

812

ETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS KOKENEEN
LIKUNNANOPETTAJAN OPETTAJUUDESTA

Jari Hynninen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jari Hynninen. Etnografinen tapaustutkimus kokeneen liikunnanopettajan opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 1998, 80 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda kuva kokeneen liikunnanopettajan opettajuudesta. Opettajuuden käsite ymmärretään tässä monimerkitykseksi ja laajaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää yhden liikunnanopettajan itselleen määrittelemät tehtävät, roolit ja arvoväritteiset kannanotot siitä, mitä merkitsee olla opettaja ja mitä opettajana toimiminen edellyttää. Tutkimuksessa tapausopettajan, Jarmon, puheelle ja toiminnalle annetaan tulkintoja, joiden avulla hänen opettajuutensa voidaan liittää käsitteelliseen ongelmakenttään. Etnografisin metodein toteutetussa tutkimuksessa pyrittiin kirjallisuuden ja tutkimusaineiston dialogiin, jossa aineistosta nousevat teemat ja teoreettinen tieto käyvät vuoropuhelua.

Tutkijan rooli oli aktiivinen ja hänen tarkoituksenaan oli ymmärtää tutkittavan asian merkitys tutkittavien näkökulmasta; tutkimuksen tavoite oli siis ymmärryksen lisääminen, ajattelun ja diskurssin rikastuttaminen. Koska etnografisen tutkimuksen luonne on kokonaisvaltainen ja varsinkin suomalaisessa liikuntatieteessä vähän, jos ollenkaan käytetty, tutkimustehtävänä voi pitää myös tutkimusmenetelmän ja sen raportoinnin kehittelyä.

Pääasialliset tiedonhankintamenetelmät tässä tutkimuksessa olivat osallistuva havainnointi ja tutkimuksen kohteena olevan opettajan haastattelut. Observoinnin avulla oli tarkoitus tutustua opettajaan ja perehtyä hänen toimintaansa oppitunneilla sekä myös laajemmin kouluyhteisössä. Analyyttisen otteen ja asioiden itsestäänselvyytenä pitämisen ongelmia pyrittiin välttämään sillä, että opettajaa lähestyttiin monesta näkökulmasta. Jarmon pitämien liikuntatuntien havainnoinnin ja haastattelujen lisäksi Jarmon opettajuuteen uudenlaisen näkökulman avaamiseksi haastateltiin myös hänen liikunnanopettajakollegoitaan ja kuutta oppilasta.

Etnografisen tutkimuksen analysointi on kvalitatiivista sisällönanalyysiä. Kategorioiden avulla tutkimuksen kohteena oleva ilmiö jaettiin yksiköihin, jotka alkuvaiheessa kuvasivat yleisellä tasolla ja useimmin esiintyviä aiheita. Yhtäläisyyksien sekä erojen perusteella luokittelu tehtiin koko aineistolle. Aineistossa toistuvien teemojen ja kuvausten perusteella oli pohdittava, millaisin opettajuuden käsittein Jarmo kuvaa työtään ja mitä merkityksiä yleisesti opettajuudelle annetaan. Koska tavoitteena oli kuvan luominen ja keskustelun rikastuttaminen, tutkimustehtävään vastaamisessa ei puhuta varsinaisesti tutkimustuloksista. Tutkimuksen etnografisesta luonteesta johtuen onkin selvempää puhua tutkimusprosessin kuluessa jatkuvasti eläneestä ja muuttuneesta ja lopullisesti vasta tutkimusraportin kirjoitusvaiheessa muodostuneesta tulkinnasta. Jarmon opettajuudessa korostui vuorovaikutukseen pyrkivä ja oppilaiden omia valintoja salliva ja ohjaava liikunnanopettaja. Kokemuksen ja tietoisien kehittämisspyrkimyksen tuloksena syntynyt asiantuntijuus ilmeni joustavuutena ja kriittisenä pohdintana omia käytänteitä kohtaan. Oppilaille annetun vastuun myötä syntynyt sisäinen motivaatio jätti opettajan usein oppimisympäristön luojaaksi. Lopuksi esitettiin tulkinta Jarmon opettajuudesta tiivistettynä pyrkimällä huomioimaan hänen työnsä monipuolisuus jakamalla se kuuteen eri päärooliin. Nämä pääroolit ovat: koordinaattori, kollega, arvioija, asiantuntija, organisoija ja kasvattaja.

Avainsanat: etnografinen tutkimus, liikunnanopettaja, opettajuus, tulkinta

SISÄLTÖ

| | |
|--|----|
| 1 KOHTI OPETTAJUUTTA | 1 |
| 1.1 Kosketus opettajaan | 1 |
| 1.2 Jarmon tie opettajaksi..... | 3 |
| 2 OPETTAJAN KUVAA ETSIMÄSSÄ..... | 5 |
| 2.1 Tutkimustehtävä..... | 5 |
| 2.2 Tutkimusmenetelmä..... | 6 |
| 2.2.1 Tapaustutkimus..... | 6 |
| 2.2.2 Etnografinen tutkimus..... | 7 |
| 2.3 Aineisto | 9 |
| 2.4 Analysointi | 11 |
| 2.5 Luotettavuus | 15 |
| 3 OPETTAJAN ASENNOITUMINEN OMAAN TYÖHÖN..... | 20 |
| 3.1 Häiritsevistä tekijästä ammatiksi | 20 |
| 3.2 Ammatista kutsumusluonteiseksi työksi | 24 |
| 4 OPETTAJUUTTA LÄHESTYTÄÄN OPETTAMISEN KAUTTA | 28 |
| 4.1 Opettamista ja ammattitaitoa pyritään määrittelemään osataitoina..... | 28 |
| 4.2 Opettaminen on muutakin kuin osaitaitoja..... | 31 |
| 5 KUVA SELKIYTYY | 35 |
| 5.1 Reflektio ja intentio opettajuuden kuvaajina..... | 35 |
| 5.2 Tavoitteet määrittelevät opettajuutta..... | 36 |
| 5.3 Tavoitteiden toteuttaminen ei ole perinteistä opetusta..... | 40 |
| 5.3.1 <i>Kyl se varmaan meitäkin yrittää saaha innostumaan jostain lajista</i> | 40 |
| 5.3.2 <i>Jokainen ryhmä tekee oman opetussuunnitelmansa</i> | 42 |
| 5.3.3 <i>Aimo annos sosiaalista elämystä</i> | 44 |
| 5.3.4 <i>Oisko opettajan rooli fyysisen ympäristön luominen</i> | 47 |

| | |
|--|----|
| 6 OPETTAJAN TYÖVÄLINE ON PERSOONA..... | 50 |
| 6.1 <i>Oppilaan on helpompi lähteä rehelliseen persoonaan mukaan</i> | 50 |
| 6.2 <i>Se on luotava se hetki heille arvokkaaks</i> | 52 |
| 7 OPETTAJUUDEN KUVA ON JATKUVASSA MUUTOKSESSA..... | 57 |
| 7.1 Työnkuva laajenee..... | 57 |
| 7.2 Opettajan ammattiko profesio?..... | 60 |
| 7.3 <i>No valmiiksihan sitä ei ole tullut missään vaiheessa</i> | 63 |
| 8 YKSI KUVA OPETTAJUUDESTA..... | 66 |
| LÄHTEET | 73 |
| LIITTEET | |

1 KOHTI OPETTAJUUTTA

1.1 Kosketus opettajaan

Opettajuuden määrittely on kirjavaa. Yleinen kuva opettajuudesta muodostuu itse kunkin henkilökohtaisten koulukokemusten kautta, ja opettajuus merkitsee arkikielessä lähinnä sitä, millainen näkemys omien opettajien työstä on syntynyt. Siihen kuuluu työn laaja-alaisuus ja opettaja työnsä tekijänä. Voidaan puhua työn alueista, työtavasta, persoonallisista käsityksistä tai yhteiskunnallisista näkökulmista. Viljanen (1992, 47) ja Räisänen (1996, 14) korostavat, että opettajuus on enemmän kuin hallinnollisesti määritellyt työtehtävät: sillä viitataan lisäksi ainakin opettajana olemiseen, työn piirteisiin sekä asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Tässä tutkimuksessa opettajuudella tarkoitetaan edellisen määritelmän soveltamista lähinnä liikunnanopettajan työhön, vaikka monissa kohdin puhutaan yleisesti opettajuudesta.

Viljasen (1992, 44) mukaan opettajuudessa voidaan keskittyä tarkastelemaan sitä, millainen opettaja on ollut ennen tai on nykyään ja millaiseksi hänen odotetaan kehittyvän. Opettajien ammatillisessa kehityksessä on todettu hyvin merkittäväksi se, miten opettaja itse oppii ymmärtämään ja tulkitsemaan omaa kehitystään. Opettajia voidaan myös tukea kehityksessään opettajina auttamalla heitä tunnistamaan opettajauran vaiheisiin liittyviä ongelmia ja kehitystehtäviä. Oma mielenkiintoni on opintojen edetessä siirtynyt oppilaantuntemuksesta ja aineenhallinnasta kohti opettajaidentiteetin muodostumista.

Etenkin nuoret opettajat katsovat vuorovaikutustaitonsa ja valmiutensa hoitaa koulunpidollisia tehtäviä riittämättömiksi. Tämä liittyy monen aloittelevan opettajan ongelmaan: hän kokee, ettei hänellä ole riittävästi kaikkia työssä tarvittavia valmiuksia tai että koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja on vaikea toteuttaa käytännössä (Lahdes 1997, 252). Parannuskeinona voi olla se, että opiskelijat perehtyvät jo peruskoulutuksen aikana opettajan koko työnkuvaan. Laakson (1994, 1998) mukaan liikunnan aineenopettajakoulutuksessa kouluharjoittelun lisäämisellä ja sijoittamalla osa harjoitteluista koulutuksen alkuun on pyritty parantamaan oppilaiden vuorovaikutustilanteiden hallintaa sekä johdattamaan opiskelija oppilaan roolista opettajaksi. Laakso (1998) sanoo, että kahdella 1990-luvulla toteutettujen liikunnanopettajien koulutusudistusten avulla on melko hyvin pystytty vastaamaan näihin haasteisiin. Jatkoksi hän esittää opiskelijavalintoja ja koulutuksen sisältöjä käsitteleviä kehittämisideoita, joilla

entistä paremmin kyettäisiin vastaamaan tulevaisuuden liikunnanopettajilta vaadittaviin ominaisuuksiin.

Liikunnanopettajien koulutuksessa tutkielman tekeminen liittyy kiinteästi liikuntapedagogiikan opiskeluun. Niemen (1993) mukaan aineenopettajakoulutuksessa tutkimustyön funktio on ollut toinen kuin aineen hyvä opettaminen koulussa. Niemen ajatuksesta poiketen tämän tutkimuksen lähtökohta on ollut Enkenbergin (1996) hyvin ilmaisema mielipide, että opiskelijan tulisi voida opiskelun aikana aistia ja tehdä havaintoja siitä, miten taitava ammattilainen ajattelee ja toimii, ja mihin hän perustaa toimintansa. Tämän tutkimuksen eräs taustalla vaikuttava tavoite on siis liikunnanopetuksen kehittäminen, niin kuin toivottavasti monen muunkin opetusta ja opettajaa käsittelevän tutkimuksen.

Opettajalta vaaditaan yhä enemmän joustavuutta ja ongelmanratkaisukykyä. Opettajuudessa ratkaisevaksi ulottuvuudeksi näyttää nousevan sellainen osaaminen, joka auttaa selviämään ja löytämään uusia mahdollisuuksia muutostilanteissa (Karila & Repo 1997). Tällaista praktiseen osaamiseen liittyvää hiljaista ja yksilössä 'sijaitsevaa' taitoa, reflektiota, on suhteellisen ongelmallista lähestyä perinteisillä tutkimusmetodeilla.

Opettajuutta koskevassa keskustelussa opettajien äänet ovat olleet pitkään kadoksissa. Olisi tärkeää etsiä niitä kysymyksiä, joita opettajat kysyvät, kuunneltava opettajien tapoja puhua työstään sekä tutkia sitä, miten opettajat ymmärtävät ja määrittelevät työnsä sekä sitä, miten he pyrkivät kehittämään työtään. Tämän selvittämiseksi tarvittava tutkimusmenetelmä hahmottui hiljalleen ja mahdollisuus keskittyä yhteen opettajaan herätti innostukseni saada persoonallista tietoa opettajuudesta ja menetelmätiedon avulla voisin syventää näkökulmaa tutkimuksenteosta.

Ohjaajaltani kuulin opettajista, jotka saattaisivat olla valmiita heitä itseään koskeviin tutkimusprojekteihin. Jarmo oli selvästi mielenkiintoisin ehdokas tutkimuksen kohteeksi, koska opettajakollegat ja oppilaat pitivät häntä ammattitaitoisena opettajana ja hänellä on 20 vuoden aikana kertynyt monipuolisia kokemuksia liikunnanopettajan työstä. Erityinen kiinnostukseni hänen työtään kohtaan heräsi kun kuulin hänen toimineen pitkään ohjaavana opettajana ja nyt vaihtaneen työpaikkaa. Hänen opettajuutensa ei perustuisi vanhoihin hyviksi

todettuihin rutiineihin tutussa ympäristössä, vaan kokeneeseen opettajaan tutustuessani näkisin myös uuteen koulukulttuuriin sopeutumisen ja uusien oppilaiden kohtaamisen.

Otin yhteyttä Jarmoon ja toisiamme vielä tuntematta sovimme tutkimusprosessista. Jo ensimmäisellä tapaamisella loimme yhteiset pelisäännöt ja selvitimme omat roolimme ja tavoitteemme tutkimuksen onnistumiseksi. Olin päässyt tutkimaan kokonaisuutta, jossa näkyivät ja kuuluivat opettajan persoonallinen tapa tehdä työtään sekä uudistuksia läpikäyneen kouluelämän yllätykselliset tilanteet.

1.2 Jarmon tie opettajaksi

Jarmo syntyi Pohjanmaalla vuonna 1956. Elämän alkutaipaleen täytti veljessarjan keskiset kisailut ja ennen kaikkea urheilu. Matkalla liikunnanopettajaksi on jokaiselle löydettävissä merkittäviä tapahtumia ja kokemuksia, jotka ovat ohjanneet valintoja liikunta-alan ammattiin. Jarmon kuvaus on ilmeisen tyypillinen nykyisille kuin myös tuleville liikunnanopettajille.

Kaikenkaikkiaan oppiminen liikuntaan ja urheiluun, niin oikeestaan se on oma lapsuus, nuoruus, oleminen ja urheileminen siellä Merijärven pitäjässä. Merijärven kansakoulun käytävillä ja jumppasalissa. ... kyl se perusrunko ihan siitä omasta kokemusmaailmasta ja nuoruudesta ja omasta kouluelämästä ja siitä tekemisestä niiden omien urheilukavereiden kanssa.

Liikuntaan liittyvistä positiivisista kokemuksista ja jo nuorena alkaneesta urheilu-urasta huolimatta liikunnanopettajan työ ei ollut Jarmolle itsestänselvyys, pikemminkin päinvastoin. Kauppianaan toimineen isän vakavat sairastumiset alle 40-vuotiaana sekä hänen negatiiviset kommenttinsa kaupallisesta alasta eivät ainakaan suoraan vaikuttaneet Jarmon uravalintaan. Lukion jälkeen hän pyrki ensisijaisesti Vaasan kauppakorkeakouluun, mutta varmuuden vuoksi hän haki moneen muuhunkin opiskelupaikkaan - veljensä kanssa myös liikuntatieteelliseen tiedekuntaan. Jarmo kuvaa päätymistään liikunnanopettajaksi vahingoksi.

Sitten kävi niin, että en päässy kun suomen kieltä lukemaan Tampereelle tai Turkuun, mut liikunnalle sitten pääsin. Tulin Jyväskylään ja ajattelin, että olen vuoden täällä ja menen sitten kauppakorkeaan. Mä sain tietää, että mä pääsin Vaasan kauppakorkeaan varapaikalta, niin ajattelin, etten viitti lähteä muuttamaan, vaan olen vuoden täällä ja lähden vasta sitten.

Tultuaan Jyväskylään opiskelupaikan ilmapiiri ja olosuhteet tekivät Jarmoon selvän vaikutuksen. Tämän lisäksi yhä merkittävämmän aseman Jarmon elämässä saanut urheileminen ja Jyväskylän tarjoamat loistavat harjoittelumahdollisuudet auttoivat päätöksessä jatkaa opintoja pidemmälle kuin ensimmäisen vuoden ajan.

Kyllähän se kun opiskelemaan tuli, niin näki, että ai helkkari tällastakin on olemassa - että hetkinen. Kun Merijärvellä ja Oulaisissa oltiin niin pienissä ja puutteellisissa oloissa, niin täällä sai eteensä sellaisen mahdollisuuksien meren.

Mä keskityin urheilemiseen melkein yhtä paljon kuin opiskeluun. Motivaatio oli kyllä opiskellakin ja saada valmista, ehdottomasti. Kun tuolta Pohjanmaalta, maaseudulta, oli kotoisin niin täällä oli niin hemmetin hyvät harjoittelupaikat ... ihan toiset kuin koskaan siellä kotiseudulla.

Parin vuoden opiskelun jälkeen Jarmon ajatukset siirtyivät urheilun ohella varsin hyvin eteneviin opintoihin ja edessä olevaan alempaan korkeakoulututkintoon. Vielä tässä vaiheessa Jarmolla oli tavoitteena siirtyä heti tutkinnon suoritettuaan opiskelemaan kauppakorkeakouluun. Tutkinto ja tämän mukanaan tuoma mahdollisuus siirtyä työelämään houkuttelivat kuitenkin Jarmoa.

Sitte kun alempi tutkinto oli valmis, niin iski hirvee himo tehdä töitä ... sitte mä ajauduin liikunnanopettajan töihin ja en ole päässyt siitä irti.

2 OPETTAJAN KUVAA ETSIMÄSSÄ

2.1 Tutkimustehtävä

Mikään ei ole helpompaa kuin saada ihmiset kertomaan opettajistaan, mutta tässä tutkimuksessa Jarmo ei kerro omista opettajistaan, vaan itsestään opettajana. Opettajuuden ymmärtäminen edellyttää syvenevää näkemystä, joka ei synny pelkästään varastoituvan tiedon pohjalta vaan oman kokemuksen työstämisestä. Opettajan kokemukset vaikuttavat siihen, millaisena hän tehtävänsä näkee ja miten hän sitä toteuttaa. Tutkimustehtävänä on luoda kuva Jarmon opettajuudesta.

Opettajuuden käsite ymmärretään tässä monimerkitykseksi ja laajaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää Jarmon määrittelemät opettajan tehtävät, roolit ja arvoväritteiset kannanotot siitä, mitä merkitsee olla opettaja ja mitä opettajana toimiminen edellyttää. Tutkimuksessa Jarmon puheelle ja toiminnalle annetaan tulkintoja, joiden avulla hänen opettajuus voidaan liittää käsitteelliseen ongelmakenttään.

Tutkimustehtävässä tutkijan näkemys tutkittavasta kohteesta ja opettajan ääni muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Kirjallisuus ja tutkimusaineistosta nousevat teemat käyvät vuoropuhelua ja teoreettinen tieto sidotaan kentältä hankittuun kuvaan Jarmon opettajuudesta. Etnografisin metodein toteutettava tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmiset konstruoimassa sosiaalista todellisuutta sekä heidän tulkintojensa että näkyvän toiminnan pohjalta.

Tutkijan rooli on aktiivinen ja hänen tarkoituksenaan on ymmärtää tutkittavan asian merkitys tutkittavien näkökulmasta; tutkimuksen tavoite on siis ymmärryksen lisääminen, ajattelun ja diskurssin rikastuttaminen. Koska etnografisen tutkimuksen luonne on kokonaisvaltainen ja varsinkin suomalaisessa liikuntatieteissä vähän, jos ollenkaan käytetty, tutkimustehtävänä voi pitää myös tutkimusmenetelmän ja sen raportoinnin kehittelyä.

2.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on laadullinen, etnografinen tapaustutkimus. Denzin ja Lincoln (1994) määrittelevät laadullisen tutkimuksen monimetodiseksi tavaksi lähestyä todellisuuden ilmiötä sen omassa ympäristössään. Tutkimusta luonnehtii tutkittavien oman puheen, kirjoituksen ja havaittavan toiminnan analyysi, jolloin pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten antama merkitys asioille. Alasuutarin (1994, 74-75) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kerätä aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut ihmisten käsityksistä. Nämä lähtökohdat huomioiden laadulliselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen eli tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa luonnollisissa tilanteissa. Tutkijan rooli on aktiivinen, tietoisesti vuorovaikutukseen pyrkivä, ja hän on avaininstrumentti aineiston hankinnassa (Altheide & Johnson 1994; Bogdan & Biklen 1992, 29-30).

Objektiivisutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, koska tutkija ja se mitä hän pystyy omaksuma uudesta asiasta ovat yhteydessä toisiinsa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 161) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä. Alasuutarin (1994, 23) mukaan laadullisessa, kuten kaikessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa, on pyrkimys loogiseen todisteluun sekä objektiivisuuteen siinä mielessä, että tutkijat nojaavat todistelussaan havaintoaineistoihinsa eivätkä subjektiivisiin mieltymyksiinsä tai omiin arvolähtökohtiinsa.

2.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa tutkijan mielenkiinto voi kohdistua yksittäiseen ihmiseen, tiettyyn ryhmään tai sosiaaliseen tapahtumaan. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 11) huomauttavat, että yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää ei ole mahdollista esittää, sillä sen luonne vaihtelee tiede- ja tutkimuskohtaisesti. Nykyään käytetäänkin yhä harvemmin pelkästään tapaustutkimuksen käsitettä, sen sijaan Syrjälä ym. luonnehtivat näitä tutkimuksia

esimerkiksi etnografiseksi, evaluaatio- tai toimintatutkimukseksi. Stake (1994) kuvaa tätä ajatusta niin, että tapaustutkimus ei ole metodologinen, vaan kohteen valinta ja apuväline tutkijan mielenkiinnon suuntaamisessa.

Yin (1992) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisen ja monilla tavoin hankitun tiedon avulla tutkii tapahtumaa tai ihmistä tietyssä ympäristössä. Aineiston hankinta on avointa, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä.

Tapaustutkimuksen kohteen valinta perustuu Syrjälän ym. (1994, 23) mukaan tyypillisyyteen, kriittisyyteen, ainutkertaisuuteen tai paljastavuuteen. Bogdan ja Biklen (1992, 66-67) varoittavat valitsemasta tyypillistä tapausta, koska se sisältää laadulliseen tutkimukseen liittyen ristiriitaisen ajatuksen tutkimustulosten yleistettävyydestä. Tyypillisten tapausten valinnalla unohdetaan lukijan oikeus ja mahdollisuus arvioida tutkimuksen arvo ja merkitys sekä yritetään parantaa luotettavuutta muiden tutkijoiden kanssa samantlaisilla tuloksilla.

Opettajatutkimuksessa valinnan voi katsoa perustuvan tapauksen ainutkertaisuuteen. Jarmon kokemus ammatillisista kouluista, lukiosta ja peruskoulusta sekä ohjaavan opettajan työstä tarjosi aineksia monipuoliseen ja persoonalliseen kuvaukseen opettajuudesta. Tässä tutkimuksessa valinnan perusteeksi muotoutui lisäksi ajatus kohteen erityisestä mielenkiintoisuudesta. Mielenkiintoa lisäsi Jarmon työpaikan vaihdos juuri ennen tutkimuksen kenttätyövaiheen aloittamista, minkä voidaan katsoa muistuttavan hyvin paljon aloittelevan opettajan sopeutumisvaihetta. Valinta ratkaisee paljon, mitä siitä voi saada irti; tapaus antaa mahdollisuuden tutkia (Stake 1994).

2.2.2 Etnografinen tutkimus

Etnografinen metodologia on kehittynyt antropologiasta. Ericksonin (1986) mukaan tämä tulkitseva tutkimus ja sitä ohjaava teoria kehittyivät kiinnostuksesta vain vähän tai ei ollenkaan sanavaltaa omaavien ihmisten elämään ja näkökulmaan. Etnografiselle tutkimukselle on kuvaavaa osallistua ihmisten päivittäiseen elämään tietyn ajan (Hammersley & Atkinson 1995, 1). Sana etnografia merkitsee kirjaimellisesti ihmisistä kirjoittamista.

Etnografiassa korostetaan havaittavuutta, sitä että jossain määrin luotettavien ja kommunikoitavien havaintojen teko tutkittavasta kohteesta tai ilmiöstä on mahdollista. Syrjälän ym. (1994, 77) mukaan etnografinen tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä, jossa tutkittavien omat kokemukset ja konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Syrjälä ja Numminen (1988, 27) määrittelevät etnografisen tutkimuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi pyrkimyksen löytää ja esittää tapoja, joilla ihmiset tietyissä työtilanteissa ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa.

Etnografinen tutkimus käyttää useita aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimpiä ovat osallistuva havainnointi, erilaiset haastattelut, keskustelut sekä kenttämuistiinpanot. Hammersley ja Atkinson (1995, 113-115) nimittävät tutkijaa osallistuvaksi havainnoitsijaksi (participant as observer), koska sosiaalista maailmaa ei voi tutkia osallistumatta siihen. He kuvaavat tutkijan asemaa kaksoisroolina. Tutkija on sekä tutkittavassa kohteessa vaikuttava ryhmän erikoisjäsen että eettisiä ohjeita noudattava tutkija. Kaksoisroolista johtuen tutkimusesimerkeissä tutkijat ovat kuvanneet tunteitaan: epämukavaksi, oudoksi, kummalliseksi ja turhautuneeksi havainnoinnin kuluessa. Tällaisia tunteita pidetään hyvänä, koska se takaa sosiaalisen ja älyllisen välimatkan kohteeseen. Etnografiassa tuleekin tietoisesti välttää luottamuksellisesta tutkittavien elämään osallistumisesta huolimatta kotoista tunnetta, jotta kriittinen ja analyttinen perspektiivi ei katoa.

Etnografinen tutkimus on pahimmillaan ja parhaimmillaan luova pitkäjänteinen prosessi, jossa tulkinnallista struktuuria on pyrittävä kehittämään koko tutkimusprosessin ajan (Syrjälä ym. 1994, 81). Etnografiselle tutkimukselle on Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 205) mukaan tyypillistä suppilomainen (funnel) rakenne, jossa tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen edetessä ja asetelma sekä tutkimusongelmat voivat muuttua uuden tilanteenmäärittelyn mukaisesti. Tärkeää on, että havainnointi lisää motivaatiota; tutkijan uteliaisuuden tulisi kasvaa prosessin myötä, tutkimuksen tulisi elää, uusia näkökulmia tulisi ilmaantua.

Tutkija pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkityksiä osallisien omasta näkökulmasta. Alasuutari (1994, 64) korostaa, että tutkijan ei tule yrittää esittää lopullista tai viimekätistä tulkintaa siitä, mitä asiat ihmisille merkitsevät. Tutkijan tehtävä on päätellä, mitä tutkittavat tarkoittavat tai ajattelevat. Etnografian avulla tutkitaan siis niitä metodeja tai tulkintasääntöjä,

joita ihmiset arkielämässä noudattavat. Juuri ymmärryksen lisääminen ja samalla inhimillisen ajattelun sekä diskurssin rikastuttaminen ovat etnograafikon tavoitteita (Syrjälä ym. 1994, 68). Etnografisen tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia, vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat.

Opettajan näkemykset omasta työstään tarjoavat varsin tarpeellista kokemuksellista ja persoonallista tietoa, joka on konkreettista ja peräisin tietystä koulusta, koulusysteemistä ja yhteiskunnasta. Tällainen tieto on ikkuna opettajan arkielämään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta se auttaa ymmärtämään opettajan ammattia (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 138). Mikäli opiskelijat voivat lukea kokeneiden opettajien näkemyksiä työstään, se voi selkiinnyttää ja jäsentää heidän omaa elämäkatsomustaan ja kasvatuserityksiään. tarinat opettajan arkityöstä tarjoavat opiskelijoille sijaiskokemuksia muutoksen avaimiksi. Jos ajatteleminen, että opettajuuden kehittämisessä ovat tietojen ja taitojen lisäksi keskeisiä uskomukset ja mielikuvat, on tärkeää päästä muokkaamaan juuri niitä.

2.3 Aineisto

Atkinsonin ja Hammersleyn (1994) mukaan hermeneuttinen lähestymistapa kohteeseen kuvaa etnografista tiedonhankintaa. Tiedonhankintamenetelmiä on lähes rajattomasti ja niiden käyttö on ratkaistava tutkimuskohtaisesti. Riittävä tutkimusmateriaalin hankkiminen vaatii useita tutkijan ja tutkittavan kohteen välisiä vuorovaikutustilanteita, jotta tärkeimmiksi havaittavia näkökantoja voidaan syventää ja tarkentaa.

Pääasialliset tiedonhankintamenetelmät tässä tutkimuksessa olivat osallistuva havainnointi ja tutkimuksen kohteena olevan opettajan haastattelut. Kenttätyövaiheen alussa sovimme Jarmon kanssa, että suoritettaisiin havainnointia pääasiallisesti kahden lukioryhmän liikuntatuntien aikana. Observoinnin avulla oli tarkoitus tutustua opettajaan ja perehtyä hänen toimintaansa oppitunneilla sekä myös laajemmin kouluyhteisössä. Osallistuminen liikuntatunneille yli kolmen kuukauden ajan oli tutkimuksen kannalta ehdottoman tärkeä muutenkin kuin sen tarjoaman informaation tähden. Tässä vaiheessa tutkimustehtävä muotoutui ja selkiintyi. Havainnointi tarjosi virikkeitä keskusteluille ja nosti esiin kysymyksiä, joita käsiteltiin

perusteellisemmin haastatteluissa. Opettajan toiminnan seuraaminen antoi konkreettisia esimerkkejä ja vahvistuksia Jarmon puheelle, mikä helpotti tutkijan tulkintaa.

Haastatteluissa noudatettiin Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 152, 175) ohjetta siitä, että haastattelun annetaan edetä luonnollista tietään haastateltavan kertomana. Haastattelijan tulee olla aktiivinen kuuntelija, joka tekee tarvittaessa jatkokysymyksiä ja pyytää tarkennuksia varoen kuitenkin tulemasta leimatuksi kilpailevan mielipiteen edustajaksi. Jarmo oli helppo haastateltava, joka kertoi avoimesti ja laajasti opettajuudestaan. Tämän vuoksi lisäkysymysten tarve oli varsin vähäinen ja tutkijan tehtäväksi jäi ohjata keskustelua. Vapautunutta ja luottamuksellista ilmapiiriä sekä tutkijan ja tutkittavan suhteen tasapainoisuutta kuvaavia ilmaisuja haastattelutilanteissa olivat muun muassa Jarmon pitkän kertomuksen päätteeksi nauraen esittämä: *”unohdin tässä sun kysymyksenkin, mutta ...”*, ja Jarmon rutiineista keskusteltaessa hän luottaa havaintoihini sanoessaan, *”keksi nyt jotain muuta sinä”*. Tällainen palaute kannusti ja motivoi tutkijaa jatkamaan työtään. Ensimmäisen ja toisen haastattelun teema-alueet ja haastattelurunko ovat liitteenä 1. Teemahaastattelua parempi nimitys haastattelutilanteille olisi syvähaastattelu tai Jarmon kerronta, koska ne kuvaavat paremmin luottamuksellista ja epämuodollista ilmapiiriä, mikä haastattelutilanteissa vallitsi.

Bogdanin ja Biklen (1992, 153) mukaan vasta tutkimusmateriaalin järjestäminen ja systemaattinen perehtyminen siihen mahdollistaa tutkijan ymmärryksen lisääntymisen. Syrjälän ym. (1994, 89) mukaan tällaisen analyysin, ja siten myös lopullisen aineiston muotoutumisen, tulisi alkaa jo kenttätyövaiheessa. Aineiston pohjalta tehdyt havainnot ja tiedonhankinnan avoimuus mahdollistavat tutkimusprosessissa esille nousseiden aiheiden perusteellisemmän tarkastelun. Myös Hammersley ja Atkinson (1995, 205) odottavat tutkijalta juuri edellä kuvatun kaltaista reflektiivistä toimintaa, jossa jatkuva aineiston ja tutkijan dialogi vie tutkimusta eteenpäin.

Lukuisista epävirallisista keskusteluista tutkijalla on muistiinpanot (30 käsinkirjoitettua sivua), jotka on kirjoitettu joko keskustelun yhteydessä tai heti sen päätyttyä, kun asiat ovat vielä olleet muistissa. Tärkeimmistä muistiinpanoista ja kahdesta haastatteluaineistosta esiin nousseita kysymyksiä on käsitelty keskustelujen yhteydessä tai viimeistään tätä tarkoitusta varten tehdyssä kolmannessa haastattelussa. Muistiinpanojen ja havaintojen lisäksi tärkeänä tutkimusaineiston osana on ollut tutkijan ajatusten reflektointi osana kenttämuistiinpanoja.

Tulevana liikunnanopettajana minulla on noin viidentoista vuoden kokemus koulumaailmasta oppilaana ja kahden vuoden kokemus liikunnanopettajan työstä sivutoimisena tuntiopettajana. Hammersley ja Atkinson (1995, 103) huomauttavat tutun asetelman olevan suhteellisen vaikea tutkittava, koska tutkijan voi olla vaikeaa ottaa tietämättömän ja noviisin roolia. Tämän vuoksi kouluetnografiset tutkimukset vaativat Syrjälän ym. (1994, 79) mukaan tutkijan havainnoinnilta erityistä terävyyttä ja avoimuutta. Näennäisen tutusta asetelmasta uusien näkökantojen havaitsemista sekä opettajan näkemysten ymmärtämistä helpottaakseni perehdyin koko tutkimusprosessin ajan sekä metodi- että aihetta käsittelevään kirjallisuuteen.

Analyttisen otteen ja asioiden itsestäänselvytenä pitämisen ongelmia pyrittiin välttämään myös sillä, että opettajaa lähestyttiin monesta näkökulmasta. Jarmon pitämien liikuntatuntien havainnoinnin ja hänen haastattelujen lisäksi Jarmon opettajuuteen uudelleen näkökulman avaamiseksi haastateltiin myös hänen liikunnanopettajakollegoitaan ja kuutta oppilasta (haastattelurungot liitteenä 2). Litteroitua haastatteluaineistoa on 90 sivua.

Liiallisen tuttuuden tunteen välttämiseksi yhden päivän aikana havainnointijakso oli tarkoituksellisesti suhteellisen lyhyt. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti kenttätyövaiheen pituutta ei päätetty etukäteen, vaan tutkimuksen eteneminen näyttäisi sopivan hetken luopua havainnoinnista. Lukukauden päättyminen oli tässä tutkimuksessa luonnollinen päätös havainnointijaksolle.

2.4 Analysointi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointi alkaa jo tiedonkeruun aikana, vaikka se lopullisesti tapahtuukin vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Tiedonhankinta, teorianmuodostus ja analysointi rakentavat jatkuvia toisiaan eteenpäin vieviä kehiä (LeCompte & Preissle 1993, 238). Vasta yksittäisen vaiheen läpi käyminen avaa näkymiä seuraavaan.

Etnografisen tutkimuksen analysointi on kvalitatiivista sisällönanalyysiä (Syrjälä ym. 1994, 89). Analyysin ensimmäisenä vaiheena on aineiston koodaus ja spontaanien kategorioiden muodostaminen. Kategorioiden avulla tutkimuksen kohteena oleva ilmiö jaetaan yksiköihin,

jotka alkuvaiheessa kuvaavat yleisellä tasolla ja useimmin esiintyviä aiheita. Kategoriat muodostuvat aineistoa lukemalla, jolloin koodattuja yksiköitä verrataan systemaattisesti toisiinsa. Yhtäläisyyksien sekä erojen perusteella luokittelu tehdään koko aineistolle. (Carspecken 1996, 151; Hammersley & Atkinson 1995, 210).

Analyysivaihe perustuu tulkintaan, joka on merkityksen liittämistä kategorioiden avulla järjestettyyn tutkimusaineistoon. Tulkinta kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ulkoisesti tai mekaanisesti määriteltävään yksikköön. Syrjälän ym. (1994, 143) mukaan vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Tutkija määrittelee tulkintayksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Tulkintaan vaikuttavat yhteydet levittäytyvät usein laajallekin tutkimusaineistoon ja puolestaan lyhyenkin keskustelun aikana sivutaan monia asiakokonaisuuksia. Tässä tutkimuksessa teemahaastattelulla hankitulle aineistolle tyypillisesti yhteen teemaan liittyvät keskustelut muodostivat aluksi luonnollisen ja yhtenäisen kokonaisuuden.

Karkeiden luokkien ja teemojen hahmotuttua tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla nämä karkeat luokat tarkentuvat osakategorioihin. Tämä LeCompten ja Preisslen (1993, 254) analyttiseksi induktioksi kutsuma toiminta vaatii alkuperäisiä kategorioita abstraktimman tason, jotta niiden avulla voidaan päästä tutkimustehtävän vastaamisen tasolle. Tässä vaiheessa tutkija alkaa myös vertailla saamiaan kategorioita etsimällä luokitusta puoltavia ja kumoavia ilmiöitä. Tehtyjen luokitusten kyseenalaistamisesta Carspecken (1995, 153-155) puhuu ristiinvalidointina, jolla tarkoitetaan omien päätelmien ja luokitusten varmentamista eri tavoin hankitun aineiston avulla. Etnografisessa tutkimuksessa yleensä, kuten tässä tutkimuksessa tämä on mahdollista, koska aineistoa on kerätty havainnoimalla ja haastatteleamalla useita ihmisiä.

Lopullinen luokitus edellyttää, että tutkijalla on käytettävissään oman luokituksensa tueksi myös teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Tässä tutkimuksessa analysoinnin liittämisessä teoriaan oli käytävä läpi eri lähestymistapojen mahdollisuuksia koko tutkimusprosessin ajan. Metodikirjallisuus ei juurikaan tarjoa ohjeita tulkinnallisen analyysin tekemiseen. Syrjälän ym. (1994, 46) mukaan tulkintaprosessi onkin joka tapauksessa ainutkertainen oivallusten, epäilyjen, innostusten ja pettymysten prosessi, jossa tutkija uudelleen ja uudelleen tarkastelee

aineistonsa tarjoamia mahdollisuuksia omien käytännön kokemustensa ja kirjallisuuden, mutta ennen kaikkea oman ajattelunsa pohjalta.

Aineistossa toistuvien teemojen ja kuvausten perusteella oli pohdittava, millaisin opettajuuden käsittein Jarmo kuvaa työtään ja mitä merkityksiä yleisesti opettajuudelle annetaan. Jarmon kertomuksissa oli nähtävissä hänen kuvaus omasta kasvustaan opettajana, käsitys opetuksen tavoitteista ja opettajan tehtävistä sekä myös niistä asioista, joita opettaja näkee ongelmallisena. Tutkimusaineiston jäsentämisen edetessä ja kirjoitusprosessin syklien toistumisen seurauksena nämä alueet luokiteltiin vielä tarkemmin. Lopullinen luokitus näkyy tämän tutkimuksen kokonaisrakenteessa.

Etnografisen tutkimuksen perimmäinen ja kunnianhimoisin tavoite on onnistunut tulkinta (Syrjälän ym. 1994, 96). Se tekee ilmeisestä vieläkin ilmeisemmän, kyseenalaistaa ilmeisen tai tuo esiin piilevän. Tulkinnalliset selitykset ovat kerronnallisia kuvauksia, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset paljastuvat. Lähes päinvastaisen näkemyksen esittää Tapaninen (1997), jonka mukaan yksityiskohtaisinkaan kuvaus ei ole ilmeisen todellisuuden selventämistä, näkyväksi tekemistä ja sanoihin pukemista, vaan uudenlaisen merkityksen ja ymmärryksen rakentamista. Edellä mainittujen tutkijoiden mielipiteiden yhtenevyys liittyy tulkinnan mahdollisuuteen nähdä selvemmin, mitä kaikkea saattaa liittyä tutkittavana olevaan kohteeseen ja miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa - tulkinnat rikastuttavat ajattelua.

Tutkimuksessa opettajuuden kuvaa käsitellään etsimällä aineiston olennaisia piirteitä ja jäsentämällä sitä kokonaisuudeksi aikaisemman tutkimustiedon tarjoamassa viitekehyksessä. Vaihtoehtoisia ratkaisuja tutkimuksen raportoinnissa oli pidettävä esillä hyvin pitkään, ennen kuin niistä alkoi hahmottua yhteen sopiva ja tutkimustehtävää palveleva kokonaisuus. Syrjäläisen (1990, 29) mukaan tutkijan tulisi pystyä analyysivaiheessa objektiiviseen ja neutraaliin työskentelyyn, jossa luokitus tekee oikeutta aineistolle ja lopullisesti myös itse kenttätapahtumille; teorian avulla ei pakoteta aineistoa, vaan teorian avulla rikastutetaan sitä. Ennen kenttätyövaihetta ja huolellista metodikirjallisuuteen perehtymistä tehty kirjallisuuskatsaus, ja sen jäsentelyn (ks. liite 3) vertaaminen käsillä olevan tutkimusraportin sisältöön osoittaa näkökulman muuttumisen teoriakeskeisyydestä kohti opettajalähtöistä tarkastelutapaa.

Etnografisen tutkimuksen raportointia on yleisesti pidetty ongelmallisena, harkintaa ja taitoa vaativana prosessina (Hammersley & Atkinson 1995, 239). Erityisen ongelmalliseksi ja syventymistä vaativaksi olen kokenut kirjallisuuden ja teoreettisen aineksen yhdistämisen tutkimusaineiston analyysiin ja tulkintaan. Polkinghorne (1995) puhuu analyysin tuloksena syntyvästä kertomuksen juonesta, joka syntyy aineiston ja teorian vuoropuhelusta. Etnografisen tutkimuksen raportointia onkin verrattu kirjailijan työhön. Alasuutari (1994, 116) ei puhuisi kirjoituksen juonesta, mutta myöntää, että siinä on kuitenkin nähtävissä tietty kirjoittajan argumentointistruktuuri. Tutkittaessa opettajan työtä etnografisesti on luonnollista, että käsillä olevassa raportissa voi nähdä elementtejä elämänhistoriallisesta raportoinnista ja toisaalta opettajan ammatillisen kehityksen vaihteellisuudesta.

Hyvissä laadullisissa raporteissa yhdistyy Alasuutarin (1994, 250-252) mukaan tiheä aineiston kuvaus tieteelliseen kerrontaan, jossa tutkija sovittaa kirjallisuudesta tekemiään synteesejä omaan tekstiinsä. Hän toteaa, että sitaatteja on syytä käyttää kuten kirjailijat dialogia, osana kerrontaa. Raportissa tulee käydä selvästi ilmi, mikä on tutkittavien lähdetekstien omaa sanankäyttöä, mikä taas tutkijan tulkitsevaa ja erittelevää osuutta.

Erotukseksi muista lainauksista ja lähteiden käytöstä otteet Jarmon ja muiden haastateltujen puheesta on kursivoitu ja usean virkkeen sitaatit on sisennetty omina kappaleinaan. Muita tekstin merkintätapoja käytetään seuraavasti:

| | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| ‘ ‘ | kuvainnollinen ilmaus |
| ” ” ja / tai <i>kursivointi</i> | suora lainaus |
| () | ymmärtämistä helpottava lisäys |
| .. | haastateltavan miettimistauko |
| ... | ajatuskokonaisuus jatkuu myöhemmin |

2.5 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelusta on erilaisia käsityksiä. Joidenkin metodologiien mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat hyväksyttäviä myös laadullisessa tutkimuksessa (LeCompte & Preissle 1993; Syrjälä & Numminen 1988). On myös tarjottu sellaisia vaihtoehtoja, joissa pyritään irrottautumaan perinteisistä luotettavuuskäsitteistä (Eskola & Suoranta 1996; Lincoln & Cuba 1985).

Luotettavuustarkastelujen problemaattisuus nousee esiin muun muassa siksi, että laadulliset tutkimukset kohdistuvat usein ihmisten muuttuviin käsityksiin todellisuudesta, ja toisaalta ilmiöt tapahtuvat luonnollisissa olosuhteissa. Tällöin tutkimusten tulokset ovat ainutkertaisia, eikä tutkimuksen asetelmaa voida koskaan täysin toistaa. Toinen ongelmallinen tekijä on laadullisen tutkimuksen väistämätön subjektiivisuus. Edellä mainituista, ja muista käytettyjen tutkimusmenetelmien taustalla olevista tieteenfilosofisista ja metodologisista perusoletuksista (luku 2 kokonaisuudessaan) johtuen luotettavuustarkastelut tehdään pääosin Lincolnin ja Cuban (1985) esittämien käsitteiden perusteella. Heidän käyttämien käsitteiden suomennokset on tarkistettu Tynjälän (1991) artikkelista. Lincolnin ja Cuban käsitteiden ohella tuodaan esiin myös muita, nimenomaan etnografiseen tutkimukseen liitettyjä luotettavuuskäsitteitä.

Ensinnäkin Lincoln ja Cuba (1985, 294-295) tarkastelevat tutkimuksen luotettavuutta tai uskottavuutta (trustworthiness) siten, että sisäisen validiteetin sijaan he etsivät tutkimuksen totuusarvoa **vastaavuudesta** (credibility). Tällöin tutkijan on osoitettava, että tutkimuksessa tuotetut rekonstruktiot tutkittavan todellisuudesta vastaa alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. Tässä tutkimuksessa vastaavuutta on pyritty varmentamaan siten, että olen korostanut reflektiivistä otetta aineistooni jo kenttätyövaiheessa ja siitä tekemiini tulkintoihin. Litteroituihin teksteihin tutustuminen ja niistä nousseiden kysymysten esittäminen tutkittavalle opettajalle koko tutkimusprosessin ajan on ollut parantamassa luotettavuutta.

Syrjäläisen (1991) mukaan kenttätyöskentelyn suhteellisen pitkä ajallinen kesto on omiaan vähentämään vaaraa, että tutkija tekisi tutkittavien puheesta tai toiminnasta virheellisiä tulkintoja. Myös tutkijan oma opettajatausta ja se, että haastattelukysymyksiä oli runsaasti samasta aihepiiristä on helpottanut yhteisten käsitteiden ja ajatusmaailman löytymisessä.

Toisaalta liiallinen tuttuus saattaa sokeuttaa tutkijaa sekä havaintojen teossa että tulkintojen rakentamisessa.

Vastaavuuden arviointia on tässä tutkimuksessa pyritty helpottamaan esittelemällä raportissa alkuperäistä aineistoa, jonka turvin ulkopuolinen lukija pääsee tutustumaan tutkimuskohteen tapahtumiin ja tutkittavan ajatuksiin. Tästä nousee etnografisessa tutkimuksessa varsin ongelmalliseksi koettu anonyymiys. Shulman (1990) käsittelee tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kannanottoja varsin kriittisesti. Opetuksen tutkimuksessa opettajan suojeleminen on hänen mukaansa moninainen ongelma. Samalla kun opettaja jätetään nimettömäksi ja pyritään hänen suojelemiseen, hän jää ulkopuoliseksi ja myös voimattomaksi vastaamaan hänen työstään tehtyihin johtopäätöksiin. Shulmanin mukaan opettajan tulisi olla tutkijan kollega, joka tutkijan lailla ansaitsee tunnustusta sekä tutkimuksesta että opetustyöstä.

Tutkittavien henkilöllisyyden suojelemisen, salaamisen ja samalla raportoinnin rehellisyyden, tarkkuuden ja rikkauten välillä on osa etnograafikon arkea. Eräs ratkaisuyritys tämän eettisen ongelman ratkaisemiseksi on kysyä tutkittavan mielipidettä anonyymiyden asteesta, jota muun muassa Hammersley ja Atkinson (1995, 268) perustelevat sillä, että ihmisellä tulee olla oikeus kontrolloida häntä koskevaa henkilökohtaista tietoa. Tutkimusprosessin alussa Jarmo asennoitui melko kriittisesti hänen nimensä käyttöön, mutta saatuaan selkeämmän kuvan tutkimuksen luonteesta, hänen suhtautuminensa asiaan muuttui. Kun nimen käyttö nousi loppukeskustelussa uudelleen esiin, Jarmo sanoi työstään niin, että *”siinä ei ole mitään peiteltävää”* ja tarvittaessa hän pystyy vastaamaan teoistaan ja sanoistaan. Niinpä hän jätti lopullisen päätöksen nimensä käytöstä tutkijalle. Jarmon oikean nimen käyttö perustuu luotettavuusnäkökohtien lisäksi hänen työnsä kunnioittamiseen ja opetustyön persoonallisuuden korostamiseen.

Yleistettävyyden Lincoln ja Cuba (1985, 296-298) vaihtaisivat käsitteeseen **siirrettävyys** (transferability), jonka arvioijana toimii ensisijaisesti tutkimuksen lukija. Käsite on samantyyppinen kuin Alasuutarin (1994, 222) käyttämä suhteuttaminen, joka saadaan selville siitä, kuinka tutkija osoittaa analyysinsä kertovan todellisuudesta eikä vain aineistosta. Tämän tutkimuksen lukijaa varten tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan riittävästi teoreettista viitekehystä, aineistoa ja sen analysointia sekä muita tutkimuksen vaiheita. Erityisesti

katkelmat keskusteluista ja muista kenttähavainnoista mahdollistavat lukijan itse miettiä, soveltuvatko tämän tutkimuksen tulokset muihinkin kuin tämän tutkimuksen kontekstiin.

Etnografinen tutkimus on tapaustutkimusta eikä sinällään pyrikään paljastamaan lainalaisuuksia, vaan antamaan syvyyssuunnassa tarkan kuvauksen ja mahdollisesti onnistuneen tulkinnan kyseisestä tapauksesta. Lukijalle tulee antaa mahdollisuus arvioida tulosten soveltuvuutta ja käyttöarvoa; Syrjäläisen (1991) mukaan tulosten käyttökelpoisuutta onkin pidetty keskeisenä kriteerinä arvioitaessa etnografista tutkimusta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa vaara piilee Altheiden ja Johnsonin (1994) mukaan siinä, että asioita otetaan pois yhteydestään, jolloin merkityssisältö ei vastaa alkuperäistä tarkoitusta. Yksittäiset asiat voidaan saada palvelemaan tutkijan kerrontaa, jolloin lukija saa tarkoituksella tai tahattomasti väärän kuvan todellisuudesta. Tutkimuksen etiikka liittyy siten myös sensitiivisyyteen, jolla tutkija säilyttää tutkittavan ilmaisemien sanomien merkityksen. Luvun 2.4 lopussa esitetyn lainausten merkintätapojen ilmoittamisella ja niiden noudattamisella sekä riittävän pitkien lainausten käytöllä pyritään antamaan lukijalle mahdollisuus arvioida tutkijan vaikutus merkityskokonaisuuksiin.

Reliabiliteetin sijasta tutkimuksessa olisi syytä kiinnittää huomio **tutkimustilanteen arviointiin** (dependability). Kun ymmärretään, että laadullisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, ei ole asianmukaista olettaa, että tulokset pysyisivät samoina. Erilaista vaihtelua saattavat aiheuttaa muun muassa tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuvat muutokset (Lincoln & Cuba 1985, 298-299).

Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 264) mukaan ei ole mitenkään poikkeuksellista olla kertomatta tutkittavalle perinpohjaisesti sitä, mitä ollaan tutkimassa. Joskus asetelma on niin avoin, että sitä ei voi tehdä ja joskus tällä tiedolla ei haluta muuttaa tutkittavan käytöstä. Edellä mainittujen syiden lisäksi Jarmon suhteellisen vähäinen kiinnostus kenttätutkimuksen alussa tutkimustehtävääni kohtaan sekä tottuneisuus olla muiden tarkkailtavana aiheutti sen, että Jarmon käyttäytyminen oli luonnollista koko tutkimuksen ajan. Yksittäisten päätösten, kuten koko etnografisen tutkimuksen tulisi Suojasen (1996, 12) mukaan olla replikoitavissa eli kerrattavissa siten, että lukija pystyy eläytymään tutkijan muodostamaan kuvaan

tutkittavasta kohteesta siten, että hän kykenee mielessään ymmärtämään tutkijan suorittamia valintoja, vaikkei itse olisi tehnyt samalla tavoin.

Etnografinen tutkija on aktiivinen tutkimustilanteeseen osallistuja ja samalla hän on tutkimusinstrumentti. Tällaisessa tilanteessa voidaan epäillä instrumentin herkkyyttä vääristymille. Etnografiassa tutkijan roolin tiedostaminen ja oman läsnäolonsa vaikutuksen huomioiminen tutkittavaan ilmiöön on paras tapa ennakoida ja välttää luotettavuusuhkia (Syrjäläinen 1991). Tutkijan toiminnan tulee palvella tutkimustehtävän suorittamista, mutta on huomioitava myös kohteen intressit. Ensimmäisessä tapaamisessa käyty keskustelu antoi pohjan tutkijan työskentelylle. Tutkimuksen teon kannalta Jarmon pyyntö: ” *kun tulet tunnille niin ole samalla tasolla meidän kanssa ... toivottavasti voit osallistua tunneille muutenkin kuin seuraamalla ja tarvittaessa auttaa*”, ei aiheuttanut ongelmia. Tilanteen mukaan apuopettajana toimiminen, parittomaksi jääneen tytön kanssa tanssiminen tai tasavertaisena keskustelukumppanina oleminen tarjosi hedelmällisiä tapoja tarkkailla Jarmon työtä.

Koska laadullisen tutkimuksen katsotaan aina jossain määrin olevan subjektiivista, tutkimuksessa olisi objektiivisuuden tilalla käytettävä käsitettä **vahvistettavuus** (confirmability). Tällöin tutkijaa kohtaan esitetyt vaatimukset neutraalisuudesta ja objektiivisuudesta vaihtuvat laadullisen tutkimuksen aineiston neutraalisuuden korostukseksi (Lincoln ja Cuba 1985, 299-300). Aineiston neutraalisuus saavutetaan, jos tutkija varmistuu erilaisin tekniikoin tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan suuntaamalla tutkittavaan kohteeseen useampia tarkastelukulmia, menetelmiä tai mittareita. Ehkä käytetyin lähestymistapa on triangulaatio, jossa pyritään useampia tietolähteitä ja aineistonhankintatapoja yhdistämällä saaman monipuolisempi kuva tapahtumista (LeCompte & Preissle 1993, 338). Tynjälän (1991) mukaan triangulaatio ei ole helppo ratkaisu luotettavuusongelmiin, koska eri tavoin hankittu tieto voi osoittautua ristiriitaiseksi. Hammersley ja Atkinson (1995, 230) huomauttavat, ettei järjestelmällisesti hankituista tiedoista toinen ei ole toista oikeampaa, vaan ne monipuolistavat kohteesta saatavaa kuvaa. Tutkijan tehtävä on raportoida erilaiset näkemykset kaikessa rikkaudessaan. Tässä tutkimuksessa havainnoimalla ja keskustelemalla eri lähteistä hankittu aineisto on

osoittautunut keskenään siinä määrin yhtenäiseksi ja kokonaisuutta tukevaksi, että se on auttanut muodostamaan tulkintaa Jarmon opettajuudesta.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 228) mukaan varmistaa sillä, että annetaan tutkittavana olleen henkilön perehtyä jo tehtyyn analyysiin. Luetuttamalla tekstit voidaan saada tarkennuksia ja ehkäistä väärin tulkintojen esittäminen; tällöin kysytään, löytääkö tutkittava itsensä tuloksista. Tässä tutkimuksessa tulkinnan oikeellisuus on pyritty varmentamaan tutkittavalla itsellään tutkimuksen päätteeksi käydyssä keskustelussa. Tapaamisessa tutkija esitteli tutkimusraporttia, mutta Jarmo ei ryhtynyt muuttamaan tutkijan tekemiä tulkintoja, koska hän luotti yleislinjojen selvittelyn jälkeen tutkijan yksityiskohtaisiinkin tulkintoihin. Toisaalta Jarmo katsoi raportin olevan yksi näkemys hänen työstään, jota hänellä ei ole oikeus muokata.

Tällaisessa raportin tarkistuttamisessa onkin huomioitava, että tutkittavan intressit puuttua jo tehtyyn tulkintaan voivat poiketa tutkijan vastaavista ja tutkittava voi pyrkiä muokkaamaan tulkintaa haluamaansa suuntaan. Lisäksi opettajan käsitykset työstään ja ammatistaan muuttuvat jatkuvasti.

Tutkijan on viime kädessä päätettävä, mitä kokonaisuuksia ja yksityiskohtia hän voi jättää pois raportistaan luotettavuuden kärsimättä. Vastuu aineiston karsimisesta ja yhteen liitettyjen asioiden tulkinnasta jää tutkijalle. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi jää viime kädessä aina lukijalle. Raportoinnin avoimuudella on pyrkimys tarjota lukijalle mahdollisuus johtopäätösten tekemiseen, ja toisaalta tarjota mahdollisuus jollekin toiselle toteuttaa tutkimus samoista lähtökohdista.

3 OPETTAJAN ASENNOITUMINEN OMAAN TYÖHÖN

3.1 Häiritsevistä tekijästä ammatiksi

Ennen systemaattista kansanopetusta ja opettajankoulutusta useimmat suomalaiset lapset saivat opetusta pitäjänkouluissa tai kirkon järjestämässä koulutuksessa, kuten kierto- ja lukkarinkoulussa, tai muussa yksityisten tai yhteisöjen järjestämässä koulutuksessa. Opettajan ammattikuvan alkuvaiheessa opettajan tehtävät voitiin hoitaa sivutoimen luontoisesti; papit, lukkarit ja muut ammatinharjoittajat huolehtivat opetuksesta. Opettajan työstä ei aina ole maksettu palkkaakaan, vaan se on käsitetty kutsumustehtäväksi, joka sellaisenaan suo harjoittajalleen riittävän tyydytyksen.

Monissa opettajan työtä kuvaavissa teoksissa Haavion (1969, 11) ajatuksia opettajuudesta pidetään lähtökohtana, kun hän sanoo, että "opettajan työ edelleenkin voi tulla ja tarvitsee tulla kutsumustyöksi" ja "kutsumustyö tuo ... mukanaan myös arvostusta". Kutsumuslähtöisen ajattelutavan vastapainoksi Lahdes (1986, 382) arvioi, että opettajiston palkkatietoisuus on lisääntynyt ja että pyyteettömän, sisäiseen palkkioon tyytyvän kutsumusopettajan aika on ohitse.

Rinteen (1989, 193-197) mukaan ennen kaikkea kouluekspansion ja modernin opettajankoulutuksen seurauksena opettajan työ on muuttumassa kutsumusopettajasta kilpailuyhteiskunnan virkamiesopettajaksi. Samalla opettajisto on etäännyttä perinteisestä mallikansalaisen roolista ja tilalle on tulossa yliopistokoulutuksen saanut, urallaan eteenpäin pyrkivä ammattihenkilö.

Yksilön työtehtävissä selviytyminen riippuu siis pätevyydestä ja ammattitaidosta mutta myös siitä, kuinka hän asennoituu työhönsä. Kahn ja Wiener (1967) esittävät monissa yhteyksissä lainatun spekulatiivisen ihmisten asennoitumisesta työhön. Kyseiset tutkijat erottavat kuusi työhön kohdistuvaa asennetta sanomalla, että työ voi olla tekijälleen:

- häiritsevä tekijä (interruption)
- homma (job)
- ammatti (occupation)

- ura (career)
- kutsumus (vocation)
- elämäntehtävä (mission)

Jos työ on tekijälleen häiritsevä tekijä, sen tarkoituksena on tulojen hankkiminen lyhyellä tähtämellä ja keinolla millä hyvänsä. Jos työtä pidetään hommana, sen tavoitteena on ennen muuta palkka ja pidempiaikainen toimeentulo. Kun työtä pidetään ammattina, taipumusten ja koulutuksessa hankittujen taitojen harjoittaminen tuottaa tyydytystä ja työhön sisältyy tulosten saavuttamiseen liittyviä arvoja. Mikäli työ on ura, yksilö haluaa kehittää työtään ja edetä urallaan. Tällöin työhön liittyy tekemiseen, tuloksiin ja kehittämiseen liittyviä arvoja. Silloin kun työ on kutsumus, yksilö haluaa työssään etsiä ja toteuttaa itseään. Työ voi olla myös elämäntehtävä, jolloin yksilö omistautuu kokonaan työlleen, koska näin olettaa palvelevansa yhteiskuntaa merkittävästi. (Kahn & Wiener 1967, 208-209)

Opettajan käsitys omasta tehtävästään eli se tapa, jolla opettaja määrittää työtään, esimerkiksi mikä on minun työni opettajana, ilmenee persoonallisena toimintatapana tai -mallina ja normeina, joiden avulla arvioidaan omaa ammatillista käyttäytymistä (Niikko 1995, 51). Suorien asenne -kysymysten sijaan tulkinta Jarmon motivoitumisesta työhön on tehty havainnoinnin sekä useiden arvoja heijastavien keskustelujen ja haastatteluvastausten pohjalta.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus selvittää suoranaisesti opettajan motivaatiota, niin on otettava huomioon, että opettajan arvioidessa opettajuuttaan muodostuu 'tulkinnan lähtötaso' sen mukaisesti, millainen on hänen asennoituminen työhönsä. Jos asennoituminen sijoittuu Kahnin ja Wienerin asteikon alkupäähän, ovat vaatimukset opettajan työn hoitamisen suhteen luonnollisesti paljon vähäisempiä kuin asennoitumisen sijoittuessa loppupäähän.

Luokitus on osoittautunut ilmeisen käytännölliseksi kun sitä näkee käytettävän vielä yli 30 vuotta tämän kehittämisen jälkeenkin. Yksittäisen opettajan sijoittaminen luokkiin yksiselitteisesti on tosin melko vaikeaa, koska luokkien kriteerit eivät ole riittävän selkeitä; lisäksi on epävarmaa ovatko aineistosta tehdyt päätelmät liian yksinkertaistavia yksilökuvauksen apuvälineiksi. Varsinaisen sijoittelun ja leimaamisen sijaan tätä jatkumoa

käytetään ammatillisen kehityksen kuvaamiseen, missä näkyy yksilön kehitys työn vaatimusten mukaisesti - opettaja kasvaa työn mukana.

Luvussa 1 esitetty kuvaus Jarmon päätyemisestä liikunnanopettajaksi ja ensimmäiseen työpaikkaan hakeutumisen motiivina mainittu raha viittaavat opettajan työhön niin, ettei sen tekemiseen liity juurikaan sisäisiä arvoja eli työ nähdään hommana.

Siin oli semmonen tarve, et piti päästä pois Jyväskylästä. Kyllästytti jo oleminen täällä, täyty päästä pois ja töihin. Ja se rahan himo ja työn tekeminen.

Kuulin, että Haapajärvellä on opettajan paikka auki. Soitin sinne ja se oli vaan niin, ei sen kummempaa. Samalla pääsin lähemmäs kotiseutua. ... Kun menin Haapajärvelle töihin, niin minä asuin lukion kotitalousluokan semmosessa opetuskeittiössä. Rehtori anto luvan asua alakerrassa. Siellä oli sohva, jossa mä nukuin ja kävin siellä vessan suihkussa. Ei ollu muuta kun 2 kassia tavaraa mukana ja asuin alakerrassa. Se oli vuoden keikka, harjottelua. Sen vuoden aikana tuntu siltä, että ei koskaan enää yläasteelle. Se oli todella sellanen kokemus. Mä olin juuri saanut tutkinnon valmiiksi ja ensimmäisen kerran kohtasin opettajana oppilaat.

Oman liikuntaharrastuksen ja etenkin kilpaurheilun merkitys oli Jarmolle tuolloin hyvin suuri. Ensimmäinen vuosi opettajana oli kaikkea muuta kuin rohkaiseva kokemus, ja Jarmo kuvaakin sitä keikaksi. Edellisistä syistä johtuen voisi ajatella työn olleen tuolloin Jarmolle ainoastaan häiritsevää tekijää, toisaalta vastauksesta on tulkittavissa työhön liittyviä odotuksia. Odotukset ilmenevät sekä tyytymättömyytenä että uskona omiin kehittymisen mahdollisuuksiin (*harjottelua*). Jarmo lähti toiseen työpaikkaan samanlaisella asenteella kuin ensimmäiseenkin, jossa ei suoranaisesti ilmennyt työhön, sen onnistumiseen ja näiden takana vaikuttaviin arvoihin liittyviä ilmaisuja.

Seuraavana vuonna menin Tampereelle samalla tavalla. Ajattelin, että menen Tampereelle vuodeksi, kun siel on hyvä treenata. Paremmat mahdollisuudet taas kun Haapajärvellä. Menin ja olin vuoden kauppaopistossa eli liikunnan ja terveyskasvatuksen opettajana kauppaopistossa. Kyllä se olikin ihan mukava paikka. Tai kyl mä aattelin, et ei enää koskaan kauppaopistoon, koska siel oli ihan hirvittävän isot ryhmät. Mä olin yksin liikunnanopettajana ja 950 oppilasta. Kaikki ryhmät oli 36:ta, puolet tyttöjä ja poikia ja kaikki sekaryhminä. Juhlasali oli juhlasali, ei mikään liikuntasali. Palloja oli kai 2-3 lentopalloa ja tyhjä koripallo ja lentopalloverkko ja ensiapulaukku, ei mitään muuta.

Vaikka Tampereelle hakeutumisessa ei ole nähtävissä opetukseen liittyviä odotuksia, niin pettymys olosuhteisiin ja ehkä myös omaan toimintaan osoittavat sen, että Jarmo liitti työntekoon jo tuolloin sellaisia arvoja, joita ammatin - ei homman - menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Ainoana koulunsa liikunnanopettajana Jarmo ei saanut opettamiinsa aineisiin liittyvää kollegoiden tukea, eikä muunlaistakaan kannustusta tai ohjausta tarjottu kouluyhteisössä.

Ennen kun ryhmät oli isoja niin se kurin pitäminen oli tärkein tehtävä. Rehtorista lähtien odotettiin, että sä pidät helvetin hyvän kurin, kurissa ja järjestyksessä.

Kun menin Haapajärvellekin töihin niin ainoa opus oli, rehtori anto peruskoulun opetussuunnitelman: ” Tässä on, lue tästä.” - ”Toteuta tätä.” Samoin oli kauppaopiston kanssa, et sai mietinnön käteen.

Jarmon kahta ensimmäistä vuotta liikunnanopettajana voisi kuvata sokkina, jonka aloitteleva opettaja työssään kohtaa (Siedentop 1991, 271-273). Leino ja Leino (1997, 108) kuvaavat opettajan ensimmäisiä työvuosia hengissä säilymiseksi ja itsensä löytämiseksi. Leinon ja Leinon mukaan todellisuussokista voi puhua, koska koulutuksen antamien valmiuksien avulla ei pystytä vastaamaan kaikkiin todellisuuden tilanteisiin asettamatta mitenkään peruskoulutuksen laatua kyseenalaiseksi. Ammatissaan opettaja kohtaa erilaiset ongelmat ja vaatimukset mielivaltaisessa järjestyksessä ja usein yllättäen. Jaatisen (1994) mukaan opettajan onkin pyrittävä selviytymään, opittava itse ja muiden kanssa yhteistyössä paitsi löytämään ratkaisuja ongelmille myös elämään ongelmien keskellä.

Luokan sisällä tapahtuvissa työrooleissa opettajan toiminta jaetaan usein didaktiseksi ja pedagogiseksi, liikunnassa muun muassa sisällön (content) ja hallinnan mukaiseksi käyttäytymiseksi (management behaviors) (Rink 1993, 12; Viljanen 1992, 47; Yrjönsuuri 1993, 13). Tämä jaottelu on monesti teoreettinen, koska opetuksessa näitä on lähes mahdotonta erottaa toisistaan ja opetuksen myötä oppimiseen liittyy myös kasvatus. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995, 45-46) mukaan koulussa sekä oppilaiden että opettajien toiminta on kompleksista; monet erilaiset toiminnot sekoittuvat toisiinsa ja niissä tehdään valintoja monista vaikeasti arvioitavista mahdollisuuksista. Woodsin (1983) käsityksen mukaan opettajan työ onkin sisäänrakennetusti ristiriitainen. Affektiivisen vuorovaikutuksen tarve opettajan ja oppilaan välillä vaatii opettajalta tietynlaista vanhemman roolia, mutta

olivatpa hänen ihanteensa mitkä tahansa, on opettajan vaikea päästä eroon kontrollin ylläpidon ja ohjeiden antamisen keskeisestä asemasta työssään. Opettaja on monien paineiden alainen. Niitä aiheuttaa esimerkiksi paine tulosten saavuttamisesta, kun samanaikaisesti käytettävissä olevat resurssit ovat hyvin rajalliset. Tämä johtaa pessimistisen arvion mukaan useammin selviytymis- kuin minkään muun pedagogiikan käyttöön (Woods 1983, 47, 104-106; Siedentop 1991, 282).

Totta kai kokemattomuuttani en pystynyt hallitsemaan ryhmiä. Yleisesti ottaen voisi sanoa niin, että mun energia meni 90 prosenttisesti kurin ja järjestyksen ylläpitoon. Se tuntu pahalta ja mä en ollut valmis siihen, että mä olen poliisina ja pomona 90 prosenttia ajasta. Se oli niin raskasta, kurinpitoa ja sitä. Sitä kuvitteli, että liikunnanopettajan työ saisi olla jotain muuta, ei poliisina tai sotilaana. ... En saanut kasvatettua niitä käyttäytymään hyvin.

Opettajat ovat hakeutuneet ammattiinsa eri syistä ja ehkä valtaosa heistä ennen kaikkea hankkiakseen pysyvän toimeentulon (Leino & Leino 1997, 106). Kyseiset tutkijat huomauttavat, että opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. Erityisesti Jarmon viimeinen lause viittaa näihin arvopäämääriin eli erääseen koululaitoksen merkittävimmistä tehtävästä, kasvatukseen, mikä usein määritellään yhteiskunnassa vallitsevien normien siirtämiseksi seuraaville sukupolville. Ei ole täysin yhdentekevää, miten Jarmo on nämä normit itse sisäistänyt ja niihin palataankin myöhemmin liikunnan tavoitteista puhuttaessa. Tässä kohdin on kuitenkin hyvä huomata, että Jarmo, niin kuin useimmat opettajat ymmärtävät kasvattajan roolinsa viimeistään ensimmäiset opetettavat oppilaansa kohdatessaan. Kahnin ja Wienerin termejä käyttäen liikunnanopettajan työ on ollut Jarmolle jo varsin alkuvaiheessa ura tai vähintäänkin ammatti.

3.2 Ammatista kutsumusluonteiseksi työksi

Griffeyn ja Housnerin (1991) tutkimuksessa aloittelevien liikunnanopettajien luokassa toimintaa kuvasivat jonkinasteinen epäjärjestys ja oppilaiden suhteellisesti pienempi osallistuminen aktiiviseen toimintaan. Näiden opettajien luokassa oppilaiden ideoita toteutettiin enemmän ja opettaja joutui puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen kokeneita opettajia useammin. Myös Manross ja Templeton (1997) korostavat kokeneen opettajan

luokan hallintaa, jossa korostuu hauskuuden sijaan oppilaiden tyytyväisyys hyvin johdettuun toimintaan. Kokemattomana opettajana Jarmolla tilanne oli päinvastoin.

Positiivisuus on varmasti ollut kaukana niistä minunkin pitämistä tunteista, kyllä se aikamoista tuskaa oli varmasti oppilaillekin. Osa tietysti nauttikin siitä, kun sai opettajan kuumenemaan ja nautti opettajan osoittamista tunteista.

Bennet (1991) on tutkinut opettajaa päätöksentekijän roolissa ja päätenyt tulokseen, jonka mukaan vastavalmistuneen opettajan opettajankoulutuksen alkuvaiheessa omaama käsitys opettamisesta määräsi suurelta osin käytänteitä, joita hän opetustyössään noudatti. Samanlaiseen tulokseen päätyivät Silkelä ja Väisänen (1997), jotka tutkivat luokanopettajaopiskelijoiden oppimiskäsityksiä opintojen eri vaiheissa. Oppimiskäsitykset muotoutuivat opintojen alun oppikirjamaisista vain jonkin verran enemmän opiskelijoiden aktiivisuutta ja prosessinomaisuutta korostaviksi. Vaikka tutkimus suoritettiin kvalitatiivisesti ja siten yleistämisessä piilee vaaransa, tutkijat toteavat, että “ kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kohdalla ei kuitenkaan tapahtunut todellista muutosta oppimiskäsityksissä”.

Väljärvi (1992) pitää tärkeinä opetukseen vaikuttavina seikkoina opettajan käsityksiä tiedosta, taidosta ja ihmisestä oppijana, koska opettaja heijastaa näitä käsityksiään tahtomattaan määritellään ja toteuttaessaan opetukselle asetettuja tavoitteita. Oppimiskäsitys taas vaikuttaa siihen, kuinka opettaja järjestää oppisisällöt, miten hän pyrkii vaikuttamaan oppilaisiin ja mihin hän kiinnittää huomiota oppimisprosessia ja sen tuloksia arvioidessaan. Jarmon puheesta ilmenee selvästi hänen oma urheilutaustansa, kun hän kertoo ensimmäisistä koululiikunnan tavoitteistaan.

Ihan alkuvaiheessa sitä ehkä kuvitteli vähän urheilupainotteisesti ja liikuntapainotteisesti sitä. Kuvitteli löytävänsä hyviä urheilijoita ja kuvitteli saavansa heitä urheiluseuratoimintaan, sitä tietä saisi urheilun harrastajia. Kuvittelin sen olevan suuri tavoite ja tärkeä tavoite, että sais lapsia urheilemaan, oikein tavoitteellista kilpaurheilua harrastamaan.

Ymmärtääksemme opettajan muuttuvia käsityksiä opettamisesta ja sen tavoitteista meidän tulee käsittää opettajan kokemusten, koulutuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutus opettajaan. Opettajat konstruoivat ammatillisen tietonsa maailmasta, jossa he elävät (Räisänen 1996, 11). Schempp (1993) haluaa korostaa, että subjektiivisuuden lisäksi opettajien tiedot ja

käsitykset eivät noudata teorioita tai malleja, vaan ne ovat joustavia ja jatkuvasti muuttuvia rakennelmia. Edellisen Jarmon lainauksen jatko kertoo hänen omien tavoitteidensa muuttumisesta.

Se pikku hiljaa karisi siinä varmaan kokemusten myötä, kun huomasi kuinka suuri työmaa oli siinä ihan perinteisessä ja tavallisessa rutiinistyössä hommansa. Se vähitellen kääntyi, ehkä viimesen kymmenen vuoden aikana enemmän ja enemmän.

Oltuaan muutaman vuoden työelämässä Jarmo palasi Jyväskylään auskultoimaan. Lapsuus- ja nuoruusiän urheilukokemuksilla sekä värikkäiden työkokemusten ohella Jarmo koki myös auskultoinnin merkittäväksi tekijäksi opettajana kehittämisessään.

Kyllä tottakai 75 -78 (opinnot liikuntatieteen kandidaatiksi) niin se kolme vuotta, niin kyllähän se jonkinlainen runko on ollut. ... Sitä runkoahan on tehnyt vielä jälkeinkin päin ja siihen jonkunlaista tavaraa, värittänyt sitä runkoa erilaisilla väreillä ja erilaisilla asioilla. ... Kun töihin meni niin alko tulemaan väriä sinne. Kyllä auskultoimisen aika oli kans aika selvä merkkipaalu siinä selvästi. Silloin joutu oikeastaan ensimmäistä kertaa kunnolla perustelevaan niitä tekemisiään ja valintojaan. Se oli semmonen ihan opettavainen vuosi.

Auskultoinnin jälkeen Jarmo suoritti asevelvollisuuden ja palasi Jyväskylään opettajaksi. Tuohon aikaan opetussuunnitelmat saivat entistä selvästi merkittävämmän roolin opetukseen vaikuttajana, minkä Jarmo koki opettajantyötä helpottavana, kunnes erilaiset ajanjaksot tulivat, ja taas vaihtuivat.

Kun mä tulin Jyväskylään niin Jyväskylässä oli silloin 80-luvun alussa kokeiluopetussuunnitelma ja se tuntu hyvälle, että oli opetussuunnitelma liikuntaa varten. Siellä oli liikuntalajit ja kaikkien lajien alapuolella oli karkeasti sisältö. Oli myös ajankäyttösuunnitelma, missä oli selkeesti, niin että syksyllä on jalkapallo ja suunnistus, oli merkitty ihan. Se oli muka se, annettiin ikään kuin vinkkiä toteuttaa. Seuraava opetussuunnitelman uudistus oli 83 ja 84 niin silloin siinä mentiin liiankin pitkälle. Lueteltiin ja kuvailtiin niitä sisältöjä hurjan tarkkaan, varsinkin ala-asteen puolella. Sanottiin tarkkaa, että niitä ja niitä; kuperkeikka alamäkeen, kuperkeikka tasaisella ja minkälaiset avustukset. Oli selkeät tavoitteet ja sisällöt tuntisuunnitelmiin. Samaten yläasteen ja lukion kohdalla vähän liikaa ohjattiin, se oli tämmönen vaihe. Nyt nämä viimeiset uudistukset kun on tullut, on palattu semmoseen väljempään.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (LOP 1994; POP 1994) korostetaan oppilaan aktiivista roolia, jossa oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat oppimista. Jokainen

oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. Peruskoulun ja lukion opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen oppilas. Oppilaan kasvun tukeminen ja opiskelun kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi.

Jarmon viittaus nykyiseen systeemiin, mikä koskee valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta koulujen laatimia omaa toimintaansa ohjaavia opetussuunnitelmia, saa Jarmolta ehdottoman hyväksynnän. On kuitenkin syytä muistaa, miten Jarmo kertoo ensimmäisessä työpaikassaan saaneen valtakunnallisen opetussuunnitelman eteensä eikä ollut tilanteessa kovin luottavainen omaan selviämiseensä. Suhtautumistavan muutos liittyyne ihmisenä ja ammatissa kehittymiseen, mikä perustuu sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin että olosuhteiden ja koululaitoksen antamaan tukeen.

Nykyisessä työpaikassaan Jarmon olemusta voisi selviytymistaistelua käyvän sijaa kuvata seesteiseksi. Hänellä on tapana miettiä koulupäivää ja omia tuntemuksiaan jokaisen koulupäivän jälkeen. Ilmeisesti nämä hetket ovat Jarmolle hyvin tärkeitä, koska silloin hän palauttaa mieliin päivän tapahtumia. Pienet oppitunneilla eteen tulevat ilon, onnen ja nautinnon hetket tuovat hänelle motivaation työhön.

Kun mä olen lähtenyt pois, niin mä oon yrittänyt maistella, et minkälainen oli tämä päivä. Oikeestaan on joka ainut päivä tuntunut hyvältä kun on lähtenyt töistä. Ja yleensä on kiirettä ja väsyttääkin jonkin verran, mut hyvältä tuntuu. Vaikka on jättänyt asioita tekemättä, paperihommia ja sellasta, niin silti tuntuu hyvältä. En tiedä mistä se johtuu, mut täällä (pitelee sydäntä) tuntuu sillälailla, eikä ole sitä paniikkia, että nyt on pakko tehdä, nyt pitää jäädä, sellasta ei ole enää.

Vaikka pyyteettömän, sisäiseen palkkioon tyytyvän kutsumusopettajan aika on ohi, kasvatustila on sikäli silti yhä 'kutsumusluonteinen', että työstään voi saada tyydytystä vain sellainen opettaja, joka tuntee olevansa omalla alallaan (Lahdes 1997, 260).

4 OPETTAJUUTTA LÄHESTYTÄÄN OPETTAMISEN KAUTTA

4.1 Opettamista ja ammattitaitoa pyritään määrittelemään osataitoina

Opettaminen on moraalista toimintaa, jolla on aina tietty tarkoitus opetuksen suunnittelijoille ja opetuksesta vastaaville. Vaikka nykyaikaisessa koulutusjärjestelmässä on erotettavissa monia organisaatioryhmiä, jotka yhteisesti kantavat opetuksesta vastuun, voidaan opetusta tarkastella myös suppeammassa merkityksessä opettajan ja oppilaiden välisenä toimintana. (Leino ja Leino 1997, 10-11) Yrjönsuuren (1993, 28) mukaan opetus on intentionaalista - tavoitteista - toimintaa. Opetuksen vuorovaikutustilanteessa oppilaan intentiona tulisi olla tiedon tai taidon omaksuminen, opettajan intentiona taas oppijan tukeminen ja auttaminen opittavaksi asetetun päämäärän saavuttamiseksi. Vallitsevan oppimiskäsityksen perusteella olisi onnistuneeseen opetustilanteeseen pääsemiseksi lisäksi toivottavaa, että opettaja ja oppilaat asettaisivat yhteisiä tavoitteita. Tella (1994, 18) kritisoi Yrjönsuuren määritelmää kuitenkin siitä, että se korostaa liikaa sisällön opettamista oppimaan oppimisen kustannuksella. Lisäksi opettaja ei useinkaan kouluopetuksessa kohtaa vain yhtä oppilasta, vaan hän on samanaikaisesti tekemisissä koko luokan kanssa.

Koulussa sekä oppilaiden että opettajan toiminta on kompleksista, jossa mikään toiminta ei myöskään jatku sellaisenaan kovin kauan yhtämittaisesti. Opettajan ammattitaito muodostuu Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995, 45) mukaan juuri siitä, että hän osaa tilanteiden vaihtuessa saada aikaan mahdollisimman paljon sellaista toimintaa, joka auttaa oppilaita työskentelemään omaa oppimistaan edistävästi.

Empiiristen havaintojen ja teoreettisten analyysien perusteella Yrjönsuuri (1990, 80-90) on opetusta ja opettajan ammattitaitoa tutkiessaan päätenyt seitsemään alueeseen, joita hän nimittää opetuksen ulottuvuuksiksi. Hän korostaa, että ne eivät ole toisistaan erillisiä osaamisen alueita vaan yhdistyvät opetuksen teoissa aina erottamattomasti toisiinsa. Manross ja Templeton (1997) esittävät katsauksensa päätteeksi kuusi ammattitaitoisen liikunnanopettajan (expert teachers) ominaisuutta, jotka ovat osittain tulosta myös liikuntapedagogisessa tutkimuksessa sijaa saaneen opettajan ajattelun tutkimuksista, jotta liikunnanopettaja voisi hoitaa menestyksellisesti työnsä. Kuviossa 1 on yhdistetty Yrjönsuuren

opetuksen ulottuvuudet sekä Manrossin ja Templetonin ammattitaitoisen liikunnanopettajan ominaisuudet vertailua varten.

| Opetuksen ulottuvuudet | Ammattitaitoinen liikunnanopettaja |
|---|---|
| I Opetuksen intention muodostavat 1. sisältötieto 2. opetustieto 3. kontekstietieto | 1. hallitsee opetettavan asian 2. suunnittelee huolellisesti |
| II Opetustilanteen päätökset 4. didaktinen taito 5. evaluointitaito 6. menetelmätaito | 3. reflektoi 4. antaa kehittävää palautetta 5. kehittää rutiineja |
| III Opetuspäätösten onnistuminen 7. vuorovaikutustaito | 6. keskittyy jokaiseen oppilaaseen |

Kuvio 1. Yrjönsuuren (1990) opetuksen ulottuvuuksien sekä Manrossin ja Templetonin (1997) ammattitaitoisen liikunnanopettajan vertailu.

Kuviosta 1 käy ilmi esitettyjen jaotteluiden pääpiirteittäinen vastaavuus. Ammattitaitoisen liikunnanopettajan ominaisuudet voi nähdä kullakin osa-alueella (I-III) alisteisiksi opetuksen ulottuvuuksille eli Yrjönsuuren esittämät tiedot ja taidot ovat edellytyksiä ammattitaitoiselle liikunnanopettajalle. Määritelmien suhde tulee esiin myös siten, että Manrossin ja Templetonin esittelemiä ominaisuuksia voi pitää Yrjönsuuren esittämien ulottuvuuksien operationalisointeina.

Esitetty vertailu osoittaa, että opettajan yleisen opetustaidon kriteerit ja ammattitaitoiselle liikunnanopettajalle kuvatut ominaisuudet sisältävät lähestymistavastaan huolimatta valtaosin samoja tekijöitä. Jaotteluiden yleisyyden kannalta havainto on molempien näkökantojen luotettavuutta lisäävä tekijä. Erot selittynevät hieman toisistaan poikkeavista tieteenaloista ja erityisesti tutkimusraporttien kohdejoukosta johtuvista suuntautumiseröistä tai raporttien käyttäjäjoukolle tarkoitetuista 'hyödyntämiseröistä'.

Edellä esitetyt opetuksen ulottuvuudet ja ammattitaitoisen liikunnanopettajan ominaisuudet perustuvat vielä osittain panos - tuotos -ajattelumalliin, jossa opetus käsitetään panokseksi ja opetuksen onnistuminen eli oppiminen tuotokseksi. Opetuksen ja erityisesti opetustaidon arvioinnissa sekä liikuntapedagogisessa tutkimuksessa yhä edelleen vaikuttavan efektiivisyyden mittaaminen ja siten myös panos - tuotos -ajattelu vaikuttaa yhä melko voimakkaasti. Tällöin opettajan keskeinen rooli korostuu oppilaiden oppimiseen vaikuttajana. Rink (1995) muistuttaa, että tässä tutkimusperinteessä opetuksen tavoitteiden toteutuminen tulee lyhyenkin opetusjakson jälkeen olla mitattavissa. Tämän edellytyksen toteutumiseksi liikunnanopetuksen tavoitteet pitää sitoa jo olemassa olevien 'mittausmenetelmien' ulottuville, ja opetuksesta tehdään hyvin strukturoitua, jotta olisi mahdollista mitata tai arvioida yksittäisten tietojen tai taitojen oppimisen taso.

Placek ja Dodds (1988) tutkivat liikunnanopettajaksi opiskelevien käsityksiä (successful and nonsuccessful teaching) opettamisesta. Vain 20 % opiskelijoiden vastauksista liittyi oppilaiden suoritusten onnistumiseen liikuntatunneilla. Ne, jotka ylipäänsä keskittyivät oppilaiden toimintaan, kiinnittivät huomiota oppilaiden osallistumiseen ja siihen, että oppilailla oli hauskaa ja että oppilaat käyttäytyivät hyvin. Placek ja Dodds pitävät tätä tulosta vahvistuksena busy, happy and good -syndroomalle. He myöntävät, että hyvässä opetuksessa oppilaat osallistuvat innostuneesti tavoitteen mukaiseen toimintaan ja keskittyvät harjoittelemaan ilman muiden oppilaiden häiriöitä. Oppilaiden pitäminen toimeliaina, iloisina ja hyväkäytöksisinä voi olla Placekin ja Doddsin mukaan tietynlainen johtoajatus ja motivointikeino opettamisessa, mutta se ei kuitenkaan saisi kuvata liikunnanopettamisen tavoitteita. (Siedentop 1991, 3)

Parker (1995) sai omassa tutkimuksessaan hieman erilaisia tuloksia oppilaiden onnistumisen merkityksestä opetuksen onnistuneisuuteen. Hänen tutkimuksensa kohdistui yläasteen liikunnanopettajiin, jotka mainitsivat oppilaiden onnistumisen kaikkein useimmin onnistuneen opetuksen osatekijäksi. Tämä muiden tutkimusten kanssa ristiriitainen tulos voi Parkerin (1995) mukaan selittyä sillä, että kokemuksen myötä opettajat keskittyvät opetuksessaan eri asioihin kuin aloittelevat opettajat tai opiskelijat. Toisaalta monissa tutkimuksissa mainittu kurin ja järjestyksen ylläpito voidaan katsoa olevan edellytys opettamiselle, minkä vuoksi Parkerin tutkimuksessa olleet opettajat eivät maininneet niitä onnistuneeseen opetukseen kuuluviksi.

Da Costa ja Piéron (1992) tutkivat kahdeksantoista liikunnanopettajan oppilaiden oppimista kvalitatiivisesti ja tämän perusteella he valitsivat tarkempaan tutkimukseen vähiten ja eniten oppimistuloksia saavuttaneen opettajan. Suoran observoinnin ja videoanalyysien avulla he tutkivat opettajan ja oppilaiden toimintaa oppitunneilla. Erilaisiin toimintoihin käytetyn ajan perusteella Da Costa ja Piéron (1992) päätyivät johtopäätöksiin, että oppilaiden liikunta-aktiivisuus oli yhtä suuri molemmissa ryhmissä, mutta tehokas opettaja käytti opettamiseen enemmän aikaa kuin vähemmän tehokas opettaja. Tästä huolimatta tehokkaamman opettajan oppilaat käyttivät vain puolet tehottoman opettajan oppilaiden ajasta odottamiseen, mikä selittynee paremmalla organisoinnilla. Da Costan ja Piéronin tutkimustulosta tukee Manrossin ja Templetonin (1997) kuten myös Griffeyn ja Housnerin (1991) tutkimukset, joissa kokeneelle (expert) liikunnanopettajalle oli tyypillistä uuden asian opettamiseen käytetty suhteellisen suuri osuus oppitunnista.

Vastaavansuuntaiseen tulokseen päätyi myös Varstala (1996) oppilaiden liikunta-aktiivisuutta tutkiessaan, ja hän toteaa paremman opetustaidon arvosanan omaavien opettajien käyttäneen enemmän aikaa tehtävien selittämiseen ja varsinaiseen aktiiviseen opetustoimintaan kuin tyydyttävän opetustaidon omaavat (Varstala 1996, 82-83). Hänen mukaansa on ilmeistä, että opetustaidon arvosana heijastaa laadullisia eroja opetuksessa, ainakin opetusharjoitteluvaiheessa. Opetustaidon arvosanaerojen vaikutusta ei Varstalan mukaan ole tutkittu myöhempään opetustyöhön, mutta hän epäilee joidenkin opettajan käyttäytymispiirteiden olevan niin vahvoja ja pysyviä, että niiden vaikutus näkyy ja säilyy niin pitkään kuin henkilö toimii opettajana. Toisaalta hän myöntää, että rutinoituminen opettajana työhön saattaa vuosien kuluessa tasoittaa eroja, joita vielä opetusharjoittelutilanteessa oli havaittavissa. (Varstala 1996, 61)

4.2 Opettaminen on muutakin kuin osataitoja

Jarmon puheen puuttuminen edellisestä luvusta selittyy sillä, että hän sanoi olevansa haluton keskustelemaan opetustaitoon liittyvistä asioista. Haluttomuus liittyy todennäköisesti ainakin osittain hänen edelliseen työpaikkaansa, jossa hän sanoi joutuneensa arvioimaan muiden opetustaitoa. Lisäksi Jarmo sanoi tämän olevan ”*niin vaikeeta aluetta*”, ja ”*sillä ei ole mitään*

merkitystä työn kannalta”. Edellisen luvun sisältö puolustaa paikkaansa sillä, että se osoittaa kuitenkin eräitä yleisesti merkityksellisiksi koettuja tekijöitä opettajuudessa. Ja vaikka Jarmo ei puhu opettamisesta opetustaidon ja sen osa-alueiden termein, voi hänen puheestaan löytää muissa yhteyksissä näihin viittaavia tekijöitä, jolloin niitä on helpompi liittää laajempaan viitekehykseen.

Opettajan pätevyuden arvioiminen opetuksen osataitojen avulla pohjautuu Niemen (1993) mukaan behavioristiseen suoritusmalliin. Käsitys opettajan ammatillisesta kehityksestä olisi opittava näkemään dynaamisena, jatkuvasti kehittyvänä prosessina. Opetustaitoon ja sen arvosteluun liittyen myös opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta on mietinnössään (Kom. 1989:26) ilmaissut tällaisen osa-alueisiin jaetun näkemyksen kapea-alaisuuden. Se arvioi nimenomaan opetustilanteissa osoitettuja taitoja, mutta jättää arvioinnin ulkopuolelle opettajan oppituntien ulkopuolella tarvitsemat taidot sekä opettajan ominaisuudet toimia monipuolisesti kasvattajana ja koulu yhteisön jäsenenä.

Pitkäniemi (1998) myöntää, että panos - tuotos -lähtöisillä tutkimuksilla on saatu merkittäviä tuloksia opettajan ja opetusmenetelmien vaikutuksesta oppimistuloksiin. Toisaalta hän toteaa, että näiden, lähinnä kvantitatiivisten tutkimusten kautta voidaan tuoda esiin vain niin sanotut välttämättömät ehdot hyvälle opetukselle.

Opettajan ammattitaidon määrittelemisen on aina ollut hankalaa. On jopa sanottu, että hyvä opettaminen on jotakin, mitä ei voi edes määritellä. Tällainen näkemys johtaisi Rinkin (1995) mukaan päätelmään, että mikä tahansa olisi hyvää. Opettamista on ajoittain verrattu myös taiteilijan työhön, jonka vastapainona on korostettu opettamisen tieteellistä luonnetta. Hellison ja Templin (1991, 152) suhtautuvat tällaiseen erotteluun epäillen, koska toisen ominaisuuden korostaminen jättää helposti toisen huomiotta. Heidän mielestään opettamiseen liittyviä asioita pitäisi käsitteellistää tarkemmin ja liittää niitä tieteellisiin raameihin, mutta samalla liikunnanopettajien tulisi parantaa taiteellisuuttaan (artistry).

Leino ja Leino (1997) pyrkivät osoittamaan yleisellä tasolla tieteen ja taiteen lähentymisen, jolloin opettamisesta puhuttaessa olisi merkityksetöntä erottaa sen tieteellinen tai taiteellinen osa. Tarkasteltaessa opetusta tieteen näkökulmasta joudutaan pohtimaan tieteellisten tutkimustulosten hyväksikäyttöä opetuksessa, kun taas taiteen näkökulma edellyttää opetuksen

käsittämistä taitoa ja taituruutta vaativaksi työksi, jolle on tyypillistä intuitio, luovuus, innoittaminen, jopa poikkeaminen säännöistä. Tieteellisessä lähestymistavassa on luonteenomaista analyttisyyden ja loogisuuden korostaminen ja taiteellisessa kokonaisvaltainen asioiden tarkastelu sekä näkeminen ja kokeminen 'sisältäpäin'. (Leino & Leino 1997, 13-19)

Jarmo viittaa auktoriteetista puhuttaessa omaan työhönsä niin, että *"se ulkokohtanen auktoriteetti .. ei nykyään (riitä), eikä ainakaan liikunnanopettajalla, koska me tehdään vaan tällasta käsityötä"*. Tästä voi tulkita Jarmon ajattelevan liikunnanopettamisen perustuvan enemmän kokemuksen tuomaan harjaantumiseen ja edellä kuvattuun taiteellisuuteen kuin analyttisesti hankittuun tietoon. Toisaalta on hyvä muistaa, miten Jarmo mainitsi koulutuksen, erityisesti auskultoinnin olleen hyvä runko nykyiselle työlleen. Koulutuksen voinee katsoa edustavan jopa taiteellisuuden kustannuksella opetuksen tieteellistä luonnetta. Raivola (1993) ja Toiskallio (1994) päätyvät teoretikko ja teknikko termien pohdinnasta kuvaamaan opettajaa reflektiiviseksi praktikoksi, joka tiedepohjaisuuden ja kokemuksen yhdistäjänä sopii myös Jarmon määrittelyyn liikunnanopettajien ammatin käsityö(läisyyde)n luonteesta.

Opetustaidon teoreettinen ja käytännöllinenkin analysointi ilman luovuuden merkitystä jättää Hellisonin ja Templinin (1991, 151-152) mukaan tärkeitä yksityiskohtia huomiotta. He kuvaavat tilannetta esimerkiksi: jotkut opettajat pystyvät aistimaan hyvin luokan tunnelman ja oppilaiden osaamisen tason, jolloin opettaja pystyy parhaimmillaan muuttamaan suunnitelmansa ennen kuin hän edes yrittää toteuttaa sitä. Hellison ja Templin (1991, 156) kutsuvat tätä taitoa intuitioksi eli kyvyksi havaita ja ennustaa melko tarkasti muutaman vihjeen perusteella, mikä toiminta onnistuu ja mitä kannattaa muuttaa. Opetuksen vuorovaikutusluonteeseen kuuluu Jaatisen (1994) mukaan se, että opetustilanne on paljon rikkaampi, vaihtelevampi ja yllätyksellisempi mitä kirjoittamalla tai mittaamalla voidaan kuvata. Tähän viittaa myös Siedentop (1991), jonka mukaan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on paitsi kielellistä myös monenlaista yhteistä kokemista. Siksi hän puhuu ulkoisesti samanlaisen opetuksen piilovaikutuksista (hidden messages), jolla opettajat saavat erilaisia tuloksia aikaan (Siedentop 1991, 120-122, 210).

Tan (1996) on tutkinut muun muassa käsitekarttojen avulla liikunnanopettajien ajattelua. Hänen mukaan kokeneille liikunnanopettajille on tyypillistä vastaanottaa laajemmin ja enemmän opetustilanteeseen liittyvää informaatiota kuin aloittelevat opettajat. Tämän perusteella kokenut opettaja pystyy keskittämään huomion olennaisiin vihjeisiin ja tekemään oikeita johtopäätöksiä sekä toimimaan näiden johtopäätösten mukaisesti esimerkiksi palautteenannossa. Hellisonin ja Templinin (1991) edellä esittämää luovaa liikunnanopettajaa voi kutsua myös joustavaksi opettajaksi ja heidän määrittelemänsä intuitio tuo esiin tarpeen lähestyä opettajan toimintaa heidän ajattelunsa kautta. Intuition voi Hellisonin ja Templinin tavalla määriteltynä ymmärtää hyvin samanlaisena kuin nykyään yleisemmin käytetyn reflektion käsitteen.

5 KUVA SELKIYTYY

5.1 Reflektio ja intentio opettajuuden kuvaajina

Kasvatustieteellisessä ja liikuntapedagogisessa opettajatutkimuksessa on siirrytty yhä enemmän kognitioiden tutkimiseen, ja opettajan ajattelun kuvaaminen reflektiivisyyden avulla on saanut kasvavaa suosiota. Karilan ja Ropon (1997) mukaan ammatillisessa kehityksessä keskeinen oppimisen mekanismi on reflektio, kriittinen analyysi omasta työstä ja työyhteisöstä, ajattelusta ja ongelmanratkaisusta. Reflektion käsite on kuitenkin jossain määrin epäselvä eikä sitä ole kovin helppoa erottaa lähikäsitteistä, esimerkiksi kriittisestä ajattelusta.

Ojasen (1993) perusteellisessa reflektiota käsittelevässä kirjoituksessa reflektio tuodaan esiin eräänä vastauksena intuitiivisesti koettuun tarpeeseen kehittää työelämän toimintoja. Tällöin reflektion on katsottu tarkoittavan muun muassa syvää ajattelua ja rutiininomaisen toiminnan vastakohtaa. Leinon ja Leinon (1997) mukaan opettaja joutuu opetustyössä yhdistämään teoreettisen tietonsa ja kokemustietonsa sekä pohtimaan eli refleктоimaan toimintansa tuloksellisuutta ja tämän ehtoja. Reflektion käsitettä on alettu käyttää opettajan omaan työhönsä kohdistamasta itsearviointista (Leino & Leino 1997, 78). Reflektion käsitettä pidetään monessa yhteydessä jo niin itsestäänselvänä ja toisaalta niin epämääräisenä, että sitä ei määritellä lainkaan tai sillä pyritään kuvaamaan kaikkea ajatustoimintaa. Kenties yleisimmin liikunnan alueella reflektion käsitettä kuvataan välineenä rutiininomaisesta toiminnasta emansipoitumiseksi (Crum 1993; Hellison 1995; Manross & Templeton 1997). Toisaalta kognitiivisten toimintojen alueeseen kuuluvana reflektio yhdistetään monesti tieteelliseen ajatteluun arkiajattelun vastakohtana.

Ilmeisesti juuri reflektio -käsitteen inflaatiosta tai siihen liittyvistä mielikuvista ja sen rajoittuneesta sisällöstä johtuen Pitkäniemi (1998) tuo esiin intentionaalisuuden käsitteen. Intentionaalisuus (vrt. Yrjönsuuren 1993, opetuksen määritelmä) on Pitkäniemen mukaan opetuksen tutkimuksessa keskeinen tekijä, koska sen kautta voidaan ymmärtää opettajan opetusta koskevaa päätöksentekoa ja opetuksessa tapahtuvaa toimintaa: sitä, miten opettaja suorittaa niin sanottua käytännöllistä päättelyä. Opettajan tieto ja taito tulevat erityisen hyvin esiin niissä monitahoisissa koulutyön ongelmatilanteissa, joita hän joutuu ratkaisemaan

tavallisesti nopeasti. Leino ja Leino (1997, 54) toteavat, että ammattilainen toimii tällaisissa tilanteissa ainakin osittain vaistonvaraisesti eikä pysty järkipäisesti erittelemään toimintaansa ja sen perusteita. Leino ja Leino mukaan on selvää, että jokaisella ammattilaisella on paljon tietoa, jota hän ei pysty ilmaisemaan sanoin tai jota hän ei ole tullut ajatelleeksi.

Tässä tutkimuksessa reflektiolla tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden pohdintaa ja oman toiminnan arviointia, puolestaan intentionaalisuus kuvaa tämän lisäksi havaittavan toiminnan analysointia. Intentio -käsitteen vahvuus reflektioon verrattuna on tässä tutkimuksessa etnografisen tutkimuksen luonteesta johtuen selvä. Tutkimuksessa huomioidaan opettajan refleksiivisen puheen lisäksi hänen uskomustensa ja osin tiedostamattomien käsitysten merkitys opettajan työhön, joita selvitetään sekä kollega- että oppilashaastatteluin ja opettajan toimintaa havainnoimalla. Tutkimustehtävän selvittämiseksi ja opettajakuvan rikastuttamiseksi opettajan toiminta käsittää tässä tutkimuksessa opetustilanteiden lisäksi opettajan yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia.

5.2 Tavoitteet määrittelevät opettajuutta

Toteuttaakseen koulun kasvatustavoitteita sekä liikunnanopetukselle asetettuja tavoitteita opettajat opettavat ja tekevät koulussa monenlaisia tehtäviä. Kaikkia peruskoululaissa ja koulujen opetussuunnitelmissa tarkemmin jäsenettyjä tavoitteita ei arvioida yhtä tärkeiksi, ei ole varmaa ovatko opettajatkaan sisäistäneet niitä samalla tavalla. Yrjönsuuren (1990, 28) mukaan opettajilla voi olla omia tulkintoja tavoitteista tai kokonaan itse keksittyjä tavoitteita. Näin on mahdollista, että kaikki opettajat eivät arvioi tekojaan täysin samojen tavoitteiden mukaisesti. Tässäkin mielessä opettajan työn todellisuus on sellainen, jollaiseksi hän itse sen käsittää; siinä on sellaisia tavoitteita, joita hän siinä käsittää olevan, ja nämä tavoitteet asettuvat tärkeysjärjestykseen hänen käsittämällään tavalla.

Ollakseen tehokasta opetusta tavoitteiden tulee Harrisonin ja Blakemoren (1992, 41) mukaan olla sopusoinnussa kasvatuksen ja liikunnan opettamisen filosofian kanssa, ja ennen kaikkea kokonaisuuden tulee olla toteutettavissa käytännön toimintana. Brookfield (1990, 193-195) varoittaa opettajaa toimimasta jonkun tietyn tehokkuuskäsityksen ohjaamana. Hänen mukaan

käsitys siitä, mikä on tehokasta opettamista voi vain häiritä opettajaa, sillä erilaiset oppilaat ja jo eri opetustilanteet vaativat opettajalta erilaista toimintaa, jotta tavoitteet saavutettaisiin parhaiten.

Eräs paljon käytetty jaottelu liikunnan tavoitteista on kasvattaa lapsia ja nuoria liikkumaan ja liikunnan avulla. Gallahuen (1993,6) mukaan oppiminen liikuntaan perustuu liikehallintatekijöiden hankkimiseen ja kuntotekijöiden parantamiseen. Liikunnassa tavoitteet ja päämäärät, jotka koskevat motorisia ja fyysisiä kykyjä kutsutaan psykomotorisiksi tavoitteiksi. Rink (1993, 6) pitää juuri tätä tavoitealuetta liikunnalle omaleimaisena, kun sitä verrataan muiden oppiaineiden tavoitteisiin. Jarmon tunneille on leimallista suuri aktiivisen toiminnan osuus, mutta hän ei koe tätä tavoitealuetta kovin merkittäväksi.

Se fyysinen puoli ei ehkä ole niin hirveän tärkeä, kyl se hyvä on että se olis fyysisesti sillä tavalla rasittavaa, että sais fyysisiä elämyksiä myös liikunnasta, minkälainen fyysinen elämys on tunti lentopalloa, tunti uintia ja niin edelleen.

Oppiminen liikunnan avulla perustuu tietoon, että oikein harjoitettu liikunta voi vaikuttaa positiivisesti fyysisten tekijöiden lisäksi sekä kognitiiviseen että affektiiviseen kehitykseen (Gallahue 1993, 6). Kognition käsite viittaa Rinkin (1993, 6) mukaan liikunnanopetuksessa tavoitteisiin, jotka kuvaavat tietoa tai kykyä prosessoida informaatiota. Myöskään tätä tavoitealuetta Jarmo ei omien sanojensa mukaan koe sinällään merkittäväksi, ellei sillä ole todellista käyttöä tulevaisuudessa.

Tähän mä en haluais liittää tietojen ja taitojen oppimista...

Voishan niistä tiedoista ja taidoista sillä tavalla sanoa, että semmoset perusteet pitäis olla, että ne uskaltaa esimerkiksi kaupungista etsiä niinku sulkapallon pelaamisen mahdollisuuden ja ne tietää mistä lähteä etsimään sitä sulkapallopaikkaa. Ja niin että ne pikkusen ees pystyy pitämään palloa elossa.

Kognitiivisia ja affektiivisia tavoitteita on liikunnanopetuksessa kuten yleensäkin melko vaikea ja usein tarpeetonta erottaa toisistaan, mikä näkyy myös Jarmon vastauksissa. Monesti nämä tavoitteet ovat myös samansuuntaisia muun koulutyön kanssa. Vaikka Jarmon puheesta voisi päätellä, että hänen tunneilla ei juurikaan tarjota mahdollisuuksia kognitiivisten taitojen kehittymiselle, niin havainnot tunneilla ja muissa kuin tavoitteiden yhteydessä käydyt keskustelut osoittavat aivan muuta. Luvussa 5.3.2 esitettävä yhteissuunnitteluprosessi

suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin on kenties selvin esimerkki siitä, millaisia henkisiä haasteita liikuntatunti voi parhaimmillaan tarjota. Myös oppilaille annetut alkuverryttelytehtävät ja juokсутestin aluksi Jarmon esittämä kysymys mahdollisista sairasteluista sisältävät julkilausumattomia tietoja ainakin kertauksen muodossa.

Omien johtopäätöstensä pohjalta Rink (1993, 7) kritisoi liikunnanopettajien reflektiivistä ajattelutyötä, mikä johtuu siitä, että affektiivisia ja kognitiivisia tavoitteita sisältäviä prosesseja ja kriteereitä ei liikunnassa ole ilmaistu niin selvästi kuin muissa aineissa. Liikunnan tavoitteista puhuttaessa Jarmo kertoi omien liikunnanopetuksensa tavoitteiden muuttuneen melko radikaalisti kahdenkymmenen vuoden aikana. Kehitystä voisi kuvata niin, että urheilulähtöisistä tavoitteista on siirrytty kohti oppilaskeskeisiä ja terveyden ylläpitoon ja kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Korostaakseen affektiivisia tavoitteitaan Jarmon voi sanoa jopa väheksyneen muiden osa-alueiden tavoitteita, *”koska niillä ei niin isoa merkitystä ole sitte siihen vapaa-ajan ja aikuisiän vapaaehtoiseen liikunnan harrastamiseen”*.

Affektiiviset tavoitteet kuvaavat liikunnassa yleensä oppilaiden tunteita, asenteita, arvoja ja sosiaalista käyttäytymistä. Asenteisiin vaikuttavan opetuksen tavoitteena on Gallahuen (1993, 6) mukaan lisätä liikunnan arvostusta ja oppilaiden halua osallistua aktiivisesti liikuntaan. Harrison ja Blakemore (1992, 46) sanovat fyysisen kunnan ja terveyden merkityksen nousevan tulevaisuudessa esiin entistä merkittävämmiin, ja kun ihmiset elävät pidempään, heidän otaksutaan ottavat itse suuremman vastuun omasta terveydestään. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden lisäksi opettajien tulee reagoida tällaisiin ajassa vaihtuviin ajattelutapoihin. Viime vuosina on terveystuikka -käsite liitetty entistä useammin koululiikuntaan. Parantuva kunto ja terveen elämäntavan kunnioittaminen tulisi Tannehillin ja Zakrajsekin (1993) ja Jarmon mukaan olla liikunnan tärkein tavoite.

Viimeset kymmenen vuotta mä olen nähny liikunnan tärkeimmät asiat ihan kylmästi terveystuikkasvatuksen näkökulmasta, että ei enää oo 10 vuoteen osannut ajatella sitä urheilun kannalta.

Mä olen alkanut katsoa tätä terveystuikkasvatuksen näkökulmasta. Niitä asioita pidän tärkeimpänä, sillä tavalla, että jokainen löytäisi jonkinlaisen liikunnan, jota vois vähän enemmän harrastaa. Sillä tavoitteella, että kansanterveydellisesti vältettäis liikunta- ja tukielinsairauksia, hengitys- ja verenkiertoelimistö olis kohtuullisessa kunnossa ja näiden sairastuvuutta viivytettäis. Ja sitten

mielenterveysongelmat voitaisiin siirtää myöhemmäksi tai voitaisiin välttää. Sieltä tulisivat tärkeimmät asiat.

Romarin (1995) tutkimuksessa opettajat ilmoittivat elinikäisen liikuntaharrastuksen olevan opetuksensa tavoite, mutta he eivät juurikaan osanneet ilmoittaa keinoja tämän saavuttamiseksi ja toteutumisen arvioimiseksi. Opettajat olivat lisäksi yhdistäneet useita tavoitteita liikunnanopetuksen suunnitelmissaan ja Romarin (1995, 217) mukaan osa tavoitteista oli ilmaistu melko epäselvästi. Myös Rink (1995) tuo esiin monia tavoitteita sisältävän liikunnanopetuksen ongelmallisuuden. Arviointivaikeuksien lisäksi opettajan toiminta voi olla tuloksellista toisen tavoitteen suhteen, mutta opettajalla voi olla vaikeuksia toisen tavoitteen saavuttamisessa. Rink huomauttaa, että lyhyen aikavälin tavoitteeseen pyrkiminen voi joskus jopa uhata monesti tärkeemmän pitkän aikavälin tavoitteen toteutumista.

Tulevaisuuteen suuntautuvien tavoitteiden arvioimisen vaikeudesta puhuu myös Hellison (1995) esitellessään suunnittelemaansa ohjelmaa vastuuntunnon kehittämiseksi liikunnan avulla. Muilta tutkijoilta saamastaan positiivisesta palautteesta ja opetusohjelman onnistunutta toteutumista koskevista henkilökohtaisista yhteydenotoista huolimatta hän on itsekkin epäillyt ohjelmansa toimivuutta. Jarmo on hyvin selvästi priorisoinut tavoitteensa ja ilmaisee nämä myös rohkeasti, mutta hän kokee tavoitteen asettelussa samat ongelmat kuin edellä mainitut tutkijat.

Vaikeinta näistä tavoitteista on se, että oppis ottamaan sen liikunnan harrastamisen omaksi terveystottumukseksi, positiiviseksi terveystottumukseksi eli jatkuvasti ja säännöllisesti harrastaa jonkunlaista liikuntaa, oli se sitten kävelyä, ulkoilua, koiran ulkoiluttamista .. yhdistäs sen liikunnan kaikkeen sosiaaliseen toimintaan.

Amerikkalaisessa koulussa liikunnanopettajalla on usein kaksijakoinen rooli. Liikunnanopettajista noin 50 prosenttia toimii opetustyön lisäksi valmentajana (Harrison ja Blakemore 1992, 58-59). Suomen koululaitoksessa liikunnanopettajille voi kuulua valmennustoimintaa lähinnä vain urheilulukiossa. Jarmon työhön kuuluu urheilulukion koordinaattorin tehtävät ja yleisurheilijoiden valmentaminen. Valmennuksen tavoitteet poikkeavat luonnollisesti liikuntatuntien tavoitteista, ja jokaisella urheilijalla on asetettu omia tavoitteita urheilulukion puitteissa tapahtuvalle harjoittelulle muun muassa henkilökohtaisten

ominaisuuksien, lajin ja harjoituskauden mukaisesti. Jarmon tavoitteet urheilu-uran edistämiseksi käsittelevät sosiaalista yhdessäoloa ja erityisesti ”... *harjoitteiden taitoa. Mä kutsun sitä harjoitteiden taitoharjoitteluksi, esimerkiksi opetellaan rinnallevetotekniikka, jotta sitten peruskuntokaudella ja harjoituskaudella se rinnalleveto on teknisesti hyvä.*” Urheilulukiossa Jarmon toiminta koordinaattorina tähtää urheilijoiden opintojen ja urheilu-uran yhteensovittamiseen ja molemmissa menestymiseen. Puhuessaan käytännön tasolla omasta työstään urheilulukiossa Jarmo käyttää melko runsaasti urheilu- ja valmennustoimintaan liittyviä termejä, mutta hän kokee urheilulukiojärjestelmän merkityksellisenä urheilijalle lähinnä tämän uran jälkeistä aikaa varten.

Tällä hetkellä urheilulukion tärkein tehtävä on varmistaa, ei se että tulee huippu-urheilijoita, vaan että ne voi yhdistää tämän urheilemisen ja opiskelun. Tärkeimpänä näkisin sen, että urheilijat sais lukion suoritettua ja pääsis ylioppilaiksi. Samalla he voisivat harrastaa sillä tasolla, niinku ovat ite tavoitteita asettanutkin. ... Niiden pitää saada tää tausta eli opiskelu kohtuudella läpi ... tavoite on se, että 100 prosenttia niistä jotka aloittavat urheilulukion poistuvat lukioista päästätodistus kourassa, ja ylioppilaslakki. Se olis tavoite. Urheilu tulee toisena.

5.3 Tavoitteiden toteuttaminen ei ole perinteistä opetusta

5.3.1 *Kyl se varmaan meitäkin yrittää saaha innostumaan jostain lajista*

Oppilaiden käsityksiä liikunnan päättöharjoittelijoiden tuntitavoitteista tutkineiden Ravin ja Tukevan (1991) mukaan liikunnanopetuksen tavoitealueista opettajaopiskelijat ilmaisivat eniten psykomotorisia tavoitteita. Suunnittelussa ja toteutuksessa paneuduttiin luonnollisesti näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Edellä mainitussa tutkimuksessa kognitiiviset ja sosiaalis-affektiiviset tavoitteet olivat hyvin ylimalkaisesti suunniteltuja. Tavoitteiden ilmaisu oppimistilanteessa ei vaikuttanut tarkoitukselliselta pyrkimykseltä saada oppilaat tietoisiksi tavoitteista. Näistä syistä johtuen Ravi ja Tukeva päätyivät tulokseen, että tavoitteet eivät tulleet esille tunneilla, eivätkä myöskään oppilaat näyttäneet tiedostavan niitä. (Ravi & Tukeva 1991, 53-56)

Tässä tutkimuksessa haastatelluille oppilaille esitettiin kysymys siitä, mitkä heidän mukaansa ovat Jarmon tavoitteita liikunnanopetuksessa. Jarmohan pitää terveyskasvatusta tärkeimpänä tavoitteenaan ”*sillä tavalla, että jokainen löytäisi jonkinlaisen liikunnan, jota vois vähän enemmän harrastaa.*” Kuudesta satunnaisesti haastatteluun valituista oppilaista kolmen vastaus oli hyvin samansuuntainen, minkä Jarmo esitti omassa haastattelussaan. Kolmen seuraavan oppilaan vastaukset eivät nekään poikkeaa Jarmon ajatuksesta, mutta niissä ei ilmaista Jarmon tavoitetta edellisten tarkkuudella tai huomio kiinnittyy osittain myös muihin tavoitealueisiin. Seuraavissa oppilaiden puheen lainauksissa kappalejako kuvaa näitä edellä mainittuja eroja.

- *Tota noin. Sellanen positiivinen asenne liikuntaan, se on ainakin. Se tulee ensimmäisenä mieleen tosta.*
- *No et tutustutaan eri lajeihin, mitä ei oo kokeille ennemmin. ... Kyl se varmaan meitäkin yrittää saaha innostumaan jostain lajista jos ei vielä harrasta mitään.*
- *Kai on se tarkoitus, että aktivoidaan omaa liikuntaa.*

- *No sehän pyrkii rentouttaa meitä noista oppitunneista, opettaa käytännön asioita liikunnassa ja semmosta positiivista ajattelua.*
- *No sillee et osais kaikesta, et oppis kaikkii uusia lajeja ja uusia juttuja. Et ei olis aina niitä samoja .. kokeilua eri lajeista.*
- *Ehkä se pyrkii innostamaan oppilaita eri asioihin, uusiin .. pyrkii näyttämään uusia liikuntalajeja.*

Näin hyvää oppilaiden tietämystä Jarmon tavoitteista ei todennäköisesti ainakaan täysin selitä seuraavassa luvussa esitettävä yhteissuunnittelu, koska oppilaat eivät maininneet tämän asian tulleen silloin esille, tai sitten he eivät muistaneet sitä. Elinikäisen oppimisen ja ammatissa kehittymisen periaatteita tutkineet Pissanos ja Allison (1996) toteavat, että kokeneille liikunnanopettajille on usein muodostunut hyvin kehittyneitä näkemyksiä opettamisesta. Pitkäniemi (1998) nimittää näitä näkemyksiä opettamisen käsikirjoituksiksi, jotka auttavat opettajaa ohjaamaan tehokkaasti ja sujuvasti opetustilanteita. Kysymys ei ole vain opettajan tiedosta, vaan muun muassa hänen uskomuksistaan siitä, miksi oppiaines on keskeistä ja miksi sitä opetetaan koulussa. Usein tällaiset näkemykset ovat alisteisia sellaisille yleisen tason orientaatioille, jotka koskevat koulutuksen tarkoitusta, luonnetta ja opettajan roolia. Kysymys ei ole siis vain oppiainestietämyksestä, vaan opettajan orientaatiosta oppiainesta kohtaan, millä on vaikutusta opettamisen päämääriin ja metodeihin. Todennäköisesti myös Jarmon oppilaat ovat saaneet opettajansa orientaation perusteella tietyn käsityksen oppiaineen

luonteesta ja tavoitteista. Tämän perusteella he pystyivät arvioimaan ja ymmärtämään opettajan tavoitteita, ja se helpottaa niiden siirtymistä myös oppilaiden tavoitteiksi.

5.3.2 Jokainen ryhmä tekee oman opetussuunnitelmansa

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOP 1994, 15) mukaan ”koulun tehtävä on tukea opiskelijan omien edellytysten mukaista yksilöllistä kasvua”. Tähän pääsemiseksi korostetaan sitä, että oppilas asettaa itselleen päämääriä, hallitsee ja kontrolloi opiskeluaan ja pyrkii itse ottamaan siitä vastuuta. Lukion keskeinen tavoite on kehittää nuoren opiskeluvälmiuksia.

Valtakunnallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa, siten myös Jarmon mainitsemien tavoitteiden saavuttaminen edellyttää Patrikaisen ja Myllerin (1998) mukaan sitä, että oppilaat nähdään oman oppimisensa subjekteina ja heitä ohjataan aktiivisiksi oman oppimisen prosessoijiksi. Kun oppilaiden itseohjautuvuus ja oman elämän hallinnan taidot ovat kasvatuksen toivottuja tuloksia, heidät tulee ottaa mukaan opetussuunnitelmatyöhön.

Meillä on (koulun) opetussuunnitelma kirjallisessa muodossa. Opetussuunnitelmat ovat hyvin väljiä tällä hetkellä, toisin kuin silloin 80-luvulla. Se opetussuunnitelma antaa tietyn rungon, jossa on esimerkiksi pakollisia liikuntalajeja lueteltu. Suunnittelun pohjana on se opetussuunnitelma ja yhteissuunnittelutunti aina lukuvuoden alussa.

Käytkö tämän läpi kaikkien ryhmien kanssa?

Joo, kaikkien ryhmien kanssa. Jokainen ryhmä tekee niinku oman opetussuunnitelmansa. Eli se kirjallinen muoto on taustalla, mutta käytännön opetussuunnitelma syntyy yhteissuunnittelun pohjalta. Se operationaalistetaan se kirjallinen opetussuunnitelma.

Minä esittelen sen, mitä opetussuunnitelma määrää, et meil on tämmöset puitteet ja rajat. ... Niin oppilaiden kanssa tosiaan tehdään yhteissuunnittelu, ja sitten tehdään kirjalliseen muotoon tämmönen sivu (näyttää yhden luokan suunnitelman) eli liikuntaryhmän liikuntaohjelma, jossa on päivämäärät, kellonajat ja liikuntalaji, paikka missä sitä harrastetaan ja muita muistettavia asioita. Tää jaetaan jokaiselle oppilaalle käteen.

Jarmon tapa tehdä yhteissuunnittelua oppilaiden kanssa vastaa näkemystä oppilaan entistä aktiivisemmasta roolista oppimistapahtumassa. Patrikaisen ja Myllerin (1998) mukaan avain

oppilaan itseohjautuvuuteen on se, että oppilas oivaltaa (ja toisaalta hänen annetaan oivaltaa) itsensä päätekijäksi oppimisprosessissaan. Tämä oivallus tapahtuu omien kognitiivisten prosessien tarkastelun tuloksena. Näin kehittyvien metakognitiivisten taitojen avulla syntyy luottamus omiin opiskelu- ja oppimistaitoihin ja sen myötä sisäinen motivaatio ja sitoutuminen omaan oppimisprosessiin, jossa sekä taito että tahto palvelevat oppimista. Kyetäkseen refleктоimaan ja arvioimaan itse omaa oppimisprosessiaan on oppilaalla oltava selkeä kuva: mitä, miksi ja miten opiskellaan.

Kaikille haastatelluille oppilaille Jarmo oli uusi opettaja, ja he eivät olleet tottuneet liikunnassa yhteissuunnitteluun, mutta kokivat tämän mielekkääksi. Nuorelle mahdollisuus henkilökohtaisiin valintoihin on todettu keskeiseksi motivaation lähteeksi koulussa (Vuorinen ja Välijärvi 1994, 54-55). Suunnittelun osallistuminen onkin varmasti omalta osaltaan lisäämässä oppilaiden tunnetta vaikutusmahdollisuudestaan, minkä myös kaksi oppilasta mainitsivat vapautena ja motivoitumisena liikuntatunneille. Seuraavat oppilaiden vastaukset on esitetty kysymykseen: ”Mitä sä tykkäät liikunnasta?”

No mun mielestä se on lukiossa tuntunu oikeestaan ihan mukavalta, mut mä en oikein yläasteella paljon välittäny. Täällä saa valita mitä harrastaa tai mitä nyt tehää tunnilla, ni se on mukavampaa.

Yläasteella se oli älyttömän hirveetä ja mä lintsasin melkein kaikki tunnit. Mut nyt kun se on muuttunut vapaammaksi, ni se on ihan kivaa.

Oppilaiden valintataitojen, oman toiminnan suunnittelun ja suunnitelmien määrätietoinen toteuttamisen merkitys korostuu Jarmon työpaikassa, mikä on luokaton lukio. Omat valinnat edesauttavat myös opiskelun intensiteetin ja itseohjautuvuuden paranemista. Vuorisen ja Välijärven (1994, 19-20) mukaan on tarkoituksellista, että nuori tottuu asteittain oman työnsä tavoitteelliseen suunnitteluun. Rakenteiden lisääntyvä joustavuus antaa tähän aiempaa paremmat mahdollisuudet. Vuorinen ja Välijärvi huomauttavat, että mahdollisuuksien todentuminen edellyttää kuitenkin oppilaan tueksi monipuolista ohjausta. Kyseisessä lukiossa valinnaisen kurssin opetussuunnitelma antaa vielä pakollisiakin kursseja suuremman vapauden ja vastuun oppilaiden omille päätöksille, jolloin opettajan tehtävä on taas hieman erilainen.

Varsinkin siinä, jota olet seurannut sitä liikunnan kutos (6) -kurssia, niin opetussuunnitelmassa on sanottu oman harjottelun osuus.

Minä tein päätöksen, että kakkosjaksolla on se oma harjottelu, koska mä halusin ensimmäiseen jaksoon kaikki yhdessä, jolloin opin tuntemaan ryhmää ja taas kolmas on yhteistä, koska sinne tulee tyttöjen kanssa yhteistansseja. Se toinen jakso ajoittui niin ja toisen jakson suunnittelu tehtiin ensimmäisen jakson loputtua, niin toisen jakson ensimmäinen tunti käytettiin siihen, että jokainen teki oman suunnitelmansa toisen jakson ajaksi eli 5-6 viikoksi. Ne oppilaat teki se kirjallisena.

Jokaisella on oma suunnitelma

Joo tämmösiä lappuja niistä tuli (näyttää mallia). Jokainen täytti sen liikunnan kutos -kurssista. Siinä on päivämäärät ja jokainen ne sisällöt ja lajit itselleen muokkas. Jos tarvitsivat opettajan apua, niin opettaja hankki kaukalopallovälineet, varusteet ja varas tilat ja samoten telinesalia jouduttiin varaamaan ja hoitamaan kuntosalivuoroja. Opettajan tehtävä on sitten organisoida vaan, että oppilas pystyy toteuttamaan sen oman ohjelmansa.

Tämän kurssin toteuttaminen noudattaa hyvin pitkälle Siedentopin (1991, 31) ajatusta, että jos oppilaiden oletetaan tulevan elinikäisiksi liikunnanharrastajiksi, heidän on opittava kuinka liikkua itsenäisesti. Tällöin on mietittävä tarkasti, minkälaista on opettajan aktiivinen opetustoiminta ja miten oppilaille annetaan mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn tavoitteen saavuttamiseksi. Siedentopin mukaan ainoastaan omatoimisen harjoittelun kautta voidaan saada oppilaat myös jatkossa liikkumaan omatoimisesti.

5.3.3 Aimo annos sosiaalista elämystä

Monissa tutkimuksissa liikunnan on todettu olevan mieluisin oppiaine koulussa, mutta Tannehill ja Zakrajsek (1993) huomauttavat, että ilo ja hauskuus ei saa olla liikunnanopetuksen perimmäinen tavoite (vrt. LOP 1994, 106). He toki myöntävät olevan kaikkien etu, jos liikunnasta voidaan tehdä miellyttävämpää ja näin luodaan positiivinen asenne liikuntaa kohtaan.

Jos onnistuminen liikunnassa ja muut positiiviset kokemukset auttavat oppilasta osallistumaan koulussa ja myöhemminkin liikunnan harrastamiseen, se kannustaa opettajia suunnitteluvaiheessa lisäämään nautinnollisia hetkiä liikuntaan (Tannehill ja Zakrajsek 1993).

Vaikkeasti arvioitavaksi todetun elinikäisen liikuntaharrastuksen tavoitetta Tannehill ja Zakrajsek sekä Jarmo lähestyvät Siedentopin (1991, 187) esittämän prosessiarvioinnin mukaisesti, jossa arviointi keskittyy siihen, miten opetus tapahtuu tavoitteen suunnassa. Ilmeisesti tämä onkin kouluopetusta ajatellen lähes ainut tapa pyrkiä varmistumaan tulevaisuuteen suunnatun tavoitteen toteutumisesta.

Sisällöllisesti siinä pitäis olla aimo annos semmosta sosiaalista elämystä, jopa emootioita, tunteita synnyttäviä ... positiivisia tunteita, niin että koko ajan vahvistas sitä liikuntaharrastuksen positiivisuutta, jotta sitten taas vapaa-ajalla ja myöhemmin elämässä valitsis sitä liikunnan harrastamista tavalla taikka toisella. Sitten tämä sosiaalinen puoli on tärkeätä ja tunteet on tärkeitä. Olis se omakohtanen, syntys omakohtasia kokemuksia, joitten varaan vois sen vapaa-ajan liikunnanharrastamisen ja aikuisiän liikunnanharrastamisen rakentaa. Niiden perusteella niitä valintoja sitten tehdään, että mitkä ne kokemukset on ollut.

Rink (1993, 13) korostaa sitä, että erilaisista opetus- ja oppimisenäkemyksistä ja tavoitteista huolimatta on tärkeää, että opettajilla on sekä lyhyen että pidemmän aikavälin tavoitteita. Hellison ja Templin (1991) ovat analysoineet opettamista ja sen tavoitteita, Rinkin tavoin hekään eivät tarjoa normatiivisia ehdotuksia tavoitteiksi, mutta odottavat opettajilta perusteluja (sisältö-) valinnoilleen. Tavoitteen tulisi määräytyä opetusryhmän edellytysten ja edistymisen mukaisesti, ja tämän perusteella opettajan tulisi olla joustava ja avoin muuttamaan tavoitteita (Hellison & Templin 1991, 133). Opetuksen vuorovaikutteisuudesta puhuessaan Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 201) ilmaisevat joustavuuden merkityksen niin, että ”opettajan on toisin sanoin kyettävä määrittämään ja pitämään johtotähtenään opetusjaksonsa yleiset tavoitteet, jotka konstruktivistiseen paradigmaan perustuvassa työssä voidaan määrittää vain muodossa ‘keskeiset ideat’”.

Aivan perustason ja lyhyen aikavälin tavoitteena Jarmolla on elämysten tarjoaminen liikunnan avulla. Jotta näitä elämyksiä voisi syntyä, sen voidaan katsoa edellyttävän tietyn perustason taitojen hallintaa liikuntamuodosta riippumatta. Jarmon mukaan liikunnassa tarvitaan tietoja ja taitoja sen verran, että pitkän aikavälin tavoite eli pysyvä liikuntatottumus olisi jokaisen oppilaan mahdollisimman helppo toteuttaa. Peruskoulun puolella Jarmo opettaa ainoastaan kolmea liikuntaryhmää, ja niiden oppilaille hän on pyrkinyt opettamaan näitä perustaitoja, mutta 9. luokan kanssa joustavuutta on tarvittu.

Kun menee pitämään tuntia, niin se on aina semmonen .. kirjottamaton taulu tämä tunti ja pitää tsekata, että ketä on tunnilla yleensäkin (paikalla) ... Joutuu niinku nopeasti tekemään sitä tässä ja nyt suunnittelua, saa tehdä sitä, eikä oikeestaan kannata hirveesti suunnitella. ... Se on haastavaa, et miten selviää taas tästä hetkestä.

Yks ryhmä on vaan sillä lailla, et mä en tuu toimeen yhtään .. mä oon ihan liemessä, niitten kanssa. On monta kertaa yrittäny tehdä jotain harjoitteita, niin ne ei kelpaa niille millään. Ei kelpaa mikään muu kun säännönmukainen peli. Joku jalkapallo ja pesäpallo, et ei kelpaa se et harjotellaan jotain taitoa. Ei kelpaa se, et jokaisella on oma pallo ja tehdään pallon kanssa, kikkaillaan, parittain tai vastakkain, ni ihan läskiksi menee, ihan läskiksi. Ei kelpaa muu kun, et pelataan.

Mikä se tulos tai kompromissi on tässä ollu?

Kompromissi on ollu sellanen, tai ei se mikään kompromissi ole ollut, ... vaan oon yrittäny sen muotoilla joskus niin, että ne jotka haluaa tänään pelata kunnolla, ne tulee tuohon, siihen on yleensä tullu porukkaa. Sitten muut, se toinen on ihan semmosta sikailua se toinen porukka, eikä siinä ole oikein mitään mieltä. Sillä tavalla, että jotka on tänään halunnu pelata kunnolla, niin ovat päässy toimimaan suurinpiirtein toiveiden mukaan. Sitte se toinen ryhmä, niin sille on melkein täytyyny keksiä jotain muuta tekemistä. Syksyllä on ollu fresbeetä ja amerikkalaista jalkapalloa, ihan vaan heitelleet näitä välineitä. Yks oli se fresbee .. tämmönen golf. Se kiinnosti.

Sellanen on toiminut sen kanssa, että pistettiin Markun kanssa ryhmät yhteen ja pelattiin yhdessä pesäpalloa. Pesäpallo toimi sillä tavoin, oli isompi ryhmä ja vieraita ihmisiä ympärillä ja vähän tavoitteellista, kun oli ryhmien välistä peliä.

Hellisonin ja Templinin (1991, 7) mukaan liikunnanopettajia on syytetty monesti turhaan siitä, että he eivät käytä henkistä kapasiteettia opetuksessaan. He uskovat opettajien tietävän paljon liikunnasta, lapsille sopivasta liikunnasta ja sen opettamisesta, mutta kritisoiivat opettajien kykyä perustella tekemisiään, varsinkin jos opettajan käytänteitä arvostellaan. Rink (1993, 7) on esittänyt liikunnanopettajista samansuuntaisen mielipiteen. Hänen mielestään liikunnanopettajat ovat perinteisesti ajatelleet, että osallistuessaan luovaan toimintaan oppilaat oppivat luovuutta tai pelatessaan joukkuepeliä sosiaaliset vuorovaikutustaidot kehittyvät. Rinkin mukaan opettajien tulee ymmärtää, että pelkkä osallistuminen potentiaalisesti kehittävään sosiaaliseen tai affektiiviseen toimintaan ei takaa tavoitteiden saavuttamista. Tiedusteltaessa Jarmolta sitä, että tarjoaako hän monipuolista liikuntaa varmistaakseen tavoitteidensa toteutumisen, hän myönsi vain osittain ajattelevansa näin, koska asia ei ole niin suoraviivaisesti pelkistettävissä. Vastauksessaan hän käänsi idean oikeastaan päinvastoin eli

yksi ja sama toiminta voi tarjota ihmisille erilaisia kokemuksia. Jarmo ilmaisee nämä kokemukset erilaisina 'nautinnon lähteinä'.

Vaikka se on kaikille sama koko ajan ja tunti on yhtä ja samaa, mutta että siinä samassa hommassa olis kuitenkin semmosia elementtejä, jotka saa nautintoa kaikissa aikaan. Jos se on esimerkiksi salibandytunti, niin joku saa suunnattoman nautinnon siitä, että saa liikkua ja hikoilla ihan hirveesti. Toinen saa siitä, että saa olla sen ryhmän jäsen, joukkueenjäsenenä, saa olla jonkun .. huippupelaajan kanssa olla samassa joukkueessa ja pystyy olemaan sen joukkueen aktiivinen jäsen, ei jää eristäytyneeksi sivuun. Joku kolmas saa nautinnon siitä, että on tauko-aika ja lässyttää kaikenlaista jokapäiväistä, saa puhua kavereiden kanssa. Purkaa vaikka puhumalla jotain tunnetta, haistatella jostakin toisesta tai kirotta opettajan ikävyyttä. Se voi olla se nautinto. Taikka joku neljäs saa siitä, että saa tosiaan huilata vaan, kun on taukopaikka ni saa rentoutua ja maata. Joku viides tykkää siitä, saa tehdä niitä vatsoja ja selkiä siellä tauon aikana, ettei mene ihan hukkaan, pelkästään pelaamalla hukkaan. Siinäkin sisällöt on samat kaikilla, mutta jokainen pystyy löytämään sieltä itselleen jotain nautittavaa. Osa siitä on varmaan fyysistä tuskaa, mutta kuitenkin joku, tai pieni osa tunnista on nautintoa ja nautittavaa.

5.3.4 Oisko opettajan rooli fyysisen ympäristön luominen

Siedentop (1991, 271-273) esittelee aloittelevalle opettajalle suunnattuja ohjeita, joista huomio kiinnittyy liikuntajaksojen mielenkiintoisuuden kehittämiseen. Tämä ohje on ajankohtainen milloin tahansa, mutta erityisen hyvin se sopii nykyiseen tilanteeseen, jossa koulujen mahdollisuus valinnaisten kurssien tarjoamiseen on lisääntynyt. Eri aineiden opettajat kilpailevat oppilaiden mielenkiinnosta, jolloin hyvin suunniteltu ja 'markkinoitu' kurssi saa oppilaat valitsemaan kyseisen kurssin. Myös koulupiiri- ja osittainen poistuminen on entisestään lisäämässä opettajien ja erityisesti koulujen välistä kilpailua, kun oppilaat hakeutuvat lähimmän koulun sijaan sellaiseen kouluun, jolla on tarjota häntä kiinnostavia kursseja. Hellison ja Templin (1991, 51) kuvaavat liikuntajaksojen sisällöissä tapahtunutta muutosta niin, että uudet lajit ja muun muassa seikkailukoulutus tarjoavat oppilaille uudenlaisia kokemuksia, jännitystä ja elämyksiä, kun aiemmin niitä pyrittiin kontrolloimaan.

Jarmon ei ole tarvinnut ainoastaan itse suunnitella uusien liikuntamuotojen tuomista koulun liikuntaohjelmaan, vaan yhteissuunnittelussa aloitteita ovat tehneet myös oppilaat. Mahdollisuuksien mukaan näitä toiveita on toteutettu, ja oppilaiden kertomukset kiipeilystä,

biljardista, keilailusta, vesipalloilusta ja minigolfista ovat haastatteluissa esille tulleita esimerkkilajeja, joiden avulla he ovat saaneet uusia ja positiivisia kokemuksia liikunnan parissa. Erään tunnin alussa Jarmo kertoi innostuneena tulleen juuri yhden ryhmän kanssa karting -radalta ja sykehdyttävistä kokemuksista siellä. Opetuksen vuorovaikutteinen luonne korostuu tällaisissa opetus- tai pikemminkin oppimistilanteissa, jossa opitaan, koetaan ja eletään yhdessä.

Opettamis- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneen muutoksen myötä myös opettajan roolille annetaan uusia sisältöjä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POP 1994, 10) tehokas opettaminen kuvataan ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomisena sekä positiivisen oppimishalun virittämisenä ja säilyttämisenä pedagogiikan keinoin. Se merkitsee opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Jarmo kuvaa liikunnanopettajan ja koordinaattorin roolejaan hyvin pitkälle opetussuunnitelman perusteiden hengen mukaisesti.

Oisko se opettajan rooli se, ainakin fyysisen ympäristön luominen sellaseksi, että se toteutuu se laji ja sen olis mahdollista toteuttaa noita elämyksiä. Sen lisäksi suunnata ja ohjata oppilaitten toimintaa siihen positiiviseen suuntaan, niin että syntyis niitä elämyksiä. ... Jonkinlainen motivoiva, aktivoiva katalysaattori sen täytyy olla.

Urheilulukion osalta tää urheiluvalmennuksen koordinointi ja sen lisäksi yleisurheiluvalmennus.

Minkälaista se sun tehtävä koordinaattorina on?

Me ollaan nyt tehty semmonen suunnitelma, kun mä tulin tähän hommaan, et mä tein kierroksen kaikkien urheilijoiden kanssa ja kerännyt kaikki henkilökohtaiset valmentajat semmoseen yhteiseen palaveriin. Sieltä olen kuunnellut urheilijoiden toiveet ja valmentajien toiveet ja esittänyt koulun ja omat toiveet. ... Tää valmennustunnin käyttö on sitä, että valmentaja käyttää sen kolme kertaa kaksoistunnin.

Mikä sinun rooli siinä on?

Mun tehtäväksi jää organisoida se fyysinen ympäristö ja järjestää harjoitustilat, varusteet ja välineet ja kaikki. Niin, että urheilija voi tulla tekemään just sitä ohjelmaa, jonka valmentaja on hänelle kirjoittanut. Sitte semmosia toiveita on valmentajilta tullu, että siinä tilanteessa kattoo harjoitteiden tekemisen oikeellisuus, että kattoo ja on koko ajan mukana. Mutta sillä periaatteella, että joko valmentaja tai urheilija käyttää minua hyväksi. Niiden pitää tulla ottaa

minut mukaan, mä en niinku tunge siihen suhteeseen, vaan että olen yrittänyt kasvattaa oppilaita siihen, että tulevat ja käyttävät minua hyväkseen, ovat itsekkäitä ja röyhkeitä. Jos he tarvitsevat niin tulevat ja varaavat minut joksikin aikaa. Siellä ei saa olla liian kiltti ja odottaa, että kyllä se Jarmo tulee kohta kattoo.

Opettajan toimintaan keskittymisen sijaan Siedentop (1991, 239) haluaa korostaa opettajan vähentyntä roolia opetustapahtumassa, jolloin oppilaat ottavat aktiivisemmän roolin ja kasvavat vastuuseen omasta oppimisestaan. Siedentop kuvaa ajatustaan lauseella: "When teaching least is teaching best". Opetusryhmien suuri koko ja olosuhteiden rajoitteet, mutta myös opettajan uupuminen voi johtaa tällaiseen opettamistapaan, mutta se voi olla myös harkittu ja tavoitteen mukainen ratkaisu.

Nyt kun vähän isompia ryhmiä on 20-30 niin, ihan selvästi on huomannu, et toiset ei halua niin hirveän aggressiivista, fyysistä peliä. Sitten toiset taas haluaa sitä fyysistä, niin silloin annan niiden päättää, että menetkö fyysiseen vai menetkö sosiaaliseen peliin. Vähän tämmönen jako, että fyysiset, jotka haluaa hengästyä ja hikoilla hirveesti ja ne, jotka haluaa enemmän seurustella sen pallopelin kanssa, niin niillä on oma peli. Aika hyvin ovat ottaneet vastaan sen ja aika mukavasti on mennyt puoliksi, et ei ole tarvinnut manipuloida, 1,2 3 korkeintaan. Joskus ei ole ollut tarpeeksi niin on houkutellut, eikä se iso ongelma ole ollut. Sitten pojat jo työntää kavereita pois siitä sosiaalisesta pelistä, et jotka ovat olleet aina pelaamisessaan totisempia, niin ne ajautuu tai ne ajetaan fyysisemmälle puolelle.

Manrossin ja Templetonin (1997) mukaan liikuntatunnin harjoitteet onnistuvat hyvin, kun opettajat pystyvät astumaan sivuun ja seuraamaan tunnin etenemistä haluttuun suuntaan. Havainnoinnin perusteella rohkenen sanoa Jarmon olevan edellä kuvatus kaltainen, ammattitaitoinen opettaja, joka pystyy erottamaan epäolennaisen olennaisesta, jolloin hän ei puutu liian usein oppilaiden toimintaan. Tämä saa opettajan työn näyttämään helpolta.

6 OPETTAJAN TYÖVÄLINE ON PERSOONA

6.1 *Oppilaan on helpompi lähteä rehelliseen persoonaan mukaan*

Opettamisen sosiaalisen luonteen vuoksi on opettajaksi soveltuvuuden ja ammatissa menestymisen kriteereitä eri aikoina etsitty yksilön persoonallisuudesta, sen rakenteesta ja kehittämisestä. Näissä tarkasteluissa persoonallisuuden käsitettä on käytetty hyvin erilaisissa merkityksissä (Leino & Leino 1997, 60). Kasvatustieteellisessä, kuten liikuntapedagogisessakin kirjallisuudessa on piirreteorioita merkittävämminkin käytetty spekulatiivisia ja empiirisiä kuvauksia menestyvän opettajan persoonallisuudesta. Lähes kaikki yleisesti arvostetut persoonallisuuden piirteet on liitetty ihanneopettajan henkilökuvaan.

Jyväskylässä tehtiin 1970-luvun lopulla laaja tutkimus (Kari 1977) opettajan roolikuvan hahmottamiseksi. Henkilökohtaisin haastatteluin pyydettiin lähes 2000:ta 16-60 -vuotiasta luettelemaan kolme piirrettä, jotka parhaiten kuvaisivat ihanneopettajaa. Tärkeimmäksi piirteeksi kohosi opettajan läheinen ja toverillinen suhtautuminen oppilaisiin, toiseksi oikeuden- ja johdonmukaisuus. Tämä osoittaa Karin mukaan sen, että tutkittavien mielestä tärkeintä on se, millainen opettaja on ihmisenä. Se on jopa tärkeämpää kuin pätevyys ja opetustaito. Tutkimuksessa seuraavaksi tärkeimpiä ihanneopettajan piirteitä olivat työrauhaa vaativa, huumorintajuinen ja kärsivällinen. Nämä jo melko kauan aikaa sitten esitetyt tulokset saattavat olla yhteydessä opettajan ammattikuvan vähittäiseen muuttumiseen. Nykyaikainen, taitava opettaja on lähinnä oppilaidensa ohjaaja ja ystävä.

Vähätalo (1990, 12-14) kokosi ohjaamiensa tutkielmien tuloksia, jotka käsitelivät oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Tutkielmissa päädyttiin opettajan persoonallisuutta koskeviin tuloksiin, joiden mukaan opettajan tulisi olla ystävällinen, iloinen, huumorintajuinen, kärsivällinen sekä ymmärtäväinen. Jarmo ei juurikaan halua lähteä listaamaan opettajalle soveltuvia persoonallisuuden piirteitä, mutta Vähätalon esityksen kanssa hänen arvionsa on sama, että kaikkein yksimielisimmin oppilaat arvioivat opettajan luotettavuuden myönteisen merkityksen.

Mä luulisin, että jokaisessa opettajassa on niinku hyvät vahvat persoonallisuuden piirteet, jotka saa oppilaat mukaan, kun vaan opettaja osaa niitä persoonallisuuden piirteitä, tai niitä omia vahvuuksia käyttää .. avoimesti ja rehellisesti olla oma itsensä, ja kuitenkin käyttää näitä vahvuuksia. Lapset ja lukiolaisetkin varmasti hyväksyy silloin, kun opettaja on avoin ja rehellinen, se mikä on. Ne hyväksyy ja lähtee mukaan ... Oppilaan on helpompi lähteä rehelliseen personaan mukaan.

Monissa teoksissa (Gallahue 1993; Harrison & Blakemore 1992; Hellison & Templin 1991) tuodaan esiin varsin laajasti ja perustellen liikunnanopettajalle soveltuvia persoonallisuuden piirteitä. Näistä esityksistä puuttuu kuitenkin systemaattinen analyysi ja ammattitaitoiseen liikunnanopettajaan liitetään ominaisuuksia luettelonomaisesti ottaen mukaan hyvin erilaisia asioita. Gallahuen luettelo käsittää kymmeniä ominaisuuksia, jotka hänen mukaan ovat ominaisia tehokkaalle - ja siten myös ammattitaitoiselle - liikunnanopettajalle. Luotettavuuden, kärsivällisyyden ja innostuneisuuden sekä muiden persoonallisuuden piirteiden lisäksi listamaisessa esityksessä on otettu mukaan muun muassa oikealla tavalla pukeutuminen, ja jopa opettajan iän huomioiminen oikeaa asua valittaessa. Tällaiset epäjärjestelmälliset määritelmät opettajan persoonallisuudesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista ovat lisäämässä epäilyä luotettavien kriteerien tai kuvauksien saamiseksi tästä aiheesta. Toisaalta edellä esitetty tarkastelu osoittaa, että kaikki ne odotukset, joita opettajaan kohdistetaan eivät voi toteutua yhden opettajan persoonassa.

Luonteenpiirteiden ja persoonallisuuden ominaisuuksien puuttuminen uusimmista liikunnanopettajaa käsittelevistä tutkimuksista tulee esiin Manrossin ja Templetonin (1997) artikkelista, jossa he käsittelevät ammattitaitoisen liikunnanopettajan ominaisuuksia. Artikkelin on koottu yhteenveto monien tutkijoiden käsityksiä ammattitaitoisesta opettajasta, eikä siinä tule esiin opettajan persoonallisuus. Myöskään Doddsin (1994) katsauksessa ei viitata opettajan persoonallisuuden piirteisiin, jotka tekisivät hänestä hyvän opettajan. Yksi syy tähän on ilmeisesti se, että Doddsin mukaan jo käsitteet tehokas, kokenut ja ammattitaitoinen opettaja (effective, experienced, expertise) ovat erittäin vaikeita määritellä. Toiseksi kriteerit erilaisille opettajille ovat hyvin subjektiivisia, mikä aiheuttaa käsitteellistämislle ja metodologialle ongelmia.

Monet tutkijat ovat siis yrittäneet löytää menestyneiden opettajien persoonallisuuden profiileja. Tällaisessa lähestymistavassa on Siedentopin (1991, 19) mukaan kaksi ongelmaa.

Ensinnäkin opettajan onnistumista arvioivat liian usein tarkastajat, rehtorit ja muut opettajat, joista jotkut eivät ole edes nähneet opettajan opettavan. Mitä ilmeisemmin yksittäiset henkilöt eivät tällöin ole hyviä indikaattoreita arvioimaan opetuksen tasoa. Siedentopin mukaan toinen ongelma liittyy oletukseen, että persoonallisuudella olisi ylipäättään mitään yhteyttä tehokkaaseen opettamiseen. Persoonallisuutta testataan yleensä kirjallisilla testeillä ja Siedentop epäilee, onko näillä vastauksilla mitään tekemistä sen kanssa, millainen opettaja tämä yksilö on. Tällaiset tutkimukset ovat hänen mukaansa paljastaneet vain sen, että opettajissa on erilaisia persoonallisuuksia ja sillä on hyvin vähän tekemistä heidän onnistumisessaan opettaja työssä.

Siedentopin tavoin Rink (1993) korostaa opettajan ainutlaatuisuutta, jossa jokainen opettaja on ainutlaatuinen yksilö kykyineen ja persoonallisin ominaisuuksineen. Krokforsin (1997) mukaan jokainen tunnistaa hyvän opetuksen sitä nähdessään. Hän korostaa, että opettajat käyttävät persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti, ja opetuksen taito on näin ajatellen erilaista eri yksilöillä. Opettajat, joita pidetään hyvinä, ovat tämän vuoksi usein hyvin erilaisia yksilöitä.

6.2 Se on luotava se hetki heille arvokkaaks

Leinon ja Leinon (1997, 99) mukaan hyvä opettaja ei vain saavuta tuloksia, vaan ennen kaikkea pyrkii hyvään sekä oppilaiden kasvatuksessa että omassa kasvussaan. Persoonallisuus ja luonteenpiirteet vaikuttavat lopulta siihen, miten opettaja hoitaa työnsä. Rinkin (1993, 14) mukaan ammattitaitoiselle opetukselle on tyypillistä se, että opettaminen on suorassa yhteydessä asetettuihin tavoitteisiin, ja että jokainen oppilas huomioidaan sellaisena kuin hän on. Rink korostaa opettajien vapautta käyttää persoonaansa opetuksessa niin kauan kuin tämä tukee opettamisen tavoitetta eli oppimista. Ohjaavana opettajana Jarmo on oppinut arvostamaan erilaisia opettajapersoonallisuuksia, opettamisen sijaan rohkaisu ja itsensä alttiiksi paneminen kuvaavat ilmeisesti hänen ohjaustapaansa, ainakin hänen omaa asennettaan.

Tärkeintä tietenkin on se, yks tärkeä asia, se että opettaja on täysillä kans mukana siinä, tässä ja nyt siinä hetkessä, koska liikuntaa on vähän. Se saattaa

olla kaksoistunti, yksi ainoa tuokio viikossa, jollon liikuntaa harrastetaan, yksi tuokio, jolloin niitä elämyksiä ja kokemuksia tarjotaan ja haetaan ja etsitään. Silloin opettajan täytyy olla mun mielestä täysillä mukana, silloin kun opettaja on täysillä mukana, niin oppilaan on myös helpompi tulla täysillä mukaan.

Opettajien työmenestystä ammatillisissa oppilaitoksissa tutkinut Kaisvuo (1991, 148) toteaa tutkimuksensa perusteella, että hyvään työmenestykseen voi jokainen opettaja päästä persoonallisella tavallaan. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen tehtävänä on tukea inhimillistä kasvua, joka tarkoittaa kunkin yksilön ominaisuuksien, edellytysten ja resurssien mukaista kehittymistä opettajan tehtävään. Jos opetus nähdään itsenäiseksi, kriittisestä ajattelusta nousevaksi toiminnaksi, voidaan Krokforsin (1997) mukaan opettajankoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi asettaa opiskelijan ajattelutaitojen kehittäminen. Opettajankoulutuksessa on Krokforsin mukaan tuotu esiin yleisen pedagogisen ja spesifin sisältötiedon tärkeys, mutta myös oppilaantuntemukseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ovat yhä useammin keskeisessä asemassa.

Kenties vanhasta traditiosta johtuen aineenopettajien ammatillista kehittymistä koskevien tutkimusprojektien (Niemi 1992a; 1995; Yrjönsuuri 1990; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995) tulokset osoittavat, että koulutuksessa opiskelijat saavat verrattain hyvät valmiudet opetuksen suunnitteluun ja opetusmenetelmien hallintaan. Sen sijaan koulutuksen antamat valmiudet vuorovaikutustilanteiden hallintaan ja oppilaan koko persoonallisuuden huomioimiseen jäävät puutteellisiksi.

Monet opettajat ymmärtävät hyvän ammatillisen suorituksen perustuvan vuorovaikutussuhteisiin erityisesti oppilaiden kanssa (Niikko 1995, 50). Tästä syystä vuorovaikutussuhteiden varmistaminen oppilaiden kanssa koetaan hyvin tärkeäksi. Tämä tulee esiin myös keskusteluissa Jarmon kanssa; opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa Jarmo analysoi suhdettaan jokaiseen ryhmään erikseen ja hyvin tarkasti. Kaikille oppilaille uutena opettajana hän on joutunut tavallista enemmän keskittymään luottamuksellisten suhteiden aikaansaamiseen. Joidenkin ryhmien kanssa Jarmo kertoo olevansa pidemmällä kuin toisten, mutta hän kuvaa suhteita lähinnä onnistuneiksi, lämpimiksi ja intiimeiksikin. Tyttöjen liikunnanopettaja kuvaa Jarmoa ammattilaiseksi ja ”ihmisystävälliseksi” opettajaksi. Lisämääritteitä pyydetessä hän kuvaa Jarmoa niin, että hän

”on hyvin sovitteleva ja hyvä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Se varmaan se vuorovaikutus on keskeisintä Jarmon opetuksessaki, et se vuorovaikutus pelaa.”

Onnistuneen vuorovaikutuksen merkitys näkyy myös siinä, että ainoastaan yhden, jo aiemmin mainitun ryhmän kanssa epäonnistuminen korostuu Jarmon puheessa. Naureskellen Jarmo kertoo joidenkin tuntien menneen ”läskiksi” ja hän kuvaa suhdettaan ryhmään taisteluksi. Koska Jarmo arvioi opetuksensa onnistumista pitkälle vuorovaikutuksen perusteella, hän ei voi olla tyytyväinen tilanteeseen.

Kyl siinä on mulla ainakin semmonen tunne, en tiää näkyykö se päälle päin millään tavalla, mutta se tunne on mulla, että kylläpä oon ikävä ihminen. Helkkari ottaa päähänkin sen tunnin aikana kun pitää, niin ottaa päähän, et ei osaa olla positiivisempi niiden kans.

Voihan se joskus olla pakko olla ikävä

Ei se varmasti olis, mut ihminen on niin pieni semmosessa tilanteessa ... Eihän se jatkuvasti ole sitä, mutta se on se oma tunne vaan siitä, että se on tällanen. Ei se ees välttämättä välity ulkopuolisille.

Tällaisen esimerkin jälkeen on helppo ymmärtää, että vuorovaikutustilanteita varten usein annettu ohje - ole oma itsesi - ei saa Siedentopilta (1991, 122) hyväksyntää. Hänen mukaan sanonnan takana on oletus siitä, että kaikki mahdollinen on jo tehty vuorovaikutuksen parantamiseksi.

Oppilaat ovat hyvin tarkkoja siitä, miten opettaja käyttäytyy erilaisissa tilanteissa. He arvioivat opettajan toimia usein sen mukaan, onko opettajan palaute oikeudenmukaista, koska sen perusteella oppilaat rakentavat omia käsityksiään arvoista ja normeista sekä opettajasta ja omasta itsestään. Jaatisen (1994) mukaan opettajan ja oppilaan suhde voidaan nähdä kahden ihmisen kohtaamisena. Onnistuneeksi sitä voitaneen sanoa silloin, kun opetuksen jatkuessa koko ajan syntyy yhteisiä, molempien kasville suotuisia merkityksiä. Tässä mielessä opettaja-oppilas -suhde on kuin mikä muu tahansa ihmissuhde. Siedentop (1991, 123-124) korostaa opettajan vuorovaikutuksen johdonmukaisuutta. Jotta taas opettaja voisi olla johdonmukainen, hänen pitää olla hyvin tietoinen siitä, mihin hän opetuksellaan ja kasvatuksellaan pyrkii. Johdonmukaisuuden lisäksi Siedentop korostaa kaikkien oppilaiden kohtelemista samalla

tavalla. Se ei tarkoita kaikkien samanlaista kohtelua ilman oppilaiden erilaisuuden huomiointia.

Morris ja Stiehl (1985, 334) kehottavat opettajia tietoisesti pyrkimään vuorovaikutustilanteisiin oppilaiden kanssa, jolloin opettajat voivat luoda hyvät suhteet kaikkiin oppilaisiin. Gallahuen (1993, 115) mielestä liikunnanopettajien tulee pystyä luomaan positiivinen ilmapiiri käymiinsä vuorovaikutustilanteisiin oppilaidensa kanssa. Hän kuvaa tällaista ilmapiiriä epämuodolliseksi, aktiiviseksi ja se sisältää palautetta käyttäytymisestä ja osaamisesta, mutta ennen kaikkea se huomioi kunkin henkilökohtaiset ominaisuudet. Hellison ja Templin (1991, 155-156) haluavat vakavan ja luottamuksellisen asennoitumisen lisäksi ja vastapainoksikin korostaa liikunnan leikkisää luonnetta. Heidän mukaan joillakin tunneilla toiminta voi olla raskastakin harjoittelua, mutta liiallinen totisuus kannattaa usein unohtaa tehdäksemme oppimistilanteesta nautittavan. Nämä ovat edellä mainittujen tutkijoiden mukaan mahdollista vain kohtaamalla jokainen oppilas henkilökohtaisesti, ei persoonattomasti tai etäisesti. Suurista opetusryhmistä huolimatta Jarmolla on ensimmäisistä työpaikoista lähtien ollut tavoitteena jokaisen oppilaan henkilökohtainen kohtaaminen.

Joskus mä oon ajatellut sen sillä tavalla, ... että tärkeitä on niinku jokaisen tunnin aikana sais kerran katsoa silmästä silmään. Jokainen oppilas katsekontaktiin, et se riittää, se on niinku minimi, minkä tavoittelisin, jolloin sais yhen pienen intiimin hetken, vaikka se kestää vaan sekunnin, ni se saattaa olla tärkeä oppilaalle ... ja semmonen viesti, että Jarmo välittää minusta.

Konkreettisesti se on sitä, että katsotaan silmiin, ja sitte se tilanne on taas ohi. Se saattaa riittää sille oppilaalle. Mut siitä sitten taas eteenpäin kaikki mitä puhutaan, ollaan lähekkäin, kosketetaan, vaikka taistellaa samasta pallosta ja naureskellaan päälle ja .. se voi olla siitä eteenpäin muutamien yksilöiden kohdalla pitempään.

Laaja-alainen kasvattajaroolin sisäistäminen merkitsee Räisäsen (1996, 37) mukaan oppilaspainotteisuutta ja huolehtimista oppilaiden kokonaisuudesta. Opettajan luoma yleinen ilmapiiri luo oppilaalle turvallisuudentunteen sekä kokemuksen, että hän on hyväksytty. Morrisin ja Stiehlin (1985, 348) mukaan opettamisen taustalla tulisi olla opettajien kiinnostus oppilaistaan ja heidän kunnioitus ihmisinä. Tällainen asennoituminen ei heidän mukaansa välttämättä riitä varmistamaan oppilaiden tervettä asennoitumista itseensä ja muihin, mutta ilman tätä asennetta se on vieläkin vaikeampaa. Jarmo kertoo pyrkivänsä

oppilaita ja yleensäkin ihmisiä kohdatessaan nimenomaan oman panoksensa intensiteetillä osoittamaan suhteen merkityksellisyyden.

Aivan niinkuin se olisi tärkeintä maailmassa, se kun sinä (tutkija) tällä hetkellä olet tässä ja oppilas on tässä. Semmonen viesti sille ryhmälle, että opettaja on 100 % täysillä mukana fyysisesti, henkisesti ja psyykkisesti.

Minulla on kehitettävää siinä, että huomaan monessa tilanteessa, että muut asiat tulee pinnalle, vaikka niiden ei tarvitsisi tulla. ... Kun se oppilasryhmä tulee siihen niin, niillä saattaa olla kerran viikossa sitä. Se on niin ainutlaatuinen hetki viikossa, että ... se on luotava se hetki heille arvokkaaks.

7 OPETTAJUUDEN KUVA ON JATKUVASSA MUUTOKSESSA

7.1 Työnkuva laajenee

Opettajan ammattia voidaan tarkastella työtehtävinä, jolloin opettajan työroolit muodostuvat niistä tehtävistä käsin, joita hän joutuu koulussa suorittamaan. Nämä tehtävät on määrätty lainsäädännöllä, hallinnollisilla määräyksillä, komiteoiden mietinnöillä ja muilla dokumenteilla. Työtehtäviä koskevien säännösten suuri määrä osoittaa, että yhteiskunnan eri tahot - lainsäätäjät mukaanlukien - ovat olleet kiinnostuneita opettajien työroolien määrittämisestä. Monet asetuksissa mainituista opettajan tehtävistä ovat luonteeltaan eettisiä ja sisältävät yhteiskunnan opettajaan kohdistamia odotuksia.

Lainsäädäntö (esim. Peruskoululaki 1994, § 59) määrittelee opettajan tehtävät laaja-alaisesti. Tämän mukaan peruskoulun opettajan tulee muun muassa yhteistyössä oppilaiden ja näiden huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa pyrkiä saavuttamaan peruskoululle säädetyt tavoitteet ja osallistua koulun kehittämiseen sekä suorittaa peruskoulun opetussuunnitelman ja työsuunnitelman mukaan hänelle kuuluvat tehtävät.

Nykyiset pyrkimykset opetusalan säädöksissä takaavat opettajille varsin hyvät puitteet autonomisuuden toteuttamiselle. Se, mikä on kirjoitettuna säädöksiin, ei suinkaan aina toteudu välittömästi tai se ei toteudu ollenkaan aiotun mukaisesti. Niemen (1992b) mukaan kouluissa vallitsee lukuisia käytäntöjä, asenteita, tapoja ja muita kirjoittamattomia normeja, jotka saattavat rajata tai suorastaan estää opettajan sisäisen itsenäisyyden.

Urheilulukion koordinaattorina Jarmo pystyy itse hyvin pitkälti luomaan oman työnkuvansa. Myös yhteistyön onnistuminen kouluyhteisössä kertoo siitä, ettei yhdessä toimiminen ole ollut rajoittavaa vaan omaa työtä rikastuttava tekijä. Erilaisten koulun juhlien järjestäminen saattaa muodostua opettajille raskasteeksi, mutta itsenäisyyspäivän juhlista puhuttaessa selvisi, että tätäkään Jarmo ei kokenut ongelmalliseksi.

Tässä koulussa on mukavasti, että kun on juhlista puhuttu niin, itse ohjaututaan niihin töihin. Joku ottaa jotain ja selvästi määkin pystyn ohjautumaan hommiin, jotka on vähän niinku mun vahvuutena ... pystyy siirtelemään isoja massoja

paikasta toiseen ja järjestelemään juhlayleisöä siististi paikoilleen ja poistumisen ja kaikki tällaset.

Gallahue (1993, 115-117) lähestyy opettajan tehtäviä velvollisuuksilla, jotka kuuluvat automaattisesti viranhoitoon. Liikunnanopettajien työhön kuuluu hyvin erilaisten oppimisympäristöjen organisointi, mikä aiheuttaa Gallahuen mukaan lisääntyviä vaatimuksia opettajalle järjestää tila oppimista tukevaksi ja toisaalta mahdollisimman turvalliseksi. Varsin usein liikunnanopettajalle kuuluu myös liikuntatilojen varaaminen ja joskus myös tilassa käytettävien liikuntavälineiden hankinta sekä niiden huolto- ja kunnostustoimenpiteet.

Tuo on aika iso osa tietenkin tuo varusteiden ja välineiden huoltaminen, ja yritän seurata liikuntatilojen kuntoa ja sitte olen yhteistyössä vahtimestarin kanssa. Hänellä on oma vastuualueensa, enemmän näistä tiloista vastuussa, mutta koko ajan yhteistyötä, että mitä tehdään, mitä muutosta ja kehitettävää. Nyt on koko ajan jotain projektia menossa Matin, vahtimestarin kanssa. Nyt oli kaappiasia edelliset ja nyt mahdollisesti siirrytään varastopuolelle ja yritetään se saada tip top kuntoon.

Jarmon kollegat arvostavat hänen toimintaansa yhteisen opetuksen ja olosuhteiden kehittäjänä. He kuvaavat Jarmoa innovatiiviseksi, jolla on näkemystä kaikkien kaipaamien pallokaappien lisäksi sellaisiinkin epäkohtiin, joita he itse eivät ole huomanneet. Syksyn alussa Jarmo keskittyi tilojen ja välineiden saattamiseksi sellaiseen kuntoon, että ne voisivat palvella hänen työtään ”ja samalla muut kollegat saa sen ja nekin auttaa minua suunnattomasti.” Tilanteen edellyttäessä Jarmo on ryhtynyt yhteistyöhön koulun henkilökunnan kanssa sen mukaan minkälainen asia on kyseessä; ”mutta olen aina kollegoilta kysynyt, et käykö että teen näin. Ja kyllä se on sopinut, ja kaikki on ollut mukana, ja oikein joustavia”.

Opettajien Ammattijärjestö (OAJ) on jo lähes kymmenen vuotta sitten kiinnittänyt huomiota siihen, että lait, asetukset ja virkaehtosopimus määrittelevät opettajan työn väljästi ja pääpiirteissään, mutta tehtävät ovat lisääntyneet. Tämä koskee kasvatusta, opetusta sekä hallinnollisia ja oppituntien ulkopuolisia tehtäviä. Koululaitos, opetustyö ja opettajan työnkuva ovat muuttuneet ja muuttuvat edelleen. Ammattijärjestön mukaan opettajan työn osa-alueita ovat opetuksen suunnittelu, oppituntien pitäminen, muu opetustyö, oppimisen ja osaamisen arviointi, muu kasvatustyö, hallinnolliset tehtävät ja koulun johtaminen. (Opettajien Ammattijärjestö 1989, 1-10)

Opettajuuden uusia haasteita tarkastellessaan Hirvi (1993) pitää keskeisenä opetuksen laadullista parantamista ja opettajapersoonallisuuksien kehittämistä. Hänen mukaan uutta osaamista edellyttävät kulttuurin ja yhteiskunnan muutokset. Myös liikuntakomitea on mietinnössään (Kom. 1990: 24) viitannut yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin, jotka vaikuttavat opettajan työhön. Mietinnön mukaan joustavuus, kyky reagoida uusiin tilanteisiin, ryhmätyöskentelykyky ja samalla kyky itsenäiseen työskentelyyn ovat työelämän vaatimuksia. Tärkeimpiä muutossuuntia tulevaisuudessa ovat kansainvälistyminen, toimialarajojen hämärtyminen sekä ammattirakenteen kehittyminen kohti vaativampia tehtäväkokonaisuuksia (Kom. 1990: 24, 111).

Koulutusta koskevat muutokset ja kehittämisperiaatteet edellyttävät yhteistyön lisäämistä ja kouluyhteisön tarkastelua kokonaisuutena. Tähän ovat Valden (1994) mukaan vaikuttaneet muun muassa koulun autonomisuuden korostuminen, päätösvallan siirtyminen koulun tasolle, koulujen omaleimaisuuden korostuminen, opetuksen monipuolistuminen ja joustavuuden lisääntyminen opiskelussa. Luokattomassa lukiossa kaikkien opettajien vastuu korostuu oppilaiden opiskelun ohjaamisessa ja Jarmolla tämä koskee erityisesti urheilulukion oppilaita.

Vastuu on pitkälti oppilaalla ja ryhmäohjaaja omalta osaltaan seuraa ja ohjaa ja minä niiden urheilijoiden kohdalta seuraan niiden etenemistä. ... Mä en oikeen tiää kuuluuko se virallisesti, mutta se on vaan tässä puolella vuodessa ajautunut niin, että me tehdään yhteistyötä. Opinto-ohjaajalla on ihan riittävästi taakkaa kun hän hoitaa kaikkia, et jos mä otan pikkusen häneltä sitä taakkaa pois niin se helpottaa hänen työtään.

Että pikkusen tässä joutuu sitä opinto-ohjaajan työtä tekemään, erityisesti kaikkien oppilaiden kanssa liikunnan puolelta ja urheiluvalmennuksen puolelta. Mä käyn, oon kaikki lukiolaiset selannu läpi, että missä vaiheessa niiden liikunnan opinnot on ... Et jos jotain puuttuu pakollisia, ni vaikka että oon tiedustellu, et millon aiot tehdä.

Havainnointijakson aikana muutamia oppilaita tuli kesken jakson ensimmäistä kertaa tunneille tai kysymään pakollisista kursseista. Jarmo toivotti kaikki kädestä pitäen tervetulleiksi, ja sopi ajankohdan, jolloin hän voisi keskustella oppilaan kanssa kurssin tai tekemättä jääneiden tuntien suorittamisesta. Pätevien syiden perusteella joustavuutta on löytenyt ja muutamien tuntien korvaamiseksi Jarmo ehdotti ajankohtia lukujärjestyksestään,

mutta lisäksi hän tarjonnut korvausmahdollisuutta osallistumalla puulaakiurheiluun, ”*kun tulee niihin missä minäkin olen*”.

Ohjatessaan muuttuneessa ja jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja koululaitoksessa oppilaitaan elämään tämän päivän ja tulevaisuuden maailmassa opettajalta edellytetään yhä enemmän osaamista (Aho 1998). Leino ja Leino (1997) tarkastelevat kirjassaan opettajan ammatin muuttumista monesta näkökulmasta. Käsiteltyään muun muassa päätäntävällän siirtymistä koulun tasolle ja opettajan autonomian lisääntymistä Leino ja Leino (1997, 99-105) siirtyvät opettajan vastuun tarkasteluun. Opettajan on oltava selvillä kasvatuksen ja opetuksen lisäksi koulun hallinnosta ja koulutusta koskevasta päätöksenteosta, myös taloudesta. Liikunnanopetukseen liittyvistä hankinnoista liikunnanopettajat päättävät yhdessä, mutta koordinaattorina Jarmo käy jatkuvasti neuvotteluja resursseista ja niiden suuntaamisesta.

Koululaisten puulaaki ja kilpaurheilutoiminta kuuluu varsinkin lukion osalta minulle. Järjestän sen kilpailumatkan, varmistan että kaikki on kunnossa. Ilmoittautumiset ja ilmoittautumismaksut ja kuljetuksen on, ja itse koitan olla mukana. Vaikka rahaa on vähän ja .. hallinnolla on oma budjetti ja budjettikausi on lopulla niin tulee viestiä, että säästää pitää ja säästää pitää. Siinä pitää yrittää varmistaa ja puhua, että päästään kilpailemaan. Se on semmonen kinkkinen ja vaikea tehtävä, että miten perustella se, että tehdään kalliita kilpailumatkoja.

Miten sä koet sen tehtävän?

Kyl se on mun tehtävä, mä koen sen omaksi urheilulukion koordinaattorina. Mun tehtävä on ajaa niitten oppilaitten etua .. jos jossain muussa paikassa pitäis hallintoa kuulla ja ymmärtää, niin tuo on se mitä pitää selkeesti ajaa urheilijoiden etua, vaikka on niukkaa ja vähän rahaa käytettävissä.

7.2 Opettajan ammattiko professio?

Erialaisten koululaitosta käsittelevien dokumenttien pohjalta opettajuutta tutkineen Simolan (1995) mukaan opettajan ammatti on muuttunut kohti professiota. Hänen mukaan opettajan ammatti on tyypillinen semiprofessio, ammatti, joka ei vielä ole vakiinnuttanut asemaansa täytenä professiona, mutta jolla on voimakas pyrkimys osoittaa oman työnsä täyttävän profession tunnusmerkistön. Tämä koostuu muun muassa ammatin tiedeperustaisuudesta ja intellektuaalisuudesta, ammattietiikan keskeisyydestä ja työn suhteellisen suuresta

autonomiasta. (Simola 1995, 16-19) Jarmo kertoo monessa kohdin opetussuunnitelmatyön kautta sekä yleisen opettajuuden muutoksista että omista kokemuksistaan opettajan ammatissa. Jarmon puheesta voi tämän tutkimusraportin eri kohdissa löytää monia viittauksia Simolan esittämiin profession tunnusmerkkeihin. Näistä Jarmon nykyajan opettajia käsittelevistä näkemyksistä voi tulkita intellektuaalisuuden (*uskon ja luotan*) ja autonomian (*antaa mahdollisuuden*) esiintyvän seuraavassa lainauksessa.

Nyt nämä viimeiset uudistukset kun on tullut, on palattu semmoseen väljempään. Annetaan tavallaan opettajan ja opetusryhmän luoda se oma opetussuunnitelma, kurssin sisällöt käydään läpi yhdessä, yhteissuunnittelussa. Kyllä mä tykkään tämmösestä väljyydestä. Ja uskon ja luotan, että liikunnanopettajien, että ne pystyy luomaan opetusryhmän näköiset opetussuunnitelmat. Se antaa mahdollisuudet toteuttaa paljon erilaisia kursseja. Se on hyvä.

Niemi korostaa useissa yhteyksissä (1989; 1992b; 1996) opettajan ammatin eettistä luonnetta, mikä vaatii opettajalta jatkuvaa toisen hyvän eli oppilaan hyvän etsimistä. Opettaminen onkin Rinkin (1993, 15) mukaan ennen kaikkea moraalista toimintaa. Opettaja tekee merkittäviä päätöksiä siitä, mikä on tärkeää oppilaille ja miten heidän tulisi nämä asiat oppia. Opettaja on itsenäinen, mutta tämä itsenäisyys on sidottu vastuuseen, joka liittyy oppilaaseen, kouluyhteisöön ja laajimmillaan koko yhteiskuntaan (Leino & Leino 1997, 104). Kyseisten tutkijoiden (1997, 99) mukaan Suomessa opettajat kokevat olevansa tekemisestään vastuussa ensisijassa opiskelijoilleen, minkä voi havaita myös Jarmon puheessa. Tällaisia ilmaisuja ovat muun muassa: *”luotava se hetki heille arvokkaaks, mun tehtäväksi jää ... että urheilija voi tulla tekemään, mun tehtävä on ajaa niitten etua”*.

Juuri tämä opetusammatin eettinen luonne nostaa Niemen (1996) mukaan opettajan työn pelkästään toteutettavan suoritustason ammattityön yläpuolelle. Jaatisen (1994) mukaan reflektoiva opettaja ymmärtää työnsä syvällisenä kokonaisuutena ja ottaa vastuuta omasta ja työyhteisön kehittämistä. Gallahuen (1993, 116) mukaan juuri tämä sitoutuminen ammattipätevyyden ja yhteisön kehittämiseen tekee liikunnanopettajan ammatista profession. Jarmon opettajuudessa näkyy ammattiin sitoutuminen ja opettajan työn arvostaminen. Jarmo pitää liikunnanopettajan *”työtä yleisesti tämmösenä yhteiskunnallisena, arvokkaana työnä”*. Tämä asettaa vaatimuksia myös opettajan kehittymiselle, joka on jatkuvaa itsensä kehittämistä. Noin kymmenen vuotta sitten Jarmo teki liikuntatieteellisiä jatko-opintoja ja

muutenkin hän on ollut kiinnostunut itsensä kehittämisestä. Tällä hetkellä hän ei kuitenkaan koe kaipaavansa ”lukujuttuja”.

Nyt kaipaa, että pääsis kertaamaan jotain lajitaitoja ja parantamaan fyysistä kuntoa. ... ja jota oikeastaan tällä hetkellä tekeekin oppilaiden kanssa. Kun saa olla mukana tunnilla, niin menee oppilaiden kanssa oikeastaan niin paljon kun jaksaa ja pystyy ja kerkiää.

Mutta sitte ehkä myöhemmin, luulisin, että on tarpeita kun ikää alkaa tulla .. mitä kursseja nyt on tarjolla.

Edellisessä työpaikassaan Jarmo oli käynnistämässä Liikkuva ja terve koulu -ohjelmaa, ja nyt hänen koulussaan ollaan aloittamassa yhteistyötä Jyväskylän ammattikorkeakouluun kuuluvan terveydenhuoltoalan oppilaitoksen kanssa. Lisäksi Jarmo on kunnassaan pyrkinyt yhteisten kiertotuntikaavioiden avulla ja yhteistyön kehittämisellä mahdollistamaan oppilaiden vapauden suorittaa osan kursseistaan siinä oppilaitoksessa, jossa hänen tarpeilleen sopiva kurssi on tarjolla. Niemen (1995) mukaan opettajan sitoutuminen työhönsä onkin enemmän kuin tehtävien tunnollista suorittamista, se merkitsee henkilökohtaisen panoksen antamista ja reflektointia. Opettajan yhteistyö ulottuu uuden ammattikäsitteen mukaan laajasti myös koulun ulkopuolelle. Usko tehtävän tärkeydestä ohjaa etsimään uusia mahdollisuuksia parempien kasvatusmahdollisuuksien parantamiseksi. (Niemi 1995, 36-37)

Ei ole ihme, että tekemästään yhteistyöstä muun muassa liikuntatilojen muutostöissä ja oppilaanohjauksessa varsinaisen opetustyö lisäksi, että Jarmo tuo esiin monille opettajille tyypillisen kiireen, mikä tuntuu olevan suurin este yhteistyön lisääntymiselle. Tässä koulussa liikunnanopettajien tapaamiset keskittyvät jaksojen vaihtumiseen, jolloin opettajat tekevät tilankäyttösuunnitelman ja sopivat yhdessä järjestettävästä opetuksesta ja sen tarkemmasta suunnittelusta. Liikuntatilojen muutosehdotuksista, välinehankinnoista ja näihin liittyvästä seuraavan vuoden budjetista järjestettiin havainnointijakson aikana oma suunnittelutilaisuus. Kaikkien haastateltujen liikunnanopettajien mainitsemasta kiireestä huolimatta opettajien suhteet ovat hyvät, ja tilanteiden mukaan pystytään sopimaan asioista. Vaikka ongelmia ei ole ollut, niin Jarmon mukaan ”sellaista kaipais, tää järjestelmä kaipais, et olis yks yhteinen yhteissuunnittelutunti, jopa niin että lukujärjestykseen on merkitty kerran viikossa.”

Kari (1996, 43) kuvaa opettajan ammatissa tapahtunutta kehitystä niin, että opettajat eivät ole enää ylhäältä päin tulevan tahdon toteuttajia eli "teknikkoja" eivätkä passiivisia osallistujia, vaan todellisen profession haltijoita, jotka tekevät merkittäviä kasvatusta koskevia päätöksiä. Jos opettajan työtä pidetään professiona, työ on nähtävä riskien ja vastuun ottamisena sekä suuntautumisenä jatkuviin muutoksiin ja epävarmuuden kohtaamiseen (Niemi 1995, 8). Niemen ja Tirrin (1997) sekä Lahdeksen (1994) mukaan asiantuntijalta edellytetään kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisesti niin, että hän uskaltaa myös kyseenalaistaa toimintansa ja nähdä sen ongelmallisena. Tämä merkitsee avointa ja ennakkoluulotonta suhtautumista omaan työhön. Asiantuntijuus opettajan ammatissa merkitsee toiminnan ja sen pohtimisen jatkuvaa vuorovaikutusta.

Edellisessä työpaikassaan ja siinä kehittymiseksi Jarmo joutui kerta toisensa jälkeen kysymään itseltään, pysähdyinkö sen eteen, mitä tiedän ja osaan, vai onko muutos ainut mahdollisuus. Tietoisien kehittämisyhtymysten lähtökohtana pidetään tervettä itsekritiikkiä ja itsetutkiskelua, mitä Jarmo teki useamman vuoden ajan.

Se oli hirvittävän antoisa ja opettavainen paikka .. haastava ja vaikea paikka. Mutta mä voisin pelkkää hyvää puhua siitä ajasta. Se poislähteminen johtu siitä, että itseä alko ärsyttää se, et alko toistamaan .. et itse toisti samaa ja samaa. Ei jaksanu eikä osannu uudistua sitte viimeisinä vuosina.

7.3 No valmiiksihan sitä ei ole tullut missään vaiheessa

Profession haltijana opettajan oletetaan oppivan omista kokemuksistaan, ja häneltä odotetaan tietoista pyrkimystä kehittää itseään ja kaikissa tilanteissa parhaansa yrittämistä (Rink 1993,15). Muiden odotuksista ja korkeista tavoitteista johtuen opettajat puhuvat työnsä yhteydessä usein huolista, turhautumisesta ja erityisesti syyllisyydestä (Lindqvist 1989). Syyllisyys liittyy useinmiten loputtomuuden tunteeseen, täydellisyyden tavoitteluun, huolehtimiseen ja vastuuseen. Opettajan olisi osattava vetää raja vastuullisuuden ja huolehtimisen välille: ammatillisuuden ja persoonan välinen jännite olisi kyettävä ratkaisemaan niin, ettei työväliseen oleva persoona kuormitu kohtuuttomasti. Keskusteluissa Jarmo osoitti pyrkimystä tarkastella omaa toimintaansa edellisessä työpaikassaan ulkopuolisen

silmin - ”ihminen on siitä kummallinen, että vaikka sitä kuinka ajattelee, että Jarmo älä välitä ...” - laukaistakseen työn menestyksekkään hoitamisen ja oman jaksamisen välisen jännitteen.

Edellisessä paikassa illalla ja yöllä piti tehdä, että aamulla kaikki oli valmiina. Itestähän se johtu, mut nyt on vapautunut sellasesta ahdistavasta tunteesta, et on pakko ja pakko.

Tynjälän ja Nuutisen (1997) mukaan asiantuntijoilla ongelmantilanteiden ratkaisutavoille on todettu tyypilliseksi se, että asiantuntijat määrittelevät jatkuvasti tehtäviään ja omaa toimintaansa uudelleen. Jarmon työpaikanvaihtoa edeltävä tilanne ei välttämättä ollut sellainen ongelmatilanne, jota edellä mainitut tutkijat tarkoittavat, mutta tämä auttaa näkemään työpaikan vaihtumisen kenties hieman uudella tavalla.

Kun asiantuntija on ratkaissut jonkin tehtäväkenttäänsä kuuluvan ongelman (edellinen työpaikka), siitä ei seura toiminnan rutinoituminen, vaan uusi ongelmanasettelu (työpaikanvaihdos), joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Pyrkimyksenä on oman saavutetun kompetenssin ylittäminen. Tässä prosessissa asiantuntija jatkuvasti oppii uutta ja kasvattaa omaa asiantuntemustaan. Jotta tämä olisi mahdollista, työ- ja oppimisympäristön (nykyinen työpaikka) pitää olla haasteita tarjoava ja erehtymistä salliva. (Tynjälä & Nuutinen 1997)

(Työpaikan vaihdos) on hyvin paljon tehnyt työn mielenkiintoisemmaksi. Nyt on tilanne, että itsekin pitää luoda sitä omaa linjaa, sitä kulttuuria sitä liikuntakasvatuksen kulttuuria. Että minä opin tekemään töitä täällä ja oppilaatkin huomaa, miten Jarmo tekee töitä ja me yhdessä toimitaan.

Mä yritän oppia tämän paikan ja tutustua näihin uusiin kollegoihin ja näihin käytänteisiin, mitä täällä on. Pääsis tavallaan hyväksi osaksi tätä paikkaa. Enemmän olen nöyränä, ja haistelen ja maistelen tätä paikkaa.

Jarmo kertoo työpaikanvaihdoksestaan nimenomaan kehittymisen mahdollisuutena ja käyttää aiheeseen hyvin sopivia metaforia kuvaamaan omaa näkemystään uusista haasteista ja mahdollisuuksista.

Mä ajattelen sen sillä tavalla, et mä kävin 12 vuotta sitä koulua ja nyt mä tulin jatkamaan toiseen kouluun. On niinku aina ite olis käyny sitä koulua, en opettajana vaan niinku oppilaana siinä koulussa. Mul on semmonen tunne, et se oli semmonen projekti, joka oli 12 vuoden peruskoulu siinä ja nyt tulin

jatkamaan toiseen, en välttämättä peruskouluun, vaan olisko tää seuraava 12 vuoden keskiasteen koulu.

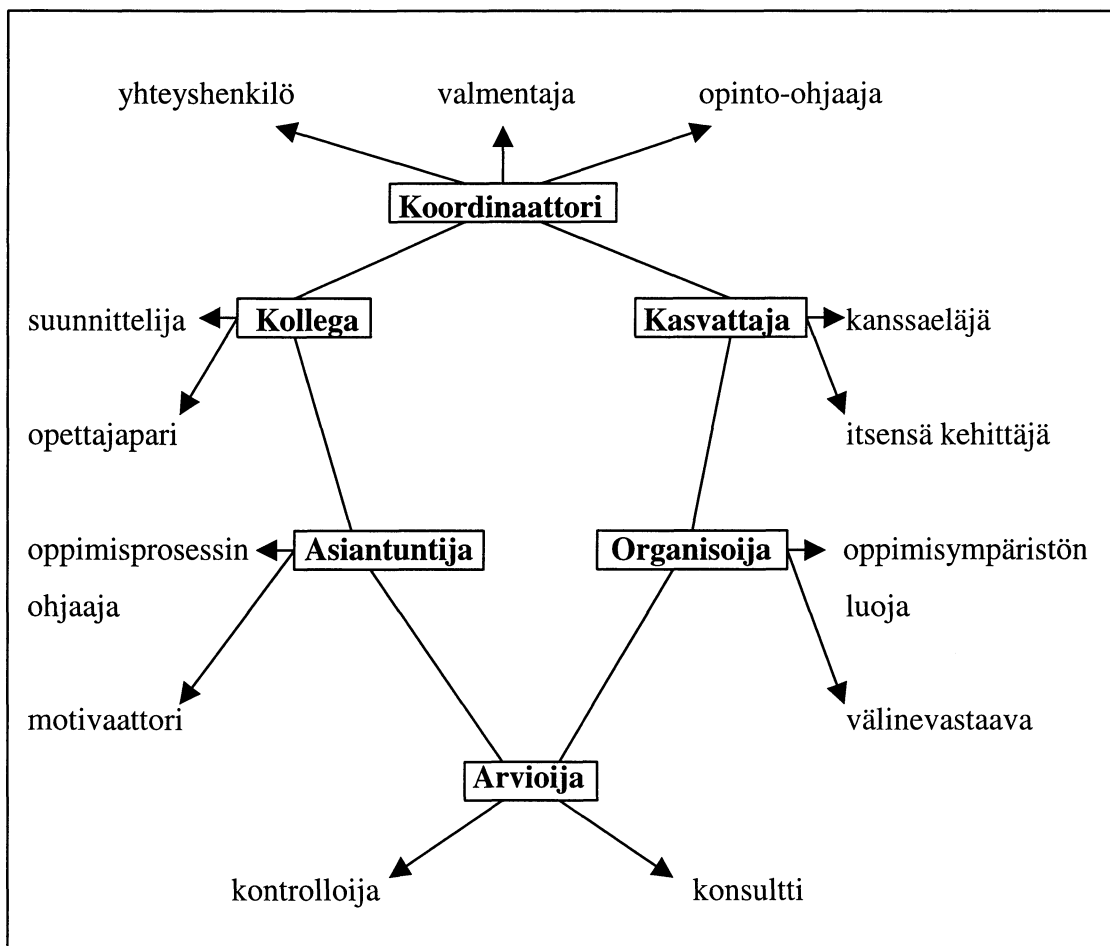
Sellaista opettajan ammattitaitoa, joka koostuisi metodisista tiedoista ja taidoista, joilla opettaja selviäisi kaikkialla ja koko elämänsä ajan, ei ole mahdollista saavuttaa koulutuksen aikana eikä sen jälkeenkään. Jaatinen (1994) toteaaakin, että opettaja joutuu hankkimaan uuden ”ammattitaidon” jokaiseen tilanteeseen ja ryhmään, jota hän opettaa. Ammattitaito ei voi olla kahdessa eri koulussa tai opetusryhmässäkään sama, vaan jossakin koululuokassa opettajalta edellytetään aivan eri taitoja kuin jossakin toisessa luokassa. Kaavamaisesti omaksutulla ammattitaidolla ei pysty toimimaan, vaan se on vanhentunutta jo silloin kun se on saatu hankittua valmiiksi. Ojasen (1993) mukaan eräänä ammattitaitoisen opettajan tunnusmerkkinä pidetään sitä, että hän kykenee samalla sekä luottamaan omiin kokemuksiinsa että epäilemään niitä. Tällainen opettaja lähestyy opettamista ja oppimista ”epävarmana”, millä ei tarkoiteta osaamattomuutta, vaan kykyä ymmärtää, että opettajana oleminen vaatii ennen kaikkea luovia ratkaisuja ja valmiutta muutoksen kohtaamiseen. Jarmon puhe uuteen työpaikkaan siirtymisestä kuvaa yhtä hyvin hänen asennoitumistaan jokaiseen työpäivään.

No valmiiksihan sitä ei ole tullut missään vaiheessa. ... Alkutaipaleella on vielä edelleenkin. Ei ole ollenkaan vahvoilla, kun ajattelee, että tulee uuteen paikkaan, niin kauhee epävarmuus. Varsinkin sen suhteen, miten oppilaat ottaa vastaan. Osaanko mä enää yhtään myydä itseäni niin, että ne hyväksyy minut. Hirveä epävarmuus, ei millään tavalla valmiiksi tule, et kun lopetan ton niin valmista on. Nöyränä on pitänyt tulla ja epävarmana.

8 YKSI KUVA OPETTAJUUDESTA

Koska tutkimuksen tavoitteena oli kuvan luominen ja keskustelun rikastuttaminen, tutkimustehtävään vastaamisessa ei puhuta varsinaisesti tutkimustuloksista. Tutkimuksen etnografisesta luonteesta johtuen onkin selvempää puhua tutkimusprosessin kuluessa jatkuvasti eläneestä ja muuttuneesta ja lopullisesti vasta tutkimusraportin kirjoitusvaiheessa muodostuneesta tulkinnasta.

Jarmon opettajuuden tulkinta esitetään tiivistettynä kuvion 2 mallissa, jossa on pyritty huomioimaan hänen työnsä monipuolisuus jakamalla se kuuteen eri rooliin. Ainoastaan koordinaattorin roolia esiteltäessä puhutaan Jarmosta nimellä, koska tämän roolin voi katsoa selvimmin erottavan hänet 'tavallisista' liikunnanopettajista.



Kuvio 2. Jarmon työkuva erilaisina rooleina.

Koordinaattorina Jarmo vastaa kaikkien urheilulukion oppilaiden opiskelun ja urheilun yhteensovittamisesta. Urheilulukiossa jokaisella lajiryhmällä on oma vastuvalmentaja, joka ohjaa koulun puitteissa tapahtuvaa harjoittelua. Koordinaattori on yhteyshenkilö kunkin lajiryhmän vastuvalmentajan ja koulun johdon välillä, eli hän vastaa urheilulukion kokonaisuuden toiminnasta. Sen lisäksi, että Jarmo on koordinaattori, hän on yleisurheilijoiden vastuvalmentaja. Oman lajiryhmänsä valmentajana Jarmo on yhteyshenkilö jokaisen oppilaan sekä hänen henkilökohtaisen valmentajansa ja koulun välillä. Lukuvuoden alussa selvitetään mitkä ovat koulun asettamat vaatimukset ja toisaalta minkälaista tukea urheilulukio voi urheilulukiolaiselle tarjota; samalla kartoitetaan oppilaan tavoitteet urheilu-uran ja koulunkäynnin suhteen. Valmentajana Jarmon tehtäviin kuuluu henkilökohtaisten valmentajien tekemien harjoitusohjelmien toteutumisen seuranta ja avustavana valmentajana toimiminen. Tarvittaessa järjestetään koko lajiryhmälle yhteisiä harjoitustuokioita, ohjataan yksittäistä urheilijaa tai luodaan olosuhteet urheilijan omatoimista harjoittelua varten. Luokattomassa lukiossa korostuu kaikkien opettajien rooli opintojen ohjaajana. Koordinaattorina Jarmo katsoo olevansa vastuussa erityisesti urheilulukiolaisten opintojen ohjauksesta ja seurannasta. Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien ja koulun tarjoamien kurssien yhteensovittaminen edellyttävät opettajan perehtyneisyyttä oppilaan tavoitteisiin ja opintojen kokonaisrakenteeseen, jotta hän voisi antaa yksilöllistä ohjausta ja auttaa oppilasta tekemään omia ratkaisuja.

Toinen opettajan päärooleista on **kollegan** rooli. Opettajan ammatille on pitkään ollut eräänä ominaisena piirteenä melko hallitseva yksin työskentely. Koulutusta koskevat muutokset ja kehittämisperiaatteet edellyttävät yhteistyön lisäämistä ja kouluyhteisön tarkastelua kokonaisuutena. Myöskään opettajien autonomian korostuminen ei merkitse lisääntyvää yksintyöskentelyä, vaan pikemminkin kollegiaaliseen vuorovaikutukseen pyrkivää opetuksen ja koulun kehittämistä yhteissuunnittelun avulla. Valinnaisuuden lisääntyessä liikunnanopettajat joutuvat mielenkiintoisilla ja oppilaiden tarpeisiin vastaavilla kursseilla houkuttelemaan oppilaita valitsemaan liikunnan kursseja, ja näin myös osaltaan perustelemaan liikunnan asemaa oppiaineena. Liikunnan opettaminen tarjoaa opettajapareille paljon mahdollisuuksia yhteistyöhön myös tuntien toteuttamisessa. Yhteistyön avulla voidaan tarjota oppilaille uusia kokemuksia, entistä monipuolisempaa opetusta ja murtaa koululiikunnassa usein tyypillistä sukupuolirajaa. Toisaalta on muistettava antaa opettajapareille tilaa ja mahdollisuus tehdä itse. Yhteistyö edistää opettajan ammatillista

kehittymistä, toinen toisilta oppimista ja kokemusten jakamista. Opettajat kehittyvät huomatessaan ammattitaidon ympärillään rikkautena ja käyttävät osaamista yhteiseksi hyväkseen.

Yksi merkittävimmistä opettajan päärooleista on olla **kasvattaja**. Kasvattajan asema edellyttää näkemystä siitä, että opettajalla on jotakin annettavaa kasvatettavalleen. Kanssaeläjältä odotetaan esimerkkinä olemista ja uskoa siihen, että voi opettajana vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan myönteistä muutosta, toisaalta itsenäistyvään tähtäävässä kasvatuksessa opettajan on ymmärrettävä omien tavoitteidensa toissijaisuus. Opettajalla ei ole oikeutta hyvän ja oikean lopulliseen määrittelyyn kasvatettavansa puolesta, vaan hänen on etsittävä tasapainoa ohjaavan kasvatuksen ja vapauden sallimisen välillä lopullisena päämääränä kasvatettavan henkinen vastuu ja riippumattomuus. Tämän tutkimuksen kuvaamassa opettajuudessa ei voi selviytyä menestyksellisesti kerran opituilla tiedoilla ja taidoilla. Itseään kehittävä opettaja toimii vuorovaikutuksessa erilaisissa yhteisöissä yksilöiden ja ryhmien kanssa, ja on oppilaidensa kanssa vuorovaikutustilanteissa yhtäläillä oppijan asemassa. Opettaja ei myöskään pidä toimintaansa itsestään selvänä rutiinina, vaan kyseenalaistaa tekemisiään, pyrkii muuttamaan epäkohtia ja ratkaisemaan ongelmia uudella tavalla. Tämä ei sulje pois sitä tosiasiaa, että opettaja kohtaa työssään myös ongelmia ja epäonnistumisia, mutta vankan ammatillisen tiedon ja osaamisen sekä itsensä hyväksymisen kautta opettajalle voi muodostua sisäinen turvallisuus, ettei hänen tarvitse pelätä tai peitellä epäonnistumisiaan. Itsensä kehittäminen on itseensä luottavan, mutta nöyrän elämäntavan säilyttämistä.

Eräs opettajan päärooleista on olla **asiantuntija**. Opetuksen kohteena olevan tiedon ja taidon opettaminen on paljon muutakin kuin opetuskohteen hallinta. Oppimisprosessin ohjaajana opettaja on sisältötiedon lisäksi koko opetusprosessin, muun muassa tavoitteiden, metodikysymysten ja toteuttamisen asiantuntija. Hyvänkin koulutuksen jälkeen opettaja joutuu tilanteisiin, joihin hän ei ole valmistautunut, minkä vuoksi vasta koulutuksen ja työelämän varrella hankittujen kokemusten ja tiedon pohtiminen mahdollistavat asiantuntijuuden kehittymisen. Asiantuntija kohtaa uudet ja ongelmalliset tilanteet analyyttisellä lähestymistavalla, mikä näkyy joustavuutena, ei kaavamaisina toimintaperiaatteina. Asiantuntijan voi nähdä opetuksen, koululaitoksen ja yhteiskunnan kehittäjänä, ei ainoastaan kulttuuriperinnön siirtäjänä. Käytännön oppimistilanteissa

asiantuntijan on oltava motivaattori, joka omalla asenteella liikuntaa kohtaan ja kannustavalla palautteella pyrkii innostamaan oppilaita liikunnan harrastajiksi. Hyviin vuorovaikutussuhteisiin pyrkivä opettaja kuuntelee oppilaitaan, huomioi näiden mielipiteet ja arvostaa heidän tunteitaan. Näin opettaja luo positiivisen ilmapiirin oppimiselle, mikä auttaa herättämään oppilaiden sisäisen motivaation ja oppilaat haluavat ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

Tässä tutkimuksessa opettajuutta tarkasteltaessa nousee esiin opettajan positiivinen vaikuttamisen mahdollisuus sekä oppilaisiin että olosuhteisiin - siihen todellisuuteen, jossa hän työskentelee. Viides opettajan päärooleista on **organisoija**. Opettajat on entistä useammin otettu mukaan myös koulurakennuksen suunnittelu- ja perusparannustyöhön, jolloin opettajat oppimisympäristöjen luojina pääsevät vaikuttamaan myös opetustilojen kiinteisiin ratkaisuihin. Tämä edellyttää näkemystä tiloilta vaadittavasta monipuolisesta käyttötarkoituksesta. Organisoijana opettaja vastaa opetustoimien valmistelusta sekä välineiden ja tilan tarkoituksenmukaisesta ja turvallisesta käytöstä. Oppilaiden sisäiseen motivaatioon perustuvassa opettamisessa opettajan toiminta on hyvin pitkälti virikkeiden tarjoamista ja oppimisympäristöjen luomista. Välinevastaavana opettaja huolehtii opetusvälineiden hankinnoista, kunnostuksesta ja saatavuudesta. Opettaja ohjaa kollegoita ja oppilaita niiden asianmukaiseen käyttöön ja varastointiin.

Kenties merkittävin opettajan päärooleista on olla **arvioija**. Siitä huolimatta, että liikunta on yhä useammin vapaaehtoisesti valittu kouluaine, ja että oppilailla on mahdollisuus valita liikunnasta suoritusmerkintä, ja että käsitys sekä opettamisen, oppimisen että arvioinnin luonteesta ovat muuttuneet oppilaan vastuuta korostavaksi, ei opettaja ole täysin päässyt kontrolloijan roolistaan. Kontrolloijana opettaja evaluoi ja arvostelee oppilaiden suorituksia, varmistaa kurssien hyväksyttävän suorituksen, raportoi niistä eri tahoille ja vastaa niiden luotettavuudesta. Oman työn arvioija on refleктоiva ammattilainen, joka asettaa ongelmia, näkee ristiriitoja ja koettaa tehdä itselleen ja muille selväksi, mitä opettamiselta ja oppimiselta edellytetään. Konsulttina opettaja havainnoi oppilaiden toimintaa ja tekee tarvittavia opetuspäätöksiä. Hän ohjaa oppilaita asettamaan omia tavoitteita ja oppilaiden itsearviointia, johon liittyy liikunnan omakohtaisen merkityksen kriittinen tarkastelu. Konsulttina hän on myös valmis pohtimaan ja rakentamaan keskusteluun sekä työyhteisössä että yhteiskunnassa.

Lopuksi

Etnografinen tapaustutkimus Jarmosta antaa mahdollisuuden muodostaa yhden kuvan opettajuudesta. Tavoitteena oli hahmottaa yhden kokeneen opettajan opettajuutta viitekehyksessä, joka nousee opettajan puheesta ja hänen intentionaalisesta toiminnastaan. Raportoinnin tavoitteena on pidetty aineiston ja kirjallisuuden välistä dialogia. Kirjallisuus on pyritty sitomaan tiiviisti Jarmon puheen ja tätä tukevien havaintojen yhteyteen, mitä kautta on päästy kokonaiskuvaukseen ja löydetty yksi tapa ymmärtää teorian ja käytännön yhteys sekä toisaalta yhdistää käytäntöä ja teoriaa tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimuksella on pyritty tarjoamaan uusi tapa nähdä opettajuus, mikä toivottavasti antaa elementtejä liikunnanopettajan rooleista ja merkityksestä käytyyn keskusteluun.

Opettajuuden kuvan luomiseen, varsinkaan yhden opettajan näkökulmasta, ei ollut juurikaan valmiita malleja, joten tutkimustehtävän osaksi muotoutui myös yksilön opettajuuden luonteen huomioon ottavan tutkimusmenetelmän ja tulkinnan muodostaminen. Menetelmäksi valittu etnografinen tutkimus antaa mahdollisuuden opettajuuden yleisten kehysten ja henkilökohtaisen opettajuuden luovaan käsittelytapaan. Menetelmävalinta osoittautui tutkimustehtävää hyvin palvelevaksi, vaikkakin aikaa vieväksi. Tutkimustehtävän avoimuus ja menetelmän väljyys vaikeuttivat aineiston analysointia. Syntyneitä kategorioita oli punnittava Jarmosta syntyvien vaikutelmien ja samalla kokonaisuuden hahmottamisen kannalta.

Tutkimusraportissa on havaittavissa Jarmon opettajuuden muotoutuneen omien kokemusten ja työssä kehittymisen kautta. Myös opettajan työn kontekstisidonnaisuus oppilaan, ryhmän ja koulun tasolla on merkittävä tekijä varsinkin opettajuuteen motivoitumisen kannalta. Tarkastelukulman eroavuus elämäkertametodista tai ammatillisten kehitysjaksojen selvittämisestä aiheutti kuitenkin sen, ettei niitä sellaisenaan voitu tässä tutkimuksessa soveltaa. Menetelmän ja siten myös aineiston rajaamiseen vaikutti myös se, että tutkija teki työtä yksin. Jos tutkimusta olisi laajennettu esimerkiksi koko opettajan elämänselämänsä ja arkipäivän havainnoimiseen, menetelmä olisi vaatinut lukuisia haastatteluja ja pitkän havainnointijakson, mikä ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista.

Edelliset rajoitteet olisi pystynyt ainakin osittain välttämään sillä, että tutkijalla olisi ollut työpari. Työmäärä olisi jakautunut kahdelle ja erilaisia näkökulmia olisi todennäköisesti tullut

esiin tutkimusmetodin ja tutkittavan suhteen. Voi kuitenkin olettaa, että jatkuva tai vaihtuva kahden tutkijan havainnointi ja tutkittavan kanssa toimiminen tällaisessa intensiivisessä suhteessa olisi ollut ainakin tutkittavalle vaikea ja raskas toteuttaa. Kriittisyyttä voi esittää myös siitä, että aineiston ja kirjallisuuden jatkuvassa vuoropuhelussa työvaiheita ja aineiston osia olisi ollut lähes mahdotonta jakaa. Yhden tutkijan etuna voidaan pitää sitä, että persoonallisten työtapojen muodostumisen kannalta yksin työskentely on lähes välttämätöntä. Näin saa syventyä kaikkiin tutkimuksen teon vaiheisiin ja koko aineistoon. Syventymisen lisäksi olen ollut vapaa tekemään nopeita päätöksiä.

Tutkimustavan ennakoimattomuus ja avoimuus ovat pakottaneet minut itsenäiseen työskentelyyn ja oman tutkimustavan kehittelyyn. Valmiita ratkaisuja ei ole ollut tarjolla, joten itseohjauksen lisäksi tukea ja ohjausta on saanut ja joutunut hakemaan monelta taholta. Esteitä ovat lähinnä muodostaneet omat ennakkoluulot, epäilyt ja jopa pelot siitä, olenko oikeilla jäljillä. Ohjauksen avulla on lähinnä luotu yleisiä linjoja tutkimuksenteosta ja ideoitu erilaisia lähestymistapoja opettajuuden tarkasteluun. Tarpeen tullen on pidetty 'motivointi-istuntoja', joissa on kannustettu ja rohkaistu tekemään omia ratkaisuja.

Tutkimuksen tekemisellä on ollut vaikutusta kasvuuni ja oppimiseeni sekä käsityksiini opettajuudesta, liikunnan opettamisesta ja liikunnan merkityksestä osana kouluopetusta. Toivottavasti myös lukija voi tarkastella oman opettajuutensa teoriaa ja käytäntöä tämän tutkimuksen pohjalta ja löytää joitakin aineksia oman opettajuutensa jatkuvaan uudelleenrakentamiseen. Ja mikä tärkeintä, toivottavasti tämä myös näkyy meidän opettamisessa ja kasvattamisessa.

Opettajan työn esille nostaminen tulisi nähdä kunnianosoituksena ja mahdollisuutena nostaa sen arvostusta yhteiskunnassa. Kun opettajan työstä puhutaan sellaisena ammattitaitoa vaativana työnä kuin se esimerkiksi tämän tutkimuksen perusteella esitetään, voidaan vääriä käsityksiä ja yleistyksiä kumota. Vaikka tutkimusta ei ole osoitettu millekään ryhmälle, niin erityisesti opettajuuteen kasvamisessa osana opettajankoulutusta toisen opettajan työhön perehtyminen olisi varmastikin hyödyllistä.

Jos koulutuksessa tapahtuvaa oppimista ajatellaan laajempänä kuin vain tuleviin työtehtäviin liittyvien taitojen kehittymisenä, sen voi nähdä koko identiteettiä koskettavana kasvuna.

Näkökulmien laajenemisen ja syvenemisen lisäksi se pitää sisällään jatkuvasti kehittyvän ja realistisen itsetuntemuksen. Tämän tutkimuksen anti voisi edellä esitetyn perusteella olla selvempi näkemys siitä, mitkä ovat omat liikunnanopettamisen tavoitteeni, oman opetustyylini löytymisen helpottuminen ja itseni kehittämislle avautuvat suuntaviivat.

Kansasen (1996) mukaan opetuksen tutkimusta vaivaa tietynlainen hajanaisuus ja opetustapahtuman kannalta olennaisen, vuorovaikutuksen tutkimisen välttäminen. Tämä näkyy siinä, että tutkitaan opettajia tai oppilaita ja niiden ajattelua omissa tutkimuksissaan. Tässä tutkimuksessa voi nähdä pyrkimystä tämän puutteen korjaamiseksi, vaikkakin opettaja on ajatuksineen etusijalla. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tarkastella perusteellisemmin opettajan ja oppilaiden kohtaamista siitä näkökulmasta, miten kumpikin osapuoli on sisäistänyt opetuksen tavoitteet ja miten he sitoutuvat näiden toteuttamiseen.

Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa nähdä muita samalla metodilla tehtyjä liikunnan opettamiseen liittyviä tutkimuksia, joissa toivottavasti näkyisi tässä tutkimuksessa käytetyn metodin kehittelyä. Opetustapahtumaan keskittymisen lisäksi olisi tarpeellista selvittää entistä perusteellisemmin liikunnanopettajan laajentuvaa ja muuttuvaa työnkuvaa, jotta näihin vaatimuksiin pystyttäisiin valmistautumaan.

On huomattavaa, että ammattitaitoisen opettajan opettajuus on kehittyvä prosessi, ja etnografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tämä opettajan tutkiminen on ollut mukana olemista ja yhdessä kokemista. Omista ja varsinkin toisen kokemuksista kirjoittamisessa paljon jää kertomatta ja kerrottavaa syntyy koko ajan lisää. Tässä on esitetty yksi kuva kokeneen liikunnanopettajan opettajuudesta, mutta kuva elää.

LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14-34.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Altheide, D. & Johnson, J. 1994. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 485-499.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 248-261.
- Bennet, C. 1991. The teacher as decision maker program: An alternative for career-change preservice teachers. Journal of Teacher Education 42 (2), 119-130.
- Bogdan, R. & Biklen, K. 1992. Qualitative research for education. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brookfield, S. 1990. The skillful teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Carspecken, F. 1996. Critical ethnography in educational research. New York: Routledge.
- Crum, B. 1993. The urgent need for reflective teaching in physical education. Teoksessa C. Paré (toim.) Better teaching in physical education? Think about it! Proceedings of the international seminar on "Training of teachers in reflective practice in physical education". Université du Québec à Trois-Rivières. Département des sciences de l'activité physique, 1-20.
- Da Costa, C. & Piéron, M. 1992. Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. Teoksessa T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (eds.) Sport and physical activity. London: Chapman & Hall, 169-176.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction, entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, 1-17.
- Dodds, P. 1994. Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. Quest 46, 153-163.

- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen - kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 73-79.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M. Wittrock (ed.) Handbook of research on teaching. (3rd ed.) New York: A project of the American Educational Research Association, 119-161.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 13.
- Gallahue, D. 1993. Developmental physical education for today's children. (2nd ed.) Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Griffey, D. & Housner, L. 1991. Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. Research Quarterly for Exercise and Sport 62 (2), 196-204.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography: Principles in practice. (2nd ed.) London: Routledge.
- Harrison, J. & Blakemore, C. 1992. Instructional strategies for secondary school physical education. (3rd ed.) Dubuque, IA: WCB Publishers.
- Hellison, D. & Templin, T. 1991. A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. 1995. Teaching personal and social responsibility in physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (eds.) Student learning in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics, 269-286.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvi, V. 1993. Opettajuuden uudet haasteet. Opettajankouluttaja 1, 4-5.
- Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Julkaisuja A: 21, 181-193.
- Kahn, H. & Wiener N. 1967. The year 2000. A frame of speculation on the next thirtythree years. London: Hudson Institute.
- Kaisvuo, K. 1991. Opettajien työmenestys ammatillisissa oppilaitoksissa. Acta Universitatis Tamperensis A: 309.

- Kansanen, P. 1996. Katsaus opetuksen tutkimukseen. Vieläkö joku sitä harrastaa? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Didacta Varia* 1 (1), 3-11.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 1.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149-157.
- Komiteanmietintö 1989: 26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1990: 24. Liikuntakomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krokkfors, L. 1997. Hyvän opettajan kouluttaminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Didacta Varia* 2 (2), 21-28.
- Laakso, L. 1994. Reflektiota rekille: Liikunnan aineenopettajakoulutuksen ammatillinen ja pedagoginen kokeilu. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Kymmenen tarinaa opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B: 86, 99-104.
- Laakso, L. 1998. Edelläkävijä katsoo tulevaisuuteen. *Liikunta ja tiede* 1, 36-39.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen, Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 114-128.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- LeCompte, M. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2nd ed.) San Diego, CA: Academic Press.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Linqvist, M. 1989. Ihmisenä ja ammatissa kasvaminen, Ammatti ja persoona. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 159-164.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

- Manross, D. & Templeton, C. 1997. Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 68 (3), 29-35.
- Morris, D. & Stielh, J. 1985. *Physical education: From intent to action*. Columbus, O: Charles E. Merrill.
- Niemi, H. 1989. Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? Cognitive and emotional processes of student teachers in professional development during teacher education. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 61.
- Niemi, H. 1992a. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajan kehittyminen ja tulevaisuus. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1992b. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.) *Joustava ja laaja-alainen opettaja*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100, 14-28.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*, *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, 52-65.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A: 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Opettajankoulutus. Eräitä ajankohtaisia kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 29. Jyväskylä: Kopijyvä, 71-84.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 10.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*, *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino, 125-147.

- Opettajien Ammattijärjestö. 1989. Opettajan työ 1, Lukion ja peruskoulun opettaja. Helsinki: OAJ.
- Parker, J. 1995. Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 127-139.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 182-201.
- Peruskoululaki 27.5.1983 / 476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pissanos, B. & Allison, P. 1996. Continued professional learning: A topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education* 16, 2-19.
- Pitkäniemi, H. 1998. Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 35-63.
- Placek, J. & Dodds, P. 1988. A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching succes and nonsucces. *Reseach Quarterly for Exercise and Sport* 59 (4), 351-358.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5-24.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY, 9-30.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY: Porvoo.
- Ravi, T. & Tukeva K. 1991. Liikunnan päättöharjoittelijoiden tuntitavoitteet ja palautteenanto. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rink, J. 1993. Teaching physical education for learning. St Louis, MO: Mosby.
- Rink, J. 1995. Effective instruaction in physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (eds.) Student learning in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics, 171-198.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 135.
- Romar, J-E. 1995. Case studies of finnish physical education teachers. Åbo: Åbo Akademi University Press.

- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Schempp, P. 1993. Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education* 13, 2-23.
- Schulman, J. 1990. Now you see them, now you don't: Anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Research* 19 (6), 11-15.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. Mountain View, CA: Mayfield.
- Sikkelä R. & Väisänen P. 1997. Luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. *Kasvatus* 28 (1), 38-48.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Stake, R. 1994. Case studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 236-247.
- Suojanen, P. 1996. Kulttuurien tutkijan arki. Jyväskylä: Antrokirjat.
- Syrjälä, L. Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 137-150.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Opetusmonisteita ja selosteita* 39, 32-49.
- Tan, S. 1996. Differences between experienced and inexperienced physical education teacher's augment feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education* 15, 151-170.
- Tannehill, D. & Zakrajsek, D. 1993. Student attitudes towards physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education* 13, 78-84.

- Tapaninen, A-M. 1997. Paljaat totuudet ja etnografiset illuusiot. Teoksessa A. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta*. Suomen antropologinen seura. Vammala: Vammalan kirjapaino, 116-134.
- Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129.
- Toiskallio, J. 1994. Mihinkin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen, Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 23-40.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 182-195.
- Valde, E. 1994. Opettajan työ. Teoksessa J. Tähtinen J. (toim.) *Opettajaksi kasvaminen, Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 46, 146-160.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.
- Viljanen, E. 1992. *Koulumestarin koulutus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen, Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 32.
- Välijärvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) *Opetuksen mahdollisuuksia*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125-134.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yin, R. 1992. Case study design. Teoksessa M. Alkin (ed.) *Encyclopedia of educational research*. (6th ed.) New York: Macmillan, 134-137.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. 1993. *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.

Perustiedot opettajasta

Minkä ikäinen olet?

Mikä koulutus sinulla on liikunnanopettajan työhön?

Mitä muuta koulutusta olet hankkinut?

Miten päädyit juuri liikunnanopettajaksi, oliko muita vaihtoehtoja?

Opetatko muita aineita, kuinka paljon?

Mitä harrastuksia sinulla on?

Työyhteisö

Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä työpaikassasi?

Kuinka monta liikunnanopettajaa koulussanne on?

Minkälaista yhteistyötä teillä on?

Kuulutko joihinkin työryhmiin koulussasi?

Miten haluaisit kehittää koulusi liikunnanopetusta ja miten olet kehittänyt sitä?

Opettajuus

Miten työ on vastannut odotuksiasi?

Pidätkö koulutustasi sopivana tähän työhön?

Mitä taitoja sait koulutuksesta, mitä työelämä on opettanut?

Viihdytkö työssäsi?

Onko työsi sinulle, häiritsevä tekijä, homma, ammatti, kutsumus, elämäntehtävä, miksi?

Onko opettajan työ muuttunut työskentelysi aikana?

Miten kuvaisit eri roolejasi koulussa?

Opettaminen

Mitkä koululiikunnan tavoitteet koet tärkeimpinä?

Mitkä ovat opetuksesi keskeiset tavoitteet?

Onko opetuksesi tavoitteissa tapahtunut muutoksia?

Miten suunnittelet opetustasi?

Miten valitset kurssin tai oppitunnin sisällöt?

Millaisia opetusmenetelmiä käytät opetuksessasi?

Miten kuvailisit hyvän opetuksen?

Oppiminen

Mikä on opettajan rooli oppimistapahtumassa, entä oppilaan rooli?

Miten käsität oppimisen?

Miten saat oppilaat innostumaan liikunnasta?

Milloin voit sanoa oppilaasi onnistuneen?

Miten arvioit oppilaiden kehittymistä?

Arvot ja käytänteet opetuksen takana

Mitä arvelet oppilaiden odottavan sinulta?

Mitä pidät tärkeimpänä työssäsi, oppilaiden ja itsesi kannalta?

Miten huomioit yksittäisen oppilaan oppilasryhmässäsi?

Millaisia sääntöjä ja käytänteitä tunneillasi noudatetaan?

Kuka luo toiminnan pelisäännöt?

Toteutuuko ideasi liikuntatunneilla?

Mistä saat motivaation työhösi?

Lopuksi

Millainen on hyvä liikunnanopettaja?

Missä sinä olet hyvä opettajana?

Miten kehität itseäsi?

Arvostetaanko liikunnanopettajan työtä riittävästi, arvostatko sinä?

Minkälaisena näet opettajan yhteiskunnallisen roolin?

Millaista arvelet liikunnanopetuksen olevan vuonna 2010?

Miten kuvailisit Jarmoa opettajakollegana?

Miten Jarmo on otettu vastaan teidän koulussa?

Onko teidän koulun liikunnanopettajilla yhteistyötä, minkälaista?

Miten Jarmon tulo on vaikuttanut työilmapiiriin, käytäntöihin, sinun opettamiseesi?

Onko teillä syntynyt uusia ideoita opetuksen kehittämiseksi, onko jotain konkreettista jo tapahtunut?

Mitä tulevaisuuden suunnitelmia teillä on liikunnanopettamisen tai muun koulutyön suhteen?

Oppilaiden teemahaastattelu

Mitä pidät liikunnasta, entä tästä tunnista?

Mikä oli mielestäsi tämän tunnin tarkoitus, entä yleensä liikuntatuntien tavoite?

Mihin Jarmo pyrkii mielestäsi opetuksellaan?

Miten kuvailisit Jarmoa kaverillesi, joka ei tunne häntä?

Miten Jarmo suhtautuu sinuun?

Pidätkö Jarmon tavasta opettaa, miksi?

Saatteko te oppilaat vaikuttaa tuntien sisältöön?

Oletko huomannut, että näillä liikuntatunneilla toistuisi jonkinlainen rakenne?

Mitä hyvää ja huonoa Jarmossa on?

Millainen on hyvä opettaja?

Millainen on hyvä liikunnanopettaja?

1 JOHDANTO

2 OPETTAJAN ROOLIT

2.1 Opettajan ammattikuvan kehittyminen

2.2 Opettajan rooli opetustapahtumassa

2.2.1 Oppimiskäsitykset

2.2.2 Opetusfilosofia

2.2.3 Opetuksen tavoitteet

2.3 Liikunnanopettamisen erityispiirteitä

2.4 Nykyaikaisen liikunnanopettajan rooleja

3 AMMATTITAITOISEN LIIKUNNANOPETTAJAN OMINAISUUKSIA

3.1 Opettajan persoonallisuus

3.2 Opetustaito

3.3 Vuorovaikutustaidot

3.4 Muita ammattitaitoisen liikunnanopettajan ominaisuuksia

3.4.1 Opettaja ilmapiirin luojana

3.4.2 Opetustaidon arvosana

3.4.3 Opettajan asennoituminen työhönsä

3.4.4 Opetustilanteen tekijät

4 POHDINTA