Tutkimuksia 322

Arto Virkkunen

Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksen pienessä juhlasalissa, Fabianinkatu 33, lauantaina 2. huhtikuuta 2011 klo 10

Helsinki 2011

Esitarkastajat: *Professori*
Lauri Laakso
Jyväskylän yliopisto

Emeritusprofessori
Jouko Kari
Jyväskylän yliopisto

Kustos: *Professori*
Kirsi Tirri
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: *Emeritusprofessori*
Risto Telama
Jyväskylän yliopisto

ISBN 978-952-10-5783-0 (nid)
ISBN 978-952-10-5784-7 (pdf)
ISSN 1799-2508
Yliopistopaino
2011

Helsingin Yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Tutkumuksia 322

Arto Virkkunen

Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana

Tiivistelmä

Tutkimus kohdistuu viiden virassa toimivan, kolmen mies- ja kahden naisopettajan pedagogiseen ajatteluun ja siihen, miten liikunnanopetuksen toteutus määrittää opettajan toimintaa ja ajattelua. Eli miten kasvatustehtävä toteutuu opetuksen kontekstissa. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on pedagogisen toimintailmapiirin tarkastelu oppilaan sosioeettisen kasvun kannalta ja hänen kokemuksenaan. Pedagoginen ilmapiiri nähdään tutkimuksessa oppilaita motivoivana, yhteisöllisenä ja keskinäiseen luottamukseen perustuvana asiana. Tutkimus edustaa hermeneuttista lähestymistapaa, jossa tutkimusaineiston tulkinnan kautta pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta. Nimitän työtäni dialogis-hermeneuttiseksi tapaustutkimukseksi.

Tutkimusaineisto käsittää haastattelut ja tuntien havaintoaineiston. Aineiston tarkastelussa on nostettu esiin tutkimuskysymysten kannalta olennainen. Sisällön analyysin menetelmällä tutkimusilmiöstä muodostettiin kuvaus kustakin opettajasta, jonka jälkeen aineistosta etsittiin tutkimustehtävän kannalta keskeisiä merkityksiä ja niiden kokonaisuuksia. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen pohjautui tutkijan omaan intuitiivisen kokemuksen kautta kehittyneeseen merkitystajuun. Opettajakohtaisena tapaustutkimuksena opettajia tarkastellaan oman työnsä asiantuntijoina. Tutkimukseen liittyvän rinnakkain tarkastelun merkitys on osaltaan selkeyttää opettajakohtaista ymmärtämystä sekä auttaa lukijaa tarkastelemaan opettajia oman näkemyksensä pohjalta.

Tutkimus vahvisti esiymmärryksen oikeudellisuuden. Liikunnanopettajat eivät suunnitelleet opetustaan kasvatuksesta, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin Keskeisimpänä tavoitteena oli tuottaa toiminnassa oppilaille iloa ja virkistystä. Opettajat olivat erilaisia tuntien suunnittelun ja toteutuksen kannalta.

Opettajien pedagoginen ajattelu kuten toimintakin oli persoonakohtaisesti orientoitunutta. Opettajien ajattelussa ja toiminnassa oppilaiden asema painottui eri tavoin. Toisten opettajien näkökulma avautui enemmän oppilaista käsin, toisten taas toiminnasta käsin. Edellisten opettajien ohjauksessa oppilailla oli enemmän tilaa toimia keskenään ja opettajat huomioivat oppilaiden erilaisuuden.

Opettajat kuvasivat omaa kasvuaan opettajina vuorovaikutustaitojen kehittymisenä. Näyttää siltä, että iän lisääntyminen ja työkokemus antavat opettajalle edellytyksiä katsoa työtään enemmän oppilaista käsin.

Avainsanat: pedagoginen ilmapiiri, toimintatapa, fair play, pedagoginen ajattelu

University of Helsinki
Faculty of Behavioural Sciences
Department of Teacher Education
Research Report 322

Arto Virkkunen

The fysical teacher as sosioethical educator

Abstract

This research will be aimed at five hold office fysical teachers', three men and two women teacher, pedagogical thinking and how the realization of physical teaching will be determined the teacher's action and thinking and how the pedagogy task will be carried out in the connection of teaching. The central goal of the research is the examining of pedagogical action climate from the point of view of the pupil and his own experience. The pedagogical climate is seen in the research as the matter of the motivating, communal and the mutual confidence.

The research represents the hermeneutic approaching way, where with the help of interpretation of the study material is tried to get to understand the study target. I shall call my work the dialogic hermeneutic study. The study material includes the interview and observation material. During the examining material have been picked up the essential of the questions. By means of the contain analysis has been raised the essential connected closely to study questions. With the method of contain analysis it had been shaped the description of every teacher. After this it had been searched from the material the centered meanings, which were connected closely to the study job and their unities. To understand the connections between meanings were based on by means of the investigator's own intuitive experience developed meaning understanding.

The research strengthened the beginning understanding right. The physical teachers did not plan their teaching to think their education, but to think the pupils' activity. In the teachers' thinking and action pupils' situation was emphasized different. The other teachers' perspective was opened more from pupils, the othes' more from action. Pupils had more state to take part together and the teachers noticed the pupils' differences.

The teachers descriped their own growth as teachers as interaction skills to develop. It seems that when teachers get more age and more experience they get prerequisities to look at their work more from pupils.

Keywords: Pedagogical climate, manner, fair play, pedagogical thinking

Esipuhe

Liikunnanopettajan ohjaamat ryhmät ovat entisestään erilaistuneet. Oppilaiden erilaisuus muodostaa liikunnanopettajalle toiminnallisen ja samalla kasvatuksellisen haasteen. Miten kasvattaa oppilaista liikuntaan innostava ja oppilaita toisiinsa yhdistävä ryhmä? Kyse on yhteisestä viihtymisestä liikuntatunneilla. Tämä kysymys oli ohjaamassa tutkijan tielle jäädessäni liikunnanopettajan työstä eläkkeelle.

Tutkimukseen ryhtymiseen rohkaisi professori Kari Uusikylän tapaaminen. Kiitän Kasvatustieteellistä tiedekuntaa jatko-opiskelun myöntämisestä, joka mahdollisti seminaarityöskentelyn aluksi Kari Uusikylän ja myöhemmin professori Jukka Husun johtamissa seminaareissa. Professori Jukka Husu on ollut vuosien mittaan läheinen ja taitava ohjaaja. Yhteiset tapaamiset antoivat aina konkreettista tarttumapintaa sekä teoreettiseen pohdintaan että kenttätyöhön. Jukka Husun siirtyessä professorin virkaan Turkuun toimi ohjaajana professori Reijo Byman. Professori Kirsi Tirrin tullessa kasvatustieteen professorin virkaan sain ohjaajakseni tutkimustyöni teoriaa merkittävästi edistäneen henkilön. Kolmen ohjaajan alaisuudessa koin työskentelyni innostavaksi ja tuloksekkaaksi. Kiitän myös professori Pertti Kansasta, jonka kanssa keskustelut ovat antaneet ajatteluuni virikettä. Kiitän tutkimukseni esitarkastajia professoreita Jouko Karia ja Lauri Laaksoa. Erityisesti olen kiitollinen professori Lauri Laaksolle, joka suuntasi ratkaisevasti kritiikillään tutkimukseni luonnetta. Emeritus liikuntakasvatusprofessori Risto Telamaa kiitän tutkimukseni aikana saaduista arvokkaista neuvoista. Hum. kand. Heli von Bruunia kiitän huolellisesti tehdystä kieliasun tarkistamisesta.

Olen kiitollinen, että väitöskirjani hyväksyttiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarjaan ja että amanuenssi Kari Perenius saattoi käsikirjoituksen julkaisukelpoiseen muotoon.

Tutkimukseni mahdollisti ennen muuta tutkimukseen osallistuvat viisi liikunnanopettajaa. Tunnen kunnioittavaa kiitollisuutta miellyttävästä yhteistyöstä ja suhtautumisesta sekä liikunnanopettajia että heidän koulujaan kohtaan. Tunsin lämminhenkistä hyväksyntää vieraillessani vuosien ajan tutkimuskouluissani. Liikunnanopettajien ja koulujen omaleimaisuus oli itselleni tutkimuksen antia.

Tutkimusaihe ”liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana” on ollut merkittävä osa omaa ajatteluani ja toimintaani liikunnanopettajana joskus tietoisena, usein tiedostamatta ja monesti reflektoivana pohdintana. Omaan työhöni kohdistuneet vaikutukset ulottuvat omaan kouluaikaani ja erityisesti

liikunnanopettajaani lehtori Martti Leskiseen, jonka hienostunutta olemusta en voi olla korostamatta. Sittemmin pitkäaikaisen kollegan lehtori Otso Vilhusen kanssa yhteisen työn puitteissa käydyt kasvatukselliset keskustelut ja voimistelun kerhotoiminnan ohjaus ovat olleet tärkeä osa kehitystäni opettajana. Oulun vuosilta mainitsen liikunnan didaktiikan lehtorin Vesa Lehmuskallion merkityksen omaan ajatteluuni. Näille ystäville ja työtovereille tahdon antaa tutkimukseni valmistuessa parhaat kiitokset.

Kiitän vaimoani Maijaa työtäni kohtaan osoittamasta arvostuksesta ja kannustuksesta. Kiitos lapsilleni Aulille ja Hannalle mukana elämisestä sekä Juhanille ja Laurille työn teknisestä avustamisesta.

Omistan työni lapsenlapsilleni Helmille ja Eliakselle.

Helsingissä 21.01.2011

Arto Virkkunen



Sisällys

Johdanto 1

1 Tutkimuksen lähtökohdat 5
1.1 Koulukasvatuksen luonne 5
1.1.1 Liikunnanopettajan työn vuorovaikutuksellisuus 7
1.2 Tutkimusaiheen rakentuminen ja tutkimustehtävä 10
1.2.1 Tutkimuksen tavoite ja luonne 12
1.2.2 Sosioeettisyys tutkimuskäsitteenä 13
1.2.3 Tutkimuskysymykset 15

2 Liikunnanopetus moraalisena toimintana 19
2.1 Sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt opetuksen oppimiskohteina 22
2.2 Liikunnanopettaja kasvattajana kouluyhteisössä 24
2.2.1 Liikunnanopettajan vuorovaikutus toimintakäytäntönä 27
2.2.1.1 Manner – Käsite 28
2.2.1.2 Rivistä liikkeelle – vai kuinka? 29
2.2.1.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys liikuntakasvatuksen suuntaajana 31
2.2.2 Oppilaiden erilaisuuteen vastaaminen liikunnanopetuksessa 34
2.3 Liikunnanopettajan vuorovaikutus kasvatuskäytäntönä 39
2.3.1 Reiluus käytäntönä ja hyveenä 40
2.3.2 Yhdessä tekeminen käytäntönä 43
2.3.3 Kilpailukäytäntö yhteistoiminnallisena työmuotona 45
2.3.4 Vastuullisuuteen kasvattaminen 48
2.4 Liikunnanopetuksen ilmapiiri ja eetos 49
2.4.1 Pedagoginen ilmapiiri ohjattua vapautta 51
2.4.2 Pedagoginen vuorovaikutus pedagogista kumppanuutta 53

3 Tutkimuksen toteutus 55
3.1 Tutkimus laadullisena tapaustutkimuksena 55
3.1.1 Dialogis-hermeneuttinen tutkimusote 57
3.1.2 Dialogi tutkittavan ja tutkimusaineiston kanssa 59

3.1.3 Muistelutyömenetelmä dialogin välineenä 62
3.1.4 Merkitysten ymmärtämisestä opettajan ymmärtämiseen 63
3.1.5 Tutkimuksen objektiivisuudesta 65
3.2 Tutkimushenkilöt ja tutkija 69
3.3 Tutkimusaineiston keräämisprosessi 80
3.3.1 Haastattelu ja havainnointi tutkimusaineistona 84
3.3.2 Tutkijan työkokemus - etu ja haitta 87
3.4 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta 89

4 Tutkimustulokset 97
4.1 Opettajakohtainen kuvaus opetuskäsityksen ja opetuksen toteuttamisen alueilla 97
4.1.1 Opettaja (A1), ryhmäksi kasvaminen 98
4.1.2 Opettaja (A2), toiminnan sujuvuus 103
4.1.3 Opettaja (A3), kasvaminen kunnon kansalaiseksi 107
4.1.4 Opettaja (B1), ilo ja virkistys 112
4.1.5 Opettaja (B2), ryhmänä kasvaminen 117
4.1.6 Katsaus opettajiin 122
4.2 Miten opettaja rakentaa pedagogista ilmapiiriä? 123
4.2.1 Opettaja (A1), tukemalla ryhmäksi kasvamista 124
4.2.2 Opettaja (A2), olemalla päättäväinen 133
4.2.3 Opettaja (A3), toimimalla oppilaiden ehdoilla 142
4.2.4 Opettaja (B1), olemalla tunnollinen 149
4.2.5 Opettaja (B2), edistämällä viihtymistä ryhmänä 155
4.2.6 Rinnakkain tarkastelua 163
4.3 Miten opettaja edistää toisen huomioimista? 168
4.3.1 Opettaja (A1), arvostamalla oppilaita ja liikuntaa, korostamalla ryhmävastuuta 170
4.3.2 Opettaja (A2), korostamalla toiminnan selkeyttä, edistämällä tasapuolisuutta 172
4.3.3 Opettaja (A3), arvostamalla oppilaita, osoittamalla välittämistä 174
4.3.4 Opettaja (B1), antamalla vastuuta, korostamalla oppilaan omaa yrittämistä 176
4.3.5 Opettaja (B2) Ohjaamalla arvostamaan toista, vaikuttamalla ryhmänä viihtymiseen 178
4.3.6 Katsaus opettajiin 179

4.4 Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta 182
4.4.1 Opettajakohtainen tarkastelu 183
4.4.1.1 Opettaja (A1) 183
4.4.1.2 Opettaja (A2) 189
4.4.1.3 Opettaja (A3) 193
4.4.1.4 Opettaja (B1) 199
4.4.1.5 Opettaja (B2) 203
4.5 Opettajien rinnakkain tarkastelu 208
4.5.1 Toiminnan tavoitteellisuus 209
4.5.2 Toiminnan luonne 214
4.5.3 Erilaiset oppilaat toiminnassa 220
4.5.4 Opettajia kuvaava luonnehdinta 224

5 Tutkimustulosten pohdintaa 227
5.1 Liikunnanopetuksen kasvattavasta luonteesta 228
5.2 Opettajan näköinen opetus 232
5.3 Opettajan toiminnasta nousevaa kysymysten asettelua 233
5.4 Kohti oppilaskeskeistä liikunnanopetusta 235

Lähteet 243

Liitteet 257
Liite 1: Käsitekartta 1. (Opettaja A1) 257
Liite 2: Käsitekartta 2. (Opettaja A2) 258
Liite 3: Käsitekartta 3. (Opettaja A3) 259
Liite 4: Käsitekartta 4. (Opettaja BI) 260
Liite 5: Käsitekartta 5. (Opettaja B2) 261
Liite 6: Haastatteluteemat 262

Kuviot

Kuvio 1. Tutkimusta ohjaava teoreettinen viitekehys 10
Kuvio 2. Liikunta sosiaalis-eettisen kasvatuksen perustana 20
Kuvio 3. Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen avainkyvyt 24
Kuvio 4. Liikunnanopetukseen soveltuvat konstruktivistiset mallit 32
Kuvio 5. Vältettävät ja korostettava arvot 51
Kuvio 6. Tutkimusaineiston analyysivaiheen eteneminen 91

Taulukot

Taulukko 1. Yhteenveto tutkimukseen osallistuvista opettajista 78
Taulukko 2. Haastattelut ja tuntiseurannat 83
Taulukko 3. Opettajakohtainen aineiston analyysi ja tulkinnan tulos 94
Taulukko 4. Opettaja opetuksessa 181
Taulukko 5. Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta 208
Taulukko 6. Opettajan toimintaa keskeisimmin kuvaavat piirteet 210
Taulukko 7. Opettajan olemus ja opettajan kasvatustavoite 225

Johdanto

Koulu on osa yhteiskuntaa. Yhteiskunta on muuttumassa entistä vaativammaksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen johdosta. Nykyisin puhutaan modernista murroksesta, joka tarkoittaa yhteiskunnallista ja kulturellista muutosprosessia (Niemi 1998). Länsimaisen kulttuurin ongelma on arvonäkökulmien latistuminen, mikä heijastuu myös kasvatustavoitteiden asettamiseen (Puolimatka 1997). Aikaisemmat uskomukset ja käytännöt asetetaan kyseenalaisiksi. Haasteena ovat esim. yhteiskunnallisen monimuotoisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen. Koulun opettajien on vastattava yhä heterogeenisemman oppilasaineksen tarpeisiin ja yhteiskunnan eri kerrosten odotuksiin. Kotien paineet tulevat myös kouluun ja näkyvät esim. lisääntyvänä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskykynä, väsymyksenä, kiusaamisena. Kotien arvomaailman erilaisuus heijastuu oppilaiden erilaisissa käsityksissä oikeasta ja väärästä, sopivasta ja sopimattomasta käyttäytymisestä. Oppilaiden vanhemmat ja yhteiskunta kohdistavat koulukasvatukseen paljon odotuksia, jotka eivät aina ole yhtenäisiä (Niemi 1995, Atjonen 2004). Opettajan saama tuki kasvatustehtävän hoitamisessa on yleisesti vähäistä. Opettajalta edellytetään itsenäistä ajattelua ja toimintaa.

Koulukasvatuksen merkitys korostui erityisesti 1990 luvulla. Tästä kertovat mm. koulukasvatukseen liittyvän tutkimustoiminnan lisääntyminen ja Opetusalan Ammattijärjestön julkaisemat opettajien eettiset periaatteet (OAJ 1998). Tänään opettaja nähdään entistä enemmän kasvattajana. Oppilaiden erilaiset tarpeet synnyttävät opetukseen sekä yhteisöä että yksilöä koskevia haasteita. Eettisten pelisääntöjen opettaminen on tullut tärkeäksi yhteiskunnan moniarvoistuessa (Atjonen 2004). Suomalainen koulujärjestelmä luottaa koulujen ja opettajien harkintaan ja kykyyn toteuttaa oppilaita edistävää kasvatus- ja opetustyötä. Koulut ovat 1990-luvun alusta tapahtuneen uudistuksen myötä olleet vapaampia toteuttamaan itsensä näköistä opetussuunnitelmaa. Vuosien 1994 ja 2004 valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteissa arvot määritellään yleisellä tasolla ja tarkempi arvojen määrittely on jätetty paikalliseksi tehtäväksi (Pops 2004, 3.1). Opetussuunnitelman perusteet antavat varsin väljät ohjeet kouluille ja opettajille laatia ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Näin uskotaan saavutettavan uuden oppimis- ja tietokäsityksen mukaista oppimista. Oppilaiden odotetaan olevan valmiimpia vastaamaan todellisuuden tuomiin haasteisiin.

Opettajiin kohdistuneen luottamuksen ja uuden oppimiskäsityksen lisäksi kouluille ja opettajille annettu toimintavapaus nousee koulun kasvatustehtävästä. Oppilaskeskeisyys on noussut asiakeskeisyyden rinnalle ja edelle-

kin. Tutkijoiden mukaan opettajan autonomisuus edellyttää ammattieettisyyttä. Mitä vapaammaksi ihminen toiminnassaan tulee, sitä suuremmaksi tulevat moraaliset vaatimukset (Atjonen 2004, 42).

Peruskouluvaiheen ensimmäisinä vuosikymmeninä eettinen kasvatusajattelu painottui yksilön kasvamisen tukemiseen. Yhteiskuntafilosofisesti tarkasteltuna siirryttiin yhteisöllisyydestä kohti liberalismia ja individualismia (Launonen 2000). Yksilöllisyyttä korostavassa kulttuurissa koulun merkitys sosialisaation ja yhteisöllisen ajattelun vaalijana nähdään tärkeäksi (Launonen 2000). Peruskoululain 2§ mukaan perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässään tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tavoitteena korostuu siten henkisen kasvun ja eettisen vastuullisuuden tukeminen (VNS 2/2002). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet korostavat yhteisöllisyyttä peruskoulun tehtävänä. Tämä tuodaan esiin sekä peruskoulun arvopohjassa että tehtävässä. *Peruskoulu edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista* (Pops. 2004, 2.1 s.12). *Perusopetuksen tehtävä on kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa* (Pops 2004, 2.2 s. 12). Yhteisöllisyys on yhteyden tunnetta, ”tässä ja nyt olemisen” korostumista ja viihtyvyyttä. Koulun tulisi edistää oppilaiden kasvuprosessia mahdollistamalla sosiaalisten suhteiden muodostumista. *Liikunnanopetuksen tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta* (Pops 2004, 246). Liikunnanopetus, laajemmin koululiikunta, on oppilaan koulunkäynnin viihtyvyyden ja koulun yleisen eetoksen kannalta merkittävää. Liikunta voi toimia koulun hyvinvoinnin toimintakulttuurin edistäjänä (Opetusministeriön tiedote 2006). Koulun liikuntakasvatukselle luetaan yleisesti oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta neljä tärkeää tehtävää: Terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, motoristen taitojen edistäminen sekä myönteisen minäkäsityksen ja sosiaalisen kasvun tukeminen (Jaakkola ym. 2009).

Koulun ulkopuolisen toiminnan luonne on paljolti privatisoitunutta ja yksilökeskeistä. Nuorten harrasteliikunta seuratoiminnan ulkopuolella on yksilöllistä liikuntaa kuten uintia, skeittailua, laskettelua tai keilailua. Joukkuepelaaminen mahdollistuu monien nuorten kohdalla ainoastaan koulun liikuntatunneilla. Koululiikunnan yhteisöllisen luonteen korostus pohjautuu paljolti oppilaiden tarpeeseen toimia yhdessä. Laaja opetushallituksen peruskoulun 9 -luokkalaisille tekemä tutkimus koulun liikunnanopetuksen arvioinnista osoitti oppilaiden arvostuksessa tärkeimmäksi liikunnanopetusta määrittäväksi asiaksi liikuntatuntien sosiaalisen luonteen ja toiseksi tärkeimmäksi liikuntatuntien tekemisen ja toiminnan luonteen (Huisman 2004, 83).

Oppilaiden erilaisuus nostaa esiin yhteisöllisyyden merkityksen myös eettisen kasvatuksen kannalta. Yhteisöllisyyden ja yhteyden kokeminen, yhdessä koettu innostuminen ja yhteiset toimintasäännöt ohjaavat kasvatuksellisesti merkittävään yhdenmukaisuuteen käyttäytymisessä ja asenteissa. Oppilaiden on voitava perusopetuksessa myös iloita ja nauttia yhdessäolosta ja yhdessä toimimisesta ja heidän tulee oppia aktiivisesti edistämään kaikkien oppilaiden hyvinvointia (Hytönen 1998, 50). Liikunnan merkitys kouluviihtyvyydelle on suuri, koska sen parissa työskenneltäessä ollaan tekemisissä tunteiden kanssa kokemuksellisen oppimisen kontekstissa (Perttilä ym. 2003, 14–18). Liikunta oppiaineena on keskeisessä asemassa koulupäivän aikana koettuun iloon ja viihtyvyyteen. Liikuntatunnit toimivat vastapainona luokassa paikallaan istumiselle. Liikuntatunnit tarjoavat samalla toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa sekä tapahtumarikkautensa vuoksi runsaasti aitoja tilanteita sosiaalieettiseen kehittymiseen (Kuusela 2005).

Liikunnanopettaja on paljon vartija ja toisaalta oman toimintansa herra. Liikunnanopettajalla on ”vapaat kädet” työssään eri tavalla kun teoria-aineiden opettajilla. Tulosvastuullisuus on oppilaiden turvallisessa ja innostavassa osallistumisessa, ei urheilusuorituksissa. Opetussuunnitelma vaikuttaa kaiken koulutoiminnan taustalla. Liikunnanopetuksessa toteutuva toiminta lähtee kuitenkin oppilaista, ei opetussuunnitelmasta. Oppilaalle yhdessä liikkuminen on itseisarvo, johon kuuluu liikkumisen ilo ja ilmaisuvapaus. Koulun liikunnanopetuksessa oppilaat voivat kokea yhteisöllisyyttä, joka on useiden oppilaiden kohdalla vain kouluun liittyvää. Pelijoukkueet, käytössä oleva liikuntatila ja ohjattu liikunta rajoittuvat monella vain koulun puitteisiin. Oppilaiden mieltymykset ovat paljolti yhteisöllisyyttä tukevissa toiminnan sisällöissä, kuten tänä päivänä esim. pojilla salibandyn ja tytöillä tanssillisen liikunnan suosio osoittaa.

Koululla ei ole oppilaiden elämässä sellaista merkitystä kuin menneillä vuosikymmenillä. Koulun kasvatusvaikutukset ovat vain osa lapsen saamaa kasvatusta. Monikulttuurisuus yhteiskunnassa on tehnyt myös kouluista heterogeenisempia. Koulu on edelleen kuitenkin kodin ohessa merkittävin kasvatus- ja kasvupaikka lapsen elämässä. Koulu totuttaa lapset säännönmukaiseen ja sääntöjen ohjaamaan ja sanelemaan toimintaan sekä vastaamaan omasta toiminnasta. Moniarvoisessa maailmassa erityisesti kasvattajan tehtävänä on reflektoida omia arvojaan ja arvioida niiden toteutumista käytännön toiminnassa. Erilaisuuden kunnioittaminen ja ymmärtäminen eivät edellytä kaikkien arvojen hyväksymistä. Arvojen oikeutus tulee voida perustella, jotta voitaisiin edellyttää niihin sitoutumista. Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa näyttää entistä selvemmältä, että opettajan tulee olla läsnä työssään kokonaisvaltaisena ihmisenä eikä pelkästään ammattiroolissa (Heikkinen 1999, 183).

Tutkimuksen tekijän ajattelussa liikunnanopettaja on samastunut johdonmukaiseen toimintaan olemalla oma itsensä ja toteuttamalla opetusta selkeästi ja moraalisesti. Opettajien tulisi olla ennen muuta kasvattajia ja rohkaisijoita, jotka pystyvät kasvattamaan oppilaista hyviä ja tasapainoisia elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky muutostilanteissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen (Syrjälä 1998). Toimiessaan pedagogisesti opettaja joutuu tekemään valintoja opetuksen päämääristä ja tavoitteista. Näiden tavoitteiden takana ovat aina arvot, jotka opettaja on omaksunut tiedostaen tai tiedostamattaan (Tirri 1998, 10).

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään yksittäisten liikunnanopettajien kohdalla opettajana ja kasvattajana toimimista ja tässä roolissa olemista. Tutkimuksen periaate on olla mahdollisimman avoin, ja se merkitsee mm. opettajan työn ja ajattelun arvostusta. Opettaja on oman työnsä asiantuntija, toteuttaja ja kehittäjä.

1 Tutkimuksen lähtökohdat

1.1 Koulukasvatuksen luonne

Koulukasvatusta luonnehtii toisaalta yhteiskuntakeskeinen ja toisaalta yksilökeskeinen määrittely. Yhteiskunnan ylläpitämän koululaitoksen kasvatus merkitsee yhteiskunnan arvostamien valmiuksien siirtämistä yhteiskunnan nuorimpiin jäseniin menetelmillä, jotka yhteiskunta hyväksyy. Kasvatuksen käsitejärjestelmänä on yhteiskunnassa perimmältään vallitseva käsitys arvoista ja tosiasioista (Puolimatka 1995, 96). Yksilökeskeinen lähestymistapa kasvatukseen korostaa yksilön yksilöllistymisprosessin tukemista (Launonen 2000, 303). Taustalla on yhteiskunnan moniarvoistuminen ja arvojen suhteellisuus. Näkemystä tukee vallalla oleva oppimiskäsitys, konstruktivismi, ja humanistinen ihmiskäsitys. Ajattelussa korostuu oppilas itsenäisten arvovalintojen tekijänä. Peruskoulun eettiseen kasvatukseen liittyy samalla sosiaalisen toiminnan horisontti, johon sisältyy yhteistyökykyisyys. Peruskoulun aikana on siirrytty moraalisen luonteen kasvattamisesta sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (Launonen 2000).

Saksalaisen kasvatustieteilijän Herman Nohlin käsitys yksilön kasvatus- ja sivistysoikeuden ensisijaisuudesta tuntuu sopivan tämän ajan kasvatusnäkemykseen. Nohlin mukaan kasvatuksen ominaisluonne perustuu ennen muuta kasvattajan ja kasvatettavan väliseen pedagogiseen suhteeseen (Nohl 1949, 119, Siljander 1988, 32–34). Pedagogisen suhteen perusta on Nohlin mukaan kasvatettavan oikeus sivistykseen ja kasvattajan velvollisuus edistää yksilöllistä sivistysprosessia tavalla, joka ei loukkaa kasvatettavan yksilöllisyyttä. Yksilön kasvun päämäärää ei voi määrittää, eikä kasvattajalla ole oikeutta rajata kasvun mahdollisuuksia omista lähtökohdistaan käsin. Kasvun suunnasta kasvattajalla sen sijaan tulee olla näkemys. Toinen, rinnakkainen lähestymistapa katsoo koulukasvatuksen luonnetta yhteisökeskeisestä näkökulmasta. Yhteisökeskeisiä arvoja ovat toiminnan ilo, yhdessäolo, ystävyys ja yhteishenki. Nämä arvot liittyvät koulun eetokseen ja ilmapiiriin. Tässä tutkimuksessa puhutaan laajasti pedagogisesta ilmapiiristä.

Monet tutkijat, jotka ovat tutkineet kasvatuksen moraalista laatua, ovat ehdottaneet, että opettamista tulee ajatella käytäntönä (esim. Arnold 1997, Buchman 1989, Hansen 1995, Jackson 1986, Sockett 1993). Opettaminen ei ole sama asia kuin työskentely koulussa. Käytännön idea kiinnittää huomion siihen, mitä merkitsee olla opettaja. MacIntyre (1984, 187–191) puhuu käytännön sisäisestä omaisuudesta, ”internal goods”, joka sisältää pyrkimyksen tuntea nuoren ihmisen mieltä ja olemusta sekä vaikuttaa positiivisella tavalla

hänen älylliseen ja moraaliseen kasvuunsa. MacIntyren mukaan opettaja toteuttaa nämä oppilaan ominaispiirteet ainoastaan, jos hän sitoutuu työhönsä. Kasvattajan tulee toimia kunkin yksilön hyvää tarkoittaen. Tämä on kuitenkin vaikeata. Se, mikä saattaisi olla hyvää toisen oppilaan kannalta, saattaa olla erilaista toisen kannalta. Opettajan on suostuttava epävarmuuteen ja kompromisseihin. Opettajan toimintaa on vaikea avata ja ymmärtää. Sama toiminta, esim. tunnin aloitusrutiinit, merkitsevät usein eri asiaa kahdella eri opettajalla. Kysymys on opettajan arvoista, mutta taustalla on myös tekijöitä, kuten opettajan koulutus ja kokemus, elämän vaiheet ja sen hetkinen tilanne sekä yksinkertaisesti vain toiminnan sujuminen. Opettaja ilmaisee työssään omia arvojaan. Käytäntö tuo esiin jotain olennaista opettajan asenteesta oppilaisiin, työn luonteeseen ja arvostukseen. Tuntuu oikeutetulta väittää, että opettajan motivaatio, sitoutuminen ja työtyytyväisyys ovat tärkeitä hyvän kasvatuksen takeita (Kelchtermans 2007, 78).

Opettajan toiminnoille on ominaista niiden tilannekohtainen ja implisiittinen luonne. Opettajan ei ole helppo jälkikäteen sanoa toimintansa perusteluja. Kertoessaan toiminnastaan opettajat kertovat itsestään ja tapahtumat suodattuvat heidän oman persoonansa kautta. Opettajat käyttivät itseään työkaluinaan käsitellessään työnsä ongelmia ja mahdollisuuksia, ja omaa minää korostavat teemat toistuivat läpi aineiston keskeisenä opettajan ajattelun aineistona. Toisaalta kun opettaja tutkii työtään, hän antaa sille oman henkilökohtaisen merkityksensä (Elbaz 1991, 12). Opettajat eivät koskaan rakenna merkityksiään itsestään ja työstään tyhjiössä. Päinvastoin he tekevät niin vuorovaikutuksessa kontekstin kanssa (Kelchtermans 2007, 84). Oppilaat yksilöinä ja yhteisönä muodostavat opettajan työn tarkoituksen ja keskiön, mutta myös opettajakollegat, erityisesti toinen saman aineen opettaja on tärkeä. Kouluyhteisön säännöt, menettelytavat ja laajemmin koulun kulttuuri muodostuu jaetuista tai kiistellyistä normeista, arvoista, tavoista ja perinteistä. Toiminnalla on aina myös oma historiansa ja se on jaettua kokemusta. Tämän historian kautta tulee osin ymmärrettäväksi myös opettajan kyky tulkita erilaisia tilanteita ja tehdä niissä tarvittavia päätöksiä (Calderheard 1996, 715–718). Oman ajattelun ja toiminnan kautta opettaja liittää itsensä ja tavoitteensa kontekstiin. Konteksti määrittelee, mikä on todellista ja relevanttia opettajan ja oppilaiden näkökulmasta (Syrjäläinen 2003, 72).

Tulevaisuuden kohtaaminen edellyttää yksilöltä tasapainoista identiteettiä ja eettistä vastuuntuntoa. Kasvatuksessa on välttämättä korostettava sekä eettisiä että kokonaispersoonallisuuden tasapainoiseen kehitykseen liittyviä arvoja (Juntunen 1986, 29). Kasvatuksen ymmärtäminen ”olemisena”, ei vain ”tulemisena”, on harvinaisempaa. Silloin toiminnalla itsellään katsotaan olevan arvo. Kasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä ei voida tiukasti erottaa toisistaan. Toiminta ei ole kasvatuksellista ellei se ole itsessään arvokasta (Puo-

limatka 1999, 25). Kreikkalaisen antiikin ajan filosofi Herakleitoksen ajatus kasvatuksesta tulen sytyttämisenä yhdistää nykyhetken ja tulevan. Liikunnanopettajat katsovat varsin yleisesti opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi herättää oppilaissa liikuntainnostuksen.

Moniarvoisuuden keskellä kunnioittamisen ja arvostamisen näkökulma on uudella tavalla noussut osaksi koulukasvatusta. Arvo-objektivistinen tausta tarjoaa myös monikulttuuriselle kasvatukselle perustan, koska se tekee käsitteellisesti mahdolliseksi samanaikaisesti kunnioittaa toisten kulttuuria ja heidän oikeuttaan kasvattaa lapsensa oman kulttuuriperintönsä mukaisesti sekä samalla kaikkien käsitysten tuomisen kriittisen arvioinnin kohteeksi (Puolimatka 1996, 117). Tarkasteltaessa koulukasvatusta arvoperspektiivistä käsin havaitaan, että nyky-yhteiskunnassa pidetään moniarvoisuutta tärkeänä suvaitsevaisuuden merkityksessä (Atjonen 2004, 24). Törmän (1997, 211) mukaan perinteinen käsitys kasvatuksesta tiedon ja arvojen siirtämisenä ei ole pätevä eikä oikeutettu, kun pyritään tukemaan yksilön autenttista kasvuprosessia monikulttuurisessa ja postmodernin suuntaan kehittyvässä maailmassa. Keskeiseksi nousee ”yhdessä toimimisen eetos”. Minkälaisen toimintaympäristön koulu ja siinä opettajan opetustoiminta oppilaalle antaa? Opetussuunnitelman perusteiden (2004) arvopohja on luonteeltaan yhteiskuntaeettinen. Keskeisiä arvoja ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, yhteisöllisyys, vastuullisuus sekä yksilön oikeuksien kunnioittaminen. Samalla määrätään, että paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Kasvatus on vuorovaikutukseen perustuvaa sosiaalista toimintaa. Opettajan sisäistämillä moraalikäsityksillä ja etiikalla on suuri merkitys, sillä käytännön kouluelämässä opettaja joutuu viime kädessä luottamaan moraaliseen intuitioonsa eettisesti ongelmallisissa tilanteissa (Atjonen 2004, 126).

Kysymys hyvästä elämästä on tullut ajankohtaiseksi koulun luonnetta ja tehtävää mietittäessä. Osittain syynä on ihmisten kokema epävarmuus. Osittain syyt liittyvät moniarvoisuuden mukana tuomaan hämmennykseen sekä yhteiskunnallisten muutosten nopeuteen ja ennakoimattomuuteen. Koulun kokeminen yhteisöllisenä, erilaisuutta arvostavana ja hyväksyvänä kasvuympäristönä on tullut entistäkin tärkeämmäksi asiaksi. Kouluelämään kuuluu ehdottomasti yhteisöllisyydestä nauttiminen, oikeus luovaan joutilaisuuteen, jopa hyvien käytöstapojen harjaannuttaminen (Uusikylä 2003, 134).

1.1.1 Liikunnanopettajan työn vuorovaikutuksellisuus

Peruskoulun opetussuunnitelma (2004, 246) oheistaa liikunnanopetuksen kasvatuksena: ”*Liikunnanopetuksen tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja reilua peliä.*” Liikunnanopettajan työ kasvattajana on luonteeltaan

vuorovaikutusta oppilaisiin. Arvostetun diskurssietiikan kehittäjän Jurgen Habermasin teoria kommunikatiivisesta toiminnasta (Habermas 1984, 1990) antaa lähtökohdan tutkia liikunnanopettajan työtä vuorovaikutuksena. Habermasin teoria kommunikatiivisesta toiminnasta rakentaa mallia ihanteellisen keskustelukulttuurin toteuttamisesta. Eettisen diskurssin periaate sisältää ajatuksen diskurssin eettisyydestä: ”Vain niitä sääntöjä voidaan pitää oikeutettuina, jotka saavuttavat kaikkien osapuolien hyväksynnän käytännön diskurssiin osallistujina.” (Habermas 1990, 65–66). Moraalisessa diskurssissa omaksutaan kommunikatiivinen toiminta, jossa kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia. Moraaliseen diskurssiin osallistumisen edellytyksenä on oletus, että osallistujat aidosti pyrkivät löytämään oikeudenmukaisen ratkaisun. Toiseksi edellytetään, että osallistujat pyrkivät ratkaisuun, jossa otetaan huomioon sekä oikeudenmukaisuus että huolenpidon näkökulma.

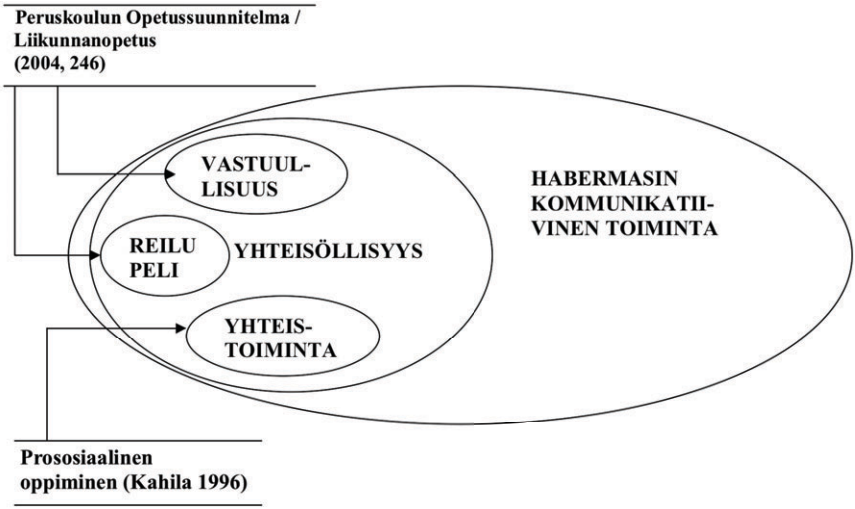
Kommunikatiivisen toiminnan käsite ei sellaisenaan ole yhteiskuntateoreettisesti hyödyllinen, mutta se auttaa kiinnittämään huomiota sellaisiin toiminnan konteksteihin, jotka ovat toiminnan rationaalisuuden mahdollisuuden kannalta keskeisiä (Kangas 1989, 49). Ensinnäkin sosiaalinen yhteisö voi muodostaa siinä määrin ”totaalisen instituution”, että yhteisön normit määrittävät ja sanelevat hyväksyttävän toiminnan tavat. Tällöin on kyse mekaanisesta solidaarisuudesta, jossa kommunikaatiolla on vain instrumentaalinen rooli. Toiseksi toimijan koordinaatio voi perustua myös kommunikaation avulla saavutettuun yhteisymmärrykseen (Habermas 1981, 107–108). Habermasin mallia voidaan koulukasvatuksen näkökulmasta kritisoida sen epärealisuuden takia (Anttonen 1996, 75–76). Habermasin malli olettaa, että kaikki osapuolet ovat moraalisessa päättelykyvyssään samalla tasolla jopa Kohlbergin teorian postkonventionaalisella tasolla. Tämä ei toteudu edes opettajavertailussa opettajien tasolla (Helkama 1993). Koulutilanteessa opettajan ja oppilaiden kesken tasa-arvoinen tilanne ei toteudu. Oppilaat eivät ole tasa-arvoisia opettajien kanssa. Opettajilla on jo asemansa vuoksi valtaa oppilaisiin. Toiseksi oppilailla ei ole Habermasin esittämiä edellytyksiä diskurssieettiseen päättelyyn ja argumentointiin. Kolmanneksi voidaan todeta, ettei oppilailla ole samalla tavalla valtaa. Oppilaiden luonne-erot tulevat helposti yleisessä keskustelussa esiin.

Oser on kehittänyt Habermasian mallia paremmin koulun kasvatukseen sopivaksi (Oser 1986, 921). Oserin mallissa ainoana perusvaatimuksena siihen osallistumiselle on valmius asettua toisen osapuolen asemaan ja antaa kaikille osapuolille mahdollisuus tulla kuulluksi. Professori Kirsti Tirri tutkiessaan kouluyhteisöä moraalisena yhteisönä käytti lähtökohtanaan Habermasin eettistä diskurssia soveltaen ns. pyöreän pöydän keskustelua tutkimuksen toimintamallina (Tirri 1998). Koulussa yhteisöllisyyden rakentamisessa on tärkeätä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus esittää omat näkemyksen-

sä yhteisön jäsenenä. Samoin jokaisella tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa yhteisöä koskeviin päätöksiin. Kyseessä on opettajan kannalta pyrkimys kehittää ilmapiiriä otolliseksi oppilaalle ilmaista itseään ja oppilaan kannalta kasvaa rohkeudessa ilmaista mielipiteensä.

Habermasin kommunikaatioteorian keskeiset asiat ovat osallistujien tasaarvo ja pyrkimys kaikkien osallistujien hyväksymään ratkaisuun. Liikunnanopettajan läsnäolo ja läheisyys antavat puitteet oppilaiden osallistumiseen. Liikunnanopettajan läsnäolo on aktiivista, ajoittain välitöntä ja ajoittain taustalla olevaa läsnäoloa. Liikunnanopettajan vuorovaikutuksellinen läsnäolo on ajoittain myös kumppanuutta. Liikunnanopettaja jakaa useimmiten oppilaiden innostuksen. Opettaja on läsnä silloin kokonaisvaltaisesti, joskus itsekin ”pelikaverina”. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus liittyy opettajan asiantuntemukseen, toiminnan hallintaan ja oppilaiden innostamiseen. Tämä pedagoginen auktoriteetti on liikunnanopettajan kommunikaation kolmas piirre.

Kuviossa 1. on esitetty tutkimusta ohjaava teoreettinen viitekehys. Habermasin kommunikatiivinen toiminta kuvaa liikunnanopettajan työn vuorovaikutuksellisuutta. Peruskoulun opetusssuunnitelma (2004, 246) toteaa liikunnanopetuksen keskeiseksi luonteeksi yhteisöllisyyden. Liikunnanopettaja rakentaa oppilaiden yhteisöllisyyttä vuorovaikutteisesti erilaisuuden kontekstissa. Yhteisöllisyys puolestaan pitää sisällään opetussuunnitelmassa mainitut tavoitealueet, vastuullisuuden ja reilun pelin. Yhteisöllisyyden tunne edistää kasvatusta vastuullisuuteen ja reiluun peliin. Kolmas liikunnanopetusta kuvaava tavoite on oppilaiden välinen yhteistoiminta. Sinikka Kahilan prososiaalista oppimista käsittelevä interventiotutkimus avaa ajattelun oppilaiden keskeiseen yhteistoimintaan, lähinnä auttamiskäytäntöön (luku 2.3.2.). Prososiaalinen käyttäytyminen eli positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen käsittää yhteistoiminnan, konkreettisen auttamisen, toisen huomioimisen ja empatian osoittamisen.



Kuvio 1. Tutkimusta ohjaava teoreettinen viitekehys

1.2 Tutkimusaiheen rakentuminen ja tutkimustehtävä

Yksilöllisyyttä korostavassa kulttuurissa koulun merkitys sosialisaation ja yhteisöllisen ajattelun vaalijana on hyvin tärkeä. Koululiikunta oppilaiden yhteistoiminnallisena oppiaineena on tässä keskeisessä asemassa. Fyysisen toiminnallisuuden merkitys yhdessä toisten kanssa on merkittävää oppilaiden sekä fyysisen että henkisen terveyden kannalta. Väitöskirjan nimi ”*Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*” sisältää itsessään ajatuksen opettajuuteen liittyvän kasvattajana toimimisen. Nimi kuvaa samalla tutkimuksen tarkastelun kasvatukseen painottuvaa näkökulmaa.

Opetusprosessi on vuorovaikutusta toisaalta opettajan ja oppilaan välillä ja toisaalta oppilaiden välillä. Sitä on vaikeaa arvioida ja suunnitella yksityiskohdittain. Tämän tutkimuksen esiymmärrys lähtee ajatuksesta, ettei liikunnanopettaja suunnittele opetusta kasvatuksesta käsin, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin. Tähän liittyen opettajat kasvattavat oppilaita ilman että antavat muodollista opetusta sosiaalisessa ja moraalisessa käyttäytymisessä. Tämä ei sulje pois sitä, että toiminnan sujuminen edellyttää tiettyjen sääntöjen olemassaoloa ja niiden noudattamista.

Tutkimusaiheen rakentuminen on ajallisesti ollut pitkä matka. Kiinnostus kasvatuskysymyksiin on kulkenut tutkijan matkassa pitkän opetusuran aikana (Virkkunen 1977, 1987). Varsin pitkät kokemukset kolmessa eri koulussa

ovat kukin vuorollaan antaneet uuden ja erilaisen kasvatuksellisen haasteen. Tutkijan tehtävät opettajakouluttajana ovat osaltaan lisänneet mielenkiintoa koulukasvatusta kohtaan. Erityisesti viimeisten opettajavuosien aikana tutkija on joutunut punnitsemaan opettajuutta ikään kuin uudesta näkökulmasta. Opetuksen toiminnallisuuden toteutuminen erilaisissa olosuhteissa on noussut etualalle, opettamisen ja oppimisen jäädessä tavoiteasettelussa taka-alalle. Opetustyön merkittävyys on koettavissa yhteisöllisten kokemusten antajana. Tunto siitä, että monet oppilaiden liikuntatunneilla saamat kokemukset ovat oppilaille vain siellä toteutuvia asioita, kuten pesäpallon pelaamista mahdollistavien joukkueiden muodostuminen tai kaupungissa asuville metsässä liikkumisen kokemukset suunnistustunneilla, ovat osaltaan suunnanneet opetuksen luonnetta ja sisältöä. Tutkijan ajatteluun opettajana olemisesta liittyy opettajan samastuminen oppilaisiin osallistuvan ohjaustavan kautta. Opettaja on oppilaiden kanssa ja heitä varten. Tämä heijastuu myös oppituntien ulkopuolella oppilaita koulun käytävällä tavatessa tai koululiikunnan vapaaehtoisessa toiminnassa. Tutkimusaiheen valinta ja tutkimukseen ryhtyminen on tutkijan kohdalla sillä tavoin itsekeskeinen, että se on lähtenyt tutkijan omasta aloitteesta. Tutkimukseen ryhtymistä innosti edelleen tutkijan havainto, ettei toimessa olevaa liikunnanopettajaa ole tutkittu kasvatuksen näkökulmasta. Myös liikuntakasvatuksen vaikutuksesta moraaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen on tehty suhteellisen vähän tutkimusta (ks. Telama 1999). Toisaalta tutkimustuloksia on siitä, että liikunnan opetuksella voidaan kehittää moraalista ajattelua ja prososiaalista käyttäytymistä, jos se on otettu tietoisesti ja suunnitelmallisesti opetuksessa huomioon (Kahila 1993, Telama & Kahila 1995).

Tutkimustehtävä ”liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana” sai muotonsa aineiston keräämisen prosessissa. Alkuvaiheessa tutkija asetti tutkimustehtävän kysymyksen muotoon: ”Miten liikunnanopettaja tiedostaa tehtävän sosioeettisenä kasvattajana?” Tutkimusaineiston keräämisen ensimmäinen vaihe sisälsi laajan teemahaastattelun ja sen ohessa liikuntatuntien seurantaa. Saatujen kokemusten ja ko. haastattelujen ”auki kirjoittamisen” seurauksena alkoi tutkijan ajatuksissa korostua keskeisemmin opettajan toiminta ja oppilaiden osallistuminen opetuksessa. Tutustuessaan Gary Fenstermacherin ja hänen työryhmänsä toimintatapa-käsitteen alla tehtyihin havaintoihin tutkija havaitsi niissä samankaltaisuutta omiin kokemuksiinsa opettajana. Fenstermacher liittää toimintatapaan moraalin kehittymisen. Toimintatapa ja pedagoginen ilmapiiri saivat tutkijan ajatuksissa selkeän paikan tutkimusasetelmassa. Opettajan persoonan merkitys on keskeinen kasvatustekijä. Sen liittäminen osaksi pedagogista ilmapiiriä tuntui luontevalta. Alun perin tutkimustehtävään liittynyt ”tiedostaminen” tuntui edellä olevien perushavaintojeni vuoksi rajoittavalta ja myös heikosti sopivalta. Tutkijan kohdalla olikin

helpottava ”löytö” tutkimustehtävän muotoutuminen ”*liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*” -muotoon. Opettajan toimintatapaa, vuorovaikutusta oppilaisiin ja oppituntien pedagogista ilmapiiriä tutkija pyrkii tutkimuksessa tarkastelemaan kasvatuksen näkökulmasta.

1.2.1 Tutkimuksen tavoite ja luonne

Tutkimuksen luonne ja mielenkiinto kohdistuu opettajan pedagogiseen ajatteluun ja siihen, miten liikunnanopetuksen toteutus määrittää opettajan toimintaa ja ajattelua. Eli miten kasvatustehtävä toteutuu opetuksen kontekstissa. Liikunnanopetuksen yhteydessä tätä kontekstia ovat vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken sekä oppilaiden keskeinen vuorovaikutus. Taustalla on van Manenin näkemys pedagogisen suhteen luonteesta (van Manen 1994) ja Gary Fenstermacherin (Fenstermacher 1990) käsitys opettajan toimintatavasta. Tutkija pyrkii aistimaan ilmapiiriä oppilaan kannalta ja pedagogiselta kannalta. Mikä on opettajan asema ja oppilaan asema opetuksessa? Eettisesti oikeutettu koulukasvatus pyrkii oppilaan identiteetin kehittymiseen ja arvojen sisäistämiseen hyvän elämän mukaisesti, liikunnanopetuksessa yhdessä ja yhteistoiminnassa toisten oppilaiden kanssa. Hyvä elämä on kuitenkin jokaisen kasvatettavan kohdalla erilainen ja sen vuoksi kasvatuksessa aina osittain avoin (vrt. Gjerstad 2009).

Tutkimuksen tietoteoreettinen lähtökohta on tulkinnallisessa paradigmassa, jossa opettaja nähdään ymmärtävänä ammattilaisena, joka on opetustilanteiden järjestäjä, niissä ohjaaja ja niitä tulkitseva (Luukkainen 2005, 30–31; Niemi 1996, 32–33). Miten opettajat kuvaavat ja tulkitsevat toimintojaan, joissa he ovat mukana? Tutkija pyrkii ”epäkriittiseen” asenteeseen suhteessa opettajiin, van Manenin termein (1990) pedagogiseen asenteeseen. Hän ei pyri arvioimaan opettajan työtä. Kyse on kahden erilaisen tietämisen tavan kohtaamisesta, dialogista, jossa osallistujat oppivat tietojen ja kokemusten vaihdon kautta. Molemmat osapuolet saavat ja tuottavat uutta tietoa sekä tekevät omia oivalluksiaan kartuttaen samalla yhteistä tietämystä (Syrjälä 1994, 57). Tutkimuksen kannalta oleellisempaa kuin se, mitä opetetaan, on se, miten oppilaat osallistuvat.

Tutkija on kiinnostunut opettajan ajattelusta ja näkemyksistä tuntitilanteissa ja toimien perusteluista, joita hän tutkii kasvatuksen näkökulmasta. Näkökulma on holistinen, aineistoa analysoitiin osana opetustyön kokonaisuutta. Holistisen näkökulman ohjaamana pyritään ymmärtämään tutkimusilmiötä, so. opettajaa kasvattajana kokonaisuutena. Opettajan ajattelun ja toiminnan suhde ymmärretään monimuotoisena systeeminä, jota ei kuvata irrallaan todellisesta toiminnasta. Tutkija pyrki hakemaan ymmärrystä opettajan näkökulmaan. Siksi tutkimusprosessi, tulkintatapa ja raportointitapa ovat

hermeneuttisia, so. hermeneuttista kehää kiertäviä. Tutkija käy dialogia tutkimushenkilön ja eritoten häneltä kerätyn aineiston kanssa, toisaalta dialogia esiymmärryksen ja taustakirjallisuuden kanssa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jota pidetään luontevana lähestymistapana opetuksen ja kasvatuksen tutkimiseen. Sen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä entistä syvällisemmin kaikkien toimijoiden kannalta (Syrjälä 1994, 11–12). Tutkimus edustaa hermeneuttista lähestymistapaa, jossa tutkimusaineiston tulkinnan kautta pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta. Pedagoginen todellisuus strukturoituu tiettyjen intressien, motiivien, päämäärien jne. merkitysyhteyksistä (Klafki 1982, 127). Hermeneuttisella tutkimusotteella etsitään näiden merkityssuhteiden mieltä. Mielenkiintona on ymmärtää, mitä nämä merkityssuhteet ovat (Siljander 1988, 102).

Tutkimusta voidaan pitää *sisäisenä tapaustutkimuksena*, jolloin tutkija pyrkii ymmärtämään kutakin opettajaa yksilöllisine erityispiirteineen, koska hän on sellaisenaan kiinnostava. Tällöin pyritään ymmärtämään kunkin opettajan yksilöllisiä olosuhteita ja näkökulmia sekä korostamaan opettajan tiedon yksilöllisyyttä (Johnston 1990, 1992). Kysymyksessä on ns. eläytyvän ymmärtämisen periaate, jonka Wilhelm Dilthey nosti hermeneuttisessa tieteen filosofiassaan henkitieteiden keskeiseksi menetelmäksi (Niiniluoto 1999, 56). Toisaalta pyritään yksittäisten tapausten avulla myös laajempaan teoreettiseen opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa koskevaan ymmärtämiseen, joten tutkimuksessa voidaan löytää myös *instrumentaalisen tapaustutkimuksen* piirteitä. Tällöin yksittäiset tapaukset tukevat ja helpottavat laajemman ilmiön ymmärtämistä, kun opettajia ja heidän kontekstiaan ja tavanomaista toimintaansa tutkitaan syvällisemmin ja yksityiskohtaisesti (Stake 1994, 237–238). Tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat erilaisia ja samalla persoonallisia. Tutkijan toive ja tarkoitus on tutkimuksen kautta pyrkiä valottamaan lukijalle tätä erilaisuutta sitä samalla arvostaen.

Kukin kvalitatiivinen tutkimus on ainutlaatuinen kuvaus kohteena olevasta ilmiöstä (van Manen 1990, 31, Eskola & Suoranta 1998, 143). Aineiston luonne on tässäkin tutkimuksessa paljolti määritellyt, miten sitä voi luontevimmin lähestyä. Kasvatustieteilijä Robert Donmoyer puhuu kokemuksellisesta tiedosta. Lukija voi suhteuttaa tutkijan tulkitsemaa tapauskohtaista kokemusta omiin kokemuksiinsa ja oppia samalla myös itsestään enemmän kun varsinaisesti tutkittavista henkilöistä (Donmoyer 2000, 51–63).

1.2.2 Sosioeettisyys tutkimuskäsitteenä

Yhteiskuntakeskeinen kuvaileva määritelmä kasvatuksesta tuo esiin kasvatuksen toimintana, jonka tarkoitus on edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen yleispäteviä menetelmiä. Kasvatuksella tarkoitetaan tietoista

intentionaalista ja normatiivisesti orientoitunutta toimintaa, joka tähtää tiettyjen sivistysihanteiden toteuttamiseen sekä näiden toteuttamiselle välttämättömien toimintavalmiuksien hankkimiseen (Siljander 1997, 10). Kasvatusta ei ole perusteltua tulkita vain tietoiseksi, intentionaaliseksi toiminnaksi, koska kasvattajan toiminta on aina osittain myös vaistonvaraista (Siljander 1997, 11). Puolimatka (1999, 23) korostaa kasvatuksen arvonäkökulman merkitystä; se edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen menetelmiä, jotka kunnioittavat kasvatettavien ihmisarvoa.

Koululiikunnan luonne on sosiaalisuus. Sosiaalisuus tarkoittaa yhdessä toimintaa ja toiminnassa koettua liikunnan iloa. Näin sosiaalisuus pitää sisällään eettisyyden. Liikunnan ilo on yhteinen tunne ja kokemus. Sosiaalisuus on myös kasvualusta ja kasvukenttä eettisyyteen. Eettisyys on oikeaksi koettua toimimista itseä ja toisia kohtaan. Edellä sanottu merkitsee tutkimustehtävän kannalta sitä, että eettisyyttä, esim. oikeaa ja väärää käyttäytymistä tarkastellaan sosiaalisuuden kontekstissa.

Koululiikunnassa moraali näyttäytyy selkeästi yhteisöllisenä asiana ns. reilu peli -käsitteen alla. Liikuntaan liittyvät säännöt ovat myös kulttuuriin, so. liikuntakulttuuriin nivoutuneita. Koululiikunta yhdistyy liikuntakulttuurissa ns. harrasteliikunnan alueelle. Tutkimuksen aihe, liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana, viittaa yhteisöllisyyteen. Kasvattaminen kuitenkin painottuu keskeisesti yksilön kasvamiseen ja kasvattamiseen. Eettisen kasvatuksen sijaan puhutaan persoonallisuuden kehittämisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta (Niemi 1992). Sosioeettisyys liittyy tutkimuksessa liikuntaan ja urheiluun tavallisesti yhdistettävään ”reilu peli -käsitteeseen”. Tutkimukseen tutkija liitti myös vastuun ja rehellisyyden käsitteet. Tutkimuksen edetessä käsitemäärä supistui kuitenkin yhteen käsitteeseen, ”reiluuden käsitteeseen”. Tutkimuksessa reiluuteen kasvattaminen liitetään toisen huomioimiseen. Luku 4.3. tarkastelee opettajaa oppilaan kasvattamisessa toisen huomioimiseen. Englanninkielinen kantasana *Fairness* merkitsee oikeudenmukaisuutta, kohtuullisuutta ja rehellisyyttä, sana *Fair* edellisen sanan adjektiivimuotoa. Adjektiivin merkitykseen voidaan vielä lisätä vilpitön ja erityisesti urheiluun liittyvänä sääntöjen mukainen. Reiluus käsitteenä sisältää reilu peli -käsitteen, joka opettajien puheessa liittyy tavallisesti oppilaiden pelikäyttäytymiseen. Kuitenkin reiluuskäsitteen tutkija katsoi sisältävän myös luotettavuuden, joka on mm. rehellisyyttä ja vastuullisuutta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu Jurgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan pohjalle. Opettajan kasvatuksellinen vaikutus oppilaisiin nähdään rakentuvan opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteelle. Opettajan ohjaavan toiminnan kontekstissa oppilaiden keskeinen toiminta, joka on moraalin kehittymisen edellytys (Törmä 1996, 104), on tutkimuksesta opettajalle nouseva ohjauksellinen haaste.

Opettajan työssä työn rooli velvoitteineen on käytännön konteksti, jonka sisällä opettaja toimii. Opettajan työn velvoitteilla on kolme tärkeätä puolta (Buchman 1993): 1. Nämä velvoitteet eivät riipu mistään erityisistä yksilöistä, opettajista tai oppilaista. 2. Ne ovat soveltuvia riippumatta henkilökohtaisista mielipiteistä, mielihaluista tai vastenmielisyyksistä. 3. Ne liittyvät siihen, mitä opetetaan ja opitaan. Opettajilla on velvoitteita oppilaitaan kohtaan myös arvokkaiden asioiden oppimiseen luokan ja koulun sosiaalisessa kontekstissa. Opetustyön luonteeseen vaikuttavat opettajan persoonakohtaiset asiat ja piirteet. Edelliseen liittyy aiempi kokemus ja koulutus, jälkimmäiseen taas opettajan olemuksesta nouseva suhtautuminen työhön ja oppilaisiin. Opettajalle muodostuu persoonallinen toimintatapa ja ajatus toiminnan tavoitteesta. Opettajan persoona vaikuttaa merkittävästi toiminnan ilmapiiriin. Persoonan merkitys on keskeinen erityisesti kasvatuksen alueella oppilaiden omaehtoisen, so. autonomisen vaiheen saavuttamiseen ulottuvassa pyrkimyksessä. Sosioeettisyys tutkimuskohteena viittaa vuorovaikutukseen ja siten opettajan persoonaan. Kyse on oppilaiden ensisijaisuudesta opettajan työssä. Pedagoginen ilmapiiri tutkimuksen peruskäsitteenä liittyy tutkimuksen tarkoitukseen, opettajaan kohdistuvaan tutkimukseen oppilaiden kasvatuksesta käsin. Tutkimus kohdistuu opettajan toimintaan ja hänen ajatteluunsa toiminnasta ja myös itsestä.

Empiiristen tutkimusten mukaan opettajat eivät erota omaa ammattirooliaan moraalisesta luonteesta. Kuvatessaan moraalisia ideaalejaan he kertovat samalla ammatillisista periaatteistaan. Samalla lailla ammatilliset kysymykset nostattavat opettajissa esiin ammatillisia periaatteita ja toimintatapoja (Tirri 1999, 22–24, Tirri, Husu & Kansanen 1999). Etsittäessä oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa emme kysy vain, mikä on oikein ja hyvää. Samalla kysymme millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja (Tirri 1999, 13–14).

1.2.3 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävän jäsentyminen tutkimuskysymyksiksi tapahtui tutkimusprosessin kestäessä aineiston keräämisen, alustavien tuntiseuraamisten, haastattelujen sekä tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen seurauksena. Tutkimukselle asetettiin seuraavat tutkimuskysymykset, joita tarkastellaan kasvatuksen kontekstissa:

1. *Miten liikunnanopettajan toimintatapa rakentaa pedagogista ilmapiiriä?*
2. *Miten liikunnanopettajan pedagoginen suhde oppilaisiin ilmenee?*

Mitä oikeasti tutkitaan, kun tutkitaan opettajaa kasvattajana? Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisympäristön luonnetta. Minkälainen kas-

vuympäristö opettajan opetuksessa tutkijalle hahmottuu? Edistääkö se jotenkin oppilaiden sosiaalisuutta, esim. yhteistoiminnallisuutta, toinen toisensa hyväksymistä ja vastuullisuutta? Tässä tutkimuksessa pedagogisella ilmapiirillä tarkoitetaan oppilaita motivoivaa, yhteisöllistä ja keskinäiseen luottamukseen perustuvaa ilmapiiriä. Tutkimus nostaa keskiöön opettajan ja oppilaan (oppilaiden) välisen vuovaikutteisuuden läsnä olevana kontekstina. Miten opettaja on läsnä oppilaiden liikunnan ohjauksessa? Tutkimus tarkastelee opettajan ohjauksellista toimintaa ja toisaalta oppilaiden toiminnan taustalla olevaa vaikutusta.

Kysymys opettajasta sosioeettisenä kasvattajana on haastava jo opettajien erilaisen kasvatuksellisen tiedostamisen suhteen. Opettajat eivät ole keskenään samalla tavalla tiedostavia ja päteviä eettisissä asioissa. Tutkijan tulkintaa on pyrkiä ymmärtämään opettajaa pikemminkin siinä, miten hän edistää oppilaittensa sosioeettistä kehitystä. Varto (1992, 87) puhuu oivaltavasta havainnoimisesta, so. irtautumisesta ennakkoasenteista ja pyrkimyksestä katsoa tutkittavaa avoimesti. Tutkimusaineisto rajoittuu ainoastaan opettajaan. Oppilaat ovat mukana satunnaisin kyselyin ja tutkijan intuition kautta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkasteluun liittyen sosioeettisen kasvatuksen tarkoitus on helpottaa oppilaan moraalikehityksen kulkua kohti autonomiaa, mikä tarkoittaa edistymistä a) kognitiivisella, b) affektiivisella ja c) käyttäytymisen alueilla. Moraalisen arviointikyvyn lisäksi tämä merkitsee mm. roolinottokykyä, vastuuntunnetta sekä tunteiden ja asenteiden kehittymistä toisia kohtaan. Kaikki nämä voivat parhaiten kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä (Kurtines & Gewirtz 1987). Vuorovaikutuksen tulisi mahdollistaa aktiivinen yhteistyö varsinkin vertaisten kesken. Yhteisöllisen vastuun ja moraalisen autonomian näkökulmasta vertaisvuorovaikutus on tärkeämpää kuin aikuinen-lapsi vuorovaikutus (Kurtines & Gewirtz 1987). Koululiikunnassa tulisi olla yhteistyöskentelyä, ryhmässä toimintaa, keskustelua ym. opettamaan työskentelyä toiset huomioon ottaen. Oppilaan moraalisen arviointikyvyn kehittyminen edellyttää osittaista vapautta ja mahdollisuutta tehdä päätöksiä demokraattisesti. Ristiriitojen ratkaiseminen yhdessä antaa mahdollisuuden kehittää moraalista ajattelua (Telama 2000, 65–66).

Toisen tutkimuskysymyksen osalta pedagogisen ilmapiirin valintaan liittyy oppilaan oman ajattelun kehittyminen. Eettisyyteen kasvattaminen on ensisijaisesti kasvatettavan oman ajattelun herättämistä ja tukemista eettisten kysymysten alueella (Törmä 1996, 104). Nuoren minäkuva ja itsetunto kehittyvät parhaiten itsesäädellyssä toiminnassa. Myös moraalinen kehitys edellyttää henkilökohtaista vastuunottoa (Bredemeier 1985). Oppilaita tulisi edistää ja rohkaista itse suunnittelemaan ja myös järjestämään toimintaa (Bredemeier 1985, Gibbons & Ebbeck 1997, Jaakkola 2002). Koululiikunnassa tulisi oppi-

lailla olla mahdollisuuksia omatoimisuuteen. Kolmanneksi opettajan työtä koskevasta suunnittelusta on tehty havainto, että opettajat eivät työssään toteuta suunnittelua alkamalla tavoitteen asettelusta, vaan suunnittelua ovat pikemminkin ohjaamassa sisältö ja paikka, jossa opetus käytännössä tapahtuu (Clark & Yinger 1979, 251, 257).

Tämän tutkimuksen esiymmärrys nostaa oppilaiden toiminnallisuuden opettajan suunnittelun lähtökohdaksi. Kasvatus liittyy toimintaan itsessään. Toiminta tuo esiin tarvittaessa myös tietoisemman kasvatustarpeen. Hansen (1998, 649) ja van Manen (1994, 150) korostavat, että opettajan moraalinen tietoisuus nousee käytännöstä käsin. Opetuksen moraali löytyy sitoutumisesta opetustyöhön ja oppilaisiin. Esiymmärrystä tukee oppilaiden tarpeiden erilaisuus, josta johtuen tasapuolisuuden noudattaminen merkitsee osin yksilöllistä kasvatusotetta.

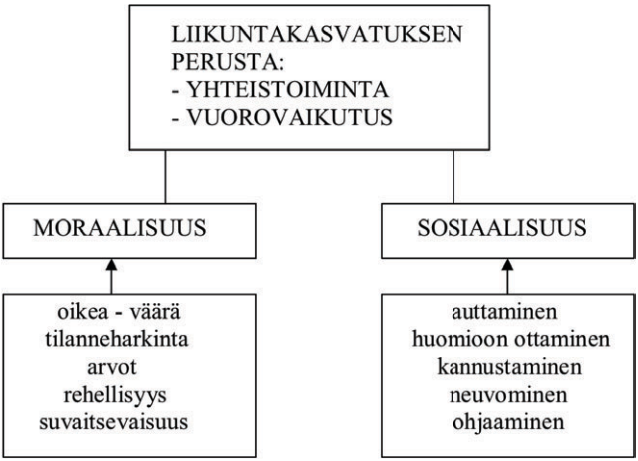
2 Liikunnanopetus moraalisena toimintana

Liikunnanopetuksen luonne koulun oppiaineena on erilainen. Sitä ilmentää parhaimmillaan oppilaista lähtevä innostus ja toimintavapaus. Oppilaiden spontaani innostus on käyttövoima opetuksessa ja oppilaiden kasvatuksessa. Liikunnanopetuksen perusolemus on oppilaiden innostuksen säilyttäminen ja sen kanavoiminen oppilaita kehittävään ja kasvattavaan suuntaan. Liikunnassa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena tapahtumana. Kasvatuspäämäärät kuten yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen ovat esillä. Liikuntatunnit mahdollistavat avoimuuden ja kommunikaation oppilaiden kesken sekä opettajan ja oppilaiden kesken. Jälkimmäinen vuorovaikutus on riippuvainen opettajan persoonasta ja toiminnan hallinnasta. Tällöin kommunikoivaa ilmapiiriä leimaa välittömyys ja avoimuus. Kun opettaja antaa tilaa oppilaiden tunteiden ilmaisulle, kykenee ymmärtämään niitä ja vastaamaan niihin, opettaja samalla viestittää oppilaan arvoa ja tukee emotionaalisesti oppilasta (Weare 2000, 89). Mitä enemmän opettaja kiinnittää huomiota opetuksessaan sosiaalisten tavoitteiden toteuttamiseen, sitä paremmin kehittyy myös oppilaiden minäkäsitys (Kari 1985, 1995). Erityisesti toisten oppilaiden taholta tuleva arvostus on tärkeä oppilaan minäkäsitystä tukeva tekijä.

Valistunut opettaja ymmärtää oppilaiden erilaisuuden. Sama ympäristö näyttäytyy erilaisena eri oppilaille. Ujolle oppilaalle ympäristö on erilainen, samoin yliaktiiviselle jne. Opettajan tehtävä on tasoittaa temperamentin ääripäitä kasvatus- ja toimintakontekstia vaihtelemalla. Kasvatusfilosofi R. Peters (1973) on pohtinut sitä, mikä muutti fyysisen harjoittelun (*physical training*) fyysiseksi kasvatukseksi (*physical education*). Epäilemättä osaksi ryhmäpaineet, jotka vaativat aineen täydempää tunnustamista, olivat vaikuttamassa. Kuitenkin järjellinen syy oli ajatus, ettei kehon harjoittamisen tavoitteena saa olla pelkästään fyysinen kunto; mieluummin sen on nähtävä liittyvän edistämään laajempaa kognitiivista tarkoitusta. Peleillä voidaan kuvitella olevan kasvatuksellista merkitystä vain niin pitkälle kuin ne tuottavat tilanteita hankkia tietoja, ominaisuuksia, luonnetta ja taitoa, jolla on sovellusarvoa laajemmin elämässä (Peters 1973, 45).

Liikunnanopetuksessa ymmärretään yksilön kasvatus lähinnä yhteisön kasvatuksen näkökulmasta. Kasvaminen yksilönä yhteisön jäsenenä merkitsee yhteisöön sopeuttamista ja samalla yhteisön hengen lujittamista. On tärkeätä ohjata nuori näkemään, mikä on yhteisesti todellista, oikeaa ja hyvää. Päämäärä on sisäisesti ohjautuva yksilö, jolle elämän arvot ja päämäärät ovat yhteistä hyvää rakentavia (Luukkainen & Pyysiäinen 2004). Liikuntakasva-

tuksen perustan muodostaa oppilaiden keskeinen yhteistoiminta ja vuorovaikutus. Ne ovat samalla keskeisiä opettajan toteuttamia asioita.



Kuvio 2. Liikunta sosiaalis-eettisen kasvatuksen perustana (Polvi 2008, 30)

Tutkijoiden (mm. Bredemeier 1985; Kurtines & Gewirtz 1987; Telama 2000) mukaan moraaliseen ajatteluun voidaan liikunnanopetuksessa vaikuttaa, mutta vain soveltamalla määrätietoisesti hyvälle teoreettiselle perustalle suunniteltua opetusmenetelmää. Koululiikunnassa tulee olla yhteistyöskentelyä, joka opettaa työskentelemään yhdessä ottaen toiset huomioon. Koululiikunnassa tulisi olla myös omatoimisuutta edistää ja rohkaista suunnittelemaan ja myös järjestämään toimintaa. Itsenäiseen moraaliseen ajattelun kehittyminen edellyttää tilanteita, joissa voi tehdä itsenäisiä päätöksiä ja toimia todellisessa yhteistyössä muiden kanssa (Bredemeier ym. 1985, Gibbons ym. 1997). Rogers painottaa opettajan ominaisuutena empaattista ymmärtämistä katsoa oppilaasta käsin ilman analysointia ja arviointia. Oppilaan oppimista edistetään, kun oppilas osallistuu vastuullisesti oppimisprosessiin (Rogers & Freiberg 1994). Moraalikehityksen kannalta on merkittävää havaita, että moraalikehitykselle suotuisa ympäristö on sitä myös oppilaiden viihtyvyydelle liikuntatunneilla. Oppilaat, jotka kokivat liikuntatunneilla autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja ns. tehtäväsuuntautuneisuutta, viihtyivät muita oppilaita enemmän ja liikkuivat intensiivisemmin liikuntatunneilla (Soini 2006, 64–65). Tulos on Soinin mukaan pedagogisesti tärkeä, koska liikuntatunnin motivaatioilmasto on pitkälti seurausta opettajan didaktisista ratkaisuista (esim. Treasure & Roberts 2001).

Koululiikunnan yhteydessä puhutaan kahdensuuntaisesta kasvatustavoitteesta: Kasvatuksesta liikunnan avulla ja kasvatuksesta liikuntaan. Edellinen korostaa liikunnan välinearvoa, jälkimmäinen liikunnan itseisarvoa. Jälkimmäiseen liittyy liikunnan kokeminen itsessään arvokkaana toimintana. Arvokkaana koettu asia synnyttää arvostavaa ilmapiiriä, jonka voidaan katsoa edistävän puolestaan arvokkaina pidettäviä asioita. Kasvatustavoitteita ja kasvatuksen menetelmiä ei voi tiukasti erottaa toisistaan. Toiminta ei ole kasvatuksellista, ellei se itsessään ole arvokasta (Puolimatka 1999, 25). Moraalisen luonteen kehitys urheilussa kasvatusprosessin aikana ei tapahdu tuloksena urheilun käyttämisestä välineenä vaan mieluummin urheilun yhteydessä sen itsensä vuoksi (Arnold 1994, 85).

Liikuntatunneilla voidaan helposti käyttää oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä ja myös jakaa oppilaille vastuuta. Yhteistyöskentelyssä opitaan ottamaan toiset huomioon, mikä antaa pohjaa moraalisen ajattelun kehittymiselle. Yhteistyöskentely kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja eettisyyttä, kuten yhteisöllistä vastuuta (Telama 2000, 60–66). Liikunnan opetus mahdollistaa palloilutunneilla harjoittelutilanteita, joissa on runsaasti pari- ja ryhmätyöskentelyä. On tärkeätä oppia toimimaan erilaisten ihmisten kanssa (ks. Kahila & Telama 1988). Ristiriitatilanteet ovat esiintyessään todellisia ja ne voidaan ratkaista keskustelemalla. Tyypillinen ristiriita voi tapahtua, kun oppilailla esiintyy erimielisyyttä pelin säännöistä. Tilanteessa, jossa opettaja ei ole tuomarina, sellainen erimielisyys tulee ratkaista pelaajien välisenä dialogina. Kun opitaan ratkomaan ristiriitoja yhdessä, moraalinen ajattelu kehittyy. Normatiivisen ristiriidan esiintyessä yhteisymmärrykseen pääseminen kysyy luovaa ja rakentavaa toimintaa ja uudelleen ajattelua (Kurtines & Gewirtz 1987, 175).

Liikunnanopetuksen sosiaalistavan vaikutuksen tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisia (Kahila, 1993). Koululiikunnassa on erittäin helppo olla ryhmän toiminnoissa mukana, ilman että toimii ryhmän interaktiivisena jäsenenä. Toisaalta ryhmä voi toimia vain näennäisesti ryhmänä siten, että jokainen ryhmässä toimii yksilöllisesti (Telama 2000, 63). Fyysisellä kasvatuksella itsessään ei näytä olevan mitään selvää sosioeettistä vaikutusta. Vaikutus riippuu pääasiallisesti siitä, miten fyysinen kasvatus organisoidaan sosiaalisesti ja minkälaisia opetusmenetelmiä käytetään. Lukuisat tutkimustulokset osoittavat, että moraalisen päättelykyvyn kehittäminen on mahdollista fyysisen kasvatuksen yhteydessä, kun toiminta perustuu terveelle teoreettiselle perustalle (esim. Bredemeier, Weiss & Schewchuk 1986, Gibbons & Ebbeck 1997, Jaakkola 2002).

Monet asiat rajoittavat liikunnanopetuksen toteuttamisessa toiminnan eriyttämistä. Fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen opetus on opettajan silmälläpidon alaista toimintaa. Luottamuksen osoittaminen oppilaisiin ei osoittau-

du kaikkien kohdalla mahdolliseksi. Opetusryhmien koko, liikuntaan liittyvät turvallisuustekijät ja oppilaiden taito- kuin myös asenteelliset erot kaventavat opettajan mahdollisuuksia suunnata toimintaa oppilaskeskeisempään suuntaan. Koulujen erilaiset käytännöt mahdollistavat eri lailla oppilaiden osallistumista. Viime vuosien suuntaus on tässä suhteessa muuttanut olosuhteita oppilaiden osallistumista rajoittavammiksi.

2.1 Sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt opetuksen oppimiskohteina

Moniarvoistuvassa ja yhteistyötä korostavassa yhteiskunnassa tarvitaan entistä enemmän sosioemotionaalisia taitoja. Kommunikointikyky, itseilmaisu ja viestintätaidot ovat tulevaisuudessa oppilaitosten tärkeitä opetussisältöjä kaikilla asteilla (Jokinen 2000). Vuorovaikutus toisten kanssa heijastaa käsitystä itsestä ja toisista. Itsensä tunteminen edistää toisten huomioon ottamista. Sosiaalisen ilmapiirin rakentaminen edellyttää sitoutumista terveisiin käyttäytymistapoihin, erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Sosiaaliset vuorovaikutustaidot, kuten toisen kuunteleminen ja oman mielipiteen selkeä ilmaiseminen, kyky yhteistoimintaan parin tai ryhmän kanssa ja kyky ratkaista rakentavasti eteen tulevat ristiriidat, ovat sosiaaliselle ilmapiirille luonteenomaisia piirteitä.

John Payton (2000) kollegoineen kehitti sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen ohjelman edistämään oppilaiden terveyttä ja estämään heidän terveyttään uhkaavaa käyttäytymistä, kuten huumeiden käyttöä tai väkivallan ilmenemistä. Ohjelma pyrkii oppilaiden kasvattamiseen itsenäisiksi ja sosiaalisiksi, kykeneviksi välttämään ympäristön paineita ja kriittisiksi esim. mediaa kohtaan. Ohjelmaa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen avainkyvyistä voidaan käyttää ohjaamaan oppilaita fyysiseen ja henkiseen terveyteen sekä luonteen kasvattamiseen. Ohjelma jakautuu neljään pääluokkaan:

- Tietoisuus itsestä ja muista
- Positiiviset asenteet ja arvot
- Vastuullinen päätöksenteko
- Sosiaaliset vuorovaikutustaidot

Ensiksi oppilaita ohjataan omien tunteiden tiedostamiseen ja myös ymmärtämiseen. Tähän liittyy sellaisten tilanteiden ymmärtäminen, jotka aiheuttavat tunteita, esim. tyytyväisyyttä onnistuneesta ja hyvin tehdystä työstä. Oppilaan oppiessa tiedostamaan omia tunteitaan hän samalla kykenee niitä säännöstelemään ja näin kontrolloimaan omaa käytöstään. Tunteiden tunnistaminen ja

säännöstely edistävät samalla itsetunnon kehittymistä. Tulemalla tietoiseksi omista tunteista ja vahvuuksista niitä voi pyrkiä kehittämään. Kyky tunnistaa tunteita ja ottaa toisten roolit huomioon auttaa ennustamaan, miten voi tietyissä tilanteissa toimia. Toinen kykyjen ryhmä omassa kehityksessä on positiiviset asenteet ja arvot, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Tämä merkitsee omakohtaiseen vastuun ottamiseen kasvamista terveyttä koskevissa asioissa. Tämä on toisen kohtelemista reilulla tavalla ja rehellisesti, esim. pitämällä annetun lupauksen ja tunnistamalla toisen oikeudet. Kolmas kyky vastuullisessa päätöksen tekemisessä on sosiaalinen vastuu, joka laajentuu pyrkimykseksi käyttäytyä eettisesti yhteisön ja ympäristön, esim. opetusryhmän rakentamisessa toisista huolehtivaksi paikaksi. Aktiivinen kuuntelu ja kyky käyttää sekä sanallisia että ei-sanallisia keinoja ilmaistakseen selkeästi ajatuksia ja tunteita ovat perusta kaikelle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Oppilaita ohjataan tekemään rakentavasti yhteistyötä keskenään.

Sosiaaliset ja emotionaaliset oppimisen kyvyt edustavat nuoren kehitystä sitoutumisessa vastuulliseen ja terveyttä edistävään käyttäytymiseen sekä myös taidoissa kehittää rakentavia suhteita toisiin. Tämän edellytyksenä on positiivinen minäkuva. Kasvaminen rehellisyyteen ja toiset huomioon ottamiseen kehittyy verbaalisen opetuksen, toisista oppimisen, yhteisen osallistumisen, vahvistamisen ja onnistumisen tunteen ilmapiirissä (Payton ym. 2000). Itseohjautuvuuteen kasvu tapahtuu olosuhteissa, joissa on riittävästi vapautta. Payton työtovereineen painottaa sitä, että sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ei vielä takaa sitä, että oppilaat osaisivat yleistää taitojen käytön terveyttä tukeviin tilanteisiin. Taitojen opettaminen ja niihin harjaannuttaminen on liitettävä terveyttä ylläpitävien valintojen pohtimiseen ja tekemiseen. On tutkimustietoa siitä, että käyttämällä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka systemaattisesti painottavat oppilaiden välistä yhteistyöskentelyä, voidaan sosiaalista käyttäytymistä ja siihen tarvittavia taitoja oppia (Kahila 1993).

Tietoisuus itsestä ja muista	
Tietoisuus tunteista:	Kyky havainnoida omia tunteita
Tunteiden hallinta:	Kyky järjestää omia tunteita
Itsetunnon rakentaminen:	Kyky tarkasti havainnoida omia vahvuuksia ja heikkouksia ja käsitellä jokapäiväisiä haasteita luottamuksellisesti ja optimistisesti
Perspektiivin ottaminen:	Kyky toisten perspektiivin havainnointiin.
Positiiviset asenteet ja arvot	
Omakohtainen vastuu:	Tarkoitus sitoutua turvallisiin ja terveisiin käyttäytymistapoihin kyky olla rehellinen toisia kohtaan.
Arvostaa toisia:	Tarkoitus hyväksyä ja arvostaa yksilöllisiä ja ryhmäkohtaisia eroavuuksia ja arvostaa kaikkien oikeuksia.
Sosiaalinen vastuu:	Tarkoitus edistää yhteisöä ja suojella ympäristöä
Vastuullinen päätöksenteko	
Ongelmien tunnistaminen:	Kyky tunnistaa päätöstä ja ratkaisua vaativat tilanteet ja tunnistaa niihin liittyvät riskit, esteet ja keinot.
Sosiaalinen normianalyysi:	Kyky arvioida kriittisesti, sosiaalisia, kulturellisia ja mediaan liittyviä viestejä, jotka koskevat sosiaalisia normeja ja henkilökohtaista käyttäytymistä.
Soveltuva tavoiteasettelu:	Kyky asettaa positiivisia ja realistisia tavoitteita.
Ongelman ratkaisu:	Kyky kehittää, toteuttaa ja arvioida positiivisia ja asiantuntevia ongelman ratkaisuja.
Sosiaaliset vuorovaikutustaidot	
Aktiivinen kuuntelu:	Kyky ottaa toiset huomioon sekä sanallisesti ja ei-sanallisesti välittää heille, että on heitä ymmärtänyt.
Ilmaisu kommunikaatio:	Kyky aloittaa ja ylläpitää keskustelua ja ilmaista selvästi omat ajatukset ja tunteet sekä sanallisesti että ei-sanallisesti.
Yhteistyö:	Kyky vuorotella ja toimia pareittain ja ryhmissä.
Neuvottelu:	Kyky ottaa ristiriitaan liittyvät asiat huomioon ratkaistaessa ristiriidan rauhanomaisesti ja kaikkia osapuolia tyydyttävästi.
Kieltäytyminen:	Kyky sanoa ja noudattaa selkeätä "EI"-ilmaisua. välttää tilanteita joissa saattaisi tulla painostuksen kohteeksi ja välttää toimintaa painostuksen alaisuudessa, kunnes on riittävästi valmiutta.
Avun etsiminen:	Kyky tiedostaa avun tarve ja käyttää mahdollisia keinoja hyväksi.

Kuvio 3. Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen avainkyvyt (Payton ym., 2000)

2.2 Liikunnanopettaja kasvattajana kouluyhteisössä

Opettajien työyhteisössä arvostetaan erityisesti sitä, että opettajilla on vapaus toimia työssään haluamallaan tavalla, kukaan ei valvo toisen työn tekemistä ja osallistuminen koulun kehittämistoimintaan on vapaaehtoista (Huusko 1999). Toisaalta opettajan ammatin eettiseen luonteeseen on liitetty tärkeäksi hyveeksi yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus (Sergiovanni 1992, Tirri 1998).

Opettajia on syytä tarkastella kasvattajina kouluyhteisössä. Kouluyhteisö on sitoutunut yhteisiin arvoihin, joita edustaa valtakunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma, jossa on väljästi määritelty koulun kasvatukselliset tavoitteet. Koulussa annettu kasvatus ymmärretään yhteistyönä. Professori Tirri puhuu yhteisökeskeisestä opettajakulttuurista, jolle on ominaista opettajien keskinäisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden korostuminen, jossa oppilaan paras tulkitaan yhdessä kaikkien opettajien kesken (Niemi & Tirri 1997, 26–32). Mikäli koulussa vallitsee totuuden ja huolenpidon ilmapiiri on mahdollista, että opettajat yhdessä pohtivat, kuka opettajista kykenee parhaiten vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin (Tirri 1998, 14). Huolenpidon ilmapiiri merkitsee parhaimmillaan opettajan työn helpottamista myös siinä, että opettaja jaksaa työssään paremmin. Aineenopettajan työtä ajatellaan kovin yksinäiseksi. Seija Blomberg (2008, 202) katsoi oman tutkimusaineistonsa valossa aineenopettajan työn vaikuttavan luokanopettajan työtä yhteisöllisemmältä. Syitä tähän hänen tutkimuksessaan olevat opettajat löysivät oppilasaineksesta. Yläkoulussa oppilaat ovat lähes kaikilla opettajilla yhteisiä, samaa oppilasjoukkoa. Vaikka opettaja toimii opetusryhmänsä kanssa kovin yksin ja ulkoisesti autonomisesti, hänen toimintaansa vaikuttaa merkitsevästi koulussa vallitseva kulttuuri (Hargreaves 1996). Kukin opettaja rakentaa omalta osaltaan tätä kulttuuria. Koulun toiminnalla on myös oma historiansa ja se on jaettua kokemusta. Koulun opettajat jakavat kasvatustehtävän yhteisenä osana opettajaprofessiota. Eettiset kysymykset ja hyvät tavat ovat koko koulun vuorovaikutusta, elämäntapaa ja kulttuuria koskevia asioita (Atjonen 2005, 57). Elina Harjusen tutkimus opettajan pedagogisesta auktoriteetista kohdistui yläkoulun opettajiin kuten tämäkin tutkimus. Tutkimushenkilöt painottivat kouluyhteisön merkitystä oppilaan ja opettajan hyvinvoinnille sekä opettaja-oppilas suhteiden ja opettajan työn kannalta (Harjunen 2002, 468). Kysymys on koulun eetoksesta. Olisi hyödyllistä tunnistaa toimintaa ohjaavia piiloarvoja, joita koululiikunnassa voivat olla mm. eriarvoisuus, välinpitämättömyys ja vastuuttomuus. Koulun toimintakulttuurin on ennen muuta välitettävä sekä opettajille että oppilaille kokemus heidän omasta arvokkuudestaan yksilönä ja yhteisön jäsenenä (Launonen & Pulkkkinen 2004, 57–58).

Yhteisöllinen opettajakulttuuri edellyttää yksimielisyyttä kasvatuksellisista päämääristä, mutta se sallii myös erimielisyyttä (Luukkainen 2000, 91). Kukin opettaja toimii oppilaan parhaaksi oman henkilökohtaisen tulkintansa mukaan, jolloin opettajan oma eettinen näkemys toimii perustana opettajan tekemälle päätökselle. Yksi opettajan kutsumuksen ominaispiirre on Karin (1996) mukaan se, että opettajalla on optimistinen ja positiivinen suhde omaan merkitykseensä kasvattajana. Koulun kasvatusilmapiiri, se miten paljon opettajat arvostavat kasvattajan rooliaan, säätelee pitkälle koulun eetosta:

Miten aito välittäminen ja moraali ilmenevät koulun arjessa? Opettajan oman arvomaailman esille tuomisessa opettajan tulee olla harkitsevainen, vaikka kokonaan sitä ei ole syytä eikä voi sulkea sivuun. Yhteisöllinen opettajakulttuuri opettajien välisenä vuorovaikutuksena edellyttää ainerajat ylittävää kiinnostusta opettajan työhön, joka heijastuu myös oppilaisiin. Liikuntatunnilla oppilaiden aktiivisen osallistumisen huomioiminen toisen aineen tai vaikkapa koulun rehtorin taholta todennäköisesti merkitsisi positiivista asiaa oppilaiden ja kouluyhteisön kannalta. Koulujen välisten otteluiden seuraaminen tuo yleisesti koulukohtaista yhteyden tuntoa oppilaisiin ja opettajiin. Tutkijan kokemus on, että tässä on vuosien kuluessa tapahtunut muutosta. Pelin seuraaminen on harvoin koulupäivään liittyvä asia.

Opettajien yhteistoiminta tulee entistä keskeisemmäksi ns. yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa. Yhtenäisen perusopetuksen ideana on johdonmukainen ja yhtenäinen opetusmenetelmällinen kokonaisuus, jonka avulla voidaan tukea oppilaan kasvua ja oppimista (Lindström 2005). Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen vaatii opettajilta yksin työskentelyn kulttuurin rikkomista ja opettajien erilaisten valmiuksien kytkemistä kokonaisuudeksi ja hyödyntämistä koko yhdeksänvuotisen perusopetusjakson läpi (Huusko ym. 2007, 101). Näyttää siltä, että tiedollisen opetuksen ohella koulun on panostettava tulevaisuudessa entistä enemmän sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Launonen & Pulkkinen 2004, 58). Koulussa yhteisöllisyyden kokeminen merkitsee sekä opettajille että oppilaille kouluviihtyvyyttä. Yhdessä osallistuminen ja yhdessä kokeminen ovat yhteisöllisyyden tuntoja. Liikunta oppiaineena antaa tähän mahdollisuuksia. Tämä yhteisöllisyyden tunto voi olla merkittävä tai paremmin merkittävin koululiikunnan anti kouluyhteisölle. Liikunnan merkitys kouluviihtyvyydelle on merkittävä, koska sen parissa työskenneltäessä ollaan tekemisissä tunteiden kanssa kokemuksellisen oppimisen kontekstissa (Perttilä ym. 2003, 14–18). Koululiikunnan neuvottelukunnan mielestä liikunnan edistäminen kouluissa tulisi nähdä laajempana kuin pelkkänä oppiaineena muiden aineiden joukossa liikunnan oppituntien merkitystä unohtamatta (Koululiikunnan kehittäminen 2007, 24).

Liikunta on toiminnallisesti ja kasvatuksellisesti erilainen oppiaine. Toiminnallisesti oppilaat saavat toteuttaa muita oppiaineita vapaammin itseään yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Monelle oppilaalle liikuntatunteihin liittyy toiminnallinen itseisarvo, joka on toiminnassa koettua iloa ja viihtymistä. Liikunta-alan professori Arnold liittää liikunnanopettajan kasvatustehtävään kaksi erillisaluetta. Liikunnanopettaja on urheilullisen innostuksen synnyttäjä ja ristiriitojen selvittäjä urheilullisuuden näkökulmasta. Toiseksi liikunnanopettaja on urheiluun liittyvien arvojen esimerkki. Kaikkiin oppiaineisiin soveltuvina alueina Arnold mainitsee lisäksi opettajan keskustelun valistava-

na johtajana sekä opettajan yksilöllisen huolenpidon edustajana (Arnold 2001, 145–148)

2.2.1 Liikunnanopettajan vuorovaikutus toimintakäytäntönä

Opettajan toimintatapaa voidaan kuvata pedagogis-didaktiseksi toimintatavaksi. Didaktisen suhteen tärkeyden painottaminen johtaa sisällön ja opettajan asiantuntevuuden korostamiseen. Oppilaisiin keskittyminen tekee opettajasta pedagogisesta suhteesta huolehtijan (Kansanen & Meri 1999). Opettajalle muodostuu hänelle ominainen toimintatapa, joka liikunnan opetuksessa yleensä jää varsin vakiintuneeksi. Oppilaiden asenteet ja yleinen käytäntö sekä opettajan oma liikuntasuuntautuneisuus ja kokemus ohjaavat opettajaa toteuttamaan tietynlaista käytäntöä.

Vaikuttavinta opettajan toiminnassa on se tapa, jolla hän sanoo ja tekee asioita. Van Manen (1994, 144) kysyy ja vastaa, mitä olemme saaneet hyvältä opettajalta? Hyvältä opettajalta olemme saaneet hänen innostuneisuuttaan, kurinalaisuuttaan, antaumuksellisuuttaan, persoonallista voimaansa, sitoutuneisuuttaan omaan asiaansa, vähemmän jotain erityistä oppiaineeseen liittyvää. Van Manenin (1991, 1995) käsite pedagoginen tahdikkuus kuvaa opettajan kokemusta, jossa opettajan intuitiivinen ja improvisatorinen kyky yhdistyy välittömään aistimukseen siitä, mitä oppilaat oppivat. Tahdikkuus huomaa sen, mikä on ainutlaatuista ja erityistä oppilaassa ja yrittää sitä vahvistaa. Toinen hyötyy liikuntatunnilla kannustamisesta, toinen taas siitä, ettei ole huomion kohteena. Liikuntaan voi liittyä epäonnistumisen pelkoa. Tahditon opettaja kohtelee kaikkia samalla tavalla uskoen, että se palvelee yhtäläisen oikeudenmukaisuuden periaatetta. Opettajan tahdikkuuden ja uskottavuuden ilmenemismuodot ovat osa hänen luonnettaan, hänen tapaansa olla. Sieltä nousee opettajan kyky olla läsnä, hänen persoonallinen tyylinsä sekä käytännöllinen varmuutensa (van Manen 1999, Feldman 1997, Kansanen ym. 2000, 184, Meri 1998).

Kullakin opettajalla on oma tapansa luoda kontakti oppilaaseen. Tällöin puhutaan opettajan persoonallisen toiminnan kautta rakentuvasta auktoriteetista, aikuisuudesta. Pedagoginen tai didaktinen auktoriteetti luo suhteeseen sen tarvitsevan etäisyyden, arvostuksen ja peilin. Opettaja tekee töitä yhdessä oppilaiden kanssa, mutta ei kuitenkaan samassa asemassa ja samanlaisena (Harjunen 2002, 463–464). Martti Haavio puhuu luokan johtamiskyvystä opettajan ominaisuutena ja synnynnäisenä piirteenä. Johtamiskyky on kurinpidollisen ja esitysteknillismetodisen taidon lisäksi kykyä opettaa sillä tavalla, että koko tunnin ajan säilyy elävä sisäinen kosketus opettajan ja oppilaan välillä (Haavio 1949, 144).

Tutkimus tarkastelee opettajaa kasvattajana. Opettajan moraalinen vaikutus kommunikoituu epäsuorasti tapojen ja tyylien kautta (Jackson ym. 1993, 83). Gudmundsdottir (1990, 47–50) liittää opetussisältöön ja opetustapaan vahvasti opettajan eettisen asenteen ja arvoperustan. Opettajalla syntyy persoonallinen opetussuunnitelma, jossa asioiden ja menettelytapojen tärkeys ja järjestys perustuu opettajan etiikkaan ja arvomaailmaan. Toimintatapa ja siihen oleellisesti liittyvä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nousi tutkimuksen keskeiseksi asiaksi alun perin tuntihavaintojen perusteella. Tutkimusaiheen kannalta toimintatapa tuntui luontevalta käsitteeltä. Kasvatus liittyy itse toimintatapaan, ei niinkään siihen sisältöön, mitä toteutetaan. Tämä on sopusoinnussa tutkimuksen esiymmärryksen kanssa: ”Opettaja ei suunnittele liikunnanopetusta kasvatuksesta käsin, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin.” Opettajalle ominainen toimintatapa on nähtävissä. Oppilaat yleensä tietävät, mitä on odotettavissa tullessaan oppitunnille. Gary D. Fenstermacher tutki *manner*-käsitettä sekä filosofisessa että empiirisessä kontekstissa. Fenstermacherin tarkoitus oli käyttää toimintatapakäsitettä suuntaamaan huomio opettajan rooliin edistää oppilaiden älyllisten piirteiden ja moraalisten hyveiden kehittymistä (Fenstermacher 2001, 640). Manner-käsite tulee lähelle tämän tutkimuksen sosioeettisyys-käsitettä. Sosiaalisuus tarkoittaa yhdessä toimintaa ja toiminnassa koettua iloa. Eettisyys on oikeaksi koettua toimintaa itseä ja toisia kohtaan.

2.2.1.1 *Manner*-käsite

Fenstermacher pyrki kehittämään vaihtoehtoisen opettamisen käsitteen ”metodi”-käsitteelle (Fenstermacher 2001, 640). Kun *method* viittaa siihen, mitä opettaja tuottaa aiheuttaakseen tiettyä tulosta oppilaissa, niin *manner* viittaa opettajan moraaliseen ja älylliseen luonteeseen. Me puhumme henkilöistä rehellisinä, jalomielisinä, arkoina, rohkeina jne. suhteellisen vakaina luonteenpiirteinä. Nämä ominaispiirteet muodostavat henkilön manerin. Opettamisen yhteydessä opettajan maneerista puhuttaessa viitataan opettajan moraalisiin ja älyllisiin hyveisiin. Kun manneria katsotaan metodina, se viittaa liikuntatunneilla oppilaskeskeiseen työtapaan ja kasvatukseen, edellinen ”houkuttelee” esiin oppilaista lähtevää liikuntaa, jälkimmäinen suuntaa oppilaan harkintaan käyttäytymistä koskevan asian käsittelyssä. Opettajan pedagoginen kyky merkitsee ymmärrystä, milloin oppilaan harkinta on paikallaan. Fenstermacher rakensi *manner*-käsitteensä tietoisille ja tarkoituksellisille komponenteille. Fenstermacherin maneerin tutkimus perustui aristoteeliseen etiikan näkemykseen. Asia ydin oli, että oppilaat havaitsevat hyveen olemalla hyveellisten ihmisten kanssa ja että nämä ihmiset vaikuttavat hyveellisesti, kun he sitoutuvat oppilaisiin tietyillä tavoilla (Richardson & Fenstermacher

2001, 632). Kuinka opettajat edistävät tai ehkäisevät hyveiden moraalista kehittymistä yhdessä luokassa ja koulussa? Fenstermacher määritteli *mannerin* toimintana, joka on yhdenmukainen yhden tai useamman suhteellisen vakiona pysyvän luonteen laadun tai piirteiden kanssa (Richardson & Fenstermacher 2001, 631). Kun sanomme jostakin henkilöstä, että hän on esim. huolehtiva tai oikeudenmukainen, me kuvaamme tuon henkilön maneeria.

Urheilun yhteydessä sanonta ”osoittaa oikeata urheilumieltä” tarkoittaa useimmiten epäitsekkyyttä, joka ei liity sääntövelvoitteisiin. Tämä urheilullisuus *sportmanship* liittyy urheilun eetokseen. Sen piirteitä ovat esim. ystävällisyys vastustajaa kohtaan ja epäitsekäs auttaminen. Tämä ns. altruistinen urheilullisuuden näkemys ei painota niin paljon sääntöjä ja niiden soveltamista, vaan täydentäviä hyveitä kuten sympatiaa, myötätuntoa ja huolenpitoa, jotka ovat opettajan vuorovaikutteista olemista suhteessa oppilaisiin.

2.2.1.2 Rivistä liikkeelle vai kuinka?

Koulun toimintakulttuurin tulisi tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi ja aloitteelliseksi kansalaiseksi, joka oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössään (Ops. perusteet 2004). Liikuntatunnit eroavat lähtökohdiltaan muista oppitunneista. Oppilaat tulevat varsinkin ulkoliikuntatunneille useimmiten itsenäisesti. Sisätunneille tulokäytännöt vaihtelevat opettajakohtaisesti, ja niitä rajoittavat usein koulukohtaiset käytännöt ja säännöt. Liikuntavarusteisiin pukeutuminen muodostaa liikuntatuntia odottavan myönteisen ilmapiirrin, jota oppilaiden kesken tapahtuva kommunikointi pukuhuoneessa vielä ”tihentää”. Salliiko käytäntö oppilaiden tulla liikuntasaliin oma-aloitteisesti ja vahvistaako opettaja oppilaista lähtevää toiminnallisuutta tunnin alussa?

Liikuntatunnit ohjattuna toimintana on luontevaa aloittaa rivistä. Rivissä oppilaat ovat opetusryhmänä kuulolla ottamaan vastaan ohjeet toiminnasta, ryhmittelystä, tilan käytöstä jne. Rivimuodostelma tunnin alkaessa on myös luonnollinen tapa opettajan tarkastaa läsnäolijat. Tunnin aloitus oppilaiden rivimuodostumana heijastaa erilaisuutta opettajissa. Toisen opettajan kohdalla se kuvastaa laajemminkin tuntien luonnetta opettajasta lähtevänä ja hänen ohjausta toteuttavana toimintanaan. Toisen opettajan kohdalla rivistä liikkeelle antaa enemmän mahdollisuuksia oppilaskeskeiseen toimintaan. ”Rivistä liikkeelle” tilanne kertoo oppilaiden asemasta opetuksessa ja opettajan ajattelusta ja toiminnasta. Yhtä kaikki se kertoo tunnin aloituksena opettajan hallinnasta ja määrätietoisuudesta. Rivissä kuvastuu asetelma opettaja ja oppilaat. Samanlaisena toistuva liikuntatunti kuvastaa opettajakeskeisyyttä. Oppilaskeskeiselle yhteistoiminnallisuudelle, vastuullisuudelle ja aloitteisuudelle on vähän tilaa. Oppilaat ovat tottuneet odottamaan opettajan ohjeita ja val-

mista tuntisisältöä. Tällainen tunti on oppilaille ja opettajalle tuttu ja turvallinen. Opettaja, joka ei ole sidottu toistuviin rakenteisiin, käyttää oppilaiden kokoamista lähelleen vapaamuotoisesti tai istuu heidän kanssaan esim. lattialle. Opettaja on tilanteessa yhdessä oppilaiden kanssa ja viestittää samalla oppilaille yhteyttä ja arvostusta.

Tullessaan hieman porrastaen jääkiekkotunnille oppilaat luonnostaan luistelevat ennen opettajan ohjausta. Salitunnilla oppilaat tavanomaisesti vain odottavat opettajan ohjeita. Oppilailta puuttuvat välineet oma-aloitteiseen liikuntaan salissa. Kun opettaja pyrkii arvostamaan oppilaiden aloitteellisuutta, oppilaat tulevat samalla aloitekykyisemmiksi.

Shulman ja Carey (1984) ovat analysoineet oppilaita oppijoina erilaisissa kasvatuksellisissa perspektiiveissä. Sen sijaan, että oppilaat olisivat vain kohteita, passiivisia opetuksen vastaanottajia, heitä vähitellen pidetään yksilöinä, jotka aktiivisesti hyödyntävät omat kognitiiviset strategiansa. Tästä näkökulmasta oppilaat nähdään aktiivisina. Shulman ja Carey näkevät kehityksen suunnan kohti dynaamisempaa ja sosiaalisempaa näkökulmaa so. oppilaiden oppimista toinen toisiltaan. Opettajien tulisi katsoa oppilaitaan enemmän kollektiivisesti järkevinä. Tämä merkitsee sen huomioimista, miten oppilaat harjoittavat kykyjään ryhmässä ja miten he tavoittelevat yhteisesti jaettuja tavoitteita (emt. 517). Tapio Puolimatka (1997) käsittelee auktoriteetin käyttöä oppilaiden ohjaamisessa itseohjautuvuuteen. Auktoriteetin käyttö ei sinänsä ole ristiriidassa oppilaan autonomian kehittymisen kanssa, koska auktoriteetiton tilanne ei välttämättä ole paras itseohjautuvuuden kehityksen kannalta. Itseohjautuvuuden ja itsehallinnan kehittyminen edellyttää kasvattajan antamaa tukea ja sellaisia kasvatustilanteita, jotka auttavat oppilasta kokeilemaan ja kehittämään tarvittavia valmiuksia (Puolimatka 1997, 306).

Oppimisteoreettisessa keskustelussa on viime vuosina korostettu yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden hyötyjä oppimiselle (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 18). Uudistuvan oppimis- ja opetuskäsityksen mukaan opettajan tehtävänä on ohjata, toimia asiantuntijana, opetella tuntemaan oppilaansa, asettua avoimeen vuorovaikutukseen ja oppia myös itse (Pravat 1991). Rivin käyttö voi tapahtua luontevasti missä tahansa tunnin vaiheessa. Konstruktivistisen opetuskäsityksen mukaisesti liikunnanopettaja ”kattaa pöydän” valmiiksi tunnille tuleville oppilaille, so. esim. laittaa valmiiksi telineet oppilaiden oma-aloitteista käyttöä ajatellen tai urheilukentällä sopivasti esteradan. Oppilaiden oman vapaan kokeilun jälkeen opettaja kokoaa oppilaat ”kuulolle”.

2.2.1.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys liikuntakasvatuksen suuntaajana

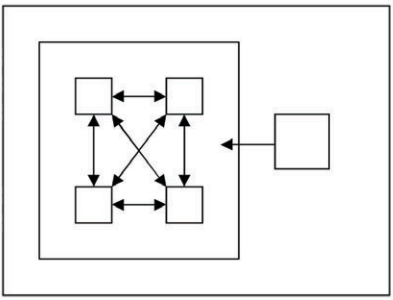
Fenstermacherin (1986) mukaan ”oppimisen” käsitettä käytetään usein tarkoittamaan sekä sitä, mitä on opittu että prosessia, jonka kautta oppimista tapahtuu. Prosessin kuvaamiseen sopii hyvin opiskelun käsite (Krokfors 1998, 73). Prosessin kuvaaminen opiskelun käsitteenä sopii hyvin liikunnanopetukseen, jonka yhteydessä toteutuvat kasvatustavoitteet ovat vaikeasti todennettavissa. Oppiminen on toisaalta yksilöllinen, toisaalta sosiaalinen tapahtuma. Yksilöllisenä tapahtumana kasvatustavoitteina pidetään yksilön vapautta ja riippumattomuutta. Sosiaalisena tapahtumana taas pidetään yhteisvastuuta, altruismia ja yhteistä osallistumista. Tasapainoisen persoonallisuuden kehittymiseen tähtäävässä kasvatuksessa on molempien oppimisnäkemysten hyväksikäyttö välttämätöntä. Oppimisteoreettisessa keskustelussa on korostettu viime vuosina yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden hyötyjä oppimiselle (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 18). Puhutaan yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja opetusmenetelmistä (*co-operative learning*) Oppilaat tunnustetaan partnereiksi kasvatusprosessissa, koska oppilaat kuten opettajakin nähdään ajattelevina, suunnittelevina ja päätöksen tekijöinä (Wittrock ym. 1986). Ns. prososiaalisessa käyttäytymisessä olennaista on interaktio monien oppilaiden kesken ja se, että vastuuta on siirtynyt osaksi opettajasta oppilaisiin (Polvi & Telama 2000).

Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen korostaa, ettei yksittäinen oppija rakenna sisäistä maailmaansa sosiaalisessa tyhjiössä, vaan syvällistä oppimista tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisön toimintaan osallistumisen tuloksena (Heikkinen 1999, 218). Viime vuosina yleistynyt yhteistoiminnallinen oppimiskäsitys painottaa yksilöllisen työskentelyn sijasta yhdessä oppimista. Liikunnassa yhteisöllisyys on koettavissa olevaa yhteishenkeä, so. ”yhteen hiileen puhaltamista”. Tämä on havaittavissa erityisen selvästi palloilutunneilla. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan omaa toimintaa sekä interaktiota oppilaan ja ympäristön välillä. Vähitellen yksilöllisen oppilaan oppimisen näkökulma antaa tietä dynaamisemmalle ja sosiaalisemmalle näköalalle, jossa oppilaat oppivat myös toisiltaan. Tällainen oppilaiden toimintojen konstruktivistinen näkökulma on yhdenmukainen sosiaalisen kasvatuksen ideoiden kanssa (Husu 1999, 16). Näkemys korostaa sitä, että oppilaita ei enää katsota yksilöinä, vaan mieluummin aktiivisina opetusprosessin jäseninä. Liikunnanopetuksen käytänteissä tämä merkitsee sitä, että toimintaa suuntaa paitsi opettajan suunnittelu myös oppilaiden reaktiot. Oppilaiden reaktioista käsin toiminta kanavoituu sekä kasvatuksellisesti että toiminnallisesti rakentaville poluille. Shulman & Carey (1984, 517) ehdottavat, että meidän tulisi pitää oppilaita enemmän kollektiivisesti rationaa-

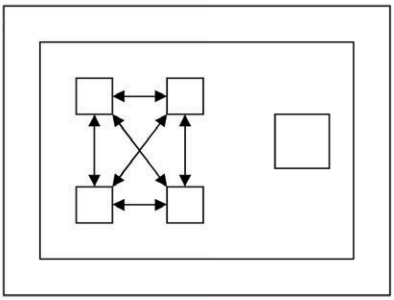
lisina. Kuinka oppilaat harjoittavat kykyjään ryhmissä ja kuinka he tavoittelevat yhteisiä tavoitteita. Konstruktivistinen opettamiskäsitys korostaa opettajan työtä oppimisprosessin näkökulmasta, jolloin opettajalla on tärkeä rooli, kun hän suunnittelee opetustaan määrittelemällä oppimisprosessin tavoitteet ja toteuttamalla opetustaan näiden tavoitteiden mukaisesti (Cantell 2001, 32).

Oppilaiden kasvattaminen pelaamaan itsenäisesti on yhdenmukainen sosioeettisen kasvatustavoitteen kanssa edistää moraalikehityksen kulkua kohti autonomiaa, mikä tuottaa edistymistä kognitiivisella, affektiivisella ja käyttäytymisen tasolla. Tämä merkitsee mm. kykyä tehdä moraalisia arviointeja, tunteiden ja asenteiden kehittymistä toisia kohtaan ja vastuuntunnetta.

Tutkijan käyttämä käsite ”ohjattu vapaus” kertoo toiminnan luonteen ja myös kehityssuunnan. Oppilaat ohjataan vähin erin itsenäiseen toimintaan opettajan ohjauksessa. Opettajan ohjaus merkitsee ajoittaista puuttumista oppilaisiin ryhmä- ja yksilötasolla. Allaolevat kuviot osoittavat opettajan asemaa oppilaiden keskinäisesssä osallistumisessa.



Konstruktivistinen toimintamalli (A)



Konstruktivistinen toimintamalli (B)

Kuvio 4. Liikunnanopetukseen soveltuvat konstruktivistiset mallit (”Ohjattu vapaus”). Toimintamallit ovat kehittyneet tutkijan opettajakokemuksen kautta.

Malli A.

Opettaja on toiminnan käynnistäjä ja taustalla käytettävissä oleva ohjaaja. Ohjaus merkitsee opettajan taholta harkinnanvaraista puuttumista ja ohjausta oppilaiden toimintaan. Opetusryhmään pyritään luomaan oppilaiden keskinäistä toimintaa kannustava ilmapiiri. Opettaja on tahollaan myös kannustaja. Ryhmän jäsenten positiivinen riippuvuus on olemassa erityisesti, kun ryhmän jäsenet huomaavat, etteivät voi onnistua ilman toisia. Positiivinen riippuvuus muodostuu päämäärän tavoittelusta ja keinoista. Yhteistoimintaa ei tapahdu ilman selkeätä tavoitetta. Liikunnassa mallin mukainen toiminta liittyy tavallisemmin joukkueiden väliseen pelaamiseen. Oppilaiden keskeinen pelaaminen on opettajan kouluttamisen tulosta.

Malli B.

Opettaja on toiminnan keskellä joko itse osallistuvana tai sitten hän vapautuu toiminnan sujuessa opettamaan yksilöä tai ryhmän osaa. Edellinen voisi olla esimerkki palloilutunnilta, jossa opettaja ohjaa peliä siihen itse osallistuen, jälkimmäinen telinevoimistelutunnilta, jossa toisten keskittyessä liikeharjoitteluun omilla suorituspaikoilla opettaja voi suunnata huomion johonkin yksilöön. Yksilökohtainen ohjaus on samalla sivussa toisten katseilta. Turvallisuuden huomioiminen edellyttää samalla opettajan tilannehallintaa. Toiminnan turvallinen sujuminen heterogeenisessa oppilasryhmässä ei ole selviö. Liekö tässä yksi syy telinevoimistelun vähäisyyteen liikuntatunneilla?

Oppilaiden itsenäisenäinen toiminta on kasvatustulos ei lähtökohta. Oppilaiden keskeinen toiminta edellyttää oppilailta toinen toisensa huomioimista. Opettaja tunnistaa oppilasryhmien erot ja mahdollisuudet toimia itsenäisesti. Oppilaat oppivat keskinäisessä toiminnassa toinen toisiltaan ja kasvavat toistensa huomioimiseen. Opettajalle mahdollistuu yksilön huomioiminen. Vapaan toiminnan edellytys on oppilaiden osoittama luotettavuus ja toiminnan turvallisuus. Oppilaiden keskinäinen toiminta kehittää yhteistyökykyä. Yhteistyökyvyn kehittyminen on yksi ns. postmodernin yhteiskunnan perusvaatimuksia (Fullan 1994, 38).

Konstruktivismi nähdään moraalikasvatuksen kontekstissa keskeisenä suuntauksena. Moraalikasvatus perustuu oppimisen konstruktivistiseen käsitteeseen. Avainkäsitteet konstruktivistisessa oppimisprosessissa ovat oppilaan oma aktiivisuus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa ja ennen muuta toisten oppilaiden kanssa. Konstruktivismin ja myös oppimispsykologian tutkimustulosten myötä kasvamaan saattaminen (Hollo 1952, 22) on tullut uudella tavalla keskeiseksi. Konstruktivismiin oppimiskäsityksenä liittyy luottamus oppilaan kykyyn omaksua asioita. Opettaja ei sano välttämättä, että tämä on väärin, vaan asettaa kysymyksen oppilaille: Mitä mieltä sinä olet tai miltä sinusta tuntuisi? Eettisyyteen kasvattaminen on ensisijaisesti kasvatettavan oman ajattelun herättämistä ja tukemista eettisten ongelmien alueella (Törmä 1996, 104, Arnold 2001). Oppilas laitetaan ajattelemaan esim. ”miltä toisesta tuntuu”. Hoffman (2000, 224) määrittelee empatian affektiivisena vastauksena tilanteeseen, joka paremmin soveltuu omaan kuin toisen tilanteeseen. Miltä toisesta tuntuu, miltä minusta tuntuisi? Tällainen roolin tai perspektiivin ottaminen edellyttää kuitenkin riittävää kognitiivista kehitystä (Kohlberg 1971). Professori Juhani Jussila (1999) muistuttaa konstruktivismin riittämättömyydestä todetessaan, että opettaja ei voi olla pelkkä opiskeluympäristöjen järjestelijä. Erityisen tärkeä on huomata, ettei kypsymätöntä oppilasta saisi jättää selviytymään arvojen sekasorron keskelle. Luotettava ja turvallinen aikuinen ohjaaja on nuorelle tärkeä.

Opettajan keskeinen rooli konstruktivistisessa moraalikasvatuksessa on oppilaiden moraalikehityksen edistäminen järjestämällä haasteellinen ympäristö, joka sisältää kognitiivista ja sosiaalista stimulaatiota. Moraalikasvatuksen näkökulmasta tärkeitä oppimisympäristön puolia ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen luonne ja moraalikysymysten luonne. Nykykäsitys korostaa erityisesti vertaisvuorovaikutuksen merkitystä. Ympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuksia ryhmätyöskentelyyn, yhteistyöhön ja keskustelulle on moraalikasvatusta edistävää. Opetusryhmään luodaan ajatusten vaihtoon kannustava ilmapiiri, jossa vertaissuhteita korostetaan ja niihin ohjataan (Vygotsky 1998).

Kohlberg (1987, 315) antaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen hyvin sopivan kuvauksen moraalia kehittävästä ympäristöstä. Moraalia kehittävälle ympäristölle ovat seuraavat tekijät tärkeitä:

1. Tunne siitä, että ympäristö pitää reiluutta arvossa ja säännöt ovat reilut.
2. Mahdollisuus keskusteluun ja ajatusten vaihtoon säännöistä ja reiluudesta.
3. Tunne siitä, että jokaisella osallistujalla on ainakin jonkin verran vastuuta ryhmän tavoitteista ja säännöistä ja sen jäsenten hyvinvoinnista.

Vetoamalla oppilaan moraaliseen päättelyyn tulisi paheksua ”huonoa” käyttäytymistä ja suosia ”hyvää” käyttäytymistä. Tämä merkitsee liikunnassa esim. oppimista sekä voittamaan että häviämään.

Koulun moraalinen eetos, sen luonne oikeudenmukaisena laitoksena on olennaista oppilaiden sosiaaliselle ja moraaliselle kasvulle. Elleivät oppilaat saa kokea rehellistä kohtelua koulussa, he eivät todennäköisesti odota sitä muualtakaan eivätkä he varmasti edistä sitä itse (Sockett 1993, 82). Ympäristöstä nousevat pulmatilanteet tulee oppilaiden kanssa keskustellen pyrkiä ratkaisemaan. Liikunnanopetuksessa kysymme, miten reilu peli-asenne ilmenee vuorovaikutuksessa?

2.2.2 Oppilaiden erilaisuuteen vastaaminen liikunnanopetuksessa

Oppilaiden aktiivinen liikunta on primääri tavoite liikuntatunneilla. Opettaja pyrkii sopeuttamaan oppilaat rakentamaan yhteisöllisyyttä, jossa taidollisesti paremmat oppilaat vaikuttavat myönteisesti vähemmän taitavien oppilaiden liikuntaan. Yhteisöllisessä liikunnassa kunkin oppilaan osallistumisaste liittyy yhteiseen osallistumiseen. Yritteliäisyys taas liittyy osaamiseen, erityisesti koettuun osaamiseen. Opettajat ovat varsin yksimielisiä, että oppilaiden osaamisen erot ovat viime vuosina lisääntyneet. Taitotekijöiden ohessa oppilaiden kuntotekijät ovat kovin erilaiset. Varsinkin jaksamisen alueella kestä-

vyystekijä on merkittävä oppilaiden aktiivisuuteen vaikuttava asia. Opettaja joutuu tekemään työtä toiminta-asenteiltaan ja käyttäytymiseltään erilaisten oppilaiden kanssa. Oppilaan etu on joskus eri kuin muiden oppilaiden kohdalla. Liikunnanopettajalle on keskeistä toimia tavalla, joka lähentää oppilaita toisiinsa ja sitouttaa heidät toimimaan yhdessä. Edellytys on oppilaiden tuntemus ja liikuntapedagogiset toimenpiteet.

Oppilaiden erilaisuuden lisääntyminen on suunnannut liikunnanopetusta entisestäänkin yhteisöllisyyttä korostavaan suuntaan. Kaiken a ja o on motivaatioilmapiiri, johon liittyy helppoa osaamista, osallistumista ja yhteistoiminnallisuutta. Toisaalta erilaisuus merkitsee opettajan tarvetta ohjata oppilasta yksilönä. Erilainen oppilas ei halua useinkaan erityiskohtelua toisten oppilaiden seuratessa. Yksilön ohjaaminen opetusryhmän toiminnan yhteydessä kysyy opettajalta pedagogista otetta ja opetustaitoa. Ohjauksen soveltuminen oppilaiden erilaisuuteen osoittaa samalla positiivista ilmapiiriä. Oppilaiden kasvattaminen erilaisuudesta riippumattomaan toisen kunnioittamiseen muodostaa liikunnan opetukselle erityisen haasteen. Toiminnan ohjaus edellyttää opettajalta kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisen tunteita. Tämän tiedon avulla on mahdollista ennakoida toisten käyttäytymistä tietyissä tilanteissa ja mukauttaa oma käytös siihen. Tämä kysyy opettajalta hienotunteisuutta ja ammattitaitoa (Payton ym. 2000, van Manen 1994). Opettajan tilannekohtainen positiivinen suhtautuminen esim. huomioimalla ongelmattomassa tilanteessa aiemmin häiritsevää oppilasta myönteisesti nostaa oppilaan heikkoa itsetuntoa. Toinen äärilaita oppilaiden erilaisuutta on syrjään vetäytyvä oppilas, joka kaihtaa fyysistä ponnistusta ja on arka osallistumaan fyysistä kontaktia sisältävään toimintaan. Yksin sivussa oleva oppilas muodostaa opettajalle hienovaraisesti lähestyttävän haasteen ja tehtävän. Joukkueeseen kuulumisen tunne vaikuttaa myönteisesti oppilaan itsetuntoon ja antaa liikuntaan osallistumisen iloa. Murrosiässä korostuu tyttöjen ja poikien itsetunnon laadullinen erilaisuus entisestään. Tyttöjen itsetuntoon liittyy keskeisesti sosiaalisten suhteiden merkitys. Poikien itsetunnon määrää suoriutuminen. Erityisesti murrosiässä poikien itsetunto peilaa ryhmän statusta (Keltikangas-Järvinen 2003, 67). Ryhmän suorituksen korostaminen kohdistuu ryhmän jäseniin kokonaisuudessaan. Toinen liikuntatunneilla oppilaissa esiin tuleva piirre on temperamentti, joka on synnynnäinen taipumus. Reaktiivisuus on temperamenttipiirre. Oppilaalla, joka on reaktiivinen, on matala ärsytyskynnys ja monesti taipumus olla huonolla tuulella (Keltikangas-Järvinen 2006, 52, 135). Ymmärrys luonteen eroista on opettajan ammattitaitoon liittyvää tietoutta. Temperamentin ja ADHD-syndrooman eli tarkkaavuushäiriön joka on usein ylivilkkautta ja kontrollikyvyttömyyttä välillä ei ole selvää laadullista eroa, vaan ero on määrällinen. Syndrooman määrittely on osaksi riippuvainen ympäristöstä. Temperamentti saa tulla esiin liikuntatunneilla eri tavalla

kuin teoriatunneilla luokkahuoneessa. Se on usein myös liikuntatuntien voimavara ja innostuksen lähde koko ryhmälle. Joskus oppilaan temperamentti osoittautuu toimintaa häiritseväksi, jopa sitä rajoittavaksi asiaksi. Opettaja tiedostaa jonkun oppilaan taipumuksen tulistua pelissä tai oppilas toimii toistuvasti itsekkäästi ottamatta toisia huomioon. Jälkimmäinen osoittaa empaattisuuden kehittymättömyyttä, sillä henkilö itse päättää, miten hän temperamenttitaipumustaan käyttää Opettajan ymmärtävä suhtautuminen on vaikeata varsinkin, kun oppilaan häiritsevä käytös ei vain vaikeuta, vaan usein myös rajoittaa opettajan mahdollisuuksia liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Tämä merkitsee samalla toisten oppilaiden toiminnan kaventumista. Opettajan persoona vaikuttaa osaltaan siihen, minkälaisia asioita hän tunnistaa olennaisiksi kohtaamistilanteissa. Opettajan suhtautuminen temperamentiltaan vilkkaaseen oppilaaseen on erilainen opettajan kohdalla, joka näkee oppilaan positiivisesti innostuneena, kuin opettajan, joka näkee hänet häiritsevänä oppilaana.

Keskeisiä asioita opettajan työssä on rakentavan palautteen antaminen. Yhdeksäsluokkalaisille tehty laaja tutkimus osoitti mm. poikien ja tyttöjen eroja onnistumisen kokemisessa liikuntatunneilla. Poikien onnistumisen kokemuksiin koululiikunnassa vaikutti tyttöjä enemmän se, miten he suoriutuivat tunnilla suhteessa toisiin poikiin. Tytöille oli tärkeämpää se, onnistuivatko he toteuttamaan tehtävän ja oppivatko he uuden asian (Huisman 2004). Opettajan antama palaute oppilaalle, joskus myös yrittämisestä, merkitsee paljon ja samalla usein tasoittaa taidollista eriarvoisuutta. Palautteen antaminen koko ryhmälle on yleisesti ottaen sopivaa. Kuitenkin kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa, kun palaute annetaan yleensä julkisesti, se johtaa helposti sosiaaliseen vertailuun.

Opettaja vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin tasapainottavasti muodostamalla heterogeeniset ryhmät, jolloin sosiaalinen vertailu on vähäisempää. Kykyjen mukaan muodostetut ryhmät eivät kovin hyvin tue sosiaalista vuorovaikutusta opetusryhmän sisällä, koska niissä korostuu sosiaalinen vertailu ja lopputulokset (Deci & Ryan 1985, Jaakkola 2002). Toinen näkökohta taas puoltaa kykyjen mukaisia joukkueita. Samantasoiset pelaajat saavat silloin tasaväkisemmän mahdollisuuden osallistua peliin. Opettajan pedagogista ymmärrystä osoittaa kulloinkin oikean ryhmittämistavan käyttäminen. Pojille liikuntataidot, yrittäminen ja oleminen tosissaan pelissä merkitsevät enemmän. Tyttöjen olemisessa näyttäytyy enemmän suosituimmuus. Opettajan sananvalinnalla on merkitystä. Esimerkkinä tilannekohtaisesta opettajan oivaltavasta jaosta on ”pelit pelaajien kesken ja herrasmiespelaajien kesken eli vähemmän harrastaneiden kesken” (Uusikylä 2007, 84).

Merkittävä asia oppilaiden erilaisuudessa liittyy heidän kotitaustaansa. Oppilaat tarvitsevat rohkaisua usein eri lailla johtuen taustatekijöistä. Liikun-

nanopetuksen mahdollisuudet tukea oppilaan itsetuntoa voivat osoittautua yksilöllisesti hyvinkin merkittäväksi asiaksi. Opettajat toteavat kuitenkin tietonsa oppilaiden taustasta kovin vähäisiksi. Oppilaiden monikulttuurinen erilaisuus on tullut koulun sijainnista riippuen esiin uutena asiana. On hyvä tuntea oppilaiden ja heidän vanhempiensa kulttuurinen tausta, mutta kuitenkin kohdata heidät yksilöinä ilman stereotypioita tai ennakko-oletuksia (Räsänen 2005, 90). Opettaja pedagogina välttää ”numeron tekemistä” ohjatessaan ryhmässä erilaista oppilasta.

Siellä, missä toiselle on luontevaa opettajan taholta saada julkista huomiota, toinen ei halua olla esillä. Yleisesti kuitenkin jokaiselle on tärkeätä kokea olevansa hyväksytty ja arvostettu omana itsenään. Liikunnanopetuksessa ollaan tekemisissä oman kehon ominaisuuksien ja mahdollisuuksien kanssa. Kehoon kohdistuvat huomiot ja mahdollinen syrjintä esim. joukkuejakoja tehtäessä ovat oppilaalle kipeitä ja usein kauaskantoisia asioita. Keho on erityisen tärkeä kasvuiässä olevan nuoren identiteetille samoin kuin se, miten toiset sen näkevät (Bengs 2000). Antony Synnot (1993) väittää tämän todetessaan, että keho on tärkein symboli itsestä ja tärkein oman itsen määrittäjä. Lihavuus katsotaan negatiiviseksi ja lihaksikkuus nuorten, varsinkin poikien parissa, arvioidaan korkealle. Lihavuus on näkyvää ja siksi alttiina häpäisylle. Liikunnassa toiset voivat osoittaa ko. oppilasta loukkaavasti. Tämä osoittaminen on usein hiljaista, mutta samalla helposti tunnistettavaa. Keho, joka ei seuraa ”normaalia” kasvunopeutta tai osoittaa hidasta puberteettikehitystä, voi aiheuttaa ahdistusta yksilössä. Nuoret haluavat olla ”normaaleja” kuten muutkin välttääkseen kiusaamista (James 1993, 105). Kiusaaminen saa yleensä ”polttoainetta” oppilaiden erilaisuudesta. Kouluihin ja luokkiin pitäisi saada yhteisöllisyyttä korostava toimintakulttuuri. Se estää tehokkaasti kiusatuksi tulemista. Liikunnanopettajan merkitys turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin aikaansaamisessa on keskeistä. Opettaja joutuu joskus ottamaan huomioon oppilaan yksilönä, miten puuttua asiaan. Oppilaan etu on aina ensisijaista, mutta opettajan käytös voi olla hienovaraista tai tarvittaessa asiaan voimakkaastikin puuttuvaa. Pedagogisesta ilmapiiristä kertoo opettajan mahdollisuus antaa erityisoikeuksia joillekin oppilaille. Opettaja on silloin totuttanut oppilaat siihen, että vähemmän pelitaitoa omaavan oppilaan rikkeet katsotaan lievemmin. Taitavammalle oppilaalle asetetaan taas vaatimuksia pelin rakentamisesta kaikille yhteisenä asiana.

Ymmärtääkseen oppilasta ja tilannetta oppilaan kannalta opettajan tulisi olla perillä oppilaan tarpeista ja motiiveista, ymmärtää hänen elämän tilanteensa ja tietää tilanteeseen liittyvistä säännöistä (ks. Oser 1986, 921). Nuoren dominoiva käyttäytyminen koulussa on usein seurausta kotona puolustuskannalla olemisesta. Opettajan asettuminen vastahankaan johtaa silloin konfliktiin ja sulkee mahdollisuuden ottaa toisen rooli vertaisvuorovaikutuksessa

(Kurtines & Gewirtz 1987, 308). Tilanne on kuitenkin usein moniselitteisempi. Ei ole yksiselitteistä vastausta, kuinka ohjata murrosikäistä oppilasta esim. luistelemaan tai uimaan. Opettaja joutuu ratkaisemaan tilanteet erillisinä, joskin samanlaiset kaikkia koskevat vaatimukset helpottavat usein oppilaan omaa ratkaisua. Usein on viisasta antaa oppilaalle aikaa ja tilaa oman ratkaisunsa tekemiseen. Opettaja joutuu oppilaan ohjauksessa huomioimaan aina myös kokonaisuutta ja erityisesti toisten oppilaiden toiminnan edellytyksiä ja turvallisuutta. Liikunnanopetuksessa opettajan ensisijainen tavoite oppilaan kohdalla on sopeuttaa hänet toisten oppilaiden kanssa yhteiseen toimintaan. Tämä merkitsee yhteisöllisyyttä, jossa on tilaa erilaisuudelle. Yhteisöllisyys on ryhmätunnetta. Se on erilaisuudesta riippumatta tunnetta kuulumisesta ryhmään. Se on tunnetta yhteisestä yrittämisestä, osallistumisesta ja suorituksesta. Liikunnanopettaja vaikuttaa yhteisötunteeseen lajivalinnalla, joukkue- ja ryhmäjaoilla, joukkue- ja ryhmätuloksen painottamisella ja tehtäväluonteisella painotuksella. Koulukohtaiset vivahteet ja traditiot, esim. syksyisin toteutettava maastojuoksu opettajan suunnittelemalla reitillä antaa yhteisöllisen tunteen ”meidän jutusta”.

Opettamisen vaikeus on siinä, että se on oleellisesti normatiivista pedagogista toimintaa (van Manen 1994, 140). Liikunnanopettajan työssä yhteinen etu menee useimmiten yksilön edun edelle. Opettajan on vaikea nähdä ja keskittyä yksilöön. Opettajan huomion vie kokonaisuus, so. ryhmän toiminta. Yksilöön kohdistuva huomio edellyttää usein opettajan tarkoituksellista suuntaamista. Opetustilanteessa opettaja ei voi pitää huolta yhdestä oppilaasta ilman että samaan aikaan huolehtii kaikista. Tätä kuitenkin opettaminen vaatii ja tämä on vaikeata (Elbaz 1992, 428). Turvallisuustekijät liikuntatunnilla edellyttävät tilanteen hallinnassa opettajan kykyä nähdä samaan aikaan yksilö ja toiset oppilaat. Opettajalla on vaara katsoa vain sitä, mitä oppilaat tekevät tässä ja nyt pelkästään suoriutumisena ja jättää huomioimatta oppilaassa ehkä esiintyviä pieniä kasvun merkkejä (Elbaz 1992, 426–427). Tämä on erityinen vaara liikunnanopetuksessa, jossa oppilaiden suoritukset ovat koko ajan tavalla tai toisella esillä. Huomion kiinnittäminen yksilöön on usein merkki toiminnan sujumisesta, joka taas kertoo opettajan ammattitaidosta. Toinen ilmeinen vaara liikunnanopetuksessa liittyy siihen, että opettaja huomioi aktiiviset ja laiminlyö hiljaisemmat oppilaat. Vaihtelemalla tarkoituksellisesti toiminnan sisältöä ja toteutusta opettaja tasapainottaa oppilaiden osallistumista.

Edellä on ollut puhe opetusryhmän sisällä olevasta erilaisuudesta. Opettaja kokee opetusryhmät myös ryhminä erilaisina. Opettaja joutuu joskus pohtimaan opetusryhmäkohtaista eriyttämistä esim. opetussisältöä muuttamalla tai karsimalla. Jonkun tai joidenkin oppilaiden riskikäyttäytyminen esim. voi estää ryhmän viemisen julkisiin tiloihin. Tällainen opetussisällöllinen eriyt-

täminen voi nousta puhtaasti pedagogisista syistä. Tarkoituksellisesti opettaja pyrkii etenemään tietyssä järjestyksessä, so. kasvattamaan oppilaat lähietäisyyksiltä kauemmaksi. Opetuksessa on opettajalla silloin esim. eri luokka-asteille jotain uutta annettavaa.

2.3 Liikunnanopettajan vuorovaikutus kasvatuskäytäntönä

Vuorovaikutuksessa on kysymys kohtaamisesta fyysisellä tasolla tai vain tunnetasolla. Positiivinen kohtaaminen edistää hyväksynnän kokemista omana itsenä ja yhteisön jäsenenä. Turvallinen kohtaaminen tapahtuu tasa-arvoisessa ilmapiirissä. Liikunnanopetus mahdollistaa aineen moniuloitteisen luonteen vuoksi luonnollisen kohtaamisen. Kun opetus tapahtuu eri suorituspaikoilla, opettaja kohtaa oppilaan samalta tasolta. Vuorovaikutus on persoonakohtainen asia. Sekä opettaja että oppilaat ovat erilaisia avoimuudessa. Toiselle on luontevampaa kohdata toinen persoonana kuin toiselle.

Liikunnanopetus on ryhmän ohjaamista ja kasvattaminen tapahtuu ryhmän kasvattamisena ja ryhmään kasvattamisena. Opettaja ohjaa oppilaat toimimaan ryhmässä ja olemaan ryhmässä vaikuttavia jäseniä. Kohdistamalla yleisen huomion jonkun ryhmän jäsenen suoritukseen tai käyttäytymiseen opettaja pyrkii vaikuttamaan ryhmän jäseniin positiivisesti. Opettajan kommunikatiivinen toiminta pyrkii herättämään oppilaiden ajattelua erikseen ja yhdessä. Ryhmäkohtainen palaute suoriutumisesta tai käyttäytymisestä yhdistyy kaikkiin ryhmän jäseniin. Luonteeltaan erilainen oppilas tuntee ryhmään kuulumista ja osallisuutta ryhmän saamaan palautteeseen. Oppilas kokee arvokkaana opettajan antaman kahdenkeskisen opetuksen, aivan erityisesti silloin, kun opetus tuottaa välittömän onnistumisen tunteen. Opettajan antama henkilökohtainen tunnustus kertoo oppilaalle opettajan huomioivan hänet. Liikunnanopetuksessa opettaja ja oppilaat ovat toiminnallisessa vuorovaikutuksessa. Toiminnan välitön luonne mahdollistaa sen, että opettaja antaa oppilaalle palautetta myös yrittämisestä.

Liikunnanopettajalle avautuu mahdollisuuksia oppiaineensa luonteen pohjalta myös syvällisempään vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Silloin opettaja on kiinnostunut oppilaan elämästä opetustilanteen ulkopuolella. Hienovaraisuus kommunikaatiossa on oppilaan kunnioittamista ja oppilaan itsensä ja hänen taustojensa tuntemista. Opettaja toimii kommunikaatiossa oppilaan ehdoilla kuuntelijana ja rohkaisijana. Olen iloinen puolestasi, minä luotan sinuun, onpa hienoa, kun olet löytänyt harrastuksen, ystävän jne.

2.3.1 Reiluus käytäntönä ja hyveenä

Liikuntaan on sisään kirjoitettuna eettisyys, so. liikuntaan liittyvät säännöt. Loogisesti ja myös moraalisesti on vain yksi tapa pelata rehellisesti ja se on noudattaa sääntöjä. Perustavaa laatua oleva rehellisyyden käsite liikunnassa on sääntöjen tunnustaminen, hyväksyminen ja niiden noudattaminen.

Moraalisen luonteen kehitys liikunnassa ajatellaan kehittyvän parhaiten, kun tietää ja ymmärtää säännöt ja periaatteet, joihin säännöt perustuvat (Arnold 1997, 52). Opettajan tehtävänä on katsoa, että eettiset periaatteet, joihin liikunta perustuu, ymmärretään oikein ja että liikunta suoritetaan sääntöjen puitteissa (ks. myös Sheridan 2003). Sosiaalinen ja eettinen käyttäytyminen ei nouse vain sääntöjen ymmärtämisestä ja niistä periaatteista, joihin ne perustuvat, vaan niistä asenteista, joita kehitetään ja harjoitetaan (Shields & Bredemeier 1995, 41, Sheridan 2003). Habermasin diskurssietiikan mukainen tasa-arvo edellyttää opettajaa yhdessä oppilaiden kanssa pohtimaan sääntöjen noudattamisen merkitystä ei vain oikeudenmukaisen pelin toteutumiseksi, vaan myös eri tasoisten pelaajien peli-ilon saavuttamiseksi. Yhteisymmärrykseen pääseminen edellyttää ajattelua toisen kannalta ja yhteiseltä kannalta. Toimia reilusti sisältää enemmän kuin vain sääntöjen noudattamisen. Se sisältää sitoutumisen siihen, mitä pidetään reiluna. Reilun pelin henki liikunnassa on, ei vain sääntöjen noudattamista, vaan toisten pyrkimysten ja mielenkiinnon eikä vain omien huomioon ottamista (Arnold 1997, 49). Sääntöjen tulee rohkaista taidon ja yhteispelin esiintymiseen, ei voiman. Tämä asenne liitetään koululaisurheiluun, joka on ns. harrasteurheiluun rinnastettavaa. Harraste- ja kilpaurheilun ero voidaan osoittaa siinä, että edellisessä oikeudenmukainen peli on itsetarkoitus, jota pyritään myös edistämään esim. tunnustamalla tarvittaessa oma virheensä. Koululiikunnan eetos ei ole sama kuin kilpaurheilussa. Säännöt ovat keskeisessä asemassa, mutta sääntöjä tulkitaan koulun toimintaeetoksessa, johon opetussuunnitelma velvoittaa ja jossa oppilaat ovat erilaisia pelitaidoiltaan ja -kokemuksiltaan.

”Fair play” liitetään hyveisiin, koska hyveet ovat oleellisia osallistuttaessa mihin tahansa sosiaaliseen toimintaan (Sheridan 2003, 174). Näin ollen reilu peli ei merkitse vain sitä, että noudattaa kirjoitettuja sääntöjä. Mieluummin se kuvaa oikeata urheilijan asennetta ja oikeata henkeä, jonka vallitessa ollaan yhteydessä toistensa kanssa (Wigmore & Tuxill 1995). Tämä jättää tilaa väitteelle, että reilua peliä voidaan kehittää liikuntakasvatuksella. Reilu peli on siis hyve, koska siihen liittyy käyttäytymiskomponentti. Butcher & Schneider (1998, 2) tutkivat ”fair playtä” ”hyveiden laukkuna”. Urheilu käyttötapana opettaa sosiaalisia arvoja. Shields & Bredemeier (1995, 125) edustavat samaa lähestymistapaa ja väittävät, että ”luonne” voidaan osoittaa neljän hyveen terminä, jotka ovat intohimo, oikeudenmukaisuus, urheilullisuus

ja hyveellisyys. Tutkijoiden mukaan näitä voidaan harjoittaa koululiikunnan avulla (esim. Shields & Bredemeier 1995, 41). Ymmärtää ”fair play” vain hyveiden termein on kuitenkin ongelmallinen, koska on vaikeata olla selvillä siitä, mitä luonteen piirteitä tai käyttäytymisen tapoja pitäisi sisällyttää ”fair playhin” ja miksi ne pitäisi sisällyttää. D`Agostino (1981) kehitti pelien eetoksen selityksen vastauksena muodolliseen ”fair play” selitykseen. On tärkeätä tunnistaa, että jokaisella pelillä on eetos, joka tarkoittaa pelin liittyviä muodollisia sääntöjä. Pelin eetoksella D`Agostino tarkoitti niitä tapoja, jotka määräävät kuinka muodolliset pelin säännöt sovelletaan konkreettisissa olosuhteissa (D`Agostino 1981, 42). Tämä pelin eetoksen käsite sisältää terveen järjen mukaisen eron sen kanssa, mikä on sallittua ja ei sallittua, hyväksyttyä ja ei hyväksyttyä urheilussa. Pelin toteuttamiseen voidaan liittää eetoksen vastaisesti esim. tarkoituksellista hidastamista, tahallisia virheitä tai väkivaltaista kontaktia. Koulu-urheilun eetos on erilainen kuin kilpaurheilun eetos. Koululiikunnassa sääntöjä tulkitaan koulueetoksessa, jossa oppilaat ovat erilaisia. Pelit ovat erilaisia eetokseltaan myös koulussa. Se, mikä on sallittua jalkapallossa, ei ole koripallossa. Ymmärtää ”fair play” pelin eetoksena on parempi vaihtoehto kuin muodollinen ”fair playn” ymmärtäminen kunnioituksena sääntöjä ja toisia kohtaan (Sheridan 2003, 179). Koulupelin ja laajemmin koululiikunnan moraalieetoksen selvittäminen ja siihen totuttaminen on liikunnanopettajan tärkeä kasvatustehtävä. Opettajan asiantuntemus ja kasvattajana oleminen on sitä, että hän on muodollisten sääntöjen yläpuolella. Opettaja kehittää kokemuksen kautta tilannetajua nähdä oppilaat opetustilanteessa itseisarvona.

Habermasin kommunikatiivinen toiminta painottaa yksilöiden yhtäläiseen arvostukseen liittyvää tasa-arvon periaatetta. Opettajan moraalinen mielenlaatu ohjaa opettajaa tasapuolisuuteen oppilaitaan kohtaan. Liikunnanopetuksessa tämä tapahtuu käytännössä mm. pelijärjestelyillä, joukkuejaoilla ja yhteispelivaatimuksella. Kun opettaja elävöittää tuntia ns. viitepelillä, pelaamiseen kohdistuvalla rajoituksella tai palloleikillä, opettaja samalla ohjaa oppilaat näkemään itse liikunnan avarammin ja toinen toisensa tasapuolisemmin. Oppilaiden tasapuoliseen kohteluun liittyy oppilaiden omasta tarpeesta nouseva yksilöllinen ohjaus ja vaatimustaso. On selvää, että tämä edellyttää opettajalta kokonaisuuden hallintaa ja oppilailta avarakatseisuutta. Nämä ovat harjoitetun toiminnan tulosta, ei niinkään toiminnan lähtökohtia.

Reilu peli on käsite, joka yleensä liitetään liikuntaan ja urheiluun. Se on yleisesti oikeudenmukaisuutta korostava käsite (Rawls 1988). Reiluuden tai oikeudenmukaisuuden periaatteen juuret ovat Aristoteleella, joka tahtoi kaikkia yksilöitä kohdeltavan samanarvoisesti; eriarvoisella kohtelulla pitää olla jokin kestävä peruste. Oikeudenmukaisuuden ongelmat ovat filosofisesti monimutkaisia. Perinteisesti puhutaan jakavasta ja toisaalta hyvitykseen

perustuvasta oikeudenmukaisuudesta. Edelliseen liittyvä ongelma koskee etujen jakamista, jälkimmäinen taas perustuu hyvitykseen. Opettajan asenteena se merkitsee oppilaiden erilaisuuden huomioivaa oikeudenmukaisuutta, liikunnanopetuksessa mm. fyysisen kykyrakenteen ja luonteen piirteiden erilaisuuden huomioimista. Aristoteleen tunnettu huomautus antaa avaimen oikeudenmukaisuuden arvioinnille tietyissä päätöksenteoissa: ”Oikeudenmukaisuus koostuu samanlaisten kohtelusta samalla tavalla ja erilaisten kohtelusta erilailla, mutta suhteessa heidän erilaisuuteensa.” Samaan viittaa myös egalitarismi, teoria oikeudenmukaisuudesta yksilöiden yhtäläisenä kohteluna. Tämä ei tarkoita sitä, että yksilöitä kohdeltaisiin kaikissa tilanteissa keskenään samalla tavalla yhdenmukaisesti. Koska yksilöiden tarpeet ovat erilaisia, heitä on tasapuolisuuden periaatteen mukaan myös kohdeltava eri tavoilla (Häyry & Häyry 1997, 152–153). Opettaja joutuu kiinnittämään yksilöllistä huolenpitoa johonkin oppilaaseen tai ottamaan huomioon ohjauksessa hänen luonteensa ja taidolliset edellytyksensä. Tämä reilu peli -käsitykseen sisältyvä ajatus erilaisen oppilaan huomioon ottamisesta on samalla merkittävä osa liikuntatuntien kasvattavaa ilmapiiriä. Oppilaiden luonteen eroavuudet ja liikuntainnostuksen yksilölliset piirteet ohjaavat katsomaan reilua peliä ihanteena. Ihanteelle on ominaista, että se ei aina toteudu. Kuitenkin ihannetta kohden ollaan pyrkimässä.

Opettaja ja oppilaat ymmärtävät reilu peli -käsitteen liittyvän yleisesti joukkuepeleihin. Reilu peli on yhteisöllinen asia. Kaikilta odotetaan reilua peliä. Reilun pelin vastainen käyttäytyminen kohdistuu pelissä tavallisesti koko joukkueeseen. Oikeudenmukaisuus kuten muut moraaliatribuutit määritellään parhaiten vastakkaisuuden avulla. Näin epäreilu (*unfair*) on terminä tavallisemmin kuultu liikuntakontekstissa kuin sen vastakkainen muoto reilu (f*air*). Reilu peli määritellään epäreiluuden puuttumisena, mikä taas määritellään sopimuksen rikkomisena. Esim. koulussa jääkiekkoa pelatessa tahallinen kiekon kohottaminen on sopimuksen vastaista ja siten epäreilua. Sopimukset liittyvät koululiikunnan moraalieetokseen.

Reilu peli sisältää haastetta itse peliin, kun se koetaan ns. ”hyvänä pelinä”. Idea on siinä, että pelaajat yrittävät parhaansa ja samalla kohtelevat vastustajia pelin arvostusta osoittamalla kunnioituksella (Sheridan 2003, 173). Reilussa kilpailussa opitaan voittamaan ja häviämään, kunnioittamaan kavereita ja vastustajia. Reilun pelin ymmärtäminen pelin eetoksena on opettajan ohjauksessa tärkeämpi kuin reilun pelin vaatiminen muodollisena sääntöjen kunnioittamisena. Tämä edellyttää sopivaa asiantuntijan osoittamaa ja näkemää väljyyttä ehdottomuuden sijaan (Sheridan 2003, 178). Tässä tutkimuksessa reilun pelin katsotaan merkitsevän laajasti reiluutta, joka on pelikäyttäytymisen ohessa myös yleisemmin avoimuutta, luotettavuutta ja auttavaisuutta. Reilu käyttäytyminen on lähinnä yksilön reiluutta. Avoimuus on ulos-

päin suuntautuvaa, aktiivinen asenne kuten myös auttavaisuus. Tutkimuksessa opettajan toimintatapa on keskeinen tulkittaessa oppilaiden kasvamista avoimuuteen.

2.3.2 Yhdessä tekeminen käytäntönä

Sinikka Kahila (1993) on tutkinut 11–12v. tyttöjen kehittymistä prososiaalisessa oppimisessa erityisalueena auttamiskäyttäytyminen parityöskentelymenetelmänä. Tutkimustulokset, jotka ovat seurausta systemaattisesta menettelyn toteuttamisesta, antavat viitteitä auttamiskäyttäytymiseen ja laajemmin toisen huomioimiseen liikunnanopetuksessa. Tulokset osoittivat yhteistyöskentelyryhmässä auttamiskäyttäytymisen kehittyvän paremmin kuin vertaisryhmässä. Toinen merkittävä tulos liittyi parien käyttöön. Systemaattisesti vaihtuvan parityöskentelyryhmän auttamiskäyttäytyminen kehittyi paremmin kuin omavalintaisten parien yhteistyöskentelyryhmällä. Tähän liittyen tutkija sai tuloksen, joka osoitti edellisen ryhmän työskentelyn tuloksena ystävämäärän olleen merkitsevästi suurempi kuin jälkimmäisen ryhmän ja myös kontrolliryhmän.

Prososiaalinen käyttäytyminen sisältää toisista huolenpitoa, halun aitoon yhteistyöhön, altruistiset tunteet ja erityisesti auttamiskäyttäytymisen. Nykyajan kasvatusohjelmissa altruismia ja prososiaalista käyttäytymistä pidetään yhtenä tärkeimmistä asennekasvatuksen tavoitteista koulussa (Telama & Polvi 2007, 79). Kahilan prososiaalista käyttäytymistä koskevat tutkimustulokset tukevat sosiaalisen oppimisen teoriaa, että auttamiskäyttäytyminen on opittavissa siihen tarkoitetuissa tilanteissa harjoittelemalla. Työskentelyn opetteleminen erilaisten oppilaiden kanssa auttaa hyväksymään toisten heikkoudet ja tunnustamaan vahvuudet sekä huomaamaan omat puutteet ja vahvat puolet. Tällöin maaperä on erittäen otollinen sosiaalisten käyttäytymismallien oppimiselle. Kun oppilas huomaa yhdessä työskentelyn edistävän opiskelua monipuolisesti sekä tuovan työskentelyyn mielekkyyttä ja monivivahteisuutta yksilötyöskentelyyn verrattuna, saattaa tämä herättää hänessä motiivin sekä yhdessä työskentelyyn että auttamiskäyttäytymiseen (Kahila 1993, 79). Esillä oleva tutkimus osoittaa opettajakeskeisyyden olevan liikunnanopetuksen käytäntö ja edelleen myös lisääntyvä piirre liikuntatunneilla. Kahilan (1993) tutkimuksessa merkittävä tulos oli opettajasidonnaisuuden väheneminen, joka osoitti, että vuorovaikutukseen perustuvalla parityöskentelyllä voidaan lisätä oppilaiden omatoimisuutta.

Systemaattisesti suoritetut parin vaihdot: Edut ja haitat:

- Ei ole ylijäämäoppilaita – Alussa oppilaat eivät tunne toistensa avuja
- Monia sosiaalisia kontakteja – Oppilaalla voi olla vaikeus työskennellä
- Uusi oppilas tuo uuden haasteen aluksi jonkun oppilaan kanssa
- Syntyy tilaisuuksia luoda uusia ystävyyssiteitä
- Luokan ilmapiiri voi kehittyä

(Telama & Polvi 2007, 94)

Systemaattinen toiminta tutkimustavoitteen suunnassa osoittaa lähes aina positiivisia tuloksia. Oppilaat tottuvat tutkimuksen kulkuun ja näin vastaavat siihen tutkijan tarkoittamalla tavalla. Kahilan tutkimukseen osallistuneet oppilaat elivät vielä kehityksessään suhteellisen tasapainoista aikaa. Nuorten lähestyessä murrosikää heissä nousee esiin enemmän sulkeutuneisuutta ja itsekriittisyyttä. Iän myötä oppilaissa alkaa esiintyä myös enemmän vain omista asioista huolehtimista. Nuoruuteen liittyy myös yleisten asioiden kyseenalaistamista. Paritoimintaa koskeva tutkimus antaa merkittäviä viitteitä parityöskentelyyn ja parin valintaan sosiaalisen kasvatuksen välineenä. Parin kontrolloidessa ja ohjatessa toisen suoritusta liikeharjoittelu samalla tehostuu. Suppeammin ajatellen parityöskentely toisen auttamisena, so. avustamisena liittyy keskeisesti voimisteluliikuntaan ja erityisesti telinevoimisteluun.

Yleensä normaalissa kouluyhteisössä aliarvioidaan suoritustaidoiltaan heikompien oppilaiden auttamis- ja neuvomistaitoja sekä vähätellään heidän ideoitaan. Tämän seurauksena heikoimmat oppilaat vetäytyvät helposti pois sosiaalisista kontakteista. Taito havainnoida oikeat liikesuoritukset sekä virheelliset suoritukset perustuu kognition kautta syntyneisiin mielikuviin ja on näin mahdollista myös fyysisesti vähemmän taitavalle suorittajalle. Oppilaat kokevat mielihyvää, hyödyksi olemisen iloa sekä hyväksytyksi tulemista huomatessaan voivansa auttaa ja neuvoa toista. Tilanne, jossa fyysisiltä taidoiltaan heikompi oppilas onnistuneesti auttaa ja neuvoo parempaansa on ensiarvoisen tärkeä oppilaan terveen itsetunnon kohottajana ja pedagogisena havaintona erittäin tärkeä (Kahila 1993, 81).

Prososiaalinen käyttäytyminen sisältää mielenkiinnon toista kohtaan ja toisista huolehtimisen, ristiriitojen ratkaisemisen rakentavasti ja konkreettisen avun antamisen. Prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseen vaikuttavat primääriset keinot ovat yhteistoiminnallisen opetusmenetelmän käyttäminen, tehtäväorientaatioon perustuvan motivaatioilmapiirin aikaansaaminen ja peleissä sääntömuutosten ja sovellusten salliminen (Telama & Polvi 2007, 86, 91).

2.3.3 Kilpailukäytäntö yhteistoiminnallisena työmuotona

Kilpailu eri muodoissa, useimmiten joukkueurheiluna pallopeleissä, on koulun liikunnanopetuksen perussisältöä. Pallopelien suosio perustuu yhteisölliseen osallistumiseen ja tavoitteellisuuteen. Pelaamisen luonne ja viehätys taas on voiton tavoittelussa. Pyrkimystä voittaa voidaan pitää kilpailun välttämättömänä piirteenä, mutta sitä ei saa sekoittaa syyhyn ja motiiviin pelata (Arnold 1997, 37). Monille oppilaille voittaminen koulussa on harvemmin saavutettavissa oleva syy, mutta se ei estä heitä haluamasta kilpailla ja myös yrittää voittaa. Heidän syynsä pelata saattaa olla pelaamisen ilo, sosiaalisuus ja ystävyys tai onnistumisen elämysten haku pelissä. Kilpailu latistuu ilman voittamisen tavoitetta. Kilpailun arvo koulukontekstissa on siinä, mitä tapahtuu pelaamisprosessissa mieluummin kuin tuloksessa. Wilson (1986) puhuu rationaalisesta lähestymisestä kouluissa kilpailutoimintaa kohtaan. On tyhmää väittää, että koska pelaaminen perustuu paljolti voiton tavoitteluun, se on moraalisesti arveluttavaa. Päinvastoin kilpailuun liittyy toimintojen sisäisten standardien kohtaamista samoin kuin esim. matematiikassa. On realistista olettaa, että jotkut ovat parempia joissakin toiminnoissa kuin toiset ja tunnustaa sekä hyväksyä se. Tämä on osa oppilaan kasvamista. Opettajan tulee pyrkiä kunnioittavaan asenteeseen kuitenkin jokaista oppilasta kohtaan (Arnold 1997, 41).

Liikuntatunneilla osallistumisen motivaatio rakentuu varsinkin pojilla paljolti kilpailulliseen toimintaan. Pojat myös kokevat liikuntatuntien ilmaston tyttöjä kilpailullisempana (Jaakkola 2002, Kokkonen 2003), mikä vastaa muualta saatuja tuloksia (White ym. 1998). Kokkosen (2003) mukaan tytöt kokevat liikuntatuntien ilmaston poikia enemmän tehtäväsuuntautuneeksi. Poikien liikuntasuhteessa painottuvat kilpailu ja tavoitteisuus kuten menestyminen ja voittaminen, kamppailu ja omien rajojen etsintä. Tytöt korostavat painon hallintaa, virkistävää yhdessä oloa ja terveellisyyttä (Koski & Tähtinen 2005). Pelitilanteisiin liittyvä jännite on merkittävä osa pelaamisen nautintoa. Se on arvokasta samalla moraalikasvatukselle, koska se ei liity vain moraaliseen päättelyyn, vaan moraalin affektiivisiin ja käyttäytymisen komponentteihin (Arnold 1997). Toisaalta kilpailu voi olla ongelma moraalikasvatuksen kannalta. Vastakohtana sosiaaliselle yhteistyölle kilpailu voi provosoida itsekkääseen toimintaan yksilönä ja joukkueena. Murrosiässä varsinkin taitavilla pojilla esiintyy taipumusta varmistaa jo joukkueiden valintavaiheessa oman joukkueen paremmuus. Oppilaiden erot tulevat kilpailutilanteessa helposti esiin. Korkea minäsuuntautunut tavoiteorientaatio on yhteydessä joskus aggressiivisuuden kokemiseen oikeudellisena käyttäytymisenä (Dunn & Dunn 1999, 183). ”Ei tämä ole mitään neitien peliä” pojan suusta ilmaisee tätä asennetta.

Opettajalla on tärkeä rooli kilpailun säätelyssä, joka vain korostuu oppilaiden erilaisuuden lisääntyessä. Opettajan tulee vaikuttaa ”hyvään peliin”, niin että kaikki oppilaat voivat siitä hyötyä ja nauttia pelistä (Arnold 1997, 38). Opettaja asettaa pelitason, jota seurataan. Ei ole kylliksi se, että opettaja tietää säännöt, opettajan tulee aidosti sitoutua harkintaan (Arnold 1997, 41). Vaihtelut pelin toteuttamisessa ja vaikuttaminen joukkueiden tasaväkisyyteen ovat tavallisia opettajan ohjaustapoja. Opettajan korostus ei ole pelin lopputuloksessa, pikemminkin taitojen älykkäässä käytössä, järkevässä taktiikassa, joukkueen kurinalaisuudessa ja urheilullisuudessa toisia pelaajia kohtaan. Lopputulos on riippuvainen ennen muuta joukkueena pelaamisesta. Voiton kriteerien arvioiminen oppilaiden kanssa yhteisöllisenä asiana tuo esiin pelin oikean luonteen ja eritasoisten oppilaiden merkityksen. Eritasoisten oppilaiden kykyjen käyttäminen pelissä ja samalla yhteistyötaitojen kehittäminen on pelitunneilla opettajalle toistuva haaste.

Kilpaurheilu koulussa voi laajasti olla sosiaalista harjoitusta, jossa osallistujalla on kuitenkin vähän tilaisuutta tehdä vapaita käyttäytymisvalintoja. Jotkut kasvatustieteilijät ovat huomauttaneet, että koulu-urheilun tulisi muistuttaa vapaa-ajan urheilua yrityksellä vähentää oleellisesti sen kilpailullista luonnetta (Arnold 2001, 40). Voiton kriteeriksi voidaan arvioida taitoa tai yhteispeliä yhtä hyvin kuin voittoa vastustajasta. Vapaa-ajan pelaamiselle ominaisia piirteitä on pelata pelaamisen antaman ilon vuoksi tai myös harjoittelun ja taidon kehittymisen vuoksi. Pelijoukkueita vaihdellaan joustavasti. Toiminnan tulee olla myös itsessään arvokasta, jotta se samalla olisi kasvatuksellista. Järjestämällä toiminnan tehtäväluonteiseksi opettaja vähentää oppilaiden keskinäistä vertailua. Suunnistustunnilla oppilaiden tehtävänä on pyrkiä löytämään tietyt rastit tietyn ajan puitteissa ilman tarkempaa ajanottoon perustuvaa oppilaiden sijoittelua. Tämä on esimerkki eri suoritustasolla oleville oppilaille sopivasta haasteesta ja samalla ”kilpailusta itsensä kanssa”. Oppilas saavuttaa tyytyväisyyden tunteen onnistuneesta suorituksesta. Liikuntatuntien kilpailukorosteisessa ilmapiirissä on vaarana osan oppilaista tuntea itsensä ulkopuolisiksi, varsinkin jos opettaja huomioi etupäässä vain parempia oppilaita. Jos liikuntakokemus vähentää empatiaa, vähentyminen todennäköisemmin on seurausta urheilun kilpailuluonteesta. Kilpailun ymmärtämiseen yhteistoiminnallisena toimintana liittyy sen ns. harrasteurheilullinen luonne, jolloin empatialla on siinä merkittävä paikka (Johnson & Johnson 1989, 108).

Reilu peli -käsitys liittyy pelin itseisarvoon sinänsä yritteliäänä ja tavoitteisena toimintana. Oppilaiden kasvua osoittaa riippuvuuden väheneminen opettajasta ja samalla vastuun siirtyminen osin oppilaille itselleen. Reilu peli edellyttää, että osallistujat ymmärtävät ja pitävät ei vain pelin formaaliset säännöt, vaan myös yhdessä toiminnan hengen, joka on edellytys reilulle

kilpailulle (Shields & Bredemeier 1995). Reilu peli on ihanne ja tavoite, mutta murrosvaihetta elävien, urheilusta kiinnostuneiden kohdalla joskus samalla haavetta. Opettajalla on tärkeä merkitys toiminnan sujumisessa ja yleensä reilun pelin toteutumisessa. Oppilaan pyyntö opettajalle: ”Tuomitse sinä opettaja” kertoo toisaalta luottamuksesta opettajaan ja toisaalta opetusryhmän kyvyttömyydestä pelata itsenäisesti tai oppilastuomarin ohjauksessa. Kasvu opettajajohteisesta osin opettajasta riippumattomaan toimintaan osoittaa oppilaissa sekä yksilön että ryhmän kohdalla kasvua.

Kilpailua voidaan pitää prosessina, jossa kilpailijat yrittävät parantaa omaa suoritustaan ja tuntevat nautintoa kohtaamalla haasteen, jonka arvokas vastustaja aiheuttaa. Tästä näkökulmasta kilpailu on yhteistoiminnallisuuden muoto (Johnson & Johnson 1989, 99). Tärkein yhteistoiminnallinen kilpailu on peli reilulla tavalla. Opettaja pyrkii kehittämään peliä yhteistoiminnallisena toimintana, so. lisäämään yhteistoimintaa kilpailun yhteydessä. Kun kilpailu ymmärretään yhteistoiminnallisena toimintana, empatialla voi olla kilpailussa merkittävä paikka. Esim. jalkapallossa joku pelaaja, joka tuntee olevansa merkittävästi taitavampi kuin vastustajat, voi olla kyvykäs empaattisuuteen ja ehdottaa tai ainakin suostua pelijoukkueiden uusjakoon (Johnson & Johnson 1989, 108). Yhteistoiminnallisena työmuotona kilpailun luonteeseen liittyy opettajan taholta luokan, ryhmän, joukkueen korostaminen mieluummin kuin yksilön. Tunnustuksen antaminen ryhmälle vaikuttaa myös oppilaiden keskeisiin suhteisiin (Rogers 1965). Ryhmätunnustus koituu hyödyksi kaikille ryhmän jäsenille. Kun opettaja antaa tunnustusta ryhmälle, oppilaat hyväksyvät paremmin toisiaan, suvaitsevat erilaisuutta toisissaan ja auttavat toisiaan. Oppilaat tulevat vapaammiksi ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja sallivat sitä toisillekin (Rogers 1965). Opettajan pelin ohjaus yhteistoiminnalliseen suuntaan vaatii usein pedagogisia sääntöjä, joilla rajoitetaan jonkun tai joidenkin taitavien pelaajien liiallista hallintaa ja usein tässä mielessä itsekästä pelaamista. Sopimuksen jälkeen sääntöjä on noudatettava, ellei toisin sovita. Toinen tapa opettajalla on itse osallistua ajoittain oppilaiden peliin ja pelissä itse mukana ollen ohjata sitä yhteistoiminnalliseen suuntaan. Opettajan vaihteleva rooli ohjaajana sivussa olevasta osallistuvaan tasoittaa oppilaiden osallistumista ja edistää yhteisöllisyyden tuntoa. Opettajan tehtävänä on niin ikään varmistaa tasapaino kilpailutilanteiden ja vuorovaikutuksellisen yhteistoiminnan välillä. Jälkimmäinen tasapainottaa samalla oppilaiden osallistumista ja vaikuttaa myönteisesti ilmapiiriin.

Innostava pelitunti jatkuu monesti vielä ns. ”jälkipelinä” pukuhuoneessa. Oppilaat saavat jakaa innostusta keskenään. Tämä on opettajalle myönteinen palaute oppilaiden innostuksesta. Oppilaiden keskeinen vuorovaikutus on samalla oppilaiden kasvamista keskenään. Arnold korostaa kilpailun sisällyttämistä opetusohjelmaan kilpailun kasvatuksellisena oikeutena. Se on siinä, et-

tä kilpailu ajatellaan arvokkaaksi toiminnaksi itsessään. Kun kilpailu ymmärretään arvokkaana inhimillisenä käyttäytymisenä, kuten koulussa pitäisi ymmärtää, siihen liittyy itsessään moraali. Urheilu sekä vaatii että harjoittaa hyveitä ja periaatteita, jotka ovat perustana moraalisesti kasvatetulle henkilölle (Arnold 2001, 40).

2.3.4 Vastuullisuuteen kasvattaminen

Oppilaiden toiminta liikuntatunnilla perustuu yhteisiin sääntöihin, laajemmin koulun sääntöihin. Yhteiset säännöt muodostavat lähtökohdan oppilaan kasvattamiseen vastuulliseksi. Koulutason säännöt on kirjattu järjestyssääntöihin ja ne muodostavat kontekstin, johon liikuntatunneille sovitut säännöt liittyvät. Oppilaiden ja opettajan tulee sitoutua kaikilla oppitunneilla koulun yhteisten sääntöjen mukaiseen toimintaan. Liikuntatuntien toiminta eroaa paljon muiden oppiaineiden toiminnasta. Liikunnanopettaja osoittaa oppilaille toiminnan alkuvaiheessa toimintasäännöt. Säännöt ovat lähtökohdiltaan yhtäläiset ja yhtenevät eri luokilla ja eri luokka-asteilla. Sääntöjen mukainen toiminta edellyttää, että oppilaat hyväksyvät säännöt käytännön ohjeiksi ja tottuvat toimimaan sääntöjen mukaisesti. Omaksumalla kommunikatiivisen lähestymistavan opettaja opettaa oppilaalle vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä samalla rohkaisee sosiaalista oppimista (Tirri 1998, 22). Oppilaiden kanssa tapahtuva keskustelu sääntöjen merkityksestä toiminnalle johtaa oppilaat miettimään toiminnan luonnetta yhteisenä toimintana. Aiemmin (luku 2.3.2.) viitattiin yhteistoiminnallisiin opetusmenetelmiin ns. prososiaalisen käyttäytymisen edistäjänä. Opettajien, jotka käyttävät yhteistoiminnallisia menetelmiä, täytyy luottaa oppilaisiin ja sallia heidän opettaa toisiaan. Tämä kehittää samalla oppilaiden vastuullisuutta (Telama & Polvi 2007, 92).

Liikuntatuntikäyttäytymiseen liittyvät asiat kuten tunnille tulo ajoissa tai liikuntavarusteiden mukanaolo ovat yksilön vastuulla olevia asioita. Koulun liikuntavälineistä huolehtiminen tai tunnilla käytettyjen välineiden korjaaminen välinevarastoon ovat yhteistä vastuuta. Vastata omista asioista ja yhteisistä asioista tulee tottumukseksi, kun asiat suoritetaan rutiininomaisesti. Opettaja totuttaa oppilaat vastuuseen osoittamalla itse oppilaille vastuullista käyttäytymistä. Oppilaat kasvavat yhteisöllisyyteen toistuvien asioiden noudattamisella.

Perussääntöjen noudattaminen antaa pohjan oppilaskeskeiselle toiminnalle. Vastuullisuuteen kasvaminen edellyttää tilanteita, joissa voi toimia itsenäisesti ja oppilaat keskenään. Opettaja antaa oppilaille vastuuta pelata ajoittain omana ryhmänä ja ratkaista pelaamisessa luonnostaan esiintulevia asioita. Kun pelissä on ”pelaamisen makua”, ei ole mieltä kinata esim. pallon sivurajan ylityksestä. Opettajan taustatoiminnalla on oppilaiden toimintaa

säätelevä luonne silloinkin kun oppilaat pelaavat keskenään ilman opettajan tuomarointia. Harjoittelussa omavastuulliseen toimintaan on niin ikään kyse tottumisesta. Oppilaiden keskinäinen, jopa ilman valvontaa tapahtuva toiminta osoittaa opettajan luottamusta oppilaisiin ja on parhaimmillaan oppilaita toisiinsa yhdistävä asia. Käytännön kokemus on opettajalla ajoittain se, että oppilaat rikkoivatkin yhdessä tehdyn sopimuksen. Oppilaisiin ei voinutkaan luottaa. Opettaja oli ”naiivin hyväuskoinen”. Oppilailla ei ollut kykyä toimia tilanteeseen annetun ohjeen mukaisesti keskenään. Jaksaako opettaja nähdä tilanteen oppilaiden kasvattamisesta käsin ja käsitellä asiaa yhdessä oppilaiden kanssa? Tarkoituksellisuus merkitsee tässä tilanteessa usein sitä, että asia otetaan esille seuraavalla liikuntatunnilla, jolloin opettaja ja oppilaat ovat tasavertaisia keskenään. Opettajan puolella on yleensä oppilaiden innostus liikuntaa kohtaan. Tasavertainen keskustelu on toiminnan edellytysten pohtimista, ei niinkään syyllisen osoittamista. Toiminnassa mukana olleet oppilaat sijoittavat itsensä keskusteltavaan asiaan ja pohtivat samalla omaa käyttäytymistään. Keskustelu osoittaa opettajan taholta oppilaisiin luottamista eikä johda välttämättä toiminnan kaventamiseen. Kasvatuksellisesti oppilaat oppivat tuomaan esille oman mielipiteensä ja kehittämään samalla sosiaalisuutta ja moraalista vastuuntuntoa (Tirri 1998, 24).

Liikunnanopetukseen liittyy tehtäviä, jotka kysyvät oppilasvastuuta. Liikunnanopettaja joutuu syystä tai toisesta antamaan oppilaalle vastuutehtävän tiedottaa luokalle liikuntatuntia koskevan muutoksen. Oppilaalle annetaan vastuu huolehtia yhteisestä matkalipusta oppilaiden siirtyessä koulun ulkopuolella olevalle suorituspaikalle. Opettaja jakaa ohjausvastuuta antamalla oppilaalle erotuomaritehtävän tai uskomalla hänelle harjoitusryhmän ohjauksen. Luottamustehtävä kasvattaa oppilasta luottamukseen ja vastuunottamiseen. Yksilön kohdalla opettaja osoittaa oppilaalle luottamusta tunnetasolla, kun hän kahden kesken oppilaan kanssa toteaa luottavansa siihen, että oppilas parantaa tapansa. Opettajan tunnetason sitoutuminen opetustyöhön ja oppilaisiin vaikuttaa oppilaiden vastuuntunnon esiintymiseen. Opettajan tuodessa ajoittain esiin oppilaissa tai oppilaassa tapahtunutta edistymistä, hän samalla vahvistaa myönteistä henkeä oppilaiden vastaavalle käyttäytymiselle.

2.4 Liikunnanopetuksen ilmapiiri ja eetos

Ihmisen affektiivinen alue on aina otettava huomioon, kun pyritään tarkoituksenmukaiseen kasvatukseen. Keskeinen affektiivisen alueen ominaisuus on oppilaan kokema turvallisuuden tunne. Oppilaalle on tärkeätä, että luokassa vallitsee ilmapiiri, jossa ei tarvitse pelätä epäonnistumista, ei toista oppilasta eikä myöskään opettajaa. Rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri tukee aktiivista

osallistumista ja oppimista. Siinä on vapautta, mutta myös päämääriä ja huolenpitoa päämäärien saavuttamisesta (Niemi 1998, 48). Opettajan aitous synnyttää ryhmään suotuisaa toiminnan ilmapiiriä, jossa oppilas kokee turvallisuutta ja viihtymistä. Marika Piispasen tutkimus osoitti, että opettajat tarkastelevat oppimisympäristön hyvyyttä pedagogisista lähtökohdista käsin. Oppimisympäristön kehittämisessä ja hyvän tavoittamisessa ytimeksi muodostuu turvallisuus, jonka tulisi säilyä keskeisenä kaikkien muutosten keskellä (Piispanen 2008). Turvallisuudella tarkoitetaan tuntirakenteisiin ja tuntisuunnitteluun liittyvää turvallisuutta sekä tunneilla olemiseen liittyvää turvallisuutta. Se, mikä saa oppilaan kokemaan turvallisuutta, on erilaista eri oppilailla. Tämä johtuu kotikasvatuksen erilaisuudesta ja oppilaan persoonasta.

Humanistiselle psykologialle tyypillinen periaate on, että se tuo selvästi esille oppilaspersoonallisuuden affektiivisen alueen itseisarvon. Liikunnanopetuksessa on korostetussa asemassa liikunnan ilo, toiminnallisuus ja motivaatio. Myönteinen yhteisöllisyys, joka käsittää sosiaalista hyväksyntää, arvostusta ja yhdessä viihtymistä, on keskeisessä asemassa koettaessa liikunnan iloa. Ilmapiiri heijastaa aina samalla opettajaa, opettajan phronesista, joka liittyy hänen luonteeseensa (Dunne 1993). Opettajaa myönteisen yhteisöllisyyden osana ja dialogissa oppilaitten kanssa korostaa brasilialainen tunnettu kriittinen pedagogi Paulo Friere (2005): Kasvatuksen vapauttavan puolen perustana on dialogisuus, jossa minulle toinen ei ole ”se” eivätkä toiset ”niitä”, vaan yksilöitä, joissa minä piilee. Graber (2001) mainitsee kaksi tutkimussuuntaa affektiiviseen oppimiseen liikunnanopetuksessa. Toinen liittyy oppilaan suoritukseen. Suoritus ymmärretään laajemmin kuin vain fyysisenä suorituksena. Suoritus tulee esiin mm. sosiaalisessa vastuussa, yhteistyössä ja eettisessä käyttäytymisessä. On todisteita, että opettajat voivat vaikuttaa näillä alueilla sisällyttämällä ne painopistealueiksi (Woods 1996). Toinen suunta viittaa niihin dispositioihin, joita oppilaat saavat fyysisestä toiminnasta, heidän omiin kykyihinsä ja fyysiseen opetukseen itseensä. Haasteet itsessään kiinnostavat. Negatiivista tunnetta liikuntatunteja kohtaan aiheuttaa taas fyysisen kyvyn puute, nolaamisen tunne ja frustraatiokokemukset.

Yksi tapa opettajan aikaansaada positiivinen motivaatioilmapiiri on vaikuttaa arvojen kautta. Puhutellessaan oppilasta opettaja väistämättä paljastaa omia ajatuksiaan, jotka heijastavat samalla hänen arvojaan. Jotkin näistä arvoista ja ideoista saattavat edistää positiivista ilmapiiriä kun taas toiset eivät (Jaakkola & Digelidis 2007, 8).

Vältettävät arvot	Korostettavat arvot
Sinulle on mahdotonta opettaa mitään!	Jokainen voi oppia.
Oletko tyhmä?	Jokainen voi parantaa.
Sinun on tehtävä se	Oppiminen riippuu sinun tahdostasi ja yrittämisestäsi

Kuvio 5. Vältettävät ja korostettavat arvot

Toinen tapa on sisällyttää oppilaat päätöksen tekoprosessiin antamalla oppilaiden esim. valita annetuista vaihtoehdoista tai kehittämällä toimintaa yhdessä heidän kanssaan. Laajassa kansainvälisessä affektiivisen alueen kyselytutkimuksessa (Puurula 1999, 109–123) saadut tulokset osoittivat, että opettajat pitivät tärkeimpinä asioina myönteisen ja kannustavan kasvatusilmaston aikaansaamista esim. kehittämällä oppilaiden itseluottamusta ja auttamalla oppilaita ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Opettajat arvostivat eniten yhteisön toimintaan liittyviä arvoja, kuten rehellisyyttä, oikeudenmukaisuutta, toisten kunnioittamista. Yksilön persoonallisuutta kuvaavia arvoja, kuten luovuutta, elämänuskoa, avoimuutta ja joustavuutta pidettiin vähemmän tärkeinä. Opetusryhmän ilmapiiri on kaikkien oppilaiden havaitsemisten ja mieltymysten summa heidän liittyessään ryhmään ja ryhmän toimintaan (Kindsvatter ym. 1987). Ilmapiiri viittaa erityisesti ärsykkeeseen, joka tulee sosiaalisista vuorovaikutuksista ryhmässä. Motivaatio viittaa toisaalta ärsykkeeseen, joka on oppilaalla sisäinen asia. Motivaatio ja ilmapiiri ovat toisiinsa liittyneitä ja ne vahvistavat molemminpuoleisesti toisiaan. Opettajan oma motivaatio on niin ikään tärkeä. Se on jopa tärkein positiivisen oppimisilmapiirin vaikuttaja (Kindsvatter ym. 1987, 41–43).

2.4.1 Pedagoginen ilmapiiri ohjattua vapautta

Pedagoginen ilmapiiri näyttäytyy oppilaiden osallistumisesta käsin. Oppilaat heijastavat toiminnallaan opettajan vaikutusta ja läsnäoloa. Tutkimus pyrkii avaamaan tutkittavien opettajien persoonan vaikutusta kasvatuksen kontekstissa. Liikunnanopettajan keskeistä työtä on innostaa oppilaita liikuntaan ja ylläpitää oppilaissa liikuntainnostusta. Käsite ”ohjattu vapaus” merkitsee opettajan työnä tilanteiden hallintaa ja sitä, että opettajalla on oppilaille annettavaa. ”Ohjattu vapaus” toimintatapana ei ole lähtökohta, vaan tulos opettajan ja oppilaiden keskisenä vuorovaikutuksena ja oppilaiden tottumisesta tietynlaiseen toimintaan. Opetuksella on tietty suunta, jota opettaja noudattaa. Vapautta annetaan pienin askelin oppilaiden kasvun ja kehityksen seurauksena. Opettajan vaikutus tulee esiin mm. siinä, miten hän on sitoutunut oppilaiden ohjaamiseen, miten hän ylläpitää auktoriteettia tai on esimerkkinä. Opet-

tajan ajoittainen liikuntaan osallistuminen oppilaiden kanssa totuttaa oppilaita itsenäisempään toimintaan.

Aiemmin luvussa 2.2.1.3. tuotiin esiin kaksi liikunnanopetukseen soveltuvaa konstruktivistista mallia. Mallissa A opettaja on taustalla oleva ohjaaja. Ohjaus merkitsee opettajan harkinnanvaraista puuttumista ja oppilaiden ohjausta. Mallissa B opettaja on oppilaiden toiminnan keskellä joko osallistuvana tai sitten hän ohjaa toiminnan aikana yksilön tai ryhmän osaa. Molemmissa malleissa oppilaat toimivat suhteellisen vapaasti. Oppilaiden työskentelyn keskenään mahdollistaa oppilaiden yhteistyökykyisyys ja liikuntamotivaatio. Yhteistyökykyisyys ja motivaatio ovat paljolti tottumisen asioita. Opettaja on innostanut ja harjaannuttanut oppilaita.

Sinikka Kahilan tutkimus (Kahila 1993) prososiaalisesta oppimisesta ja Timo Jaakkolan tutkimus (Jaakkola 2002) oppilaiden motivaation, tavoiteorientaation ja havaitun pätevyyden muutoksista tehtäväsuuntautuneen opetusohjelman tuloksena osoittivat liikunnanopettajan pystyvän vaikuttamaan oppilaiden auttamiskäyttäytymiseen ja liikuntamotivaatioon. Auttamiskäyttäytymiseen liittyy aina affektiivinen tekijä, joka on toisen huomioon ottamista, toisesta välittämistä, kannustamista, innostamista (Barnett, Thompson & Schroff 1987). Jaakkola totesi tutkimuksensa perusteella vaikuttavan siltä, että tehtäväsuuntautuneisuus ja autonomia ovat tärkeitä tekijöitä oppilaiden motivaation kannalta (Jaakkola 2002, 103). Oppilaat sitoutuvat päätöksen tekoon ja ryhmittely ei perustu kykytekiöihin. Lisäksi onnistuminen määritellään ja arvioidaan yrittämisen, suorituksen parantumisen ja oppimisen perusteella. Tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmapiiriin on havaittu liittyvän affektiivisia ja käyttäytymistä ohjaavia piirteitä, kuten havaittu pätevyys ja lisääntynyt sosiaalinen motivaatio (Jaakkola & Digelidis 2007, 4). Tehtäväsuuntautunut ilmapiiri on liitetty oppilaiden viihtymiseen ja sisäiseen mielenkiintoon (Kavussanu & Roberts 1996, Liukkonen 1998) ja edelleen fyysiseen aktiivisuuteen, yrittämiseen ja vähentyneeseen jännittämiseen (ks. myös Carpenter & Morgan 1999). Monet tutkimusinterventiot (esim. Digelidis ym. 2004, Papaioannou & Kouli 1999) osoittavat tehtäväsuuntautuneen toiminnan edut minäsuuntautuneeseen toimintaan verrattuna. Oppilailla on suurempi itseluottamus ja vähemmän somaattista ahdistusta. Oppilaat raportoivat suurempaa viihtyvyyttä ja havaittua pätevyyttä verrattuna minäsuuntautuneesti toimineen ryhmän oppilaisiin. Oppilaat vähensivät minäsuuntautuneisuutta intervention aikana.

Tehtävään sitoutunut motivaatio synnytetään, kun opettaja korostaa tehtävään sitoutumista onnistumisen kriteerinä (Ames 1992). Treasure (1997) raportoi, että liikuntakasvatuksen tehtäväsuuntautuneessa ilmapiirissä oppilailla oli positiivisia asenteita opetusryhmää kohtaan ja luottamusta siihen, että yritys johtaa onnistumiseen. Opettajan rooli ilmapiirin säätelemisessä on

tärkeä, koska opettajan luoma ilmapiiri voi olla erilainen kuin oppilaiden aikaansaama ilmapiiri. Opettaja voi korostaa enemmän tehtäväorientoitunutta ilmapiiriä jopa silloin kun oppilaat ovat minäsuuntautuneita (Duda 2001, Roberts 2001). Oppilaskeskeisyyden vahvistaminen on yhteydessä toimintailmapiiriin esim. vastuun jakamisena. Soinin tutkimus yhdeksäsluokkalaisten viihtymisestä koulun liikuntatunneilla osoitti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan ensisijaisesti oppilaan ja ryhmän vuorovaikutuksen tuotetta (Soini 2006, 68). Yhteisötunne on usein vaikuttava tekijä moraalisen käyttäytymisen suuntautumisessa. Oppilaan suusta ohje: ”Ei pelata sitten sikaa” kertoo osaltaan yhteisötunteesta, kuten oppilaan suusta sana ”anteeksi” kirosanan jälkeen.

2.4.2 Pedagoginen vuorovaikutus pedagogista kumppanuutta

Tutkimukselle on asetettu tutkimuskysymys: ”Miten liikunnanopettajan pedagoginen suhde oppilaisiin ilmene?” Pedagoginen vuorovaikutus tarkoittaa van Manenin (1994, 5,6) määrittelemää opettajan taholta intuitiivisesti oppilaan hyvään pyrkivää opettaja-oppilas suhdetta. Vuorovaikutus on persoonallinen siinä mielessä, että opettaja pyrkii ottamaan huomioon oppilaan erityislaadun. Vuorovaikutus on intentionaalinen siinä merkityksessä, että opettaja pyrkii edistämään oppilaan sopeutumista ja samastumista opetusryhmään (vrt. Manen 1994, 142–143).

Opettajan työ vuorovaikutuksena on intuitiivista oppilaan kohtaamista. Oppilaan hyvään pyrkivän opettajan työn taustalla on kiinnostus oppilaisiin. Dosentti Simo Skinnari puhuu pedagogisesta rakkaudesta, jonka tunnusmerkki on oppilaan kunnioittaminen. Pedagoginen rakkaus on keskeisin koulun kasvatusmetodi. Metodin ydin on jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnustaminen ja kasvamaan saattaminen (Skinnari 2004, 57). Pedagogiseen rakkauteen kykenevän opettajan psyykkisiä ominaisuuksia ovat empaattisuus ja esteettisyys (Skinnari 2004, 162). Empaattisuus viittaa lähestyttävyyteen. Opettajan on helppo lähestyä oppilasta ja päinvastoin. Esteettisyyden kohdalla Skinnari viittaa professori Martti Haavioon. Haavio (1948, 57–58) huomasi, että ”ei äly eikä tietorikkaus yksinään voi tehdä ihmistä hyväksi opettajaksi. Teoreettisesta henkilöstä huokuu ympäristöön kylmyyttä, sillä häneltä tavallisesti puuttuu lämpimän sydämen sympatia oppilaita kohtaan.” Opetus on kuivaa, abstraktista, spekuloivaa, vailla tunteen lämpöä. Pedagoginen rakkaus ilmenee persoonakohtaisesti eri tavoin. Persoonallisena ominaispiirteenä pedagogisella rakkaudella on rajoituksensa. Oppilaat ovat opettajan inhimillisyydestä johtuen eri asemassa. Opettajan kiintymys on opettajasta riippumatta valikoivaa.

Oppilasläheistä liikunnanopettajaa kuvaava ilmaisu suhteessa oppilaisiin on pedagoginen kumppanuus. Kumppanuus kuvaa liikunnanopettajan vuorovaikutuksellista läheisyyttä oppilaisiin. Pedagoginen kumppanuus pitää sisällään opettajan tehtävän ja aseman. Kumppanuus on toiminnallista tasa-arvoa, mutta opettajalla on siinä erityisasema, joka on aikuisuutta, asiantuntemusta ja vastuuta. Opettajan kommunikaatio on aktiivista läsnäoloa, joko välitöntä tai sitten taustalla aistittavaa. Kumppanuudessa on kyse yhteisestä innostuksesta ja sen jakamisesta keskenään. Habermasin kommunikatiiviseen toimintaan liittämä tasa-arvo toteutuu yhteisen kiinnostuksen pohjalta. Kun Habermasin kommunikatiivisessa toiminnassa koordinaatio tapahtuu yhteisymmärryksen pohjalta, liikunnan yhteydessä osallistuminen yhteiseen liikuntakokemukseen toimii koordinaationa. Toimintojen koordinaatio perustuu kommunikaation avulla saavutettuun yhteisymmärrykseen, joka on kehon tuntemaa yhteistä kokemusta, liikunnan iloa ja tyytyväisyyttä yhteisestä suorittamisesta. Liikunnan yhteisessä kokemuksessa on kyse emotionaalisesta kommunikaatiosta. Kun opettaja elää mukana oppilaiden pelitoiminnassa, on kyse emotionaalisesta kommunikaatiosta opettajan ja oppilaiden välillä. Liikunnanohjauksen yhteydessä kommunikaatio on erityistä kehon kielellä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Liikeharjoittelussa osallistujat ”puhuvat” opettajan kanssa yhteistä ohjauksellista liikekieltä. Tämä liikekielen yhteys tulee esiin varsinkin voimistelunomaisessa liikunnassa. Liikekieli sitoo oppilaat yhteiseen kokemukseen, joka on vuorovaikutuksellista kumppanuutta. Pedagogiseen kumppanuuteen kuuluu oleellisena asiana opettajan auktoriteetti. Harjunen näkee pedagogisen auktoriteetin rakentuvan pedagogisen suhteen luomisen synnyttämän molemminpuolisen luottamuksen ansiosta (Harjunen 2002, 462). Kiinnostavaa on huomata, että auktoriteetti edellyttää ainakin jonkinasteista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä (Banner & Cannon 1997).

Pedagoginen kumppanuus on persoonakohtainen asia. Se ilmenee erilaisena eri opettajien kohdalla. Aina se on seurausta ja kasvua aikaisemmasta olemisesta. Opettaja kasvaa oppilaiden ohjaajana kumppanuuteen. Opettaja on silloin helposti lähestyttävä turvallinen aikuinen. Tämä on seurausta pedagogisen ilmapiirin myönteisyydestä. Myös oppilaat kasvavat läheisempään vuorovaikutukseen opettajansa kanssa. Pedagoginen kumppanuus ja pedagoginen rakkaus täydentävät toisiaan. Edellinen on toiminnallista yhteyttä opettajan ja oppilaiden kesken. Jälkimmäinen on opettajan persoonakohtainen ominaispiirre ja asenteellinen ominaisuus.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimus laadullisena tapaustutkimuksena

Laadullinen tutkimusote on noussut viime vuosina keskeiseksi tutkimustavaksi. Tutkittaessa opettajan opetuskäytäntöjä, opetusilmapiiriä tai opettajan persoonaa tutkimuskohteen syvällinen ymmärtäminen edellyttää laadullista tapaustutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on tulkinnallisuus, kokonaisuuden ja osien välisen dynamiikan avaaminen ja merkitysten valottaminen (mm. Anttila 1996, van Manen 1990). Laadullisen tutkimuksen arvoina voidaan nähdä a) joustavuus, b) luonnolliset tilanteet, c) prosessitutkimuksen luonne, ei vain tulokset ja d) merkitystutkimuksen luonne, ei vain syyt (Hammersley 1992, 125). Yleisesti voidaan sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, so. tehdä se ymmärrettäväksi (Tuomi & Sarajärvi 2003).

Laadullisen tutkimuksen yhtenä erityispiirteenä on tutkijan ja tutkittavien välinen suhde (Karila 1997). Yleisesti ottaen tutkijan oma kokemus tutkittavasta aiheesta on eduksi tutkijan samalla tiedostaessa oman asemansa sivussa olevana. Laadullisen tapaustutkimuksen vahvuutena on sen kokonaisvaltaisuus. Kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa on piirteitä, jotka voidaan yhdistää hermeneuttiseen ja fenomenologiseen ajattelutapaan. Keskeistä on tulkinnallisuus, kokonaisuuden ja osien välisen dynamiikan avaaminen, ymmärryksen prosessi esiymmärryksestä käsin, merkitysten valottaminen, kohderyhmän perspektiivi ja narratiivisuus (mm. Anttila 1996, van Manen 1990, Bogdan & Biklen 1998).

Käsillä oleva tutkimus on tapaustutkimus, jota pidetään luontevana lähestymistapana opetuksen ja kasvatuksen tutkimiseen. Sen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä entistä syvällisemmin kaikkien toimijoiden kannalta (Syrjälä 1994, 11–12). Tutkijan omat kokemukset ja näkemykset ovat merkittävä osa laadullista tutkimusprosessia (Varto 1992, 62–63). Tutkijan omat kokemukset ja niistä nousevat ennakkokäsitykset eivät voi olla vaikuttamatta tutkimuksen kulkuun, mutta ne myös muuttuvat tutkimusprosessin edetessä kohti ilmiön parempaa ymmärrystä (Siljander 1988, 115–118, Koski 1995, 101–103). Tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Tämän laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen myötä tapahtuu tutkimuksen eri elementtien, esim. tutkimustehtävän, teorian muo-

dostuksen, aineiston keruun ja analyysin joustavaa kehittymistä tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2001, 68).

Stake (1994, 237–238) on jaotellut tapaustutkimuksen sisäiseen, instrumentaaliseen ja kollektiiviseen, korostaen kuitenkin, ettei jaottelu ole tarkkarajainen. Yksittäinen tutkimus voidaan harvoin sijoittaa vain tiettyyn tyyppiin ja Stake pitääkin kategorisointinsa tarkoituksena tuoda esille kiinnostuksen suuntaamisen ja metodologisten orientaatioiden erilaisia variaatioita. Käsillä olevaa tutkimusta voidaan pitää ensinnäkin sisäisenä tapaustutkimuksena, jolloin tutkija pyrkii ymmärtämään kunkin opettajan yksilöllisiä olosuhteita ja näkökulmia sekä korostamaan opettajan toimintatavan ja käyttötiedon yksilöllisyyttä (ks. esim. Johnston 1992). Toisaalta pyritään yksittäisten tapausten avulla myös laajempaan teoreettiseen opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa koskevaan ymmärtämiseen, joten tutkimuksessa voidaan löytää myös instrumentaalisen tapaustutkimuksen piirteitä. Tällöin yksittäiset opettajat (tapaukset) tukevat ja helpottavat laajemman ilmiön ymmärtämistä, kun heitä ja heidän kontekstiaan ja tavanomaista toimintaansa tutkitaan syvällisemmin ja yksityiskohtaisesti (Stake 1994, 237–238). Alasuutari (1994, 222) käyttäisi laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen käsitteen paikalla suhteuttamista. Tämä on sopiva ja toimiva, sillä tutkijan on osoitettava lukijalle, missä suhteessa hän olettaa tai väittää tutkimuksen valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistapausta.

Käsillä olevan tutkimuksen luonne ja mielenkiinto kohdistuu opettajan pedagogiseen ajatteluun ja siihen, miten liikunnanopetuksen toteutus määrittää opettajan toimintaa ja ajattelua. Eli miten kasvatustehtävä toteutuu opetuksen kontekstissa. Taustalla on van Manenin näkemys pedagogisen suhteen luonteesta ja Gary Fenstermacherin käsitys opettajan toimintatavasta. Tutkija on kiinnostunut opettajan ajattelusta ja näkemyksistä tuntitilanteissa ja toimien perusteluista. Aineistoa tutkija analysoi osana opetustyön kokonaisuutta. Holistisen näkökulman ohjaamana hän pyrkii ymmärtämään opettajaa kasvattajana. Opettajan ajattelun ja toiminnan suhde ymmärretään monimuotoisena systeeminä, jota ei kuvata irrallaan todellisesta toiminnasta. Tutkija pyrkii hakemaan ymmärrystä opettajan näkökulmaan. Siksi tutkimusprosessi, tulkintatapa ja raportointitapa ovat hermeneuttista kehää kiertäviä. Tutkija käy dialogia tutkimushenkilön ja eritoten häneltä kerätyn aineiston kanssa, toisaalta dialogia esiymmärryksen ja taustakirjallisuuden kanssa.

Kvalitatiivinen tutkimus on ainutlaatuinen kuvaus kohteena olevasta ilmiöstä (van Manen 1990, 31, Eskola & Suoranta 1998, 143). Aineiston luonne on tässäkin tutkimuksessa paljolti määritellyt, miten sitä voi luontevimmin lähestyä. Tässä tutkimuksessa tarkkailuprosessi on kaksisuuntainen: yksilökohtaisen tarkastelun (*within-case*) lisäksi suoritetaan poikittaistarkastelua (*cross-case*). Kunkin yksilön kohdalla puretut haastattelut, kenttämuistiinpa-

not sekä tuntihavainnot muodostavat tietokokonaisuuden. Poikittaisanalyysin avulla pyritään löytämään tietokokonaisuudesta opettajien ajattelussa ja käytänteissä yhtäläisyyksiä ja eroja (Strauss & Corbin 1988).

3.1.1 Dialogis-hermeneuttinen tutkimusote

Jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa on piirteitä, jotka voidaan yhdistää hermeneuttiseen ja fenomenologiseen ajattelutapaan. Keskeistä on tulkinnallisuus, kokonaisuuksien ja osien välisen dynamiikan avaaminen, ymmärryksen prosessi sekä merkitysten valottaminen (esim. Anttila 1996, van Manen 1990). Fenomenologia kuvaa kokemuksellisia merkityksiä, joissa korostuu yksilön näkökulma. Fenomenologia kysyy, kuinka yksilö orientoituu elettyyn kokemukseen (van Manen 1990, Varto 1992, Laine 2001). Fenomenologinen merkitysteoria perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista, so. tietoista ja tarkoituksenmukaista (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34). Merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihminen on perusteiltaan yhteisöllinen. Merkitykset, joiden valossa todellisuus avautuu, eivät ole synnynnäisiä. Niiden lähde on yhteisössä tapahtuva kasvu ja kasvatus.

Tutkittavina on viisi erilaista yksilöä, joiden ainutlaatuisuutta kasvattajana pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään. Tutkijana pyrin kuvaamaan opettajan kokemuksellisia merkityksiä, joissa korostuu yksilön näkökulma (van Manen 1990, 11). Näin tutkimuksessa on fenomenologisia piirteitä. Tutkittavien määrä sekä tutkijan mukanaolon mahdollisuudet ja rajoitukset eivät mahdollista kuitenkaan syvällistä tutkimukseen kohdistuvan ilmiön tulkintaa. Hermeneuttisen tutkimusotteen päämäärä on ymmärtäminen ja selittäminen. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Tällaista tutkimusotetta sanotaan positiiviseksi tutkimusotteeksi. Positiivisuus on tutkittavaa ymmärtävää ja arvostavaa otetta. Hermeneuttisessa ymmärtämisessä on tutkijan oma tuntemus tutkittavaan asiaan etu. Hermeneutiikalla on keskeinen osuus käsillä olevassa tutkimuksessa, jossa keskeistä on toiminnan koettu merkitys toimijalle (Husu 2004, 26). Hermeneutiikkaa voidaan kutsua siten tutkimuksen asenteeksi. Tutkimustyö on edennyt ymmärrysyrityksestä toiseen kuin hermeneuttisella kehällä, joten tulkintoja ja työn tuloksia on esillä työssä alusta alkaen. Ymmärtämisessä on aina kyse subjektiivisen ja objektiivisen välisen suhteen määrittelemisestä. On välttämätöntä, että tulkitsijan subjektivisuus on tulkintaprosessiin olennaisesti kuuluva tekijä, se on – ymmärtämisen ehto (Siljander 1988, 121).

Tutkimuksen onnistuminen on täysin riippuvainen siitä laajuudesta, millä se rohkaisee opettajia kehittämään omien käytäntöjensä ja ongelmiensa ymmärtämistä. Näin ollen on täysin sopimatonta tutkijan kohdalla pitää opettajia

objekteina tieteellistä tutkimusta varten tai asiakkaina, jotka hyväksyvät ja soveltavat tieteellisiä ratkaisuja (Carr & Kemmis 1986, 126).

Yksilön käsitysten ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa tähtää yksilön aikomusten ja toimintaa ohjaavien periaatteiden hahmottamiseen. Kasvatuksen ymmärtäminen edellyttää sen liittämistä sosiaaliseen kontekstiin, jossa se esiintyy. Tähän tulkintaprosessiin kuuluu oleellisesti myös traditio. Ymmärtävä subjekti on aina osa laajempaa vaikutushistoriaa ja traditiota. Tutkimus on jollain tavoin sidoksissa aikaan ja traditioon (Gadamer 2005). Koululiikunnalla itsessään on tietty traditiosta nouseva status, joka suuntaa ja osin myös kahlitsee opetusta. Koululla taas on oma paikallinen statuksensa ja siihen liittyvät traditiot, jotka yleensä ovat oppilaiden toimintaa ja kasvatusta tukevaa eetosta.

Termi hermeneutiikka juontaa juurensa kreikan verbistä *hermeneuein* (”tulkita”). Verbiin liittyy seuraavat merkitykset: 1. Jonkin sanoman ilmaiseminen tai esittäminen, 2. Sanoman selittäminen, ymmärrettäväksi tekeminen kääntämällä kieleltä toiselle (Siljander 1995, 45). Kaikki nämä merkitykset sisältyvät tulkinnan käsitteeseen (Vestergaard ym.1985, 108). Tulkinta tarkoittaa monen tasoista prosessia, jossa otetaan selkoa tekstin merkityksestä ja merkitystasoista. Sitä seuraa ymmärtäminen, joka tarkoittaa itse asian, asioiden, idean ymmärtämistä (Varto 2001, 186–187).

Pedagoginen todellisuus rakentuu aina tiettyjen intressien, motiivien, päämäärien jne. merkitysyhteyksistä (Klafki 1982, 127). Hermeneuttinen lähestymistapa etsii näiden merkityssuhteiden mieltä (Siljander 1988, 102). Pedagogisen todellisuuden ymmärtämisen tarkastelu tulisi tieteenteoreettisesti ulottaa kahdelle eri tasolle. Yhtäältä voidaan tarkastella sitä, millä edellytyksillä voidaan ymmärtää, mikä on tieteelliselle tiedon muodostukselle ohjeellista, siis mitä metodologisia periaatteita pitäisi noudattaa. Toisaalta tarkastella sitä voidaanko ja millä edellytyksillä ymmärtää, mikä olisi kasvatuksen käytännölle ohjeellista, siis mitkä ovat hyväksyttäviä kasvatuspäämääriä. Hermeneuttisessa tutkimuksessa puhutaan kehänomaisesta tutkimustavasta, jossa tietyistä lähtökohdista käsin lähdetään liikkeelle ja palataan takaisin omien lähtökohtien oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa jossain määrin niiden orjuudesta, mutta samalla uutena lähtökohtana on tämä lähtökohtien ymmärtäminen ja niistä vapautuminen. Kysymyksessä on tutkijan palaaminen yhä uudestaan ja uudestaan tekstiin ja sen mielen syvempään ymmärtämiseen. Jokainen lukutapa vie lähemmäksi tekstin yleistä mieltä, toiseksi se syventää tutkijan itseymmärrystä (Varto 2001, 190). Keskeinen hermeneuttiseen kehään liittyvä momentti on kokonaisuuden hahmotus eli miten yksittäiset osat liittyvät kokonaisuuden tulkintaan. Tällä tarkoitetaan yleisesti sitä, että tulkittavaa ilmiötä on mahdollista ymmärtää sen yksityiskohtien ja kokonaisuuden välisenä vuoropuhe-

lunomaisen suhteen kautta. Tämä tarkoittaa, ettei osien merkitystä voida täysin ymmärtää suhteuttamatta niitä kokonaisuuteen (Siljander 1988, 116).

Hermeneuttisen pedagogiikan keskeinen teesi on, että kasvatustutkimusta voidaan suorittaa kasvatustodellisuudesta käsin. Tämä merkitsee mm. sitä, että ymmärtäminen kasvatustieteiden metodina on perusteltavissa ja oikeutettavissa juuri kasvatuksen käytännöstä eli tieteenteoreettisesti objektiteoriasta käsin. Kysymys on siitä, että kasvatustutkimusta määräävät periaatteet voidaan rationaalisesti perustella vain kasvatuskäytännöstä käsin (Siljander 1988, 111). Tutkimuksesta tehdyillä havainnoilla on vähän arvoa, elleivät ne lisää kasvattajan ymmärrystä siitä, mitä he tekevät ja mitä he yrittävät saavuttaa. Ymmärtämiseen tulee liittyä kriittisyys sosiaalisen elämän problematiikan luonnetta kohtaan. Tämä edellyttää sellaisten tilanteiden ymmärtämistä, jotka muodostavat, rajoittavat ja määrittävät toimintaa, jotta ne voidaan ottaa huomioon (Carr & Kemmis 1986, 152).

Työn keskeisenä päämääränä on tutkimushenkilöiden ymmärtäminen opettajina. Kysymyksessä on ns. eläytyvän ymmärtämisen periaate, jonka Wilhelm Dilthey nosti hermeneuttisessa tieteenfilosofiassaan henkitieteen keskeiseksi menetelmäksi (Niiniluoto 1999, 56). Pauli Siljander (1988, 108–109) tulkitsee Diltheyn eläytymisen käsitettä siten, että ymmärtämiseen sisältyy henkitieteissä tiedostamisen lisäksi myös eläytyvä momentti, mikä ei kuitenkaan rajoita ymmärtämistä yksilöpsykologiseen merkityshorisonttiin, paremminkin subjektiivinen elämän ilmaisu on ymmärrettävissä juuri siksi, että siinä objektivoituu myös yleinen ja intersubjektiivinen. Yksittäisen kautta voi siis päästä yhteiseen ja kenties yleiseen asti.

3.1.2 Dialogi tutkittavan ja tutkimusaineiston kanssa

Tutkija käy dialogia ennen muuta tutkittavan kanssa, mutta myös tutkimusaineiston ja teorian kanssa. Tarkoitus on päästä ymmärtämään tutkittavan näkemyksiä ja toimintaa kasvatuksen näkökulmasta. Dialogisessa tutkimuskäytännössä tutkijalla on tarkasteltavaan ilmiöön aina suora ja persoonallinen kontakti ja omaelämäkerrallinen yhteys (Moustaks 1990). Tutkija ei ole ainoastaan kysyjä tai haastattelija vaan aktiivinen keskusteluun osallistuja (Tuomi & Sarajärvi 2003, 82). Kysymys on kahden erilaisen tietämisen tavan kohtaamisesta, dialogista, jossa osallistujat saavat ja tuottavat uutta tietoa sekä tekevät omia oivalluksiaan kartuttaen samalla yhteistä tietämystä (Syrjälä 1994, 57). Tutkija pyrkii pikemminkin herättelemään kysymyksiä kuin tuomaan esille omaa mielipidettä. Haastateltavan tietoa arvostetaan hänen näkökulmanaan. Ymmärrystä etsitään opettajan näkökulmaan. Siksi tutkimusprosessi, tulkintatapa ja raportointitapa ovat hermeneuttisia, so. hermeneuttista kehää kiertäviä. Dialogi pyrkii luomaan ilmapiirin, jossa voidaan aistia, mikä

toiselle on todella tärkeätä (Isaacs 2001, 64). Dialogissa tutkijan tulee kuunnella myös itseään ja omia reaktioitaan. Oma mielipide tulee vaimentaa, kun tehdään johtopäätöksiä. Dialogissa johdonmukaisuuden periaate auttaa näkemään keskustelun kokonaisuuden (Isaacs 2001, 132). Isaacs (2001, 239) viittaa keskusteluilmapiiriin dialogin tärkeimpänä ominaispiirteenä. Ihmisten väliset eroavaisuudet näkyvät siinä puhuvatko he tunteen kielellä, merkityksen kielellä vai toiminnan kielellä. Tunteen kielellä puhuvat kertovat omista tunteistaan, kysyvät, miten muut voivat ja viittaavat toisten tarpeisiin. Merkityksen kielellä puhuvat ovat kiinnostuneet tapahtumien taustalla vaikuttavista ideoista, arvoista, teorioista, filosofiasta. Toiminnan kielellä puhuvat eivät ole niinkään kiinnostuneita tunteista tai merkityksistä. He ovat realisteja ja haluavat tietää, mitä pitää tehdä. He haluavat saada jotain tehdyksi. He myös suhtautuvat vakavasti vastuuseen. ”Kielialueet” eivät ole yksioikoisia, vaan mukana on aineksia useammasta kuin yhdestä kielestä.

Dialogissa on kysymys kahden subjektin, tutkijan ja tutkittavan kohtaamisesta. Tutkijan näkökulma tutkimuskohteeseen on sidoksissa siihen, miten hän opettajana ja ihmisenä tarkastelee todellisuutta. Tutkija ei pysty tarkastelemaan tutkimuskohdettaan irrallaan siitä, kuka hän on ihmisenä (Puolimatka 2008, 26–27). Tutkijan arvostelukykyyn liittyy oleellisesti kyky ottaa etäisyyttä itseensä ja yksityisiin mieltymyksiin, itsekriittisyys ja laaja-alaisuus (emt. 27). Tutkija pyrkii pitämään aineistolähtöistä asetelmaa säilyttämällä tiiviin yhteyden alkuperäiseen tekstiin. Tutkimuksessa käytetään toistuvasti tutkittavien omia sitaatteja haastatteluteksteistä. Hermeneutiikka on tekstin ymmärtämistä ja tulkintaa (Danner 1989, Siljander & Karjalainen 1991, Koski 1995). Dialogi tutkimusaineiston kanssa on jatkuva prosessi, joka tapahtuu sekä aktiivisesti että passiivisesti. Muisti palauttaa asioita mieleen, syventää ymmärrystä ja edistää kokonaiskuvan muodostumista opettajasta (Crawford ym. 1992, 41–42). Muistityömenetelmän avulla tiedostamaton muuttuu tietoiseksi (Ylitapio-Mäntylä 2007, 163). Aineiston reflektoiva prosessi näyttää tulevan ajan myötä palkitsevammaksi. Tutkija tulee paremmaksi ekspressiiviseksi havainnoitsijaksi, mitä pitempään hän työskentelee aineistonsa kanssa (Jackson ym. 1993, 251). Tutkijan roolin ohessa tutkija on vahvasti läsnä liikunnanopettajana ja kasvattajana. Työkokemus liikunnanopettajana antaa vuorovaikutukseen yhteisen kielen toiminnasta keskusteluun. Opettajan kokemus vaikuttanee siihen, että intuitiivisesti tavoittaa tutkimusaineiston ymmärtämiseen jotakin olennaista. Tutkija käy koko ajan rinnakkain myös dialogia tutkimukseen liittyvän teorian ja tutkimusaineiston kanssa. Tutkimusmetodologisesti muistityömenetelmä (Haug 1987) mahdollistaa kasvattajan omien kokemusten reflektoinnin ja sitä kautta omien kasvatus- ja opetuskäytäntöjen kehittämisen. Muistityössä yksittäiset subjektin kokemukset ovat merkityksellisiä ja ne heijastavat yleistä (Ylitapio-Mäntylä 2007, 156, 163)

Tutkimuksen keskeinen tavoite on ymmärtää tutkimushenkilöitä kasvattajina. Kysymyksessä on ns. eläytyvän ymmärtämisen menetelmä, jonka Wilhelm Dilthey nosti hermeneuttisessa tieteenfilosofiassaan henkitieteen keskeiseksi menetelmäksi (Niiniluoto 1999, 56). Diltheyn mukaan eläytymisellä pyritään tutkimuskohteen ajatusmaailmaan ja toisaalta tukeudutaan tutkijan omaan sisäiseen kokemukseen. Pauli Siljander (1988, 108–109) tulkitsee Diltheyn eläytymisen käsitettä siten, että ymmärtämiseen sisältyy tiedostamisen lisäksi myös eläytyvä momentti, mikä ei kuitenkaan rajoita ymmärtämistä yksilöpsykologiseen merkityshorisonttiin, paremminkin subjektiivinen elämän ilmaisu on ymmärrettävissä juuri siksi, että siinä objektivoituu myös yleinen ja intersubjektiivinen. Yksittäisen kautta voi siis päästä yhteiseen ja kenties yleiseen asti. Diltheyn yksi keskeinen momentti on, että ymmärtäminen perustuu tulkitsijan ja tulkittavan yhteiseen merkityshorisonttiin; ymmärtäminen on ”minän tunnustamista sinässä” (Siljander 1988, 121). Tämä tarkoittaa, että koska tutkija ja tutkimuskohde ovat saman interaktiojärjestelmän osia, niiden välille ei jää mitään periaatteellista eroa, koska tutkija lopulta tutkii itseään eli niitä kulttuurisia prosesseja, joita ihminen on omalla toiminnallaan lajihistoriansa kuluessa tuottanut (Siljander 1985, 120).

Eläytyvä ymmärtäminen (saksaksi *Einfuhlung*, englanniksi *empathy*) on muodostunut ”henkitieteiden” keskeiseksi menetelmäksi, joka metodisesti erottaa nämä tieteet luonnontieteistä. Eläytyvään ymmärtämiseen liittyy kokemuksellisuutta, so. kokemuksesta oivaltamista. Eläytyvä ymmärtäminen perustuu sisäiseen näkemykseen ja intuitioon. Tässä mielessä ”tunne ja empatia” ovat Diltheyn käsitteitä ja sanoja (Niiniluoto 1980, 324). Eläytyvä ymmärtäminen ei voi olla sidottu tiettyihin muotoihin. Mitkään sosiologisen menetelmän säännöt eivät varmista tulkinnan kokemuksesta oivallusta. Eläytyvä ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34–35). Puhutaan ”psykologisesta ymmärtämisestä”, joka viittaa eläytymiseen, uudelleen kokemiseen, tunteenomaiseen myötäelämiseen (Danner 1979, 39–40).

Ymmärtäminen kasvatustieteiden metodina on perusteltavissa ja oikeutettavissa kasvatuksen käytännöstä käsin (Danner 1989, 111). Miksi opettaja toimii tietyllä tavalla? Minkä merkityksen opettaja antaa kasvatukselle? Miten opettaja kokee opettajana ja kasvattajana olemisen? Kasvatustehtävä saa merkityksensä opettajan tavoiteosana ja osana opettajan kokemusmaailmaa. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, jonka pohjana on se, miten kohde ymmärretään ennestään. Tutkijalla on ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisen prosessiin. Tutkija käyttää esiymmärrystä lähtökohtana. Tulkintaprosessin aikana esiymmärrys muuttuu tai se saa lisäpiirteitä. Uusi tulkinta korjaa tai täydentää esiymmärrystä (ks. Laine 2001). Tässä tutkimuksessa esiymmärrykseen on vaikuttanut tutkijan kokemukset opetusuran aikana oppilaiden

erilaisuuden lisääntymisestä. Opetusta katsotaan kasvatuksesta käsin ja kasvattavana toimintana itsessään.

3.1.3 Muistelutyömenetelmä dialogin välineenä

Kvalitatiivinen tutkimustyö on paljolti työskentelyä alitajunnassa ja alitajunnan kautta. Tutkija huomaa muistista palautuvan mieleen tiettyjä asioita tutkittavasta. Tutkimushenkilön sanonta, perustelu tai hänen esittämänsä oppilasesimerkki saa laajemman merkityksen ymmärtää opettajaa kasvattajana. Alitajunnasta nousevat asiat ja piirteet liittyvät tavalla tai toisella kokonaiskäsitykseen opettajasta kasvattajana. Taustalla ovat omat kokemukset ja käsitykset. Muistiaines hahmottuu opettajan toiminnaksi, olemiseksi opettajana ja kasvattajana. Tutkija elää mielessään tutkittavien elämää ja ajattelua ja tekee yhä uusia oivalluksia.

Frigga Haug tutki kollegoineen naisen seksuaalisuuden rakentumista, prosessia jossa keho tulee seksuaalitietoiseksi. Tutkimuksessa käytettiin omia muistoja. Tapaa, jolla sukupuoli ilmaistaan kehon kautta. Rutiinit, jotka harjoittavat meitä tietyissä suhteissa omaan kehoomme. Kokemusta käytettiin tiedon perustana. Muistityömenetelmä oli mahdollinen vain jos tutkimuksen subjekti ja objekti ovat yksi ja sama persoona. Haug oli kiinnostunut niistä tavoista, joissa yksilöt rakentavat identiteettiään, asioista jotka ovat subjektiivisesti merkittäviä heille (Haug 1987, 35, 40). Haug (1987, 14) kuvaa muistin käyttöä siltana, joka kulkee teorian ja kokemuksen välillä olevan aukon ylitse. Muistityömenetelmä käyttää kokemusta tiedon perustana. Oma aiempi kokemus voi tarjota jotain valaisua tutkimuskohteen ymmärtämiseen. Tutkija tutkii itseään, kun tutkii tutkittavaa henkilöä. Ainakin siinä, että hän peilaa omaa kokemustaan ymmärtääkseen tutkittavaa hänen lähtökohdistaan käsin. Tutkija yrittää samastua siihen tapaan, jolla opettaja tuottaa sosiaalisia rakenteita luokassa sijoittamalla itsensä noihin rakenteisiin (Haug 1987, 43). Kokemus auttaa suhteuttamaan muistoista tulevat yksityiskohdat kokonaisuudeksi ja kokonaisuuden raameihin. Yksityiskohdat eivät saa kohtuutonta osuutta ja merkitystä. Opettajan ja tutkijan kokemus antaa mahdollisuuksia aistia opetusta sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Kuitenkin on kysyttävä, muistaako ihminen vain sitä, mitä hän toivoo muistavansa, mikä ruokkii hänen ennakkokäsityksiään eli ovatko muistot puolueettomia vai hakuisia? On väitetty, että yksilön käsityksiin itsestä ja heidän analyysiinsä ympäristöstä ei voi luottaa, koska se on subjektiivista. Haug päinvastoin tuo esille kiinnostuskohteensa niistä tavoista, joissa yksilöt rakentavat identiteettiään, asioista, jotka tulevat heille subjektiivisesti tärkeiksi. Kiinnostuksen painopiste on havainnoissa, joita yksilö jatkuvasti toistaa. Tutkija käy tutkimuksen aikana jatkuvaa dialogia tutkittavan kanssa. Tässä dialogissa hänellä

on käytettävissä kerätty aineisto, joka muodostuu sanatarkasti litteroiduista haastatteluista, tuntihavaintojen muistiinpanoista ja alitajunnasta nousevasta omasta kokemuksellisesta tiedosta. Haugin peruslähtökohta oli se, että mikä tahansa ja kaikki, mitä muistamme, rakentaa relevanttia jälkeä tarkasti koska se muistetaan identiteetin muodostamiselle (Haug 1987, 50).

Yksi vaikeuksista on, että menneet tunteet ja ajatukset voivat vääristyä tämän päivän arvo-asetelmilla mitattuina. On yritettävä muistaa mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksen aikana tehdyt muistiinpanot ovat tärkeitä. Muistityömenetelmä etsii avainmielikuvaa, toisin sanoen kuvaelmaa, usein ei sen enempää kuin ohikiitävää välähdystä menneestä, joka on varastoitunut muistiin. Mielikuva tulee itsessään selkeäksi. Muistaminen sitoo menneen ja nykyisyyden yhteen. Muistityömenetelmä on uudelleen ajattelua. Se on prosessi, jossa alitajunnasta nousee muistista olennaisiksi havaittavia ja myös jääviä asioita. Se on silta kokemuksen ja teorian välillä. Muistaminen on osallisuutta siihen, mitä muistetaan.

Edellä viitattiin eläytyvän ymmärtämisen menetelmään. Tähän liittyen tutkija käyttää itsestään minämuotoa tutkimuksen tarkastelussa. Tutkija käy ajattelua tutkimusaineistonsa kanssa, johon liittyvät litteroitu haastatteluaineisto, muistiinpanot ja muistiaines. Ajattelun kautta tutkija alkaa erottaa tai nähdä havaintoihin liittyviä puolia, jotka eivät aluksi olleet ilmeisiä. Myös se, mitä on sanottu tai kirjoitettu, voi yhtä hyvin muuttua. Prosessi on koko ajan kehittyvä. Se on myös sellainen, jolla ei ole oikeata loppua (Jackson ym. 1993, 46).

3.1.4 Merkitysten ymmärtämisestä opettajan ymmärtämiseen

Laadullisen tutkimuksen peruskäsite on ”merkitys”. Se pohjautuu humanistiseen käsitykseen ihmisen autonomiasta ja rationaalisesta intentionaalisuudesta. Merkityksen tutkimisen mielekkyys perustuu olettamukseen, että ihmisen toiminta on ainakin suurelta osin intentionaalista eli tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti johonkin suuntautunutta ja että ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattu (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34). Laadullinen tutkimus pyrkii selvittämään ajatteluun ja toimintaan liittyviä merkityksiä. Kun opettaja tutkii työtään, hän antaa sille oman henkilökohtaisen merkityksensä (Elbaz 1991, 12). Opettajan tekemät menetelmä- ja toimintaratkaisut voivat ylläpitää esim. turvallisuuden tai itseohjautuvuuden merkitystä (Syrjäläinen 2003, 59). Toiminnan tietoinen ohjaus rakentuu merkitysten varaan, ja osasta tästä merkitysten varastosta opettaja ei ole tietoinen (Moilanen 1999).

Kysymys ymmärtämisestä liittyy länsimaisen filosofian tärkeään pulmaan minä-tietoisuudesta itsestään. Miten subjektiivinen minä voin ymmärtää objektiivista toista? Kuinka haastattelija ymmärtää toista, ja tutkimukseen

liittyen aina myös kuinka toinen ihminen, lukija ymmärtää tutkijan raporttia (Toivonen 1999, 70). Ihmistä voi joko ymmärtää tai selittää. Ylimalkaisesti jokaisen selityksen voidaan sanoa edistävän ymmärtämistä (Toivonen 1999, 27). Pedagoginen todellisuus rakentuu aina tiettyjen intressien, motiivien, päämäärien jne. merkitysyhteyksistä (Klafki 1982, 127). Hermeneuttinen lähestymistapa etsii näiden merkityssuhteiden mieltä. Sen intressinä on ymmärtää, mitä nämä merkityssuhteet ovat (Tuomi & Sarajärvi 2003, 34–35). Kun toiminnalle annetaan merkitys, välittyy sen kautta ihanteita esim. opettajajohtoiselle käyttäytymiselle turvallisuuden ylläpito (Syrjäläinen 2003, 59).

Teoksessaan *Truth and Method* Hans Georg Gadamer (1975, 421) esitti, että kieli on ymmärryksen tärkein väline ja että ymmärtäminen tapahtuu aina tulkinnan kautta. Koska ymmärryksemme on kielen välittämä, ihmistieteiden keskeinen tehtävä on eri tavoin tapahtuva kielen analyysi (emt. 26). Tulkinnan avulla pyritään selvittämään tekstin merkitystä ja merkitystasoja. Tulkintaa seuraava ymmärtäminen tarkoittaa itse asian, asioiden idean ymmärtämistä (Varto 2001, 186–187). Esimerkkinä käsillä olevaan tutkimukseen liittyvänä asiana: Minkä merkityksen opettaja antaa opetuksessaan luotettavuuteen kasvattamiselle? Merkitykset suhteutetaan opettajan muihin hänen elämäänsä liittyviin merkityksen antoihin (Siljander & Karjalainen 1991). Kasvatuksen ymmärtäminen edellyttää sen liittämistä sosiaaliseen kontekstiin, jossa se esiintyy (Tuomi & Sarajärvi 2003). Ihmisen teot ja kokemukset ovat luonteeltaan sosiaalisia ja ne saavat sisältönsä paljolti suuntautumisesta toisiin ihmisiin ja ympäröivän elämän ilmiöihin. Merkitysten kuvaaminen perustuu aineistoon mahdollisimman tarkasti. Merkitysten kuvausta seuraavaan teoreettiseen syventämiseen tarvitaan laajaa teoreettista pohdintaa ja tietämystä. Tämän tutkimuksen keskeisenä päämääränä on tutkimushenkilöiden ja ilmiön tulkitseminen ja ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa. Tässä yrityksessä ja tulkinnan prosessissa heijastuu Wilhelm Diltheyn (1883–1911) kuvaama eläytyvän ymmärtämisen periaate, jonka Dilthey nosti hermeneuttisessa tieteenfilosofiassaan henkitieteen keskeiseksi menetelmäksi (Niiniluoto 1999, 56, Siljander 1988, 108–109). Pyrkimys on eläytyä tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 27). Käsillä olevassa tutkimuksessa eläytyminen läpäisee koko tutkimusprosessin. Tutkija palaa jatkuvasti teksteihin ja muisteluihin, jopa mielikuviin, jotka edesauttavat mahdollisuutta kekseliääseen oivallukseen.

Toisaalta ymmärtämiseen liittyy intentionaalisuus. Ymmärrämme jonkin tekijän merkityksen, esim. koulun tarkoituksen (von Wright 1970). Diltheyn yksi keskeinen momentti on, että ymmärtäminen perustuu tulkitsijan ja tulkittavan yhteiseen merkityshorisonttiin, ymmärtäminen on ”minän” tunnustamista ”sinässä” (Siljander 1988, 121). Tämä tarkoittaa sitä, että koska tutkija

ja tutkimuskohde ovat saman interaktiojärjestelmän osia, niiden välillä ei ole mitään periaatteellista eroa, koska tutkija lopulta tutkii itseään eli niitä kulttuurisia prosesseja, joita ihminen on omalla toiminnallaan lajihistoriansa kuluessa tuottanut (Siljander 1995, 120). Toisen ymmärtäminen on aina kuitenkin rajallista ja subjektiivista. Tutkijan näkökulma on sidoksissa siihen, miten hän opettajana ja ihmisenä tarkastelee todellisuutta. Tutkija ei pysty tarkastelemaan tutkimuskohdettaan irrallaan siitä, kuka hän on ihmisenä (Blomberg 2008, 26–27). Ahonen (1995, 129–130) puhuu tulkinnan ja päättelyn yhteydessä intersubjektiivisuuden riskistä ja tarkoittaa sillä merkitysten tulkintaa, johon vaikuttavat sekä tutkittavan että tutkijan mielessä olevat merkitykset. Tärkeää on että tutkija tiedostaa ja käyttää hallitusti omia merkityksiään. Johtopäätökset ja tulkitut merkitykset ovat luotettavia silloin kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavat tarkoittavat, ts. tutkija ei esimerkiksi ylitulkitse aineiston ilmaisuja. Omassa koulutus- ja kokemustaustassani on paljon yhteistä tutkittavien kanssa, joten aineiston keruun aikana ja aineiston tulkinnassa en ole kokenut intersubjektiivisuuden riskin läsnäoloa. Olen pyrkinyt tuomaan esille ja lukijalle arvioitavaksi ne tutkimusprosessiin liittyvät seikat, joilla olen katsonut olevan merkitystä johtopäätösten ja tulkinnan tekemiseen sekä tulosten luotettavuuteen.

3.1.5 Tutkimuksen objektiivisuudesta

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Näin ollen laadullisesta tutkimuksesta ei myöskään voida löytää yhtä ja yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tynjälä 1991, 388).

Tieteenfilosofisessa keskustelussa, joka koskee mahdollisuutta saavuttaa tieteellisin menetelmin objektiivista tietoa, voidaan erottaa kaksi peruslinjaa: objektivismi ja relativismi. Objektivistisen näkemyksen mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa, relativismin mukaan ei ole tavoitettavissa vain yhtä totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia, eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa (Kvale 1989). Tällöin tutkimuksella ei tavoiteta ”objektiivista” totuutta vaan tietty näkökulma ilmiöstä. Totuuden koherenssi- ja pragmaattinen teoria ja idea, että totuus riippuu tarkastelijan perspektiivistä, on liitetty fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan (Kvale 1989). Koherenssi liittyy väitteen tai teorian sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen. ”Tosi” ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa. Totuuden pragmaattinen kriteeri liittyy tiedon käytännöllisiin seurauksiin: totta on sellainen väite, joka käytännössä osoittaa itse totuudellisuutensa.

Perinteinen ”objektiivisuus” käsite sisältää yhden ainoan totuuden olemassaolon ja tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta. Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Nykyisin korostetaan yhä useammin sitä, että ”subjektiivisuus” on välttämätöntä (esim. Peshkin 1988, Patton 1990, 482). Tulkinta sosiaalisesta todellisuudesta on riippuvainen aina tutkijasta, so. tutkijan subjektiivisesta todellisuudesta. Sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttavat aina myös sellaiset tekijät kuten historialliset ja taloudelliset resurssit. Tutkijan subjektiviteetin määrittelyn kautta lukija voi ottaa etäisyyttä ja sijoittaa itsensä suhteessa tutkijaan ja tutkimuksen tuloksiin (Denzin & Lincoln 2000, Saarnivaara 1996). Koska tutkija on itse väline kvalitatiivisessa tutkimuksessa, raportin täytyy sisältää tietoja tutkijasta. Mitä koulutusta, kokemusta ja näkökulmia tutkija tuo kentälle? Mitä persoonallisia yhteyksiä tutkijalla on tutkittaviin ihmisiin? Periaatteena tulee olla se, että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille (Patton 1990). Tuomalla taustasitoumukset esille lukijalle annetaan mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Avoimella aineiston kuvauksella olen pyrkinyt tekemään näkyväksi tutkijan ja tutkimuskohteen välistä vuorovaikutusta. Kaikki tutkimus liittyy jollain tavalla tutkijan arvoihin. Vain niiden arvojen läpi tietyt ongelmat samastuvat ja niitä tutkitaan tietyillä tavoilla. Erityisesti tutkimuksesta vedettävät johtopäätökset ja seuraamukset perustuvat laajalti tutkijan moraalisiin uskomuksiin. Todellisuus nähdään aina tiettyjen näkökulmien kautta ja läpi. Kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Tässä mielessä laadullisen tutkimuksen perustelut korostavat teoriapitoisuutta kaiken tutkimuksen lähtökohtana (Tuomi & Sarajärvi 2003). Tutkija tutkii oman ennakkonäkemyksenä oikeutusta, jota ilmaisee tutkimuksen esiymmärrys ja aiempi tutkimustieto. On oltava tietoinen omista ennakkoluuloista ja asetettava ne myös koeteltavaksi. Hermeneutiikan tehtävä perustuu juuri totuuden ja vierauden vastakohtaan (Gadamer 2005, 71–74). Eskelinen (1993, 75–76) toteaa, että tutkija ei ole tutkittavien ilmiöiden ulkopuolella, vaan hän kuuluu tutkimaansa todellisuuteen ja hänen roolinsa suhteessa tutkittaviin ilmiöihin vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkijana katson tutkittavaa oman työnsä asiantuntijana. Pyrkimykseni on etsiä ymmärrystä tutkittavaan kasvattajana, ei pyrkiä arvottamaan häntä.

Objektiivisuudella on tarkoitettu myös tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista (Krefting 1991). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä tietoisesti pyritään vähentämään.

Tutkimuksen lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Tämän vuoksi on tärkeätä, että tutkimusprosessin eri vaiheet kuvataan selkeästi ja tarkasti (Grönfors 1982, Kirk & Miller 1986, Mäkelä 1990). Tämä ns. deskriptiivinen validiteetti näkyy tutkimuksessani mm. siinä, että aineistossa on mukana vain todella kuultua ja nähtyä, haastattelut on purettu tarkasti. Niissä näkyy haastateltavan näkökulma (emic-perspektiivi), toisaalta havainnoitsijan näkökulma on omani (etic-perspektiivi). Tutkijan luotettavuus on siinä, että hän kuvaa tutkittavaa mahdollisimman laajasti, ennakkoluulottomasti ja itsekriittisesti (Blomberg 2008, 27). Tutkimuksen alkuvaiheessa rakentamani käsitekartan kustakin opettajasta tarkastutin heillä itsellään. Tutkija tekee tutkimuksen tavoitesuunnassa tutkittavasta tulkintaa. Samalla kun tulkinta pyrkii kiteytymään oleelliseen, se samalla pelkistää ja sitoo ulkopuolelle jotain oleellista. Tutkijan kohdalla tutkittava asia ja henkilö helposti fiksoituvat itseruokkivaan kontekstiin. Tutkinta onkin tutkimuksen ajan kestävä, etenevä prosessi, joka jää aina myös keskeneräiseksi.

Lincolnin ja Cuban mukaan luotettavuuden tai uskottavuuden (*thrustworthiness*) osatekijöitä ovat totuusarvo, soveltuvuus, pysyvyys ja neutraalisuus, joita vastaavat perinteiset arviointikriteerit ovat validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Totuusarvon kriteeriksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa Lincoln ja Cuba ovat nimenneet käsitteen *credibility*, joka voitaisiin suomentaa termillä ”vastaavuus”. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei Lincolnin ja Cuban mielestä ole syytä puhua yleistettävyydestä, vaan pikemminkin siirrettävyydestä (*transferability*). Tutkimusta voidaan pitää merkittävänä silloin kun sen tuloksilla on siirrettävyysarvoa. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen merkityksen arvioivat lukijat. Lukija miettii onko tulokset siirrettävissä joiltain osin hänen tilanteeseensa. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista.

Tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa ”monia todellisuuksia” (*multible realities*). Lisäksi tutkimuksen kuluessa voi eri syistä johtuvaa vaihtelua ilmetä paitsi tutkijassa itsessään tai ympäröivissä olosuhteissa tai jopa itse tutkittavassa ilmiössä. Tutkijan on otettava huomioon nämä vaihtelut. Voidaankin kysyä, onko reliabiliteetin arvioiminen esim. uusintamittauksilla aina edes mielekästä (Tynjälä 1991, 391). Tavallisimmat ohjeet, joita kvalitatiiviset menetelmäoppaat antavat tutkijalle liittyvät kenttätyön ”syvällisyyteen”. Jotta tutkija voi päästä sisälle tutkimusaineistoonsa, hänen on käytettävä riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen (Lincoln ja

Cuba 1985). Reliabiliteetin sijaan puhutaan mieluummin luotettavuudesta. Tavoite on kerätä luotettavaa ihmisen kokemuksen ymmärtämistä. Tutkijana puhun mieluummin uskottavuudesta, koska mielestäni luotettavuuskäsite on turhan kapea. Uskottavuus nousee siitä, että tulokset ovat jotenkin kytköksissä aiempaan (Eskola 2006). Absoluuttisen varman tiedon etsintä on korvattu käsitteellä ”perusteltavissa oleva tieto” (*defensible knowledge claims*) (Kvale 1989, Salner 1989). On korostettu, että validioiminen on koko ajan läsnä tutkimusprosessissa. Tutkimus on jatkuvaa validioimista, se on jatkuvaa tarkistamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa (Kvale 1989). Onko tutkija valinnut etupäässä niitä kohtia, jotka tukevat hänen väitteitään? Tutkijana minulla oli varsinkin alkuvaiheessa tunne, että ymmärrän tutkimuskohdetta puolueellisesti. Jouduin tarkistamaan omaa perussuhtautumistani niin että pystyin erittelemään asemaani tutkijana.

Kun aineiston keruun väline on inhimillinen tutkija itse, voidaan aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 68). Näin tutkijana koen itselleni käyneen. Jotta tämäntyyppinen laadullinen tutkimus olisi luotettava, edellyttää se tutkijalta syvällistä ja laajaa tutkimuksen aihepiirin tuntemusta ja henkilökohtaista kokemusta tutkimuskohteesta, so. opettamisesta ja kasvattamisesta (Blomberg 2008, 108).

Mäkelä (1990) on esittänyt tutkimuksen arviointiperusteiksi seuraavat seikat: aineiston merkittävyys ja riittävyys, analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Tutkimuksen kritiikkiä voidaan osoittaa opettajan työn kokonaisvaltaisuutta kohtaan. Tutkijan mukana olo opettajan askeleissa on varsin suppeata ja kausiluonteista. Talviliikunnan tilanteet jäivät lähes kokonaan tutkijan havainnoinnin ulkopuolelle. Suurin puute opettajan työn ymmärtämisessä liittynee kuitenkin tutkijan oppilastuntemuksen puutteeseen. Opettajan ymmärtäminen oppilaista käsin heidän kokemuksenaan jää niin ikään tutkijan subjektiivisen huomion ja ymmärryksen varaan. Tutkimukseen ei liittynyt oppilaisiin kohdistuvaa kvantitatiivista kyselyä, ainoastaan tuntien aikana satunnaista oppilaiden haastattelua. Tutkimusprosessin arvioinnissa voidaan käyttää ulkopuolista tutkijaa, joka tarkastaa aineiston, sen analyysin vaiheet ja tulkinnat saatavilla olevan materiaalin perusteella (Lincoln & Cuba 1985). Myös tutkittavia henkilöitä voidaan pyytää arvioimaan tutkimustulosten ja johtopäätösten oikeaan osuvuutta (Hirsijärvi & Hurme 1984, Lincoln & Cuba 1985, Kvale 1989), kuten käsillä olevassa tutkimuksessa on tehty.

3.2 Tutkimushenkilöt ja tutkija

Käsillä oleva tutkimus on viiden liikunnanopettajan, kolmen mies- ja kahden naisopettajan tapaus-tutkimus. Laadulliselle lähestymistavalle luontaisesti tutkin opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa luonnollisessa ympäristössä eli opettajan todellisuudessa ja osaksi hänen työyhteisönsä jäsenyydessä. Holistisen näkökulman ohjaamana pyrin ymmärtämään opettajaa kasvattajana. Tutkimuksen joustavuutta osoittaa se, että tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Tutkimus on eräänlainen tutkimusmatka ymmärtää opettajaa oman työnsä asiantuntijana ja kasvattajana. Tutkija pyrkii löytämään opettajan toimintaa ohjaavia periaatteita hänen opetuskontekstissaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on viime aikoina korostettu tutkijan subjektiviteetin ja aseman määrittelyä (Denzin & Lincoln 2000, Saarnivaara 1996).

Tutkittavan asema tutkimuksessa suhteutuu opettajan arkitodellisuuteen eli siihen, ettei hän ole tutkimustilanteessa tutkijaa varten vaan työskentelee koko ajan normaalissa toimintaympäristössä. Tätä ”leppoisuutta” pyrin tartuttamaan myös oppilaisiin tuoden olemiseni tunneilla esille itselleni tuttuna ja luonnollisena asiana sekä myös jututtamalla esim. pelien välissä oppilaita.

Tutkija–opettaja –suhde nostaa esiin kysymyksen tutkimuksen objektiivisuudesta ja tutkijan riippuvuudesta. Aineiston hankintatilanteessa olen toiminut opettajan aktiivisena kuuntelijana hänen mielipiteitään arvostaen. Tutkijana olen pyrkinyt olemaan samalla oma itseni myös kriittisenä ja kyseenalaistavana aineiston analysoijana ja tulkinnan rakentajana.

TUTKIMUSHENKILÖT

(A1), (A2) ja (A3) miesopettajat, (B1) ja (B2) naisopettajat

Tutkijana pidin alusta alkaen tärkeänä, että tutkimus kohdistuu sekä miesettä naisopettajiin. Tarkoitus oli löytää opettajaparit samasta koulusta. Tutkijana katsoin yhteisen koulukontekstin tuovan esiin jotakin liikunnanopettajien yhteistyöstä ja toisaalta myös helpottavan aineiston keruuta. Toiveena oli saada tutkimukseen kokemukseltaan ja iältään poikkeavia opettajia eri paikkakunnilta. Lisäksi pyrin rajoittamaan tutkittavien määrän korkeintaan kuuteen opettajaan. Tutkimuksessa mukana olevat opettajat ovat kaikki opettajina vakiintuneita ja työssään pysyviä henkilöitä. Tutkijana tunsin epävarmuutta ilmoittaa tarkasti opettajille, mihin he sitoutuvat luvatessaan tulla mukaan. Tämä selvisi itsellenikin vasta tutkimuksen edetessä. Aineiston keruutavat, haastattelun ja tuntien seurannan, toin opettajille tiedoksi. Tutkijana selvitin tutkimuksen taustoja ja tutkimustulosten mahdollista liitäntää opettajakoulutukseen. Samalla toin esille ehdottoman luottamuksellisuuden ja oman lähtökohtani sekä sen, että kukin opettaja on asiantuntija omassa työssään, jota

myös tutkija pyrkii arvostamaan. Tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään opettajaa omana itsenään. Eettinen pyrkimys koskee opettajan ainutlaatuisuuden kunnioitusta (Lindgvist 1986).

Tutkimukseen lupautuneista etukäteen tuntemiani opettajia olivat ainoastaan helsinkiläisen koulun opettajat. Liikunnanopettajapäivillä 2005 kohtasin erään Etelä-Suomen pienehkön kaupungin koulun liikunnan miesopettajan, joka pyynnöstäni suostui mukaan ja samalla suositteli kollegansa, joka suostui myöhemmin myös mukaan. Tutkimukseen tarvitsin vielä jonkun nuoremman opettajan. Vantaan kaupungin opettajavirastolta saamieni tietojen perusteella löytyi opettajapari tutkimukseen. Heidän suostuttuaan tutkimukseen lupautuneita oli siis kolme mies- ja kolme naisopettajaa. Opettajien kouluista kaksi oli peruskouluja ja kolmannessa koulussa oli myös lukion opetusta. Peruskoulujen ala- ja yläkoulu sijaitsivat samassa rakennuskompleksissa. Toisessa koulussa kaikki peruskoulun oppilaat ruokailivat samassa tilassa. Toisen koulun 5. ja 6. luokat siirtyivät tutkimuksen aikana yläkoulun toiminnan yhteyteen, jolloin myös liikunnanopettajien työkuva muuttui. Tutkimus keskittyi kuitenkin 7–9 luokkien opetuksen seurantaan. Helsingin alueella sijaitsevassa koulussa oli sekä yläkoulu että lukio. Helsinkiläisen koulun tyttöjen opettaja oli mukana ensimmäisessä haastattelussa, mutta katsoi parhaaksi jäädä tutkimuksen ulkopuolelle. Opettaja katsoi tyttöjen opetuksen häiriintyvän tai ainakin aiheuttavan tytöille ylimääräistä jännitystä, jos ulkopuolinen mieshenkilö seuraa heidän tuntejaan. Tutkijana pidin opettajan kieltäytymistä ymmärrettävänä.

Opettaja (A1)

Opettaja on pienestä pitäen harrastanut eri liikuntalajeja. Halu liikunnanopettajaksi syntyi jo lukio-aikana ja syveni edelleen armeijan aikana. Yksi tärkeä syy oli oma kouluaikainen liikunnanopettaja. Opettaja oli vuoden Pajulahden urheiluopistossa ennen Jyväskylän yliopistossa tapahtuneita liikuntatieteen opintoja. Opettaja on toiminut koko opettajauran ajan samassa helsinkiläisessä koulussa, jota hän myös aikanaan itsekin kävi. Opettaja kertoo viihtyneensä hyvin koulussaan. Opettajalla on tutkimuksen alkaessa työvuosia takana 16. Opettaja on ainoa poikien opettaja koulussa ja hänen työmääränsä lukuvuodesta riippuen on 34–38 viikkotuntia. Liikuntatunteja hänellä on saman koulun sekä lukiossa että peruskoulussa, peruskoulussa (22) hieman enemmän kuin lukiossa (16). Opettaja kokee yläkoulun työssään mielekkäämpänä, koska siinä opettaminen mahdollistuu paremmin. Lukion opetus taas vastapainona sopii opettajalle. Lukion liikuntatunnit on hajautettu koko lukuvuodelle. Opettaja katsoo opetussuunnitelman olevan kasvatuksen kannalta tärkeä, ”*et se on niin kuin opettajan päässä*”.

Koulussa on kaksi liikuntaluokkaa (7.lk ja 9.lk), joilla on 4 tuntia liikuntaa viikossa. Opettajalla on ohjauksessa lisäksi sekä yläasteen että lukion liikuntakerho. Liikuntakerhossa pelataan koulun sisäistä salibandysarjaa. Kerhotuntien puitteissa on mahdollisuus käyttää koulun kuntosalia ja pelata sulkapalloa. Opettajan aktiivisuutta osoittaa oppilaiden osallistuminen koulujen välisiin eri palloilujen sarjoihin sekä vuosittainen 9.lk:n liikuntaluokan leirikoulu Lapin Urheiluopistolla ja 7.lk:n liikuntaluokan tutustumiskäynti Pajulahden urheiluopistolle. Koulussa on vakinaisen tyttöjen liikunnan viranhaltijan lisäksi tyttöjen liikunnan tuntiopettaja. Terveystietotunnit on keskitetty viime vuosina tyttöjen opettajille. Opettaja on hankkinut täydennyskoulutusta mm. kansainvälisillä liikunnanopettajien kursseilla ja vuosittaisilla opintopäivillä. Opettaja on aktiivinen oppilaiden ohjaaja myös lukujärjestykseen kuuluvien liikuntatuntien lisäksi järjestäen koulun sisäisiä palloilusarjoja sekä osallistuen oppilaittensa kanssa koulujen välisiin kilpailuihin. Liikuntaolosuhteet opettajalla ovat hyvät. Koulun liikuntatiloina ovat suuri palloilusali ja erinomainen kuntosali, jossa voimaharjoittelun lisäksi on tilaa kuntovoimistelulle, jopa pienpelille. Ulkoliikuntaolosuhteet sijaitsevat vajaan kilometrin päässä koulusta läheisessä urheilupuistossa, jossa ovat yleisurheilu- ja palloilukentät, uimahalli ja laajat suunnistusmaastot. Oppitunnit ovat kaksoistunteja. Kolmen liikunnanopettajan kesken salien käyttö tapahtuu 3 viikon jaksoissa. Kukin opettaja vuorollaan on koulun ulkopuolisissa urheilupaikoissa. Koulutiloissa vuorossa olevat opettajat vaihtavat usein kaksoistunnin aikana saleja (liikuntasali ja kuntosali) ja saavat näin opetukseen monipuolisuutta. Salien käyttö on esimerkki koulun liikunnanopettajien hyvästä työyhteydestä. Vaihto tapahtuu helposti, koska salit ovat helposti yhteydessä toisiinsa. Poikien pesuhuoneessa on vain 4 suihkua, mikä aiheuttaa sen, että oppilaat pääsevät hieman porrastaen tunnilta. Oppilaat pääsevät ulkokautta itsenäisesti liikuntatiloihin. Isohkossa opettajainhuoneessa opettajilla on aineryhmittäin oma pöytä. Liikunnanopettajat pohtivat yhteisiä asioita päivittäin ja tarvittaessa jättävät pöydälle kollegalle suunnatun viestin. Esimerkki opettajien hyvästä työyhteydestä ja opettajan halusta auttaa oli sisäliikuntatunti, jonne tunnin alkuun tuli tieto tyttöjen opettajan sairastumisesta. Opettaja muutti ohjelmaa ja otti tytöt tunnille mukaan. *”Olisin enemmän käyttänyt aikaa sille, että peliä on vähemmän, mutta kun tytöt oli mukana ja he tulivat nimenomaan pelaamaan.*” *”Mun mielestä tällainen tilanne on yksi parhaimpia tilanteita. Murrosiän ujostelu vähenee ja oppii sopeutumaan.*” Kaikkineen tämä yksittäinen tapaus sai tutkimuksen aikana vahvistusta opettajan yhteisöllisyydestä ja yhteistyökykyisyydestä.

Koulun lähes satavuotinen historia luo kouluun kultturellisen imagon. Oppilaat ovat osa näkyvää, osin elävää historiaa. Lukion mukanaolo heijastuu koulun luonteessa. Koulua leimaa avoin ilmapiiri, josta hyvänä osoituksena

on oppilaiden mahdollisuus tarvittaessa tulla opettajainhuoneen eteiseen ja kysyä opettajaa. Koulun koko on 750 oppilasta, puolet peruskoulusta ja puolet lukiosta. Rehtorin mielestä lukio ja yläaste yhdessä antavat hyvät puitteet koulun kasvatustyölle. Koulu toteuttaa laaja-alaista erityiskasvatusta, jossa heikompien oppilaiden tukeminen on tärkeätä. ”*Jokaisella on jotain ja on kivaa, jos tuntee, että minä olen jossain hyvä. Sitä pyritään tukemaan meillä täällä koulussa*”. Tällainen kykyrakenteeseen perustuva toiminta on organisoitunut koulun hengeksi. Koulussa toimii oppilashuoltoryhmä, joka kokoontuu kerran viikossa säännölliseen aikaan. Koulun ilmapiiristä kertoo osaltaan opettajainhuoneen avoimuus oppilaille. Opettajan mielestä koulun opettajakunta on hyvä yhteisö ja rehtori helposti lähestyttävä.

Opettaja oli alusta alkaen hyvin myötämielinen tutkijaa ja tutkimusta kohtaan. Opettaja katsoi tutkimuksen loppuvaiheessa asioiden pohtimisen olleen itselleen hyödyksi. Liikunnanopettajalle on uusi tilanne päästä pohtimaan omaa ajatteluaan ja työtään. Opettaja koki vuorovaikutuksen tutkijan kanssa itselleen hyödylliseksi.

Opettaja (A2)

Opettajan liikuntaharrastus alkoi varsinaisesti kuudennella luokalla yhden lajin, judon harrastuksena. Varsinainen innostus ammattialaa kohtaan tapahtui armeijan jälkeen neljän kuukauden kurssilla Varalan urheiluopistossa. Vuoden systemaattisen harjoittelun jälkeen opintopaikka aukesi Jyväskylän liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Opettajan oma liikuntaharrastus liittyy paljolti tanssiin ja uintiin. Opettajalla on tutkimuksen alkaessa opetuskokemusta 9vuotta, josta kaksi vuotta tuntiopettajana ja 7vuotta Vantaalla yläasteen koulussa liikunnanopettajan virassa. ”*Tykkään enemmän yläasteen opettamisesta. Opettaja näkee oppilaat joka viikko, homma toimii.*” Opettajalla on opetustunteja 32 viikossa, joista valinnaisliikuntaa 8 tuntia. Valinnaisliikuntaryhmiä on 2 kahdeksannella ja 2 yhdeksännellä luokalla. Opettajan opetustunnit ovat kaikki liikuntatunteja ja kaksoistunteja. Valinnaisliikuntatunnit on sijoitettu keskelle työpäivää. Opettaja tekee tarkan lukukausiohjelman, jossa 7–9 luokkien liikuntatunnit jakautuvat 2 viikon periodeihin, esim. 7.lk (pesäpallo), 8.lk (jalkapallo), 9.lk (maastojuoksu). Kahden viikon välein vaihdetaan lajia. Näin jakso menee läpi kuudessa viikossa. Opettaja kokee ko. jaksottelun tuovan itselleen koulupäivään vaihtelua. Oppilaat saavat koko lukukauden ohjelman, jossa on merkitty liikuntalaji, paikka ja mahdollinen varapaikka.

Koulussa on kaksi liikunnanopettajaa, yksi tytöillä ja yksi pojilla. Tyttöjen liikunnanopettaja toimi tutkimuksen alkuvaiheessa kahdessa koulussa ja siirtyi tutkimuksen kestäessä kokonaan yläasteen puolelle. Tämä asetelma

lienee osasyy poikien opettajan dominoivaan asemaan esim. opetustiloja koskevissa päätöksissä. Sisäliikuntatiloina on iso palloilusali. Salia käytettiin poikien opettajan toiveen mukaisesti ainoastaan koko salin käyttönä. Toisena sisätilana on tilava hyvin kalustettu kuntosali. Kuntosali on kaksiosainen, jossa on mm. 3 soutulaitetta, 2 kuntopyörää ja 8 erilaista kuntolaitetta. Kuntosalin käyttö on oppilaille mahdollista vain liikuntatunnilla opettajan ohjauksessa. Oppilaat eivät pääse itsenäisesti liikuntatiloihin. Opettaja päästää lukittuun pukuhuoneeseen oppilaat ja yhdessä opettajan kanssa siirrytään liikuntatiloihin. Tämä on osa koulun käytäntöä. Myös esim. opettajainhuoneen ovi on päivän aikana lukittuna. Ulkoliikuntatilana on koulun viereinen hiekkakenttä ja läheinen metsä. Uimahallille ja sulkapallohallille on koululta matkaa noin 3 km. Opettajien yhteisopetuksena tapahtuva tanssien opettaminen koulun itsenäisyysjuhlaa varten oli sujuvaa opettajien kesken tapahtuvaa yhteistyötä. Poikien opettaja vakinaisen viran pitkäaikaisempana haltijana vaikutti liikuntasalin käytön poikien ja tyttöjen opetuksen kohdalla. Tämä merkitsi koko salin käyttämistä opetukseen aina opettajakohtaisesti.

Koulun nykyinen rehtori on aiemmin toiminut samassa koulussa liikunnanopettajana. ”*Se on itsestään selvää, että hän ymmärtää näitä liikunnan asioita eri lailla kuin joku toinen rehtori ymmärtäisi.*” Rehtorin mielestä koulu toimii tiukan kasvatuksen linjalla, joka merkitsee hyvän käytöksen ja me-hengen luomista. Koulu pyrkii ns. nollatoleranssiin esim. ulkovaatteiden sisäkäyttöä tai oppilaskiusaamista koskien. Oppilashuoltoryhmä, johon kuuluvat kuraattori, terveydenhoitaja, psykologi ja kaikki 3 koulun erityisopettajaa, kokoontuu 3 tunnin kokoukseen kerran viikossa. 7.lkn syyskauteen sijoittuvat ns. luokkakonferenssit, jolloin opettajat jakavat eriasteista tietoa oppilaista. Opettajat kertovat kokemuksiaan mahdollisista ns. ongelmaoppilaista ja sopivat yhteisistä toimintasäännöistä. Oppilaita on koulussa 750 luokka-asteilla 5–9. Luokat 5–6 ovat olleet tutkimuksen alkuvaiheessa vasta 2 vuotta koulun hallinnollisessa alaisuudessa. Rehtorin mielestä 5. ja 6. luokat ovat tuoneet paljon positiivista uutta, mm. 9-luokkalaiset todella auttavat esim. ruokalassa näitä nuorempia. Nyt koulu pystyy toteuttamaan koulun positiivista kasvatuslinjaa 3 vuoden sijaan 5 vuoden aikana. Koulussa järjestetään paljon erilaisia juhlia kuten syys- ja kevätiltamat. Lisäksi vireä oppilaskunta järjestää paljon erilaisia tempauksia. Juhlilla on rehtorin mielestä tärkeä merkitys koulun ”yhteisöllisyydelle”. Koulun monipuolisesta juhlakulttuurista tutkija pääsi osalliseksi oppilaiden harjoitellessa liikuntatunneilla koulun perinteistä itsenäisyysjuhlaa varten yhteistansseja.

Verrattaessa opettajan (A1) kouluun, opettajan (A2) koulu toimii jotenkin suljetumpana. Tästä on esimerkkinä opettajainhuoneen lukossa oleminen ja liikuntatuntien aloittaminen vasta opettajan päästäessä oppilaat lukitusta ovesta pukuhuoneeseen. Koulujen välillä on koettavaa eroa: edellinen koulu

sisältää sekä yläkoulun että lukion ja omaa vanhan historialliskulttuurillisen perinnön. Opettajan (A2) koulussa on yläkoulun luokka-asteita sekä alakoulun luokka-asteet 5 ja 6.

Opettaja (A2) oli varma itsestään ja toimintansa luonteesta ja sen vaikutuksesta oppilaisiin. Tutkijana koin opettajan alkuvaiheessa varauksselliseksi. Opettaja oli epäilevän tuntuinen antaessaan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen edetessä tutkija koki, että opettajaa oli yhä helpompi lähestyä. Tästä kertoo opettajan omat kommentit tutkimuksen lopussa: *”Ei missään nimessä niin kuin tunneilla näe haitaksi. Kun asioita on juteltu niin itsekin ajatellut, on niistä varmaan itsellekin jotain hyötyä, kun joku kattoo sivustakin ja osoittaa…*”

Opettaja (A3)

Opettaja kertoo innostuksen liikunnan opettajaksi lähteneen kouluaikaisesta opettajasta. Opettajan oma laji on ollut nuorena ja vielä opettajanuran alkuvuosina jääkiekko, jota hän on pelannut pääsarjatasolla asti. Voimistelunopettajatutkinnon hän suoritti vuonna 1970. Tutkimuksen alkaessa opettaja oli ollut opettajana jo 34 vuotta. Aluksi hän toimi 3 vuotta opettajana yhteiskoulussa ja sitten 15 vuotta ammattikoulussa, minkä jälkeen nykyisessä Etelä-Suomen yläasteen koulussa. Opettajan asennetta työtä kohtaan kuvaavat hänet omat sanansa: *”Mustahan on todella hienoa olla opettajana tämän ikäisenäkin vielä. Toisaalta on aika helppo olla kun minulla on monien vuosien kokemus tästä hommasta. Paljon helpompaa olla opettajana, kun esim. 20 vuotta sitten.*” *”Tyydytystä työstäni saa kun näkee, miten innokkaasti kaverit on mukana ja nauttii siitä, kun ne tekee maalin ja eniten mä saan, kun joku heikompitasoinen kaveri innostuu liikunnasta. Taustani nousee aika paljon kristillisestä taustasta. Olen itse kuitenkin aika kilpailuhenkinen.*” Opettajan kilpailuhenkisyydestä ja palloilun merkityksestä opettajan työssä kertovat opettajan omat kommentit: *”Ellei kilpailua olisi, minä en ainakaan pystyisi liikunnanopettajana motivoitumaan. Ainakin pojille se on tosi tärkeätä pelin voittaminen ja samalla voit kasvattaa myös häviämään.*” *”Sähly on ollut koululiikunnan pelastus. Juuri sellaisten kavereiden, jotka ei ole huippuja eikä palloilulahjakkuuksia*.”

Opettajalla on keskimäärin 26 opetustuntia viikossa. Opetustunnit ovat kaikki liikuntatunteja. Opetustunneista 8 on neljän ryhmän valinnaisliikuntaa. Valinnaisliikuntaa pojilla on 2 ryhmää 8. luokka-asteella ja kaksi ryhmää 9. luokka-asteella. Lukuvuotena 2005–6 8. luokkien pojista valitsi valinnaisliikunnan 41 ja 9. luokkien pojista 36. Opettajan sanomana: *”Opettajan persoona vaikuttaa valitaanko valinnaisliikuntaa.*” Oppilaat tulevat tavallisesti omaaloitteisesti pukuhuoneeseen ja sieltä liikuntasaliin. Koulussa on yksi suuri

liikuntasali, joka käytössä tavallisesti jaetaan väliseinällä kahteen osaan poikien ja tyttöjen opetukselle. Valinnaisliikuntatunneilla opettajalla on käytössään koko sali. Salin sivulla on näyttämö, jossa pelivuoroa odottavat niin tytöt kuin pojatkin istuvat. Poikien opettajaa ei oppilaiden kurkinta toiselle puolelle näytä lainkaan häiritsevän. Salista pääsee kuntotilaan, jossa on tatamimatto, pingispöytä ja yhdet levytankopainot. Kuntosali avautuu poikien puolelta. Kuntosali ei tutkijan seuraamilla tunneilla ollut juurikaan käytössä. Koulun välittömässä läheisyydessä on hiekkakenttä, jääkiekkokaukalo ja ulkokoripallokenttä, jotka ovat koulun sijainnista johtuen ainoastaan koulun omassa käytössä. Uimahalliin on matkaa koululta 2,5 km. Pojat käyvät uimahallissa 2–4 kertaa lukuvuodessa. Tytöt eivät käyttäneet uimahallia tutkimusaikana.

Saliliikuntajaksolla oppilaat kuulevat saliin tultua tunnin sisällön, joka kuitenkin on heidän itsensä ”näköinen”. Opettaja muodostaa opetusohjelman oppilaiden mieltymysten mukaan, joka on saliliikuntana palloilua. Oppilaat suorittavat säännöllisesti lukuvuosittain kestävyys-, lihaskunto- ja notkeustestit. Tulokset kirjataan oppilaan kuntokortille, jossa näkyy osiokohtaisesti tulosten suhtautuminen ikäkausitilastoon. Opettaja laskee seitsemästä liikeosiosta oppilaan kuntotuloksen. Kevään lopussa annetaan oppilaalle kuntokortti, josta näkyy kunnon kehitys myös oppilaan huoltajalle. Opettajan toiminnan toistuvuutta osoittaa, että opettajalla on tallessa oppilaiden tulokset luokittain kuntotestistä vuosikymmenten ajalta. Opettajan toteuttamaa perinnettä kuntotestin lisäksi on ns. opistojuoksu (8 km), jonka kaikki pojat vuosittain juoksevat.

Koulun kasvatuskulttuuri on tietoisesti oppilasta kuulevaa ja kuuntelevaa, ts pyrkimystä selvittää, mitä oppilas haluaa sanoilla ja teoilla sanoa. Koulussa vältetään ylhäältä tulevaa auktoriteettia. Kurinpito on oppilasta kuuntelevaa ja hänen kanssaan neuvottelevaa kommunikaatiota. ”*Meillä on hyvä henki koulussa. Rehtori on ihmisläheinen.*” Neuvottelevaa asioiden käsittelemistä edustaa mm. vanhempien tapaamiseen kehitetty luokanvalvojan ”vartti”. Oppilaiden huoltoryhmä kokoontuu 3 viikon välein. Koululla on ns. pysäkki eli rauhoittumispaikka mahdollista luokassa häiritsevää oppilasta varten. Pysäkillä päivystää erityisopettaja. Opettajien (A3) ja (B1) mukaan heidän tunneiltaan ei ole tarvinnut lähettää ketään oppilasta pysäkkiin. Koululla on tukioppilaita sekä 8. että 9. luokalla. Uusien luokkien muodostamiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Kouluun tulevat uudet oppilaat saavat tuoda esiin mielipiteensä, keiden kanssa he haluavat samalle luokalle. Koulussa on käytössä oppilaiden itsearviointi, joka on osa opetussuunnitelmaa. Sen tarkoitus on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua. Oppilaat tekevät itsearvioinnin ainekohtaisesti. Liikunnanopettaja kysyy lomakkeella oppilaiden arviointia omasta kunnosta, taidosta ja käyttäytymisestä, mutta myös liikuntatunneilla

viihtymisestä. Jälkimmäisessä opettaja asettaa näin myös itsensä arvioinnin kohteeksi.

Poikien ja tyttöjen opettajat kävivät kahdenkeskistä keskustelua tarpeen mukaan oppilaiden kanssa heidän itsearviointiensa pohjalta. Opettajan (A3) laatimaan oppilaan itsearvioinnin lomakkeeseen liittyi osio oppilaan arvioida omaa onnellisuuttaan asteikolla 0–10. Arviointi antoi opettajan mukaan hänelle itselleen ”osviittaa”, jos pojan asiat eivät olleet hyvin. Tutkijana kuvaan opettajaa oppilaskeskeiseksi, jolla on erityinen halu auttaa heikompaa ja syrjäytymisvaarassa olevaa oppilasta. Opettajalla on pitkän kokemuksen mukanaan tuomaa varmuutta, joka heijastuu toiminnan ohjauksessa ja oppilaita kasvattavassa vuorovaikutuksessa.

Lukuvuotena 2007–2008 koulussa oli 7–9 luokilla jokaisella 6 astetta. Erityishuoltoa vaativia oppilaita esiintyy opinto-ohjaajan mukaan enenevässä määrin. Lukuvuoden 2007–2008 kohdalla on katsottu tärkeäksi 7. luokkien luokanvalvojille korvata oppilasaineksesta johtuvaa lisätyötä palkkiolisällä luokanvalvojan tuntipalkan lisäksi.

Opettaja (B1)

Opettaja kertoo pitäneensä kouluaikanaan kaikista liikuntalajeista. Hänellä ei ole ollut mitään erikoista suosikkilajia. Opettajalle syntyi lukioaikana ajatus pyrkiä liikunta-alalle. Opettaja opiskeli Pajulahden urheiluopistossa vuoden ja pyrki uudelleen Jyväskylän liikuntatieteelliseen tiedekuntaan, mutta ei onnistunut pääsemään. Lukuvuoden 1988–89 hän toimi viransijaisena yläasteella ja teki rinnan urheiluseuratyötä. Kolmas pyrkiminen opiskelemaan Jyväskylään onnistui. Opettaja sai viran opiskelun jälkeen samaisessa yläasteen koulussa v. 1993, jossa koulussa hän edelleen on opettajan virassa. Tutkimuksen alkaessa opettaja on ollut virassa 11 vuotta, joiden aikana on ollut kaksi äitiyslomaa. Opettajalla oli lukuvuonna 2005–2006 18 liikuntatuntia, 4 terveystietotuntia ja 1 luokanvalvojatunti, yhteensä 23 tuntia. Tytöillä ei joka vuosi ole muodostunut valinnaisliikuntaryhmää. Opettajan asennetta työhön kuvaavat hänen omat sanansa: ”*Nykyisin saan tyydytyksen siitä, että tunti on onnistunut, että näkee, että suurimmalla osalla oppilaita on hyvä mieli. Joku saattaa sanoakin, että kiitos mukavasta tunnista.*” Tutkijan kysymykseen: Onko opettajan toiminta muuttanut sinua jollakin tavalla? opettaja vastasi: *Musta tuntuu, että äitinä oleminen on muuttanut minua enemmän. Äitiys heijastuu opettamiseen. Kyllähän kokemusta tulee. Niin, että viisastuu, ettei noin kannata toimia jatkossa.*”

Opettaja toimii samassa koulussa opettajan (A3) kanssa. Opettajat ovat omalla tavallaan itsellisiä ja omaan työhönsä uskovia ja luottavia. Tähän itsellisyyteen näyttää tutkijan mielestä liittyvän jonkinlaista kitkaa, joka il-

menee toisen työn arvostamisessa. Opettaja (B1) ajattelee koulun kasvatuseetoksesta, ettei se välttämättä tue opettajan omaa kasvatustyötä. *”Että mikään ei toimi täällä koulussa, sellainen olo on itellä vähän. Jos joku tulee pipo päässä ja minä sanon, että ota pipo pois, niin sitten seuraava opettaja tulee mun selän takana ja se ei sano sille, että ota pipo pois.*” *”Nykyisin koulu vaatii, että meillä pitää olla yhteistyö vanhempien kanssa, että opettaja ilmoittaa enemmän asioita sinne kotiin. Meillä annetaan kuukausittain kuukausiraportti. Siinä on poissaolot merkitty, koe-arvosanat.*” Koulun rehtorista ja hänen merkityksestään opettaja antoi hyvän palautteen. *”Meillä on ihan älyttömän hyvä rehtori, joka helpottaa meidän jokaisen työtä, hän ei hermostu mistään, on niin tottunut.*” Molemmat tutkimukseen osallistuvat tyttöjen opettajat korostivat persoonan merkitystä opettajan tärkeimpänä ominaisuutena.

Opettaja (B2)

Opettajalle syntyi jo kouluiässä päätös ryhtyä liikunnanopettajaksi. Ajatusta edisti monipuolinen liikuntaharrastus nuorena. Opettaja mainitsee liikuntalajeikseen lentopallon, jalkapallon, kilpahiihdon ja yleisurheilun. Myöhemmin tulivat tärkeiksi voimistelu, lähinnä tanssiliikunta ja aerobic, nykyisin myös golf. Opettajalla on aerobicohjaajan kokemus. Opettaja on kotoisin Keski-Suomesta, jossa kävi koulun ja katsoo kouluaikaisella liikunnanopettajalla olleen vaikutusta uran valintaan. Opettaja kertoo edelleen olevan yhteydessä omaan kouluaikaiseen liikunnanopettajaan. Koulun jälkeen opettaja kävi 4 kuukauden kurssin Varalan urheiluopistolla. Ensimmäinen yritys opiskelemaan liikuntatieteitä jäi väliin silmätulehduksen vuoksi. Opettaja pääsi Varalan opistoon fysioterapian ohjaajaksi. Vuoden harmeina olivat astman puhkeaminen ja keuhkokuume. Ensimmäisellä varsinaisella yrittämisellä opettaja pääsi sitten aloittamaan toivomansa opinnot. Opettajaksi valmistumisen jälkeen hän toimi opettajana Helsingissä äitiyslomasijaisena vuoden. Tämän jälkeen opettaja sai jo viran Vantaalta. Virkaan liittyi opetusta sekä lukiossa että silloisella yläasteella. Alkuhaastattelua tehtäessä syyskaudella 2005 opettajalla on 10. opetusvuosi menossa. Opettajalla oli silloin liikuntatunteja kahdessa eri koulussa, toinen koulu lukio ja toinen yläaste. Opettaja koki tuntimääränsä 35 tuntia liian suurena, jota siirtymiset koulusta toiseen vielä vaikeuttivat. Lukuvuodeksi 2006–2007 hän siirtyi kokeeksi vain toiseen yläkouluun opettajaksi, jolloin opetustuntimäärä oli 32. Liikuntatunnit olivat kaikki ns. kaksoistunteja ja niistä 3 oli valinnaisliikuntaa kaksi 9. luokan ja yksi 8. luokan ryhmä. Keväällä 2007 opettaja kertoi sanoutuneensa irti lukion virasta. *”Koen, että lukion liikunnanopettajana oleminen on paljolti erilaisten vuorojen varaamista. Katson pystyväni muuhunkin ja haluan myös opettaa.*

Koen myös lukion liikunnan arvostuksen olevan heikkoa." Opettaja on ollut mukana Koululiikuntaliiton järjestötoiminnassa. "*Mä en ole ite mitenkään hirveen kilpailullinen ihminen. Mä toimin Koululiikuntaliitossa, silloin mä kritikoin sitä, että miks aina kisoja.*"

Opettaja toimii opettajan (A2) kanssa samassa koulussa. Opettajien yhteistoiminnallisuutta lukuvuoden aikana ovat syyskaudella koulun itsenäisyysjuhlaan harjoitetut oppilaiden yhteistanssit. Yhteistanssit on alun perin opettajan (B2) aloittama perinne koulussa. Opettajien yhteistoimintaa on viime vuosina ollut myös oppilaiden harjoittaminen Koululiikuntaliiton Power Mover tanssitapahtumaan. Opettajat kokevat koulussa vallitsevan järjestyksen omaa toimintaansa tukevaksi asiaksi. Opettajat korostavat omia liikuntatuntisääntöjään, joiden mukaan eletään. Opettajan (B2) sanoin: "*Jokainen hoitaa tunnit omalla tyylillään ja on tärkeätä myös se, että kollegan kanssa hoidetaan tietyt asiat samalla tavalla.*"

Opettaja koki tutkijan läsnäolon tunneillaan luontevaksi. "*Ei mitään haittaa tutkijan läsnäolosta.*" Tutkijana koin opettajan niin ikään helposti lähestyttäväksi ja innostavaksi. Opettaja katsoo oman persoonansa opettamisessa keskeisemmäksi kuin konsanaan omat taidot. "*Sitä mä ainakin koen, että mä teen työtäni mun persoonallani enemmän kuin sillä mun taidoillani.*"

Taulukko 1. Yhteenveto tutkimukseen osallistuvista opettajista

Opettaja	Kouluaste	Työkokemus	Pätevyys/virka
Opettaja (A1) Mies	Yläaste ja lukio	16 v.	Lehtori
Opettaja (A2) Mies	Yläaste	9 v.	Lehtori
Opettaja (A3) Mies	Yläaste	36 v.	Lehtori
Opettaja (B1) Nainen	Yläaste	14 v.	Lehtori
Opettaja (B2) Nainen	Yläaste ja lukio	10 v.	Lehtori

Opettajan (A1) tuntimäärät jakautuvat sekä yläasteen että lukion tunteihin. Opettajalla (B2) oli lukion virka ja hän opetti tutkimuksen ensimmäisenä vuotena sekä lukiossa että yläasteella. Tutkimuksen toisena vuotena opettaja siirtyi opettamaan ainoastaan yläasteelle. Kolmantena tutkimusvuotena opettajalla oli jo yläasteen virka. Opettajan mielestä kahden koulun opetustyön yhdistämiseen liittyi erityisesti koulujen välimatkan vuoksi vaikeuksia. Opettaja halusi valita opetuskohteeksi kuitenkin nimenomaan yläasteen oppilaat.

Tutkija

Tutkijan tulee pyrkiä olemaan mahdollisimman avoin ja rehellinen. Tutkittavia kohtaan tämä merkitsee omien mieltymysten häivyttämistä ja pyrkimystä asettua toisen asemaan. Lukijaa kohtaan taas avoimuutta antaa kuva omasta taustasta, kiinnostuksesta ja ajattelusta. Näin lukija voi paremmin itse asettautua tutkimuskontekstiin, ymmärtää ja mahdollisesti myös soveltaa tutkimuksen antia omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Tutkijana katson tärkeäksi avata näin lukijalle omaa taustaani, opettajan työtä ja siihen liittyvää kiinnostusta oppilaiden liikunnalliseen ja kasvatukselliseen ohjaukseen. Käytän tutkimusta esitellessäni minä muotoa, jolloin saavutan henkilökohtaisemman kontaktin lukijaan.

Olen tehnyt opettajan työn kolmessa eri koulussa yläasteen ja lukion liikunnanopettajana. Ensin olin vuodet 1966–1975 päätoimisena tuntiopettajana Alppilan yhteislyseossa, sen jälkeen lehtorin virassa vuodet 1975–1982 Oulun Normaalikoulussa ja viimeksi vuodet 1982–2004 eläkkeelle siirtymiseen asti Helsingin Normaalilyseossa. Kaikissa edellä mainituissa kouluissa opetustyöhön on liittynyt myös opetusharjoittelun ohjaamista. Oma liikuntaharrastukseni kouluiässä suuntautui teline- ja vapaavoimisteluun sekä jalkapalloon. Edelliseen liittyi koulun kerhotoiminnan lisäksi myös osallistumista valtakunnalliseen koulujen kilpailutoimintaan, jälkimmäiseen pelaamista Helsingin Jalkapalloklubissa, jossa kuuluin A-juniorien Suomen mestaruuden 1959 voittaneeseen joukkueeseen. Toimin myöhemmin useita vuosia nuorten jalkapallojoukkueen valmentajana. Toinen läheinen harrastustoiminta on liittynyt partioon, joka alkoi 7-vuotiaana ja jatkui yli 20 vuoden ajan aktiivina ja oli yhtenä tekijänä vaikuttamassa opettajan uran valintaan. Oman kouluaikaisen opettajani vaikutus on ollut myös merkittävä ja jatkui myöhemminkin liikunta-alan opetusmateriaalien valmistamisen merkeissä. Kolmanneksi olen monella tavalla ollut mukana seurakunnan toiminnassa, kuten nuorempana poikien ohjaajana ja vanhempana seurakunnallisissa luottamustehtävissä. Opettajantyötäni on sävyttänyt koululiikunnan kehittäminen erityisesti voimistelutoimintana osaksi poikia innostavaa koululiikuntaa. Opettajavuosina toimin aktiivisesti voimistelutoiminnan parissa pitäen koulun voimisteluharjoituksia säännöllisesti koulun kerhotoimintana. Harjoitusten pohjalta oppilaani ovat osallistuneet lukuisiin voimistelun kilpailu- ja näytöstapahtumiin. Olen myös laatinut useita koulujen voimistelukilpailuohjelmia ja myös koulujen suurjuhlan kenttäohjelman. Oman koulun juhlat ovat lisäksi antaneet haastetta itselleni ja oppilaille. Oma voimisteluharrastukseni jatkuu eläkevuosina liikesuunnittelijana ja miesvoimisteluryhmän ohjaajana.

3.3 Tutkimusaineiston keräämisprosessi

Luvun otsikko kertoo aineiston keräämiseen liittyvän prosessiluonteen. Tiedon kerääminen ja tiedon analysointi ovat kiinteästi toisiinsa liittyviä ja vaikuttavia toimia. Prosessinaikainen tiedon analysointi on suunnannut tutkijaa lisätiedon hakemiseen. Yleinen menetelmä on ollut tehdä kysymyksiä tutkimusprosessin aikana. Näin koska luovaan prosessiin täytyy liittyä kysymyksiä (Strauss 1990, 59). Kysymysten laatu eroaa tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijana huomaan siirtymistä yksityiskohtaisista kysymyksistä kokonaisvaltaisempiin kysymyksiin. Käytännössä vastausten hakeminen on tapahtunut palaamalla aineistoon yhä uudestaan.

Tutkimusaineisto, joka koostuu lähinnä haastattelu- ja tuntihavaintoaineistosta, on koottu pääosiltaan syyslukukauden 2005 ja kevätlukukauden 2007 välisenä aikana. Tutkimuksen edetessä havainnoin vielä myöhemmin joitakin tunteja. Aineiston hankintatilanteissa olen toiminut opettajan aktiivisena kuuntelijana, välillä myös itsekin oppijana. Käsitys opettajan asemasta tutkimuksessa on suhteutettu opettajan arkitodellisuuteen. Opettaja ei ole tutkimustilanteissa tutkijaa varten vaan hän työskentelee koko ajan normaalissa toimintaympäristössä. Tuntien seuraamiseen liittyi tunnin alussa usein antamani lyhyt selvitys oppilaille siitä, missä merkityksessä olin paikalla. Tämä tapahtui joustavasti joskus pukuhuoneessa, joskus urheilukentällä ja usein liikuntasalissa. Oppilaat saivat tietää, että olen tehnyt työurani liikunnanopettajana, joten liikuntatunnit ovat itselleni hyvin tuttua toimintaa. Näin pääsin tavallaan oppilaiden kanssa samalle aaltopituudelle. Kahden vuoden aikana olinkin useille luokille jo ennestään ”tuttu”. Leppoisaan sävyyn saatoin jututtaa ajoittain pelissä sivussa olevia oppilaita. Opettajien oma myönteinen asenne vaikutti ilmapiiriä suosivasti. Tuntien havainnointiin liittyi tunnin kulkuun ja erityisesti opettajan toimintaan liittyvien havaintojen kirjaamista. Tuntien jälkeen tein opettajalle tunnin pitoon liittyviä kysymyksiä. Aineiston kerääminen oli prosessiluonteista siinä, että edellisen lukukauden aineiston analyysi suuntasi osaksi aineiston keruun seuraavaa vaihetta.

Kevät 2005

Opettajien tapaaminen koululla.

Tapasin tutkimukseen lupautuneet opettajat heidän koulussaan sekä koulun rehtorin ja muuta henkilökuntaa. Kerroin liikunnanopettajille tutkimushankkeestani. Informoin opettajia tutkimuksen oletetusta kestosta ja tutkimuksen sisällöstä. Korostin rentoutta opettajan asenteena, olla niin kuin tutkijaa ei olisikaan. Sovin uuden lukuvuoden alkuun sijoittuvasta haastattelusta ja tuntien seurannasta.

Syksy 2005

Haastattelu I ja tuntien seurantavaihe I

Syyslukukauden alussa suoritin kunkin kuuden opettajan kanssa laajahkon noin kaksi tuntia kestäneen teemahaastattelun (liite 2) sekä seurasin joitakin liikuntatunteja. Tuntien seuraamisen ajankohtaistuessa helsinkiläisen koulun tyttöjen opettaja pyysi saada jäädä sivuun tutkimuksesta. Miestutkijan läsnäolo tyttöjen liikuntatunneilla oli opettajan mielestä oppilaiden osallistumista rajoittavaa. Näin tutkimukseen osallistuvien tutkittavien määrä supistui 5 opettajaan. Teemahaastattelun purkamisen tein sanatarkasti. Aineiston alustavan analyysin pohjalta lähestyin opettajia kirjeitse ja tein heille lisäkysymyksiä ja annoin samalla palautetta. Tällä palautteen annolla halusin samalla korostaa tutkimustavan avoimuutta ja yhteistä dialogia opettajan ja tutkijan kesken. Palautteen tarkoitus oli kysyä tutkittavilta, olinko tulkinnut heitä oikein. Syyskausi oli suuntaa-antava tutkimuksen tehtävää määrittäessä. Alkuperäinen tehtävä ”miten liikunnanopettaja tiedostaa tehtävänsä sosioeettisenä kasvattajana” vaihtui muotoon ”liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana”. Muutos merkitsi siirtymistä kysyvästä toteavaan suuntaan. Tähän liittyi toimintatavan tuleminen keskiöön opettajan tutkimuksessa. Aineiston pohjalta muodostui tutkijalle alustava kuva, ”sosioeettinen eetos” opettajasta.

Kevät 2006

Haastattelu II ja tuntien seurantavaihe II

Kevätlukukaudella suoritin toisen haastattelukerran, joka koostui kaikille yhteisistä aiheista ja osaksi ensimmäisen haastattelun ja tuntihavaintojen pohjalta kullekin opettajalle osittain eriytyneistä kysymyksistä. Kevään tuntihavainnoissa painopisteenä oli tarkastella tutkijalle muodostuneen kuvan oikeudellisuutta opettajan sosioeettisestä eetoksesta. Tarkastelussa luovuin tuntiseurantakaavion käytöstä, jonka katsoin rajoittavan käsityksen saamista opettajasta kasvattajana. Tutkijana pidin jo tässä vaiheessa tärkeämpänä pyrkiä aistimaan opetuksen pedagogista ilmapiiriä. Pyrin saamaan kokonaiskäsitystä opettajan työstä ja siitä, miten oppilaat ilmapiirin kokevat. Tunteja havainnoidessani tein koko ajan muistiinpanoja. Tuntiseurantaan liittyi opettajan kanssa tuntien jälkeinen nauhoitettu palautekeskustelu. Toisen haastattelukerran ja tuntihavaintoihin liittyneiden keskustelujen nauhoitukset purin sanatarkasti. Aineistoanalyysien perusteella tarkastelin koko ajan opettajaa kasvatuksen näkökulmasta käsin. Kustakin opettajasta laadin käsitekaaviot. Käsitekaavioissa oli analyysin tulokset seuraavista alueista: 1. Opetuksen tavoite, 2. Toimintatapa, 3. Vuorovaikutus.

Syksy 2006

Tuntien seurantavaihe III ja tuntien jälkeinen haastattelu III

Syksyn tapaamisen aluksi kysyin opettajilta, olinko heidän mielestään tulkinnut heitä oikein laatimassani käsitekaaviossa. Opettajien vastauksen oltua myönteinen jatkoin aineiston keruuta tuntien seuraamisena ja niiden jälkeisinä keskusteluina, jotka nauhoitin. Tarkoitus oli hahmottaa kokonaiskuvaa opettajan toiminnasta kasvattajana pitäen mielessä oppilaiden kasvua luotettavuuteen ja reilu peli asenteseen.

Kevät 2007

Haastattelu IV ja tuntien seurantaa IV

Suorittamaani haastattelua edelsi kevään aikana tekemäni kaksi analyysiä. Toinen analyyseistä keskittyi opettajan ja oppilaiden olemiseen opetuksessa. Toinen taas keskittyi opettajan toimintatavan heijastumiseen oppilaiden kasvatuksessa reiluuteen. Olin rajoittanut eettisyyden käsitteen yhteen, so. ”reiluus” -käsitteeseen. Kevään tapaamisessa painopisteenä oli opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus. Tapaaminen tapahtui opettajalle etukäteen ilmoittamatta. Tapaamisen yhteydessä tein opettajakohtaisia tarkennuskysymyksiä ja seurasin edelleen joitakin tunteja. Tuntien seurannassa ei ollut tässäkään vaiheessa mitään ongelmia.

Huhtikuussa 2008 tapasin koulukohtaisesti molemmat liikunnanopettajat yhdessä vapaamuotoisen keskustelun merkeissä. Käsittelimme lähinnä kahta asiaa: liikunnanopettaja koulun kasvatusyhteisössä ja oppilaiden arviointi. Jälkimmäiseen liittyi myös keskustelua oppilaiden itsearvioinnista. Opettajat katsoivat tutkimuksen olleen hyödyksi opettajalle itselleen eikä lainkaan häiriöksi. Opettajan (A2) toteamus kuvannee opettajien mielipidettä osallistumisesta. ”*Kun asioita on juteltu, niin itsekin on ajatellut, on niistä itsellekin varmaan jotain hyötyä, kun joku kattoo sivustakin ja osoittaa...*”

Toukokuussa 2009 palasin aineiston parista kouluihin. Tuntiseurannat toimivat ajatusteni vahvistajina, osin myös tarkistajina. Erityisesti tässä tutkimusvaiheessa paluu kouluihin asetti opettajat persoonina ”samalle viivalle”, mikä auttoi hahmottamaan opettajat erilaisina kasvattajina.

Tutkimusaineiston keräämisen aikana pyrin tutustumaan monipuolisesti opettajan toimintakontekstiin. Selvitin opettajan osallistumista koulun vapaaehtoiseen liikuntatoimintaan ja koulun yhteisiin liikuntatapahtumiin. Tämä oli kuitenkin vain lisänä opettajasta muodostuneeseen käsitykseen. Tutkimuskontekstin paino oli liikuntatunneissa. Tietyssä vaiheessa alkoi tuntua siltä, ettei tuntien seurannassa tullut enää mitään merkitsevästi uutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston hankinnan kyllääntymisestä, jolla tarkoitetaan saturaatiopisteen saavuttamista aineiston

tarkoitetaan saturaatiopisteen saavuttamista aineiston hankinnassa (Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Tutkimukseen liittyen haastattelin koulun rehtoria ja opinto-ohjaajaa koulun kasvatukseen liittyvistä asioista. Tutkijana pyrin myös yhteyteen joidenkin oppilaiden kanssa tiedustellen heidän mielipidettään liikunnanopettajasta ja liikunnan opetuksesta.

Tutkijana koin koulut hyvin myönteisinä tutkijaa kohtaan. Tunsin olevani kouluissa hyväksytty vierailija. Opettajanurani antama status lienee osaltaan vaikuttanut kokemaani myönteiseen kohteluun.

Taulukko 2. Haastattelut ja tuntiseurannat

	Syksy 2005		Kevät 2006		Syksy 2006		Kevät 2007		Kevät 2009		
	I		II		III		IV		V		
	Haas-tattelut	Seu-ratut tunnit	Haas-tattelut	Seu-raut tunnit	Haas-tatte-lut	Seu-ratut tunnit	Haas-tattelut	Seu-ratut tunnit	Seuratut tunnit	Haast aika yht.	Seu-ratut tunnit
A(1)	69 min.	13	17 min.	13	26 min.	17	8 min.	4	2	120 min	49
A(2)	71 min.	14	42 min.	10	15 min.	12	10 min.	2	2	138 min.	40
A(3)	71 min.	12	47 min.	10	21 min.	16	24 min.	4	2	163 min.	44
B(1)	92 min.	12	29 min.	10	15 min.	8	10 min.	4	4	146 min.	38
B(2)	65 min.	10	51 min.	6	18 min.	14	8 min.	2	4	132 min.	36

3.3.1 Haastattelu ja havainnointi tutkimusaineistona

Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnan menetelmät ovat haastattelu ja havainnointi. Haastattelu ja havainnointi tukevat toisiaan. Haastattelussa opettajan pedagoginen ajattelu ilmenee sen välityksellä, mitä opettaja kertoo työstään ja millä hän sitä perustelee. Havainnointi vahvistaa tai oikaisee haastattelun antia. Toiminta voidaan ymmärtää selvittämällä opettajien ajattelupäätösten tekotapoja (Merton 1994, 29). On havaittu, että haastattelu usein tuo esille voimakkaammin johonkin ilmiöön tai asiaan liittyvät normit, kuin normiin varsinaisesti liittyvän käyttäytymisen. Havainnointi voi paljastaa tämän ristiriidan. Toisaalta haastattelu saattaa selventää käyttäytymistä. Havainnoimalla voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 83).

Haastattelutieto antaa kuvaa opettajan subjektiivisesta teoriasta, kuten hänen arvoistaan, kasvatus-traditiostaan tai esim. opetussisältökäsityksistään. Haastattelutieto on luonteeltaan deskriptiivistä, kun pedagogisen prosessin aikoina tapahtuva ajattelu on normatiivista ja emotionaalista. Haastattelujen pyrkimys on saada tietoa, joka antaa autenttisen käsityksen haastateltavan kokemuksista. Se saavutetaan usein parhaiten ns. open-ended haastatteluilla. Haastattelutieto tulee tulkita sitä taustaa vasten, jossa se on tuotettu. Haastatteluja täytyy katsoa sosiaalisina tapahtumina, joissa molemmat osapuolet ovat osallistuvia observoijia (Hammersley & Atkinson 1983, 126). Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston merkitys on mm. siinä, että se kuvaa, miten opettaja kokee itsensä ja tehtävänsä kasvattajana. Haastattelutieto kokemuksellisena tietona liittyy emotionalismiin, kun taas havaintotieto konstruktivismiin. Haastateltavaa katsotaan kokevana subjektina. Tiedon kerääminen antaa valaisua opettajan kokemuksesta esim. auktoriteettina, kasvattajana ja esikuvana olemisesta. Haastattelussa pyritään saamaan esiin aitoja subjektiivisia perusteita. Haastattelija yrittää tuottaa ilmapiiriä edistämään avointa ja häiriintymätöntä kommunikaatiota (Holstein & Gubruin 1977, 116). Havainnoinnissa tutkija pyrkii ymmärtämään opettajan käyttäytymistä oppilaiden osallistumisen ja viihtyvyyden kannalta. Kasvatusmielessä, miten reilu peli asenne ilmenee oppilaiden toiminnassa? Oppilaan kokemuksen aistiminen lisää samalla ymmärrystä opettajasta kasvattajana. Tutkijan tuntemukset ovat kuitenkin subjektiivisia ja nousevat osin hänen omista kokemuksistaan ja mieltymyksistään. Tämän tiedostaminen ja pyrkimys mahdollisimman objektiiviseen tutkimusotteeseen on ensiarvoisen tärkeätä. Pedagoginen ilmapiiri on koettavissa, mutta vaikeasti selitettävissä. Mitä on elää opetuksessa oppilaana ja läpikäydä sen moraalista vaikutusta? Tutkija on kuitenkin vain käymässä, vaikkakin käy useasti. Ehkä myös havainnoinnissa katsotaan asioita liian läheltä (ks. Jackson ym. 1993, 255).

Kvalitatiivisen strategian mukaan kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa. Tutkijakin on mukana luomassa tutkimaansa kohdetta (Gummerson 1991). Siksi haastattelut ovat itse asiassa haastattelijan ja haastateltavien yhteistyön tulosta, koska haastattelija saattaa vahvistaa haastateltavaa. Tutkimus noudattaa tässä ns. dialogista tutkimuskäytäntöä, jossa tutkijalla on omaelämäkerrallinen yhteys tutkittavaan aiheeseen (ks. Moustaks 1990). Dialogisessa tutkimuskäytännössä tutkija ei ole vain kyselijä, vaan aktiivinen keskusteluun osallistuja. Ihanteena haastattelussa on, että se perustuu tasavertaiselle subjekti-subjektisuhteelle, ei objektiiviselle valtasuhteelle (Ronkainen 1989). Tutkijalla on yleensä tapana lähestyä tutkittavaa kohdetta tietyin ennakko-oletuksin, ja vaikka hän olisi niistä tietoinen, ne värittävät jokaisen havainnon, jolle tutkimus rakentuu. Varto puhuu oivaltavasta havainnoimisesta, so. irtautumisesta ennakkoasetuksista ja pyrkimyksestä katsella tutkittavaa avoimesti (Varto 1992, 87). Tutkijan pyrkimys ja halu olla itsekin oppijan paikalla ohjaa tutkijan vuorovaikutusta tutkittavaa ymmärtävään suuntaan. Gummerson korostaa, että hermeneuttista paradigmaa edustava tutkija hyväksyy sen, että hänen persoonallisuutensa ja tunteensa vaikuttavat tutkimukseen. Glesnerin ja Peshkinin (1992) mukaan kvalitatiivinen tutkimus ottaa osallisen (*emic*) näkökulman. Ominaista on tutkijan henkilökohtainen osallistuminen ja se, että tutkija pyrkii empaattiseen ymmärtämiseen. Haastattelun teoreettisessa mallissa – emotionalismi – sekä haastateltava että haastattelija ovat subjekteja.

Haastattelun etuna aineistolähteenä on ennen kaikkea sen mahdollistava joustavuus. Haastattelutilanteessa voi toistaa, oikaista, selventää jne. Oma periaatteeni haastattelujen tekemisessä on avoimuus. Haastattelija yrittää tuottaa sellaisen ilmapiirin, joka edistää avointa ja häiriintymätöntä kommunikaatiota (Hollstein & Gubruin 1997, 116). Kun opettaja puhuu työstään, hän samalla puhuu itsestään (ks. Husu 2002). Opettajien kertoessa toiminnastaan he puhuivat itsestään ja tapahtumat näyttivät suodattuvan oman persoonan kautta. He käyttivät itseään työkaluina käsitellessään työnsä ongelmia ja mahdollisuuksia. Omaa minää koskevat teemat toistuivat läpi aineiston keskeisinä opettajan ajattelun kokemuksina (Husu 2002, 63). Toisaalta kun opettaja tarkastelee työtään, hän antaa sille oman henkilökohtaisen merkityksensä (Elbaz 1991, 12).

Havaintotutkimuksen tavoitteena ja samalla myös etuna on tarkkailla tapahtumia tutkittavan näkökulmasta. Tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä tapahtuu tietyssä kontekstissa. Yksittäinen tapahtuma on osa laajempaa opetustapahtumaa. Me voimme ymmärtää asioita vain, kun ne sijoitetaan laajempaan sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin (Bryman 1988, 61–66). Tutkija koki asemansa kouluyhteisössä, erityisesti tutkimuskohteena olevien koulujen opettajainhuoneissa tutkijaa kohtaan sallivaksi ja ystävälliseksi. Näin samalla

oli mahdollista sisäistää jotakin tutkittavien liittymisestä omaan opettajainkuntaan ja kouluun. Pyrkimys ymmärtää tutkittavaa kokonaisuudesta käsin ei poista sitä, että opetustilanteen kuvailu sisältää valintaa, joka on tulosta havainnoitsijan tulkinnasta. Ennakko-odotukset vaikuttavat havaintoihin. Havainto on aina ja välittömästi tulkittua. Tulkintaan vaikuttavat konteksti ja taustatiedot (Raatikainen 2004, 34, 69). Näin objektiivisen erottaminen subjektiivisesta on vaikeata. Miten opettaja toteuttaa velvollisuutensa tai kuinka oppilaat kokonaisuudessaan vastaavat ryhmän ilmapiiriä? Ajattelun kautta tutkija alkaa erottaa tai nähdä havaintoihin liittyviä puolia, jotka eivät aluksi olleet ilmeisiä. Tämä prosessi on kehittyvä ja jatkuu tutkimuksen tekemisen loppuun asti (Jackson ym. 1993). Tutkijan aiemmat kokemukset vaikuttavat. Tulkinta taas liittyy siihen, mikä tutkijan mielestä on keskeistä ja myös siihen tapaan, jolla se kirjataan ylös. Raportointi on tutkijan raportointia, mitä hän valitsee ja mitä tulkitsee (Jackson ym.1993, 49).

Tämän tutkimuksen alkuhaastattelu toteutettiin ns. teemahaastatteluna (liite 1), jolle on ominaista se, että samat teemat ja keskeiset kysymykset esitetään kaikille haastateltaville, vaikka haastattelun kulku voi muuttaa teemojen ja kysymysten käsittelyn järjestystä ennakoimattomasti (esim. Hirsijärvi 1980). Haastatteluaiheet nousivat tutkijan opettajakokemuksesta ja osin teoreettisesta kirjallisuudesta. Haastattelu teemoittui aihepiireiksi (liite 1). Toinen haastattelukerta sisälsi yhteisten teemojen lisäksi aiemman haastatteluaineiston analyysin perusteella tutkijan muodostamaa henkilökohtaista variaatiota ja täydennystä. Haastattelut tukivat toisiaan siinä, ettei opettajien käsityksissä ollut havaittavissa muutosta tai ristiriitoja. Kolmannen haastatteluaineiston muodosti tuntien seurantaan liittyvä opettajan haastattelu. Alkuvaiheiden jälkeen tutkija ja tutkittavat ”puhuivat yhteistä asiaa” tutkijan ollessa varsinaisesti vastaanottajan ja kuuntelijan osassa. Siinä toteutui humanistinen lähestymistapa, ”syvä haastattelu”, jossa haastattelija ja haastateltava tulevat läheisiksi, jopa kumppaneiksi. Humanistisssa haastattelussa sekä tiedon luonne että analyysin validiteetti perustuvat ”syvään ymmärtämiseen” (Reason & Rowan 1981, 205).

Tuntihavaintojen materiaalin kirjaamisessa noudatin Spradleyn (1979, 227) esittämää tapaa. Tuntien aikana kirjasin ylös lyhyitä havaintoja opettajan toiminnasta, oppilaiden osallistumisesta ja toiminnasta yleisesti. Mahdollisimman pian tuntien jälkeen tein muistista laajemmat kuvaukset tunneista. Samalla oli vielä mahdollista muistista kirjata joitakin yksityiskohtia. Kenttätyön jälkeen kokosin joitakin ongelmia ja ideoita, jotka kenttätyön aikana olivat nousseet esiin. Muistiinpanoihin palaaminen edesauttoi tutkimuksen analyysi- ja tulkintavaiheessa. Tietty tapahtuma tai yksityiskohta palautti samalla mieleen tunnin luonteen kokonaisuudessaan. Tutkimusaineiston kerääminen oli prosessiluonteista. Aineiston kokoamiseen liittyi väliaikainen

aineiston analyysi ja tulkinta, joka osaltaan hieman eriytti opettajakohtaista seuraavaa tapaamista.

Tutkimuksen keskeinen tavoite oli toimintailmapiirin aistiminen oppilaan kokemuksena. Tuntien videoiminen olisi rajoittanut tuntien havainnoimista ja tavoittanut parhaimmillaankin vain välähdyksiä. Erityisesti se olisi vaikuttanut oppilaiden luonnollista osallistumista häiritsevästi. Tutkijana katsoin omaan opettajakokemukseeni luottaen edullisemmaksi tuntien kokonaisvaltaisen seuraamisen. Näin myös saatoin olla tunneilla läsnä oppilaiden siihen sen enempää huomiota kiinnittämättä. Haastatteluaineisto antaa tietoa opettajan mielipiteistä ja arvostuksista, havainnointiaineisto siitä, mitä opettaja tekee ja tavoittelee ja miten. Molemmat liittyvät jotenkin opettajan arvoihin. Arvot ovat ihmisen arvoja ja niiden tuntemiseksi on tunnettava ihmistä ja hänen ajatteluaan ja toimintaansa. Tutkija on kuitenkin kovin rajatun aineiston kanssa tekemisissä oppiakseen tuntemaan tutkittavaa ihmisenä. Tutkimuksen aikana opin tuntemaan tutkittavaa opettajana, mikä taas mahdollisti läheisemmän opettajakohtaisen dialogin tutkimuksen loppupuolella. Tutkimuksen aikana pyrin etenemään haastateltavan käsittein ja ehdoin pitäen tuntuman koko ajan oppilaiden kasvatuksessa. Haastattelut loppuivat, kun mitään uutta ei tuntunut enää ilmenevän (Eskola & Suoranta 2000, 62). Haastatteluaineisto tuo esiin tutkittavan mielipiteet ja arvostukset, havainnointi tuo esiin opettajan toimintatavat ja tavoitteet. Molemmat aineistot liittyvät jotenkin opettajan arvoihin ja täydentävät toisiaan.

3.3.2 Tutkijan työkokemus – etu ja haitta

Tutkijana pyrin epäkriittiseen asenteeseen tutkittavaa kohtaan, van Manenin sanoin pedagogiseen asenteeseen, mikä merkitsee pyrkimystä arvostaa opettajaa oman työnsä asiantuntijana ja toteuttajana. Pyrin opettajan ”äänen” kuulemiseen ja samalla välttämään oikeassa olemista ja varsinkin neuvomista. Tarkastelin tutkittavaa omana itsenään, mutta asetin tutkittavat myös rinnakkain havaitakseni mahdollisia yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia. Tutkija on kuitenkin aina oman aikansa ja kokemuksensa subjekti. Alitajunnasta nousee hänellä arvostuksia, mieltymyksiä, sympatiaa, antipatiaa. Osittainenkin tämän tiedostaminen lisää tutkijan neutraalisuutta tutkittavia kohtaan. Puhuessaan oivaltavasta havainnoinnista Varto sanoo sen tarkoittavan irtautumista ennakko-oletuksista ja pyrkimystä katsella tutkittavaa avoimesti (1992, 87). Opettaja joutuu nykyisin kohtaamaan oppilaissaan enemmän erilaisuutta kuin tutkija ollessaan opetustyössä. Toinen varsin havaittava liikunnanopetukseen vaikuttava seikka on ilmaston vähittäinen muuttuminen. Aiemmin verraten selkeät vuodenajat ovat muuttuneet opetuksen selkeyttä vaikeuttavaan suun-

taan. Ilmaston lämpeneminen aiheuttaa sisäliikunnan tarpeen lisääntymistä erityisesti talviolosuhteiden epävakauden vuoksi.

Kokemuksen kautta tutkijalla on työhön nähden realistinen kuva ja käsitys. Kokemuksesta tutkija tiedostaa työhön liittyvät haasteet ja vaikeudet kuten myös työhön liittyvät opettajan työviihtyvyyttä aiheuttavat puolet. Tämä merkitsee mm. sitä, etteivät pienet asiat korostu välttämättä havaintomateriaalina. Kokemus auttaa katsomaan asioita kokonaisuudesta käsin ja tarkastelemaan opettajaa ja opetusta oppilaista käsin. Tutkijalla on realistinen käsitys havaitessaan erilaisuutta oppilaissa. Tutkijalle tuttu työ merkitsee opetuskontekstin ymmärtämistä. Opetuskontekstia on opetettava aine, mutta myös koulutoiminta kokonaisuudessaan ja opettajayhteisö. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on tuttua tulkitsijalle ja tutkittavalle (Laine 2001). Tutkimuksen keskeisenä asiana on opettajan vaikutus pedagogiseen ilmapiiriin. Ilmapiiri on oppilaiden koettavissa ja elettävissä oleva asia. Yritys samastua oppilaisiin merkitsee tutkijan pyrkimystä asettua oppilaan asemaan. Kysymys on subjektiivisesta kokemuksesta ja eläytymisestä. Tutkijan oma kokemus auttaa hahmottamaan tilannetta kokonaisvaltaisesti, ei vain yhden tunnin kokemuksena. Erilaiset asiat kuten oppilaiden tunnille tulo tai heidän vuorovaikutuksensa opettajan kanssa kuvaavat opetusilmapiiriä.

Tutkijan mahdollisuudet materiaalin keräämisessä ovat aina rajalliset. Tässä tilanteessa kokemus auttaa aistimaan olosuhteita laajemmin. Kokemus voi myös haitata ja vääristää tutkimustuloksia. Tutkija on omien ajatusten ja tottumusten kahleissa, jotka ovat tulosta saadusta koulutuksesta ja työkokemuksesta. Tiedostetut ja tiedostamattomat ennakkoluulot ovat mukana ja vaikuttavat tutkimuksen eri vaiheissa. Näitä ovat esim. ennakko-odotukset ja omat arvostukset. Tutkijalla on vaarana kiinnittää huomiota ja muistaa asioita, joka hänelle ovat keskeisiä. Hän muistaa asioita, jotka tukevat omaa kokemusta ja ajattelua. Muistaminen ja asioihin keskittyminen on silloin valikoivaa. Suurimpana rajoituksena tässä tutkimuksessa on varmaan tutkijan sukupuoli. Tutkijalla itsellään on pitkä kokemus työstä poikien liikunnanopettajana. Antaako tämä kokemus mahdollisuuksia realistiseen kuvaukseen ja tulkintaan tyttöjen opettajan työstä ja vaikutuksesta oppilaisiin. Tutkijan tärkein rooli on olla itsenäisenä, kriittisenä ja kyseenalaistavana aineiston analysoijana ja tulkinnan rakentajana (Aaltonen 2003). Tutkijan taustasitoumukset tulevat esiin, ja se antaa tutkimuksen lukijoille mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta siltä kannalta. Avoimella aineiston kuvauksella olen pyrkinyt tekemään näkyväksi tutkijan ja tutkimuskohteen välistä vuorovaikutusta. Tutkijana minulla oli ajoittain tunne, että ymmärrän tutkimuskohdetta puolueellisesti. Jouduin tarkistamaan tutkimusmatkani aikana perussuhtautumistani niin että pystyin erittelemään asemaani tutkijana.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

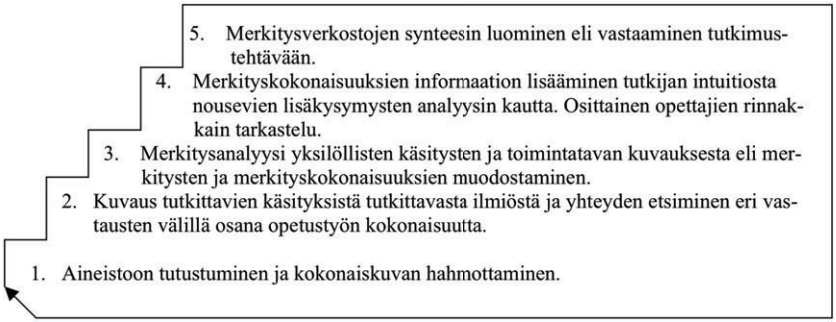
Kyseessä on aineistolähtöinen analyysi. Eskola ja Suoranta (1998, 19–26) toteavat, että aineistolähtöinen analyysi sopii, kun hankitaan perustietoa jonkin ilmiön luonteesta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt mukaan liikunnanopettajan arkeen liikuntatunneille selvittämään ja ymmärtämään opettajan toimintaa ja ajattelua. Tässä mielessä tämä tutkimus tuottaa perustietoa alueelta, josta kaikilla yleistävän peruskoulutuksen käyneillä on jonkinlainen kokemus, mutta jolta alueelta ei ole tieteellistä tutkimusta. Tutkimus kohdistuu yksittäisen opettajan toiminnan ja ajattelun ymmärtämiseen hänen toimintakontekstissaan. Näin voidaan saavuttaa teoreettista yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 67–68). Opettajakuvausten tavoitteena on, että lukija voisi ymmärtää ja osin samastua, osin huomata eroavaisuutensa suhteessa lukemaansa. Tutkimuksessa tarkastelun näkökulma on opettajasta oppilaaseen. Kuitenkin opettajatutkimuksessa tutkijan suuri rajoitus on siinä, ettei hän tutkimustyön kestäessä opi tuntemaan oppilaita. Keskittyminen opettajatutkimuksessa vain rajoitettuun määrään luokkia olisi antanut yksilöityä, syvempää tietoa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta.

Tämän tutkimuksen keskeisenä asiana on opettajakohtainen tarkastelu, opettaja pedagogisen ilmapiirin rakentajana. Tätä asiaa tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta. Tutkimusaineisto koostuu koulukohtaisesti liikunnanopettajan haastatteluista, tuntihavainnoista ja niiden kuluessa tehdyistä muistiinpanoista ja tuntien jälkeen nauhoitetusta opettajan palautteesta, satunnaisista oppilashaastatteluista, rehtorin ja opinto-ohjaajan haastatteluista. Tunteja seuratessani en ollut tutkijana ulkopuolinen tarkkailija vaan pikemminkin prosessin aktiivinen osallistuja (ks. Giorgi 1988, 12–13). Opettajana oleminen omana kokemuksena antoi hyvät edellytykset osallistuvaan prosessiin. Arkielämän kokemusten pohjalta katsoin tutkijana itselläni olevan edellytyksiä pohtia, mitkä esiin tulevat seikat sisälsivät tutkimustehtävän kannalta merkityksiä (Kiviranta 1995, 100). Pyrin samalla reflektoimaan omia käsityksiäni vertailemalla teoreettista tietoa ja arkikokemusta.

Tutkimuksen analyysi on ollut tutkimuksen ajan kestävä prosessi. Analyysi alkaa ensimmäisestä kohtaamisesta, liittyy haastatteluihin, observointeihin ja luettuihin dokumentteihin. Aineiston analyysi ja tulkinta ovat yhteydessä toisiinsa jo tutkimusaineiston keräämisvaiheessa. Tutkimusprosessi on kokonaisuus, jossa edellinen tutkimusaineisto suuntaa osaltaan uuden hankintaa. Tutkija tarkistaa käsityksiään seuraavilla havaintokerroilla. Kuunnellessani nauhoittamiani haastatteluja saatoin palauttaa mieleen haastattelutilannetta ja siinä vallinneita tunnelmia. Näin haastateltava tuli uudelleen koettavaksi ja siten läheiseksi. Jälkeenpäin tapahtuvan itsereflektion avulla saatoin pohtia omia haastatteluja ohjanneita intentioitani. Menettely vaikutti kriittis-

sävyiseen suhtautumiseen haastattelumateriaalia kohtaan (Kiviranta 1995, 99). Kritiikkini kohdistui lähinnä siihen, että olin sittenkin itse liikaa ollut äänessä. Havainnointi oli eläytyvää kuuntelua, jossa huomio kiinnittyi opettajan ohjaukseen ja oppilaiden osallistumiseen. Keskeisinä asioina opettajan tarkkailussa olivat opettajan toimintatapa ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Analyysin pohjana oli tutkijalle muodostunut kuva tunnista ja tunnin aikana tutkijan tekemät muistiinpanot. Tutkijana palasin mahdollisimman pian tunnin jälkeen tunnin mieleen palauttamiseen tekemieni muistiinpanojen avulla. Tuntihavaintoihin liittyvä keskustelu liittyy opettajan arkipäivän ajatteluun. Opettaja kertoo syyt ja perustelut toiminnalleen. Tämä analyysi rakennetaan toiminnan tarkoituksellisuuden ja vuorovaikutuksen kontekstissa (Kansanen ym. 2000, 26–28). Aineistoa analysoidaan osana opetustyön kokonaisuutta. Opettajaa analysoidaan kasvattajana tässä kontekstissa. Miten opettaja kokee itsensä ja tehtävänsä oppilaiden kasvattajana? Miten opettaja on omassa roolissaan opettajana? Tätä olen tarkastellut tutkijana tulkitsemalla sekä haastatteluaineistoa että tuntihavaintoja.

Haastatteluaineiston litteroin sanatarkasti. Analyysin kuvauksessa nostin tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin aineistosta (ks. Laine 2001). Sisällön analyysin menetelmällä pyrin tutkittavasta ilmiöstä saamaan kuvauksen tiivistettyyn muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105). Aineiston kuvauksen jälkeen pyrin löytämään tutkimustehtävän kannalta keskeisiä merkityksiä ja merkityksen muodostamia kokonaisuuksia, kuten minkä merkityksen opettaja antaa kasvatukselle (Laine 2001). Merkityskokonaisuudet löytyivät yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden perusteella. Merkitykset pyrin sitten suhteuttamaan opettajan muihin merkityksenantoihin. Merkityskokonaisuuksien havaitsemisessa painottui intuition merkitys. Jatkuva palaaminen tekstiin edesauttoi mahdollisuutta kekseliääseen oivallukseen. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen pohjautuu tutkijan omaan intuitiivisen elämänkokemuksen kautta kehittyneeseen merkitystajuun. Merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä (Laine 2001, 40–43). Alasuutari (1994, 21–30) kuvailee prosessia (abstrahointi) havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisuksi. Grönforsin (1982) mukaan abstrahointi on kurinalaista silloin, kun se liittyy saumattomasti intensiiviseen kokemukseen tutkitusta ongelmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi pyrkii selvittämään osien ja kokonaisuuden välistä suhdetta (Alasuutari 1994).



Kuvio 6. Tutkimusaineiston analyysivaiheen eteneminen

Aineiston lukeminen yhä uudelleen vei lähemmäksi tutkimuskohdetta ja syvensi samalla itseymmärrystä. Pyrin suhtautumaan kritiikittömästi tutkittaviin, so. luin aineistoa läpi kuin mitä tahansa kirjallista aineistoa. Tämä merkitsee omien lähtökohtien ymmärtämistä ja niistä vapautumista (Varto 1996, 69). Tutkijan omat lähtökohdat ovat omissa opetuskäytännöissä ja -kokemuksissa. Näitä ovat ensisijaisesti tuntisisältöjen luonne, toimintatavat ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Pyrin tarkastelemaan jokaista aihekokonaisuutta sekä erikseen että peilaten sitä koko aineistoon. Aineiston analyysi tarkoittaa käytännössä tekstin lukemista yhä uudelleen, luokittelua, vertailua, tulkitsemista ja niihin liittyvää teoriointia (Kiviniemi 2001). Tein vertailuja jatkuvasti havainnoista tehtyihin muistiinpanoihini. Aineiston analyysi on tutkimuksessa osaksi teoriasta nousevaa kysymysten asettelua ja vastausten etsimistä. Erottelin aineistosta nousevia merkitysyksiköitä, so. opettajan vastauksia tai kommentteja, joissa tuli esille tutkimuksen tematisoinnin kannalta olennaisia asioita opettajasta tai opettajan toiminnasta, pitäen koko ajan mielessä tutkimusaiheen kokonaisuuden (Kiviranta 1995). Tarkastelin merkitysyksikköjen jälkeen tutkittavia osaksi myös rinnakkain. Näin katsoin samalla hyödyntäväni tutkimuksen objektiivisuutta ja lukijaa yksilökohtaiselta tasolta kohti yleisempää merkitystä. Rinnakkain tarkastelu toi esiin opettajasta yksityiskohtia, jotka syvensivät kuvaa opettajasta persoonana. Myöhemmässä vaiheessa tutkijan alitajunnasta nousi aiheeseen keskeisesti liittyviä kysymyksiä, jotka ohjasivat uudelleen käymään dialogia tutkimusaineiston kanssa. Esim. miten opettaja näkee oman kasvamisensa kasvattajana tai reflektiivisen asenteen heijastuminen opettajaa koskevassa haastatteluaineistossa. Tavoitteena ei ollut opettajan testaaminen, vaan lisätä tutkijan ymmärrystä opettajaan hänen lähtökohdistaan käsin.

Tutkimuskysymykseni: ”Miten opettajan toimintatapa rakentaa pedagogista ilmapiiriä” ja ”Miten pedagoginen suhde oppilaisiin ilmenee” sekä ala-

kysymys ”Miten opettaja edistää toisen huomioimista” ovat saman asian, so. aiheen ”opettaja sosioeettisenä kasvattajana” tutkimista ja lähestymistä eri näkökulmista. Asian katsominen eri suunnista lisää kasvatuksen ymmärtämistä ja tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003).

Edellä on kuvattu sitä, että tutkimusanalyysi on koko tutkimuksen aikainen prosessi. Tässä prosessissa eläytyvä ymmärtäminen on keskeistä niin aineiston keräämisessä, sen mieleen palauttamisessa kuin myös varsinaisessa tutkimuksen analyysissä ja tulkinnassa. Eläytyvä ymmärtäminen perustuu sisäiseen näkemykseen, intuitioon. Jatkuva palaaminen tekstiin edesauttaa mahdollisuutta kekseliääseen oivallukseen. Tutkijan pyrkimys vapautua omista ennakkoluuloista sekä oma kokemus ovat johtaneet ainakin suurelta osalta tutkittavasta itsestään nouseviin tulkintoihin.

Tutkimusaineiston analyysivaiheet

1. Opettajakohtainen alustava kartoitus opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta
2. Opettajakohtainen kuvaus ja analyysi opetuskäsityksen ja opetuksen toteuttamisen alueilla.
   - tulkinta opettajan pedagogisesta ajattelusta
3. Opettajakohtainen kuvaus ja analyysi toiminnan ja kasvatuksen suhteesta
   - opettaja opetuksessa / oppilaat opetuksessa
   - tulkinta opettajan pedagogisesta toiminnasta
4. Opettajakohtainen kuvaus ja analyysi kasvatuksesta toisen huomioimiseen
   - tulkinta opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta
5. Merkityskokonaisuuksista synteesiin

Vaihe 1.

Tutkijana laadin ensimmäisen vaiheen haastattelu- ja havainnointiaineistojen analyysin pohjalta kustakin opettajasta alustavan kartoituksen, jonka keskeiset asiat olivat opetuksen tavoite, opettajan toimintatapa ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa.

Vaihe 2.

Aineistolähtöinen analyysi perustui molempien haastattelujen aineistoihin. Haastatteluaineisto muodostui osin opettajakohtaiseksi edellisen haastatteluaineiston analyysin ja tuntihavaintojen pohjalta. Uusi aineisto toi lisän edelliseen. Näin kuva opettajan pedagogisesta ajattelusta täsmentyi. Havainnointi liittyi keskeisesti opettajan toimintatapaan ja vuorovaikutukseen oppilaiden

kanssa. Laadin kustakin opettajasta käsitekartan, jonka keskeiset alueet olivat liikunnanopetuksen tavoite ja olemus, opettajan toimintatapa ja opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa.

Vaihe 3.

Suoritin aineistolähtöisen analyysin opettajista. Analyysi perustui edellä mainittujen haastattelujen ja havaintojen antamaan informaatioon. Analyysi tarkasteli opettajaa pedagogisen ilmapiirin rakentajana. Pedagoginen ilmapiiri sisälsi opettajan opetuksessa ja oppilaat opetuksessa. Analyysissä tarkastelin opettajan toimintatapaa ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Tuloksena oli tulkinta sekä opettajasta että oppilaista opetuksessa. Opettajaa tarkastelin kasvatuksen kontekstissa.

Intuitio ja ns. muistityömenetelmä suodattivat tutkimusaiheen kannalta olennaista esiin (ks. luku 3.1.3). Uudelleen palaaminen tuntiseurantaan syvensi edelleen ajatuksiani opettajasta.

Vaihe 4.

Seurasin uuden jakson tunteja ja tein niistä itselleni muistiinmerkintöjä. Tuntien seurantaan liittyi tunnin jälkeinen opettajan haastattelu, jonka nauhoitin. Tutkijana analysoin opettajaa koskevan koko tähänasteisen aineiston ajatuksella, mitä opettajan ohjaus kertoo opettajasta reiluuteen kasvattajana. Pyrin katsomaan opettajan työtä oppilaista käsin, so. asennoitumaan seuratessa oppilaisiin. Opettajan toimintatapa ja vuorovaikutus olivat edelleen keskeisiä asioita. Tutkijana selvitin opettajan käsitystä itsestään kasvattajana. Kasvatuskonteksteina olivat opettajan työ liikunnanopettajana, opettaja kouluyhteisön jäsenenä ja koulu kasvatusyhteisönä.

Vaihe 5.

Pyrin merkityskokonaisuuksista synteesiin, so. käsitykseen opettajasta sosioeettisenä kasvattajana. Mitä opettaja itsessään on?

Vaihe 6.

Opettajien opetuksen seuraaminen. Omien tulkintojeni tarkistaminen opettajasta. Opettajan persoonan hahmottaminen.

Opettaja paljastaa erityisesti toiminnassaan aina jotain itsestään. Opettajan aitous merkitsee avoimuutta olla oma itsensä opetuskontekstissa. On puolustettavissa se ajatus, että mitä lähempänä opettajan ns. työminä ja arkiminä

ovat toisiaan, sitä aidompi opettaja on oppilaiden kasvattajana ja sitä vaikuttavampi on hänen kasvatusvaikutuksensa.

Ihmistieteellisen tutkimuksen taustalla on ihmiskäsitys. Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen ymmärretään kokonaisuutena, joka rakentuu situationaalisesta, tajunnallisesta ja kehollisesta puolesta. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen elämäntilanteen ja siihen vaikuttavien asioiden, kuten ympäristön huomioimista. Kehollisuudella viitataan olemassaoloon orgaanisena tapahtumana, ja tajunnallisuudella ymmärretään, että ihminen kokee asioita sekä psyykkisesti että henkisesti erilaisina laatuina ja asteina (Perttula 1995, 16-22). Ihmiskäsityksen holistisuus tarkoittaa sitä, että kukin olemassaolon puoli tarvitsee toistansa ollakseen itse olemassa. Tutkijana pyrin aistimaan opettajan ihmiskäsitystä ja sen ilmenemistä, so. arkiminän kasvatusvaikutusta oppilaisiin. Tämä merkitsee yksityiskohtien yli ulottuvaa kokonaisnäkemystä opettajasta. Opettajahan joutuu ajoittain työssään kohtaamaan tilanteita, joissa hän joutuu puuttumaan itselleen ehkä vieraalla tavalla oppilaiden käyttäytymiseen.

Taulukko 3. Opettajakohtainen aineiston analyysi ja tulkinnan tulos

	Analysoinnin kohde	**Analyysimuoto**	**Tulos**
Vaihe 1/Syksy 2005	Haastattelu I	Aineistolähtöinen sisällön analyysi	Alustava kartoitus opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta
	Havainnonti I		
Vaihe 2/Kevät 2006	Haastattelut I ja II	Aineistolähtöinen sisällön analyysi	Käsitekartta: - Liikunnanopetuksen tavoite - Opettajan toimintatapa - Opettajan vuorovaikutus
	Havainnoinnit I ja II	Eläytyvä kuuntelu, muistiinpanot	
Vaihe 3/Kesä 2006	Haastattelut I ja II	Aineistolähtöinen sisällön analyysi	Pedagoginen ilmapiiri koulukontekstissa: - Opettaja opetuksessa - Oppilaat opetuksessa
	Havainnoinnit I ja II		
Vaihe 4/Syksy 2006	Haastattelut I-III	Aineistolähtöinen sisällön analyysi	Opettaja toisen huomioimiseen kasvattajana
	Havainnoinnit I-III		
Vaihe 5/2007-2009	Haastattelut I-IV	Merkityskokonaisuuksista synteesi	Opettajat kasvattajina (rinnakkaistarkastelu)
	Havainnoinnit I-IV		
Vaihe 6/2009	Havainnointi V	Tulkinnan tarkistamista	Opettajan olemus opetuksessa

Tutkimusaineistoon palaaminen yhä udelleen ja uudelleen vei tutkimusta askel askeleelta yhä parempaan tutkittavan ymmärtämiseen. Lopulta oman tulkintani tarkastelun toistaminen aineistoa vasten osoitti ankkuroitumisen, joka tuntui olevan kestävä. Tuleeko työssään ”sokeaksi” omille havainnoille

ja tulkinnoille, mikä estää eteenpäin menemistä? Ajattelen pikemminkin niin, että tutkija kasvaa ymmärrykseen tutkittavia kohtaan. Tutkijalle vahvistui kuva opettajien erityisolemuksesta tutkimuksen edetessä. Opettajien opetuksessaan osoittama johdonmukaisuus ja toistuvuus edistivät opettajasta muodostuvan käsityksen syntymistä.

4 Tutkimustulokset

Tutkimustulokset selvittävät opettajien opetuskäsitystä, pedagogisen ilmapiirin rakentamista ja oppilaiden kasvattamista toisen huomioimiseen. Kyseisiä alueita tarkastellaan sosioeettisen kasvatuksen kannalta. Edellä (luku 1.2.2.) määriteltiin sosioeettinen kasvatus sosiaalisuuden ja eettisyyden osalta. Sosiaalisuus tarkoittaa yhdessä toimintaa ja toiminnassa koettavaa iloa. Näin toimintaan sisältyy samalla eettisyys. Liikunnan ilo on yhteinen tunne ja kokemus. Sosiaalisuus on myös yhteinen kasvualusta eettisyyteen, joka on oikeaksi koettua toimintaa itseä ja toisia kohtaan.

4.1 Opettajakohtainen kuvaus opetuskäsityksen ja opetuksen toteuttamisen alueilla

Tutkimus on viiden liikunnanopettajan, kolmen mies- ja kahden naisopettajan tapaustutkimus. Opettajat toimivat kolmessa koulussa, jotka sijaitsevat Helsingissä, Vantaalla ja Uudellamaalla. Kahdesta jälkimmäisestä koulusta on sekä nais- että miesopettaja mukana tutkimuksessa.

Jotta opettajan ajattelu voitaisiin sijoittaa kontekstiin, on oltava jonkinlainen käsitys siitä, mitä opetus on ja mitkä ovat opetustapahtuman keskeiset tekijät. Ydinkäsitteiksi hyväksytään yleisesti tavoitteisuus ja interaktio (Kansanen ym. 2000, 91). Tavoitteiseksi opettajan toiminta kehittyy opetussuunnitelman tavoitteiden omaksumisen ja sisäistämisen seurauksena (Kansanen ym. 2000, 91). Liikunnanopetus on toiminnallista ja jaksoittain toistuvaa. Toimintatapa hahmottuu tutkijalle riittävän opetuksen havainnoinnin kautta. Tutkijana olen laatinut opettajakohtaisen kuvauksen edellä olevista perusteista lähtien antamaan kuvaa lukijalle opettajasta, hänen ajattelustaan ja toiminnastaan. Tarkastelen opettajan opetuskäsitystä kolmiportaisesti: Opettajan käsitys opetuksen tavoitteesta, opetuksen toteuttamistavasta ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Luonnehdinta, johon opettaja toistuvasti palasi, nousi esiin usein jo tutkimuksen aineiston käsittelyn alkuvaiheessa. Opettajan haastatteluissa esiin nostamat toimintatapaa ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa kuvaavat ilmaisut muodostavat perustan oppituntien havainnoille ja niiden tulkinnoille. Tutkijana olen pyrkinyt ”epäkriittiseen” asenteeseen suhteessa opettajaan, van Manenin termein (1990) pedagogiseen asenteeseen. Tämä merkitsee sitä, etten pyri arvioimaan opettajan työtä.

Tutkimustulokset ovat seurausta koko tutkimusaineiston tulkinnasta. Kustakin opettajasta alun perin tekemäni ns. käsitekartta (liite 1), jossa opettajan

opetuskäsitys ilmaistiin kolmella osa-alueella, tavoite, toimintatapa ja vuorovaikutus, on säilyttänyt tutkijan kokemuksena uskottavuuden leiman. Tutkijana olen yrittänyt olla itseäni kohtaan kriittinen siinä, ettei ensivaikutelma pääse ohjaamaan tutkimustuloksia. Tuntihavainnot ovat viime kädessä vakuuttaneet minut tulkintojen oikeutuksesta.

4.1.1 Opettaja(A1), ryhmäksi kasvaminen

Opettaja ilmoittaa yleensä edellisellä viikolla, mitä seuraavalla viikolla on ohjelma.”*En yleensä tee pitkiä suunnitelmia, koska ne ei kuitenkaan toteudu.*” Oppilaat saavat tulla tunnille ohjeiden mukaan oma-aloitteisesti. Tunnilla opettaja ei pidä kaikkien kuullen nimenhuutoa, vaan kirjaa poissaolijat tunnin aikana. Opettaja ei yleensä käytä rivimuodostelmaa, vaan sisäliikuntatunti alkaa joustavasti esim. oppilaiden vapaalla pallottelulla ja jatkuu sen jälkeen opettajan toiminnan ohjauksella. Joukkuejaot opettaja tekee joustavasti.

Opettaja näkee opetussuunnitelman taustamerkityksen tärkeäksi erityisesti kasvatuksen kannalta. ”*Teoriassa on tärkeätä, että on opetussuunnitelma, mut käytännössä se on hyvin, hyvin joustava nykypäivänä mun mielestä. Onneksi saa nyt ite aika pitkälle päättää opetuksesta. Kyl mä noudatan aika pitkälle opetussuunnitelmaa, mut en nyt niin orjallisesti kuitenkaan. Täs täytyy joustaa. Kyl mun mielestä opetussuunnitelman merkitys kasvatuksen kannalta on tärkeä. Et se on niin kuin opettajan päässä. Niin et sulla on niin kuin punainen lanka siitä opetussuunnitelmasta.*”

Opettajan asettama sosioeettinen tavoite ”ryhmäksi kasvaminen” osoittaa opettajan ajattelevan työtään kasvatuksesta käsin ja oppilaskeskeisesti. Ryhmäksi kasvamisessa opettaja kiinnittää huomiota toiminnan intensiivisyyteen. Toimiva ryhmä lisää vuorovaikutusta, joka taas lisää luottamusta ja edelleen ryhmään kuulumista (Hautamäki 2003, 91). Yhteisön rakentaminen edistää puolestaan moraalista käyttäytymistä (Fenstermacher 1990).

Sosiaalinen yhdessä liikunta

Opettaja nostaa liikunnanopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi sosiaalisen yhdessä liikunnan**.** ”*Mä ottaisin ton sosiaalisen yhdessä liikunnan ja sitä kautta saadaan tommosta ryhmätoimintaa, tulee hyviä kaverisuhteita ja sitten se liikunta itsessään, hyvät oppilaat ottaa nää heikommat huomioon.*”

Tämä tavoite edistää opettajan mainitsemaa toista tavoitetta, liikunnallisen elämäntavan omaksumista. ”*Sellainen liikunnallinen elämäntapa, että on positiivinen ja hyvä asenne liikuntaan. Eli ei jäisi niitä kammoja tai vikoja.*” Sosiaalisesti toimivan liikunnan lähtökohtana ovat oppilaiden kanssa sovitut yhteiset pelisäännöt. ”*Ennen kuin säännöt on luotu toimintaan, ei voida toimia.*” Sosiaalinen yhdessä liikunta on oppilaan kannalta toiminnallista yrit-

tämistä, iloa ja virkistystä, liikunnan kokemista itseisarvona. Oppilaan näkökulmasta se on samalla itsensä hyväksymistä ja kehittämistä. Opettajan näkökulmasta sosiaalinen yhdessä liikunta on ohjaamista ja opettamista sekä liikuntatottumusten herättämistä. Opettaja katsoo yhdessä liikkumisen edistävän oppilaiden keskeisiä ystävyyssuhteita. Ryhmäksi kasvamisen tavoite, jonka opettaja asettaa itselleen ohjatessaan erilaisia ja eri-ikäisiä oppilasryhmiä, osoittaa opettajan ajattelevan työtään ajallisesti oppituntia pitemmällä tähtäimellä.

Opettaja kuvaa muutostaan opettajana suhtautumisessa oppilaiden kilpailuttamiseen. Seuraavasta kommentista on luettavissa kannanotto koululiikunnan itseisarvoon. *”Olen jättänyt vähän kilpailullisuutta pois elikä korostaa sitä onnistumisen elämyksiä ja sitä hyvää yhdessäoloa, ei niinkään sitä kuka on paras ja kuka voittaa. Koulussa ei mun mielestä missään mielessä se voitto saa olla tärkein.”*

Opettajan mukaan kyseessä olevalla 7. luokan opetusryhmällä oli erittäin heikot lähtökohdat. Kuvaavaa oli esim. pituushypyn tuloksen luokan poikien keskiarvon jääminen alle 3 metrin. Oppilaiden ollessa 8. luokalla (tunti 12 / syksy 2006) oppilaat tulivat liikuntasaliin itsenäisesti ja saivat opettajalta salissa koripallot vapaaseen harjoitteluun. Tunti sujui oppilaista lähtevänä opettajajohteisena ohjauksena. Opettaja teki joukkuejaot ja osoitti ohjuksellaan yhteispeliin pyrkivää tavoitetta sekä kehotti oppilaita erityisesti kiinnittämään pelissä huomiota nopeaan palaamiseen hyökkäyksen jälkeen puolustusalueelle. Oppilaat pitivät peliä tärkeänä asiana ja arvostivat omaa pelaamista. Oppilaat kokivat opettajan ohjauksen koskevan heitä itseään opettajan antaessa palautetta pelin aikana käyttämällä oppilaiden nimeä: *”Hyvä Joonas, hyvä Mikko.”* Kaksoistunnin aikana vaihdettiin koripallo salibandyyn. Opettaja vaihtoi pelin aikana oppilaiden pelipaikkoja ja myös maalivahtia. Oppilaat pelasivat tunnilla innostuneesti. Heillä oli mahdollisuuksia toimia sopivasti keskenään ja kokea ajoittain opettajan huomiota. Oppilaat osoittautuivat pelitaidoiltaan varsin samantasoisiksi.

Opettaja näkee tehtäväkseen oppilaissa olevan liikuntainnostuksen kanavoimisen järjestyneeksi toiminnaksi. *”Ryhmittäytyminen ja kaikki tämmöset menee sujuvasti ja jämäkästi, niin oppilaat tykkää semmosesta.”* Järjestynyt toiminta sujuu oppilaiden voimin, kunhan oppilaat viihtyvät ja haluavat toimia keskenään. Opettajan toiminnan motoksi sopii hänen oma toteamuksensa: *”Se on mun juttu, että tulisi hyvä henki.”* Opettajan toiminta ja ajattelu osoittaa humaanisuutta ja siten objektitason ajattelua hänen käsitellessään erilaisen oppilaan mukaan ottamista liikuntaan. Heikin tapaus kertonee tästä. *”Tässä on yksi oppilas, joka on ollut kaksi vuotta koululiikunnasta poissa. Keskustelimme oppilaiden kanssa, miten saada Heikki mukaan. Jos on sellainen ryhmä, tässä on nyt puhuttu, saada kaikki mukaan ja kaikilla on kiva*

olla. Varmasti Heikin itsetunto on noussut. Näimme tunnilla, että Heikillä oli hiki päässä ja juoksi innolla. Heikki on kirjoittanut positiivisen lausunnon. Ei liikunta ole enää niin myrkkyä. Se oli yksi parhaimpia lausuntoja mielestäni." Oppilaiden kanssa tapahtuva eettinen pohdinta edistää samalla oppilaiden omien arvojen tiedostamista ja niiden noudattamista (Atjonen 2007).

Osallistuva ohjaus

Opettaja kuvasi oppilaiden toiminnan luonnetta tunnilla toisaalla: "*Tekemisen meininkinä*", toisaalla taas "*hallittuna hälinänä*". Näin opettaja haastattelussa: "*Mä itsekin oikeastaan toivon tuntiin iloista ilmettä, oikeastaan se on hallittua innostusta, jopa hälinää, joka ei mene kuitenkaan sähläilyksi. Iloinen ja vauhdikas meno päällä, vaihdot toimii ja oppilaat haluaa pelata. Mä huomaan oppilaiden arvioista, että suurin osa tykkää, että on aksonia.*" Tuntien seuraaminen osoitti, että oppilaista syntynyt "meininki" ja hälinä olivat spontaania liikunnan yritystä ja innostusta järjestyksen kontekstissa. Toiminta oli seurausta opetusjärjestelyjen sujuvuudesta, sääntöjen noudattamisesta ja myös tuntien vaihtelevuudesta. "*Sillä tavoin tekemisen meininkiä, että se tunti on suunniteltu etukäteen. Siellä pitää olla paljon toimintaa.*" Opettajan toimintatapaa kuvaava ilmaisu "*osallistuva ohjaus*" sisältää opettajan ajoittaisen osallistumisen oppilaiden toimintaan ohjauksen merkeissä. Osallistumiseen liittyy opetuksellinen tarkoitus, mutta se myös edistää taidoiltaan eritasoisten oppilaiden mahdollisuuksia osallistua. "*Joskus menen heikomman puolelle. Kannustan siihen, että kukin hyväksyy oman suorituksen, ei vertaa muihin ja yrittää parhaansa.*" Oppilailla on tilaa itsenäiseen toimintaan, jossa opettajan ohjaus on tilannekohtaista. Käytän tästä tutkimuksessa oppilaista käsin katsottuna termiä "*ohjattu vapaus*" (ks. luku 2.4.1.).

Ulkokentällä pelitunnin (tunti 14 / kevät 2006) aluksi oppilaat pelasivat ohjeiden mukaan ultimatea. Opettaja teki jaot ja jakoi peliliivit. Ultimate toimi hyvänä pelinomaisena verryttelynä jalkapalloa varten. "*Nikke, saat heittää avauksen.*" Tunnilla käytettiin molemmissa peleissä samoja jakoja. Jalkapallossa oli käytössä pieni urheilukenttä maalikehikkoineen. Sivussa oleva oppilas sai tehtävän toimia erotuomarina. Oppilastuomari osoittautui innokkaaksi ja samalla tietäväksi. Oppilas näytti nauttivan vastuullisesta tehtävästä. Opettajan toiminta pelin aikana tähtäsi ennen muuta oppilaiden keskinäisen pelin tukemiseen. Opettajan kannustava ja ohjaava toiminta oli oppilaiden toiminnasta nousevaa. Opettaja antoi joukkuekohtaista palautetta oikeaoppisesta hyökkäys- ja puolustuspelaamisesta. Pelin aikana opettaja siirsi toisen joukkueen maalivahdin kentälle ja ryhtyi itse maalivahdiksi. Vaihto toimi luontevasti ja osoitti oppilaille opettajan kiinnostusta heidän

pelistään. Tunnin loppuhuipentumana oli joukkuekohtainen rangaistuspotkukilpailu, jonka oppilaat halusivat vielä toistaa.

Toiminnan sisäistäminen ja edistäminen oppilaiden toimintana tulee esiin opettajan toimintatavassa. Opettaja ohjaa ja opettaa näyttämällä liikesuorituksen. Myöhemmin opettaja kiinnittää oppilaan hyvään suoritukseen huomiota vahvistamalla asiaa myös yhteiseksi hyödyksi. Ohjauksen luonne kertoo opettajan pedagogisesta otteesta ja asiantuntemuksesta. Opettajan toimintatavan suuntana on oppilaiden keskinäisen toiminnan edistäminen. Arvostamalla itse liikuntaa ja vaatimalla oppilailta kunnon yritystä opettaja edistää oppilaiden arvostusta omaan toimintaan. Antamalla ryhmäkohtaista palautetta opettaja vahvistaa ryhmäksi kasvamista.

Lähelle aikuisena

Opettajan vuorovaikutusta oppilaisiin kuvaa ilmaisu ”lähelle aikuisena”. ”Olen kiinnostunut keskustelemaan oppilaiden asioista. Kuitenkin aika läheinen, mutta en sanoisi, että niin kuin haluan olla oppilaiden kaveri.” Opettajan vuorovaikutus kohdistuu ryhmään ja yksilöön ryhmän jäsenenä. Opettaja on opetuksessa läsnä, ei aina esillä. Vuorovaikutus on toiminnan aikana myös yksilöön kohdistuvaa ohjausta ja kannustusta. Ohjaava kannustaminen on samalla sopivasti vaativaa ja määrätietoista. ”Kannustan siihen, että kukin on oma yksilönsä ja hyväksyy oman suorituksensa, ei vertaa itteensä muihin ja yrittää parhaansa.” Ryhmään kohdistuva vuorovaikutus on keskustelevaa ja kannustavaa luonteeltaan. Opettaja samastuu liikunnasta käsin oppilaisiin.

Opettajan auktoriteetti on asiantuntijan auktoriteettia, tarvittaessa myös tilannekohtaista auktoriteettia. ”*Oon läheinen, mutta sellainen, että en ihan kaveri-kaveriksi mene. Tunnilla saa sanoa etunimellä, mutta opettajahuoneessa asioidessa tulee pyytää opettajaa sukunimellä.*” Harjunen (2002, 463–464) nimittää tällaista auktoriteettia pedagogiseksi auktoriteetiksi, joka luo vuorovaikutussuhteeseen sen tarvitseman etäisyyden, arvostuksen ja peilin. Vaatimalla kunnioitusta itseään kohtaan opettaja kasvattaa oppilaita ihmisarvon kunnioittamiseen, johon kuuluu ihmisarvoinen puhuttelu ja käyttö (Tirri 1999, 81). Opettaja on harkinnanvaraisesti myös oppilailleen mallina ja muistuttaa tutkijaa siitä, että ”*oppilaat on ne tähdet, ei opettaja*”. Opettaja on läsnä oppilaiden toiminnassa ja katsoo tuntitoimintaa kokonaisuudessaan oppilaista käsin. Opettaja on tunneilla aikuinen asiantuntija, joka järjestää oppilaiden toimintaa ja myös opettaa. Tunteihin liittyy tavoitteista toimintaa ja toisaalta leikin- ja kisailunomaista oppilaiden toimintaa.

Kaksiosainen tunti (tunti 9 / syksy 2005) kuvaa opettajan toimintaa, laajemminkin toimintatapaa ja olemista tunnilla. Tunti pidettiin kokonaisuudessaan koulun avarassa kuntosalissa. Kuntoharjoittelu toteutettiin kuntopiirinä

ja toinen osa oppituntia sisälsi jalkapallon pienpelin. Molemmissa toiminta-osioissa oli tiettyä määrätietoisuutta. Opettaja edellytti keskittymistä: *”Keskittykää olennaiseen.*” Opettaja antoi opetukselliset ja toiminnalliset ohjeet aluksi kuntotyöskentelyä varten. Kuntopiirin aikana opettaja oli ajoittain oppilaan tasolla ohjaamassa ja auttamassa. Oppilas sai ohjausta toisten työskennellessä samaan aikaan. Jalkapallo pienessäkin tilassa tai ehkä juuri sen vuoksi oli oppilaiden mieleen. *”Pelissä pitää olla hauskaa. Se merkitsee, ettei siinä pelleillä.*” Maaleina oli paksut superlonmatot ja maalivahtina toimi halukas oppilas. Tunti osoitti opettajan esiintuoman toiminnallisuuden toteutumista. Kokonaisuudessaan oppilaat toimivat keskenään ja keskittyneesti. Toiminnan toteutuminen antoi opettajalle tarvittaessa mahdollisuuden puuttua yksilön toimintaan (vrt. ”ohjattu vapaus” luku 2.4.1.).

Kevään viimeisiä tunteja (tunti 22 / kevät 2009) urheilupuistossa, jonne oppilaat ovat tapansa mukaan tulleet itsenäisesti. Opettaja ja oppilaat olivat tilanteen edessä, että kentillä pelattiin alakoulujen välisiä jalkapallo-otteluita. Opettajan suunnitelmissa oli ajatus, että päästään pelaamaan sovitusti pesäpalloa. Oppilaat osoittivat hyvää sopeutuvuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta tilanteen edessä. Kentän takana oleva pieni nurmikaistale ja jääkiekkomaalit kelpasivat ratkaisuksi toimintaan. Opettaja jakoi oppilaat kolmeen jalkapallojoukkueeseen huomioiden, että oppilaat, joilta puuttui Cooper-juoksun tulos, tulivat samaan joukkueeseen. Pelien kesto sovittiin 5 minuutiksi. Sivussa oleva joukkue pallotteli keskenään pitäen palloa ilmassa yhden maahan pompun ajatuksella. Päällä tehty maali merkitsi pelissä kahta maalia. Oppilaan kommentti tilanteessa: ”Me hävitään tää matsi.” *”No niin häviätte.*” Oppilaiden kontrolloivaa käyttäytymistä ja samalla opettajan kasvattavaa osallistumista osoitti pelin aikana opettajan reagointi oppilaan sanontaan: ”Voi vit...si” ja opettajan reagointi: *”Se lopputavu oli ihan oikein.*” Oppilaiden pelatessa keskenään opettajan ollessa ajanottajana Cooper-juoksussa en kuullut ainuttakaan kirosanaa oppilaiden suusta. Lopputunniksi iso kenttä vapautui. Opettaja jakoi oppilaat kahteen joukkueeseen: *”Sulle liivi, sinä liivitön*” jne. Opettaja ohjasi pelissä joukkuesuoritusta ajatellen: ”Antti levitä laitaan.” Nopeaa peliajatusta oli käytäntö, jossa maalia kohden laukaissut pelaaja haki aina itse pallon, jonka aikana maalivahti otti peliin käyttöön maalissa olleen varapallon.

Tunnilla toteutui oppilaiden vuorovaikutteisuus. Opettaja ei ollut se, joka määräsi, vaan oppilaiden kanssa neuvottelija. Kasvatuksellisesti opettajan käyttäytymisessä näkyi oppilaiden arvostus. Puuttuminen oli myönteistä puuttumista, jossa kasvatuksellinen ohjaus ei perustunut kieltoon vaan oppilaan harkintaan. Opettaja käytti oppilaiden etunimeä. Huomioni kiinnittyi kaksi kertaa kuulemaani oppilaan nimitykseen opettajasta hänen sukunimellään. Tämä ei kuvannut kuitenkaan oppilaiden ja opettajan etäisyyttä, pi-

kemminkin siinä heijastui opettajan arvovalta aikuisena. Tunnin luonteessa näkyi oppilaiden yrittäminen, yhteisöllisyys ja tietty välittömyys.

Opettajan opetuskäsitys osoittaa sitoutumista sekä työtään että oppilaitaan kohtaan. Opettaja arvostaa liikuntaa ja tämä arvostus kanavoituu oppilaisiin liikuntainnostuksena. Oppilaat eivät ole opettajalle ensisijaisesti työn kohteena, vaan oppilaat ovat opettajalle tärkeitä yhdessä ja erikseen. Toiminnallisuuden toteutus tuli opettajan ohjauksessa hyvin esiin esim. hänen laittaessaan pelivuoroa odottavan joukkueen ohjelmoidusti sivussa harjoittelemaan. Myöhemmin isolla kentällä pelatessa joukkueilla oli ”varapallo”, joka nopeutti pelaamista. Opettajan toiminnassa oli havaittavissa valmennuksenomaista luonnetta. Oppilaat saavat toteuttaa itseään liikuntatunnilla osaksi keskenään. Vastuun antaminen näin oppilaille lisää heidän autonomian kokemustaan.

4.1.2 Opettaja(A2), toiminnan sujuvuus

Opettaja ei viittaa lainkaan opetussuunnitelmaan. Sen sijaan opettaja on itseohjautuva ja toteuttaa johdonmukaista suunnitelmaa opetuksessaan. ”*Mulla on sellainen systeemi, että näissä normaaliliikunnoissa, jotka on pakollisia, mä teen itse ohjelman. Mä yritän olla siinä hyvin monipuolinen, että mä käytän sellaisia systeemiä, että kaksi lajia aina peräkkäisinä viikkoina, sit vaihtuu laji. Mä jaan oppilaille semmosen listan, mikä on aina syksyllä jouluun asti ja sit joulun jälkeen lista, jossa on kevään ohjelma. Löytyy myös varapaikat, jos keli sattuu olemaan huonompi.*” Opettaja osoittaa työhön liittyvää velvoitetta valvomalla oppilaiden pukuhuonekäyttäytymistä, kirjaamalla oppilaiden liikuntavarusteiden unohtamiset ja vaatimalla oppilaita peseytymään liikuntatunnin jälkeen. Opettaja on totuttanut oppilaat tiettyihin rutiineihin. ”*Ne vaan menee riviin ja sillä selvä. Totta kai se on se, mitä mä tahdon, mutta minun ei tarvitse sitä enää erikseen sanoa. Sillä tavoin mä teen itseni tarpeettomaksi.*”

Fyysinen kunto

Opettaja katsoo työtään velvoitteesta käsin. Liikunnanopettajan velvoite ja tehtävä on huolehtia oppilaiden fyysisestä kunnosta. Tavoiteorientoituneena opettaja kuitenkin epäilee, ettei tehtävä ole mahdollista suorittaa. Epäilyn kriteerit ovat olosuhteissa, so. tuntimäärien vähyydessä ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa. ”*Kyllä noista oppilaista vaan näkee, että siellä on osa siinä kunnossa, että se on pakko nostaa ykköstavoitteeksi. Sitten, kun ne asiat saataisiin kuntoon, mitä mä vähän epäilen näillä tuntimäärillä ja tällä yhteiskuntarakenteella.*” Oppilaat ovat opettajan työn kohteina ja opettaja ilmoittaa tavoitteensa myös oppilaille. Opettajan määrätietoisuus ja toiminnan arvos-

taminen tulee esille opettajan todetessa toimintansa luonteesta oppilaiden fyysisen kunnon kehittäjänä. ”*Mulla on joka vuosi testit ja niissä on ihan samanlainen taulukko kaikille luokka-asteille. Seiskalla sanon oppilaille*: *Teidän tulee ymmärtää se, että te ette voi ehkä seiskalla saada ihan parhaita tuloksia, mutta teillä on tavoitteena, että asenne pitää olla tässä, että ysillä te tuutte saamaan ja tähän asti kaikki on saanut hyviä numeroita siinä. Mä asetan niin kuin rajat, että tämmösiä mä haluan täältä, niin kyllä mun kokemus on se, että ne kyllä myös ysillä niitä saa.*”

7. luokalla kuntotestitunti (tunti 10 / kevät 2006). Kuntotestit ovat sekä syys- että kevätkaudella. Kuntotestiin sisältyy kuusi eri osiota. Nyt tunnilla suoritettiin näistä kolme osiota: Penkkihyppely (30 sek.), selinmakuulta istumaan nousten koripallon heitto seinään (60 sek.), selinmakuulta nousu ylös ja tasahyppy (2 min.). Käsinkohonta (leuanveto), 3 km. juoksutesti ja soututesti (ks. 4.2.2. tunti 14) suoritettiin toisilla tunneilla. Juoksu- ja soututesteistä huomioitiin taulukon mukaisesti parempi tulos. Testiä varten oppilaat jaettiin kolmen oppilaan ryhmiin.Yksi oppilas suoritti, toinen laski suoritukset ja kolmas oppilas otti ajan. Suorituksen jälkeen opettaja kirjasi tuloksen ylös ja vaihdettiin ryhmissä tehtäviä. Oppilailla oli nähtävillä suoritustaulukko, josta näki oman suorituksensa arvon numerona. Tällä tunnilla oli vain 15 oppilasta. Tunnilla jäi aikaa halukkaille uusia jokin suoritus. Oppilaat uusivat suorituksia innolla ja näyttivät toimivan rehellisesti.

Opettajan tunneilla kuntopainotteisuutta osoitti yleisesti sisätuntien alkuun sijoittunut kuntojakso, jonka toteutus oli vaihtevanluonteista. Oppilaat tekivät usein kertamääräisesti esim. 30 vatsaliikettä, etunojapunnerrusta, selkäliikettä ja kyykkyjännehyppyä. Määrätietoisuuteen liittyi opettajan kevennystä, ”hirtehishuumoria”, kuten ”*jos joku ylettyy hypyssä kattoon, ei tarvitse enää koskaan kuntojumpata*”. Kuntoharjoittelu tapahtui joskus myös pareittain, esim. pukkihyppely parin yli ja takaisin ryömien parin jalkojen välistä 10 kertaa tai parin kantoa reppuselässä. Kuntokorosteisuus tuli esiin myös ”kyseenalaisella” tavalla, opettajan määrätessä kuntoliikkeen, esim. 10 punnerrusta oppilaalle, joka toistamiseen reagoi liian aikaisin opettajan vihellykseen salibandyn aloituskiistassa. Oppilaat näyttivät tottuneilta opettajan ohjaukseen.

Järjestelmällisyys

Liikuntatuntien luonne tuli esiin opettajakeskeisenä toimintana. Oppilaat noudattivat opettajan tunnin sisältöön ja luonteeseen liittyviä ohjeita. Opettajan toimintatapaa kuvaa toteamus ”*toistuvaa järjestelmällisyyttä*”**.** Tämä tulee esiin mm. siinä, että opettaja noudattaa järjestelmällistä lajivalintaa luokka-asteiden opetuksessa, josta oppilaat saavat ohjelman koko lukukaudeksi. ”*Mä*

yritän olla siinä hyvin monipuolinen, että mä käytän sellaista systeemiä, että kaksi lajia aina peräkkäisinä viikkoina ja sit vaihtuu laji." Toistuva järjestelmällisyys on tavanomaisesti opettajajohteista pelitoimintaa ja tuntien alkuun sijoittuvaa kuntoharjoittelua. Toimivuus on tuntien täsmällistä toteutumista opettajan kontrollin alaisuudessa, varsin rutiininomaisesti ja samalla johdonmukaisesti. Liikuntatunnit alkavat opettajan päästäessä oppilaat lukittuun pukuhuoneeseen ja loppuvat opettajan poistuessa viimeisenä pukuhuoneesta. Pukuhuoneessa opettaja pitää nimenhuudon ja kirjaa mahdolliset varusteiden unohtumiset sekä valvoo suihkussa käynnin. Salituntien opittu käyttäytyminen sisältää riviin muodostumisen automaattisesti, pelisysteemin toistumisen opittuna asiana ja esim. salin korjaamisen ennalleen. "*Mä olen selittänyt niille säännöt. Sali jää just siihen kuntoon kuin missä se on, kun sinne tullaan.*" Opettaja toimii siinäkin järjestelmällisesti, ettei hän siedä esim. oppilaiden erilaisuudesta johtuvia poikkeamia. "*Mä lähden siitä, että säännöt on samat kaikille, oot sä sitten hoikka tai vähemmän hoikka.*"

Yhdeksännen luokan tunnin (tunti 9 / kevät 2006) alussa oppilaissa esiintyi spontaania oma-aloitteisuutta. Opettaja salli oppilaiden ottaa koulun mailat käyttöön ja kahden oppilaan pukea maalivahdin suojukset ylleen. Oppilaat saivat vapaasti pallotella ja laukoa maalivahdille. Tottuneesti oppilaat reagoivat opettajan vihellykseen ja toivat välineet koriin ja rauhoittuvat samalla riviin. Opettaja ohjasi kuntoharjoituksen. Oppilaat kantoivat vuorotellen parinsa reppuselässä salin ympäri. Kunto-osio jatkui 5 liikkeellä, joita kutakin tehtiin 10 kertaa. Liikkeet olivat oppilaille tuttuja. Opettaja jakoi oppilaat jaolla kahteen joukkueeseen ja suoritti nopeasti jaon jälkeen pari oppilasvaihtoa joukkueesta toiseen. "*Mä en anna oppilaiden tehdä jakoja. Mä hoidan sen niin, että oppilaat ensin riviin, jonka jälkeen jako kahteen tai neljään opetusryhmän suuruudesta riippuen. Sit mä katon, että tuliko niistä reilun näköisiä. Jos ei, niin vaihdan pari kaveria.*" Kun puolet joukkueesta pelasi, toinen puoli istui omalla penkillä näyttämöllä. Sivussa oleva joukkue kirjasi opettajan antamaan joukkueen nimilistaan maalin tekijän ja syöttäjän. Opettajan ajanotolla tapahtui aina kahden minuutin välein pelaajien vaihto. Pelisysteemissä pallo jäi vihellyksestä aina paikalle ja peli sai vaihdon jälkeen jatkua välittömästi. Joka ehti, sai ottaa pallon haltuun. Ilmapiiri oli innostava ja oppilaat tunsivat pelisysteemin, joka luonteeltaan nopeutti peliä. Jos maalin jälkeen tapahtuvassa kiista-aloituksessa aloitti toistuvasti ennen vihellystä, joutui punnertamaan etunojapunnerruksia 10 kertaa peräkkäin.

Opettajajohteinen järjestelmällisyys luo opettajan mukaan turvallisuutta. Kun opettaja tekee joukkuejaot, oppilaat eivät pääse sijoittelemaan toisiaan hyviin ja vähemmän hyviin. "*Mä karsin kaikkea sellaista, mikä laittaisi jonkun silmätikuksi.*" Pelisysteemi nopeatempoisena opettajan ajanotolla toimivana ajoi mielestäni samaa asiaa. Pelaaminen tuli keskeiseksi asiaksi ja karsi

pelaajakohtaista luokittelua. Hieman ristiriitaiselta tuntui sitten menettely rangaista kiistassa olijaa 10 etunojapunnerruksella. Oppilaat näyttivät tottuneen opettajan menettelyyn. Oppilaat pelasivat hyvin yritteliäästi opettajan ohjaamaa nopeatempoista peliä.

Toiminta on kauttaaltaan varsin opettajajohteista ja totuttua. Toiminnan sujuvuus antaa oppilaille kasvamisen myötä mahdollisuudet toimia hieman vapaammin annettujen rajojen puitteissa ja pelisääntöjen puitteissa Tämä heijastuu esim. oppilaiden vapaampana pelaamisena opettajan puuttuessa peliin harvemmin. Tämä lisää oppilaiden kokemaa pelaamisen iloa.

Opettajasta oppilaisiin

Opettajan vuorovaikutus oppilaisiin tapahtuu opettajasta oppilaisiin, siihen ei yleisemmin näytä liittyvän vastavuoroisuutta. ”*Kyl se on persoona, että tietyt asiat mä oon päättänyt. Säännöt on nämä ja niistä ei tingitä.*” Tässä on havaittavissa eroa opettajien (A1 ja A2) välillä. Molemmat opettajat tuovat esille sääntöjen merkityksen toiminnalle. Opettaja (A2) korostaa sääntöjen asettamista omana toimintana ja auktoriteettina, kun opettaja (A1) korostaa sääntöjen merkitystä itsessään. Opettaja (A2) kuvaa kehityksen vuorovaikutteisena alun tiukasta opettajan vallasta oppilaita kuuntelevampaan suuntaan. ”*Kyl se on seiskalla, mä oon kokenut, että on parempi olla niin yläpuolella luin oikeastaan voi. Ysillä päästään lähemmäksi tällaista, että kuunnellaan myös oppilaita.*” Opettajan toimintaa kuvaa pyrkimys kohdella oppilaita tasavertaisesti. Kaikilta vaaditaan samoja asioita ja kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Vuorovaikutus on tässä suhteessa tasapuolista. Opettaja osoittaa ehdotonta auktoriteettia erityisesti häiriökäyttäytymistä kohtaan.

Opettaja antaa valinnaisliikunnassa osaksi oppilaiden päättää toiminnan sisällöstä. ”*Kysyn oppilailta. Yleensä löytyy pari lajia, sitten äänestetään kumpaa tehdään. Sitten mä sanon senkin, et jos kerrankin se ei toimi, kun paikka pitää etukäteen varata, se homma loppuu puoleksi vuodeksi. Se on toiminut tähän päivään asti ja tulee kyllä toimimaan.*” Opettaja kuvasi tapauksen yhdeksännen luokan valinnaisliikuntatunnilta. Tunnilla pelattiin koulun ulkopuolella katukoripalloa. Opettaja kertoi oppilaiden huonosta käytöksestä oppilaiden äänekkäästi välillä kiroillessa. Kertoiko tapauksen esille nostaminen yleisemmin opettajan ajattelusta auktoritatiivisen ohjauksen puolesta? ”*Mä sanoin pojille, että mä ymmärrän, että pelitilanteessa joku läppää sua käsille niin, että sattuu, menettää pallon ja kaatuu. Siinä voi kuka tahansa huudahtaa vähän voimakkaampiakin sanoja, mutta sitä mä en ymmärrä, kun se on semmosessa tilanteessa, ettei ole mitään väliä ja sieltä huudetaan törkeyksiä. Mä annoin seuraavan säännön heille: Jos tunnilla vielä kolme kertaa tulee kirosana, ihan sama keneltä se tulee, niin sitten ensi kerran keilailu*

perutaan ja juostaan maastojuoksu. Asian käsittely oppilaiden kanssa oli ainakin siinä yksipuolista, ettei oppilailta kysytty syytä kiroilemiseen eikä annettu heidän ehdottaa, mitä voitaisi asialle yhdessä tehdä.

Oppilaat äänestivät 8. luokan valinnaistunnilla (tunti 11 / kevät 2006) kahden pelin, salibandyn ja salijalkapallon välillä. Tunnin alkujumppa oli perinteinen: 20 etunojapunnerrusta, 20 vatsaliikettä ja 20 selkäliikettä. seuraavaksi 10 pukkihyppyä ja parin jalkojen välistä. Pelattiin sali-jalkapalloa joukkueilla 6 + maalivahti. Pelin kulku noudatti totuttua nopeatempoista pelirytmiä, jossa pelaajavaihdot tapahtuivat opettajan ohjeesta 2,30 min välein ja peli jatkui vaihtojen jälkeen peliä keskeyttämättä. Opettajan vuorovaikutus kohdistui pelitilanteisiin ja oppilaiden onnistuneisiin suorituksiin. Vuorovaikutus oli toteavaa, mutta ei analysoivaa. Pelistä puuttui opettajan taholta pelaamisen tavoitejuoni, eräänlainen kokonaistavoite.

Tavoitekeskeisyydessään opettajan vuorovaikutus on opettajakeskeistä. Toiminta on valmiiksi ohjelmoitua, johon ei liity keskustelua tai neuvottelua oppilaiden kanssa. Selkeät toimintatavat luovat opettajan mielestä oppilaille turvallisuutta. Opettajan perustelut määrätietoisuudelle korostavat myös turvallisuutta. ”*En mä voi kuvitellakaan, että oppilaat pääsisi kentälle omin nokkineen. Vastuu, jos jotakin tapahtuu, on opettajalla.*” Lausuma kuvannee koulun lähikenttää. Oppilaat menivät itsenäisesti esim. noin km:n päässä olevalle sulkapallohallille tai noin kolmen km:n päässä olevalle uimahallille. Palloilutunnin ohjauksessa opettajassa tulee esiin toisenlainen vuorovaikutus. Opettaja on läsnä oppilaiden pelissä kommentoiden sitä ajoittain huumorinomaisesti, mikä osoittaa opettajan nauttivan oppilaiden pelistä. Huumori on usein hirtehishuumoria ja yliampuvaa. Se on osa opettajan persoonaa ja oppilaat näyttävät pitävän sitä opettajalle luontevana piirteenä.

Opettaja osoittaa sitoutumista työhönsä. Opettaja puhuu työstään ja oppilaistakin työhön liittyvänä asiana. Tunnollisuus koskee sekä opettajaa että oppilaita. Järjestelmällisyys on opettajan työssä hyve. Opettaja puhuu oppilaista yleisesti. ”*Kyllä mä kokisin, että siellä viihdytään, siellä kyllä kasvetaan.*” ”Erilainen oppilas” on oppilas, jonka tulee mukautua opettajan asetelmiin, ei päinvastoin. Opettajan pedagoginen ajattelu on toimintatason ajattelua. Opettaja perustelee asioita toiminnan sujuvuudella ja oppilaiden turvallisuuden tunteella.

4.1.3 Opettaja(A3), kasvaminen kunnon kansalaiseksi

Opettajan näkee liikunnanopetuksen tavoitteen kasvatuksena. Edellä sanottuun liittyy se, että opettaja puhuu enemmän oppilaista kuin toiminnasta. Opettaja käyttää tavoiteilmaisua ”kunnon kansalainen”. Kunnon kansalaiseksi kasvattamisen tavoite merkitsee oppilaan kasvattamista rehelliseksi ja

yritteliääksi sekä samalla ihmiseksi, joka ottaa toiset huomioon. Opettaja tuo toiseksi esiin oppilaan kasvamisen henkisen puolen, joka kohdistuu oppilaaseen itseensä ja toisiin. *”Oppilaat pystyisivät selvittämään ristiriidat, pyytämään ja antamaan anteeksi sekä välttämään kostamista. Oppisivat hallitsemaan itsensä ja etteivät kiusaisi kavereita.*” Opettaja tuo esiin myös opettajan persoonassa henkisen puolen tärkeyden. *”Henkinen puoli on kaikkein tärkein opettajalla, miten sä niin kuin kasvatat heitä kunnon kansalaisiksi.*”

Oppilaisiin kohdistuva opetuskäsitys on opettajalla hyvin itsellinen siinä, että käsitys oppilaista ja heidän parhaaastaan sivuuttaa opetussuunnitelman, mutta tarvittaessa jopa virallisen vaitiolovelvollisuuden. Oppilaan hyvä toimii oikeutuksena (ks. Kemmis 2008). Opettaja katsoo kokemuksen kautta harkinnan riittävän oppilaiden ohjaamiseen. *”Vaitiolovelvollisuus on mielestäni mennyt niin pitkälle, että kyllä minä sen verran uskallan ottaa itse vastuuta ja käyttää tervettä maalaisjärkeä, mikä on oppilaan etu enkä välitä, mikä on vaitiolovelvollisuus.*”

Liikunnasta nauttiminen

Opettaja ilmaisee tavoitteekseen sen, että oppilaat nauttivat liikunnasta. Tämä tavoite toteutuu, kun oppilaiden mieltymykset liikuntalajeihin otetaan huomioon. Tässä mielessä opettaja ohjautuu oppilaista käsin. *”Periaatteessa otetaan ne lajit, mitkä tänne ympäristöön sopii. Pyrin pitämään niitä lajeja, joista kaverit tykkää. En näe, että opetussuunnitelmassa sanotaan, että pitää opettaa, minä mieluummin ohitan opetussuunnitelman ja menen kavereiden ehdoilla. Sen huomaa, mistä ne kaverit tykkää. Olen pyrkinyt siihen, että kaverit enemmän nauttii siitä, mitä opetetaan.*” Liikunnasta nauttiminen koulun liikuntatunneilla on samalla viihtymistä ryhmässä ja ryhmässä kasvamista.

9. luokan valinnaisliikunta (tunti 19 / syksy 2006) pidettiin koulusta noin 3 km:n päässä olevalla jäähallilla. Kyseessä oli aamun ensimmäiset kaksi tuntia, joten oppilaat tulivat hallille suoraan kodistaan. Oppilaat valitsivat koko kentän pelin pelikaukalossa. Opettaja teki joukkueet ja osoitti joukkueille pelikentän puolen. Opettajan antama ohje oppilaille oli joukkuepelin pelaaminen ja maalin tekeminen ainoastaan toisen syötöstä. Kaksoistunnin pelaamiseen tuli jatkossa vaihtelua, kun opettaja ehdotti koko kentän pelin vaihtamista kahteen kentällä poikittain pelattavaan peliin. Opettajan toiminnallinen ajatus pelin luonteen vaihtamisessa oli saada passiiviset osallistujat aktiivisemmiksi. Poikittainen peli pelattiin 4 oppilaan joukkueilla. Yksi oppilaista antoi toiminnasta oman palautteen: *”Ei varmaan pelata.*” Joukkueet muodostettiin tasoittain. Vähemmän pelanneet muodostivat opettajan nimeämänä ”farmipelin”. Opettaja oli tunnilla itse luistimilla ja ohjasi farmi-

joukkueiden peliä antamalla myönteistä palautetta: ”*Hieno maali, Jukka.*” Kaksi oppilasta lopetti ns. A-pelissä pelaamisen, mutta palasivat opettajan kehotuksesta takaisin kentälle. Opettaja: ”*Jaksetaan loppuun asti.*” Opettaja muistutti oppilaita tunnin lopussa ajoissa tulemisesta hallille; olihan yksi poika tullut tunnille vasta puolivälissä tuntia.

Opettaja noudatti tunnilla oppilaiden toivetta, so. päästä pelaamaan kaukalossa. Tunnilla ei ollut mitään harjoittelua. Jääkiekkotaustan omaavan opettajan ohjaus rajoittui pelin ohjaukseen ja sen yhteydessä annettuihin ohjeisiin. Erityisesti opettaja pyrki saamaan eritasoiset oppilaat pelaamaan yritteliäästi ja samalla rehdisti. Oppilaan kommentti opettajasta: ”Se on hyvä opettaja, koska se opettaa” osoittaa opettajan asiantuntemusta, joka oli esillä oppilaiden pelaamisen yhteydessä. Opettaja ei kohdistanut moitetta oppilaaseen suorasti, kuitenkin yleisessä huomiossa tunnille tulosta oppilas todennäköisesti tunnisti itsensä.

Oppilaiden ehdoilla

Tuntiohjelma sisäliikuntatunneilla rakentuu alkukuntoilua lukuun ottamatta aina yhdestä tai useammasta pelistä. Opettaja ei kuitenkaan kysy oppilailta, mitä pelataan, vaan ilmoittaa oppilaille mielessään olevan tunnin sisällön.

Opettaja totesi haastattelussa toiminnan luonteen: ”*Mä yritän saada ne kaverit yrittämään. Kilpailu on pojille tosi tärkeätä.*” Kilpailu on esillä usein myös tunnin alkuosassa esim. reaktiokilpailuna. Tunnin järjestelyt liittyvät lähinnä vain joukkueiden tekemiseen. Opettaja toteaa pukuhuoneessa oppilaiden kesken läsnäolijat. Opettaja ei toimi tietoisesti auktoriteettina yksityisen oppilaan kohdalla. ”*Pyrin menemään oppilaan tasolle esim. suihkuasiassa. En halua pakottaa, haluan keskustella kaverin kanssa.*”

Opettajan ajattelussa ja suhtautumisessa oppilaisiin tulee esille oppilaan tunnekokemuksen korostaminen: ”*Että oppilas kokee, että hänestä välitetään. Se on todella tärkeä se tunnepuoli, ettei oppilas koe itseään ulkopuoliseksi erilaisissa tilanteissa.*” Huolehtivaa vuorovaikutussuhdetta (katso luku 2.4.2. / Skinnari 2004) kuvastaa opettajan oppilassuhteen rinnastaminen ”isä-poika suhteen kaltaiseksi.” Opettajan pyrkimys on olla oppilailleen luotettava aikuinen ja ”miehen malli”. Opettajan toimintatapaan liittyy oppilaiden pelissä mukana eläminen kommentoiden sitä ja kannustaen oppilaita. Opettajalle on ensiarvoisen tärkeätä, että oppilaat ovat tunnilla hyväksyttyjä ja kokevat toisten oppilaiden taholta hyväksyntää. ”*Mulla on sellainen ajatus näillä palloilutunneilla, että mahdollisimman paljon pääsee pelaamaan. Se on todella tärkeä se tunneasia, ettei oppilas koe itseään ulkopuoliseksi erilaisissa tilanteissa. Käytännön pelitilanteissa se merkitsee mm. sitä, että maali hyväksytään vain toisen oppilaan syötöstä.*”

Opettaja ei laittanut oppilaita tunnin (tunti 17 / syksy 2006) aluksi riviin. Nimenhuuto ei sitä edellytä, koska opettaja piti tavanomaisesti nimenhuudon jo pukuhuoneessa kysyen oppilailta onko tänään ketään poissa? Opettaja ei vaadi oppilailta hiljaisuutta. Tunti alkoi salin ympärijuoksulla (ei jonossa juoksulla), jonka jälkeen siksak-juoksua viivalle ja takaisin 10 kertaa. ”*Vauhtia lisää. Montako kertaa menee minuutin aikana?*” Opettaja teki joukkuejaot ja totesi toisen joukkueen pelaavan ilman paitaa. Asia tuntui tutulta, eikä aiheuttanut ongelmia. Opettaja näkee tavassa peluuttaa ”iho vastaan paita” luontevan tavan tottua omaan itseensä tuntematta siitä häpeää. ”*Käytän joukkuetunnuksena ihoa, etteivät häpeäisi itseään.*” Opettaja ei kiinnittänyt huomiota hygieenisiin asioihin, esim. oppilaiden asuihin. Oppilailla oli liikunta-asut, mutta osa oppilaista näytti pukevan ne alusvaatteiden päälle. Sen sijaan opettajalla itsellään ei ollut liikunta-asua tuntiasuna. Oppilaat pelasivat vauhdikkaasti pääpalloa, jossa maalina oli pystyssä seinää vasten oleva paksu superlonmatto. Opettajan suosima pääpallo on käsipallonomainen peli, jossa maali tehdään syötöstä päällä pukaten. Eritasoisten oppilaiden on verraten helppo osallistua peliin, joka samalla kehittää oppilaiden yhteispelitaitoja. Opettaja eli oppilaiden pelissä mukana ja selvästi nautti oppilaiden tekemistä maaleista ja maaliin johtaneista syötöistä.

Opettaja ja oppilaat tapaavat ennen tunnin alkua pukuhuoneessa toisensa ja usein ”jutustelevat” niitä näitä, esim. mitä on viime aikoina tullut tehtyä. Opettajan ja oppilaiden keskinäinen kommunikoiminen on luontevaa jo siksi, että opettajan työhuone on oppilaiden pukuhuoneen yhteydessä ja ovi on aina avoimena. Avoin ovi kuvastaa mielestäni opettajan ja oppilaiden välistä avoimuutta sekä samalla opettajan läsnäoloa.

Opettajan ohjaamilla tunneilla on esillä koko ajan kilpaileminen joukkueiden kesken. Opettajan ajatus joukkueiden keskeisissä otteluissa on ”kaikki pelaa”. Opettaja tekee joukkuejaot ajatellen eritasoisten pelaajien osallistumista. Tämä merkitsee esim. sitä, että jakovaiheessa tarkoitus on mahduttaa ainakin kaksi yritteliästä pelaajaa kuhunkin joukkueeseen.. Mielenkiintoista on sijoittaa aggressiiviset pelaajat samaan joukkueeseen. Kaikki vaihtavat pelin aikana kerralla. Opettaja pyrkii ohjaamaan pelin aikana oppilaita pelaamaan nopeatempoista peliä.

Kannustamista ja välittämistä

Opettajan toimintatapa muistuttaa ”ohjattua vapaa-ajan liikuntaa”, johon ei juurikaan liity opetusta tai harjoittelua. Opettajan (A1) kohdalla ”ohjattu vapaus” liitti opettajan ohjausta ja oppilaiden harjoitusta oppilaskeskeiseen toimintaan. Opettajan (A3) ohjauksessa ei käytetty useinkaan rivimuodostelmaa. Pelien ohjausta sävytti kannustava vuorovaikutus. Opettaja on oppilai-

den tasolla, mikä tulee esille siinäkin, että opettaja puhuu kavereista useammin kuin oppilaista. Opettaja tuntee oppilaat nimeltä ja puhuttelee heitä tavallisesti etunimellä. Kommentoinnin henkilökohtaisuus näytti olevan oppilaille tuttua ja hyväksyttävää: ”*Henryn saa tekemään vain se, että pääsee pelaamaan.*” Opettajan vuorovaikutus oppilaisiin on oppilaan tasolla olevaa läheistä kommunikaatiota. Opettaja on tunneilla aktiivisesti läsnä oppilaiden tasolla. ”*Sellaisesta opettajasta oppilaat tykkää, joka kommunikoi heidän kanssaan.*” Opettajan mukanaolo oppilaiden pelissä on jatkuvaa positiivista palautetta, jolle on ominaista poikien tasolla tapahtuva kielenkäyttö. Opettaja ohjaa ryhmää ja pyrkii edistämään oppilaiden sopeutumista ryhmään ja yrittämistä joukkueen puolesta.

Salitunnin (tunti 21 / syksy 2006) aluksi opettaja ohjasi oppilaat 5 min. kestävään ympärijuoksuun. Juoksukierrosten jälkeen kierros ns. kääpiökäynnillä. Opettajan kannustava ohje: ”*Antaa mennä vaan, jaksaa, jaksaa.*” Ja lopuksi toteamus: ”*Hyvä yritys. Tytötkin ihailisi.*” Seuraavaksi suoritettiin lihaskuntoharjoittelua 30 vatsa- ja selkälihasliikettä, etunojapunnerrusta ja rauhallinen nosto selinmakuulta siltaan. Opettaja ei kiinnittänyt huomiota itse suorituksen laatuun. ”*Kotona voitte tehdä, alkaisi vatsalihakset kehittyä.*” Opettaja totesi siltaharjoitukseen liittyen: ”*Hieno homma, Jere. Tätä se on harjoitellut kotona.*” Ja harjoittelun jälkeen: ”*Kellä muuten oli jalat kipeät viime viikolla?*” Käytössä oli puolet isosta salista, joten koripalloa pelattiin poikittaissuunnassa. Opettajan mukanaolo pelissä tuli esiin lähes jatkuvana oppilaiden pelaamisen kommunikoinnilla: ”*Loistavaa, Juuso*”, ”*Uskomaton heittoprosentti*”, ”*Hyvä syöttö, hyvä yritys, hyvä Matti*”, ”*Ai, ai, mikä paikka oli.*” ”*Hienoa, Miikka, tämä oli yllätys.*” Vahvistiko opettaja sanomaansa, kun pelin tuoksinassa kuului opettajan kommenttina: ”*Mikko, sä oot ihan surkea.*” Joka tapauksessa oppilaat näyttivät ottavan sanat opettajan mukanaolona pelitilanteissa ja huumorina. Oppilas sai tunnin aikana myönteisen vastauksen pyyntöön päästä juomaan.

Kevään viimeisiä tunteja (tunti 22 / kevät 2009) on pesäpallon luokkaottelu. Peli pelattiin kentän poikittaissuunnassa samaan aikaan tyttöjen pelatessa omaa peliä. Opettaja ohjasi tunnin järjestämällä pelin ja tuomitessa peliä. Opettajien (A3 ja B1) erot työtavassa tulivat selkeästi esille. Jälkimmäisen opettajan tunti muodosti harjoittelua ja peliä sisältävän kokonaisuuden, poikien opettajan taas keskittyessä ainoastaan pelin toteuttamiseen. Poikien kentältä kuului hyvinkin äänekästä osallistumista sekä opettajan että oppilaiden taholta. Opettaja kommunikoi oppilaiden peliä jatkuvasti. Kommunikointi oli toteavaa kuten: ”*Hieno lyönti, Jere*” tai ”*loistavaa Jukka, tuli juoksu vielä*”. Kommunikointi sisälsi opettajan ylisanoja. Siinä missä viereisen kentän tyttöjen opettaja käytti harkintaa oppilaiden peliä ohjatessa, poikien opettaja kommentoi ”kehuvasti” oppilaitaan kuten ”*miten A-luokka on oppinut näin*

hyvin pelaamaan?" Poikien kentältä kuului usein äänekästä kiroilua, jota taas tyttöjen tunnilla ei esiintynyt. Pojilla huono kielenkäyttö tuntui olevan osa heidän "luontoansa". Kiroilun yleisyyttä osoitti pelin aikana opettajan kommentti: "*Nyt ei kannata edes kiroilla.*" Kiroilu näytti olevan ainakin osaksi oppilailla pelikäyttäytymiseen sijoittuvaa "huulenheittoa". Eräs oppilas sanoikin pelin tuoksinassa: "Kiroilkaa pojat vähän."

Hyve-eettisesti ajatellen opettaja on työssään oppilaita varten. Oppilaiden viihtyminen, liikkumisen ilo ja yhteisöllisyys ovat esillä. Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan konteksti on oppilaiden tunteet ja kokemus. Tässä opettaja osoittaa humaanisuutta ja samalla objektitason ajattelua (Kansanen ym. 2000).

Oppilaisiin suuntautumisessa painottuu kasvattaminen, joka on samalla välittämistä erilaisesta oppilaasta. Opettajan ohjaustapa on kommunikoiva, siihen liittyy välittömyyttä ja se muistuttaa ns. rakenteellisen kehittymisen oppimisen mallia (Ks. luku 2.3. / Polvi 2008, 22). Opettajan kommunikointi on kuitenkin yksisuuntaista, so. opettajasta oppilaisiin. Tunnilla ei ollut yhteistä keskustelua, jossa oppilaat olisivat tuoneet esiin mielipidettään. Oppilaiden tasolla oleminen ja samastuminen vie osan opettajan uskottavuutta olla ohjaava aikuinen. Ohjaavaa kieltoa saati oppilaan moittimista ei opettajan käyttäytymisessä esiintynyt.

4.1.4 Opettaja(B1), ilo ja virkistys

Opettajan ilmoittama liikunnanopetuksen tavoite nousee koetusta realismista. "*No ilo ja virkistys tietysti. Ei näillä tuntimäärillä voi kauheasti muuhun päästäkään. Se on hyvin yksinkertainen, ainakin mun mielestä.*" Opettajan käsitys opettamistavasta ja vuorovaikutuksesta oppilaisiin nojautuu opetussuunnitelmaan ja sisältää ajatuksen opetussisällön ja toteutuksen monipuolisuudesta. "*Me käydään aina seiskalla, kun ne tulee kouluun, kierros läpi, mistä lajista tykkää koululiikunnassa ja mistä ei. Näin ne näkee, että ne menee ihan ristiin. Et koskaan ei tule sellaista lajia, josta kaikki tykkäisi tai jota kaikki inhoaisi. Silloin on helppo sanoa, että minkä takia meillä on opetussuunnitelma sen näköinen kuin se on.*" Tämä on opettajan realismia ja kokemusta, mutta myös opettajan etukäteisajattelua ja toiminnan suuntausta. Samat lajit vaihtelevat vuodesta toiseen, mutta opettaja katsoo niiden toteuttamista vuosittain vähän eri näkökulmista. Osa opettajan työn suunnitelmallisuutta on oppilaille jaettava lukukauden opetusohjelma.

Viihtyminen ja hyvä mieli

Opettaja katsoo liikunnanopetusta oppilaista käsin korostaessaan oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla. Oppilaat viihtyvät tunneilla toiminnallisessa

kontekstissa, joka on opettajan suunnittelun ja toiminnan ohjauksen tulosta. Opettaja on tuntien suhteen sekä itseään että oppilaitaan kohtaan vaativa. *”Minun tunneilleni ei tulla makailemaan.*” Oppilas varmisti asian omana mielipiteenä opettajasta: ”Hyvä kuri, et kaikki tekee, ettei löysäillä. Täällä huomaa, jos ei tee mitään.” Työn sujumisen ja samalla oppilaiden viihtymisen edellytyksenä ovat yhdessä sovitut säännöt. Opettaja on tunnollinen pyrkiessään toteuttamaan tuntien monipuolista luonnetta. Opettaja katsoo, että sekä opettaminen että harjoittelu kuuluvat tuntisisältöön. *”Hukkaanhan se menee, hyväkin tunti, jos sanoo, että vain että uikaa.*” *”Eikö pelattaisi jo no ei, ensin harjoitellaan, että ne näkisi, kuinka tärkeätä on että jäällä pelatessa osaa luistella. Osa on oikeesti tosi surkeita. Mä tiedän, että pelissähän ne ei liiku. Kun harjoitellaan, ne ei tee varmaan sitä annettua tehtävää, mutta silti aika moni toivoo aika kovaäänisesti, eikö jo alettaisi pelaamaan.*” Oppilaiden kysymykseen ”eikö heti pelattais” opettaja vastasi: *”No ei, ensin harjoitellaan.*” Oppilaat näyttävät tottuneen harjoittelun kuulumiseen liikuntatunneille, mutta harjoittelun muoto on usein opettajan tuntisisältöön tuoma uusi vaihtelu. Yhdessä tapahtuva toiminta antaa oppilaille hyvän mielen. Opettajajohteisena toimintana oppilaat kokevat selkeyden tuomaa turvallisuutta. Hyvä mieli tulee onnistumisen tunteesta ja yhteisyydestä. Opettaja korostaa oppilaita yksilöinä ja oppilaiden kasvamista yrittämiseen ja oman suorituksen hyväksymiseen. Tähän mahtuu epäonnistumisenkin hyväksyntä. *”Pääasia on, että tekee parhaansa ja että liikunta on kivaa.*”

Tunti 6 / kevät 2006. Liikuntasali on tavanomaisesti jaettu väliverholla puoliksi poikien ja tyttöjen tunteja varten. Pojat pelasivat tunnilla salibandyä, tytöillä oli koripallotunti. Tytöt olivat tavanomaisesti tunnin alussa rivissä. Opettaja jakoi kaikille tytöille aluksi koripallon omaa vapaasti toteutuvaa pallottelua varten ja myöhemmin ohjasi pallon kuljetusta tilaa mahdollisimman hyvin käyttäen. Vihellyksen jälkeen opettaja ohjasi oppilaat vapaaseen riviin ja antoi pareittain suoritettavan harjoitustehtävän. Toinen kuljetti palloa pomputtamalla ja toinen samoin seuraamalla edellä kulkevaa. Harjoitus muuttui opettajan ohjeesta pallon kuljetukseksi piirissä. Pillin merkistä oppilaat vaihtoivat aina kuljetussuuntaa. Opettaja antoi kuljetukseen yleisohjeita. Oppilaat siirtyivät jonoihin kohti koria. Kukin oppilas kuljetti vuorollaan pallon kohti koria ja suoritti koriin heiton. Harjoitukseen ei liitynyt ryhmäsuoritusta tai esim. kilpailua jonojen kesken. Peliä varten opettaja suoritti oppilailla jaon neljään. Ykköset ja kolmoset muodostivat toisen joukkueen ja kakkoset ja neloset toisen joukkueen. Oppilaat muodostivat joukkueesta kaksi mahdollisimman tasaväkistä ketjua. Pelissä ketjut vaihdettiin aina opettajan ohjeesta. Oppilaat pelasivat varsin itsenäisesti, mikä osaltaan oli seurausta siitä, ettei pelissä esiintynyt liiasta yrittämisestä johtuvia hankauksia. Opettaja antoi ohjeen pelata yhteispeliä ja erityisesti kiinnitti huomiota pallottoman

pelaajan aktiiviseen liikkumiseen. Pelivaiheen jälkeen opettaja ja oppilaat istuivat toistensa lähelle ja opettajan ohjeesta suoritettiin venyttely. Opettaja palasi vielä peliin kysymällä oppilaalta: *”Kuinka moni haki mielestään pelin aikana paikkaa? Nostakaa korin tekijät käsi ylös.*” Liikuntatunnissa näkyi opettajan tunnollisuus. Opettajan ohjaavan toiminnan kautta oppilaat toimivat tunnilla. *”Se kuuluu siihen tuntiin, että käydään yhteenveto oppilaiden kanssa siitä tunnista. Esim. oliko peli tänään huonompaa vai parempaa kuin edellisellä tunnilla. No minkä tähden? Että ne niin kuin itekin käyttävät aivoja, ettei lähdetä vain siitä, että on kivaa.*” *”Joukkuejaot mä teen eri tavalla. Esim. vuoden alkupuoliskolla syntyneet vastaan toisella vuoden puoliskolla syntyneet.*” *”Varusteasioista juttelen henkilökohtaisesti, että se täytyy itse muistaa, pitää huoli asioista.*” *”Kyl mä yritän kannustaa ja kehua pienestäkin, että tulisi niitä onnistumisen elämyksiä.*”

Poikien tunti verhon toisella puolella alkoi joukkueiden muodostamisella ja heti pelaamisella. Pelien luonne oli erilainen. Tytöillä pelaaminen ei ole niin totista, ei myöskään samalla tavalla vauhdikasta, mutta se on sosiaalista ja yhteispelinomaista. Pelaaminen osoittautui tytöillä liikuntatunnin ”suolaksi”, johon osallistuttiin iloisesti. Tytöt odottavat tunnin pelivaihetta siinä missä pojatkin. Tyttöjen koripallotunti oli opettajalähtöinen kuten poikienkin.

Taitoeroja tasoittava ohjaus

Opettajan toteuttama toimintatapa erityisesti salitunneilla sisältää harjoittelua, johon liittyy samalla opettamista. Oppilaat ovat harjoittelussa samassa asemassa harjoittelutehtävien suorittajina. Opettaja pyrkii yhdistämään oppimista edistävät harjoitteet oppilaiden viihtymiseen tunnilla: *”Että harjoitteet olisivat sellaisia, että niitä olisi hauska tehdä ja siinä samassa tulee oppimista. Kyllä minä tekniikkaa käyn aina lävitse oppilaiden kanssa.*” Pelissä opettaja totuttaa oppilaat pelaamaan ajoittain eri paikkoja kuten hyökkääjinä tai puolustajina. Tasapuolisuutta opettaja toteuttaa ohjaamalla kaikki oppilaat vuorollaan toimimaan myös liikeavustajina voimistelutunneilla toisille oppilaille. Erityisesti opettajan toteuttamat lukukausien loppuun sijoittuvat valinnaiskerrat antavat oppilaille mahdollisuuksia tasavertaiseen osallistumiseen. Opetusohjelman luonteen tasoittavan merkityksen rinnalla opettaja korostaa oppilaiden vastuuta yrittämisessä ja käyttäytymisessä. *”Henkilökohtaisesti mä juttelen, että sen täytyy itse sitten muistaa pitää huoli asioista. Jokainenhan on vastuussa siitä, minkä numeron saa, sen enempää ei voi tehdä kuin mihin pystyy.*” Opettaja ohjaa oppilaat oman kuntonsa kehittymisen seuraamiseen. ”*Olen pyrkinyt siihen, että pitää seurata oman kunnon kehittymistä, eikä sitä oot sä ryhmässä huonoin tai paras.*”

Tunnin (tunti 3 / syksy 2005) alkuverryttelynä oli hippaleikki tehtävää välillä muuttaen. Kiinni jäänyt oppilas jäi hyppelemään yhdellä jalalla. Vapaana olevat voivat koskettamalla pelastaa kiinni jääneen takaisin kiinniotettavaksi. Harjoitus oli leikinomainen ja luova. Opettaja osallistui mukaan leikkiin. Tunnilla oppilaat pelasivat koko kentällä jalkapallo-ottelun. Opettaja osoitti tytöille pelipaikat joko puolustajina tai hyökkääjinä. Ennen pelin alkua joukkueet pohtivat hetken pelitaktiikkaa. Opettaja oli pohdinnassa mukana. Tytöt eläytyivät selvästi pelaamaan joukkueena. Maalin jälkeen kuului monen oppilaan suusta: ”Hyvä me.” Opettaja antoi peliohjeita esim. puolustukseen palaamisesta. Juomatauon aikana opettaja jäi kentälle juttelemaan kahden oppilaan kanssa. Toiselle pelijaksolle opettaja vaihtoi puolustajat hyökkääjiksi ja päinvastoin. Molempien joukkueiden maalivahdit vaihdettiin. Opettaja meni itsekin osaksi aikaa toiseen maaliin, josta käsin antoi myös peliohjeita.

Palloilutunneilla on muutakin kuin pelaamista. Tunnin alkuun liittyy opettajalla alkuverryttely ja pelaamiseen ryhdytään ”toiminnan kehittelyn” kautta. Jalkapallotunnin ohjattu harjoittelu liittyi oleellisesti peliin. Opetuksen toteuttaminen kertoo samalla jotain opettajan kasvatusotteesta. Kaikki ovat tasavertaisesti mukana ja kaikilta edellytetään samoja asioita. ”*Ilman muuta vaihdan pelipaikkoja, koska aina muuten joku arempi oppilas haluaa jäädä sinne. Maalivahteja vaihdellaan, koska se on tosi vaativa paikka. Joku voi olla tosi hyväkin siellä, mutta musta on ihan hyvä vaihdella, että sieltä näkee niin eri tavalla sen pelin.*” Vaihtelevat kokoonpanot ja pelinaikaiset pelipaikkojen vaihdot vaikuttanevat keskinäisen vertailun tasoittumiseen. Olisiko tässä ajatusta myös osittain poikien vastaavaan peluuttamiseen?

Oppilaat täyttävät kaksi kertaa vuodessa itsearviointikaavakkeen, jossa he arvioivat viisiasteikkoisella luokituksella käsityksensä omasta kunnosta ja taidosta, jälkimmäisten arviointiin liittyy oppilaan arvio omasta liikuntanumerosta. Asennearvioinnissa kysytään myös oppilaan näkemystä toisen oppilaan avustamiseen, kannustamiseen ja asennetta liikuntaan. ”*Mä ajattelen, että itsearviointi on enemmän niin kuin oppilaan oikeusturvajuttu. Oppilas pystyy niin kuin osoittamaan, että jos hän oikeesti on sitä mieltä, että minä olen näin hyvä ja opettaja on antanut kaksi numeroa huonomman, miten se voi pitää paikkansa, että missä meillä menee ajatukset näin ristiin.*” Oppilaat eivät arvioi tuntien luonnetta ja viihtymistä tunneilla, mikä oli opettajan (A3) oppilaiden arvioinnissa esillä.

Kannustava vuorovaikutus

Tunnin monipuolisella luonteella opettaja saa aikaan eritasoisten oppilaiden viihtymisen liikuntatunneilla. Toinen oppilaiden viihtymistä edistävä asia on opettajan mielestä oppilaiden huomioiminen. ”*Kyllä mä yritän niitä kannus-*

taa ja kehua pienestäkin, että niillä tulisi niitä onnistumisen elämyksiä. Tällä hetkelläkin ysillä on sellaisia tyttöjä, jotka seiskasta ovat menneet ihan hirveästi eteenpäin. Vaikka ne edelleenkin voivat olla heikkoja ja kyllä mä voin sanoa, että varmasti ne suurimmaksi osaksi tykkää olla siellä tunneilla." Opettajan pyrkimys saada oppilaat osallistumaan yritteliäästi, vaikuttaa tunnin kokemiseen miellyttävänä. Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on usein ryhmäkohtaista kannustavaa vuorovaikutusta. Tunnin jälkeen opettaja antaa palautetta koko ryhmälle: "*Tosi hienosti jaksoitte.*" Opettaja antaa ryhmälle palautteen usein kysymyksen muodossa: "*Kuinka mielestänne peli toteutui?*" Tunnin palautusvaiheessa sivutaan tunnin opetusaihetta: "*Kuinka moni käytti pelissä harhautusta?*"

Tyttöjen pesäpallotunti (tunti 18 / kevät 2009) koulun omalla kentällä. Samaan aikaan pojilla on pesäpallotunti samalla kentällä. Kenttä oli jaettu poikittain tyttöjen ja poikien kesken. Tyttöjen opettaja piti tapansa mukaan tunnollisen opettajan ohjaaman tunnin poikien pelatessa samaan aikaan luokkaottelua. Opettaja on opettaja tytöille. Hän puhuttelee tyttöjä etunimeltä. Tytöt heittelivät palloa aluksi pareittain. Opettaja kehotti välillä hieman pidentämään heittoväliä. Pallottelun aikana opettaja piirsi pelikentän. Pesämerkinnät kartioilla ja erityisesti ykköspesälle juoksu oli merkitty erivärisillä kartioilla ohjaamaan oppilaat etenemään pesälle sivussa lukkarin heitoilta. Verryttelynä oppilaat etenivät kotipesästä ykköspesälle siksak tasahypyin, juoksivat kakkospesälle takaperin, polvennostohypyin kolmospesälle ja juosten kotipesään. Sama uusittiin toiseen kertaan. Opettaja teki joukkuejaot kutsuen oppilaat etunimellä vuorotellen kiilaan. Kiilassa opettaja antoi joitakin ohjeita kuten käyttäytymisestä koppilyönnin ja laittoman lyönnin jälkeen. Opettaja kätteli joukkueiden kapteeneiksi nimettyjä ennen hutunkeittoa. Hutunkeiton jälkeen opettaja kysyi: "*Onko joukkueissa nyt joku halukas lukkari?*" Ennen pelin alkua opettaja: "*Heittäkää takakentältä lyhkäsen kautta.*" Oppilas "En mä osu", opettaja "*osutpas*". Vuorovaikutusta pelin aikana: Opettaja: "*Olipas täpärä paikka, onneksi ulkokenttä ei ollut hereillä*". Oppilas "mä olisin ehkä palanut, mä en uskaltanut ottaa riskiä." Opettaja tuomitsee peliä samalla antaen tarvittaessa ohjeita: "*Et sä voi lyödä kunnolla, jos sä oot liian lähellä pesälautaa. Kädet pitää lyönnissä ojentua.*" "*Hyvä Kaisa, mene itse vähän pallon taakse.*" Pelin aikana vaihdettiin lukkaria ajatuksella, että ko. oppia saavat useammat. Pelin loppu suoritettiin opettajan ohjeesta aikapelinä. Sisävuoro kesti 3 min. Opettaja meni toisen joukkueen takakentälle pelaajaksi. Pelin jälkeen joukkueet menivät kiilaan ja opettaja kysyi oppilailta: "*Kuinka moni tänään osui palloon?*" Tuntiin liittyi opettajan ohjaama loppuvenyttely. Keskustellen oppilaiden kanssa sovittiin kevään viimeisiä tunteja ja seuraavan tunnin peli.

Pesäpallotunti kuvaa mielestäni hyvin opettajan paneutumista tunnin ohjaukseen. Opettaja kutsui vuorotellen oppilaat nimeltä joukkueisiin ryhmittäen heidät samalla kiilaan. Kiilassa opettaja antoi oppilaille peliohjeita. Peli myös päättyi oppilaiden ollessa kiilassa ja opettajan yhteisesti kaikille asettamaan kysymykseen. Opettajan tunnollisuutta oli vielä pelin jälkeen hänen ohjaamansa oppilaiden loppuvenyttely. Opettaja oli opettajan roolissa tunnin alusta loppuun asti.

Kysyessäni opettajalta, missä suhteessa hän katsoo kehittyneensä opettajana, hän nosti esiin vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa: ”*Vuorovaikutus oppilaisiin on se juttu, mikä on kehittynyt*”. Edellä oleva tunti osoitti opettajan vuorovaikutteisuutta suhteessa oppilaisiin. Vuorovaikutteisuus oli molemminpuolista ja siinä tuli esiin opettajan ohjauksellinen toimintatapa. Opettajan olemus heijastuu oppilaiden keskittyvänä kuunteluna. Opettajan vuorovaikutus oppilaisiin on asiallista ja samalla läheistä. Opettaja on tunnilla toisaalta tarvittaessa ehdoton auktoriteetti: ”*Kun mä kerran sanon, että tätä on, niin on.*” Kuvatulla tunnilla: ”*Kun minä sanon, että se on palo, eikö se riitä.*” Toisaalta opettaja on oppilaiden kanssa keskusteleva kommunikoija: ”*Katson että keskustelu oppilaiden kanssa edistää toiminnan sujumista. Kyllä mä huomaan, että minä olen helposti tuolla tyttöjen pukuhuoneessakin ja muutenkin, niin kyllä musta on tosi hauska niiden kanssa jutella.*”

Hyve-eettisesti opettajan työtä luonnehtii toiminnallisuuden oppilaille tuottama ilo ja oppilaiden tasapuolinen kohtelu. Opettaja antaa tunnustusta koko ryhmälle. Oppilaiden kasvattamisessa painottuu oppilaiden omavastuullisuus. Opettajan toimintatapa on opettajajohtoinen ja samalla opettajamainen, millä tarkoitan toiminnan harjoittelua sisältävää luonnetta ja tuntirakenteen toistumista. Tunneilla esiintyy ajoittain spontaania vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan kesken ja opettajan ohjeesta oppilaiden kesken kuten pelitaktiikan suunnittelussa. Useilla salitunneilla opettaja kokosi tunnin aiheen yhdessä oppilaiden kanssa sekä liitti tähän vaiheeseen tavanomaisesti yhteisen venyttelyn.

4.1.5 Opettaja(B2), ryhmänä kasvaminen

Koulun opettajana olemisen opettaja näkee laaja-alaisesti kasvatustehtävänä. Liikunnanopettaja on koulun kasvatuskentässä tärkeä opettaja muiden opettajien tavoin. ”*Kyl mä näen suurena liikunnanopettajan työssä just sen kasvattamisen, että me ollaan kasvattajia. Mä näen, että kaikki meidän toiminta on kasvatusta. En mä sitä osaa sanoa, että mä suunnittelisin jollakin erityisellä kasvatusajatuksella. Must tuntuu, että se tulee siitä, miten niin kuin käytännössä toimitaan.*”

Opetussuunnitelman ja toteutuvan opetussisällön suhteesta opettaja tuo esiin seuraavat ajatukset: ”*Mä näen, että opetussuunnitelmia on väännetty ja käännetty. Mikään ei kuitenkaan käytännössä ole muuttunut. Lähtökohtana on, että monipuolista liikuntaa, myös taitoja ja kuitenkin sellaista mukavaa yhdessä olemista ja tekemistä. Eihän kaikki kuitenkaan ole sitä mukavaa, vaan kasvattaa siihen asenteeseen, että kaikki voi olla mukavaa, jos yrittää ja on positiivinen.*” ”*Mä näen kuitenkin tuon perustyön, ettei se ole sitä aina pelataan sählyä, aina ollaan hiihtämässä, vaan monipuolisesti luonnonaikojen mukaan. Mun painopiste on monipuolisuus; kaikille tarjotaan jotain.*” Opettaja katsoo opetussuunnitelman olevan tärkeä, kun täytyy perustella tiettyä asiaa oppilaille. ”*Uiminen, joka heistä on hankalaa, siitä ne ruikutti. Mä sanon, että kuuluu opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelma on valtakunnallinen.*” Opettaja on aiemmin toteuttanut tekemäänsä vuosisuunnitelmaa. Nykyisin opettaja on tästä luopunut, koska hän on todennut, etteivät suunnitelmat koskaan pidä paikkaansa. ”*Mä sanon nykyään, että mitä lähiviikkoina sisältää.* ”*Mä sanon myös seuraavan tunnin ohjelman. Mun kollegalla on tarkat suunnitelmat, mutta minä olen kokenut toisin. Ne vähän elää, mutta seuraavat kaksi viikkoa tehdään näin.*” Tähän vaikuttaa osaltaan poikien opettajan toive salin käytöstä. Opettajat käyttävät kahden viikon jaksoissa vuorotellen liikuntasalia koko sali kerralla.

Opettaja ymmärtää ryhmänä kasvamisen työnsä tavoitteena merkitsevän sitä, että oppilaat viihtyisivät tunneilla ja että he oppisivat toimimaan ryhmänä. Opettajalla on positiivinen asenne työtään kohtaan ja erityisesti oppilaita kohtaan. Opettaja osoittaa samalla tervettä kriittisyyttä ja aitoutta, kun hän toteaa työstään: ”*Opettajana oleminen on hyvin rankkaa, mutta se on myös hyvin antoisaa. Kyl mä niinkuin tykkään ja olen innostunut, mut tuleehan niitä hetkiä, ettei jaksa ja huvita, että miksi mä lyön päätä seinään.*” ”*Kyllä oppilaat on kaiken suola ja ilon antaja työssä. Niistä mä tykkään.*”

Ilo ja virkistys

Opettaja näkee liikunnan merkityksen koulun oppiaineena fyysisenä ja rentouttavana vaihteluna. Se tarkoittaa opettajalle nimenomaisesti yhdessä tapahtuvaa toimintaa ”*Sillä on tärkeä merkitys, että oppilaat ryhmänä viihtyisivät. Mun tavoite on aina se, että se ryhmä on semmonen, että siellä kaikilla on hyvä olla. Mä yritän yleensä heti seiskalta lähtien saada sitä, että te ootte yhtenä ryhmänä ja jokainen.*” Viihtyminen liittyy opettajan näkemyksen mukaan keskeisesti toiminnallisuuteen. Tärkeätä on ryhmän toimiminen. ”*Se, että opettaja saa sen ryhmän toimimaan.*” Opettajan ammattitaito ja työasenne saa aikaan oppilaissa viihtymistä edistävää toimintaa. Keskeistä on, että

oppilaat kokevat toiminnassa osaamista ja onnistumisen tuntoa sekä oppimista.

Tunnin (tunti 13 / syksy 2006) aluksi haarahippaleikki ja sen jälkeen toisena leikkinä ”kuka pelkää mustaa miestä”. Leikki suoritettiin kolme kertaa, minkä jälkeen oppilaat ja opettaja istuivat lattialle keskiympyrään, jossa oppilaat saivat opettajan ohjeet koripallopeliä varten. Opettaja jakoi joukkueet. Tytöt pelasivat koripalloa itsenäisesti, opettajan antaessa pelin aikana joitakin ohjeita ja tunnustusta. Peli oli selkeästi erilaista kuin poikien vastaava peli, mutta tytöille sopivaa liikuntaa ja samalla liikuntakasvatusta. Pelisääntöjä noudatettiin, mutta ei itsetarkoituksellisesti. Tunnilla vaihdettiin myöhemmin koripallo salibandyyn. Pelien vaihto lisäsi selkeästi oppilaiden motivaatiota. Tytöt pelasivat salibandyä samalla tavalla ilman ristiriitoja. Opettaja ohjasi oppilaat tunnin lopuksi istumaan lattialle, jossa kommentoi tyttöjen peliä.

Opettajan mielestä toiminnan ilo ja virkistys tulee aktiivisesta osallistumisesta ja yhteisöllisyydestä. Myös onnistumiset ja oppimisen tunto ovat tärkeitä tuottamaan iloa. Opettajan vahva alue liittyy voimisteluliikuntaan, lähinnä musiikkiliikuntaan, joka on opettajan määrätietoisessa ohjauksessa yhdessä tapahtuvaa liikeharjoittelua. Siinä koetaan yhdessä oppimista ja osaamista. Edellä oleva palloiluvoittoinen tunti on luonteeltaan tytöillä taas paremmin oppilaiden keskinäistä toimintaa sisältävä ja samalla rentouttava tunti. Oppilaat saavat pelata verraten itsenäisesti keskenään ja samalla nauttia pelistä. Opettaja antaa tarvittaessa tyttöjen peliä motivoivan virikkeen. Opettajan istuminen oppilaiden keskelle lattialle osoittaa spontaania tuntiin liittyvää piirrettä ja samalla osallistumista oppilaiden toimintaan. Tunnin alku osoitti opettajan rutiineista vapaata toimintatapaa. Oppilaat kokevat opettajan samastuvan heihin. Opettaja on tunnetasolla oppilaiden kanssa ja oppilaita varten.

Ohjattu vaihtelevuus

Opettajan toteuttamaa tuntirakennetta ohjaa toiminnallisuuden ajatus ja se, että jokainen kokisi onnistumista. ”*Kyllä varmaan pitää paikkansa tuo ohjattu vaihtelevuus. Se on ihan selkeä mun toiminnassani. Jokaiselle jotakin ei tietysti aina toteudu, mutta siihen pyritään, sekä onnistumisia että oppimista. En tyydy vain pallopeleihin.*” Opettajan ohjaamat liikuntatunnit ovat myös ohjaukseltaan vaihtelevia. Opettaja ei vain teetä, hän myös kiinnittää oppilaiden huomiota suoritukseen ja samalla opettaa. Opettaja osallistuu itse ohjaukseen erityisesti aerobic- ja tanssitunneilla. Sen sijaan pallopeleihin opettaja osallistuu mahdollisesti, jos joukkue on alivoimainen. ”*Mä olen silloinkin joku puolustaja. Mä en itse ole näyttämässä heille taitojani.*” Opetus on samalla kertaa opettajajohtoista ja oppilaskeskeistä. Opettajajohtoinen toimin-

nan sujuvuus antaa oppilaille turvallisuuden tunnetta. ”*Mun mielestä turvaa luo se, että on tietyt pelisäännöt, joita noudatetaan, että oppilaat voi luottaa siihen, että homma toimii.*”

Lukion tunti (tunti 10 / syksy 2006) pidettiin opettajan ollessa vielä opettajana kahdessa eri koulussa. Opettaja kokosi oppilaat lattialle istumaan kanssaan ja piti nimenhuudon. Tunnin ohjelma oli lukiotasoista ohjattua opetusta, osin hauskaa, mutta samalla määrätietoista. Tunnin rytmiharjoitus osoitti tytöiltä liikkeiden hyvää omaksumiskykyä. ”*Nyt vaan jokainen täysillä antaa mennä omaa tyyliä.*” Oppilaat liittivät oma-aloitteisesti liikesuoritukseen mukaan käsillä taputtamisen. ”*Taputtakaa vaan, se sopii siihen ihan hyvin.*” Oppilaat saivat toistaa liikettä itsenäisesti. Toisena tanssillisena harjoituksena kerrattiin edellisen tunnin sisältöä. Oppilaat halusivat tehdä heti liikkeet musiikin säestyksellä. Opettajan kontakti oppilaisiin oli koko ajan kiinteätä ja hän oli ohjauksessaan vaativa: ”*Tosi hyvä tohon viimeiseen vaiheeseen asti. Otetaan se vaihe nyt ensin ilman musiikkia.*” Tunnilla seurasi uuden tanssiharjoituksen opetusta. Opetukseen liittyi useita toistoja. ”*Sitten tulee se helppo osa, kaikki osaa varmasti.*” ”*Seuraavassa on kahdeksan osaa, nyt saa todella näyttää omat taidot, mitä ikinä osaa. Tehdäänkö musiikilla vai ilman musiikkia.*” Oppilaat halusivat liikkua heti musiikin mukaan.

Tunnin aloitus oli oppilaita ja opettajaa yhdistävä: Istuttiin lattialla pitämässä nimenhuutoa. Liikeohjaus oli kiinteästi opettajan käsissä ja kuitenkin monella tapaa oppilaslähtöistä ja –keskeistä. Opettajan ohjaukseen liittyi koko ajan oppilaiden asenteen ja toiminnan aistiminen ja siihen liittyen tavoitteinen ohjaus. Ohjaus oli opettajakeskeistä ja samalla vuorovaikutuksellista oppilaiden kanssa.

Opettaja huomioi oppilaiden suorittaman spontaanin liikevaihtelun ja käytti sitä myös oman ohjauksen virikkeenä. Tässä toteutuu luvussa 2.4.2. mainittu pedagoginen kumppanuus, joka on liikkeen välityksellä tapahtuvaa samastumista. Tanssillinen tunti oli oppilaille varsin vaativa tunti, joka kysyi keskittymistä ja halua oppia. Opettajan oma näyttö, mukanaolo ja rohkaisu olivat esillä. ”*No harjoitellaan vielä, kyl se menee vielä.*” ”*Loppu on helppo, eiks olekin.*”

Opettaja pitää oppilaiden kasvamista ryhmänä oman toimintansa tavoitteena. Tunnin luonne ja samoin tunnin loppu tukivat tätä tavoitetta. Opettajan rohkaisu kantaa seuraavaan tuntiin: ”*Hienosti tanssitte, mä olen ylpeä teistä. Ensi viikolla jatketaan liikuntaa ulkona.*” Toiminta on opettajajohtoista yhdessä tekemistä. Vuorovaikutteisuus opettajan ja oppilaiden kesken on ajoittain myös oppilaista lähtevää virikettä opettajan ohjaukselle. Samalla ohjaus on määrätietoista ja oppilaat tasapuolisesti huomioivaa opettajan toimintaa.

Lähelle ja taustalle

Opettaja katsoo toimintaa opetuksesta ja kasvatuksesta käsin. Ohjauksesta heijastuu samalla opettajan tunto siitä, että hänellä on annettavaa oppilailleen. Opettaja on ohjauksessaan oppilaiden tasolla ja osittain samastuu heihin. Tämä tulee esille tunnin alusta asti. Tavanomainen rivimuodostelma korvautuu oppilaiden kanssa lattialla istuen. Opettajan asennetta kuvaa hänen lausumansa: ”*Kyllä oppilaat on esillä – ei opettaja ole pääosassa.*” Oppilaita arvostava asenne on oppilaan kunnioittamista (vrt. luku 2.4.2. /Skinnari 2004) ”*Kyl mä lähtisin siitä toisten kunnioittamisesta, et kaikilla on hyvä olla mun tunneilla.*” Yksilöä kunnioittavasta asenteesta kertoo esimerkkinä se, että moitteen antamisen sijaan opettaja laittaa oppilaan itse ajattelemaan: ”*Miltä sinusta tuntuisi, jos olisit Heli?*” Opettaja on oppilailleen läheinen aikuinen. Hän on valmis antamaan aiheesta tunnustusta ja usein koko ryhmälle. ”*Mä olen ylpeä teistä.*” ”*Toisaalta mä sanon myös silloin, jos homma ei toimi. Mä pyrin siihen, etten mä turhan takia kiitä ja ylistä.*”

Tunti 14 / syksy 2006. Seitsemännen luokan oppilaat ovat olleet salitunneilla vain vajaat kaksi kuukautta. Tunnin alku on välitöntä kommunikointia, jonka yhteydessä opettaja tarkistaa oppilaiden läsnäolon. ”*Nyt tulee varmaan hiki. Aloitetaan.*” Opettaja ohjaa askelsarjat, joita toistetaan useaan kertaan. Sama toistetaan musiikin mukaan opettajan tehdessä liikesarjat oppilaiden kanssa. Seuraavaksi harjoitellaan vartalon joustoja ja nousuja sisältävä liikesarja ja samalla seurataan musiikin rytmiä. Liitetään askel- ja vartalosarjat yhteen ja toistetaan kokonaisuutta musiikin mukaan. Opettajalla on kädessä mikrofoni, jonka käytön lisäksi opettaja kommunikoi oppilaiden kanssa liikekielellä. Väliin tulee opettajan kehotuksesta juomatauko. ”*Olitte tosi hyviä, pysyitte tosi hyvin mukana. No miltäs tuntui?*” ”*Eiks mennyt vähän liian helpoksi, sitt tehdään vähän vaikeampaa.*” Tauon jälkeen oppilaat hakevat itselleen sekä steplaudan että käsipainot. Tunti jatkuu opettajan osallistuessa mukaan askelluksilla laudalle ja samalla nostamalla ohjeita seuraten käsipainoja. Käsipainoilla rasitusta tehostamalla tehdään erilaisia vartalolihasliikkeitä omalla laudalla. Oppilaan kysyessä kertamäärästä, opettaja vastasi: ”*No 15.*” Opettajan vuorovaikutus on samalla kertaa ystävällistä kehotusta ja ohjausta: ”*Hei maha ylös sieltä, ystävät hyvät.*” Oppilaiden yrittämistä ja ilmapiirin luonnetta kuvaa oppilaiden taholta spontaanit kommentit kuten: ”Mä en pääse siihen asentoon.”

Opettajan käyttämä vuorovaikutteinen ohjaustapa synnyttää oppilaissa avoimuutta ja innostusta. Opettajalle on luontevaa liikkua oppilaiden tasolla aistien samalla oppilaiden mieltä. Tämä aikaansaa oppilaskeskeisen ilmapiirin, jossa opettaja rakentaa toimintaa oppilaista käsin vailla muodollisuuksia. Edellä mainittu tunti on kuvaus voimistelua ja lihaskuntoharjoittelua sisältä-

västä salitunnista. Opettaja samastuu ohjauksessaan oppilaiden toimintaan. Opettaja on liikekielellä lähellä oppilaitaan ja luo toimintaan vuorovaikutuksellisen ilmapiirin. Opettajan persoonallinen ohjaus aikaansaa samalla kertaa leppoisan ja yritteliään ilmapiirin. Liikuntatuntien sisällöt vaihtelevat. Palloilutunnilla, varsinkin oppilaiden pelatessa, opettaja on pikemmin taustalla kuin esillä oleva.

Hyve-eettisesti opettajan ohjausta luonnehtii yhdessä tapahtuvan liikkumisen antama ilo. Oppilaat samastuvat yhdessä opettajan kanssa tavoitteiseen liikuntaan. Viihtyminen ryhmänä ja oppilaan persoonan kunnioittaminen ovat opettajan arvoista nousevat tavoitteet. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken on molemminpuolista. Opettaja saa toiminnan aikana virikkeitä oppilailta ja käyttää niitä ohjauksessa. Vuorovaikutteisuus ja ryhmäksi kasvamisen tavoite sopivat Fenstermacherin (1990) *manner*-käsitteen teoriaan.

4.1.6 Katsaus opettajiin

Opetuskäsitys liittyy tässä läheisesti tavoitteen tiedostamiseen. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat niveltävät opetuksen tavoitteen affektiivisesti koettavana asiana, so. ilona ja virkistyksenä (B1 ja B2), liikunnan nautintona (A3), sosiaalisena yhdessä liikkumisena (A1) ja fyysisenä asiana, so. fyysisen kunnon kehittämisenä (A2). Opettaja (A1) nostaa esiin edelliseen liittyen liikunnallisen elämäntavan omaksumisen, opettaja (A3) innostamisen myös omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen, opettaja (B1) tunnilla viihtymisen, opettaja (B2) oppimisen ja onnistumisen tunteen sekä opettaja (A2) liikuntatunnin sujumisen.

Opettajat näkevät opetussuunnitelman merkityksen toisistaan hieman eri tavoin. Tyttöjen opettaja (B1) tuo esiin opetussuunnitelman ohjaavan merkityksen opetussisällöissä opettajan kannalta katsottuna. Opettaja (B2) taas painottaa tarvittaessa opetussuunnitelmaa oppilaille perusteluna monipuolisen liikuntaohjelman toteuttamiseen. Poikien opettaja (A1) korostaa opetussuunnitelman merkitystä erityisesti kasvatuksen alueella. Opettaja (A2) ei viittaa opetussuunnitelmaan, mutta toiminnan monipuolisuus ja opettajan korostamat työn velvoitteet viittaavat osaltaan samaan. Opettaja (A3) korostaa oppilaslähtöisyyttä opetusohjelman laadinnassa, jonka hän katsoo myös sivuuttavan opetussuunnitelman ohjeellisuuden. Yhteistä kaikille opettajille on, että he näkevät työnsä etuna sen, että he voivat perustaa työtään omaan harkintaansa oppilaiden vastaanottavuudesta.

Opetuksen toteuttamisessa on kyse paitsi opettajan ohjauksesta niin myös opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta. Opettajat (A1, B1 ja B2) korostavat opettamista, opettaja (A3) oppilaiden kannustamista ja opettaja (A2) toiminnan hallintaa. Toiminnan luonnetta kuvaa opettajien luonnehdinnat:

”*Hallittua hälinää*” (A1), ”*toimintaa sääntöjen puitteissa*” (A2), ”*yhteistä yrittämistä joukkueen eteen*” (A3), ”*vastuullista osallistumista*” (B1) ja ”*yhdessä tekemistä*” (B2). Opettajan auktoriteetti perustuu lähinnä hänen asiantuntemukseensa (A1, A3, B2), tilannekohtaisuuteen (B1) ja annettuihin ohjeisiin (A2).

Liikunnan ohjaus on ryhmän ohjausta. Kaikki opettajat korostavat ryhmää. Yksilö on esillä ryhmän osana opettajilla (A1), (A3), (B1), (B2). Ryhmän huomio sivuttaa yksilön huomioimisen (A2). Opettajat (A1) ja (B2) yhdistävät kasvatuksen ryhmään. Edellinen puhuu ryhmäksi kasvamisesta ja jälkimmäinen ryhmänä kasvamisesta. Korostuksessa on nähtävissä tietty ero. Opettaja (A1) katsoo tavoitteena olevan toiminnan avulla vaikuttaa oppilaisiin niin, että oppilaista tulisi hyvä ryhmä. Opettaja (B2) näkee tavoitteena ryhmänä toiminnan, siinä viihtymisen ja samalla siinä kasvamisen.

4.2 Miten opettaja rakentaa pedagogista ilmapiiriä?

Tutkimuksen otsikko ”opettaja sosioeettisenä kasvattajana” pitää sisällään pedagogisen ilmapiirin. Sosiaalisuus tarkoittaa yhdessä toimintaa ja toiminnassa koettua liikunnan iloa. Näin sosiaalisuus pitää sisällään eettisyyden. Liikunnan ilo on yhteinen tunne ja kokemus. Sosiaalisuus on myös kasvualusta ja kasvukenttä eettisyyteen. Eettisyys on oikeaksi koettua toimimista itseä ja toisia kohtaan. Pedagogisella ilmapiirillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa: ”Oppilaita motivoivaa, yhteisöllistä ja keskinäiseen luottamukseen perustuvaa ilmapiiriä.”

Kun puhutaan yhteisössä vallitsevasta me-hengestä, tarkoitetaan siinä vallitsevaa yhteisöllisyyden tunnetta. Yhteisöllisyyden tunne syntyy luottamuksen ja vastavuoroisuuden normien leimaamassa yhteisössä (Putnam 2000, 22). Yhteisön vahvuuteen liittyy luottamus ja yhteistyökyky. Avoimuus opetusryhmän luonteena kuvastaa siinä vallitsevaa luottamusta. Yhteisössä vallitseva avoimuus on opettajan persoonan vaikutusta. Ilmapiiri heijastaa opettajan mielenlaatua, Aristoteleen käsitteenä ilmaistuna opettajan *phronesista*, joka liittyy hänen luonteeseensa (Dunne 1993). Opetustyössä tähän avoimuuteen liittyy opettajan ominaispiirteenä samalla kertaa oppilaiden tasolla ja aikuisena oleminen. Pedagogista ilmapiiriä on vaikea täsmällisesti mitata, sen voi paremminkin tuntea. Hyvä ilmapiiri henkii lämpöä, innostusta, turvallisuutta ja hyvää oloa, jopa luovuutta (Uusikylä 2007, 51). Pedagogiselle ilmapiirille koetussa merkityksessä on luonteenomaista vaikuttaa epäsuorasti jopa tiedostamatta (Allder 1993, 69). Kun opettajien kasvatusasenteita on tutkittu, päätulokseksi on saatu, että hyvään luokan eettissosiaaliseen ilmapiiriin voidaan päästä, vaikka opettajat käyttäytyisivätkin hyvin erilailla (Kari 1995).

Opettajalle syntyy toimintaan oma persoonallinen opetussuunnitelma, jossa asioiden ja menettelytapojen tärkeys ja järjestys perustuu opettajan etiikkaan ja arvomaailmaan (Gudmundsdottir 1990). Opettajalle muodostuu hänelle ominainen toimintatapa, joka liikunnanopetuksessa yleensä jää varsin vakiintuneeksi. Mitkä tekijät ohjaavat opettajan toimintaa ja mikä on opettajan ja oppilaiden asema toiminnassa? Tarkastelu on kasvatuslähtöistä ja kasvatuskeskeistä. Tutkimuksen analyysi on tulosta tutkijan ja tutkittavan välisestä dialogista, jossa toiminta antaa aiheen tutkijalle kysyä perusteita. Moraalikasvatuksen teoriasta nousee tavoitteeksi tarkastella pedagogista ilmapiiriä oppilaista käsin. Tutkijat kuten Kurtinez & Gewirtz 1987, Bredemeier 1985, Telama 2001, Jaakkola 2002 korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä moraalisen ajattelun kehittymisessä. Oppilaan moraalisen arviointikyvyn kehittyminen edellyttää myös osittaista vapautta ja mahdollisuutta demokraattiseen päätöksentekoon. Liikuntatuntien luonne on lajisisällöstä johtuen hyvin erilaista. Opettajajohteisen ja oppilaskeskeisen toiminnan osuus vaihtelee suuresti opetettavasta asiasta johtuen. Kokonaiskuvan saaminen opettajasta kasvattajana edellyttää tämän erilaisuuden avaamista tuntiesimerkein.

Opettajan toimintatutkimus liittyy opettajan esiin tuomiin käsityksiin opettamisesta, sen tavoitteista ja siinä ilmenevästä vuorovaikutuksesta (Kansanen ym. 2000, 91). Tutkijan käsitys opettajasta pedagogisen ilmapiirin rakentajana liittyy tavoitteisuuden toteutumiseen ja keskinäisen vuorovaikutuksen kontekstin tutkimiseen. Haastattelun pohjalta tapahtuva opetustuntien observointi synnyttää haastattelutiedon ja havainnointitiedon välistä dialogia, jota tutkija tutkii sosioeettisyyden kontekstissa. Kysymys pedagogisesta ilmapiiristä on kysymys samalla oppilaiden yhdessä toimimisesta, viihtymisestä ja kohtaamisesta. Tarkastelen tässä luvussa opettajan toimintatapaa pedagogisen opetusilmapiirin rakentajana. Tarkastelu pohjautuu kunkin opettajan aineistosta tulkittuihin kolmeen piirteeseen. Nämä piirteet pyrkivät vastaamaan siihen, miten opettajan opetukselle asettama tavoite toteutuu pedagogisen ilmapiirin rakentamisessa.

4.2.1 Opettaja (A1), tukemalla ryhmäksi kasvamista

Opettaja (A1) toimii koulussa sekä yläkoulun että lukion liikunnanopettajana. Seuratuista tunneista (49), jotka lukujärjestykseen oli merkitty kaikki kaksoistunneiksi, 35 oli yläkoulun ja 14 lukion tunteja. Yksi yläkoulun liikunnan kaksoistunti jouduttiin pitämään tuntina. Yläkoulun tunneista 50 % oli palloilutunteja, kori-, käsi-, jalka-, pesä- ja sulkapallotunteja, 10 % tunneista oli Cooper juoksutunteja, 10 % uintitunteja, 20 % kuntosalitunteja ja 10 % vaihtelevia saliliikuntatunteja. Kuntotuntien määrään vaikutti salien käyttö; tun-

nin alku palloilusalissa, loppu kuntosalissa ja päinvastoin. Lukion tunneista palloilutunteja oli 80 % ja kuntotunteja 20 %. Lukion palloilutunneilla pelattiin oppilasryhmittäin usein samaan aikaan kahta peliä. Tuntien alussa oli yleisesti oppilaskeskeinen alku, joka tarkoitti oppilaiden olemista vapaasti esim. pallojen kanssa. Opettaja otti oppilaat hetken päästä ohjaukseen, vapaasti kuulolle käyttämättä riviä. Nimenhuudon korvasi opettajan tunnin aikana tapahtuva hiljainen oppilaiden kirjaaminen. Opettaja toteutti useimmilla tunneilla tunnin alkuun sijoittuvan opetusosan, johon sisältyi harjoiteltavan asian näyttö ja näyttöön liittyvä ohjaus. Oppilaiden harjoittelua seurasi joukkueiden muodostaminen. Opettaja ohjasi oppilaiden peliä ja kiinnitti siinä huomiota asettamansa tavoitteen toteutumiseen.

Opettajan (A1) opetuskäsitys on kasvatuspainotteinen, opettajan sanoin: *Sosiaalinen yhdessä tapahtuva liikunta*. Ryhmäksi kasvaminen korostaa sosiaalista ulottuvuutta. Opettaja katsoo saavuttaneensa tavoitteen, kun oppilaat sitoutuvat yrittämään. Oppilaista lähtevä toiminta saa olla samalla rentoa: *”Hallittua hälinää.”* Opettaja asettaa opetukselleen sosiaalisen tavoitteen, opetusryhmän kasvamisen. *”Että erilaisista oppilaista muodostuu kiinteä ja innostunut ryhmä, jossa kaikilla on hyvä fiilinki. Se on mun juttu, että tulisi hyvä henki, että kaikki on kavereita keskenään.”* Se, että opettaja kiinnittää huomiota oppilasryhmään ja siinä tapahtuvaan kasvuun, osoittaa opettajan kokevan oman työnsä oppilaiden kasvattamisena. Opettajan ajatuksissa heijastuu työn luonteen tuntemus opetusryhmien erilaisuutena. Siihen sisältyy erilaisuudesta johtuvaa ja erilaisuuden synnyttämää pohdintaa. Ryhmäksi kasvamista rakentava ilmapiiri toteutuu opettajalla:

1. *Olemalla määrätietoinen ja vaativa*

Määrätietoisuus on toiminnan sujuvuutta, joka on seurausta sovittujen sääntöjen tuntemisesta ja niiden mukaan toimimisesta. *”Ainakin aluksi kaikki tehdään yhdessä ja justiinsa niin kuin sanon, että se sosiaalinen viiteryhmä tulisi kivaksi niin sitä kautta se sitten muodostuu. On tietyt säännöt niin sääntöjen mukaan oppii pelaamaan. Sen jälkeen tavoite on sekin, että tekee ittensä tuomarina tarpeettomaksi eli ne osaa itte ymmärtää tekevänsä virheen ja myöntää sen.”* Määrätietoisuus ja vaativuus ilmenevät opettajalla monimuotoisesti hänen opetustoiminnassaan. Toiminnan määrätietoisuus tulee ilmi toiminnan luonteen ymmärtämisenä: *”Se, mikä tehdään, tehdään kunnolla.”* Opettaja vaikuttaa oppilaiden toiminnallisuuteen ja sitä kautta pedagogiseen ilmapiiriin arvostamalla itse opetettavaa asiaa. Opettajan määrätietoinen ja vaativa asenne osoittaa oppilaille opettajan arvostavan omaa työtään ja oppilaita. Tämä vaikuttaa oppilaisiin. Oppilaat arvostavat omaa toimintaansa, mikä samalla yhdistää heitä toisiinsa. Kyseessä on opettajan pedagoginen ote

tunnin vaativuuden ja erilaisuuden kontekstissa. Opettaja pyrkii toimimaan tavalla, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden innostuneen osallistumisen. Määrätietoisuus rakentaa yhteisöllisyyttä, kun se liittyy oppilaiden kokemaan arvostukseen opettajaa ja opetusta kohtaan. Opettajan auktoriteettiasema korostuu, kun oppilaat voivat aidosti pitää opettajastaan ja samastua häneen (Puolimatka 1997). ”*Mä pyrin siihen, että just nää hyvät oppilaat huomioi heikommat ja tekis itsestään semmoisen hyvän tyypin ja sen kautta koko ryhmä tulee hyväksi.*”

Oppilaat (8 lk.) olivat poikkeuksellisesti koko kaksoistunnin kuntosalissa (tunti 17 / syksy 2006). Opettaja selvitti harjoittelun luonteen ja yksilökohtaisen rasitusvastuksen. Opettaja näytti oppilaille tutustumiskierroksen aikana kaikki 9 suorituspaikkaa ja niillä tapahtuvan oikean suoritustekniikan. Oppilaat valitsivat itselleen parin ja aloituspaikan. Huolellista valmistelua seurasi oppilaille yleisesti annettu ohje: ”*Tehkää hyvin se, minkä teette*.”

Tunnin vaativahkoa kunto-osiota kierrettiin 3 kierrosta, kullakin suorituspaikalla oman suorituksen kesto oli 30 sek., minkä jälkeen pari suoritti saman. Toiminnassa ei ollut kiireen tunnetta. Oppilas muutti tarvittaessa vastuksen itselleen sopivaksi. Opettaja toteutti kahta roolia, ajanottoa ja tarvittaessa ohjasi yksilöä. Kierrosten välissä oli pitempi tauko, jonka yhteydessä opettaja painotti joitakin asioita kaikille yhteisesti. Taustamusiikki ei sitonut opettajaa paikalle. Toiminnan jälkeen opettaja ohjasi oppilaat selinmakuulle. Selinmakuulla oppilaat keskittyivät rentouttamaan opettajan ohjeen mukaan kehon eri lihasryhmät.

9. lk tunti (tunti 19 / syksy 2006) muodosti klassisen palloilutunnin rakenteen, jossa oli verryttelyosa, opetus- ja harjoitteluosa sekä peliosa. Oppilailla oli tunnin alussa jokaisella oma pallo, jolla he heittivät vapaasti koreja. Pillin vihellyksellä opettaja aloitti pallojumpan ohjauksen. Tunnin opetus- ja harjoitteluosa oli koripallon ns. lay-up suoritus. Opettaja näytti aluksi suorituksen pariin kertaan. Oppilaat jaettiin koreille ryhmiin ja aloitettiin ohjeen mukainen harjoittelu. Välillä pysähdys ja kertaus oikeasta suorituksesta. Opettaja teki peliä varten joukkuejaot, *sinä tuonne, sinä tuonne*… ja antoi joukkueille peliliivit. Koska opetusryhmässä oli tunnilla vain 13 oppilasta, muodostui vain kaksi joukkuetta. Opettaja toimi erotuomarina koko salin pelissä, samalla ohjasi oppilaita ja huolehti pelaajien vaihdoista. Pelissä harjoiteltiin erityisesti puolustamista, oikeata puolustusasentoa ja siinä liikkumista. Pelin toinen osa tapahtui hieman uusilla kokoonpanoilla opettajan suoritettua pelaajavaihdot joukkueissa. Opettaja edellytti oikeata asennetta oppilailta, so. yritystä. Osan oppilaista ollessa flegmaattisia opettaja totesi: ”*Ne saa pelata, joita pelaaminen kiinnostaa.*”

Opettaja vaikutti oppilaiden toiminnallisuuteen ja sitä kautta pedagogiseen ilmapiiriin arvostamalla itse opetettavaa asiaa. Opettaja edellytti oppi-

lailta oikeaa asennetta. Tehdään yrityksellä se, mikä tehdään, yhtä hyvin kuntosalissa kuin pelikentällä. Palloilutunnilla oli oppimisen ja harjoittelun leima. Opettaja opetti, ei vain peluuttanut. Lay-up suorituksen harjoittaminen liittyy koripallon perusteisiin, ja se esiintyi usein mukana opetuksessa. Kyseinen taito tekee pelistä pelattavan, ja on siksi keskeinen toistettava asia. Harjoittelutilanteessa oppilaat olivat kaikki samalla tavoin ”tekemisissä” ja erityisesti vähemmän pelanneet oppilaat saivat harjoitusta.

Opettajan asenne työssään on asiallinen ja toimintapainotteinen. Opettajan ohjaus lähtee toiminnasta ja palaa toimintaan. Sanonta: *”Ne saa pelata, joita pelaaminen kiinnostaa*” osoitti opettajan asennetta työhönsä ja samalla hänen vaativuuttaan oppilaiden pelaamista kohtaan. Opettajan asiantuntemus salli opettajan osoittaa pelaamista vain niille, joita pelaaminen todella kiinnostaa.

Liikuntatunnin (tunti 4 / syksy 2005) aluksi opettaja yhdessä oppilaiden kanssa laittoi tuntia varten viisi sulkapallokenttää liikuntasaliin. Oppilaat valitsivat itselleen aloitusparin ja ryhmittyivät kentille, osa penkille. Opettaja selvitti parin vaihtosysteemin, joka ohjasi kiertämään myös penkin kautta. Erä pelattiin 10 pisteeseen, joka syötöstä piste. Oppilaat tuomitsivat itse, epäselvä pallo uusittiin. Erän jälkeen oppilaat ilmoittivat tuloksen opettajalle, joka kirjasi ylös voittajan. Kaksoistunnin aikana jokainen pelasi vuorollaan jokaista vastaan. Kaksi eniten voittoja saanutta paria otteli loppuhuipentumana loppuottelun, jota muut seurasivat.

Opettaja järjesti toiminnan puitteet yhdessä oppilaiden kanssa ja antoi pelitoiminnan ohjeet. Tunnin kulku oli muuten oppilaiden käsissä. Sosiaalisen kasvatuksen kannalta tuntitilanne mahdollisti taidoiltaan erilaisten oppilaiden aktiivisen osallistumisen toisten pelatessa samaan aikaan muilla kentillä. Pelikaverin vaihtuessa oppilas joutuu uuteen sosiaaliseen tilanteeseen. Toiminta mahdollisti opettajan kontaktin vuorollaan kuhunkin oppilaaseen. Oman osallistumisen jälkeen loppuottelun seuraaminen tuntui läheiseltä asialta. Tunnilla esiintyi oppilaan käytöshäiriö oppilaan heittäessä äkkipikaisuudessaan mailan. Opettaja hallitsi tilanteen ja itsensä, haki mailan reagoimatta tilanteeseen sen enempää. Opettajan käytös puhui omaa kieltään oppilaille ja samalla osoitti tilanteen harvinaisluonteen.

Tämä tutkimus liittyy keskeisesti yläkouluun, jossa opettajan toimintaa tarkastellaan kasvatuksen kontekstissa. Opettajalla (A1) on opetusta myös samassa koulussa toimivalla lukioasteella, minkä hän kokee rikkautena omalle työlleen. Lukion liikunnanopetus on enemmän toiminnan järjestämisessä, josta seuraava tunti oli osoitus. Opettajalla oli saliin tullessa mielessä toiminta, jonka hän myös sujuvasti käynnisti. Opettajakeskeisyydestä siirryttiin oppilaskeskeisyyteen. *”Mä teen itteni tarpeettomaksi siinä tuomaroinnissa. Se on mun tavoite.*” Opettaja toimi tunnilla tarvittaessa yksilön ohjaajana ja osoitti siinä oppilastuntemusta. Seuraavaksi kuvattu tunti (tunti 3/ syksy

2005) osoitti opettajan toimintatapaa ryhmittää oppilaat oppilaskeskeiseen toimintaan.

Lukion liikuntatunnin (tunti 3 / syksy 2005) 30 oppilaan toteutuva toiminnallisuus edellytti oppilaiden ryhmittelyä samanaikaisiin toimintoihin. Opettajalla oli koko sali käytössä. Vapaan koripallopelin jälkeen oppilaista muodostettiin 6 ryhmää. Kaksi ryhmää pelasi aluksi salin toisessa päädyssä lentopalloa, kaksi ryhmää salin poikittaissuunnassa koripalloa ja kaksi ryhmää toimi ohjatulla ohjelmalla kuntopiirissä saliin liittyvässä katsomo-osassa. Opettaja vapautui yleisohjaajaksi toimintojen käynnistyttyä. Pelit sujuivat oppilasjohtoisesti, lentopallo heikoimmin johtuen oppilaiden vähäisistä taidoista. Opettaja vaihtoi koripallon lopuksi pitkittäissuuntaan pelattavaksi, mikä toi uuden haasteen oppilaille. Kaksoistunnin aikana vaihdettiin suorituspaikkoja. Kaksi oppilasta oli sivussa ja istui tunnilla katsomon penkillä. Aika tuli ymmärrettävästi heille pitkäksi. Pojat yrittivät muitta mutkitta lähteä pois tunnilta. Opettaja huomasi ja näytti tiedostavan poikien pyrkimyksen ja totesi kieltäessään heitä: *”Jos on keuhkoputken tulehdus, ei se tupakalla parane.*” Oppilaat tyytyivät ja jäivät paikoilleen.

Toiminnallisuuden kautta rakentuu opettajan ohjauksessa pedagoginen ilmapiiri. Toiminnallisuus merkitsee opettajalla vaihtelevaa tuntirakennetta ja oppilailta vaadittavaa yrittävää asennetta. Pedagoginen ilmapiiri on asiakeskeisyyttä, johon oppilaat yhdessä sitoutuvat. Opettaja on määrätietoinen ja vaativa koska hän itse arvostaa opetettavaa asiaa ja opetusta. Opettaja toimii tavalla, joka mahdollistaa mahdollisimman monen oppilaan mukana olemisen.

2. *Vaihtelemalla tunnin rakennetta*

Tavallisesti tunnin aiheeseen liittyen tunnin alkuosa on opetusta ja siihen liittyvää harjoittelua. Opettajan ohjaus jatkuu myöhemmin toiminnan aikana paljolti yksilön ohjaamisena. Opettaja tuo oppimisen esiin haastattelussa kasvamisen ajatuksena. *”Oppia noudattamaan sääntöjä, hyväksymään erilaisuutta ja kasvamaan suvaitsevaisuuteen.*” Opettaja osoittaa erilaisuuden arvostamista käyttäessään oppilasta oikean suorituksen mallina (vrt. Fenstermacher 2001). *”Välttämättä oppilas ei ole hyvä pallopelissä, mutta kun hän heittää tuosta vaan kiepin tai käsinseisonnan, hän on ihan eri tasolla oppilaiden silmissä.*” Kysymys on samalla oppilaan itsetunnon kehittämisestä. Opettaja viittaa ryhmän käyttöön, koska kaikki ryhmän jäsenet ovat silloin osallisia. Opettaja ohjaa oppilaat lajinomaiseen harjoitteluun ja käyttäytymiseen.

Oppitunnilla (tunti 2 / kevät 2005) juostiin oppilaskohtainen tulos Cooper-juoksussa. Opettaja tunsi oppilaat ja antoi juoksun aikana yksilökohtaisia

neuvoja. Oppilaiden hyvä asenne näkyi tuloksissa; lähes jokainen oppilas onnistui parantamaan edellisen vuoden tulosta. Opettaja antoi ennen juoksua yleisiä ohjeita järkevästi suoritetusta Cooper-juoksusta. Juoksun aikana opettaja antoi kannustavia yksilökohtaisia ohjeita. Kannustuksen seurauksena lihava poika, joka aloitti suorituksen kävelemällä, lähti myöhemmin juoksemaan muiden mukana. Cooper-juoksua seurasi tunnilla jalkapallo, joka oli oppilaille juoksun jälkeen vapaaehtoista. Lähes kaikki pojat osallistuivat pelaamiseen.

Liikuntatunti on opettajan ja oppilaiden kannalta paljon muutakin kuin varsinaista ohjattua tunnin pitoa. Oppilaat tulivat (tunti 8 / syksy 2005) itsenäisesti uimahallille ja tapasivat opettajan hallin aulassa. Opettaja muistutti heitä hallikäyttäytymisestä, kuten suihkuun menosta ennen altaalle tuloa ja siitäkin, ettei saunassa pidetä uimahousuja. Opettaja antoi ohjeet krooliuinnin tekniikasta, minkä jälkeen seurasi noin 15 min. uintiharjoittelua. Opettaja antoi altaan reunalta yksilökohtaisia neuvoja. Opettaja ohjasi oppilaat metrin laudalta hyppäämään. Hyppääminen oli oppilaskeskeistä eikä välttämättä koskenut kaikkia. Oppilaalla oli myös vapaus olla hyppäämättä. Opettaja löysi sanottavaa jokaisen hypystä. Lopuksi ”hauskuus” jatkui: ”*Kuka hyppää pisimmälle ns. pommihypyllä.*” Tämän jälkeen oppilaat pääsivät käymään saunassa. Tauon aikana 5 oppilasta jäi hyppäämään opettajan valvonnassa kerroksilta. Tunnin toinen osa sisälsi harjoituksen hakea neljältä eri syvyydeltä kumirengas. Toimintaan osallistuivat kaikki oppilaat. Opettaja kirjasi ylös oppilaskohtaisesti montako neljästä renkaasta oppilas sai pintaan. Hallin varustus antoi opettajalle mahdollisuuden ohjata oppilaat tunnin loppuhuipentumaan. Liukumäen kautta oppilaat menivät loppusuihkuun, mutta vain yksi kerrallaan.

Jalkapallotunnilla (tunti 5 / syksy 2005) oli pelinomaista harjoittelua. Kentän hahmottamista harjaannutti peli kolmella pallolla yhtä aikaa. Molemmissa maaleissa oli kaksi maalivahtia. Peliä pelattiin viiteen maaliin ja vielä uusittiin sama. Seuraavaksi opetusryhmä jaettiin neljään eri ryhmään. Ryhmät pitivät palloa omalla alueellaan yhden oppilaan pyrkiessä katkaisemaan syötön, jolloin hän pääsi mukaan ryhmään syöttelemään toisille. Harjoitus rajoitettiin korkeintaan kahteen peräkkäiseen kosketukseen ennen syöttämistä toiselle pelaajalle. Opettaja jakoi oppilaat kahteen joukkueeseen, antoi joukkueille peliliivit ja joukkueet pelasivat pienpelisäännöin puolella kentällä jalkapallo-ottelun. Opettaja ohjasi peliä puhutellen oppilaita etunimellä.

Opettaja näyttää osaavan ajatella toimintaa oppilaista käsin ja samalla säilyttää tunnissa oppimisen ja harjoittelun leiman. Opettajan ”vaativuus” kohdistuu oppilaan mahdollisuuden huomioon ottaen kaikkiin. Tunnin monipuolinen luonne ja ”poikamaisuus” vastaa erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Tunnit

osoittavat opettajan pyrkimystä olla jokaista oppilasta varten. Oppilaat ovat tottuneita pelaamaan eri tavoin ja erikokoisissa joukkueissa. Opettajan haastattelussa esiin tuoma opetuksen tavoite ”ryhmäksi kasvaminen” on nähtävissä oppilaiden aktiivisessa osallistumisessa tunneilla.

Kuvatuilla tunneilla oli selkeästi opettajajohtoinen osuus, mutta myös tilaa vapaammalle, osaksi oppilaiden itsenäiseen päätökseen perustuvalle toiminnalle. Opettaja totesi työnsä tavoitteeksi saada oppilailleen syntymään liikunnallisen elämäntavan. Opettaja ymmärtää korostaa oppilaista lähtevää toiminnallisuutta.

Uintitunti (tunti 13 / kevät 2006) oli lyhyellä siirtoajalla muutettu aiotusta itsepuolustusta käsittelevästä tunnista uintitunniksi. Syynä oli matkalta palanneen tyttöjen opettajan toive. Opettaja tapasi oppilaat pukuhuoneessa ja kokosi heidät ryhmäksi altaan reunalle, missä antoi oppilaille ohjeet uintiharjoittelua varten. Opettaja opetti näyttäen krooliuinnin suoritusta keskittyen lähinnä uinnissa suoritettavaan käsivetoon. Harjoittelun aikana opettaja antoi yksityiskohtaista opetusta ja tunnustusta mainiten oppilaan usein nimeltä.. Suihkussa käynnin jälkeen oli vuorossa opettajan ohjaama vesijuoksuharjoitus. Opettaja antoi ensin suoritusohjeet ja oppilaat hakivat liivin päälleen. Toiminnan aikana opettaja antoi ohjeita.

Oppilaat olivat saaneet tiedon tuntiohjelman siirrosta edellisenä päivänä, joten he osasivat varautua uimavarusteilla tuntia varten. Tilanne on osoitus opettajan asemasta ja työn hallittavuudesta. Oppilailla on valmiutta kohdata tilanteet reaalisesti ja samalla joustavasti. ”*No ne tietää, ettei aina mene niin kuin suunnitellaan. Nää on sellaisia poikia, no joku saattaa urputtaa mut sit kun tehdään yleensä siinä ei ole mitään ongelmia, mä sanon että uinti tulee kuitenkin tässä keväällä, että otetaan se uinti nyt pois tässä vaiheessa.*” Oppilaat olivat menneet itsenäisesti pukuhuoneeseen. Kysymykseen: Mitä opettaja sanoi tunnista oppilaille pukuhuoneessa, opettaja vastasi: ”*En oikeastaan muuta kuin mä toivon, ettei mun ysiluokalla tarvitse enää puuttua uimahousupolitiikkaan. Elikkä tällaiseen omatoimisuuteen, että tietää, että kassalta pyydetään avaimet ja mennään pukuhuoneeseen ja altaalla tavataan, ettei tarvitse siivojien tulla sanomaan oliko ne uikkareissa saunassa vai ei.*”

3. *Vahvistamalla osallistumista*

Oppilaiden peli on keskeistä, ei opettajan. ”*Kun peli sujuu hyvin, voi mennä opettajanakin mukaan. Oppilaat on ne tähdet. Oma esimerkki on kaikessa äärettömän tärkeä.*” Opettaja osoittaa arvostavansa pelaamista ja erityisesti oppilaiden peliä. Opettajan ajoittaisella osallistumisella oppilaiden toimintaan näyttää olevan keskeisesti kaksi tarkoitusta: harjoittaa oppilaita pelin luonteeseen, so. pelaamaan yhteispeliä ja edistää eritasoisten oppilaiden osallistumis-

ta. Jälkimmäinen on selkeästi kasvatuksellinen tavoite. Oppilaat kokevat opettajan olevan heitä varten ja kuitenkin heillä on tilaa toimia keskenään. Tulkitsen opettajan osallistuvan toiminnan edistävän oppilaiden itsetuntoa ja avoimuutta. Opettaja elää opetustilanteissa mukana ja ilmaisee sen aktiivisuudellaan. Opettaja säilyttää kuitenkin opettajaroolinsa. ”*Oon läheinen, mutta sellainen, että en ihan niin kuin kaveri-kaveriksi mene. Tunnilla saa sanoa etunimellä, mutta opettajahuoneessa asioidessa tulee pyytää opettajaa sukunimellä.*”

Tunnilla (tunti 5 / kevät 2005) pelattiin pesäpalloa. Tunnin alussa oppilaat suorittivat parin kanssa heittoharjoitusta. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään harjoittelemaan pesäpallon lyöntiä. Ennen tunnin pelivaihetta opettaja antoi yhteisesti peliohjeita. Opettaja valitsi itsensä vakinaiseksi syöttäjäksi ainakin kahdesta syystä. Toisaalta tunnilla oli ainoastaan 10 oppilasta, toisaalta syöttäjän paikalta opettaja pystyi hyvin säätelemään pelin tempoa. Opettajalla oli hyvä kontakti vuorollaan kuhunkin oppilaaseen. Opettajan aitous tuli esille hänen myöntäessään omat puutteensa pallon heittäjänä. Opettajan pedagoginen kyky näkyi hänen samastumisessa itse peliin ja samalla eläytymisessä oppilaiden ohjaukseen. ”*Nyt sähköä on ilmassa, lyöjät loppuu. Viimeinen lyöjä vuorossa.*” Opettajan pedagogista silmää osoitti sekin, kun hän pelin aikana kielsi oppilasta piirtämästä juoksuista kirjaa hiekkaan mailalla. Tunnin päätti opettajalle ominainen loppuhuipentuma, joukkuekohtainen kotiutuskisa. Joukkueissa oli viisi lyöjää ja viisi juoksijaa eli kisaan osallistuivat kaikki tunnilla olleet oppilaat. Tunnin toiminnallinen kiinteys huolimatta pienestä ryhmästä säilyi loppuun asti.

Lukion tunti (tunti 7 / syksy 2005) pidettiin kuntosalissa kuntopiirinä. Oppilaat saivat opettajalta tekniset ohjeet, jotka koskivat myös välinehoitoa. Opettajan ohjeet ja näytöt herättivät selkeästi oppilaiden motivaatiota. Alkuverryttelyssä ja tunnilla oppilaat olivat hyvin mukana. Oppilaat jakautuivat kolmen oppilaan ryhmiin. Suorituspaikkoja oli 9. Kullakin suorituspaikalla tehtiin 3 sarjaa a` 30 sek. Opettajan ohje kohdistui yksilöön ja toimintaryhmään; ”*tsempatkaa ryhmänä*” toteutui oppilaiden keskittyessä koko harjoittelun ajan omaan suoritukseensa. Opettajan läsnäolo oppilaisiin oli läheistä ja salli välillä hauskanpitoa. Kuntoharjoittelua kevensi Radio Cityltä tuleva taustamusiikki. Oppilaiden asennetta kuvasi se, että osa oppilaista jäi nostamaan painoja toisten lähtiessä tunnilta.

Opettaja vaihtoi yläkoulun opettajasta luontevasti lukion opettajaksi säilyttäen asiantuntijan roolinsa. Opettajan henkilökohtainen ote oppilaisiin tuli esille opettajan puhutellessa oppilaitaan etunimeltä. Oppilaiden innostunut liikuntatunneille tulo osoitti oppilaiden sisäistäneen liikuntatunnit innostavana ja yhteisenä asiana. Opettaja toimi innostavana ohjaajana ja järjestäjänä, mutta oppilaat olivat tunnilla keskeisessä asemassa. Toiminnan käytännöt

olivat oppilaille tuttuja, tunnin sisällöllinen rakenne taas oli tunnin alkaessa vasta odotettavissa.

Suunta opettajakeskeisestä oppilaskeskeiseen kuvaa opettajan toimintatapaa. ”*Mun tavoitteena on se, että teen itseni erotuomarina tarpeettomaksi, eli ne osaa itte ymmärtää tekevänsä virheen ja myöntää sen.*” Liikuntatunti on opettajan ajattelussa oppilaiden tunti, jonka luonteeseen kuuluu oppilaiden spontaanisuutta. ”*Sellaista mä itsekin oikeastaan toivon, että hälinää pitääkin olla, vähän iloista mieltä, joka ei kuitenkaan mene sähläykseksi. Mun mielestä liikuntatunti on paikka, jossa saa purkaa itseään positiivisella tavalla.*” Toiminnallisuuden kautta opettaja rakentaa pedagogista ilmapiiriä (ks. luku 2.4.1.). Opettajan pyrkimys on ohjata oppilaat keskinäiseen sopeutumiseen, yhteiseen yrittämiseen ja toimimiseen. Opettajan sanoin: ”*Se on niin kuin mun juttu, että tulisi hyvä henki.*”

Edellä on kuvattu tuntiesimerkein opettajan ohjausta ja tuntien luonnetta. Seuraamillani tunneilla en havainnut kenenkään oppilaan sanovan ”pelattais jo”. Tämä kertoo oppilaiden sisäistäneen opetuksen toimintaa arvostavalla tavalla. Opettajan osoittama määrätietoisuus kohdistui opettajaan itseensä. Hän ei tyydy vain toiminnan järjestämiseen, vaan oppilaiden kasvamista ja oppimista edistävään toimintaan. Opettaja vaati oppilailta yrittämistä: ”*Se mikä tehdään, tehdään kunnolla.*” Esillä olevaa asiaa harjoitellaan ja myös sovelletaan pelitilanteessa. Opetuksen määrätietoisuus on tulkintani mukaan yhdistämässä oppilaat opetukseen ja myös toinen toisiinsa. Tunneilla pelataan usein, mutta ei vain pelata. Opettajan ohjauksellinen luonne vaikuttaa tuntien monipuoliseen rakenteeseen, jossa vaikuttavana lähtökohtana on usein oppilaiden toiminta ja vireystila. Opettajan samastuminen oppilaiden liikuntaan tulee esiin opettajan järjestämässä tuntirakenteen vaihtelussa. Opettaja muuttaa tarvittaessa esim. pelaamisen luonnetta. Pelaamiseen tullaan joskus valmistavien ”portaiden” kautta, so. pelaamalla peliä edeltäviä pelimuunnoksia.

Opettaja ohjaa ryhmää, joka on joskus koko luokka, joskus taas pienempi ryhmä. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilaat on tavallisesti ryhmitetty omiin toimintaryhmiin. Toiminnan sujuessa oppilaskeskeisesti opettaja kiinnittää huomion ajoittain yksilöön. Oppilaalla on jotenkin se tunto, että opettaja ohjaa juuri häntä, vaikka ohjaus on ryhmäkeskeistä. Tämä tunne syntyy osaksi siitä, että oppilaat samastuvat yhteiseen yrittämiseen ja opetukseen. Esimerkkinä tästä on aiemmin esillä ollut kuntosalitunti ja siihen liittynyt opettajajohtoinen rentousharjoitus. ”*Opettajana kannustan siihen, että kukin on yksilö ja hyväksyy sen oman suoritustason, ei vertaa itteensä muihin ja yrittää parhaansa. Pyrkii oman tuloksen parantamiseen.*” Osallistumalla ajoittain oppilaiden pelaamiseen opettaja suuntaa peliä yhteisölliseen suuntaan. Opettajan osallistuminen oppilaiden toimintaan korostaa oppilaille samalla heidän toimintansa arvoa. Oppilas kokee olevansa osa toimivaa ryhmää ja

kuuluvansa hyväksyttynä ryhmään. Tätä yhdessä viihtymisen ja rakentumisen ilmapiiriä toteuttaa osaltaan tilan antaminen oppilaiden keskinäiselle toiminnalle. Opettajan käyttäessä oppilaasta etunimeä se vahvistaa osaltaan oppilaan ryhmään kuulumisen tunnetta (Payton ym. 2000 / ks. luku 2.1.).

Pedagoginen ilmapiiri opettajan toiminnassa näyttäytyy toiminnallisena ilmapiirinä, jossa painottuu toiminnan didaktinen suhde. Didaktisessa suhteessa korostuvat opetussisältö, opettaminen, opettajan asiantuntemus sekä oppilaiden suhde sisältöön. Opettaja elää mukana oppilaiden toiminnassa ajoittain toimintaa suunnaten ja laajentaen. Kemmis kuvaa tätä persoonallisena praksiksena, jossa toimija näkee toiset heidän perspektiivistään (Kemmis 2008). Opettajan persoona, joka näkyy opetuksessa mm. innostuksena, osaamisena ja asiantuntemuksena, sitouttaa oppilaat liikuntatunteihin. Taustalla on opettajan pedagoginen auktoriteetti ja toiminnan hallinta. Opettajan osittainen mukanaolo oppilaiden liikunnassa tukee osaltaan oppilaiden itsetuntoa.

4.2.2 Opettaja (A2), olemalla päättäväinen

Liikuntatunnit olivat kaikki kaksoistunteja. Tutkijan seuraamista kaksoistunneista (yhteensä 20) 10 (50 %) oli palloilutunteja (sulkapallo, sisäjalkapallo, salibandy, pesäpallo), 4 (20 %) kuntosalitunteja, 3 (15%) tanssitunteja, 2 (10%) uintitunteja ja 1,5 luokan oppilaiden liikuntaolosuhteisiin tutustumistunti. Palloilutuntien alkuun liittyi useimmiten kuntoliikuntaa. Palloilutuntien palloiluosuus oli järjestelmällistä pelaamista, jossa peliajat ja pelaajien vaihdot tapahtuivat ajanotolla. Tunneilla ei ollut harjoittelua eikä opettajan taholta esiintynyt pelin ohjausta. Poikkeuksen edellä sanotusta muodostivat koulun ulkopuolella toteutetut sulkapallotunnit, joihin sisältyi opettajan antamaa tekniikkaohjausta. Kuntosali- ja uintitunneilla opettaja niin ikään ohjasi oppilaita oikeaan liikesuoritukseen. Tanssitunneilla poikien ja tyttöjen opettajat opettivat yhdessä koulun itsenäisyysjuhlaa varten sovitut paritanssit.

Opettaja asetti itselleen toimintatavoitteeksi oppilaiden fyysisen kunnon kehittämisen. Toinen opettajan toiminnasta nouseva piirre on, että toiminnan tulee olla sujuvaa, so. opettajan hallinnassa olevaa. Toiminnan sujuminen mahdollistaa osaksi oppilaskeskeisemmän toiminnan ja vuorovaikutuksen. Päättäväisyys on opettajan ominaisuus, joka kuvaa opettajan asennetta työhön. Toiminta on opettajan päättämää ja sen luonne noudattaa opettajan tarkoitusperiä. Molemmat opettajat (A1) ja (A2) osoittavat määrätietoisuutta. Edellisen opettajan määrätietoisuus on enemmän oppilaista käsin tapahtuvaa opetustoiminnan toteutusta. Jälkimmäisen kohdalla määrätietoisuus lähtee opettajasta. ”*Näin minä olen päättänyt.*” Hänellä opetus on jotenkin sidotumpaa, opettajakeskeisempää ja velvollisuusorientoitunutta. Opettaja järjestää

oppilaiden puolesta tutunomaisen toiminnan, johon oppilaiden on helppo osallistua. Toistuva toiminta muodostaa oppilaille turvallisen ilmapiirin.

Opettaja on selkeästi oppilailleen auktoriteetti. Oppilaiden opettajastaan antamat positiiviset lausunnot kertovat, että oppilaat arvostavat opettajaansa ja kokevat opettajan auktoriteetin sopivana toiminnassa. Nouseeko opettajan järjestelmällisyys ensisijaisesti oppilaista vai opettajan oman työn sujumisesta? Kysymys on aiheellinen, kun miettii opettajaa oppilaiden kasvattajana. Onko opettajan työssä tilaa erilaisuudelle? Kun opettaja kohtelee yleensä oppilaita yhtenä hallittavana ryhmänä, työn sujuminen näyttää hallitsevalta motiivilta sekä opettajan ajattelussa että toiminnassa. Opettajan (A2) ohjauksessa toiminta rakentaa pedagogista ilmapiiriä opettajan päättäväisyyden kautta:

1. *Ohjaamalla järjestelmälliseen toimintaa*

Opettajan työtä sävyttää vahva itsetunto, joka ilmenee järjestelmällisyytenä, joka on määrätietoisuutta ja tiukkuutta. Selkeä ohjelma tarkoittaa tuntiohjelman selkeyttä ja toistuvaa käytäntöä. ”*Tietenkin mä olen nää tavat niille opettanut. Mun ei tarvitse sanoa, että menkää riviin. Nehän on jo siinä. Ne vaan menee ja sillä selvä. Sillä tavoin mä teen itseni kyllä tarpeettomaksi.*” Toiminnan luonne on yhteisopetus, jossa kaikki tekevät samaa asiaa. Toiminta on opettajajohtoista. Toiminnassa oppilaiden motivaatio liittyy toiminnan selkeyteen ja opettajan hallintakykyyn.

Oppilaat pääsevät pukuhuoneeseen tavanomaisesti opettajan tullessa ja avatessa oven avaimella. Pukuhuoneessa (tunti 4/ syksy 2005) jouduttiin odottamaan 10 min. salin vapautumista. Opettaja piti nimenhuudon ja tarkisti samalla oppilaiden varusteet, myös pyyhkeen. Opettaja kirjasi ylös pyyhkeen unohtajat ja muistutti tunnin jälkeen tapahtuvasta suihkuun menosta. Eräs oppilas söi purukumia. Opettajan sana oli käskevä ”*purkka roskakoriin, nyt*”. Oppilaat vapautuivat pukuhuoneessa keskinäiseen keskusteluun opettajan läsnä ollessa. Toinen opettajan oppilaaseen kohdistama reaktio liittyi oppilaan nilkan loukkaantumiseen pelissä. Oppilas meni itsenäisesti hoitamaan jalkaa kylmän vesikraanan alle ja palasi kahden minuutin kuluttua, jolloin opettaja sanoi määrätietoisesti: ”*Ei onnistu, kuusi minuuttia.*” Tunnilla olleet 17 poikaa jaettiin opettajan toimesta kolmeen joukkueeseen. Joukkueet erottuivat toisistaan opettajan jakamilla peliliiveillä. Sisäjalkapallo kiinnostaa poikia ja peli oli sen mukaista, vauhdikasta ja keskittyvää. Oppilaat pelasivat varsin itsenäisesti, opettajan tuomitessa peliä. Opettaja oli tarkka siinä, että pelaajavaihdot toimitettiin säntillisesti opettajan ohjeesta, kaikki oppilaat saivat peliaikaa yhtä paljon.

Pukuhuoneessa pidetyn nimenhuudon jälkeen oppilaat lähtivät koulun viereiselle urheilukentälle pelaamaan pesäpalloa (tunti 12 / kevät 2006). Viisi oppilasta sai tehtäväksi hakea opettajan kanssa lukitusta välinevarastosta pesäpallovälineet. Tunnin alussa opettaja piirsi pesäpallokentän, jonka aikana oppilaat kiersivät 1 km tutun juoksulenkin. Juoksun jälkeen opettaja jakoi oppilaat kahteen joukkueeseen ja suoritti siinä vielä oppilasvaihdon. Opettajan ohjeesta ykköset siirtyivät pelissä sisävuoroon ja kakkoset ulkovuoroon. ”Sairaat” saivat tehtäväkseen juoksujen ja palojen kirjaamisen. Ennen peliä opettaja antoi kielteissävyisen ohjeen: ”*Jos pallo hukkuu, se on kaikille kilsan juoksu.*” Tunnin kulku oli opettajajohtoinen. Oppilaat menivät ilman ohjetta tunnin lopussa riviin. Tunti oli päivän viimeinen, joka sekin oli nopeuttamassa oppilaiden käyttäytymistä. ”*Ne vaan menee riviin ja sillä selvä. Totta kai se on se, mitä mä tahdon, mutta minun ei tarvitse sitä enää erikseen sanoa. Sillä tavoin mä teen itseni tarpeettomaksi.*”

Opettaja haluaa pitää toiminnan langat omissa käsissään ja hallita opetustilanteen ja -ryhmän. Tunti on alusta alkaen opettajajohtoinen ja sitä leimaa opittu pelaamisen luonne. Nopea pelitempo keskittää oppilaiden huomion toimintaan ja samalla edistää opettajaa oppilaiden hallinnassa. ”*Hoidan pelitilanteet hyvin kontrolloidusti. Esim. salibandyssä viisi kerrallaan kentällä ja viisi istuu vaihdossa. Jos esim. pelataan kymmenen minuutin erä, niin kahden ja puolen minuutin välein mä huudan, että vaihto, se pallo jää just sinne, missä se sillä hetkellä on ja kaikki vaihtoon.*” Opettajan hallinnassa oleva pelitoiminta on näin ollen tasapuolinen ja vaikuttaa eritasoisten pelaajien kokemukseen kuulua joukkoon. Opettajan auktoriteetti ilmeni sisäjalkapallotunnilla käskynomaisena. Opettaja ei ryhdy yleensäkään keskustelemaan ohjeista, vaan ohjeistaa itse asiat. Opettajan huomio pelin aikana kohdistui oppilaan onnistuneeseen suoritukseen, ei ryhmän suoritukseen. Tunti päättyi yleensä pelin loppuvihellykseen.

Opettaja ei käyttänyt lainkaan lajiharjoittelua, vaan pesäpallotunnilla juoksukierroksen jälkeen aloitettiin heti pelaaminen. Kielteinen ennakoiva ohje ”*jos pallo hukkuu…*” osoittaa yksittäisenä ”heittona” opettajan määrätietoista asennetta. Eihän kukaan kai tahallisesti palloa saata hukkumaan. Miksi ylipäänsä opettaja totesi ko. tavalla? Kertooko se jotain enemmän opettajana olemisesta? Roolissa oleminen ja roolin velvoitteisiin sitoutuminen voidaan nähdä opettajalle ominaisena piirteenä.

Sulkapallo on opettajan itsensä harrastama liikuntalaji. Oppilaat olivat ensimmäistä kertaa pelaamassa sulkapalloa (tunti 2 / syksy 2005) noin kilometrin päässä koululta sijaitsevalla sulkapallohallilla. Opettajan osallistuminen tuntiin oli erilainen kuin koulun salissa pidetyillä palloilutunneilla. Opettaja selvitti säännöt salissa oloon ja antoi yleiskuvauksen pelistä. Oppilaat ryhmittyivät kuudelle kentälle, kullekin 3 oppilasta. Peliä pelattiin 7 pisteeseen,

minkä jälkeen kolmikon sivussa oleva jäsen vaihtui pelaajaksi. Myöhemmin tunnilla oppilaat saivat haastaa pelaajia muista ryhmistä. Opettaja pelasi itsekin eri oppilaita vastaan ja osoitti siinä ammattitaitoa. Tunnilla oppilaat omaaloitteisesti siirtyivät pelaamaan nelinpeliä. Opettaja ohjasi oppilaat takaisin kaksin pelaamiseen, perusteluna oli pelien sääntöjen erilaisuus. Pedagogisesti opettaja pysäytti oppilaiden pelit ja kiinnitti huomiota syöttöliikkeeseen, minkä jälkeen pelit jatkuivat. Lopuksi oppilaat istuivat, jolloin opettaja vielä kertasi pelin luonnetta oppilaille. Luokan sulkapalloharrastaja sai tehtäväksi seuraavalle tunnille selvittää naisten pelierän pituus. Oppilaat lähtivät opettajan ohjeesta suihkuun, opettaja kirjasi pyyhkeen unohtamisen.

Sulkapallotunnilla oli pelaamisen ohessa opettava luonne. Opettaminen vaikutti osaltaan siihen, että oppilailla säilyi aktiivisuus koko tunnin ajan. Opettajan määrätietoisuutta oppilaskeskeisen toiminnan ohessa osoitti se, ettei hän antanut oppilaiden oma-aloitteisesti siirtyä pelaamaan nelinpeliä. Oppilaille jäi mieleen uuden asian odottaminen seuraavaan sulkapallotuntiin.

2. *Toimimalla ohjaavasti*

Opettaja sanoo liikunnanopetuksen tavoitteeksi oppilaiden fyysisen kunnon kehittämisen. Tämä tavoite on esillä tunneilla opettajajohtoisesti kuntoluonteisissa verryttelyissä, kuntosalitunneilla ja opettajan kuntotavoitteissa ja niihin liittyvissä kuntotesteissä. Opettaja ohjaa kuntosalissa oppilaat toimintaan näyttämällä itse teknisesti oikean suoritustavan. Tunneilla esiintyi jonkin verran opettajan antamaa oppilaskohtaista opetusta.

Oppilaat saapuivat aamutunnille uimahalliin (tunti 16 / syksy 2006) suoraan kotoaan. Uimahalliin tuli 14 oppilasta, kolme oppilasta oli ohjattu kävelemään ja kolme oppilasta oli poissa tunnilta. Opettaja antoi hallin aulassa oppilaille ohjeet suihkuun menosta ja altaalle tulosta. Oppilaat olivat uimataitoisia ja uivat aluksi altaan pituussuunnassa 200 m. Opettaja kokosi oppilaat altaaseen liittyvään noin 20 m pitkään laajennusosaan ja jakoi oppilaat kolmeen ryhmään ja ohjasi oppilaita erilaisin vesijuoksutehtävin. Tunnilla harjoiteltiin ryhmittäin ryhmä kerralla rintauinnin potkuja ja käsivetoja. Oppilaat uivat harjoituslaudat käsissään. Opettaja antoi altaan reunalta yksilökohtaista palautetta.

Koulun monipuolinen kuntosali on lukittu tila, jonne oppilaat pääsevät ainoastaan opettajan ohjaamalle tunnille. Kuntosaliin tullaan pukuhuoneen kautta opettajan kanssa. Kuntosalissa (tunti 14 / syksy 2006) opettaja antoi aluksi oppilaille ohjeet kuntovälineiden käytöstä. Tunnin keskeinen aihe oli oppilaiden testisuoritus soutulaitteella. Soutusuoritukset kestivät koko kaksoistunnin ajan. Opettaja oli yleisvalvoja ja merkitsi kunkin suorituksen ylös. Suoritusten aikana oppilaat käyttivät vapaasti salin muita välineitä. Kuntosa-

lissa on kolme soutulaitetta. Opettaja näytti ensin huolellisesti kaikille yhtä aikaa oikean soudun suoritustekniikan. Kutakin soutulaitetta kohden oli aina kolme oppilasta. Yksi oppilas suoritti, toinen avusti ja kolmas katsoi tuloksen. Oppilailla oli suoritustaulukko nähtävillä, mikä selkeästi lisäsi oppilaiden motivaatiota. Laitteesta oppilas saattoi seurata suorituksen aikana nopeuttaan ja soutumatkaa. Soutuaika oli 2 minuuttia. Opettaja tarkisti lopuksi mittarista tuloksen ja kirjasi itselleen tuloksen ylös. Ryhmissä vaihdettiin uusi suorittaja. Soututestille vaihtoehtoinen testi on 3 km juoksutesti, joka aiemmin syksyllä oli suoritettu. Muita kuntotestiin liittyviä osioita ovat olleet aiemmalla tunnilla leuanveto, koripallon heitto seinään selinmakuulta nousten istumaan, penkkihyppely ja selinmakuulta noususta tasahyppy. Aiempi kuntotestitunti suoritettiin liikuntasalissa, minkä jälkeen siirryttiin yhdessä vielä kuntosaliin, jossa oli yksi korkea rekkitanko. Tangolla suoritettiin leuanvetosuoritus, toisten oppilaiden odottaessa vuoroa.

Pukuhuoneessa pidetyn nimenhuudon jälkeen (tunti 19 / syksy 2006) opettaja ohjasi oppilaat kuntosaliin istumaan ja muodosti heistä neljä neljän oppilaan ryhmää. Oppilaat saivat laitekohtaiset toimintaohjeet. Tunnilla toimittiin ryhmänä siten, että kaksi oppilasta suoritti tehtävää ja kaksi muuta oppilasta odotti omaa vuoroaan. Liikettä tehtiin aina 10 toistoa. Liikesuoritusten aikana soi musiikkilevy. Ryhmien vaihdon jälkeen oppilaat saivat asettaa heille sopivan vastuksen painoihin. Opettaja ohjasi oppilaita suoritusten aikana. Tunnilla suoritettiin toinen kierros. Tehtävien suorittamisessa opettaja vaati oppilailta oikeata teknistä suoritusta.

Kuntosalitunnit osoittivat opettajan asiantuntemusta ja samalla paneutumista tunnin pitoon. Oppilaat osallistuivat keskittyneesti. Ilmapiiri oli tunneilla kuntoharjoitteluun sopiva rauhallinen ja vuorovaikutteinen. Oppilaat saivat halutessaan vaihtaa vapaasti mielipiteitä keskenään. Kuntosali itsessään avarana tilana osoittautui erinomaiseksi ryhmän harjoittelutilaksi. Oppilailla ei ole liikuntatuntien ulkopuolella mahdollisuutta harjoitella soutulaitteella. Kuntosaliin tulo mahdollistuu vain opettajan pitämällä oppitunnilla. Soutusuoritus motivoi oppilaita. Yrittämisen kimmoke oli esillä oleva tulosvertailutaulukko ja mahdollisuus suorituksen aikana tarkkailla taulukosta oman suorituksen toteutumista. Tulosmerkinnän aikana opettajan vuorovaikutus oppilaan kanssa oli positiivinen ja kannustava. Opettaja korosti oppilaiden omaa suoritusta ja tuloskehitystä tavoitteena. Kuntosuoritus uusitaan lukukausittain. Oppilaat totutetaan tulostaulukkoon, joka on sama koko kolme vuotisen yläkoulun ajan. Tämä ajatus ontuu mielestäni siinä, että taulukko ei tee oikeutta nuoremmille ikäluokille; kuntotulokset paranevat iän myötä jo fyysisen kasvun tuloksena. Oppilaiden kesken tapahtui koko ajan ymmärrettävää vertailua. Viittaus aiemman tunnin leuanvetosuoritukseen antaa aihetta pohtia suorittamisen tapaa toisten oppilaiden seuratessa. Toisten seuratessa

osa oppilaista yltyi itselleen hyvään suoritukseen. Sen sijaan oppilas, jolta puuttuivat edellytykset saada yhtään suoritusta, oli ikävässä asemassa näyttää toisten edessä heikkouttaan.

Tanssitunti (tunti 7 / syksy 2005) on yhteistunti pojille ja tytöille. Oppilaiden molemmat opettajat vastaavat tunnin ohjauksesta Oppilaat olivat ensimmäisellä yhteistunnilla. Opettajilla näytti olevan kokemusta ko. tilanteeseen liittyvistä alkuvaiheen ongelmista. Tyttöjen opettajan ennakoiva ohje oli heti alkuun oppilaille: ”*Meillä vaihtuu tunnilla sitten koko ajan pari.*” Poikien opettaja asetti poika- ja tyttörivit vastakkain ja ohjasi luontevasti vastakkaiset oppilaat pariksi. Joidenkin poikien naureskeluun poikien opettaja otti tiukan kannan korottamalla äänensä ja sanomalla asiallisesti: ”*Tansseihin liittyy käyttäytymisen aspekti. Ei ruveta naureskelemaan.*” Pienen hässäkän jälkeen opettaja totesi: ”*No niin, meni paremmin.*” Tyttöjen opettaja taas viittasi tunnin aikana käytöstapoihin: ”*Käytöstapoihin kuuluu, että ollaan kohteliaita.*” Opettajat näyttivät oppilailleen helpon ”Amerikan marssin”, joka kävelynomaisena oli heti oppilaiden omaksuttavissa. Oppilaat pääsivät näin hyvään alkuun ja saivat heti lisäohjausta ja samalla positiivista palautetta. Opettajat ohjasivat parin vaihtoon ja toiminta jatkui. Tauon jälkeen opettajat yhdessä opettivat toisen helpon tanssin nimeltä ”Kikapo”. Harjoittelua toistettiin aina uuden parin kanssa. Tyttöjen opettajan antama kaikille yhteinen tunnustus oppimisesta ja toiminnan sujumisesta suuntasi seuraavaa yhteistuntia.

Koulun perinteen mukaisesti marraskuun liikuntatunteja käytetään poikien ja tyttöjen yhteistunteina, jolloin molemmat opettajat yhdessä opettavat sovitut tanssit, jotka oppilaat tanssivat koulun itsenäisyysjuhlassa. Juhlassa tanssivat sekä 7., 8. että 9. luokan oppilaat. Oppilaat olivat tietoisia tästä ensimmäiselle harjoitustunnille tullessaan. Perinne vaikuttaa myönteistä asennetta ja erityisesti, koska opettajat ovat sisäistäneet opetuksen omaksi asiakseen. Koulun perinteeksi tullut tapa on alun perin tyttöjen opettajan ajatus. Molemmat opettajat harrastavat tanssia.

Opettajien yhteinen opetustunti oli osoitus opettajien hyvästä yhteistyöstä, jossa oppilaat olivat keskeisessä asemassa. Opettajat olivat sisäistäneet opetettavat asiat ja näyttivät nauttivan opettamisesta. Opetus tapahtui opettajien yhteis- ja vuoro-opetuksena tyttöjen opettajan hoitaessa hyvällä kokemuksella musiikin käyttöä. Opettajat saivat syntymään rauhallisen ja asiantuntevan ilmapiirin.

3. *Keventämällä toimintaa huumorilla*

Toiminnan sujuessa opettajan tarkoittamalla tavalla opettajan olemukseen liittyvä huumorin sävyttämä leppoisuus saa sijaa. Opetuksessa toteutuu opet-

tajan haastattelussa esiin nostama luonne: ”*Homman pitää olla reilua, sieltä pitää löytyä huumoria ja tulee olla selkeät raamit tekemiselle.*”

Opettaja ohjasi 9. luokan tunnin (tunti 3 / syksy 2005) aluksi oppilaat tekemään 30 kertaa vatsaliikettä, etunojapunnerrusta, selkäliikettä ja kyykkyjännehyppyä. Opettaja ei kontrolloinut suoritusten laatua. Sen sijaan toiminnan aikana opettaja kevensi oppilaiden toimintaa kuten: ”*Jos pääsee kyykkyjännehypyssä koskettamaan kattoon, ei enää koskaan tarvitse kuntojumpata.*” Lopuksi opettaja näytti hauskan liikkeen: istualtaan hyppyjä eteenpäin. Oppilaat saivat yrittää heille liian vaikeata temppua. Opettaja teki joukkueet ja ohjasi oppilaita sisäjalkapallossa. Oppilailla oli koko sali käytössä. Maaleina toimivat pystyssä olevat superlonmatot. Pelisysteemi oli selkeä: 2.5 min. peliä, jonka jälkeen kaikki kentällä olleet pelaajat vaihtuivat uusiin pelaajiin. Oppilaat osoittivat pelissä kovaa yritystä. Opettajan kommentti oppilaan kaatuessa: ”*Mitä sä siellä konttaat, eihän tässä mitään ole tapahtunut.*” Pelin eräässä tilanteessa taas: ”*Voi vitsi, roikkuu paidassa, taitaa olla keskieurooppalaiseen malliin, olet kuin takiainen.*” Ja edelleen vähän edellisen jälkeen: ”*Voi elämä, pilkun paikka.*” Pelin ohjausta ei esiintynyt. Pelaaminen itsessään oli pääasiana. Opettajan yleisohje pelissä: ”*Tunnetta lisää peliin.*”

Oppilaat saivat valita tunnin (tunti 18 / syksy 2006) alussa pelaavatko salibandyä vai salijalkapalloa. Tunnin alussa 20 kertaa etunojapunnerrusta, vatsalihasliikettä, selkälihasliikettä. Paritoimintana pukkihyppely ja parin jalkojen välistä 10 kertaa. Osa oppilaista lopetti suoritukset opettajan kääntäessä selkänsä. Opettaja aloitti oppilaiden pelin ohjaamisen. Tunnilla ei järjestetty mitään harjoittelua. Opettaja huolehti pelaajien vaihdoista vaihtaen aina kaikki pelaajat kerralla pois kentältä. Opettaja antoi pelin aikana seuraavia ohjeita oppilaille: ”*Sama jätkä ei jää kahdesti istumaan.*” ”*Pitää puolustaa, jos ne jätkät menee keskeltä läpi.*”

Tuntien luonne noudatti tutuksi tullutta rakennetta. Aluksi opettajan johdolla suoritettiin kuntoliikuntaa. Opettaja käynnisti pelitoiminnan, joka toteutui täsmällisesti peliajan ja vaihtojen osalta. Opettajan antamat ohjeet olivat useimmiten kaikille suunnattuja yleisohjeita.

Opettajan asennoituminen oppilaiden pelaamiseen osoittaa, ettei opettaja olekaan ”tiukkapipo”. Opettajassa on kaksi puolta, jotka näyttävät sopivan yhteen, kun toimintaa tarkkailee eri luokka-asteiden toimintana. Opettaja tunnistaa itsensä toisaalta vaativana ja järjestelmällisenä, toisaalta toiminnan sujuessa oppilaiden tasolla olevana huumorin käyttäjänä. Opettajan kommentit oppilaan tai oppilaiden pelistä ovat letkauksen luonteisia, oppilaiden tasolla olevia. Huumori on persoonakohtainen asia. Missä mielessä opettajan on hyvä olla oppilaiden tasolla ja missä määrin opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus? Eikö joku oppilas voisi hyvin loukkaantua opettajan sanonnasta? Tutkijana koin opettajan sanonnat ”kevennyksenä” sekä oppilail-

le että myös opettajalle itselleen. Oppilaat olivat tottuneet opettajaan ja näyttivät pitävän luontevina opettajan kommentteja. Opettaja itse ei missään kohdassa näyttänyt kyseenalaistavan omaa käytöstään tai osoittanut reflektoivansa omaa käyttäytymistään. Tässäkin mielessä opettaja näytti olevan varma itsestään.

Oppilaat ovat tottuneet opettajan työtapaan ja omaksuneet sen. Tutkijana en havainnut oppilaiden taholta minkäänlaista kritiikkiä. Tunnit olivat opettajan hallinnassa ja tunneilla oppilaat olivat aktiivisia. Opetusohjelman palloiluvoittoinen sisältö ja opettajan käyttämä nopeahko pelitempo vaikuttaa myönteisesti oppilaiden toiminnallisuuteen. Oppilaat ovat aktiivisia opettajan tarkoittamassa asiassa, so. salitunneilla pelaamisessa. Sen sijaan oppilaidenkeskeistä toimintaa erillään opettajan ohjauksesta ei esiintynyt. Opettajan järjestelmällisyys oli salitunneilla paljolti saman asian toistumista. Oppilaat myös toimivat samaan aikaan saman asian parissa joko pelaamassa tai sitten odottamassa omaa pelivuoroa. Jälkimmäisen oppilaat olivat työllistettyjä ottelun seuraamiseen ja tuloksen kirjaamiseen.

Pedagoginen ilmapiiri muodostuu toiminnan sujuvuudesta. Oppilaat ovat tottuneet tuntirutiineihin, mikä synnyttää oppilaissa luottamusta. Ilmapiirin kokemiseen vapauttavana vaikuttaa opettajan persoonallinen tapa kommentoida oppilaiden toimintaa. Opettajan kommentit ovat positiivissävyisiä ja osoittavat oppilaille opettajan olevan mukana heidän pelissään. Tunnin lopussa opettajan taholta todettu pelin tulos ja siihen liittyen maalintekijät ja maaliin johtaneen syötön antajat, jotka lepovuorossa olevat oppilaat ovat kirjanneet, vaikuttavat toistuessaan oppilaiden mielessä kokemuksen tunnin kokonaisuudesta. Opettaja antaa palautteen – niin positiivisen kuin negatiivisenkin- yleensä koko ryhmän kuullen. Sosiaalinen vertailu korostuu, kun positiivista palautetta annetaan vain voittajalle tai tulosta suhteutetaan tiettyyn normitaulukkoon. Tällaisen palautteenannon tavat eivät tue autonomian ja pätevyyden kokemuksia, koska muodostuu helposti kokemus siitä, että aikuinen kontrolloi käyttäytymistä ja vertailee ryhmän jäsenten suorituksia keskenään (Vallerand 2001). Yhdeksännen luokan sisäpalloilutunnilla viimeisen pelijakson haasteeksi opettaja osoitti häviön välttämisen. Häviävän joukkueen jokainen pelaaja joutui punnertamaan 50 lattiapunnerrusta. Oppilaat saivat lisäkipinän peliin ja pelasivat tarkoituksellisesti voitosta. Opettaja kohteli oppilaitaan ryhmänä.

Didaktinen suhde painottuu opettajasta oppilaisiin. Opettaja sanelee opetussisällön, ja hänen suhteensa opetussisältöön näyttää nousevan paljolti siitä, minkä hän on todennut oppilaiden kanssa toimivan. Opettajan määrätietoisuus ja siihen liittyvä johdonmukaisuus näyttävät edesauttavan oppilaiden sitoutumista toimintaan. Oppilaat tietävät tunnille tullessa, mikä tunnilla odottaa. Oppilaat eivät välttämättä sisäistäneet opettajajohtoista toimintaa.

Osa oppilaista ei tehnyt liikkeitä opettajan ollessa heihin selin. Oppilaiden iän (13–15v.) huomioiden ei ko. käyttäytyminen itsessään ole kuitenkaan harvinaista. Osa oppilaista on varsin lyhytjänteisiä. Oppilaskeskeisyyttä rajoittaa koulun tietynlainen suljettu kulttuuri, joka merkitsee oppitunnin alussa opettajan toimesta pukuhuoneen avaamista ja taas tunnin lopussa opettajan valvomaa pukuhuonekäyttäytymistä. Oppilasaloitteista spontaania vuorovaikutusta esim. tuntien alussa jäin tutkijana kaipaamaan. Oppilailta puuttui liikuntasalissa vapaampi mahdollisuus liikkumiseen. Tunti näytti olevan ”hyvissä käsissä” oppilaiden kannalta, kun opettaja tiesi mitä tehdään, toteutti samaa toimintatapaa, kirjasi poissaolot ja varusteiden unohtamiset, teki joukkuejaot jne. Oppilaat ovat osa järjestettyä toimintaa. Heidän tietoisuutensa omasta paikasta ja tehtävästä jää jotenkin sivuun. Oppilaiden vastuu rajoittuu pelkästään mukautumiseen. Tunneilla ei esiintynyt yhteistä mielipiteen vaihtoa.

Satunnaisen oppilaan mielipide opettajasta: ”Opettaja on sopiva, kaveri meille, jutellaan kaikesta. Hyvä opettaja.” Olenko saanut tutkijana opettajasta väärän tai ainakin yksipuolisen kuvan, kun tarkkailen opettajaa oppilaiden osallistumisesta käsin? Esiintyihän tavanomaisten palloilutuntien rinnalla oppilaiden vapaampaa osallistumista myös keskenään, kuten tunnit sulkapallohallissa tai kuntosalissa osoittavat. Opettajan toiminnassa toteutuu oppilaiden usein esiin tuomat toiveet hyvästä opettajasta. Hyvä opettaja on tiukka ja samalla rento.

Opettajien (A1) ja (A2) tunnilla tapahtui yksittäinen protestinomainen pelivälineen heitto. Edellisen opettajan ohjaamalla sulkapallotunnilla (9. lk) oppilas heitti mailan menemään ja jälkimmäisen opettajan ohjaamalla salibandytunnilla oppilas laukaisi pallon tahallaan kohti katsomoa ja siellä istuvia oppilaita. Opettaja (A1) hoiti tilanteen eleettömästi ja nouti luontevan tuntuisesti itse mailan oppilaalle takaisin. Opettaja (A2) reagoi oppilaan laukaukseen aluksi tiukasti oppilasta tuijottaen ja sen jälkeen kysyi oppilaalta kaikkien kuullen: ”*Pitääkö noin tehdä*…?” Tulkitsen edellisen opettajan reaktion nousevan jotenkin hänen asiantuntemuksestaan ja jälkimmäisen taas opettajan auktoritatiivisesta ohjauksesta. Opettaja (A2) tuntui vahvistavan tulkintaani toteamalla toisaalla: ”*Tietyllä tavalla on hyväkin, että ne vähän pelkääkin.*”

Liikuntatuntien luonne oli ko. opettajilla varsin erilainen oppilaiden osallistumisen suhteen. Molempien opettajien tunneilla oppilaat osallistuivat liikuntaan aktiivisesti. Molempien opettajien ohjaukseen liittyi oppilaiden kannalta turvallisuuden tunnetta. Edellisen opettajan kohdalla oppilaiden osallistuminen ja turvallisuuden tunne näyttää liittyvän opettajan asiantuntemukseen, jälkimmäisen opettajan kohdalla enemmän opettajan auktoriteettiin ja toiminnan järjestelmällisyyteen. Opettajan (A2) kohdalla oppilaat myös tuntuvat tietävän tunnin luonteen, toiminta on jollain tavalla suljetumpaa.

Edellä mainituista syistä molemmat opettajat ovat oppilaiden ja samalla koulun kannalta ”turvallisia” opettajia, jotka hallitsevat hyvin toimintaansa. Sen sijaan opettajien ohjauksessa yksityisen oppilaan asema ja hänen kokemansa yhteisöllisyys on tulkintani mukaan erilainen. Tulkintani taustalla on opettajan (A2) tunneilla yhteistoiminnallisen opetuksen vähäisyys, toiminnan toistuva luonne, opettajan palautteen yksilökorosteisuus ja toisaalta ryhmäkohtaisen palautteen vähäisyys tulkintaani vaikuttavina seikkoina.

4.2.3 Opettaja (A3), toimimalla oppilaiden ehdoilla

Tutkijana seurasin opettajan ohjaamia tunteja yhteensä 22 kaksoistuntia, joista 14 (64 %) oli palloilutunteja (pääpallo, salibandy, sulkapallo, jääkiekko, koripallo), 4 (18 %) suunnistustunteja ja 4 (18 %) uintitunteja. Palloilun osuus kertoo opettajan ohjaustoiminnan suuntauksesta. Palloilutuntien toteutus noudatti samaa kaavaa, jonka alussa oli opettajajohtoisesti kuntoliikuntaa sisältävä verryttelyvaihe ja sen jälkeen pelivaihe. Liikunnan kokeminen miellyttävänä merkitsee opettajan mukaan oppilaiden mieltymysten ohjaamia liikunnan sisältöjä ja kilpailukorosteisuutta. Vuorovaikutus on oppilaiden tasolla ja tasolta nousevaa. Se on opettajan taholta osoitettua kiinnostusta ja oppilaista välittämistä, joka tulee esiin ennen muuta tunnin aikana positiivisena kannustamisena. Opettajan toiminta on opettajakeskeistä, mutta tapahtuu oppilaiden ehdoilla, so. opettaja noudattaa opetusohjelman sisällön valinnassa oppilaiden toiveita. ”*Pyrin olemaan sivussa, en sano omaa mielipidettäni opetussisällöstä.*”

Opettaja katsoo liikunnanopetuksen tavoitteeksi (käsitekartta 3) oppilaiden nauttimisen liikunnasta ja kasvatuksen. Kasvatuksen tavoite on kunnon kansalaiseksi kasvaminen, johon sisältyy mm. sitkeys, toisen huomioon ottaminen ja itsehillintä. Opettaja pyrkii olemaan itse oppilailleen arvoesimerkkinä, jolla hän tarkoittaa tasapuolisuutta, oikeudenmukaisuutta ja heikomman huomioimista. Opettaja on oppilailleen tuonut esille oman kristillisen arvopohjansa, johon liittyy oman käyttäytymisen kontrollointia sekä tarvittaessa anteeksipyytäminen. Opettaja rakensi pedagogista ilmapiiriä:

1. *Seuraamalla oppilaiden toiveita*

Oppilaat tuntevat toiminnan omakseen, kun opettaja noudattaa heidän toiveitaan. Opettaja tietää tunnille tullessa mitä tehdään. Tunnilla opettaja on oppilaiden toiminnan käynnistäjä ja toteuttaja. Pelin ohjaus on opettajan taholta peliä kohtaan osoitettua innostusta ja samalla vuorovaikutuksellista ohjausta. Tämä rakentaa pedagogista ilmapiiriä, jossa oppilaiden ja opettajan innostus kohtaavat.

Oppilaat ovat itsenäisesti tulleet pukuhuoneeseen (tunti 1 / syksy 2006). Pukuhuoneessa vallitsee elävä puheensorina. Opettajan oma huone (”koppi”) on avoinna ja yhteydessä oppilaiden pukuhuoneeseen. Opettaja kyseli oppilaiden tuntemuksia leppoisaan tapaan. Opettajalla oli valinnaisliikuntaryhmän kanssa käytössä poikkeuksellisesti koko sali. Opettajalla näytti olevan suunnitelma tunnille, ainakin hän antoi oppilaille tästä varman kuvan. Palloilutunti rakentui monipuoliselle palloilulle. Tunnin alussa opettaja ohjasi kiertojuoksun jälkeen muutaman lihaskuntoliikkeen ja piti sen jälkeen reaktiokilpailun, jossa oppilaat lähtivät eri asennoista. Opettaja huomioi aina voittajan. Opettaja teki joukkuejaot, joita käytettiin tunnin aikana kolmessa eri pelissä. Aluksi tunnilla pelattiin käsipallonomaista peliä, pääpalloa, jossa maali tehtiin toisen syötöstä päällä pukaten päätyseinää vasten olevaan paksuun superlonmattoon osuen. Opettaja tunsi oppilaat ja huomioi maalin tekijän aina nimeltä sekä antoi pelissä usealle oppilaalle myönteistä palautetta. Oppilaiden peli oli vauhdikasta ja hyvää yhteispeliä. Toisena pelinä oppilaat pelasivat ultimatea. Välineen saanti koriin tuotti kerralla 10 pistettä, korilautaan osuma pisteen. Kolmantena pelinä pelattiin salibandyä. Kaikkiin peleihin oppilaat osallistuivat innostuneesti. Oppilaiden kokoerot olivat silmiinpistävän suuret. Todella pienikokoinen poika todella suuren pojan rinnalla ei näyttänyt tuottavan ongelmia.

Yhdeksännen luokan tunnilla (tunti 7 / kevät 2006) oppilailla oli käytössä koko sali. Viisi oppilasta oli saanut tehtäväkseen koota saliin salibandykaukalon. Opettaja johti ensin tavanomaisen kunto-osion, jonka aikana tehtiin opettajan ohjeesta tietty lukumäärä eri lihasryhmiin kohdistuvia liikkeitä: 30 vatsa- ja 30 selkäliikettä sekä 30 etunojapunnerrusta. Opettaja ei kiinnittänyt suoritukseen huomiota muuten kuin huomauttamalla selkäliikkeessä kaikkien kuullen: ”*Toni korkeammalle.*” ”*Suomisen saa tekemään vain se, että pääsee pelaamaan.*” Opettajan ohjausote oli poikamaisen rempseä. ”*Nyt vielä 10 kiripunnerrusta.*” Lopuksi vapaata kiertojuoksua 3 min., välillä opettajan ohjeena: ”*Lisää vauhtia.*” Opettaja muodosti oppilaista 3 joukkuetta. Joukkueet pelasivat keskenään kaksinkertaisen sarjan salibandyä, pelien kesto oli 10 min. Opettaja pyysi oppilaan pelien erotuomariksi ja antoi hänelle pillinsä. Pelin aikana opettaja ei puuttunut mitenkään tuomarin toimintaan. Sen sijaan opettaja antoi jatkuvasti palautetta pelaaville oppilaille. Opettajan antama palaute ei ollut kovin täsmällistä, mutta se kohdistui yleensä yksilöön kuten ”*Jani on tänään pistenikkari. Hyvä Jani.*” Opettaja ei puuttunut oppilaan satunnaiseen kiroiluun. ”*Pyrin olemaan sivussa, en sano omaa mielipidettäni.*” Opettaja pyrkii enemmänkin olemaan esimerkkinä. Satunnaisen oppilaan vastaus tutkijan hänelle tekemään kysymykseen: Onko opettaja antanut oppilaille periksi kiroilussa? ”Kyllä sitä pitää joskus saada päästellä. On hyvä, että

on nää liikuntatunnit.” Opettaja: ”*Kyllä mä pyrin siihen, että ne nauttii liikunnasta. Kaverit pystyisivät nauttimaan toistensa seurasta.*”

Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli jatkuvaa ja pelin luonnetta seuraavaa. Vuorovaikutus on arkista oppilaiden tasolla liikkuvaa ja samalla positiivista. Mielestäni opettajan vuorovaikutus on vähemmän oppilasta ohjaavaa, eikä juuri lainkaan suoritusta korjaavaa.

Pojilla näytti olevan hyvä käsitys opettajasta. ”Se on hyvä, koska se opettaa ja koska meillä on monipuolinen ohjelma.” Oppilailla ei ole tiedossa seuraavien tuntien ohjelmaa. Opettaja antaa tiedon tavallisesti seuraavasta tunnista oppilailleen tunnin jälkeen.

Opettaja ei laita oppilaita tunnin (tunti 17 / syksy 2006) aluksi riviin. Nimenhuuto ei sitä edellytä, koska opettaja pitää nimenhuudon pukuhuoneessa kysyen oppilailta onko tänään ketään poissa. Opettaja ei vaadi oppilailta hiljaisuutta. Tunti alkoi salin ympärijuoksulla, jonka jälkeen siksak-juoksua viivalle ja takaisin 10 kertaa. ”*Vauhtia lisää. Montako kertaa menee minuutin aikana?*” Opettaja teki joukkuejaot ja totesi toisen joukkueen pelaavan ilman paitaa. Asia tuntui tutulta, eikä aiheuttanut ongelmia. Opettaja näkee tavassa peluuttaa ”iho vastaan paita” luontevan tavan tottua omaan itseensä tuntematta siitä häpeää. ”*Käytän joukkuetunnuksena ihoa, etteivät häpeäisi itseään.*” Opettaja ei kiinnittänyt huomiota hygieenisiin asioihin esim. oppilaiden asujen kohdalla. Oppilailla oli liikunta-asut, mutta ne puetaan usein alusvaatteiden päälle. Sen sijaan opettajalla itsellään ei ollut liikunta-asua tuntiasuna. Oppilaat pelasivat vauhdikkaasti pääpalloa, jossa maalina oli alue vastakkaisessa seinässä. Pääpallo käsipallonomaisena pelinä, jossa maali tehdään syötöstä päällä pukaten, suosii yhteispeliä helppona pelinä. Opettaja eli oppilaiden pelissä mukana ja näytti nauttivan itsekin oppilaiden tekemistä maaleista ja maaliin johtaneista syötöistä. Opettaja toi oppilaiden peliin kohdistuneen innostuksen tunnin jälkeisessä kommentissa tutkijalle:”*Näit, kuinka hirveästi ne yrittää pelissä.*”

Mielestäni opettajan selitys peliliivien puuttumiseen on riittämätön. Se heijastanee enemmänkin toiminnan juuttumista saman toistamiseen. Opettajalla ei näytä olevan pyrkimystä opetuksen uudistamiseen, mikä näkyi kovin puutteellisina käytössä olevina opetusvälineinä. Opettajan salitunnit noudattivat samaa kaavaa, jossa aluksi opettajajohtoisesti suoritettiin joitakin kuntoliikkeitä ja usein jokin kisa, sen jälkeen aloitettiin opettajajohtoisesti pelivalmistelut ja pelaaminen.

Opettajien (A2) ja (A3) sisäliikuntatunnit ovat sisällöltään palloilua ja varsin kilpailunomaisia. Opettaja (A3) toteaa omalla kohdallaan kilpailun olevan hänen toiminnassaan niin keskeisessä asemassa, ettei voisi ajatella itseään liikunnanopettajaksi ilman kilpailua. Kilpailukorosteisuus liittyy opettajan käsityksissä myös poikien toiveisiin. Alkuverryttelyn yhteydessä reak-

tiokilpailu tai kiripunnerrukset ovat osoitusta kilpailuhenkisyydestä ja oppilaiden motivoinnista. Opettaja (A1) ilmaisi asenteensa kilpailuun haastattelussa: ”*Pikkusen enemmän olen jättänyt kilpailullisuutta pois, elikkä korostan sitä onnistumisen elämyksiä enemmän ja sitä hyvää yhdessä oloa, ei niinkään sitä kuka on paras ja kuka voittaa.*” Opettajat (A1) ja (A3) korostivat yhteisöllistä tavoitetta toiminnassa, so. oppilaiden viihtymistä keskenään. Molemmat opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat olisivat kavereita keskenään.

Opettajat (A2) ja (A3) peluuttavat oppilaita yhtenä joukkona eli kaikki keskittyvät samaan asiaan. Toteutuksen erot näkyvät toiminnan luonteessa. Edellisen opettajan tunnilla toimitaan sovitun systeemin mukaisesti, esim. pelissä on tarkat peliajat ja pelaajavaihdot suoritetaan ohjeen mukaan. Jälkimmäisen opettajan tunti muistuttaa taas luonteeltaan enemmän ohjattua vapaa-ajan liikuntaa. Oppilaat voivat pelissä luontevasti suorittaa vaihtoja. Opettaja kuitenkin pyrkii huomioimaan peliajassa tasapuolisuuden toteutumista, mutta ei ”säntillisesti”. Oppilaat saavat tunnille tullessa aloittaa toiminnan ottamalla itselleen korista mailan. Oppilaat pääsevät myös pukuhuoneeseen ilman opettajaa. Tulkitsen opettajan (A3) oppilailleen läheisempänä juuri opetustapahtumaa sävyttävän vapauden ja luottamuksen ilmapiirin vuoksi. Edellä olen todennut ko. opettajan oppilaiden valitsevan yli 50 %:sti myös valinnaisliikunnan.

2. *Antamalla positiivista palautetta*

Opettajan toimintatapa lähtee oppilaista ja noudattaa oppilaiden toiminnallisuutta. Opettaja katsoo oppilaiden motivoituvan ja pitävän opettajasta, joka elää mukana heidän toiminnassaan ja kommentoi heitä toiminnan aikana. ”*Nuori kaveri haluaa, että hänelle jutellaan koko ajan. Ne haluaa, että heihin otetaan kontaktia. Sellaisesta opettajasta oppilaat tykkää, joka kommunikoi heidän kanssaan.*” ”*Oppilaat tykkää, kun opettaja antaa koko ajan palautetta, olipa hyvä syöttö jne.*”

Opettajan salitunnit seuraavat samankaltaisina toisiaan. Tunti (20 / syksy 2006) käynnistyi suoraan juoksulla ympäri salia. Opettajajohtoisesti suoritettiin muutama lihasliike ja juoksupyrähdykset viivalle ja takaisin. Opettaja sai aikaan oppilaissa lisää yritystä ottamalla kisailunluonteisesti voittajan selville, mutta myös tehtäväluonteisesti: *montako kertaa ehdit minuutissa?* Oppilaat suorittivat samat asiat kaikki yhtä aikaa. Pelaaminen tapahtui ”luonnollisin pelipaidoin”, iho vastaan paita systeemillä. Opettajan kommentointi tapahtui oppilaan tasolla ja oli ”huulenheiton” tapaista: ”*Ei tollaista kieltä Heikki. Sano mieluummin porkkana.*” Saako sanoa kurpitsa? ”*Saa.*” Oppilaat saavat verraten vapaasti toteuttaa itseään pelissä. Opettaja on oppilaiden pelissä mukana koko ajan antaen oppilaskohtaista palautetta, joka on myön-

teistä ja kehuvaa. ”*Mä periaatteessa opetan koko ajan, esim. sanon: Sinun olisi täytynyt syöttää tai mistä kohdasta tehdä maali ja ottaa huomioon kaveri. Ja varsinkin tään toisen huomioon ottaminen, sehän on tää suoraan syötöstä maalin tekeminen.*” Oppilaat vaistoavat opettajan, entisen ”pelimiehen” asiantuntemuksen ja arvostavat sitä. Opettajan antaman palautteen luonne ei kuitenkaan ole lajisuoritukseen liittyvää syvällistä tietoa. Kuitenkin positiivinen huomio vaikuttaa oppilaiden yrittämiseen. Opettaja myös antaa palautetta oppilaiden yrittämisestä (ks. Deci & Ryan 1985, Treasure 2001, Jaakkola 2002).

Opettajan vuorovaikutus on varsin yksipuolisen tuntuista. Opettaja heittää esim. kysymyksen ilmaan aina edes odottamatta siihen vastausta. Vuorovaikutus on myös ylimalkaista. Toimintaan liittyviin ohjeisiin ei näytä sisältyvän selkeätä pyrkimystä. Kolmas piirre on usein kommenttien yliampuva sisältö. Opettaja tuo esille kaiken aina kaikkien kuullen. Tulkitsen opettajan vuorovaikutuksen lähinnä olevan opettajan mukana oloa oppilaiden toiminnassa. Opettaja osoittaa samastumista oppilaiden toimintaan ja oppilaat näyttävät pitävän tästä. ”Opettaja on ihan hyvä opettaja, osaa opettaa.” Opettajan kaverinomainen vaikutus on ilmiselvästi oppilaita innostava ja samalla vaikuttaa myönteistä ilmapiiriä. Oppilaat ovat opettajan kaltaisia, so. luontevia omassa vuorovaikutuksessaan.

3. *Toimimalla joustavasti*

Opettajalla näyttää olevan oppilaiden tuntemuksissa vanhemman opettajan ja miehen huolehtiva rooli. Oppilaat näkevät opettajan toimintaansa hallitsevana auktoriteettina, joka tietää tunnille tullessa, mitä pelataan ja miten. Opettaja järjestää oppilaiden pelit, tekee joukkuejaot ja osoittaa joukkueille puolet. Oppilaiden tuntema arvostus opettajaa kohtaan, toimintaan liittyvä osittainen vapaus merkitsevät opettajan ominaisuutena joustavuutta. Opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia osittain toimia spontaanisti, mitä esim. pelissä toteutuneet pelaajavaihdot osoittavat. Opettaja pyrkii olemaan itse esimerkkinä mieluummin kuin hyvän käyttäytymisen ehdottomana vaatijana. Oppilaat kohtaavat opettajassa kristilliset arvot sisäistäneen persoonan, jonka olemuksessa on joustavuutta olla oma itsensä korostamatta itseään. Aidot arvokokemukset synnyttävät oppilaissa halun kehittää itsessään vastaavia ominaisuuksia (Puolimatka 1997).

Oppilaat suunnistivat tunnilla (tunti 2 / syksy 2005) pareittain. Opettaja piirsi vuorotellen oppilaille rastit karttaan ja samalla itselle oppilaskohtaisen muistion. Rastit olivat koulun lähimaastossa. Oppilailla oli tehtävänä löytää rastit, ei kilpailla ajassa. Lähtö ja paluu olivat opettajan omassa huoneessa. Oppilaan tullessa maastosta opettaja tarkasti kunkin rastitunnukset ja kysyi

samalla rastipisteiden maaston luonnetta. Näin opettaja pyrki varmistamaan, ettei rasteja oltu saatu toiselta oppilaalta. Opettaja keskusteli joidenkin oppilaiden kanssa rehellisyyden merkityksestä suunnistussuorituksen jälkeen. ”*Suunnistus on tärkeä oppiaine ohjaamaan rehellisyyteen. Oppilaalle on tärkeätä saada ymmärrys rehellisen toiminnan merkitykseen.*” Oppilaiden tullessa takaisin he pääsivät itsenäisesti viereiseen saliin harjoittelemaan salibandyä. Opettaja järjesti myöhemmin salissa olevat itsenäisesti pelaamaan 4 vastaan 4 peliä.

Oppilaat tulivat uimahalliin (tunti 9 / kevät 2006) itsenäisesti. Tunnin ohjelma oli Cooper-uinti. Opettaja otti oppilailta tuloksen uinnista. Tulosta verrattiin kaikkien kuullen oppilaan aikaisempaan tulokseen. Lähes kaikkien oppilaiden tulos parantui, minkä opettaja huomioi positiivisesti. ”*Ensi syksynä taas uudestaan*.” Opettajan mielestä suuri kysymys on uimataidottomuudessa tai muuten haluttomuudessa, joka näkyy poissaoloina uintitunneilta. ”*Pyrin välttämään oppilaiden joutumista eriarvoiseen asemaan, esim. kävelemään toisten samaan aikaan uidessa tai vastaavasti talvella luistellessa. Kukaan ei saisi tuntea kuuluvansa ns. rupusakkiin. Olen varovainen, etten haukkuisi oppilasta henkilönä vaan moittisin hänen tekojaan.*”

Oppilaiden liikuntakykyä osoittavat testit on opettajan toiminnassa toistuva piirre. Opettajalla on kustakin oppilaasta kuntokortti, johon on merkitty testitulokset lukuvuosittain. Kortista näkyy oppilaan kehitys hänen prosentuaalisen sijoittumisensa muihin verrattuna antaman kokonaisluvun mukaan. Kortti lähetetään oppilaan mukana kotiin kevätlukukauden päättyessä. Opettajan määrätietoisuutta on, että hänellä on tallessa oppilaiden tulosten keskiarvot luokittain vuosikymmenten ajalta.

Opettaja mainitsi opetuksen tavoitteena olevan liikunnan muodostuminen oppilaille kivaksi ja nautittavaksi asiaksi, joka innostaisi vapaa-aikanakin harrastamaan liikuntaa (käsitekartta 3). Tutkijana havaitsin alusta alkaen opettajan liikuntatunteihin liittyvänä oppilaiden elävän vuorovaikutuksen keskenään. Ilmassa väreili vapaa ilmapiiri. Oppilaat tulivat pukuhuoneeseen itsenäisesti ja pukuhuoneessa he keskustelivat luontevasti, opettajan välillä osallistuessa huoneensa avoimesta ovesta pukuhuonekeskusteluun. Opettajan osallistumiselta näytti puuttuvan ”opettajamaisuus”. Vuorovaikutusta leimasi yhteyden tunne.

Tuntien luonne oli oppilaille tuttua ja turvallista. Kuten opettajan (A2) niin myös opettajan (A3) tunneilla kaikki oppilaat tekivät samaa asiaa samaan aikaan joko pelissä ollen tai sitten pelivuoroa odottaen. Tunneilla toistuva alkujuoksu erilaisine lihasliikkeineen ja juoksukisoineen oli sekin rutiininomaista. Opettajan jatkuva pelin kommentointi tuntui olevan pelin ilmapiirin luonteva osa. Opettajan antama palaute pelin aikana oli positiivista, ja palaute kohdistui myös yrittämiseen. Opettajan antama palaute näytti vaikut-

tavan myönteisesti motivaatioilmastoon. Opettajan on tärkeä antaa palautetta, ei vain onnistumisesta, vaan myös yrittämisestä (ks. Deci & Ryan 1985, Treasure & Roberts 2001, Jaakkola 2002). Olen kuvannut aiemmin opettajan (A3) toimintaa ja oppilaiden osallistumista vapaa-ajan toiminnan luonteiseksi. Opettaja ei käyttänyt riviä, oppilaiden läsnäolon opettaja oli tarkastanut jo pukuhuoneessa kysymällä oppilailta onko kukaan poissa. Opettaja näytti tietävän, mitä tunnilla pelataan. Opettaja oli pojille auktoriteetti sitä kuitenkaan korostamatta. Oppilaat arvostavat opettajan asiantuntemusta ja toisaalta sitä, että opettaja on heidän tasollaan ja heitä varten. Oppilaiden tasolla olemiseen näytti liittyvän myös toinen puoli: samastuminen oppilaisiin ja heidän ymmärtäminen vähensi opettajan mahdollisuutta olla tarvittaessa jämäkkä ja vaativa. Tämä tuli esiin oppilaiden kielenkäytön kohdalla.

Tunnit rakentuivat pelaamiselle. Myönteiseen ilmapiiriin vaikutti oppilaiden kiinnostus pelaamista kohtaan, heidän toiveidensa mukainen tuntien sisältö ja opettajan aiemman pelikokemuksen tuoma arvostus. Opettaja totesi reaalisesti: ”*En voisi ymmärtää itseäni opettajaksi ilman kilpailua.*” Oppilaiden yritys oli kilpailunomaista, voittamiseen pyrkivää. Oppilaat eivät kuitenkaan olleet sidottuja tiukkaan toimintaan. Oppilaat saattoivat tulla ”huilimaan” pelistä ja vaihtaa oma-aloitteisesti. Tässäkin näkyi toimintaa leimaava vapaa-ajan toiminnan kaltaisuus. Huolimatta toiminnan osin vapaasta luonteesta en havainnut toiminnassa ylilyöntejä tai muutenkaan tunnin otteen häiriintymistä. Päinvastoin oppilaat näyttivät viihtyvän tunneilla ja osallistuivat innostuneesti. Opettajan toteamus haastattelussa ”*sitä minäkin tahdon*” näytti toteutuvan. Havaintoani tukee opettajan suorittama vuotuinen liikuntatuntien ilmapiiriä ja sisältöä koskeva oppilaskysely. Oppilaiden (8. lk. 2005–2006) arviointi osoitti 96 % oppilaista viihtyvän liikuntatunneilla ja 76 % pitävän tuntien sisältöä vaihtelevana ja mielenkiintoisena. 24 % oppilaista ilmoitti pitävänsä opetussisältöä yksipuolisena ja siten myös vähemmän mielenkiintoisena. Välittömyys toiminnan luonteena edistää oppilaista itsestään lähtevää innostusta. Opettajajohtoisen toiminnan toistuva luonne kuitenkin ehkäisee oppilaan yksilökohtaista vastuullisuutta (vrt. vastuullinen päätöksenteko; Payton 2000/ ks. luku 2.1.).

Poikien opettajien (A1), (A2) ja (A3) vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on nähtävissä eroa. Opettaja (A1) on läheinen, mutta samalla asiallinen. Opettajan (A2) vuorovaikutuksessa on nähtävissä sekä ehdottomuutta että leppoisuutta. Tästä on esimerkkinä tiukahko nimenhuuto pukuhuoneessa ja oppilaiden pelin huumorilla höystetty kommunikointi. Opettajan (A3) vuorovaikutus oppilaiden kanssa on läheistä ja tunnin luonteeseen koko ajan liittyvää. Opettaja on oppilaiden tasolla. Ajoittain voi sanoa, että välimatka oppilaisiin kuroutuu lähes umpeen. Opettaja ei näytä tuntitilanteessa, esim. tunnin alussa kuitenkaan olevan oppilaiden ohjattavissa. Määrätietoisuus

näkyy siinä, että opettaja osoittaa oppilailleen olevansa tietoinen, mitä tunnilla tullaan tekemään, so. mitä pelataan. Opettajat (A1) ja (A3) näyttävät pitävän tärkeänä oppilaiden keskeistä ns. ”jälkipeliä”. Se nähdään yhteyden tunteena ja samalla yhteisen toiminnan arvostuksena. Jälkipeli on ikään kuin sisään kirjoitettu osa poikien palloilutuntia ja sellaisenaan harvinaista ajatellen muita koulun oppitunteja. Opettajien (A2) ja (A3) opetustapa ja opetussisällöt kertautuvat opetustunneilla. Oppilaat ovat kasvaneet tuntien luonteeseen. Tuntien odotettava luonne vaikuttaa oppilaiden osallistumista edistävästi. Toiminta on oppilaiden toimintana pojille ominaisesti innokasta pelaamista. Oppilaat eivät kuitenkaan vaikuta tuntien aikana tuntien luonteeseen. Tuntien aikana ei esiinny oppilaista nousevaa sisällön tai toteutuksen rakentumista.

4.2.4 Opettaja (B1), olemalla tunnollinen

Opettaja näkee työnsä ohjeellisena opetussuunnitelman ja koulun toimintaa yhteisesti velvoittavien asioiden suuntaamana toimintana. Liikunnanopetuksen tavoitteena tässä kontekstissa on tuottaa oppilaille iloa ja virkistystä. Opettaja painottaa työtään tuntipainotteisesti: ”*Että jäisi hyvä mieli sen tunnin jälkeen. Se on juuri se tekeminen, joka tuo hyvän mielen.*” Opettaja katsoo tunnit oman vaikuttamisen näkökulmasta. Tunteihin tulee liittyä opetusta, ei vain toiminnan järjestämistä. ”*Kyllä mä pyrin lajeista jotain asioita ottamaan ja harjoitellaan ihan perustekniikkaa.*”

Tutkijan seuraamista opettajan ohjaamista 19 kaksoistunnista oli 10 (53 %) palloilutunteja (koripallo, jalkapallo, salibandy), 5 (26 %) leikki- ja pienpelitunteja, 4 (21 %) voimistelutunteja. Opettajajohtoiset tunnit noudattivat opettajan etukäteissuunnitelmaa. Voimistelupainotteiset tunnit rakentuivat opetuskehittelynä erilaisiin osioihin. Palloilutunnit sisälsivät vaihtelevasti erilaista toimintaa kuten ryhmissä harjoittelua, pallo välineenä venyttelyä, mailajumppaa. Tunneilla oli palautevaihe, jolloin tunnin aihetta kerrattiin. Palautevaiheeseen liittyi monesti yhteinen venyttely, johon opettaja osallistui.

Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on ajoittaista omaa osallistumista toimintaan kuten, jalkapallo-ottelun maalivahtina tai oppilaiden kanssa tapahtuvassa tunnin koontivaiheessa. Opettaja osallistuu myös ryhmän kanssa pelin tai leikin taktiseen pohdintaan. Opettajalla tunnollisuus merkitsee työn perusluonteen toteuttamista. Pedagoginen ilmapiiri rakentuu:

1. *Suunnittelemalla opetusta*

Opettajalla on kirjoitettuna lukukauden ohjelma. ”Periaatteessahan minä ajattelen, että kuitenkin meillä on opetussuunnitelma, jota pitäisi noudattaa ja on eri lajit määritelty, joita pitäisi olla.” Oppitunnit noudattavat opettajan

etukäteen tekemää suunnitelmaa. Oppilaat ovat tottuneet siihen, että tunneilla on opetusta ja harjoittelua. Tunnit alkavat oppilaiden rivissä olosta ja päättyvät yhteiseen tilanteeseen, joka samalla kokoaa tunnin kokonaisuudeksi.

Oppilaat olivat tunnin (tunti 11 / syksy 2006) alussa ryhmittyneet tavanomaisesti riviin. Opettaja antoi toimintaohjeet ja näytti liikeharjoituksen sekä siihen liittyvän suoritustekniikan. Tämän jälkeen oppilaat suorittivat liikettä opettajan ohjauksella. Samoin tehtiin 3–4 muuta liikettä. Seuraavana oli vuorossa pareittain harjoitellen opettajan osoittamia hyppelyliikkeitä. Hyppelyin edetään salissa valitsemaansa suuntaan samalla huomioiden tilan käyttöä. Seuraavaksi opettaja valitsi 4 oppilasta kiinniottajiksi. Kiinniottoleikissä kaikki oppilaat etenivät sovitulla hyppelyliikkeellä. Toimintaa rytmitti kolmen sivussa olevan oppilaan tasaisen rytmin rumpusäestys. Opettaja ohjasi kätten pyöräytysliikkeen, syöksyasentoliikkeen, ristiaskelharjoitusliikkeen, heilurihyppelyn askelvaihdolla. Opettaja antoi harjoittelun aikana yleisiä ja yksilökohtaisia ohjeita. ”*Ihan tiukkana, ei saa olla selkä notkolla.*” ”*Aika hyvältä näytti.*” Opettaja muodosti neljä ryhmää. Ryhmissä oppilaat suorittivat liikesarjan kehittelyä annettuja liikkeitä käyttäen. Tunnin harjoitteluvaiheen lopuksi opettaja ohjasi erilaista hyppelykehittelyä lähtien yhteisestä rivistä. Tunnin lopussa oli tavanomainen venyttely, johon opettaja osallistui ohjaten ja kommentoiden samalla oppilaiden kanssa liikkeitä. Opettaja antoi tunnin lopuksi tunnustusta oppilaille: ”*Tosi hienosti jaksoitte voimistella. Hyvät oli myös rummutukset.*”

Oppilaat tunnin (tunti 15 / syksy 2006) alussa rivissä. Opettaja piti nimenhuudon. Opettaja ohjasi oppilaat käsi kädessä parijuoksuun salin tilaa vapaasti käyttäen. Pariharjoituksena kiinni oleva käsi suorana toinen oppilas meni kyykkyyn ja toinen laskeutui selinmakuulle. Liikettä toistettiin aina osia vaihtaen. Liikesuoritukseen lisänä pystyssä oleva oppilas kiersi käsi toisen kädessä selinmakuulla olevan oppilaan ympäri, veti maassa olevan oppilaan ylös ja vapautti hänet käden irrotuksella vapaaseen juoksuun. Harjoitus jatkui musiikin soidessa taustalla oppilaiden hakiessa uuden parin. Leikinomainen harjoitus innosti oppilaita iloiseen toimintaan. Seuraavaksi tunnilla toteutettiin opettajajohtoista yhteisharjoittelua: tasahyppyliikesarja, aaltoliike polvistunnasta, nurkasta nurkkaan hypyt. Kuhunkin osioon liittyi opettajan näyttö, liikekehittelyä ja harjoittelua. Tunnin lopussa opettaja ohjasi yhteisen venyttelyn.

Valinnaisliikuntaryhmän tunti (tunti 19 / kevät 2009) oli kevään viimeisiä tunteja. Tunnin sisältönä oli pesäpallo. Oppilaat harjoittelivat peruslyöntiä 4 oppilaan ryhmissä. Viiden lyönnin jälkeen ryhmissä osat vaihtuivat. Peruslyönnin jälkeen harjoiteltiin samalla tavalla näpäytystä. Opettaja piirsi oppilaiden harjoittelun aikana pelikentän. Ennen joukkueiden muodostamista oppilaat kiersivät kentän kolme kertaa seuraavalla ohjelmalla: ykköspesälle

sik-sak tasahypyin, kakkospesälle takaperin juosten, kolmospesälle vuorohyppelyllä ja kotipesään juosten. Valinnaisliikuntatunnin oppilaat pelasivat varsin hyvää pesäpallotaitoa omaavaa peliä. Pelin lopuksi oppilaat suorittivat opettajan johdolla venyttelyn. Pesäpallotunnin luonne valinnaisryhmällä oli harjoittelua ja pelaamista. Tunnilla oppilaat olivat innostuneita ja osaavia.

Oppilaat ovat tottuneet sopeutumaan opettajan tehtäväluonteiseen ohjaukseen. Pedagoginen ilmapiiri rakentuu paljolti opettajan toiminnan, so. perusopetuksen varaan. Voimistelutuntien luonne oli opettajajohtoista liikekehittelyä ja -harjoitusta. Voimistelu on erilailla opettajan ohjausta vaativa tuntisisältö, jonka tunnollinen toteutus kysyy opettajalta vaivannäköä. Opettajalla oli tiedossa ohjelma, jota hän tunnollisesti noudatti. Oppilaista nousevan liikeideoinnin käyttö olisi tehnyt opetustilanteesta oppilaskeskeisemmän ja samalla tasoittanut oppilaiden asenne- ja taitoeroja.

Koulussa sali jaetaan väliverholla kahteen osaan, joita yhdistää molempiin osiin liittyvä näyttämö. Näyttämö toimii oppilailla palloilutunnilla vaihdossa olevien oppilaiden odotuspaikkana. Tilanne on ymmärrettävästi enemmän tyttöjen liikuntatunnin ohjausta häiritsevä. 9.lk tunnin aikana kuulemani pojan kommentti tyttöjen tunnista kertoo osaltaan tästä: ”Eihän tossa tule edes hiki.” Ulkona oman koulun kenttä muodostaa riittävän suuren tilan yhtä aikaa poikien ja tyttöjen pelata.

Opettajan antama palaute oppilaiden toiminnasta oli myönteinen ja kohdistui yleensä yleisesti oppilaisiin, harvemmin yksityiseen oppilaaseen. Liikuntatunneissa näkyi opettajan tunnollisuus. *”Se kuuluu siihen tuntiin, että käydään yhteenveto oppilaiden kanssa siitä tunnista. Esim. oliko peli tänään huonompaa vai parempaa kuin edellisellä tunnilla. No minkä tähden? Että ne niin kuin itekin käyttävät aivoja, ettei lähdetä vain siitä, että on kivaa.*” *”Joukkuejaot mä teen eri tavalla. Esim. vuoden alkupuoliskolla syntyneet vastaan toisella vuoden puoliskolla syntyneet.*” *”Varusteasioista juttelen henkilökohtaisesti, että se täytyy itse muistaa, pitää huoli asioista.*” *”Kyl mä yritän kannustaa ja kehua pienestäkin, että tulisi niitä onnistumisen elämyksiä.*”

2. *Osallistumalla toimintaan*

Opettajat (A1) ja (B1) opettavat oppilailleen liikuntataitoja. Kun edellisen opettajan kohdalla opetus liittyy keskeisesti tietyn taidon, kuten koripallon lay-upin tai kuntoharjoittelussa nostotekniikan oppimiseen, opettajan (B1) tunneilla oppiminen oli yleisempää ja liittyy tunnin kokonaisrakenteeseen ja siinä esiintyvään vaihteluun. Se on enemmän tunnin luonne kuin tietyn asian harjoittelu. Opettajan (B1) antamaan tunnustukseen ei liittynyt täsmentävää

konkretisointia siitä, mikä oli hyvää. Opettaja (A1) on opettaja oppilaiden tasolla ja heidän tilanteessaan, opettaja (B2) on opettaja ryhmän kanssa.

Tunnin (tunti 13 / syksy 2006) alkuverryttelyn ohjasi 3 oppilasta tekemänsä suunnitelman mukaisesti. Verryttelyssä oli useita osioita. Opettaja ei antanut oppilaiden toteutuksesta palautetta, vaan jakoi oppilaat neljään ryhmään ja antoi kaikille oman koripallon. Opettajalla oli suunniteltu toteutusidea, jonka mukaan hän ohjasi toimintaa. Ryhmät olivat oman korin lähellä, ja ryhmissä tehtiin sovittu vatsalihasliike, jonka jälkeen pallon kuljetus ja koriin heitto. Ryhmät vaihtoivat paikkaa. Vastaavasti tehtiin selkälihasliike, käsivoimaliike ja laukkaliike. Kokonaisharjoitusta tehtiin 4 kierrosta. Opettaja ohjasi itse myös lattialla istuen pallovenyttelyn. Opettaja tekee aina tuntikohtaiset jaot. Tällä kertaa pelijoukkueet tehtiin seuraavalla tavalla: Oppilaat pitivät silmänsä kiinni ja valitsivat mielessään yhden marjoista, joka heidän mielestään maistuu parhaimmalta: mustikka, mansikka, mustaviinimarja vai punainen viinimarja. Kättä nostamalla muodostui neljä joukkuetta, jotka pelasivat neljän joukkueen sarjan opettajan tuomitessa. Opettaja antoi pelin aikana sekä yleistä että yksilöllistä tunnustusta. Tunti päättyi opettajan antamaan loppupalautteeseen.

Tunnin (tunti 10 / syksy 2006) verryttelyosana oli opettajajohtoinen mailajumppa. Opettaja antoi yksilöllistä ohjetta oppilaalle hänet nimeltä mainiten. Tunnilla pelattiin opettajan alaisuudessa 3 joukkueen sarja, kentällä aina neljä vastaan neljä pelaajaa. Tytöillä ei ollut maalivahdin varusteita. Voimistelu liittyi palloilutuntiin siten, että opettaja tarkastutti oppilaillaan edellisellä tunnilla antamansa kotiläksyn. Oppilaat ilmensivät liikesuorituksella koko-, puoli-, neljäs- ja kahdeksasosa nuottia.

Opettajat (A3) ja (B1) eivät antaneet palautetta oppilaille annetun ohjaustehtävän suorittamisesta. Edellisen opettajan kohdalla oli kyse erotuomaritehtävästä, jälkimmäisen opettajan kohdalla tuntiverryttelyn ohjaustehtävästä. Miksi opettaja (B1) sivuutti oppilaiden verryttelyohjauksen niin vähällä? Ohittiko oman suunnitelman toteutus oppilaiden suunnitelman syvällisemmän palautteen? Oppilaiden toteuttaman verryttelyn analysointi olisi edistänyt oppilaskohtaista suunnittelua myöhemmin ja olisi ollut samalla velvoittamassa huolellisempaan tehtävän suorittamiseen.

Opettajan ajoittainen osallistuminen jalkapallopeliin edisti oppilaiden avoimuutta. Tyttöjen keskinäinen kannustus oli pelissä havaittava piirre. Opettaja kokee itsensä ohjaajaksi ja opettajaksi. Palloilutunneilla on muutakin kuin pelaamista. Jalkapallotunnin ohjattu harjoittelu liittyi oleellisesti peliin. Opetuksen toteuttaminen kertoo samalla jotain opettajan kasvatusotteesta. Kaikki ovat tasavertaisesti mukana ja kaikilta edellytetään samoja asioita. *”Ilman muuta vaihdan pelipaikkoja, koska aina muuten joku arempi oppilas haluaa jäädä sinne. Maalivahteja vaihdellaan, koska se on tosi vaati-*

va paikka. Joku voi olla tosi hyväkin siellä, mutta musta on ihan hyvä vaihdella, että sieltä näkee niin eri tavalla sen pelin." Vaihtelevat kokoonpanot ja pelinaikaiset pelipaikkojen vaihdot vaikuttanevat keskinäisen vertailun tasoittumiseen. Olisiko tässä ajatusta myös osittain poikien vastaavaan peluuttamiseen?

3. *Sisällyttämällä leikinomaisuutta toimintaan*

Opettajan opetusohjelmaan sisältyy valinnaiskertoja, jotka on rajattu ulkoliikuntaan. 7. ja 8. luokilla valinnaiskertoja on ennen syyslomaa ja ennen joululomaa ja jolululoman jälkeen. Joka luokalle tulee ko. tunteja neljä viisi kertaa lukuvuodessa, yhdeksännellä luokalla kertoja on ehkä vielä vähän enemmän. Näiden valinnaiskertojen ohjelma noudattaa oppilaiden valintaa, ja ne ovat usein leikinomaisia etsintä- ym. kilpailuja. "*Joskus ysit ovat saaneet suunnitella viimeisen jakson kokonaan itse, mutta se on ehkä pikkaisen liian pitkä, että kyllä mä haluan vaikuttaa. Toisaalta, kun oppilaat saavat valita sen viimeisen jakson, niin sinnehän tulee automaattisesti sitten ne lajit, joita minä muutenkin sinne laittaisin. Ei tarvitse sanoa, minä sen määrään, koska ne ei siitä tykkää. Ei tämä valinta kuitenkaan näytä aina toimivan. Osa lähtee sinne vain oleilemaan. Jos en ole siellä järjestämässä kisaa tai vetämässä jotain niin kyllä meinaa kolmas osa porukkaa vain seisoa.*"

Tunti (tunti 1 / syksy 2005) pidettiin koulun vieressä olevalla metsiköllä. Tunti liittyi ennen syyslomaa opettajan antamaan mahdollisuuteen oppilaiden valita tunnin sisältö. Oppilaat olivat valinneet tunnin aiheeksi pelit ja leikit. Tunti oli kuitenkin opettajan suunnittelema ja ohjaama. Tunnin alussa oli parijuoksuleikki ja sen jälkeen pelattiin polttopalloa. Seuraava leikki oli jalkapallon metsään suuntautuneen potkun jälkeen juoksu eri puolille metsään piiloon. Pallon hakija toi pallon potkaisupaikalle, josta käsin teki sitten etsimismatkoja. Löydön jälkeen nimi huudettiin ja juostiin löydetyn kanssa kilpaa keskuspaikalle. Seuraava leikki oli "kirkonrotta-leikki". Opettaja osallistui itse mukaan leikkeihin.

Tunnin (tunti 4 / syksy 2005) aluksi suoritettiin hippaleikki. Leikkialueeseen liittyi turva-alue. Aluksi oppilaat pitivät taktiikkapalaverin, miten toimia. Toisena leikkinä oli "lipunryöstö". Vuorollaan yksi oppilas laski viiteenkymmeneen silmät sidottuna, minkä aikana toiset riensivät piiloihin. Keskusympyrässä oli lippu. Hakija huusi nimeltä piilossa olevan, joka joutui pois pelistä. Lipun ryöstö onnistui, jos pääsi lippualueelle ennen kiinniottajaa.

Opettaja hyödyntää koulun välittömässä läheisyydessä olevaa metsää oppilaskeskeisesti. Leikinomaisissa ulkotunneissa oppilaiden mukanaolon spontaanisuus ilmeni eri tavalla kuin sisäliikuntatunneilla. Oppilaiden tunteet tulivat osallistumisessa esiin, ja tunneilla oli myös oppilaiden keskeistä leik-

keihin liittyvää taktikointia. Leikki kehittää sosiaalisia taitoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Leikki on itsessään myös luovuutta edellyttävä toimintamuoto. Leikin kykyeroja tasoittavaa merkitystä ei myöskään voi vähätellä. Opettaja osoitti sopeutumiskykyään ja sitoutumista oppilaiden toimintaan olemalla välillä mukana leikeissä.

Liikuntatuntien alussa oppilaat yleensä odottavat opettajan ohjausta. Mitä opettaja tänään meille ohjaa? Tähän näyttää liittyvän tietty luottamus opettajaan, mutta samalla riippuvuus. Opettaja valmistaa tunnit. Oppilaat ovat tottuneet osallistumaan tunnin toteutukseen opettajan tarkoittamalla tavalla. Opettajan ollessa itse tunnollinen myös oppilaat näyttävät osallistuvan tunnollisesti. Tunti näyttää noudattavan opettajan etukäteissuunnitelmaa. Oppilaat kuuntelevat rivissä opettajan alkutiedotukset. Tunnin toimintaosassa on vaihtelevasti opetusta ja toimintakehittelyä. Opetuksessa on tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. Kun opettaja on itse tunnollinen tuntien suhteen, hän on vaativa myös oppilaisiin nähden: ”*Minun tunneille täytyy tulla osallistumaan.*” Opettaja ei hyväksy selityksiä voimisteluasun jäämisestä kotiin. Oppilaat näyttävät hyväksyneen toimintaohjeet. Tunnilla ei esiintynyt opettajan taholta minkäänlaista ylimääräistä kireyttä.

Tuntien monipuolinen luonne ja toiminnan vaihtelu edistävät oppilaiden osallistumista. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti tunnin ohjelmaan. Tunteihin liittyvä palautevaihe, jossa opettaja antaa oppilaille positiivista palautetta, vaikuttaa myönteistä ilmapiiriä. Liukkonen (1998) on todennut tutkimuksissaan, että tehtäväsuuntautunut, itsevertailuun perustuva motivaatioilmasto on vahvasti yhteydessä viihtymiseen urheilun parissa.

Didaktinen suhde suuntautui tunneilla opettajasta oppilaisiin. Toiminta lähti opettajasta ja seurasi opettajan ajatuksia ja etukäteissuunnitelmaa. Opettaja vaikutti oppilaisiin sisällön kautta. Oppilaiden keskeinen vuorovaikutus toteutui opettajan ohjauksessa. Pedagoginen ilmapiiri heijasti näin ollen keskeisesti opettajan tunnollisuutta. Opettaja tuo toimintaan oppilaille uutta haastetta. Tutkijana kysyn, tapahtuuko tuntien monipuolisuus ja opettamisen ajatus osin oppilaiden toiminnallisuuden kustannuksella? Oppilaat näyttivät olevan riippuvaisia opettajan ratkaisuista.

Opettajan myönteinen palaute tunnin lopussa: ”*Hyvin jaksoitte voimistella*” herättää ajatuksia. Opettaja antaa tunnustuksen oppilaille ja samalla itselleen. Opettajan suunnittelema tuntikokonaisuus toteutui. Sulkeeko ohjelmoitu ja ohjelmallinen opetus pois oppilaista itsestään lähtevää spontaania aktiivisuutta? Oppilaat näyttävät osallistuvan tunneille innostuneesti ja ovat tyytyväisiä. Satunnaisen oppilaan opettajasta antama luonnehdinta: ”Musta se kannustaa. Se on ihan hyvä. On se kiva, monipuolisesti lajeja. Pysyy kuri ja on sopivan vaativa.”

Opettaja toteutti palloilutunnin ohjelman sisällyttämällä tunnin alkuvaiheeseen harjoittelua ja vaihtamalla pelin aikana oppilaiden pelipaikkoja. Tunnin pelivaihe oli opettajan ohjauksen ja huomion kannalta kuitenkin vähäisempää ja siten enemmän oppilaiden keskeistä asiaa. Opettaja antoi tyttöjen pelata varsin itsenäisesti ja saattoi itse istua pelin aikana tai jutella jonkun oppilaan kanssa. Pedagogiseen ilmapiiriin tuli näin enemmän oppilaiden keskeistä luonnetta. Tyttöjen pelin luonne oli syöttöpelinomaista yhdessä pelaamista eikä siinä esiintynyt usein poikien pelissä esiintulevaa kontaktia vastustajaan.

Opettajat (A3) ja (B1) toimivat samassa koulussa. Molemmilla opettajilla on selkeänä tavoitteena oppilaiden toiminnallisuuden toteuttaminen. Edellä olevat tuntiesimerkit osoittanevat opettajien toiminnan selkeän eron. Opettajan (A3) vapaampi, oppilaiden mieltymyksiä seuraava toiminta ja opettajan (B1) järjestyneempi, suunnitellumpi toiminta ohjasi oppilaat aktiiviseen liikuntaan. Opettajien toiminnan erilaisuudesta osaksi johtunee, etteivät opettajat näytä tekevän yhteistyötä. Tyttöjen opettajan ilmaisu puhuu puolestaan: ”*Se ei saa olla sitä, että toinen tulee vain puhaltamaan pilliin, vaan että se opettaisi jotakin.*” Molemmat opettajat ovat itsellisiä omalla tavallaan. Erilaisuus näyttää vaikuttavan jonkin asteiseen kohtaamattomuuteen ja yhteistoiminnan välttämiseen. Oppilaat näyttävät vaistoavan tämän. Toimintaolosuhteet ovat erityisesti tyttöjen opettajan kannalta hänen toimintatapaansa vastaan. Oppilailla on tunnin aikana kosketus näyttämön kautta toisiinsa. He ovat kiinnostuneita ikänsäkin perusteella, mitä saliverhon takana tehdään. Toiminnan erilaisesta luonteesta johtuen tyttöjen tunti häiriintyy suhteettomasti ko. tilanteesta. Opettajat, varsinkaan poikien opettaja ei näyttänyt puuttuvan poikien käytökseen. Toimintaan oli puolin ja toisin jotenkin totuttu.

4.2.5 Opettaja (B2), edistämällä viihtymistä ryhmänä

Opettaja toimi tutkimuksen alkuvaiheessa kahdessa eri koulussa ja näin opettajana sekä lukioasteella että yläkoulussa. Tutkijana seurasin 18 opettajan ohjaamaa kaksoistuntia, joista 4 oli lukion tunteja. Tunneista 9 (50 %) oli joko aerobic- tai tanssitunteja, 8 (44 %) palloilutunteja ja 1(6 %) telinevoimistelutunti. Opettajan ohjaus aerobic- ja tanssitunneilla oli hyvin intensiivistä, sisältäen liikekehittelyä ja ryhmän ja yksilön ohjausta. Palloilutuntien alkuosassa oli usein leikinomaista toimintaa ja ns. viitepelejä. Opettajan opetus, erityisesti voimistelu- ja tanssiliikunnan alueilla on selkeän opettajakeskeistä ja opettajan huolellisesti suunnittelemaa ja toteuttamaa. Opettajan oma innostus ja ammattitaito tulevat hyviin esiin voimistelu- ja tanssiliikunnan tunneilla. Tämä heijastuu oppilaiden kokonaisvaltaisena osallistumisena, samalla turvallisuuden tunteena ja viihtymisenä. Opettaja saa oppilaat kiinnit-

tämään huomion opetuksellisesti opettajan suoritukseen oman suorittamisen edellä ja sen aikana. Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on toimintaan samastuvaa, liikeharjoitteluun liittyvänä kannustavaa ja samalla sopivasti toimintaa keventävää. Oppilaat lähestyvät luontevasti opettajaansa puhuttelemalla häntä etunimellä. Tuntien ilmapiiri on avoin ja välitön. Opettaja saa aikaan oppilaiden spontaania vuorovaikutusta edistävän ja sallivan toimintaympäristön. Toiminta on suorittamiselta selkeän tavoitteista.

Opettaja (B2) katsoo liikunnanopetuksen tavoitteeksi kuten opettaja (B1) ilon ja virkistyksen. Liikunta muodostaa *”rentouttavan vastapainon koulun teoreettisille tunneille*”. *”Tärkeätä on, että kaikilla on hyvä olla mun tunneillani.*” Opettajan tavoite on sosiaalinen, yhdessä viihtyminen. Opettaja rakentaa pedagogista ilmapiiriä, joka on ryhmänä viihtymistä:

1. *Ohjaamalla osallistuen*

Opettajan toiminta saa aikaan oppilaiden osallistumista edistävän ilmapiirin. Opettajan oppilaiden tasolla tapahtuva toimintatapa saa oppilaat ryhmänä ja erikseen tekemään parhaansa. Oppilaat samastuvat toimintaan ja opettajaan. Oppilaat kokevat opettajan ohjauksen sekä ammattitaitoiseksi että läheiseksi. Jälkimmäinen tarkoittaa yhteisöllisyyttä tukevaa opetusotetta.

Salitunnilla (tunti 1 / syksy 2005) oppilaat hakivat kukin välinevarastosta itselleen step-laudan, jonka he asettivat salin lattialle. Opettajalla oli oma lauta keskellä oppilaiden edessä. Opettaja näytti ensin liikkeen ja ohjasi sen jälkeen oppilaita samalla itse liikettä toistaen. Opettajalla oli kädessä mikrofoni, jonka avulla hän tottuneesti ohjasi oppilaita. Mikrofonin kanssa opettaja välillä myös liikkui salissa ohjaamassa oppilaita. Liikkeet olivat alussa yksinkertaisia askeltamisliikkeitä ja pieniä liikesarjoja. Harjoituksen luonne oli koko ajan elävä siinä, että opettaja lisäsi edelliseen sopivasti jotain uutta, jota sitten toistettiin. Vauhdikas rytmimusiikki oli taustalla. Opettajan näyttö, ohjeet ja oma esivoimistelu oli oppilaiden tukena. *”Jatketaanko, kestääkö kunto…?*” *”Te olitte tosi hyviä, mitä olettekaan sitten ysillä?*” Yhtenäinen liikeharjoitus kesti noin 20 min. Tauon jälkeen oppilaat hakivat itselleen pienet käsipainot. *”Tehdään teistä lihaskimppuja.*” Erilaisiin askeltamisiin steppilaudalle liitettiin käsiliikkeitä. *”Muista pitää selkä suorana.*” Opettaja ohjasi samalla kiertäen salissa. *”8 jäljellä –montako menee vielä?*” Kaks, *”no tehdään kaks.*” Tämän jälkeen oppilaat saivat hetken istua omalla steplaudalla. Opettaja istui omalla laudallaan ja antoi oppilailleen palautetta. Oppilaat veivät käsipainot varastoon. Opettaja näytti penkkiin nojaten polvet maassa etunojapunnerruksen, jota tehtiin 12 kertaa omaan tahtiin. *”Nyt olisi hyötyä isoista rinnoista.*” *”Menee lopputunti, kun Riina punnertaa.*” Seuraavaksi tehtiin penkillä vatsalihasliikettä: rullaus alas selinmakuulle, rullaus

eteen ja taakse, eteen rullauksesta nousu ylös. Vuorovaikutus oli molemminpuolista. Oppilaiden hauskat kommentit ja opettajan ystävällissävyiset vastaukset: ”Mulla on pitkä häntäluu.” ”*Pitääkö katkaista häntäluu?*” eivät näytä häiritsevän, pikemminkin ne näyttävät olevan kannustavia puolin ja toisin. Välitön vuorovaikutus kertoo hyväksyvästä ilmapiiristä. Oppilaat vievät järjestyneesti step-laudat pinoon varastoon. Opettaja ohjasi oppilaat lattialle suorittamaan loppuvenyttelyn omassa rauhallisessa tahdissa. Jonkin ajan jälkeen oppilaat ohjattiin selinmakuulle rentoutumiseen. Opettaja sammutti valot salista ja vaati ehdotonta hiljaisuutta. Hiljaisuus särkyi, jolloin opettaja laittoi hetkeksi valot päälle. Valot sammutettiin uudelleen ja hiljaisuuden vallitessa opettaja antoi rauhallisesti ohjeet seuraavasta tunnista. Osa oppilaista jäi tunnin jälkeen kysymään opettajalta neuvoja mahdollisuuksista harrastaa step-aerobickiä.

Opettajalla on itsellään aerobicohjaajan tausta, joka näkyi varmassa ja asiantuntevassa ohjauksessa. Opettajan pedagogista ammattitaitoa osoitti opettajan samalla kertaa täsmällinen, sopivasti vaativa ja läheinen asenne oppilaisiin. Opettajalla tuntui olevan ohjauksellinen kontakti kaikkiin ja samalla jokaiseen erikseen. Opettajan määrätietoinen ja positiivinen ohjaustapa sai oppilaat toistamaan liikkeitä. Liikuntatunnilla oli oppilaista aistittavissa sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja sisäistä motivaatiota (ks. Standage ym. 2005, Soini 2006). Tunnin kuvaus osoittaa vuorovaikutteisuutta opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaiden on helppo lähestyä opettajaansa, ja he näyttävät tekevän sen mielellään ja spontaanisti. Opettajalla on kyky olla samalla kertaa vaativa ja positiivinen, jopa hauska.

Tunti (tunti 4 / syksy 2005) liittyi harjoitustuntina koulun perinteeseen oppilaiden tanssiessa myöhemmin koulun itsenäisyysjuhlassa liikuntatunneilla opetettavat tanssit. Oppilailla oli kokemusta yhteistunnista jo 7. luokalta. Tyttöjen opettaja vastasi yhdessä poikien opettajan kanssa tunnin toteutuksesta. Oppilaat olivat olleet 7. luokalla vastaavilla yhteistunneilla, joten tunnin alussa järjestely paripiiriin ei tuottanut vaikeutta. Oppilaat ohjattiin paripiirissä istuen seuraamaan opettajien näyttöä kikapo-tanssista. Tuttu asia ja selkeä näyttö ohjasivat oppilaat välittömästi sujuvaan toimintaan. Poikien opettajan ohjetta seuraten pojat kumarsivat tytöille tanssin jälkeen. Tanssi uusittiin paria vaihtaen. Opettajan täsmentäessä tanssin kuluessa parin vaihdon tanssia jatkettiin. Uutena tanssina tuntiohjelmassa oli valssi. Tyttöjen opettajan opastuksella oppilaat seurasivat opettajaa valssin perusaskeleella ilman paria. Poikien opettaja ohjasi yksilöllisesti samaan aikaan. Parit asettuivat vastakkain ja pojan kumarruksen jälkeen suoritettiin valssia perusaskeleella parin kanssa. Tyttöjen opettaja harjoitutti oppilaat valssin kääntymisiin käyttäen hyväksi ohjauksessa salin nurkkia. Harjoittelu sisälsi runsaasti toistoja ja

yksilökohtaista ohjausta. Toiminta osoittautui oppilaille aluksi vaikeaksi. Kun sitten sama toistettiin musiikilla, oppilaat omaksuivat asian paremmin.

2. *Ohjaamalla harjoittelua*

Opettaja on telinevoimistelutunnilla ohjaaja, avustaja ja opettaja. Tunnin valmistelut kertovat toiminnan luonteen ja opettajan työhön paneutumisen. Telinevoimistelutunti sisälsi monipuolisesti kehonhallintaa kehittävää harjoitusta. Monipuolisuus mahdollisti samalla eritasoisten oppilaiden aktiivisen osallistumisen tuntiin.

Opettajalla oli käytössä koko sali (tunti 8 / syksy 2006). Alkuverryttelynä haarahippaleikki, jossa kiinni jäänyt on haara-asennossa, kunnes vapaana oleva mahdollisesti saa hänet vapautettua ryömimällä jalkojen välistä. Tarvittavat kolme kiinniottajaa (hippaa) löytyivät helposti opettajan kysyessä. Leikki jatkui kunnes kaikki vapaana olevat oli saatu kiinni. Opettaja vaihtoi uudet kiinniottajat ja leikki alkoi uudestaan. Oppilaiden innostunut mukanaolo oli koko ajan nähtävissä. Tunti jatkui telineradalla. Opettaja selvitti kiertoradan tehtävät, jotka olivat sopivan haasteellisia kehittämään oppilaiden liikevalmiuksia. Tutustumiskierroksella pysähdyttiin pitkittäisen hyppytelineen luo saamaan opettajalta ohjausta kyykky-jännehypyn suorittamiseen. Oppilaat kiersivät radan kolmeen kertaan. Kierrosten aikana opettaja opasti ja varmisti tarvittaessa oppilasta. Yhteisen harjoittelun kuluessa näkyi oppilaiden kohdalla selkeätä oppimista. Tunnilla seurasi opettajajohtoinen venyttely. Opettajan mukana olo venyttelyssä teki ilmapiirin läheiseksi ja samalla yhteisölliseksi. Oppilaat olivat keskittyneesti mukana. Opettaja kommunikoi leppoisaan tapaan venyttelyn aikana oppilaiden kanssa. Seuraavaksi harjoiteltiin kolmella pitkällä matto-osuudella. Aluksi opettajan ohjeesta edettiin eri tavoin maton päästä päähän esim. käynti, käynti, haara… vartalon edessä vasen käsi koskettaa koukussa olevaa oikeaa jalkaa ja päinvastoin. Voimisteluliikettä kuperkeikka eteenpäin keräharjoituksena suoritettiin useita kertoja, minkä jälkeen kuperkeikka jalkoja alkuvaiheessa ojentaen ja käsiä kurottaen. Opettaja näytti liikkeen, antoi yleisesti ja yksilöllisesti ohjeita sekä avusti oppilasta tarvittaessa. Liikeharjoittelua jatkettiin kuperkeikalla taaksepäin. Oppilas opettajalle: ”Hyvähän se sun on tehdä.” Oppilaan sanonta kuvannee tunnin avointa ilmapiiriä. Lopputunnilla opettaja ohjasi oppilaita suorittamaan kiinnostavan hypyn trampetilla. Näyttämöltä alas trampetille, jolta ponnistus jännehyppyyn paksulle superlonmatolle. Tehtävä kysyi oppilailta uskallusta ja samalla opettajan ohjeen noudattamista: ”*Mä haluan, että teillä on vatsa tiukkana.*” ”*Huomasitko, että jalat antoi periksi?*”

Opettajalla näytti olevan oppilaiden osallistumista ja samalla oppimista edistävä tavoite tunnilla. Huolimatta oppilaiden erilaisista mahdollisuuksista

osallistua liikeharjoituksiin, tunnilla vallitsi oppilaita innostava ilmapiiri. Opettaja antoi vaihtelevasti yksilökohtaista ja ryhmäkohtaista palautetta. Ryhmäkohtaisen tunnustuksen antaminen aikaansaa erilaisuuden hyväksyntää ja synnyttää rohkeutta ilmaisuun (Rogers 1965).

Tunnin jälkeen opettaja sanoi tutkijalle: ”*Mulla vaihtelee 7. lk:lla hirveesti ryhmäkoot. En sano pahalla, mutta täytyy sanoa, että alakoulusta tulee joka vuosi heikompitasoisia. Tässäkin ryhmässä näkee, että taidot on aika heikot. Mä pyrin siihen, että vähän niin kuin kaikkea, että pääsevät kokeilemaan. Moni ei varmaan ole kokeillut trampoliinia ja muuta. Tätä tyttöä, joka jäi sivuun ajoittain, mä tiesin sen etukäteen. Häntä on erittäin hankala saada tekemään. Lähtökohtana on, että hän tekee jotakin. Lähes kiitettävä tyttö luovutti rytmitehtävässä. Hänelle mä sanoin: Laura, älä luovuta.*”

Opettaja pyrki siihen, että erilaiset oppilaat olivat tasavertaisesti mukana. Opetuksen turvallisuus liittyi opettajan osaamiseen ja hallintaan. ”*Mun mielestä turvaa luo se, että siellä on tietyt pelisäännöt, joita noudatetaan. Et oppilaat voi luottaa siihen, että se homma toimii. Kyllä mun mielestä opettajan auktoriteetti on kuitenkin se lähtökohta. Toisaalta sit kuitenkin mun mielestä opettajan tulee olla sellainen, joka huolehtii, että se ottaa kaikki huomioon, et se ei valitse sieltä muutamia, jotka se ottaa huomioon, vaan että kaikki on mukana.*” ”*Mä luulen, että osa opettajaa kohtaan arvostuksesta tulee vaativuudesta. Mä luulen, että kyllä ne osaa sitä arvostaa. Mä luulen, että mä saan sillä sen oman auktoriteettini, kun on tietyllä tavalla vaativa, sitten pystyy myös jakamaan sitä positiivista kannustusta.*”

3. *Toimimalla joustavasti*

Opettajalle ryhmänä viihtyminen on keskeinen tavoite. Opetusryhmä muodostaa tässä pyrkimyksessä toiminnan edellytykset. Opettajan joustavuutta ja realistista ajattelua osoittaa seuraavan opetusryhmän ohjaus.

Tunnin (tunti 7 / kevät 2006) alussa opettaja joutui odottamaan yhtä tyttöä. Tytön tultua vihdoin opettaja ei kuitenkaan osoittanut hänelle moitetta. Aluksi pelattiin polttopalloa. Opettajan myönteisyys oli ohjauksessa esillä, vaikka oppilaat olivat pelissä varsin passiivisia. Opettaja teki jaot joukkueisiin ja jakoi joukkueille peliliivit. Opettaja tehosti oppilaiden jaksamista ilmoittamalla peliaikaa olevan jäljellä 4 min. Lähettäessään oppilaat hetken juomatauolle opettaja totesi, että tauon jälkeen kakkospeli ”*se vasta mukavaa onkin*”. Peliä varten sidottiin parin sisäjalat toisiinsa kiinni. Näin sitten pelattiin. Opettaja totesi pelin jälkeen oppilaiden sanontaa käyttäen ”*Se meni sika hyvin.*” Kolmas peli oli varsinaista jalkapalloa. Pelin aikana opettaja antoi kaikille ja erikseen kannustavaa palautetta.

Tuntia leimasi opettajan pyrkimys oppilaiden yhteiseen mukanaoloon. Opettaja totesi ryhmästä: ”*Tää on vaikkakin pieni ryhmä, erittäin hankala opettajalle. Mielenkiinnon ylläpitäminen näille, jotka ovat hyviä ja sais edes jollain tavalla mukaan ne, jotka ovat heikkoja. Tää on jo seiskalla ollut sellainen ryhmä, että mä olisin halunnut jo, että mä luovutan. Nyt kun olen tehnyt töitä, me olemme jo päässeet parempaan suuntaan. Tää on varmaan ollut mun vaikein ryhmä kautta aikojen. Se tekee tästä vaikean, että tässä on muutama tosi heikkokuntoinen, ei jaksa, ei kiinnosta. Kolmella oppilaalla on lävistykset. Yritän kannustaa, että ne saisi onnistumisen elämyksiä. Mä näen, että se on tätä päivää. Se on niiden habitus, mutta minä en millään tavalla niin kuin puutu.*” ”*Opetuksen osuus ei ole tällä ryhmällä keskeistä, vaan yhdessä tekeminen ja oman joukkueen kanssa tekeminen, että kaikki yrittää parasta ja mä olin tyytyväinen, että ne tosissaan innostu, koska on tunteja kuten esim. uinti, jolloin ne ei edes tule tunnille. Mutta se on tässä yllättävää, että esim. telinejumppatunnilla, jolloin muutama niistä heikommista, nehän innostui ihan hirveästi trampoliinista, et niille pystyi silloin opettaa ja ne halusi oppia. Tään ryhmän kanssa en pidä oleellisena sitä, että ne oppisi, vaan se, jonka mä oon sanonutkin, että on mukavaa ja tulee liikuntaa.*”

Opettaja osoitti erilaisen oppilasryhmän kohdalla oppilaiden mahdollisuuksista lähtevää työotetta. Opettajan reagointi oppilaiden heikkoon keskittymiskykyyn ja häilyvään motivaatioon oli tunnin sisällön vaihtelevuus. Opettaja osoitti pedagogista kykyä kohtelemalla oppilaita positiivisesti ja näkemällä edistystä heidän toimissaan.

Pesäpallotunnilla (tunti 2 / syksy 2005) opetusryhmän tytöistä paikalla on 16 oppilasta 24:stä. Osa oppilaista oli kyseisenä päivänä piirin jalkapallojoukkueen harjoituksissa. Tytöt pelasivat pesäpallo-ottelun, opettajan tuomitessa peliä kotipesän takana. Opettaja antaa pelin aikana joitakin ohjeita ja korostaa pesäpallosääntöjä. Välillä pelin aikana opettaja antaa yksilökohtaista pesäpallolyönnin ohjausta ja kehottaa oppilasta: ”*Keskity kunnolla.*” Opettajan ohje: ”*Viimeinen lyönti – kaikki vaihtaa*” on tarkoitus herätteeksi ja samalla innostukseksi. Opettajan sovittelevaa ohjauksen luonnetta kuvaa pelin loppuvaiheen kommentti: ”*Sovitaan, että oli palo – te johdatte niin selvästi.*” Tytöt eivät vastusta opettajan toivetta. Opettajan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja samalla pelaamisen luonnetta kuvaa pelin loppuvaiheessa opettajan kysymys: ”*Onks kylmä – ei, sit pelataan vielä kahdesta palosta.*” (tunti pidettiin 14.11.) Opetusryhmään kuului muslimityttö, jonka liikunta-asu oli pitkä takinomainen asu, joka ymmärrettävästi haittasi jonkun verran juoksemista. Asu ei kuitenkaan näyttänyt tytön osallistumisintoa vähentäneen eikä myöskään aiheuttanut minkäänlaista erilaisuuden korostumista oppilaissa.

Jalkapallotunti (tunti 19 / syksy 2009). Tunti pidettiin koulun viereisellä hiekkakentällä. Tytöt kiersivät aluksi keskenään hiekkatietä lähimetsässä 1

km juoksulenkin. Opettaja teki joukkuejaot ja antoi toiselle joukkueelle peliliivit. Opettaja sijoitti jalkapalloa seuratasolla harrastaneet tasaisesti kumpaankin joukkueeseen. Pelissä ko. tytöt olivat hallitsevassa asemassa ja syöttelivät paljon toisilleen sekä tekivät lähes kaikki maalit. Tytöt pelasivat opettajan ohjauksessa noin tunnin ajan vaihtamatta puolta. Opettaja ohjasi peliä ilman pilliä. Tyttöjen pelaamisen tempo ei pillin käyttöä välttämättä edellyttänyt. Tunnin aikana opettaja puuttui kahteen oman työnsä ulkopuoliseen asiaan ja osoitti siinä laaja-alaista kasvatusasennetta. Kaksi koulun oppilasta ajoi mopolla kentän ja koulun välistä tietä varsin kovaa vauhtia. Opettaja näki tehtäväkseen käydä huomauttamassa heitä vauhdista. Tämä oli sitäkin tärkeämpää, kun alakoulu sijaitsi yläkoulun välittömässä yhteydessä. Toinen asia oli opettajan puuttuminen kentän sivussa olevaan toisen luokan oppilaaseen kehottaen siirtymään omalle tunnilleen.

Tytöt pelasivat varsin itsenäisesti. Opettaja antaa ohjeita ja välillä tunnustusta oppilaille. Opettaja pyrkii saamaan oppilaista kokonaisuutena toimivan ryhmän. ”*Mun tavoitteena on aina se, että se ryhmä on semmoinen, että siellä on kaikkien hyvä olla.*” Pallopelejä pelattaessa pelaaminen yhdessä on opettajalle itsetarkoitus ja osaksi näin myös oppilaille. ”*Pitää toimia sillä tavalla, että jokainen tunnustaa ne virheensä.*” ”*Lähtökohta on se, että ne pystyisi pelailemaan eikä se, että mä olen siellä pillin kanssa viheltämässä virheitä.*”

Opettajan kontakti oppilaisiin samoin kuin oppilaiden keskeinen vuorovaikutus on läheistä ja hyväksyvää. Opettaja hakeutuu kontaktiin oppilaiden kanssa miellyttävän tuntuisesti. Opettajassa aistii sekä aikuismaista että oppilaan tasolla liikkuvaa vuorovaikutusta. Tästä ovat esimerkkejä jo mainitut vuorovaikutusrepliikit; ensin opettajan kommentti ja sitten oppilaan kommentti: ”*Se meni sika hyvin.*” ”Hyvähän se sun on tehdä.” Opettajan kommentti tutkijalle tunnin jälkeen: ”*Ennenhän mä ajattelin, että olen hirveen löysä, jos mä vaan istun siellä. Kyllähän mä siitä nään sen koko tilanteen ja sieltä mä pystyn sosiaalisesti keskustelee, koska oppilaat kaipaa sitä, että opettaja ottaa heihin kontaktia. Voin kysyä, mitä kuuluu, miten sä oot treenannut. Mä luulen, että tämän päivän oppilaille on aika tärkeätä, että ne saa jutella. Moni oppilas haluaa aikuiskontakteja. Minulle on tärkeätä, että olen kiinnostunut oppilaista ja haluan kuunnella heitä.*”

Opettaja painottaa opetustavoitteena iloa ja virkistystä, mutta myös kasvattamista (ks. käsitekartta 5). Kasvattamisen esille tuominen liikunnan opetuksen tavoitteena on huomionarvoinen, koska tutkijan vaihtoehdoissa se ei ollut esillä. Opettajan painotus on samalla ryhmässä: ”*Sillä on tärkeä merkitys, että oppilaat ryhmänä viihtyisivät.*” Opettajan tavoite edistää ryhmänä viihtymistä näytti toteutuvan oppilaiden arvostaessa opettajaa ja hänen antamaansa opetusta. Oppilailla ei ollut erikoisasemaa esim. taidon perusteella, vaan kaikki oppilaat näyttävät olevan opettajalle tärkeitä. Aiemmin esillä

ollut telinevoimistelutunti osoitti opettajan soveltavan vaatimustasoa oppilaiden edellytyksiin. Opettaja toimii konkreettisesti ryhmän ohjaajana vaatimalla kaikilta esim. välineiden korjaamista ja kaikkien yhtäläistä osallistumista Opettaja antaa myös kaikille tarkoitettuja ohjeita: ”*Koulun käytöstapoihin kuuluu, että ollaan kohteliaita.*” Opettaja itse osoitti oppilasta kohtaan kohteliaisuutta palloilutunnilla peliliivin käytöstä niskoittelevalle oppilaalle: ”*Ole hyvä ja laita liivi päälle.*” Opettaja on läheinen oppilaille ja luo ympärilleen läheisyyden ja luontevan olemisen tuntoa. ”*Kyllä mä oon myöskin jollain lailla kaveri oppilaille, mutta silti pidän langat käsissä. Tietty välimatka pitää olla.*”

Didaktinen suhde on toiminnan aikana molemminpuolista ja luontevasti toiminnasta nousevaa. Opettaja vaikuttaa sisällön kautta oppilaisiin. Oppilaat olivat halukkaita omaksumaan opettajan antaman opetuksen. Ohjaus tapahtui opettajasta oppilaisiin, mutta ohjauksen aikana ilmapiiri oli avoin oppilaiden kommenteille. Pedagoginen ilmapiiri toiminnan luonteena jakautui kuten opettajan (B1) kohdalla opettajajohtoiseen ja oppilaiden keskeiseen toimintaan. Jälkimmäinen toiminta liittyi oppilaiden pelaamiseen keskenään. Oppilaiden keskeinen pelaaminen muodosti selkeän vastapainon keskittyvää toimintaa kysyville voimistelutunneille. Opettajan (B2) ohjaava toiminta aerobictunneilla ja määrätietoisuus sovittujen asioiden sujumisesta vaikutti oppilaissa arvostavaa asennetta opettajaa itseään kohtaan.

Molemmat tyttöjen opettajat totesivat ohjatun opetusjakson jälkeen samantapaisesti: ”*Kyllä te olitte hyviä*” (opettaja B1) ja ”*Hyvin jaksoitte voimistella. Kiitos tästä, ensi viikolla jatketaan*” (opettaja B2). Molempien opettajien myönteinen kommentti kohdistui koko oppilasryhmään. Mielestäni jälkimmäisen opettajan kohdalla sanomisen painoarvo oli oppilaiden opettamisessa ja myös heidän kehittymisessään. Opettajalla näytti olevan kyky edistää oppilaiden motivaatiota ja vaikuttaa pysyvämmän kiinnostuksen syntymiseen. Opettaja sai aikaan vuorovaikutteisuutta ohjaamalla ryhmän ohjauksen lomassa sopivasti yksilöä. Kaksisuuntainen kommentointi ilmeni välittömyytenä, joka oppilaissa oli aktiivista osallistumista, rohkeutta ja avoimuutta. Yhteisopetuksessa opettajan osoittama tarkka ja vaativa harjoittelu sai aikaan ryhmäkiinteyttä ja kehitti osaltaan ryhmätunnetta. ”*Jatketaanko, kestääkö kunto?*” Yhdessä suorittaminen antoi oppilaille suoriutumisen tunteen ja samalla tyytyväisen mielen eritasoisille oppilaille. Opetuksessa oppilaat eivät erotu toisistaan. Ketään ei myöskään nostettu esiin. Oppilaat olivat keskittyneitä varsin pitkään, jopa kaksoistunnin kestävään harjoitteluun. Tyttöjen asenne näytti olevan kuin lajin harjoituksissa konsanaan. Osalla tytöillä oli mukana vesipullo, josta oli tarpeen nauttia vettä rankan harjoittelun lomassa. Kuvatun kaltainen tuntikokonaisuus ei toteudu opettajan työpäivän osana, ellei opettaja ole sisäistänyt toimintaa ja elleivät oppilaat ole hänelle keskei-

sen tärkeitä. Opettajan toimintatapa oli vuorovaikutteinen ja lähellä oppilasta oleva. Vuorovaikutteisuus tapahtui osaksi kehon kielellä. Vailla muodollisuuksia opettaja kokosi oppilaat ympärilleen istumaan joskus tunnin alussa keskiympyrään tai step-aerobic ohjelman lomassa omalle penkkilaudalle. Oppilaat näyttivät kokevan opettajan ympärillä välittömyyttä ja samalla kiireettömyyttä. Palloilutunneilla varsinaiseen peliin valmistava toiminta sisälsi usein leikinomaisia kisailuja.

Edellä olen tarkastellut opettajan vaikutusta oppilaiden kokemaan ilmapiiriin voimistelunomaisten tuntien kontekstissa. Tämä tekee mielestäni oikeutta opettajalle, joka on kiinnostunut voimistelusta ja joka osoittaa asiantuntemusta voimistelua kohtaan. Yhdessä tehtävä voimistelu antaa oppilaille yhteistä haastetta ja on samalla oppilasystävällistä, so. oppilaat huomioon ottavaa. Mielestäni ko. ohjaustoiminta toteuttaa hyvin opettajan opetukselle antamaa ryhmäksi kasvamisen tavoitetta.

4.2.6 Rinnakkain tarkastelua

Tutkimuskysymys on: ”Miten opettaja rakentaa pedagogista ilmapiiriä?” Tarkastelun kohteena on opettajan asema opetuksessa, mutta keskeisesti myös oppilaiden asema opetuksessa. Toimiiko opettaja oppilaista käsin vai toiminnasta itsestään käsin? Kysymys on provosoiva, mutta tutkijan mielestä varsin keskeinen. Liikunnanopetus toteutuu näet varsin usein toiminnasta käsin, mikä suuntaa opetuksen samaan muottiin oppilasryhmästä tai jopa luokka-asteesta riippumatta.

Tutkimukseen osallistuvien opettajien tunneilla oppilaiden osallistuva toiminnallisuus oli selkeästi havaittavissa. Opettajat toimivat omalla tavallaan ja siinä johdonmukaisesti. Oppilaat olivat tottuneet opettajan toimintatapaan. Tarkastellessani opettajia rinnatusten katson lisääväni lukijan mahdollisuutta paremmin hahmottaa tutkittavia. Pyrkimykseni on ollut ja on pitää opettajia oman työnsä asiantuntijoina antamalla heidän äänensä kuulua ja välttämällä arvottamasta opettajia keskenään.

Tutkimuksen opettajat tietävät tunnille tullessa, mitä tunnilla tullaan tekemään. Erot näkyvät siinä, mitä oppilaat asiasta tietävät. Opettaja (A1) ilmoittaa oppilailleen tavallisesti aina seuraavan tunnin ohjelman. Opettaja (A3) on tunnille tullessa itse tietoinen tunnin ohjelman sisällöstä, mutta oppilaat eivät aina ole tietoisia, mitä pallopeliä tullaan pelaamaan. Opettajan (A2) tuntiohjelmat ovat poikien tiedossa koko lukukaudeksi, ainakin esim. ulkokauden osalta. Saman koulun opettajat (A2) ja (B1) ilmoittavat yleisesti oppilailleen seuraavan tunnin paikan ja sisällön. Opettaja (B2) ilmoittaa oppilaille seuraavien kahden viikon tunnit. Opettajat toimivat samantapaisesti myös jaettaessa oppilaita ryhmiin tai joukkueisiin. Opettajat tekevät toimintaa var-

ten jaot ainakin osittain. Opettajien tunneilla ei ole siis kenelläkään oppilaalla vaaraa jäädä valintatilanteessa viimeiseksi. Erityisesti poikien kohdalla keskeinen peruste jakojen tekemisessä on vaikuttaa joukkueiden tasaväkisyyteen. Tämä toteutuu esim. siten, että parhaat pelaajat ovat valitsijoina ja valitsevat sovitun määrän pelaajia vuorotellen, minkä jälkeen opettaja tavallisesti valitsee jäljellä olevat joukkueisiin. Opettaja (A3) ottaa huomioon joukkueita muodostaessaan myös pelin kulkuun liittyviä asioita kuten sen, että kussakin joukkueessa löytyisi peliä rakentava pelaaja. Mielenkiintoinen on myös opettajan toteamus laittaa kaksi häiritsevää pelaajaa samaan joukkueeseen, joka sulkee pois heidän välisen keskinäisen kinastelun.

Oppilaiden asemaa opetuksessa tarkastellaan opettajan osallistumisesta ja opettajan haastatteluaineistossa ilmenevän oppilaisiin liittyvän asenteen välityksellä. Opettajien (A1) ja (B2) toimintatapaa voidaan mielestäni kuvata pedagogis-didaktisena toimintatapana. Didaktisen suhteen tärkeyden painottaminen johtaa sisällön ja opettajan asiantuntijuuden korostumiseen. Oppilaisiin keskittyminen tekee opettajasta pedagogisesta suhteesta huolehtijan. (ks. Kansanen & Meri 1999.)

Opettajat (A1) ja (B2) tuovat esiin keskeisesti oppilaat korostaessaan tavoitteena olevan hyvän oppilasryhmän muodostuminen. Kyseiset opettajat osallistuivat ajoittain oppilaiden toimintaan. Opettajan (B2) mukanaolo aerobicin ohjauksessa on ohjauksen edellytys ja kysyy erityistä ammattitaitoa sekä vaikuttaa oppilaiden tunnolliseen osallistumiseen. Oppilailla on tunto siitä, että opettaja on heitä varten. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken on kaksisuuntaista. Opettajan (A1) mukanaolo taas ei ole edellytys toiminnalle, mutta oppilaat kokevat opettajan ajoittaisen mukanaolon heidän toimintansa arvostamisena ja samalla opettajalle tärkeänä asiana. Opettajia yhdistävä lisähavainto oli voimakkaan liikunnan jälkeinen opettajien ohjaama oppilaiden rentoutumisvaihe. Opettaja (A1) ohjasi kuntopiiriin liittyen lopuksi oppilailleen heidän ollessaan selinmakuulla rentousharjoituksen. Opettaja (B2) taas ohjasi oppilaat ensin venyttelyyn ja sitten täyteen rentoutumiseen pitämällä yllä hiljaista musiikkia ja sammuttamalla salista valot. Mielestäni tällainen kuntoharjoittelun ohjaus edistää oppilaiden yhteistuntoa. Opettajien (A1) ja (B2) opetusta leimaa asiantuntemukseen nojaava vaativuus, mutta samalla heidän opettamiseensa liittyi oppilaiden keskinäistä toimintaa edellyttävää vapautta. Kindsvatter mainitsee edellä mainitut piirteet vaikutuskeinoina luovan oppimisilmapiirin saavuttamiseksi (Kindsvatter ym. 1987, 26).

Opettaja (A2) rakentaa opetustaan ja samalla vaikuttaa oppilaiden kokemaan ilmapiiriin toiminnan ja toimintatavan selkeydellä. Oppilaat katsotaan jotenkin ”persoonattomiksi”, kun heidän kohdallaan ei suvaita poikkeuksia. Verrattaessa opettajia (A1) ja (A2) edellinen opettaja on mielestäni jotenkin persoonallisempi opettaja. Persoonakohtaisuus näkyy esim. oppilaskohtaises-

sa opettamisessa. Opettajan (A3) tunneilla ilmapiiri rakentuu opettajan toteutuksena. Ilmapiiri on oppilaskeskeinen siinä, että opettajan toimintaa ohjaa opettajan tiedostamat oppilaiden toiveet. Olen viitannut ko. opettajan ohjauksen ja vapaa-ajan toiminnan ohjauksen samankaltaisuuteen. Opettajan (B1) tunneilla ilmapiiri rakentuu paljolti opettajan tarkasti suunnitelluista liikuntatunneista. Samassa koulussa toimivien opettajien (A3) ja (B1) ohjaustavan erot ovat selkeät. Edellinen teetättää, jälkimmäinen ohjaa ja opettaa. Opettajan (B1) ohjaukseen liittyy ajoittain oppilaskeskeisyyttä, esim. oppilaiden keskeistä liikesuunnittelua. Opettaja (B1) toimii ajoittain tunneilla myös itse osallistuvana ohjaajana. Opettajan (A3) toimintatapa liittyy paljolti aktiivisena erotuomarina toimimiseen. Opettaja, jolla on itsellään aktiivipeliura takanaan, on aiemmin osallistunut oppilaiden pelaamiseen, nyt sitä rajoittavat tässä mainitsemattomat vaivat ja ikä. Opettaja (B2) toimii opettajakeskeisesti; hän ohjaa ja opettaa, ajoittain itse osallistumalla. Ohjauksen luonne on opettajakeskeinen, mutta sisältää molemminpuolista kommunikointia. Verraten pitkäjänteisten ja oppilailta vaativien voimistelutuntien toteutus synnyttää oppilaissa arvostusta ja tyytyväistä mieltä. Opettaja sanoo toiminnan pyrkimyksenä olevan oppilaiden tasavertainen osallistuminen ja kohtelu. Tutkijana katson näin myös toteutuvan hänen oppitunneillaan.

Saman koulun opettajien (A2) ja (B2) toimintatavoissa on yhtäläisenä piirteenä tietty määrätietoisuus. Poikien opettajalla se liittyy toimintatavan selkeyteen ja toiminnan sujuvuuteen, tyttöjen opettajalla erityisesti voimisteluohjauksessa liikekehittelyyn ja -harjoitteluun, mikä tulee esiin opettajan asiantuntemuksena ja innostuksena. Koulun perinteisten itsenäisyysjuhlaan harjoitettavien tanssien opettamisessa opettajat toimivat yhdessä oppilaita innostavalla ja toimintaa rakentavalla tavalla. Molemmat opettajat olivat sisäistäneet tanssin opettamisen ja täydensivät näin hyvin toisiaan. Oppilaat saivat liikunnan ilon helposta osaamisesta ja yhdessäolon tunteesta. Opettajien yhteistoiminta osoitti opettajien keskinäistä arvostamista.

Tutkimuksen aihe opettaja kasvattajana ja tässä pedagogisen ilmapiirin toteuttajana suuntautuu keskeisesti opettajan persoonaan. Opettaja on tehtävänsä pohjalta opetettavan aineen asiantuntija ja edustaja ja samalla oppilaille aikuinen kasvattaja. Oppilailla on kuva ja samalla odotukset näistä molemmista puolista. Opettajalta odotetaan asiantuntijuutta ja aikuismaista läsnäoloa. Kaikki opettajat ovat mielestäni johdonmukaisia, millä tarkoitan sitä, että opetus noudattaa opettajan kohdalla samaa perusluonnetta.

Opettajan (A1) persoonallisuutta on läheisyys oppilaisiin, joka ilmenee osittaisena samastumisena oppilaiden toimintaan. Läheisyyteen liittyy aikuisen roolin tiedostaminen oppilaiden kasvattajana ja oman opettajaroolin arvostaminen. Oppilaat arvostavat opettajassa myös hänen työotettaan, johon liittyy tietty vaativuus ja innostavuus oppilaiden toimintaa kohtaan. Oppilaat

näyttivät kokevan opettajan myönteisenä ja opettajan ajoittaisen osallistumisen innostavana asiana. Opettaja (A2) osoittaa asemansa ja tehtävänsä oppilaille toimimalla järjestelmällisesti ja myös tiukasti. Oppilaat kokevat ilmapiirin turvallisena, mikä liittyy opettajan työn hallintaan, mutta myös opettajan tilannekohtaiseen huumorin käyttöön. Opettajien (A2) ja (A3) tuntien luonne sisällön ja toiminnan kannalta on toistuvaa. Oppilaat eivät osaa ajatella, saati vaatia toisenlaisuutta. Opettaja (A3) aikaansaa persoonallaan positiivista, oppilaiden osallistumista tukevaa ilmapiiriä ”poikamaisella”, oppilaan tasolle tulevalla olemuksellaan. Vuorovaikutusta voidaan kuvata hyvin sanoilla ”pedagoginen kumppanuus”. Opettaja on läsnä oppilaiden toiminnassa sitä myönteisesti kommentoiden. Opettajien (A2) ja (A3) persoonakohtainen vaikutus toimintailmapiiriin on kuitenkin erilainen. Edellisen opettajan kohdalla toiminnan ohjaus on enemmän opettajakeskeistä siinä, että toiminnan tavoitteellisuus ja siihen liittyvä opettajan ohjaus ovat toimintaa kuvaavia piirteitä. Jälkimmäisen opettajan ohjaus lähtee oppilaiden toiminnasta ja sen kommentoimisesta.

Miesopettajat käyttivät oppilaista vaihtelevasti kaveri-nimitystä. Kaverisanan käytössä oli havaittavissa opettajakohtaista eroa. Opettajan (A1) kohdalla sana esiintyi haastatteluissa 9 kertaa, sanan luonne oli myönteinen ja se liittyi oppilaisiin keskenään: ”*Kasvattaa ajattelemaan, että kaikki ovat kavereita keskenään.*” Opettaja (A2) käytti kaveri-sanaa 10 kertaa ja se liittyi useimmiten negatiivissävyiseen yhteyteen: ”*Mä huomaan, kaveri ei käynyt kertaakaan suihkussa.*” Opettaja (A3) käytti kaveri-sanaa yleisesti oppilaasta, yhteensä 54 kertaa. Sanan käytössä oli oppilasta arvostava sävy: ”*Periaatteessa otan lajeja, joista kaverit tykkää.*” Opettaja (B1) tiedostaa itsensä opettajana ja myös ”esiintyy” oppilaille tässä roolissa. Oppilaat arvostavat opettajaa toiminnan toteuttajana. Opettaja on vaativa itseään ja myös oppilaitaan kohtaan. Toiminnan toistuva runko ja siihen liittyvä erilaisuus tuovat liikuntatunteihin samalla kertaa jäntevyyttä ja odotettavuutta. Opettaja saa aikaan myönteistä ja läheistä ilmapiiriä oppilaisiin kokoamalla oppilaat toistuvasti ympärilleen vaihtamaan ajatuksia tunnista ja tuntiin osallistumisesta. Opettajan (B2) asiantuntevuus ja toimintaan paneutuminen sekä vaativuus oppilaiden toimintaa kohtaan saa oppilaat osallistumaan ja aiheuttaa oppilaissa opettajan arvostusta. Opettaja on voimisteluohjauksessa oppilaiden kanssa yhdessä toimiva subjekti. Opettajan samastuminen oppilaisiin näkyy kuten toisenkin tyttöjen opettajan kohdalla myös siinä, että hän käyttää sujuvasti istumapiiriä. Opettaja aloittaa tunnin oppilasryhmän keskeltä eikä käytä useinkaan rivimuodostelmaa. Oppilaat näyttävät kokevan opettajan läheiseksi ja heitä varten toimivaksi. Tähän viittaa myös opettajan ilmoittama toimintaa ohjaava arvo, oppilaan kunnioittaminen.

Opettaja (A1) ja opettaja (B2) korostivat molemmat työnsä tavoitteeksi opetusryhmän muodostuminen hyvähenkiseksi ja yhteisölliseksi. Tämä osoittaa opettajien näkemystä toiminnastaan ajallisesti eteenpäin ulottuvana asiana. Molemmilla opettajilla oli opetusohjelmassa oppilaiden samanaikaista työskentelyä annetun tehtävän parissa: tyttöjen opettajalla (B2) ohjattua voimisteluliikuntaa ja poikien opettajalla (A1) ohjattua kuntoharjoittelua salissa. Yhteinen liikunta edistää yhteyden tunnetta. Oppilaat kokevat olevansa saman asian kanssa toimimassa ja myös opettajan kohdistavan huomionsa sekä yhteisesti että yksilöllisesti. Merkittävää yhteisötunteelle on sekin, että ko. liikunta ei jaottele oppilaita hyviin ja vähemmän hyviin. Opettajien (A1) ja (B2) joustavuus tulee näkyviin siinä, että he eivät välttämättä kohtele samalla tavalla kaikkia oppilaita ja opeta samalla tavalla kaikkia luokkia. Edellinen opettaja kuvasi erästä iltapäivän tuntia, jossa hän kevensi suunnittelemaansa ohjelmaa oppilaiden ollessa hänen mielestään väsyneitä: ”*Tehdään tänään mieluummin vähän lyhyempi, tiivis opettajajohtoinen kuntopiiri ja sitten rentous.*” Ryhmän vastaanottavuus ohjaa opettajaa toimimaan ryhmän ehdoilla. Opettajalle (B2) riitti hankalan ryhmän (tunti 7 / ke 2006) tavoitteeksi: ”*Että on mukavaa ja tulee liikuntaa.*”

Liikunnanopetus on luonteeltaan varsin opettajajohtoista, jopa opettajakeskeistä. Oppilaat ovat tottuneet odottamaan opettajan aloitetta ja ohjeita. Toiminta on turvallista ”rajoittuneisuudessaan”. Koulu on muuttunut myös ”suljetummaksi”, mikä tarkoittaa oppilaiden ja myös opettajan mahdollisuuksien kaventumista. Oppilaiden erilaisuuden lisääntyminen on paljolti ohjannut opettajia toiminnan varmistamisen suuntaan. Toiminnan kasvatuksellisen merkityksen kritiikin kärki kohdistuu oppilaiden oma-aloitteisuuden vähäisyyteen. Tutkimus osoittaa tuntitoteutuksen osalta opettajakohtaista samanlaisuutta, joka näyttää rajoittavan oppilaiden ajoittaista mahdollisuutta toimia itsenäisesti ja keskenään. Toiminnan samanaikainen eriyttäminen näytti varsinkin muutamien opettajien (A2) ja (A3) kohdalla olevan vähäistä, jopa kokonaan puuttuvan. Taitotason mukaista ajoittaista eriyttämistä esiintyi ainoastaan opettajalla (A1). Asennoitumisessa kilpailuun näytti olevan poikien ja tyttöjen opettajien kohdalla eroa. Kilpailuluonteinen sisältö oli poikien tunneilla keskeistä, tyttöjen tunneilla vain osa ohjelmistoa. Opettaja (A1) toi esiin onnistumisten kokemuksen antamisen eritasoisille oppilaille merkitsevän harkintaa kilpailun vähentämisen suuntaan. Opettajien (A2) ja (A3) tunnit noudattivat voittopuolisesti pelitoimintaa, jälkimmäisen tuodessa esiin kilpailun merkityksen jopa oman toimintansa ehtona. Tyttöjen opettajat (B1) ja (B2) korostivat varsinkin yksilölajeissa kilpailua itsensä kanssa. ”*Pitää seurata oman kunnon kehittymistä eikä sitä ootko sä ryhmässä heikoin tai paras* (B1).” Tutkimuksen naisopettajat käyttivät leikkejä ja/tai leikinomaisia pienpelejä osana opetusohjelmaa. Poikien opettajista vain opettajalla (A1) oli

tuntien seuranta-aineistossa leikinomaisuutta kuten ison pallon siirtämiskisa pienpalloilla heittäen vastapuolen seinään. Opettaja peluutti tunnilla myös polttopalloa, so. ”kahden tulen välissä”. Leikki ja ryhmäkisailut ovat toimintaa, jossa oppilaiden tasoerot luontevasti tasoittuvat.

4.3 Miten opettaja edistää toisen huomioimista?

Moraali ei ole puhtaasti yksilöllinen asia, vaan se on myös yhteisöllinen ja kulttuurinen käytäntö. Liikunnassa moraali näyttäytyy selkeästi yhteisöllisenä asiana ns. reilu peli -käsitteen alla. Liikuntaan liittyvät säännöt ovat yhteisiä ja myös laajemmin ymmärrettyinä liikuntakulttuuriin nivoutuneita käytäntöjä. Reilu peli on tavallaan objektiivinen ja yleispätevä moraalinen periaate, jonka oikeutus on itse liikunnan luonteessa. Palloiluvoittoinen liikuntakasvatusohjelma merkitsee kasvatuksellisesti yksilön vastuun niveltymistä ensisijaisesti joukkueeseen, so. yhteiseen vastuuseen joukkueen toiminnasta. Sääntöjen vahvistaminen joukkuepeleissä korostaa samalla kollektiivista vastuuta. Reilu peli on yleisesti oikeudenmukaisuutta korostava käsite. Siihen liittyy koulukontekstissa oppilaiden erilaisuudesta nouseva oikeudenmukaisuus. Oppilaiden pelaamisen edellytykset ja temperamenttierot ovat läsnä pelitilanteissa. Reilu peli on yhteisöllinen asia ja samalla kertaa koulupelin luonne ja tavoite. Reilua peliä voidaan pitää myös ihanteena, jonka toteutuminen kamppailtaessa voitosta ajoittain ailahtelee johtuen pelaajien luonteen eroavuuksista. Reilu peli on kuitenkin enemmän kuin ns. kirjoitettujen sääntöjen noudattamista. Se on toisen huomioon ottamista ja hyväksymistä tasavertaisena hänen kyvyistään riippumatta. Urheilussa on käsite *sportmanship,* joka kuvaa urheiluhenkeä, jota säännöt eivät varsinaisesti edellytä. Koululiikunnassa omien virheiden tunnustaminen on tästä tavoitteellisena esimerkkinä. Oppilailta voidaan edellyttää sääntöjen mukaista toimintaa. Sen sijaan ohi sääntöjen menevää toisen huomioimista voi opettaja pyrkiä kasvattamaan esim. omalla esimerkillään, mutta sitä ei voida oppilaalta vaatia. Kysymys on sekä opettajan että oppilaan kohdalla persoonakohtaisesta asiasta. Opettaja voi huomioida sopivassa tilanteessa oppilaan hyveellisen käyttäytymisen ja näin edistää toisen huomioimisen asennetta yleisemminkin.

Kyetäkseen kasvamaan vastuulliseksi ihmiseksi oppilas tarvitsee sosiaalista hyväksyntää ja arvostusta. Myönteisen yhteisöllisyyden ja välittämisen filosofia on tärkeä (Luukkainen & Pyysiäinen 2004). Tämä merkitsee oppilaan taholta luottamusta opettajaan ja opettajan taholta pyyteetöntä toimintaa oppilaan parhaaksi. Törmä (1996, 96–97) pitää kommunikatiivisuutta kasvatussuhteen ehtona, koska kasvatus ei saa olla yksipuolista vaikuttamista ollakseen eettistä. Liikuntaryhmä voi kehittää yhteisötunnetta, johon liittyy

tietyt yhteiset normit. On mahdollista vahvistaa ilmapiiriä, johon liittyy tietyt yhteisön normit, jotka tukevat rehellisyyttä (Johnson & Johnson 1989, 202). Vahvistaessaan oppilaan itsetuntoa, opettaja samalla vahvistaa yhteisöllisyyttä. Tasapainoinen ihminen, jolla on hyvä itsetunto, pystyy parhaiten antamaan arvon ja tilaa myös toisille (Luukkainen & Pyysiäinen 2004).

Kasvaminen toiset huomioon ottamiseen kehittyy verbaalisen opetuksen, rohkaisun, toisista oppimisen, yhteisen osallistumisen, vahvistamisen ja onnistumisen tunteen ilmapiirissä. Tällainen ohjelmarakenne sisältää oppilaskeskeisyyttä (Payton 2000, 183). Yhteistoiminnalliset toiminnat tunneilla ja erityisesti pienryhmätoiminta edistävät toisten huomioon ottamista ja ymmärtämistä. Yhteiskeskustelu tuo esiin erilaisia näkökohtia ja parantaa oppilaiden kykyä ottaa myös kuuntelijan rooli. Joukkuepelit ovat keskeinen liikuntatuntien toimintamuoto. Oppilas joukkueen osana on aina osallinen joukkueen suorituksesta. Yhteisölliseen osallistumiseen sisältyy opettajan mahdollisuus kehittää oppilaan itsetuntoa ja toisen arvostusta. Kun oppilas arvostaa itseään, hän arvostaa helpommin myös toista oppilasta.

Liikunnanopettajan rooli korostuu sääntöjen asettamisessa, opettamisessa ja toteuttamisessa. Laajemmin sellaisen toimintaympäristön muodostumisessa, jossa oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet ovat kaikille yhtäläiset. Opettaja vaikuttaa siihen, että oppilaat hyväksyvät, ymmärtävät ja sitoutuvat sääntöihin. Opettaja vaatii oppilailtaan sääntöjen mukaista osallistumista. Toiseksi opettaja huolehtii oppilaiden tasapuolisesta mahdollisuudesta osallistua. Edistämällä oppilaiden viihtymistä ja sitoutumista yhteisönä toimintaan opettaja edistää samalla oppilaiden kasvua toisen huomioimiseen.

Analyysivaihe osoitti joukkuepelin aseman ja luonteen olevan poikien ja tyttöjen toimintakontekstissa varsin erilainen. Tytöt osallistuivat tasapuolisemmin taidosta riippumatta peliin. Pojat asennoituivat peliin selkeämmin voittamisen tarkoituksella. Toisaalta poikien ja tyttöjen ero näkyi siinä, että pojat ”vaativat” nopeaa ryhtymistä pelaamiseen, kun tytöt osoittivat enemmän halukkuutta kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. Havainto on yhdenmukainen monien aikaisempien tutkimusten kanssa.. Pojat ovat yleensä kilpailullisempia kuin tytöt, jotka ovat enemmän tehtäväsuuntautuneita (Jaakkola, Liukkonen, Kokkonen 2003). Oppilaiden toiminnan aikainen spontaani käyttäytyminen ei anna oikeutta suoraviivaiseen johtopäätökseen oppilaan moraalisen käyttäytymisen luonteesta. Oppilaiden erilainen temperamentti on heidän persoonallisuuttaan. Temperamentin ilmeneminen pelitilanteissa kertoo tunnin merkityksestä oppilaalle ja hänen asenteestaan liikuntaan.

4.3.1 Opettaja (A1), arvostamalla oppilaita ja liikuntaa

Korostamalla ryhmävastuuta

Opettajan mielestä reilu peli on: ”*Se on sitä, että noudattaa sääntöjä ja yrittää parhaansa ja osaa voittaa ja osaa hävitä, että joku on parempi ja joku vähän heikompi. Kunnioittaa vastustajaa.*” Opettajan vastauksessa heijastuu pelaaminen reiluna osana opetusta.

Opettaja edistää toisen huomioimista arvostamalla oppilaita ja liikuntaa. Tästä on osoituksena opettajan toimintatapa. Opettajan arvostus tulee esiin toiminnan luonteessa ja toiminnan kautta. Vaatiessaan oppilailta yrittämistä opettaja samalla vaikuttaa pelin arvostukseen ja sitä kautta vahvistaa pelin reilua luonnetta. Oppilaiden pelaaminen reilusti ei riipu opettajan valvonnasta, vaan pikemminkin pelin kokemisesta itseisarvona. Toiminnan luonne ei ole vain pelata, vaan myös kehittyä pelaamaan joukkueena taidollisesti parempaa peliä. Opettaja vaatii riittävää yritystä tässä mielessä.

Opettaja on mukana innostavana esimerkkinä (mallina). Merkityslausuma ”opettaja oppilaiden kanssa” nousee opettajan asiantuntemuksesta ja hänen osallistuvasta roolistaan. Se on pelitoiminnan ymmärtämisen aktiivista asiantuntemusta ja sen sujuvaa ohjausta sekä ajoittaista osallistumista oppilaiden peliin. Peliryhmitykset sujuvat jämäkästi. Opettaja on aktiivisesti läsnä monessa roolissa pelitilanteenkin aikana rajoittamatta kuitenkaan oppilaiden pelaamista.

Oppilaiden tasollinen erilaisuus ei ole ratkaiseva valintaperuste opettajalla. Oppilaat saavat olla erilaisina ja arvostettuina samassa joukkueessa. ”*Kyl mä joskus saatan joissakin tilanteissa kiinnittää pikkuisen enemmän huomiota siihen heikompaan. Kyl oon tätäkin tehnyt, että ne, joilla on nää taustaasiat niin heikossa kunnossa, annan enemmän huomiota, mutta yleensä tasapuolisesti huomioida kaikkia.*” ”*Häiritsevän itsekkäästi pelaavan oppilaan otan sivuun keskusteluun. Jos se ei auta ja sooloilee edelleen, annan oman pallon ja saa pelata sivussa ja tehdä omia juttujansa.*” ”*Oon pari kertaa käyttänyt oikein pahojen tapausten kohdalla, että oon ottanut videolle kuvaa. Mä olen ennen tuntia virittänyt kameran sinne kulmaan ja pistänyt sen päälle. Heti, kun tulee virhe ja mä nään ja vihellän sen, sitten mennään kattoo. Mut sitten se loppujen lopuksi päättyy nauruun, itse oppilaskin nauraa. Sit mä kyllä yritän huumorilla.*”

”*Mä pyrin siihen, että just nää hyvät oppilaat huomioi ne heikommat ja sen kautta koko ryhmä tulee hyväksi.*” Opettaja tukee oppilaiden ajoittain itsenäistä pelaamista. Tämä korostaa vertaisryhmän kasvattavaa merkitystä. Erilaisuuden arvostus tulee esiin esim. taitavan pelaajan hyödyntämisenä. Hyödyntäminen merkitsee sekä asianomaisen että toisten hyödyntämistä. Oppilas saa olla hyvä. Opettaja osaa arvostaa osaamista ja antaa tarvittaessa

siitä palautteen. *”Mä annan sijaa sille, että oppilas tiedostaa, että hän on hyvä, mutta se ei saa mun mielestä itsetarkoituksellisesti tulla esiin tunneilla, että toiset on hyviä ja toiset huonoja. Yritän sitä pikkusen tasapäistää, että hyvät huomaisi ne huonommat, auttaisivat ja antaisivat helppoja syöttöjä. Puhun sivussa hyvälle oppilaalle tehkää muista hyviä-asenteesta.*” Opettaja ohjaa konkreettisesti oppilaat vastuuseen yhteisestä toiminnasta, mm. erotuomarivastuuseen. *”Kun jokainen joutuu olemaan myöskin siinä ikään kuin mun tai tuomarin roolissa, se on aika kasvattavaa, sä joudut ottamaan vastuun myöskin siitä tekemisestä.*”

Toinen merkittävä asia, joka edistää toisen huomioimista, on opettajan pyrkimys kasvattaa oppilaita ryhmäksi ja ryhmänä. Opettaja edistää toisen huomioimista korostamalla ryhmävastuuta**.** Toiminnassa itsessään on reiluus (reilu peli), pyrkimys sääntöjen mukaiseen yhteispeliin. Se ei ole tietoisesti valvottua eikä välttämättä aina ohjattua toimintaa.

Oppilaat pelaavat osaksi itsenäisesti. Lähtökohtana on sääntöjen tunteminen ja niiden hyväksyminen. Opettajan näkemys pelistä tavoitteisena toimintana tulee esiin myös kasvatuksellisena painotuksena. *”Sitten on myös tää, että osaa voittaa, osaa hävitä, uskaltaa voittaa, uskaltaa hävitä.*” Opettajan tavoite saada oppilaat toimimaan ryhmänä soveltuu myös pelijoukkueeseen. *”Mä uskon, että siinä on just se, että tukee niitä heikompia ja kannustaa myöskin hyviä, jotka sitten tekee sen yhteistyön hyväksi. Niin tulee semmonen hyvä fiilinki kaikille.*” Opettaja näkee merkittäväksi tekijäksi ryhmähengen syntymiseen pelissä yrittämisen ja myös pelitempon. Ryhmähenkeä on myös ryhmässä tapahtuva pelitaktiikan pohdinta. Pelissä menestyminen on ryhmän yhteinen yritys ja tehtävä. Opettaja ei välttämättä korosta voittamisen tavoitetta toiminnan keskeisenä luonteena. *”Yhteiskunta on mennyt siihen, että kaikessa kilpaillaan. Olen pikkusen enemmän jättänyt kilpailullisuutta pois elikkä korostan onnistumisen elämyksiä enemmän ja sitä hyvää yhdessäoloa, en niinkään sitä kuka on paras ja kuka voittaa. Tietysti pidetään kilpailuja ja aina ne hyvät saa sitten vähän jossain päteäkin.*”

Opettaja pitää tärkeänä kasvattaa oppilaat ryhmäksi. Opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan ja luottaa oppilaisiin. Oppilaat saavat tulla liikuntasaliin itsenäisesti, samoin koulun ulkopuolisille liikuntapaikoille. Peleissä oppilaat pelaavat välillä ryhmiin hajautettuina itsenäisesti. Vertaiskasvatuksen merkityksen opettaja näkee myös laajemmin koulun oppilaiden esimerkkinä. *”Näkee, että esim. kun mennään yläasteen oppilaiden kanssa `pommisuojaan`, lukion oppilaita kuntoilee siellä `hyppytunnilla`, samoin kun tavataan oppilaita juoksulenkillä.*” Ryhmäksi kasvamisen tavoite on ensisijaista myös ja erityisesti ”erilaisen” oppilaan kohdalla. Kuulua ryhmään ja toimia kuten muutkin on tärkeä osa kasvatusta ja samalla oppilaan itsetuntoa. Kasvaako ryhmävastuun mukana myös yksilön vastuu? Ryhmä-

vastuu tulee esiin opettajan tähdentäessä rehellisyyttä ja omavastuuta. *”Mä oon sanonut, että jos te oikaisette tai huijaatte, te olette epäreiluja kavereille. Se on sama kuin kokeissa lunttaisitte. Mä sanon, että kavereita te ärsytätte, jotka ootte oikaisseet, älkää tehkö sitä, että olkaa itselle ja kavereille rehellisiä.*” Sosiaalinen vastuu merkitsee eettistä käyttäytymistä opetusryhmää kohtaan. Kasvaminen rehellisyyteen ja toiset huomioon ottamiseen kehittyy verbaalisen opetuksen, toisista oppimisen, osallistumisen ja vahvistamisen tunteen ilmapiirissä. Tällainen ohjelmarakenne sisältää oppilaskeskeisyyttä (Payton ym. 2000). Opettaja vahvisti tarkoittamaansa asiaa omalla asiantuntemuksellaan ja esimerkillään, ei kielloilla.

Heikomman oppilaan itsetunnon nostaminen on opettajan toimintaa. Opettaja kannusti ylipainoista oppilasta Cooper-juoksussa pääsemään maaliin. Oppilaan itsetunnon kohentuminen on usein tienä myös kasvatuksellisten asenteiden kehittymiseen. *”Turvallinen opettaja on fyysisesti ja henkisesti läsnä ja puuttuu epäkohtiin. Jokainen kokee olonsa turvalliseksi ja ei tarvitse pelätä ketään.*”

4.3.2 Opettaja (A2), korostamalla toiminnan selkeyttä

Edistämällä tasapuolisuutta

Reilu peli on opettajan mielestä: *”Kanssapelaajan, myös oman joukkueen pelaajien huomioon ottamista. Jos sä tiedät, että sä olet selkeästi parempi, niin et pane muita lyttyyn. Pelissä, jos se pallo on yli, niin sä voit myöntää, että se pallo oli yli. Tai jos sä teet virheen, niin okei osui käteen.*”

Opettaja korostaa toiminnan selkeyttä sääntöjen noudattamisena ja pelitoiminnan samanlaisena toistumisena. Toiminnan selkeyden takeena on opettajan auktoriteetti; ”*säännöt sanelen minä*”. Opettajan ohjaava toiminta kohdistuu pelin oikeudenmukaiseen toteutumiseen.

Kaikki pelaajat ovat samassa asemassa. Kaikki saavat nopeatempoisessa pelaamisessa opettajan ajanotolla saman verran peliaikaa. Tasaiset opettajan tekemät joukkuejaot ilmentävät tasapuolisuutta. Toisen huomioiminen liittyy yhtäläiseen toimintaan sääntöjen puitteissa. Pelin luonne on nopeatempoista myös siinä, että oppilaat saavat käyttää salin seiniä hyväksi. Vaihdot tapahtuvat pelin luonnetta seuraten myös vauhdikkaasti. Pallo jää vihellyksestä sinne, missä se opettajan vihellyksen kuuluessa on ja on pelattavissa heti, kun vaihdosta tuleva pelaaja siihen ehtii. Oppilaiden pelin luonne oli mielestäni reilua ja vauhdikasta.

Opettaja korosti pelin aikana ja pelin jälkeen useimmiten yksilösuoritusta, ei joukkuesuoritusta. Opettaja huomioi maalintekijän, usein myös maaliin johtaneen syötön antajan. Tavanmukaisesti pelissä kirjattiin ylös juuri maalintekijä ja syöttäjä. Näihin saavutuksiin palattiin vielä pelin päättyessä.

Osasyynä oppilaiden vauhdikkaaseen yrittämiseen oli ainakin osaksi kirjaamistapa, jossa maalintekijä ja myös syöttäjä laitettiin ylös. Opettajan ohjeet pelissä eivät korostaneet joukkueen suoritusta. Ne olivat pikemminkin kaikille annettuja ohjeita kuten: ”*Pitää puolustaa, jos ne jätkät menee keskeltä läpi*” *tai* ”*Pelatkaa enemmän ja kiroilkaa vähemmän*”. Innostaako opettajan ohjaus sitten harjoittamaan riittävästi yhteispeliä?

Opettaja toi esiin haastattelussa oppilaiden osallistumisen näkökulmasta myös ns. pedagogiset säännöt. ”*Maali tehdään vain syötöstä, koska yleensä se taitavin kaveri kuljettaa läpi kentän. Kiekkoa me pelataan ainoastaan silleen.*” Pedagogiset säännöt eivät kuitenkaan olleet esillä tutkijan seuraamissa peleissä. Toinen jääkiekkotuntia sivuava haastattelusitaatti: ”*Yksi tapa on tietenkin se, että mä pelaan itse mukana, että pystyy ottamaan sen parhaan sieltä kiinni.*” Opettaja näkee myös pelissä mukana olemisen antavan mahdollisuuden ohjata oppilaita fair play luonteiseen pelaamiseen: *itse mukana pelissä on hyvä tapa ohjata fair play peliä.*” Sitaatit kertovat ainakin teoriassa opettajan ajatteluun liittyvän pyrkimys vaikuttaa oppilaiden tasavertaisempaan ja reilumpaan peliin. Seuraamallani sulkapallotunnilla, jonka kaksinpelinomainen luonne on erilainen, opettaja myös käytännössä osallistui pelaajana.

Opettajan toimintaohjeet tähtäsivät toiminnan sujumiseen. Opettajan ei tarvinnut annettuja ohjeita sen enempää korostaa. Opettajajohtoinen toiminta ohjasi oppilaat noudattamaan opettajan tarkoitusperiä opetustunnilla. ”*Sali jää just siihen kuntoon kuin missä se on, kun sinne tullaan. Oppilaat hoitaa itse kaiken, että laittaa pelivälineet sinne, mistä ne on otettu. Jos on jotain negatiivista, mä laitan kaikki punnertamaan. Kymmenen punnerrusta jokaisesta artikkelista, joka ei ole niin kuin pitäisi olla.*” Opettajan ohjausta leimasi tasapuolisuus. Opettajan ja toiminnan sujumisen vuoksi oppilaat noudattivat opettajan ohjeita. Oppilailla ei ollut tarvetta käyttäytyä tunnilla vastoin sääntöjä. Opettaja vaikutti oppilaiden käyttäytymiseen edistämällä tasapuolisuutta. Toisen huomioon ottaminen kuului toimintaan. ”*Mä karsin kaikkea sellaista, mikä laittaisi jonkun silmätikuksi.*”

Oppilaat toteuttivat samaa ohjelmaa samalla tavalla. Opettaja kertoi omana ”kuningasajatuksena”, poikkeaman edellä sanottuun: juoksutoteutuksen 1,3 km pitkällä metsätiellä. Kaikki oppilaat kiersivät ensin lenkin käyttämällä siihen aikaa 15 min. Tämän jälkeen kierrettiin aina uusi kierros 2 min. vähemmällä ajalla. Opettajan mielestä viisi kierrosta tunnin aikana oli ”*aika hyvä tulos*”. Opettaja toi asian esiin oppilaiden motivaatiota ohjaavana toimena. ”*Ne oppii huomaa, että mä pystynkin menee tällaista vauhtia.*” Toiminta ohjasi oppilaat kuin itsestään luotettavaan suorittamiseen.

Oppilaat olivat opettajan arvioinnin suhteen tasavertaisia. Suoritustaulukko kertoi oppilaalle hänen suoritustasonsa. Opettaja vaati kaikkien oppilaiden

menoa tunnin jälkeen suihkuun ja jokaisella tuli olla liikuntavarusteet. Oppilaat suorittivat innolla tarvittavat testit ja olivat myös tottuneet opettajan vaatimaan pukuhuoneessa käyttäytymiseen. Olivatko opettajan vaatimukset sitten oikeudenmukaisia? Eivät ainakaan, jos katsotaan oikeudenmukaisuuteen liittyvän oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen (vrt. Häyry & Häyry 1997, 145–146). Opettaja kasvatti tilannekohtaiseen toisen huomioimiseen ja luotettavuuteen opettajan ohjauksessa, mutta sisäistivätkö oppilaat toimintatavan myös jotenkin omakseen? Opettajan esiin tuoma negatiivinen näkökohta asian toteuttamiseen oppilaan kasvamisen kannalta yhdistyy korkeintaan Kohlbergin asteikon toiseen tasoon (Kohlberg 1984). Tehdään, kun opettaja käskee ja tehdään välttääkseen seurauksia.

Oppilaiden kasvaminen toisen huomioon ottamiseen rajoittui opettajan ohjeiden noudattamiseen. Sosiaalisten asenteiden ja arvojen tasolla tapahtuva kasvu edellyttäisi mahdollisuutta omaan mielipiteeseen ja osin myös kriittisyyteen sekä omien realististen tavoitteiden pohtimiseen (Payton ym. 2000). Toiminta ei antanut mahdollisuuksia oppilaiden kesken tapahtuvaan keskustelevaan vuorovaikutukseen.

4.3.3 Opettaja (A3), arvostamalla oppilaita

Osoittamalla välittämistä

Opettajan vastaus kysymykseen: Mitä mielestäsi on reilu peli? ”*Yritän kaikkeni, että oppilaat pitäisivät liikunnasta, että kaverit nauttisivat toistensa seurasta.*” Opettajan vastauksesta on luettavissa liikunnan itseisarvo. Kun pitää liikunnasta, pelaa silloin todennäköisesti reilusti.

Oppilaiden pelaaminen on opettajan ohjaamien liikuntatuntien perussisältöä. Opettaja vaikuttaa oppilaisiin arvostamalla oppilaitaan ja antamalla heille huomiota. Opettajan aktiivinen mukana olo oppilaiden pelissä osoittaa opettajan arvostavan oppilaitaan ja olevan kiinnostunut heidän pelaamisestaan. Arvostus on molemminpuolista. Oppilaat arvostavat opettajan pelinäkemystä ja -kokemusta

Opettaja on aktiivisesti pelissä läsnä eläytymällä poikien peliin ja kommentoimalla peliä ja oppilaiden suorituksia. ”Nuori kaveri haluaa, että hänelle jutellaan koko ajan ihan mistä tahansa. Sellaisesta opettajasta oppilaat tykkää, joka kommunikoi heidän kanssa.” ”Kumpi voittaa aloituksessa: Villekö?” Toiminnan reilua luonnetta edistävät pelikohtaiset vaihtelut ja joskus myös rajoitukset. Oppilaat vaistoavat opettajan asiantuntemuksen ja siten noudattavat mielellään esim. sääntöä, että maali hyväksytään vain toisen antamasta syötöstä. Opettaja korostaa joukkuetta jokaisen siihen kuuluvan oppilaan yhteisönä. ”Että kaikki yrittää joukkueen eteen, ettei kukaan jää ulkopuoliseksi.” Onnistuneet joukkuejaot ovat opettajan mielestä keskeinen

asia luomaan reilua peliä ja yritystä. Joukkueessa tulee opettajan mukaan olla yritteliäitä pelaajia, joiden kautta joukkueen suorituskin pelissä muodostuu.

Opettaja korostaa siis toiminnan luonnetta kasvatuksena reiluun peliin. Peli itsessään kasvattaa oppilaita. Tässä opettaja kiinnittää huomiota joukkueen yhtenäisyyteen ja pelaajien yritteliääseen pelaamiseen. Opettajalla ei esiintynyt eettistä pohdintaa oppilaiden kanssa esim. voittamisen tärkeydestä tai pakosta. Pohdinta edistäisi oppilaiden omien arvojen tiedostamista.

Opettaja toimii pelissä tuomarina, kuitenkin pelin luonne on varsin oppilaskeskeistä. Opettaja huolehtii pelin oikeudenmukaisesta kulusta, mutta jättää oppilaille vapautta pelata osin itsenäisesti. Opettaja ei tuo esiin omaa asemaansa ja siihen liittyvää auktoriteettia. Opettaja on pikemminkin sivussa ja välttää oman mielipiteen sanomista. Toivottu oppilaiden käyttäytyminen muodostuu positiivisesta ilmapiiristä, ei niinkään opettajan vaatimuksista. Pelissäkään opettaja ei ole ensisijaisesti erotuomari, vaan oppilaiden ohjaaja ja kannustaja, ikään kuin yksi osallistujista.

Opettaja kasvattaa oppilaitaan välittämällä heistä. Opettajan välittäminen tulee esiin yksilöön kohdistuvana välittämisenä, jolla on kasvatuksellinen tarkoitus. Opettaja kokee itselleen tärkeänä vaikeuksissa olevan tai jollain tavoin syrjäytyneen itsetunnon kohottamisen ja aseman nostamisen oppilasryhmässä. Oppilaiden on taitotasosta riippumatta helppo olla tunnilla mukana ja samalla hyväksyä eritasoisia oppilaita mukaan. Oppilaan tasolla oleminen on kuitenkin samalla kaventamassa opettajan arvovaltaa, mikä tulee esiin ajoittain tutkijan mielestä arveluttavana kielenkäyttönä. *”Kasiluokalla oli eräs poika, joka todennäköisesti käyttää huumeita ja sellainen huhu kiertää ja poliisikin on nähnyt, että hän on hasispiippua polttanut. Mä menin sitten suoraan sanomaan, että kuule Juhani, kuulin, että sä käyttäisit huumeita. Mä sanoin, että mä välitän susta niin paljon, että mitä jos mä järjestän sulle sen huumetestin.*”

Toinen esimerkki, joka osaltaan kertoo opettajan halusta auttaa ammattinsa puitteissa oppilasta: *”7. luokalla oli tosi vaikea kaveri, jolla oli ollut 4 eri isää. Poika kivitti mm. vanhan koulun ikkunat, kun oltiin remontin vuoksi siirrytty uuteen paikkaan. Poliisi sai kiinni. Meinattiin laittaa sairaalakouluun, kuitenkin sai jatkaa. Aion antaa 9 liikunnasta, yrittää viimeiseen asti, yritän saada kaverille stipendin. Se on muuttunut aivan täysin. Seiskalla haistatteli ja oli tosi hankala ja inhottava tyyppi.*”

Opettaja vertaa vuorovaikutusta oppilaan kanssa isän ja pojan suhteeseen. *”Oikeastaan niin kuin isä–poika suhde. Isä, joka määrää ja päättää, mutta haluaa välittää niin kuin isä välittää pojastaan.*” Keskeinen asia opettajalla on oppilaan kasvattaminen rehelliseksi itseä ja toisia kohtaan. Kasvatustilanteessa opettaja laittaa mieluusti oppilaan ajattelemaan ja vastaamaan itse miten ja miksi kysymyksiin. Tässä opettajan olemisen tapa oppilaasta välittä-

vänä ihmisenä toimii esimerkinomaisesti. Opettaja pyrkii kasvattamaan oppilasta omakohtaisen vastuun ottamiseen (Payton 2000). Opettajan kasvatusnäkemys on kokonaispersoonaa koskeva. ”*Henkinen puoli on kaikkein tärkein, miten sä niin kuin kasvatat heitä ihmisiksi, kunnon kansalaisiksi.*” Opettajan kasvattavaa otetta heijastaa esimerkki suunnistusopetuksesta. ”*Suunnistus on hyvä laji opettaa rehellisyyttä. Oppilas muistaa, jos on käynyt rastilla, rastipaikan. Oppilas voi saada esim. kännykällä viestin rastitunnuksesta. Oppilas ei muista, missä paikassa rasti oli. Jossain vaiheessa joutuu aina kiinni. Opettaja ehdottomasti ei saa katsoa läpi sormien. Ei kannata olla epärehellinen. Elämässä joutuu jossain vaiheessa kiinni. Mä keskustelen aika paljon ja sanon, että oli tosi hyvä, että jouduit kiinni epärehellisyydestä. Sä muistat koko elämäsi, mitä se liikunnanopettaja opetti sinulle rehellisyydestä.*” ”*Ne tietää, mikä on oikein. Kun joku kaveri joskus sanoo anteeksi, se on mulle opettajana totta kai erittäin hieno asia.*”

4.3.4 Opettaja (B1), korostamalla oppilaan omaa yrittämistä

Antamalla vastuuta

Opettaja korostaa reilun pelin tuntomerkkinä oppilaiden kykyä pelata itsenäisesti ilman opettajan tuomarointia. ”Mun mielestä peleissä ehkä korostuu se fair play eniten, koska siinä toimitaan ryhmänä. Et pelin pitää toimia sillä tavalla, että jokainen tunnustaa ne omat rikkeensä. Lähtökohta olis se, et ne pystyis ite pelailee eikä se, että mä oon pillin kanssa viheltämässä virheitä.”

Pelin merkitys ja luonne opettajan ohjauksessa näkyy siinä, ettei pelaaminen ole tunnin koko luonne vaan tunnin osa. Palloilutunti noudattaa rakennetta harjoitteluosa – peliosa – palautevaihe. Tunnin pelaamisvaihe muuttaa oppilaiden toiminnan oppilaskeskeisemmäksi ja samalla vapaammaksi. Oppilaat pyrkivät toteuttamaan pelissä opettajan antamaa yhteispelin ajatusta. Opettaja on pelissä ”tarvittaessa tuomari-asenteella” ja antaa ajoittain tuomarivastuuta oppilaalle. ”*Pyrin siihen, että annan enemmän vastuuta oppilaille siitä tuomaroinnista.*” Tyttöjen peli osoittautui tavoitteiseksi ja siinä pyrittiin yhteispeliin ja huomioimaan kaikki pelaajat. Pelaaminen oli itsetarkoitus siinä, että oppilaat tuntisivat tyydytystä omasta pelistään. Tyytyväisyys syntyy opettajan mielestä yritteliäästä pelaamisesta ja siitä, että on itse tyytyväinen omaan pelaamiseensa. Voittamisen tavoite ei pelissä ole korostuneessa asemassa vaan oppilaiden viihtyminen yhdessä ja yhteispeli. ”*Sitten näissä peleissä pääasia on, että kaikilla on hauskaa. Ei sillä ole niin väliä, vaikka häviää 0–4, kunhan yrittää parhaansa.*” Opettaja pyrkii kasvattamaan oppilaissaan myönteistä asennetta liikuntaa ja itseään kohtaan. Opettaja edellyttää kaikilta yritteliästä osallistumista tunnin eri vaiheiden toteuttamiseen.

Oppilailta odotetaan omien edellytysten pohjalta yrittämistä ja yrittäminen riittää. *”Asennoituminen liikuntaan on sitä kasvattamista ja asenne elämään, ettei se haittaa, vaikka on vähän huono. Siltikin asiasta voi nauttia ja tykätä. On tärkeätä, ettei ainakaan itse tue epärehellisyyttä. Katson, että fair play on sitä, että tekee parhaansa ja pitää sitä riittävänä.”* Opettajan toimesta joukkueiden valinta eri tavoin sekä lyhytaikaiset vaihdot pelissä osaltaan vähentävät voittamisen korostumista. *”Pelissä mä teen tällaisia lyhytaikaisia vaihtoja ja että he ovat koko ajan selvillä siitä pelistä, että se on heidän pelinsä, niin kuin joukkuepeli.*” Opettaja kehittää oppilaiden pelikäsitystä ja samalla vaikuttaa eritasoisten oppilaiden osallistumiseen vaihtelemalla oppilaiden pelipaikkoja. *”Jalkapallossa vaihdetaan puolustus hyökkäykseksi ja päinvastoin, koska aina muuten arempi haluaa jäädä sinne yksin ja aina myös jätetään yksin.*”

Tunnin palautevaihe liittyy opettajalla tunnin rakenteeseen. Palautevaiheen aikana opettaja kommentoi oppilaiden kanssa peliä. Palautevaihe on osa opettajan työn luonnetta opettaa ja ohjata oppilaita. *”Ryhmälle annan tunnin jälkeen tunnustuksen: Tosi hienosti pelasitte. Kuinka mielestänne peli toteutui?*” Opettajan ohjauksellinen vaatimus pelata yhteispelinomaisesti ja palautevaiheessa pelituloksen kommentointi joukkuetuloksena on omiaan edistämään oppilaiden yhteyden tunnetta joukkueena. Opettaja korostaa oppilaan vastuuta. Monipuolinen opetustunti on omiaan tasoittamaan oppilaita sekä liikuntakäyttäytymisen että toistensa huomioimisen suhteen. Opettajan tapa puhutella oppilaitaan etunimellä korostaa oppilaiden tasavertaisuutta.

Vastuun antaminen on osa opettamista. *”Mä ajattelen ehkä niin, että kaikille pitäisi pystyä antamaan vastuuta. Ei mulla tule mieleen, että mä vastuuttaisin vain yhden.*” Vastuun antaminen on samalla osoitus opettajan osoittamasta luottamuksesta. Opettaja tuo oppilaan tietoon, ettei kannata yrittää häntä pettää olemalla epärehellinen. *”Ei sillä ole mitään merkitystä, jos miettii numeron takia jotain valehdella. Mä näen kuitenkin koko ajan, mitä ne tekee.*” Vastuun korostaminen ja yrittäminen liittyvät yhteen. *”Esim. testijuoksussa jokainen on vastuussa omasta tekemisestä. Tää on sitä, että sä oot tyytyväinen. Sä oot yrittänyt parhaasi, mutta tokihan vapaa-ajalla voi asian eteen tehdä.*” Vastuun antaminen on osoitus samalla opettajan osoittamasta luottamuksesta. Opettaja ohjasi telinevoimistelussa jokaisen oppilaan vuorollaan avustamaan toista oppilasta.

Opettajan asenteesta oppilasta kohtaan kertoo se, että opettaja asettaa oppilaan itse vastaamaan teoistaan. *”Ajattele itse, oliko sinun mielestäsi tulos hyvä.” ”Millä tavalla sä koet olevasi parempi kuin tuo?*” Rehellinen toiminta tuli esiin tunnollisuutena ja oppilaan omana hyveenä. *”Sehän on teille itselle hyödyksi, kun te ette oikaise juoksulenkillä.”* Kuvattu kasvatusote on samankaltainen kuin opettajalla (A1). Oppilasta pyritään kasvattamaan itseohjautu-

vuuteen (Payton ym. 2000). Opettaja jätti tilaa oppilaan kasvulle ja näytti samalla luottavan oppilaassa tapahtuvaan kehitykseen.

4.3.5 Opettaja (B2), ohjaamalla arvostamaan toista vaikuttamalla

Ryhmänä viihtymiseen

”*Mun mielestä peleissä ehkä korostuu se fair play eniten, koska siinä toimitaan ryhmänä. Peleissä mä en esimerkiksi ite ota läheskään aina sitä roolia, että mä oon tuomari. Et pelin pitää toimia sillä tavalla, että jokainen tunnustaa omat rikkeensä.*” Opettajan ajattelu reilusta pelistä heijastaa pelin itseisarvoa ja luonnetta. Pelissä ei ole tytöillä voittamisen ”pakkoa” eikä pelin tulos korostu samalla tavalla kuin pojilla.

Opettaja pyrkii vaikuttamaan siihen, että kaikki oppilaat viihtyisivät ryhmänä tunneilla. ”*No mä yritän heti seiskalta sanoa sitä, että te olette yhtenä ryhmänä ja jokainen.*” Ryhmäkorostus on opettajan ajattelussa oppilaiden viihtymistä ja toinen toisensa arvostusta. Ryhmätunne merkitsee suotuisaa ilmapiiriä huomioida toista. Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisimman tasavertaiset mahdollisuudet osallistua. ”*Mulla on aika paljon pallopeleissä sellaisia harjoituksia, joissa vaihtuu pari koko ajan. Mä haluan silleen vähän rakennella.*”

Tyttöjen pelissä ei näyttänyt esiintyvän ristiriitoja. Opettajan toimintatapa näyttää suosivan reilua pelaamista. Tytöt pelaavat varsin itsenäisesti. Opettaja antaa pelin aikana tunnustusta ja jonkin ohjeen. ”*Peleissä mä en ota läheskään aina sitä roolia, että mä oon tuomari. Et pelin pitää toimia sillä tavalla, että jokainen tunnustaa ne omat rikkeensä.*” Kun opettaja järjestää oppilaat peliryhmiin, hän miettii tasaväkisiä kokoonpanoja. Tytöillä joukkueiden muodostaminen ei osoittaudu samalla tavalla tunteita herättäväksi kuin ajoittain pojilla. Opettaja kertoi ryhmästä, jossa oli useita seurassa pelaavia jalkapalloilijoita. ”*Mä pelkäsin ehdottaa silloin sitä, että oppilaat jaettaisiin harrastamisen perusteella kahteen peliin. Mä pelkäsin sen takia, että aattelin, että ne kuvittelee, että mä heti leimaan toiset rupusakiksi. Kysyin oppilailta, miten te haluatte pelata? Oppilaat olivat ihan innolla, et ne kerrankin sai pelata ihan tosissaan eikä kukaan tullut heti ottaa sitä palloa pois. Oppilaat halusivat vielä uudemman kerran pelata samoilla joukkueilla.*”

Opettaja pyrkii ohjaamaan oppilaita toinen toisensa arvostamiseen. ”*En hyväksy millään tavalla, että toinen oppilas mollaa toista. Pyrin vaikuttamaan tarvittaessa tähän suuntaan auktoriteetilla, omalla esimerkillä ja myös luottamuksella oppilaisiin ja toinen toistensa kannustamiseen.*” Kun oppilas arvostaa itseään, hänen on helpompi arvostaa toista. Opettajalle on tärkeätä vaikuttaa opetuksellaan siihen, että kaikki oppilaat kokevat onnistumista.

Oman tuloksen parantuminen on yksilön kokemus. ”*Kilpailusta mä olen aina yrittänyt sanoa, että te kilpailette itsenne kanssa yksilölajeissa.*”

Opettaja osoittaa työn ja oppilaiden arvostamista olemalla tarvittaessa vaativa esim. välineiden poistamisessa. ”*Mä sanon etukäteen, että jokainen on vastuussa tästä ryhmästä, että välineet viedään asianmukaisesti pois. Mä yritän koko ryhmän enkä vain sitä yhtä, joka on heittänyt sen peliliivin lattialle. Mä en halua, että syyllistetään ketään vaan että kaikki huolehtii, että kaikki tulee kasaan. Tarvittaessa juttelen oppilaan kanssa kahden kesken.*” Opettaja pyrkii sanomaan oppilaille ja oppilaista vain aiheesta. ”Mä pyrin siihen, etten mä turhan takia kiitä ja ylistä. Jos se ei toimi, en mä silloin kehu, se ei ole silloin uskottava. Okei voi kannustaa.” ”Mun mielestä mä yritän olla oikeudenmukainen, että mä en suosi ketään millään tavalla.”

Tärkeä ohjenuora opettajalla on arvostaa oppilasta. Opettaja puhuu oppilaan kunnioittamisesta. Tähän liittyy pyrkimys välttää oppilaan moittimista ja joskus neuvomista selkeän ohjeen antamisena. Pikemminkin opettaja johdattelee tilanteen oppilaan omaksi ratkaisuksi ja viittaa itseensä: ”*On arvo sinänsä, että sä oot rehellinen ja mä arvostan, että sä oot rehellinen.*” Tai itsekkäästi pelaavan, muita taitavamman pelaajan kohdalla: ”*Mä arvostaisin, että auttaisit pelissä muita.*” Opettaja pyrkii näin kehittämään oppilaassa positiivisia asenteita ja arvoja, jotka ohjaavat käyttäytymistä (Payton ym. 2000).

Luottamus synnyttää luottamusta. Opettaja pyrkii omalla esimerkillään olemaan oppilailleen luottamuksen arvoinen. Arvostamalla oppilaita opettaja antaa esimerkin oppilailleen arvostaa toinen toisiaan. ”*Mä luulen, että se on ehkä se, että mä olen kiinnostunut niistä. Niin, että ne ei ole mulle vain sillai, että menkääs nyt sitten tonne saliin. Et mä koen, että ehkä mä olen se, joka haluan kuunnella heitä. Tärkeätä on se, että jokainen saisi kokea, että häneen luotetaan.*” Opettajan kasvatusote on paljolti samastumisen ja esimerkin kautta tapahtuvaa ohjausta. Opettajien (A3) ja (B2) asenteessa oppilaisiin on luettavissa samaa välittämistä, joka ohjaa oppilaat tuntemaan oman arvonsa ja kasvamaan samalla itseohjautuvuuteen (ks. Payton 2000).

4.3.6 Katsaus opettajiin

Poikien ja tyttöjen asennoituminen pelaamiseen vaikuttaa pelin luonteeseen. Tyttöjen opettajat ymmärsivät reilun pelaamisen samalla tavalla. Reilu pelaaminen syntyy siitä, että pelaajat tekevät kukin parhaansa pelissä. Pelaamisen tulee tapahtua turvallisessa ympäristössä, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä eikä tuntea olevansa huono. Poikien opettajat toivat esiin toisten pelaajien, ei vain itsensä huomioimista. Opettaja (A1) tuo esiin ajatuksessaan reilusta pelistä parhaansa yrittämisen ja sääntöjen noudattamisen. Opettaja (A2)

näkee tärkeäksi, että pelaaja tunnustaa koulupelinomaisesti omat virheensä. Opettaja (A3) näkee puolestaan reilun pelin toteutuvan, jos oppilaat viihtyvät pelissä toinen toistensa kanssa.

Tuntien seuraaminen osoitti opettajien (A2) (A3) ja (B1) toteuttavan nopearytmistä peluuttamista, mikä toteutui peliajan rajoittamisena ja pelissä olleen ryhmän kerralla vaihtamisena. Tämä aikaansai reilun pelaamisen kontekstin. Opettajan (B2) oppilaat pelasivat ajoittain itsenäisesti, mikä edisti reiluun pelaamiseen kasvamista. Opettajan (A1) mielipide ”*sinne pitää mahtua purkautumista, mun mielestä liikuntatunnit on paikka, jossa saa purkaa itseään positiivisella tavalla. Saa vähän huutaakin, teoriatunneilla sitten on hiljempää. Tämä korostaa liikunnan merkitystä*” kuvaa mielestäni tutkimuksessa mukana olevien muidenkin poikien liikunnanopettajien ajatusta, jota ko. opettajien nopeatempoinen pelien toteutus osoittaa. Liikunta antaa mahdollisuuden purkaa myös agressioita terveellä tavalla ja paikan kehittää itseään agressioiden hallinnassa. Opettaja (A2) totesi haastattelussa: ”*En pidä välttämättä sitä, että jos mun tunnilla on tietynlaista, että vähän toiselle soitetaan poskeakin ja on tietynlaista huutelua; pojat on poikia. Niin kyllä mä annan sen tapahtua, kunhan se pysyy niissä raameissa, mitkä mä itse olen asettanut.*”

Opettajan ohjaustapa vaikuttaa toisen huomioon ottavaa ilmapiiriä. Opettajan (A1) toiminta tähtää oppilasryhmän kasvamiseen ”hyväksi ryhmäksi”, jossa eritasoiset oppilaat tuntevat osallistuvansa. Reiluus on pelissä itsessään. Opettajan osin osallistuva ohjaustapa edistää reilua peliä itseisarvona. Opettajan (A2) toiminta on selkeätä ja perustuu yhteisiin sääntöihin. Opettajan pyrkimys on olla tasapuolinen. Pelin ohjauksessa opettaja huomioi yleensä onnistujaa, harvemmin joukkuetta. Opettaja (A3) toteuttaa oppilaiden viihtyvyyttä pelissä aktiivisella kannustamisella. Opettaja korostaa reilun pelin tärkeyttä. Opettajan suorittamat joukkuevalinnat ja asiantunteva auktoriteetti edistävät reilun pelin toteutumista. Opettajalle (B1) peli on tunnin opettamistapahtuma, jossa voittamista ei korosteta, vaan pikemminkin oppilaan osallistumista. Tunnin lopussa opettaja antaa ryhmälle kokonaisuudessaan tunnustuksen yrittämisestä, ei voittamisesta. Opettajan (B2) ryhmän kasvamisen tavoite tulee esiin siinä, että opitaan pelaamaan peli-ilosta. Pelin kulku ei saa opettajan mielestä olla opettajasta kiinni. Opettaja kiinnittää ohjauksessa erityistä huomiota siihen, että kaikilla tytöillä on tasapuoliset mahdollisuudet osallistua.

Opettajat huomioivat eri tavoin ja painotuksin oppilaiden osallistumista ja onnistumisia. Poikien opettaja (A3) kommentoi oppilaiden peliä lähes yhtenään. Opettajan kommentointi liittyy oppilaan onnistuneeseen suoritukseen, mutta myös hyvään yritykseen ja yleisemmin pelin tasoon ja luonteeseen. Tyttöjen opettaja (B2) pyrkii olemaan harkitseva oppilaan kehumisessa: ”*Mä*

pyrin siihen, etten mä turhan takia kiitä tai ylistä. Okei voin kannustaa. Yritän olla oikeudenmukainen, etten suosi ketään millään tavalla." Molemmat tyttöjen opettajat (B1) ja (B2) antavat ajoittain tunnustuksen koko ryhmälle. Opettaja (B1) pyrkii kehumaan oppilaitaan pienestäkin, jotta oppilaat saisivat onnistumisen tuntoa. "*Vielä enemmän voi kiinnittää huomiota siihen, että muistan sitä huonompaa kehua tai auttaa, ohjata tai avustaa.*" Poikien opettaja (A2) antoi tunnustuksen pelin aikana hyvästä suorituksesta, maalin teosta tai maaliin johtaneesta syötöstä. Opettaja eli mukana oppilaiden pelissä humoristisin pelin luonteeseen tai yksilöön kohdistuvin kommentein: "*Voi elämä, pilkun paikka.*" Opettajan (A1) vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi asiantuntemuksesta pelin luonnetta kohtaan. Opettaja ohjasi oppilaat kannustavasti aktiiviseen peliin antaen esim. yleisohjeen puolustustoiminnasta. "*Ryhmähenki syntyy yhteisestä yrittämisestä ja pelitemposta.*"

Poikien opettajat (A1) ja A(3) ja tyttöjen opettaja (B2) korostivat opettajan luottamuksen tärkeyttä oppilaisiin ja oppilaiden arvostusta. Opettaja (B2) haluaa ohjata oppilaita arvostamaan toinen toisiaan. Opettaja (A2) toi esiin opetustilanteiden luonteen, jossa oppilaalla ei esiinny tarvetta poiketa yleisesti sovitusta käyttäytymisestä. Omavastuu oppilaalla liittyy mukautumiseen toimintaan. Opettaja (B1) korostaa oppilaan vastuuta ja yrittämistä. Opettaja myös antaa tunnilla oppilaille vastuuta opetustarkoituksella. Opettaja kuitenkin korostaa omaa valvontaa oppilaiden rehellisen ja vastuunalaisen toiminnan toteutumisessa. Opettajat (A1) ja (B2) ohjaavat oppilaitaan pelaamaan myös itsenäisesti ja käyttävät oppilastuomaria pelissä. Turvallinen konteksti aikaansaa reilua pelaamista.

Taulukko 4. Opettaja opetuksessa

	Opettaja (A1)	**Opettaja (A2)**	**Opettaja (A3)**	**Opettaja (B1)**	**Opettaja (B2)**
Kasvatus- ja opetuskäsitys sekä opetuksen toteutustapa	- Sosiaalinen yhdessä liikunta - Osallistuva ohjaus - Lähelle aikuisena	- Ohjeiden sisäistäminen - Fyysinen kunto - Järjestelmällisyys	- Kunnon kansalaiseksi kasvaminen - Liikunnasta nauttiminen - Kannustava ja välittävä ohjaustapa	- Yrittämiseen ja vastuuseen kasvaminen - Ilo ja virkistys - Kannustava ohjaustapa	- Opettajan työn luonne kasvatuksena - Ilo ja virkistys - Ohjattu vaihtelevuus
	Tukemalla ryhmäksi kasvamista	**Olemalla päättäväinen**	**Toimimalla oppilaiden ehdoilla**	**Olemalla tunnollinen**	**Edistämällä viihtymistä ryhmänä**
Miten opettajan toiminta-	- Olemalla määrätietoinen	- Ohjaamalla järjestelmälliseen toi-	- Seuraamalla oppilaiden toiveita	- Suunnitellulla opetuksella	- Ohjaamalla osallistuen

tapa rakentaa pedagogista ilmapiiriä?	- Vaihtelemalla tunnin rakennetta - Vahvistamalla osallistumista	mintaan - Toimimalla ohjaavasti - Keventämällä huumorilla	- Antamalla positiivista palautetta - Toimimalla joustavasti	- Osallistumalla toimintaan - Sisällyttämällä leikinomaisuutta	- Ohjaamalla harjoittelua - Toimimalla joustavasti
Miten opettaja edistää toisen huomioimista?	- Arvostamalla oppilaita ja liikuntaa - Korostamalla ryhmävastuuta	- Korostamalla toiminnan selkeyttä - Vaatimalla tasapuolisuutta	- Arvostamalla oppilaita ja antamalla huomiota - Osoittamalla välittämistä	- Korostamalla omaa yrittämistä riittävänä asiana - Antamalla oppilaille vastuuta	- Ohjaamalla arvostamaan toista - Vaikuttamalla ryhmänä viihtymiseen

4.4 Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta

Kvalitatiivisessa tutkimuskäytännössä pyritään tekemään lopuksi synteesi, so. merkityskokonaisuuksien muodostama kokonaisuus. Tavoitteena on luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä; tässä opettajasta kasvattajana ja opettajasta opettajana ja kasvattajana.

Tutkimuksen esiymmärrys: liikunnanopettaja ei suunnittele toimintaa kasvatuksesta käsin, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin, ohjaa tarkastelemaan opettajia työssään. Toiminta on itsessään kasvatusta ja sitoutuminen toimintaan tuo esiin kasvatustilanteita. Työhönsä sitoutuneella opettajalla on laajemminkin moraalinen päämäärä, joka näkyy esim. huolenpitona ja haluna tukea oppilaan myönteistä kasvuprosessia. Tutkimukselle olen asettanut seuraavat tutkimuskysymykset, joita olen tarkastellut kasvatuksen näkökulmasta:

1. Miten opettajan toimintatapa rakentaa pedagogista ilmapiiriä?
2. Miten pedagoginen suhde oppilaisiin ilmenee?

Tutkijana olen pyrkinyt tarkastelemaan opettajaa kasvatuksesta käsin. Tähän on liittynyt pyrkimys ainakin teoriassa eläytyä oppilaan asemaan ja tarkastella oppilaasta käsin opettajan ajattelua ja toimintaa. En ole keskittynyt kuitenkaan oppilaiden tuntemusten tai mielialojen esiin nostamiseen, ainoastaan satunnaisiin oppilailta kyselyihin. Olen tarkastellut viiden opettajan ajatuksia ja toimintaa opettamisessa kasvatuksen näkökulmasta. Keskeisinä alueina ovat olleet pedagoginen ilmapiiri ja kasvatus toisen huomioon ottamiseen ns. reilun pelin hengessä. Taustalla olen pitänyt liikunnanopetuksen merkitystä

yhteisöllisyyttä edistävänä oppiaineena sekä liikunnanopetuksen luonnetta erilaista osallistumista edellyttävänä oppiaineena ja yhdessä toiminnan alueena. Olen tarkastellut opettajan ajatuksia osaksi koulun kasvatuseetoksesta ja sen merkityksestä käsin opettajan työssä. Tutkijana olen halunnut kuvata opettajaa omana itsenään ja toimintansa asiantuntijana. Kasvatusvaikutukset ovat sidoksissa aina kasvattajan persoonaan. Mistä jää ”kasvatusjälkiä” oppilaaseen? Miten opettaja huomioi oppilaan ja miten opettaja edisti luottamuksen ilmapiiriä oppilaissaan? Opettaja heijastaa itsessään arvoja, arvostustaan ja tartuttaa aina jotain itsestään oppilaisiin. ”Niin kuin kasvot kuvastuvat vedessä, niin ihmisen sydän toisessa ihmisessä” (Sananl. 27 .19 , vanha käännös).

Tutkimus kohdistuu keskeisesti opettajan pedagogiseen ajatteluun. Miten opettaja perustelee ratkaisujaan liikunnanopetuksen toteutuksessa? Haastattelukysymykset suuntaavat opettajan pedagogista ajattelua laajemmin kuten: Miten opettaja ymmärtää tehtävänsä kasvattajana? Miten opettaja arvostaa omaa työtään oppilaiden kasvattamisena? Miten opettaja arvostaa itseään kasvattajana? Mitä on erilaisuudesta välittäminen opettajan ajattelussa ja työssä? Miten opettaja kokee kasvaneensa itse opettajana? Vastaukset näihin kysymyksiin kertovat samalla jotakin opettajan olemisesta kasvattajana.

4.4.1 Opettajakohtainen tarkastelu

4.4.1.1 Opettaja (A1)

Oppilaat opettajasta: ”Sillä on hyvä asenne. Se on monipuolinen, hauska, huumorintajuinen, reilu ja rento.” ”Liikunta on parasta, liikuntatunnit ovat kivoja.”

Opettaja oppilaista: *”Oppilaat on ne tähdet.”*

Opettaja osoittaa pedagogisessa ajattelussaan kokemuksen kautta kehittynyttä kasvatusajattelua. Opettajan mielestä: *”Oppilaan kasvatuksellinen ohjaus on pitkä matka ja se on jatkuvaa. 7. luokka on hyvä vaihe ottaa niin sanotusti luokka haltuun. Pojat hakee silloin omaa paikkaansa ryhmässä ja totuttautuvat koulun tavoille. Oppilaissa oleva liikuntainnostus on saatava kanavoitua järjestyneeksi toiminnaksi.*” Opettaja näkee työnsä yhteisön kasvamisena ja kasvattamisena. Oppilaiden keskeisestä vuorovaikutuksesta on kyse: *”Että oppilaat olisivat kavereita keskenään.*” Opettaja korostaa koululiikuntaa yhteisenä keskittymistä vaativana asiana ja yhteisenä ilona, jossa kasvu reilun pelin-asenteeseen on jatkuvaa. *”Opettajan työ on oikeastaan sen hidastamista, ettei oppilas tyydy omaan tasoonsa. Kysymys on alkuinnostuksen ja poikamaisuuden säilymisen tavoitteesta.”* Opettaja arvostaa ja kiinnittää huomio-

ta liikunnassa eritasoisiin oppilaisiin. ”*Kyl mä anna sijaa sille, että oppilas tiedostaa, että hän on hyvä, mutta se ei saa minun mielestä itsetarkoituksellisesti tulla esiin tunnilla, että hyvät on hyviä ja huonot on huonoja.*” ”*Kasvaminen toisen huomioimiseen on pitkä prosessi. Vähitellen se syntyy yhteispelivaatimuksen kautta.*” Opettajan huomautus 7. lk:n salitunnin jälkeen: ”*Kaiken kaikkiaan tämä ryhmä on mun mielestä, no tästä tulee todella hyvä ryhmä, mä tykkään siitä, kunhan ikää tulee ja ne rauhoittuu, tulee hyvä ryhmä.*” Opettajan toteamuksessa heijastuu opettajan oppilaista lähtevä toimintainnostus ja tavoitteen asettelu.

Opettaja kertoi eräästä 8. lk:n ryhmästä, joka 7. lk:lla oli hänestä poikkeuksellisen apaattinen ja heikko. 7. lk:n keväällä heidän pelinsä oli jo sosiaalista ja yritteliästä. Tunnin lopussa suoritettu siksak-juoksu, jossa pojat olivat aiemmin vain jotenkin mukana, oli nyt hyvinkin yritteliästä, tosin vähän epätarkasti juosten tapahtuivat edelleen käännökset. Ymmärrän tämän sopivan opettajan vaatimuksiin juuri tämän luokan kohdalla. Opettajalle oli tärkeätä oppilaiden kasvu ja tähän liittyen viihtyminen tunnilla. Tulkitsen opettajan asenteen oppilaisiin merkitsevän pedagogista kyvykkyyttä toimia tarvittaessa eri tavoin eri ryhmien kohdalla. Opettajan ajattelusta ja toiminnasta nousee keskeiseksi ihanteeksi oppilaiden kasvu ryhmäksi ja ryhmänä. Opettajaa kuvaavaksi motoksi sopii opettajan omin sanoin:

”Se on mun juttu, että tulisi hyvä henki.”

Opettaja korosti hyvää ryhmätoimintaa; ”*tulee hyviä kaverisuhteita*”. Opettaja katsoi opetuksen mahdollisuudeksi ja samalla tavoitteeksi oppilaiden välisen kaveruuden syntymisen ja vahvistamisen. Oppilaiden mielestä yläasteella parasta ovat kaverit (Liimatainen & Lamberg 1996, 72). Hyvä yhdessäolo on keskeisempää kuin se, kuka tai mikä joukkue voittaa. Opettajan ajatteluun näyttävät sopivan professori Arnoldin sanat: ”Ei se, että voitat tai häviät, vaan se, että pelaat. Tapa, jolla pelaat ei ole vähemmän tärkeätä, kuin pelin lopputulos” (Arnold 1997, 55). Hyvä henki vallitsee yhteisöllisessä ilmapiirissä. Toisaalla opettaja puhuu ”*hallitusta hälinästä*” ja tarkoittaa sillä oppilaiden luonnostaan esiin tulevaa innostusta. Poikien opettaja ymmärtää poikamaisuuden ilmentymän hyvän hengen osoittimeksi.

Ryhmäksi kasvaminen on oppilaskeskeinen tavoite. Se kuvastaa opettajan humanistista ja samalla objektitason ajattelua (ks. Kansanen ym. 2000). Opettaja näkee työnsä sosiaalisena toimintana, jolla on arvo oppilaille. Tämä kuvastaa työn kokemista vokaationa (Hansen 1995, 11). Opettajalle oppilaiden kokemukset ja esillä oleminen on keskeistä. Ryhmäksi kasvamisen tavoitteeseen liittyy keskeisesti opettajan oppilaisiinsa kohdistama arvostus. ”*Oppilaat on ne tähdet.*” Keskeiseksi teemaksi hahmottui yhdessä tekeminen, joka on

oppilaiden keskeistä tekemistä ja opettajan osallistuvaa ohjausta. Opettajan luonnehdinta oppilaiden toiminnasta ”*ryhmähenki syntyy yrittämisestä ja toiminnan temposta*” sisältää mielestäni paljon. Se kertoo opettajan tavoitteesta liikuntatuntien ohjaamisessa. Oppilaat ovat toiminnan keskus. Toiminnan vaatimukset liittyvät toiminnan motivoivaan luonteeseen ja opetuksen sujuvuuteen.

Luonnehdintaani opetuksen luonteesta ja samalla opettajan toiminnasta liittyvät seuraavat yleisluonteiset havainnot, jotka samalla kertovat opettajan uskottavuudesta omassa työssään. Opettaja osoittaa toiminnassaan opetuksen tasoa, jossa näkyy:

- asiantuntemus, kokemus ja innostus sekä toiminnan sujuvuus ja hallinta
- suunnitelmallisuus, määrätietoisuus ja vaativuus
- opettaminen
- oppituntien vaihteleva luonne.

Liikuntatuntien seuraamisen kautta hahmottuva kuva opettajasta toi esiin opettajan innostuksen toimintaan ja oppilaisiin, johon liittyy ammattitaito ja myös itsensä kehittämisen halu. Opettajalla näyttää olevan kyky aistia oppilaiden toimintaa ja muuttaa sitä tarvittaessa antamalla siihen sopivan virikkeen esim. kisailun tai leikin muodossa. Edellytyksenä on opettajan oma eläytyminen oppilaisiin ja liikuntaan. Opettajan käyttämä sanonta oppilaiden toiminnasta ”tekemisen meininkinä” on kuvaava. Tuntien hyvä suunnittelu, nopeat ryhmittäytymiset ovat tärkeitä. Opettajan kokemus toimia tilanteen edellyttämällä tavalla tuli esiin. Opettaja käytti monipuolisesti opetustilan mahdollisuudet. Oppilaat toimivat samanaikaisesti eri tehtävissä, opettajan keskittyessä johonkin alueeseen opettajana ja ohjaajana. Opettaminen luokan puitteissa tapahtui yleensä tunnin alussa tai kertausluonteisena tunnin lopussa ja yksilön kohdalla tarvittaessa toiminnan aikana. Opettajan vuorovaikutus on kommunikointia oppilasryhmän kanssa. Opettaja neuvottelee oppilaiden kanssa asiasta mieluummin kuin sanelee itse. Se on ajoittain myös yksilön ohjaamista. Vuorovaikutus näyttäytyy tunneilla molemminpuolisena. Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa kanavoituu toiminnan kautta ja toiminnassa. Oppilaat osoittautuivat suhteessaan opettajaan avoimiksi. Avoimuus liittyy yhteisöllisyyteen. Pelaamista ohjaavat säännöt ja sovitut rajoitukset keskusteltiin yhteisesti, joskus kahden kesken. Miksi pelaamme pallon kuljetusta tai peräkkäistä maalin tekoa rajoittaen? Vuorovaikutukseen liittyi ajoittain opettajan spontaania osallistumista toimintaan.

Kasvatus opettajan työn luonteena tulee esiin opettajan ajattelussa ja toiminnassa. ”*Kasvatus on olennainen, ehkä olennaisin osa opettajan opetustyössä yläkoulussa.*” Kasvatus on itse toiminnassa; sen luonteessa. ”*Et toi-*

minta itsessään on reilua." Opettaja painotti omaa esimerkkiä hyvin maanläheisesti: *"Että sä oot itse ajoissa paikalla, jos vaadit sitä oppilailta. Oma esimerkki on äärettömän tärkeä kaikessa käyttäytymisessä, kielenkäytössä ja muussa.*" Opetustyön jatkuvuutta osoittaa opettajan ajattelussa kasvattamisesta puhuminen oppimisena. Opitaan noudattamaan sääntöjä, hillitsemään tunteita. Opitaan kurinalaisuuteen ja pitkäjänteisyyteen. Kasvatustulosta on vastuun vähittäinen siirtyminen opettajasta oppilaisiin. Opettaja pyrkii tekemään esim. itsensä peleissä tuomarina tarpeettomaksi. Vastuuntunnon kehittymiseen liikunnanopetus antaa opettajan mielestä hyvät mahdollisuudet. Oppilaat tottuvat ajoissa tulemaan eri suorituspaikoille, huolehtimaan omista varusteistaan ja yhteisistä koulun varusteista. Katson opettajan oppilasvastuuseen ohjaamisen olevan seurausta opettajan persoonasta, joka tulee esiin vastuun tiedostamisessa, toiminnan johdonmukaisuudessa ja opettajan antamassa esimerkissä. Yksittäinen tapaus, johon viitattiin jo aiemmin luvussa 4.1.1., kertoo opettajan pedagogisesta kyvystä, samalla joustavuudesta ja yhteistoiminnallisesta asenteesta. *"Menin joillekin fiksuille pojille ryhmässä sanomaan, että Heikki ei ole kahteen vuoteen ollut liikunnassa. Se oli saanut kutosen ja vanhemmat olivat saaneet lapun, ettei Heikin tarvitse osallistua koululiikuntaan. Mä sanoin vanhemmille, että yritetään. Sit mä menin puhumaan oman luokan pojille, ettei Heikki ole kahteen vuoteen ollut mukana. Jos nyt otatte Heikin mukaan, te pelastatte paljon, vaikka se ei olekaan ryhmässä parhaita. Sen jälkeen siitä on tullut sellainen luokan symppis, et ne aina kannustaa ja Heikki on päässyt ryhmään mukaan.*" Opettajan toiminta osoitti jakavaa huolehtivaisuutta, jossa oppilaiden kasvattaminen toisistaan huolehtiviksi on esillä. Keskeistä yhteisön rakentamisessa on oikeudenmukaisuus ja huolehtiva eetos (Fenstermacher 2001). Tilanteen mukainen keskustelu oppilaiden kanssa osoittaa opettajan luottamusta oppilaisiin ja on yhdenmukainen opettajan tavoitteen kanssa luoda oppilaisiin ryhmähenkeä.

Opettaja osoittaa luottamusta oppilaisiin. Oppilaat pääsevät liikuntatiloihin koulupihan puolelta avoimesta ovesta opettajan tullessa usein koulurakennuksen sisältä lukitusta ovesta liikuntasaliin. Olosuhteet mahdollistavat oppilaiden oma-aloitteisen siirtymisen myös ulkoliikuntapaikoille ja uimahalliin. Luottamuksen osoittaminen kasvattaa oppilaiden itseluottamusta ja itsenäisyyttä. Oppilaiden itsetuntoa ja yhteishenkeä nostavasta toiminnasta on hyvä esimerkki edellä kuvattu kuntoharjoittelutunti, jonka lopussa oli opettajan ohjaama rentoutusosa. Oppilaat kokevat, että opettaja on heitä varten ja osin heidän tasollaan. Opettaja on auktoriteetti, mutta auktoriteetti on pikemminkin opettajan asiantuntemusta ja osallistuvaa ohjausta kuin käskevää, saati kieltävää ohjausta. Oppilaan mahdollinen virhekäsitys tai laiminlyönti käsitellään ohjaavasti. Opettajan huomio oli kautta linjan myönteisissä asioissa. Ohjauksessa ei esiintynyt kieltoja. Opettaja osoittaa luottamusta oppilai-

siin jakamalla sopivassa tilanteessa heille osavastuuta, joka on esim. apuopettajana toimimista, suunnistusrastin viemistä tai alkuverryttelyn pitämistä. Se on samalla asianomaisen oppilaan kasvamista oman osaamisen välittämiseksi toisille. ”*Se, että vastuuta annan luotettaville oppilaille ihan varmasti*.” Opettaja puhuu myös kasvamisesta ns. ”vastuuluotto-oppilaaksi”, jonka perustana on oppilaan oma käyttäytyminen. ”*Eli opettaa tämmöiseen, että kun sä teet asiat hyvin niin susta tulee vastuuluotto-oppilas, johon voi luottaa ja antaa sitten jonkun näköisiä eri vapauksiakin, sitten kun on vähän ikääkin lisää*.” Kysyin edellä eikö tähän liity toisten oppilaiden kohdalla oikeutetusti opettajan arvostelua toisen oppilaan suosimisesta. Havaintojeni mukaan opettajan kohdalla on kysymys pikemminkin kasvatuksesta. Opettaja asettaa oppilaan käyttäytymisen tässä vastuulliseen asemaan. Kasvaa luotettavaksi ja osoittaa luotettavuutta. Tulkitsen edellä olevan heijastavan samalla opettajan oman työn arvostusta. Toinen kysymyksiä herättävä opettajan pari kertaa käyttämä menettely liittyi häiritsevän oppilaan väärän käyttäytymisen osoittamiseen. Oppilas häiritsee ja rajoittaa jatkuvasti omalla toiminnallaan toisten toimintaa. Oppilaan mielestä vika on aina opettajassa tai vastustajassa. ”*Olen joskus ottanut videolle kuvaa ja sitten seurattu videolta peliä yhdessä. Oppilas näkee pari selkeätä virhettä. Loppujen lopuksi asia päättyy nauruun, myös ko. oppilas itsekin nauraa. Se on päättynyt siihen, että oppilaan ymmärrys on lisääntynyt ja pelitapa muuttunut*.” Kyseinen opettajan menettely edellyttää opettajan asiantuntemusta ja oppilaiden arvostusta. Tulkitsen tämänkin ääritapauksen opettajan toimintana osoittavan lopulta oppilaiden ja työn merkitystä opettajalle.

Opettajan realismia ja kasvatusoptimismia osoittaa oppilaiden erilaisuuden esiin tuominen tosiasiana ja samalla kasvatuksellisena haasteena. ”*Tää alue on semmonen, että sinänsä kiva, että tässä on niin kuin laidasta laitaan oppilaita meidän koulussa.*” ”*Oppilaissa on valtavan heikkotasoisia, joiden perusvalmiudet ovat heikot ja sit on nää hyvät. Jonkun oppilaan kohdalla mä oon tyytyväinen, että on paikalla ja on liikuntavarusteet. Tietysti täytyy olla tiukkana näillekin, itse asiassa melkein tiukempana siinä alussa. Sit kun ne hyväksyy ne säännöt, niin sit niistä tulee mitä parhaimpia oppilaita. Periaatteessa tässä on vain se, että saa sen niin kuin ryhmänä toimimaan. Et puhutaan se ryhmänä. Et tästä tulee hyvä ryhmä ja hyvät yrittää vaan hyväksyä sen.*” ”*Siinä on just se, että tukee niitä heikompia ja kannustaa myöskin niitä hyviä, jotka sitten tekee sen yhteistyön hyväksi siinä. Niin tulee semmonen kiva fiilinki kaikille*.” Hyvää yhdessäoloa syntyy onnistumisen tunteesta. ”*Korostan onnistumisen elämyksiä ja paikoin olen jättänyt kilpailullisuutta vähemmälle, sitä kuka on paras ja kuka voittaa*.” Sanonta ”*tekemisen meininkiä*” kuvaa tunnin luonteena sekä opettajan ohjauksen tavoitetta että oppilaiden asennoitumista. Opettaja tukee oppilaiden yrittämistä ryhmän tasolla ja

yksilön kohdalla. ”*Kannustamalla ja tukemalla sitä heikompaakin oppilasta, joka yrittää parhaansa. Mä uskoisin, että se on se semmonen yksi iso asia mulle.*”

Opettaja osoittaa opetustaitoa ja tilanteen hallintaa yksilön ohjaamisessa yhteisön ohjaamisen ohessa (ks. Luukkainen & Pyysiäinen 2004). Opettaja voi keskittyä heikon uimataidon omaavan oppilaan ohjaamiseen muiden oppilaiden suorittaessa annettua uintitehtävää. ”*Tässä oli itse asiassa tarkoitus, että mä vähän keskityn Eppuun, joka on heikko uimari, annoin sille vähän vinkkejä, rohkaisin vähän, koska se pelkää mennä syvään päähän. Nyt huomaat, että se on oppinut vähän selkäuintia.*” Toisaalta opettaja arvostaa liikunnassa taitavaa oppilasta ja nostaa pedagogisesti asian myös toisten oppilaiden tietoisuuteen. Kuten aiemmin viittasin kappaleessa 4.2.1. opettajan sanoihin: ” *Kun oppilas heittää tuosta vaan kiepin tai käsinseisonnan, hän on eri tavalla oppilaiden suosiossa.*” Molemmissa tapauksissa on kyse samalla ko. oppilaan itsetunnon vahvistamisesta. Oppilaan kasvattaminen liittyy ryhmän kasvattamiseen. ”*Osaa hävitä, osaa voittaa, uskaltaa hävitä, uskaltaa voittaa. Elikkä hyväksyy sen.*” Edellä sanottu sisältää opettajan toiminnassa monipuolisuuden, joka on takeena sille, että oppilas voi kokea sekä menestymistä että tappiota. Opettaja ohjaa oppilaan realistiseen käsitykseen itsestä ja tilanteesta ja samalla katsomaan tilannetta myös toisen osapuolen näkökulmasta (vrt. Payton ym. 2000). Joukkuetulos syntyy eritasoisten oppilaiden yhteistyöstä, jossa taitavammat oppilaat osaltaan tukevat ja kannustavat heikompia. Opettaja korostaa, että joukkuesuorituksessa jokaisella oppilaalla tulisi olla paikkansa ja vastuunsa.

Opettaja ei niinkään tuo esiin itseä mallina oppilaille, mutta korostaa mallina olemista ja vastuun merkitystä kasvattajan ominaisuutena. Opettaja vaatii itseltään samaa, mitä odottaa oppilailtaan. Opettaja vaati oppilailta asiallista käyttäytymistä ja samalla kunnioitusta myös itseään kohtaan, mikä tuli esille mm. oppilaiden kysyessä opettajaa nimeltä opettajainhuoneesta. Tämä osoittaa samalla opettajan kasvatusnäkemyksen liittyvän koulupäivään, ei vain oppituntiin (vrt. opettaja B2). Opettaja on aikuisen malli oppilailleen. Mallina olemiseen liittyy tietty välimatka oppilaaseen. ”*Oon läheinen, mutta ihan niin kuin kaveri kaveriksi en mene. Et kyl minä pikkusen etäisyyden kuitenkin pidän siihen. Sehän on edellytys myös omalle auktoriteetille.*”

Opettajalla näyttää olevan tunto työnsä merkityksestä oppilaiden kasvuun ja kehitykseen. Työn kokeminen vokaation luonteisena liittyy oppilaiden kasvamisen edistämiseen, jossa tärkeänä osana on fyysisen kyvykkyyden ja taidon kehittäminen. Opettaja kokee oppilaiden erilaisuuden haasteeksi toiminnassa. Opettajan asenne työhön on kasvatustavoitteinen siinä, että oppilaat ryhmänä kehittyvät työnteossa ja yhteisötunteessa. Opettaja arvostaa kouluaan kasvatusyhteisönä, jossa tarvittaessa on helppo ottaa yhteys aina

koulun johtoon asti. ”*Haluan kuitenkin esim. kurinpito-ongelmat hoitaa itse. Liikunnanopetus mahdollistaa yleensä muissa aineissa ns. hankalan oppilaan päteä ja olla innostunut. Joka taas on liikunnassa hankala, on sitä myös kaikissa muissakin oppiaineissa.*” Opettajalla on käsitykseni mukaan arvostettu asema sekä opettajana että kasvattajana omassa koulussaan, jota osoittaa mm. vuosittain oppilaille järjestettävän leirikoulun vetovastuu. Opettajan sitoutumisesta työhön kertoo oppilasurheilun järjestäminen koulutasolla omien oppilaitten palloilusarjoina sekä monipuolinen osallistuminen koulujen välisiin sarjoihin ja kilpailuihin. Opettaja haluaa saada uusia vaikutteita opetukseensa käymällä ajoittain liikunnanopettajille järjestetyillä kursseilla.

Opettajan tavoite on toiminnalla vaikuttaa oppilaiden kasvamiseen ryhmäksi. Ryhmäksi kasvaminen sekä kasvatus ryhmän ja toiminnan kautta liittyvät keskeisesti opettamisen ilmapiiriin. Opettajan ajattelussa ryhmähenki syntyy yrittämisestä ja toiminnan temposta, jonka edellytys on järjestynyt toiminta. Kasvaminen toisen huomioimiseen ja sitä kautta myös yhteishenkeen syntyy opettajan mielestä yhteispelin kautta. Tuntihavaintoni tukevat opettajan pyrkimysten suuntaa ja toteutumista. Oppilailla näytti olevan välitön ja avoin innostus tunneilla. Tämän havaitsi hyvin tuntien alkuvaiheessa ja esim. yleisille kentille tulossa ja siellä käyttäytymisessä.

4.4.1.2 Opettaja (A2)

Oppilaat opettajasta: ”Mukava opettaja ja hauska, tietää toisten rajat, kannustaa.” ”Opettaja on ihan kiva, kaveri meille, jutellaan kaikesta, hyvä opettaja.” ”Hyvä, kun saa tietää, mitä seuraavalla tunnilla on. Nuorempi opettaja.”

Opettaja puhuu oppilaistaan opetuksessa, ei heistä itsestään. ”*Että oppilaat kokee, että heidän on turvallista olla siellä.*” Opettaja on tietoinen tehtävästään ja samalla vastuustaan. Keskeisenä teemana opettajan ajattelusta ja toiminnasta nousee esiin:

Toiminnan johdonmukaisuus

Opettaja näyttää sisäistäneen toimintaohjeeksi itselleen ja samalla ohjauksen tavoitteeksi toiminnan johdonmukaisuuden, joka on toiminnan järjestelmällisyyttä ja sujuvuutta. Järjestelmällisyys on toiminnan toistuvuutta ja ohjauksen määrätietoisuutta. Edellinen on mm. lajisysteemin toistumista, testikäytäntöä, tuntirutiineja ja kontrolloitua pelisysteemiä. Toiminnan järjestelmällisyyden taustalla on opettajan auktoriteetti. Opettaja on autoritaarinen, so. oppilaiden toimintaa ohjeellistava ja määräävä. Toiminnan sujuvuus on tavoite, joka antaa myöhemmin, lähinnä 9. luokalla oppilaille mahdollisuudet toimia vapaammin annettujen ”raamien” puitteissa. ”*En mä välttämättä pidä sitä häiritsevänä, jos mun tunneilla on tietynlaista huutelua, niin kuin tässä todettiin,*

että pojat on poikia. Kyllä mä annan sen tapahtua, kunhan se pysyy niissä raameissa, mitkä mä itse olen sinne tehnyt." Opettajalla on itseluottamusta ja uskoa toiminnan merkitykseen. "*Kyl mä pystyn täällä omilla menetelmillä tiettyjä asioita aikaan saamaan. Mä asetan niin kuin rajat, että tämmösiä haluan täältä, niin kyllä mun kokemus on se, että kyllä ysillä myös niitä saan. Kyl mä kokisin, et siellä kyllä viihdytään ja kasvetaan.*" Opettajan itseluottamukseen liittyy toiminnan määrätietoisuus. "*Mitä mä vaadin, niin mä sit kans vaadin.*" Opettajalla on uskoa myös omaan persoonaansa kasvattajana. "*Uskallan pitää itseäni esikuvana, elämäntavatkin ovat niin terveelliset, liikun vapaa-ajallani ja oppilaiden kanssa.*"

Opettajalla toiminnan sujuvuus liittyy selkeästi kolmeen asiaan. Ensinnäkin opettaja perustelee sujuvuutta oppilaiden turvallisuuden kokemisena. "*Et oppilaat kokee, että heidän on turvallista olla siellä. Niin se on rajat antavaa, että tässä on rajat ja niiden sisällä voi tehdä oikeastaan mitä vain.*" Toiseksi opettajan mielestä sujuvaan toimintaan ja sen synnyttämään turvallisuuden tunteeseen liittyy oppilaiden viihtyminen tunnilla. "*Oppilaiden viihtymistä on ainakin se, että oppilaat kokee, että heidän on turvallista olla siellä. Siellä on selkeät rajat asetettu ja varmaan yksi syy on opettajan persoona, miten hyvin hän osaa innostaa.*" Kolmantena perusteluna opettaja korostaa omaa vastuutaan opettajana. "*Niin, että sä oot reilu, sä teet itse näitä hommia mukana ja sitten sä oot niin kuin sanasi mittainen.*" Opettajan suhtautuminen toimintaan ja myös oppilaisiin tapahtuu "asialinjalla". Opettajan ilmaisu "*homman toimivuus menee oppilaan edelle*" liittyi yksityisen oppilaan toisenlaiseen käyttäytymiseen. Siinä heijastuu kuitenkin opettajan toiminta-ajatus oppilasryhmän kasvattajana ja liikuttajana. Opettaja puhuu oppilaista joukkona tai ryhmänä, harvemmin yksilöstä. "*Nehän on jo siellä rivissä, ei siihen tarvitse puuttua.*" Samalla kun kyseinen ilmaisu kertoo opettajan ohjauksen toimivuudesta ja johdonmukaisuudesta, siinä kuuluu vastakkainasettelu minä ja ne: "*Tietyt asiat olen päättänyt…*" Paulo Friere (2005) tuo esiin opettajan myönteisen yhteisöllisyyden osana ja korostaa dialogisuutta, jossa toinen ei ole "se" eivätkä toiset "niitä", vaan yksilöitä. Onko oppilaan ajattelulle ja oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle tilaa opetuksessa? Ristiriitatilanteet näytetään ratkottavan yksipuolisesti opettajan käskyvallalla, jossa oppilaiden mielipidettä ei kysytä. Oppilaiden oikeudenmukaisuuskäsityksen, empatian ja vastuuntunnon kehittyminen edellyttää ristiriitatilanteissa keskustelua oppilaiden kanssa (Tirri 1998b, 90). Demokraattinen keskustelutaito vaatii myös harjoittelua ja mahdollisuuksia harjaantua (Peters 1973, 51). Seuraava esimerkki kertoo opettajan yhdensuuntaisesta vaikuttamisesta ja hallinasta, mutta samalla jonkinasteisen keskusteluyhteyden puutteesta. "*Oltiin yhden ysiluokan valinnaisryhmän kanssa pelaamassa katukorista ja se kielenkäyttö rupesi olemaan ihan tolkutonta. Mä sanoin heille, että nyt tää lopputunti*

istutaan paikalla ja ensi kerralla juostaan maastojuoksu. Myöhemmin mä annoin kuitenkin heille porkkanan, että tällä tunnilla jos vielä kolme kertaa tulee, ihan sama keneltä tulee näitä sanoja, niin sitten ens kerran keilailu perutaan. Lähetään sitten tonne metsään juoksemaan. Sitten se meni siihen, että napsahti se kolmas kerta. Sitten mä panin ne istumaan ja hetken aikaa kokoilin itseäni, sit rupesin ihan rauhassa kertomaan näitä samoja asioita, että me ollaan tällaisessa paikassa ja teillä on selvät säännöt täällä. Säännöt sanelen minä, ja jos säännöt ei teille kelpaa, meidän tulee toteuttaa nää tunnit jollain muulla tavalla." Tutkijana ajattelen, että tässä nimenomaisessa tilanteessa opettajan käyttäytyminen on ymmärrettävää, mutta ei välttämättä rakentavaa. Opettaja syystä osoitti oppilaiden käyttäytyvän huonosti. Tunteella tilanteessa mukana olo osoitti, että tilanteen korjaaminen oli tärkeätä opettajalle. Tilanteeseen olisi kuitenkin pitänyt liittyä oppilaiden kanssa tapahtuvaa pohdintaa käyttäytymisen syistä ja ennen muuta oppilaiden taholta tulevaa ratkaisuehdotusta. Oppilaiden mukaanotto asian käsittelemiseen vaikuttaisi laajemminkin kuin vain kyseisen asian kohdalla ratkaisun löytymiseen.

Opettajan osoittamat arvot opetustoiminnalle liittyvät opetuksen sujuvuuteen ja reiluuteen. Opettaja näkee tärkeäksi oikeudenmukaisuuden, so. samanlaisen kohtelun kaikille. Toiminnan merkitysarvot ovat oppilaiden kokema turvallisuus ja viihtyvyys sekä opettajan vastuu. Nämä merkitysarvot tulevat esiin opettajan opetustoimintaan liittyvissä arvoissa: *1. Toiminta on reilua, 2. toimintaan tulee sisältyä huumoria ja 3. toiminta on selkeätä. Opettaja korostaa lisäksi persoonan merkitystä. "Opettajan persoonalla ja omalla olemuksella on älyttömän suuri merkitys. Mä tuon sen oman persoonan siihen peliin.*" Tutkijana jään kuitenkin kysymään: Antaako opettajan persoona aineksia oppilaan kasvulle? Eikö vaatimus samankaltaisuudesta ole pikemminkin este ja rajoitus oppilaan kasvaa omaksi persoonaksi? Opettajan kasvatustavoitteet näyttävät liittyvän paljolti toiminnan toteutumiseen ja laatuun, ei niinkään oppilaan edellytyksiin ja hänen ominaisuuksiinsa. Opettajan vahvuus ja samalla kertaa heikkous sisältyy siihen, että oppilaat ovat opettajan vaatimusten suhteen tasapuolisessa asemassa. Poikkeuksia ei ole, koska säännöt ovat ehdottomat ja kaikille samat. Tasa-arvo johdetaan normeista; oikeaa on täyttää velvollisuudet, joihin on sitouduttu. Arvioidessaan toimintaansa opettaja viittaa systeemiin. "*Meillä on sellainen systeemi, niin mä teen itse ohjelman.*"

Oppitunnin aloitus kuten lopetuskin kertoo opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tuntirutiinit toimitetaan samalla tavalla ja opettajajohtoisesti. Tämä kertoo opettajan auktoritatiivisesta otteesta ja oppilaiden hallinnasta. Auktoritatiiviset kasvattajat hyväksyvät roolinsa, jossa he ovat vastuullisia oppilaiden sosiaalistamisesta ja asettavat tämän vuoksi heille vaatimuksia ja rajoituksia (Brophy 1996, 16). Opettaja ohjaa yleensä oppilai-

ta ryhmänä. Hän antaa ohjeen yleisesti ja kohdistaa niin tunnustuksen kuin moitteen ryhmälle. ”*Kyl mä yleensä kohtelen ryhmänä sitä porukkaa.*” Oppilaat osallistuvat toimintaan ryhmänä ja ovat riippuvaisia opettajasta ryhmänä. Oppilaat ovat 12–15-vuoden iässä ryhmäkeskeisiä, heidän on helppo osallistua yhdessä. Yksilökohtaisuuden jääminen vähemmälle tulee opettajan toiminnassa esiin. Opettaja ohjaa yleisillä ohjeilla toimintaa. Yksilökohtaista opettamista ei juurikaan esiinny, ei myöskään oppilaan yksilöllistä suorittamista esim. luovuuden tai esteettisyyden alueilla. Opettaja kutsuu oppilasta yleensä sukunimellä, minkä voi senkin tulkita oppilasyksilön jäämisenä jollain tavoin sivuun. Opettajan sanonta ”*kyl mä yleensä kohtelen ryhmänä sitä porukkaa*” antaa oppilaista jotenkin persoonattoman kuvan. Ryhmänä kohteluun tulisi liittyä tunto ryhmän jäsenistä yksilöinä. Haastatteluaineistossa opettaja käytti oppilaista usein pronominia ”ne”. ”*Kyl mä näkisin, että kun ne tekee joka vuosi sen saman testin samaan aikaan, niin kyllä ne alkaa oppia.*” Tässä on nähtävissä enemmänkin rooli- kuin persoonasuuntautuneisuutta.

Opettaja näkee kasvattamisen opettajakohtaisena asiana, johon liittyy auktoriteetti. ”*Kasvattaminen on siinä tietoista, että mä olen tietyt asiat päättänyt.*” Opettajan auktoriteetti tulee ilmi toiminnan hallintana. Tästä osoituksena on tuntia häiritsevä oppilas, joka pelissä osoitti mieltä raivoten. Opettajan määräys oppilaalle oli tulla istumaan opettajan viereen. Tämä oli tilanteessa parempi ratkaisu kuin tunnilta poistaminen ja osoitti opettajan auktoriteettia ja hallintaa. Oppilaiden kanssa keskustelussa kuuluu isännän ääni. Keskustelu liittyy yleensä johonkin sellaiseen, joka kysyykin opettajan selkeätä kannanottoa. Keskustelua käydään opettajan ehdoilla ja hänen aloitteestaan mieluummin kuin oppilaiden. Opettajalla on pedagoginen tilanne hallussa, joka on toiminnan sujuvuutta, mutta siihen liittyy tilan jakamisen ongelma. Kasvatus on sidottuna olemista autonomian sijaan. Mollenhauerin sanoin siinä ei ilmene ”sisäisen luonnon kasvuprosessia itsevastuuseen” (Mollenhauer 1972, 10).

Opettaja asetti tavoitteeksi toiminnan sujuvuuden. Kasvattaminen on opettajan ajattelun mukaisesti tietoista, so. oppilaiden ohjaamista noudattamaan opettajan asettamia sääntöjä. Tulkitsen tämän osoittavan toimintapainotteista kasvatusotetta, joka opettajan mukaan merkitsee toiminnan sujuvuutta ja oppilaiden kokemaa turvallisuutta. Oppilaiden kannalta kasvatus on tietoista, so. mukautua opettajan ohjaukseen ja hänen asettamiensa sääntöjen noudattamiseen. Tuntihavainnot osoittivat opettajan pyrkimysten toteutuvan. Oppilaat noudattivat tiettyjä rutiineja esim. pelitoiminnan toteuttamisessa. Oppilaat kokivat järjestyneen ja sujuvan toiminnan olevan myös eduksi. Toimintaan oli helppo osallistua ja järjestelyjen sujuminen varmisti nopean pääsyn pelaamaan. Tutkijana itselleni hahmottui opettajasta jotenkin etäinen kuva hänen suhteessaan oppilaisiin, mikä osoittautui samalla opettajalle työs-

sään voimaksi. Opettajan sanonta: ”*Siitäkin on pelisäännöt olemassa, montako kertaa on normaalia unohtaa ja montako kertaa voi unohtaa, että se vois vaikuttaa arvosteluunkin*”, kalskahtaa minusta liian kielteissävyiseltä. Opettaja antoi ohjeet tässäkin negaation kautta.

Tutkijana huomaan tehneeni ja edelleenkin tekeväni itselleni kysymyksiä. Samalla huomaan oman asenteeni myös muuttuneen tutkimuksen aikana opettajaa arvostavampaan suuntaan. Alkuihmetys ”ei voi olla totta - asenteesta” muuttui opettajan toimintaa ymmärtäväksi ja myös osin arvostavaksi. Ymmärsin toimintaa myös enemmän oppilaiden osoittaman myönteisyyden valossa. Tulkitsen tämän ainakin osaksi johtuneen opetettavasta ikäluokasta ja sukupuolesta; 12–15 vuotiaat pojat. Opettajajohtoiseen toimintaan liittyy turvallisuutta antavaa vertaishyväksyntää, joka yhdistyy sitoutumiseen varsinkin murrosiässä ja erityisesti pojilla (Stein ym. 1971, Buchman ym. 1993). Kysymykset nousevat moraalikasvatuksen teoriasta. Opettajan toiminta on toistuvaa ja siten oppilaille turvallista. Turvallisen aikuisen opettajan ominaisuuksiin sisältyy rajojen asettamisen lisäksi oppilaiden kuunteleminen ja se, että oppilaat voivat häneen kaikessa luottaa (Esteve 1999, 237). Opettajan täytyy huolehtia ennen muuta opetusryhmästä kokonaisuutena. Yksilöön keskittyminen mahdollistuu ainoastaan kokonaisuuden hallinnassa. Oppilaan moraalinen hyvä liittyy keskeisesti oppilaan kokemukseen opettajasta ja toisista oppilaista.

4.4.1.3 Opettaja (A3)

Oppilaat opettajasta: ”Opettaja on reilu, oikeudenmukainen. Opettaja on hyvä opettaja, osaa opettaa. Ihan sopiva ohjelma.” ”Musta on ihan hyvä, että on yksi sama ja toistuva ohjelma. Lajeja saisi olla enemmän”. ”Hyvä opettaja, hyvät jutut ja se ei suutu helpolla. Se on rento ja päästää aina vähän aikaisemmin ennen kuin kello soi.”

Opettaja oppilaista: *”Oikeastaan olen oppilaisiin nähden kuin isä-poika suhde.”*

Opettaja ilmaisee kasvatustavoitteekseen kunnon kansalaisen kasvattamisen, joka on: ”Että ei anna periksi, yrittää loppuun asti ja pystyy ottamaan toiset huomioon. Pystyy hallitsemaan itsensä tilanteissa, pyytämään ja antamaan anteeksi, ettei halua kostaa eikä kiusaa kavereita.” Keskeinen teema, joka nousee esiin opettajan ajattelusta ja toiminnasta on:

Välittämisen ilmapiiri

Tulkitsen tämän tunnetason yhteydeksi oppilaan, oppilaiden ja opettajan välillä. Oppilas tuntee, että opettaja huomioi hänet ja näin myös välittää hänestä. Opettaja pyrkii olemaan läheinen aikuinen oppilaalle. Konkretiaa on opettajan kommunikoiva ohjaustapa, jonka kautta oppilaat tuntevat opettajan olevan läsnä heidän pelaamisessaan. Opettajan palaute on positiivista ja kohdistuu eritasoisiin pelaajiin. Opettaja antaa palautetta ei vain onnistumisesta vaan myös yrittämisestä ja edistymisestä. Näin rakentuu oppilaan kokemana välittämisen ilmapiiri, jossa eritasoiset oppilaat hyväksyvät paremmin toisiaan. Opettajan osoittama välittäminen nimenomaan heikommista on opettajan persoonallisuutta, joka tekee uskottavaksi opettajan toiminnan luonteen oppilaista käsin ja oppilaita varten. Tutkijana kuitenkin kysyn, ovatko opettajan ajatukset oppilaan huolenpidosta (”*että edes joku välittäisi…*”) liian yleistäviä luokkaopetuksen kontekstissa? Onko vuorovaikutus liian läheistä ja vaikuttaako se mahdollisesti opettajan aseman heikentymiseen? Tutkimuksessa on viitattu aiemmin siihen, että pedagoginen auktoriteetti edellyttää ainakin jonkinasteista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä (Banner & Cannon 1997). Opettaja osoittaa huolehtivaa asennetta oppilasta kohtaan, joka syystä tai toisesta jättäytyy pois uinti- tai mahdollisesti luistelutunnilta. Syyt toiminnan vierastamiseen johtuvat usein kasvuolosuhteista kotona. ”*Minulle on tärkeätä pyrkiä vaikuttamaan omalta osaltani siihen, ettei oppilas tunne olevansa ns. rupusakkia.*”

Oppilaat pitävät opettajastaan. Tämä näkyy paitsi heidän kommenteissaan ja innostuksena liikuntatunneilla myös osallistumisena koulussa tarjolla olevaan valinnaisliikuntaan. Tutkijana tulkitsen oppilaiden myönteisen asenteen opettajaan lähinnä johtuvan siitä, että:

- Opetusohjelma on voittopuolisesti palloilua
- Opettaja on oppilaiden tasolla ja kommunikoi paljon heidän kanssaan
- Opettaja ei ”nipottele” pienistä asioista
- Opettaja heijastaa oppilailleen välittävää asennetta
- Oppilaat kokevat opettajan asiantuntevana innostajana
- Toiminta on opettajan hallinnassa

Opettaja hoitaa tunnit innostavasti, mutta ikään kuin ”lonkalta”, so. tunteihin ei näytä sisältyvän etukäteisvalmistelua. Liikuntatunteihin liittyy tietynlainen vapauden leima, jota kuvaa esim. tunnin alku, jossa ei käytetä yleensä riviin järjestäytymistä. Toiminta muistuttaa ohjattua vapaa-ajan toimintaa, jossa oppilaat ovat luontevia suhteessa toisiinsa ja opettajaan. Opettajan välittömyys oppilaitaan kohtaan tulee esiin jo pukuhuoneessa. Opettajan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa kuultaa pitkän työkokemuksen tuoma varmuus.

”Kyl mää saan hyvän suhteen kavereihin, että ne uskaltaa tulla kertomaan, mitä niillä on. Minulla on mielestäni hyvät välit, en tarvitse erityisopettajalta mitään lappuja. Kaverit uskaltaa kertoa muille, joilla on jotain vaikeuksia.” Toiminnan luonne ”sotii” teoriassa todettuja moraalisen kasvatuksen näkökulmasta esiin tuotuja asioita vastaan, esim. sitä, että opettaja ei käytä juurikaan oppilaskeskeisiä työmuotoja kuten ryhmätyötä. Sen sijaan opettajan vuorovaikutus on tunnin aikana esim. peliä ohjatessa hyvin aktiivista ja asiantuntemusta osoittavaa. Opettaja antaa runsaasti erilaista palautetta pelin ohjauksen yhteydessä. *”Olen oppinut asiat käytännön kautta. Nuori kaveri haluaa, että hänelle jutellaan koko ajan ihan mistä tahansa. Ne haluaa, että heihin otetaan kontaktia. Sellaisesta opettajasta oppilaat pitävät, joka kommunikoi heidän kanssaan.*” Opettajan antama palaute vaikuttaa suuresti motivaatioilmaston muodostumiseen. On tärkeätä opettajan antaa positiivista palautetta yrittämisestä (esim. Deci & Ryan 1985, Treasure 2001, Jaakkola 2002). Opettajien (A2) ja (A3) toimintatavan samanlaisesta luonteesta johtuen pääasiallinen vuorovaikutus tunnin aikana on opettajasta oppilaisiin. Opettaja aiheuttaa positiivista ilmapiiriä omalla persoonallisella kielenkäytöllä, jossa on motivoimisen ohessa usein kasvatuksellinen piirre. ”*Uskomaton nousu*” tai ”*sano mieluummin porkkana kuin kirosana.*” Oppilas jatkaa: ”Saako sanoa kurpitsa?” Opettajalla näyttää olevan luottamus myönteisen ilmapiirin kasvattavaan vaikutukseen. *”Pyrin olemaan sivussa; en sano omaa mielipidettäni opetussisällöstä tai esim. kiroilusta. Kyllä oppilaat tietää, mikä on oikein ja toivottavaa.*” Myös yksittäisen oppilaan kohdalla opettaja tuo esiin luottamuksen vedotessaan oppilaan omaan kokemukseen: ”*Miltä sinusta tuntuisi, jos sinä olisit tuo kiusattu?*”

Oppilaat ovat opettajalle tärkeitä. Opettaja liikkuu oppilaiden tasolla. Tämä merkitsee mm. sitä, että opettaja ammentaa tilanteesta käsin omaa vuorovaikutustaan. Opettaja reagoi oppilaiden toimintaan spontaanisti ja samalla positiivisesti. ”*Opettajana koen itseni enemmän oppilas- kuin asiajohtajaksi.*” ”*Pyrin menemään oppilaan tasolle.*” Tämä tulee esille mm. suihkuun ohjaamisessa tunnin jälkeen. ”*En rupea pakottamaan murrosiässä. Joillekin suihkuun meneminen on arka asia, jopa naurun asia. Näen suihkussa käynnin tärkeänä, mutta se ei ole niin tärkeä asia, että siitä tulisi elinikäisiä traumoja. Olen kollegani kanssa asiasta pikkuisen eri mieltä.*” Opettajan pedagogista otetta osoittaa valmius moitteen sijasta tai sen jälkeen muuttaa asennoitumistaan oppilasta kohtaan. Tästä esimerkkinä tilanne, jossa opettaja kehui vast´íkään huonosti käyttäytynyttä poikaa: ”*Hienoa Heikki, upea maali.*” Kyseinen poika on taitava, luonteeltaan äkkipikainen, jonka kotitaustassa on huomattavia puutteita. Opettajalla näyttää olevan kykyä nähdä ja toimia niin, että jokainen oppilas erikseen tuntee olevansa tärkeä ja hyväksytty tunnilla (ks. Elbaz 1992). ”*Yleensä otan heikomman oppilaan sillä tavalla silmätikuk-*

si, ettei sen tarvitse pelätä, että sillä on kiva tunnilla. Yritän kaikkeni tehdä, että se tykkäisi liikunnasta. Yritän saada hyvän kontaktin häneen." Opettaja kertoi haastattelussa mielellään ja toistuvasti kokemuksia oppilaista, jotka alun vaikeuksien jälkeen ovat sopeutuneet hyvin toimintaan. Tämä on osoitus opettajan ammatin tuntemisesta vokation luonteisena. Opettajalla näyttää olevan positiivinen suhde omaan merkitykseen kasvattajana, joka Karin (1995) mukaan on yksi kutsumuksen ominaispiirre. Työssään opettaja sanoi kokevansa erityistä tyydytystä: "*Kun joku heikompitasoinen kaveri innostuu liikunnasta ja jolla ei ole lahjoja ja siitä huolimatta haluaa olla mukana.*"

Oppilaan etu on opettajalle ohjenuora toiminnassa. Opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaan parhaaksi osaksi opetusryhmän kautta ja sen sisällä. "*Jos kaveria kiusataan, otan ryhmän ja keskustellaan, miksi te kiusaatte. Tärkeätä minulle on löytää, mikä on oppilaan etu, ei niinkään esim. vaitiolovelvollisuus.*" Tutkijana tulkitsen opettajan jonkin verran yksioikoisten lausumien olevan osoitus opettajan persoonasta ja sitoutumisesta oppilaisiin, mutta myös opettajakokemuksen kautta syntyneestä ammattitaidosta ja varmuudesta. Opettajan ammattitaito voidaan nähdä ensisijaisesti yksilön kykynä tehdä kasvatuksellisia ratkaisuja, jotka pyrkivät oppilaan kasvun edistämiseen (Tirri 1998, 15–16, Campbell 1996). Professori Kemmis mainitsee praksiksen ominaispiirteenä oppilaan etua vastaavan huolenpidon, joka on eräs niistä asioista, joka antaa kasvattajalle identiteetin (Kemmis 2008). Oppilaiden edun ensisijaisuus tulee esiin opettajan ajattelussa myös keskusteltaessa opetuksen ja kasvatuksen kehittämisestä. "*Voisi vielä skarpata, se on kiinni omasta aktiivisuudesta. Vielä enemmän voisi antaa heikommille oppilaille yksityiskohtaista antamista. Varsinkin tällaisille isättömille, lainausmerkeissä `laitapuolen kulkijoille`.*" Opettaja ei nosta tässä esille opetuksen sisältökysymystä, vaan oppilaat.

Oppilaiden sopeutuminen liittyy opettajalla ryhmän muodostumiseen ja ryhmässä vallitsevaan positiiviseen ilmapiiriin. "*Tärkeää on, että kaikki yrittää ryhmän eteen, ettei kukaan jää ulkopuoliseksi. Tämän vuoksi pelissä sääntönä on, että vain syötöstä hyväksytään maali. Se on ollut yksi parhaimpia oivalluksiani liikunnanopettajan urallani.*" Oppilaiden kokemaan positiivisuuteen opettajaa kohtaan näyttää liittyvän se, että opettaja välttää oppilaan moittimista. Moittiminen liittyy pikemminkin itse asiaan. Opettaja näyttää nauttivan liikunnasta ja erityisesti oppilaiden onnistumisista. Opettajan oppilaisiin osoittamaa kiinnostusta ja myötätuntoa osoittaa se, että opettaja tuntee oppilaat nimeltä ja varsin paljon myös koti- ja urheilutaustaltaan.

Tutkijana kysyn mielessäni onko toiminta liian kilpailuvoittoista? Opettaja toteaa: "*Ellei kilpailua olisi, en ainakaan minä pystyisi liikunnanopettajana motivoitumaan. Ainakin pojille se on tosi tärkeätä. Pelin voittaminen ja samalla myös häviäminen voi kasvattaa.*" Kilpailukorosteisuus johtaa tahto-

mattakin opettajalla useimmiten voittajan yksipuoliseen huomioimiseen. Opettajan käyttäessä esim. alkuverryttelyssä nopeuskisaa hän huomioi lähes aina voittajan. Kilpailuonmaisuus näkyy opettajalla pelin korostumisena myös harjoitteluna. Toiseksi kysyn mielessäni, onko opettajan toiminta juuttunut liiaksi saman toistamiseen? Opettaja selitti peliliivien puuttumisen ja joukkueiden pelaamisen iho vastaa paita tunnuksin oppilaiden kasvattamisena hyväksymään itsensä. Selitys on mielestäni riittämätön ja heijastanee laajemminkin opettajan asennetta kehittää itse toimintaa. Tämä oli havaittavissa käytettävissä olevilla niukoilla liikuntavälineillä. Tutkijana näyttävät asiat, joita usein korostetaan, kuten opettajan oma liikunta-asu tai pillinkäyttäminen toisarvoisilta opettajan oppilaiden tasolla olevaan olemukseen verrattuna. Onko opettajan vuorovaikutus oppilaitten kanssa sitten liian oppilaiden tasolla olemista? Oppilaiden tasolla ja tasolle pyrkimystä osoittaa opettajan tapa käyttää useimmiten haastattelussa oppilaasta kaveri-nimitystä. Tuntihavainnoista saa kuitenkin opettajasta sen kuvan, että hän on poikien keskuudessa myös auktoriteetti, sekä toiminnan hallinnan kannalta että myös henkiseltä kannalta, joka on asiantuntevuutta ja opettajan arvoista heijastuvaa olemusta. Persoonakohtainen arvokokemus katsotaan oppilaan kasvatuksessa tärkeäksi (esim. Scheler 1987, 133, Puolimatka 1997, 183). Opettajan oppilaiden tasolla olevalla vuorovaikutuksella näytti ajoittain olevan myös ”hintansa”. Oppilaissa esiintyi huutelemista ja ajoittaista kiroilua, joka ilmeni lähinnä ulkotunneilla.

Opettaja ei halua olla ns. komentajatyyppi. ”*En rupea pakottamaan murrosiässä. Pyrin mieluummin menemään oppilaan tasolle.*” ”*Jos olet auktoritatiivinen opettaja, et saa koskaan aikaan hyvää ilmapiiriä. Täytyy antaa joillekin oppilaille löysää ja sitten taas vastaavasti kiristää. Tietysti kuri täytyy olla. Opettaminen vaatii opettajalta taitoa, pitkää pinnaa ja kärsivällisyyttä.*” Opettajan itsekriittisyys tulee esiin keskusteltaessa auktoriteettiasemasta. ”*Joskus aattelen, että taisin olla liian pehmo jossain tilanteessa, olisi pitänyt olla vähän terävämpi.*” Opettaja korostaa sekä ajattelussaan että käyttäytymisessään oppilaan kasvatuksen tärkeyttä. Opettajan kasvatusnäkemys liittyy oppilaan persoonaan. ”*Henkinen puoli on kaikkein tärkein, miten sä niin kuin kasvatat heitä ihmisiksi, kunnon kansalaisiksi.*” Erityisesti opettaja asettaa itselleen vaatimuksen kasvattaa oppilaat rehellisiksi. Kunnon kansalaiseksi kasvattaminen edellyttää opettajalta mallina olemista. ”*Et mun täytyy käyttäytyä sen mukaan, miten opetan.*” Opettaja vertaa suhdettaan oppilaisiin isä-poika suhteeseen. ”*Pyrin olemaan isän kaltainen, joka määrää ja päättää, mutta haluaa välittää.*” Opettajan persoonallisuutta on erilaisuudesta välittäminen. Opettaja kertoi haastattelussa avoimesti elämäntavoiltaan ja kotitaustaltaan erilaisen ns. ”*vaikean*” oppilaan auttamisesta ja opettajan kokemasta tyydytyksestä, kun näkee oppilaan käyttäytymisessä edistymistä. Liikunnan-

opettajan työn opettaja näkee tässä merkittäväksi. ”*Kyllä liikunnan opetuksessa pääsee tosi lähelle oppilasta. Esim. pelitilanteissa oppii tuntemaan oppilasta.*” Oppilaan auttaminen oppituntien ulkopuolellakin nousee opettajan kristillisestä elämänkatsomuksesta. Oppilaiden, erityisesti heikompitasoisen oppilaan osallistuminen liikuntaan tuottaa opettajalle työn iloa. ”*Kun näkee, miten innokkaasti kaverit mun tunnilla on mukana ja nauttii siitä, kun ne tekee maalin ja eniten mä saan iloa siitä, kun joku heikompitasoinen kaveri innostuu liikunnasta ja jolla ei ole lahjoja ja siitä huolimatta haluaa olla mukana.*”

Toiminnan painopiste on keskeisesti oppilaissa ja siinä, mitä heille yritetään opettaa. Opettaja saa persoonallista tyydytystä ja merkitystä omasta työstään. Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan myönteistä tunnetilaa, joka syntyy työntekijän käsityksestä siitä, missä määrin hän voi työssään tuntea saavuttavansa ja edistävänsä sellaisia henkilökohtaisesti tärkeitä työhön liittyviä tavoitteita, jotka ovat sopusoinnussa hänen todellisten perustarpeidensa ja elämän päämääriensä kanssa (Locke 1976, Pöyhönen 1987). Nämä piirteet sopivat ammatin luonnehdintaan vokaationa (Hansen 1995, Kari 1996). Opettaja kokee ammattinsa harjoittamisen merkittävänä. ”*Mustahan on todella hienoa olla opettajana tämän ikäisenäkin vielä. Toisaalta on aika helppo olla, kun minulla on monien vuosien kokemus tästä hommasta. Paljon helpompaa on olla opettajana kuin esim. 20 vuotta sitten.*”

Opettajan asettama tavoite työlleen on kasvatuksellinen. Opettaja ilmaisi tavoitteeksi oppilaan kasvattamisen kunnon kansalaiseksi. Oppilaat viihtyivät opettajan palloilutunneilla ja osallistuivat peliin häiriöttä ja innostuneesti. Opettajan innostunut mukanaolo oppilaiden pelissä myönteisin kommentein oli merkittävä osa oppilaiden innostusta. Olen aiemmin vertaillut toimintaa ohjatun vapaa-ajan toiminnan luonteiseksi. Tämä näkyi avoimena ilmapiirinä jo pukuhuoneessa. Olen myös mielessäni ollut kriittinen joltain osin opettajan tapaan toteuttaa opetusta ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kysyn mielessäni: Menettääkö opettaja uskottavuuttaan olemalla liian kaverimainen oppilailleen? Opettaja korosti toiminnassaan tärkeänä asiana oppilaan kokemista olla hyväksytty ja tuntevan, että hänestä välitetään. Tulkitsen välittävän kasvatusotteen suuntautuvan opettajan ajatuksissa oppilaan itsetunnon kehittämiseen ja ennen muuta itsensä hyväksymiseen. Kasvatuksen suunta kohdistuu oppilaan itsetunnon rakentamiseen ja sitten kykyyn havaita toisten perspektiivi, so. tietoisuuteen itsestä ja toisista (vrt. Payton 2000 / 2.1.).

Tutkijana koin haastateltavan läheiseksi hänen osoittaman myönteisyyden vuoksi, opettajan omin sanoin: ”*Tää on ollut tosi hieno homma. Ei oikeastaan kenenkään kanssa tällei ole päässyt puhumaan ja minä ainakin tykkään siitä, että pystyis henkiselläkin puolella viemään näitä asioita eteenpäin. Olen*

enemmän sellainen, että kaipaisin liikuntaan filosofista puolta eikä pelkästään fysiikkaa."

4.4.1.4 Opettaja (B1)

Oppilaat opettajasta: ”On se kiva, monipuolisesti lajeja. Kuri pysyy. Sopivan vaativa.” ”Musta se kannustaa. Se on ihan hyvä.” ”Olisin mieluummin poikien tunneilla, tyttöjen opettaja pitää liian monipuolisesti esim. Voimistelua” (ringetteä harrastava tyttö).

Opettaja oppilaista: *”Minusta on tosi hauska niiden kanssa jutella.”*

Opettaja totesi kasvatuksesta liikunnanopetuksen kohdalla: ”*Se on niin kuin osa sitä. Eihän ilman sitä voi oikein toimia, jollei yhtään kasvata.*” Opettajan pedagogiseen ajatteluun toiminnan luonteesta ja tarkoituksesta liittyy keskeisesti:

Ilo ja virkistys

Tutkimus antoi selkeän kuvan, miten opettaja saavuttaa oppilaiden kokemana ilon ja virkistyksen. Keskeiseksi opettajan ominaisuudeksi osoittautui opettajan osoittama tunnollisuus työssään sekä työn suunnittelijana että toteuttajana. Opettajan tunnollisuus nousee velvollisuudentunnosta työtään kohtaan. Opettaja kokee tehtäväkseen opettamisen ja toiminnan monipuolisen luonteen. Monipuolisuus tulee esiin tuntien huolellisessa suunnittelussa ja tuntien rakenteessa. Opettaminen taas näkyy liikuntatuntien harjoittelun osuudessa. Opettaja ohjaa oppilaiden harjoittelua tilanteen sisältä käsin. Oppilaat näyttävät tottuneen siihen, että tunnilla harjoittelulla on oma osuutensa. Tuntien sisältöluonne on erilainen, mutta tuntien perusrakenne, varsinkin palloilutunneilla on sama. Harjoittelun ja pelaamisen osuuksien jälkeen on yhteinen tunnin kokoamisvaihe, joka varsinaisesti sitoo tunnin kokonaisuudeksi.

Tutkijana tulkitsen opettajan tunnollisuuden kertovan aikuisen ja opettajan vastuusta työtään ja oppilaitaan kohtaan. Kun opettaja (A3) näkee työnsä oppilaista käsin, niin opettaja (B1) katsoo pikemminkin oppilaitaan työstä käsin. ”*Mielellään arvelee, että homma toimii, kun on niiden tasolla, jos pystyy niiden kanssa juttelemaan vähän muutakin. Kyllä mä yritän niitä kannustaa ja kehua pienestäkin, että niille tulisi niitä onnistumisen elämyksiä.*” Opettaja haluaa olla opettaja, ei vain teettäjä. ”*Hukkaanhan se tunti menee, hyväkin tunti, jos oppilaille vain sanoo, että uikaa. Minusta se ei ole mitään opetusta, että sanoo, että uikaa 100 m.*” Opettaja toteuttaa oppilaiden toimintaa tasa-arvoisesti. Opettajat (A2) ja (B1) pyrkivät tasapuolisuuteen oppilaita ohjatessaan. Kun edellinen opettaja tuo esiin tasapuolisuuden oppilaita koh-

taan, opettajan (B1) toimintatavan perustelut ovat oppimisessa. Tämä ilmenee esim. siinä, että opettaja haluaa totuttaa kaikki oppilaat myös avustamaan toisiaan telinevoimistelussa tai opettaja vaihtaa pelaajia sopivin välein jalkapallopelissä pelaamaan eri paikoilla. Samaan viittaa joukkueiden muodostamisessa opettajan käyttämät vaihtelut.

Opettajan haastattelussa esiin nostama arvo tai ihanne, joka ohjaa hänen työtään liittyy oppilaiden tunnekokemukseen: ”*Että liikunta on kivaa*” *ja* ”*se, että tunti on onnistunut*”. ” *Ihan hyvä, että näkee suurimmalla osalla oppilaita olevan hyvä mieli.*” Opettaja näkee tärkeäksi kehittää heikompien oppilaiden myönteistä asennetta liikuntatunteja kohtaan. Affektiivinen tavoite ilmenee opetussisällössä erilaisten leikkien, myös esteettisyyttä ja luovuutta kysyvien harjoitteiden muodossa. Opettaja korostaa onnistumisten ja yrittämisen kautta tulevaa iloa. Tämä on yhdenmukainen Aristoteleen ajatuksen kanssa hyveellisestä toiminnasta. Ihmisen moraaliseen kasvatukseen kuuluu myös tunteisiin kasvattaminen (MacIntyre 2004, 178–179). Se, että opettaja toteuttaa työssään tunnollisuuden ihannetta, ei estä kysymästä: Miten oppilaat kokevat opetuksen? Palloilutunnilla kuultu oppilaan kommentti ja opettajan vastaus: ”Eikö heti pelata?” ”*No ei, ensin harjoitellaan.*” Kertooko opettajan työasenne enemmän opettajan vai oppilaiden tarpeista? Tapahtuuko opettajan tunnollinen opetustapa osaksi oppilaiden toiminnallisuuden kustannuksella? Yllä lainattu oppilaan mielipide opettajasta antaa ainakin osavastauksen. Tuntien monipuolinen luonne ja vaihtelu tukevat oppilaiden viihtymistä. Voimisteluliikunnan sisällyttäminen palloilun rinnalla perusopetusohjelmaan kysyy opettajan ammattiosaamista ja rikastuttaa oppilaiden saamaa opetusta. Kasvatuksen näkökulmasta opettajan työhön paneutuminen on sinänsä kasvattavaa. Van Manen (1994, 144) kysyy, mitä olemme saaneet hyvältä opettajalta ja vastaa: Vähemmän jotain erityistä oppiaineeseen liittyvää tietoa, pikemminkin hänen innostuneisuuttaan, kurinalaisuuttaan, antaumuksellisuuttaan, persoonallista voimaansa, sitoutuneisuuttaan omaan asiaan. Tyttöjen valinnaisliikunnan valinta oli huomattavan vähäistä ko. koulussa verrattuna poikien vastaavaan. Pojilla peräti 75 % valitsi valinnaisliikunnan, tytöillä juuri ja juuri muodostui yksi ryhmä. Opettaja osoitti tunnollisuutta varsinaisessa työssään, so. oppituntien pidossa. Kouluikäisten lasten äitinä opettajalla on työaikaansa nähden ymmärrettävästi toiveita ja rajoituksia.

Opettaja totesi liikunnanopetuksen kasvattavasta merkityksestä: ”Se on niin kuin osa sitä. Eihän ilman sitä voi oikein toimia, jollei yhtään kasvata. Asennoituminen liikuntaan on osa sitä kasvattamista ja asenne elämään, että se ei haittaa, vaikka on vähän huono.” Tämä kertoo kasvatuksen kokemisesta merkittävänä asiana opetustyössä. Opettaja ei viittaa itseensä, vaan asiaan. Pikemminkin opettaja pyrkii välttämään esim. kertomista omasta liikunnastaan. ”*Mä pyrin siihen, ettei tarvitsisi verrata siihen, mitä joku minä tai joku*

muu tekee." Opettajan toiminta-ajatus oppilaiden suhteen tulee toistuvasti esiin ja se on: "*Kun yrittää parhaansa, sen täytyy riittää.*" Opettaja sisällyttää oman tavoitteensa työhön, so. vaikuttaa siihen, että oppilaat yrittävät parhaansa, oppilaan kasvattamiseen hyväksyä omat suoritukset, kun on tehnyt parhaansa. Työtyytyväisyys liittyy sekä opettajalla että oppilaalla yrittämiseen. Oppilaiden kasvattamisessa itsensä hyväksyminen ja vastuu toiminnasta liittyvät toisiinsa. Oppilas ohjataan oman kuntonsa seuraamiseen ja vastaamaan tietyistä velvoitteista kuten liikuntavarusteistaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettaja laittaa oppilaan, joskus opetusryhmän, pohtimaan käyttäytymistä: "*Millä tavalla sinä koet olevasi parempi kuin tuo?*" tai "Mitä mieltä olitte tämän päivän pelistä?" Eettisyyteen kasvattaminen on ensisijaisesti kasvatettavan oman ajattelun herättämistä ja tukemista eettisten ongelmien alueella (Törmä 1996, 104, Puolimatka 1999). Keskeinen osa arvokasvatusta on kehittää nuoren valmiuksia arvioida omia tunteitaan. Tunteita on mahdollista arvioida ja tällaisen arvion avulla tunteisiin on mahdollista vaikuttaa (Puolimatka 2004, 16, 45). Opettaja korostaa ryhmävastuuta ja antaa tunnustuksen koko ryhmälle kuten pelitunnin loppukeskustelussa: "*Tosi hienosti te pelasitte.*" Opettaja on vaativainen myös oman käyttäytymisensä suhteen. "*Pyrin toimimaan oikein.*" Opettaja näkee ryhmän sisäisen ilmapiirin oppilaan osallistumista helpottavaksi asiaksi. "*Jos ryhmähengen saa mukavaksi, on helppo osallistua. Ei oo niin väliä, vaikka on heikompi. Asiat laitetaan vitsin puolelle.*"

Opettaja on ehdoton auktoriteetti joissakin asioissa. "*Minun tunneille ei tulla ilman varusteita. Minun tunneille pitää tulla osallistumaan.*" Tämä kertoo opettajan oman työnsä arvostamisesta. Tutkijana kysyn itseltäni: Miksi opettajan täytyy ko. asia näin itseä korostavasti esittää? Tässä opettajan ehdottomuudessa näkyy jotain samaa kuin opettajan (A2) kohdalla, joka tuo ehdottomuuden esiin toteamalla mm: "*Säännöt sanelen minä ja niistä ei tingitä yhtään.*" Opettajan suhtautumisessa oppilaisiin näkyy vastapainona edelliselle hakeutuminen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Tunnin perusrakenteeseen liittyy tunnin lopussa yhteinen keskustelu tunnin luonteesta, opetetusta asiasta ja oppilaiden osallistumisesta. Opettaja osallistuu oppilaittensa kanssa mielellään keskusteluun myös pukuhuoneessa, minkä hän katsoo samalla edistävän oppilaiden toimintaa tuntien aikana. Opettaja tuntee oppilaat nimeltä ja käyttää puhutellessaan oppilaiden etunimeä. Opettajassa esiintyy reflektoivaa herkkyyttä vuorovaikutussuhteessa oppilaaseen. "*Mun on täytynyt joskus tunnin jälkeen käydä oppilaalta kysymässä, loukkasiko sanat jotenkin oppilasta. Monesti oppilas kokee haukkumisena opettajan antaman korjaavan palautteen.*" Lukuvuoden lopussa opettaja kertoo halukkaille oppilailleen antamansa arvosanan ja sen perusteet. Edellä olevat piirteet opettajasta osoittavat tulkintani mukaan ennen muuta opettajan sidonnaisuutta työhön,

joka on samalla roolisidonnaisuutta, mutta myös sidonnaisuutta oppilaisiin. Opettaja pyrkii olemaan opetustyössään tunnollinen. Opettajasta on tutkijalle syntynyt kuva tunnollisuuteen pyrkivänä opettajana, jonka opetukseen myös oppilaat ovat tyytyväisiä. Opettajan työssään tuntema tyytyväisyys liittyy onnistuneeseen oppituntiin, joka antaa oppilaille hyvän mielen.

Opettaja ilmaisi yksioikoisesti toimintansa tavoitteen olevan ilo ja virkistys (ks. 4.1.4.). Opettajan toimintaa kuvaa mielestäni hyvin otsikko ”tunnollisuuden ja liikunnan kautta”. Opettajan opetustapa vastata opetuksellaan ko. tavoitteeseen on toiminnan laadussa, ei yksin oppilaiden mieltymyksissä. Oppitunti oli oppilaille samanlainen ja erilainen; siinä oli aina mukana opettajan suunnittelua. Oppilaat olivat tunnilla mukana innostuneesti ja tunnit muodostivat heille useimmiten kiinteän kokonaisuuden. Opettaja näkee kasvatuksen liittyvän oleellisesti itse toimintaan. Oppilaiden asenne liikuntaan on osa tätä kasvatusta. Opettaja korosti oppilaan vastuuta, mutta tunnin päätteeksi toi ilmi positiivisesti oppilaiden toiminnan ryhmänä. Toiminnan lähtökohta oli perinteisesti opettajassa. Oppilaat odottivat opettajalta avausta ja toimivat opettajan ohjeiden mukaan. Oppilaat olivat sitoutuneita opettajan ohjaukseen. Opettajajohtoisen järjestyneen toiminnan kritiikki kasvatuksen näkökulmasta kohdistuu siihen, ettei oppilailla ole tilaa itsenäiseen ajatteluun ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. On sanottu, etteivät oppilaat ole koulua vaan koulu on oppilaita varten. Vastuullisuuteen kasvaminen edellyttää kasvamista tietoisuuteen itsestä ja toisista ja tämä tapahtuu ohjauksen, mutta myös omakohtaisen toiminnan kautta (Payton 2000 / ks. 2.1.).

Opettajat (A3) ja (B1) toimivat samassa koulussa. Opettajat jakavat sisäliikuntajaksolla liikuntasalin. Tyttöjen opettaja tuntuu kärsivän enemmän siitä, että poikien ja tyttöjen tunnit ovat yhtä aikaa samassa tilassa. Tämä on ymmärrettävää jo tuntien rakennesisällön erilaisuuden vuoksi. Tyttöjen ohjaus epäilemättä vaikeutuu hälinästä ja myös olosuhteista johtuvasta vertailusta enemmän. Opettajien toiminnan erilaisuudesta osaksi johtunee, etteivät opettajat näytä tekevän yhteistyötä. Siinä, missä poikien opettaja korostaa oppilaiden osuutta ja kasvatusta, tyttöjen opettaja huolellista tuntisuunnittelua ja opettamisen osuutta. Tyttöjen opettajan ilmaisu puhuu puolestaan: ”*Se ei saa olla sitä, että toinen tulee vain puhaltamaan pilliin, vaan että se opettaisi jotakin.*” Molemmat opettajat ovat itsellisiä omalla tavallaan. Erilaisuus näyttää vaikuttavan jonkin asteiseen kohtaamattomuuteen ja yhteistoiminnan välttämiseen. Oppilaat näyttävät vaistoavan tämän. Opettaja (A3) kokee oman työnsä kasvatustyönä tärkeäksi ja osoittaa eri yhteyksissä työssään tyytyväisyyttä. Opettajan (B1) tunnollista työotetta näyttää taas sävyttävän jonkinasteinen kriittisyys omaa työtään ja työyhteisöä kohtaan. Opettajan mukaan koulu ei välttämättä yhteisönä tue kasvatusta. Yhteisiä ohjeita eivät kaikki opettajat noudata: ”*Jos joku tulee pipo päässä ja minä sanon, että ota*

pipo pois, niin sitten seuraava opettaja tulee mun selän takana ja se ei sano sille sitä, että ota pipo pois. Niin hukkaanhan se menee."

4.4.1.5 Opettaja (B2)

Oppilas opettajasta: "Hyvä opettaja. Hyvä, kun on monipuolista ohjelmaa."

Opettaja oppilaistaan: *"Minulle on tärkeätä, että olen kiinnostunut oppilaista ja haluan kuunnella heitä."*

Opettajalla on kokemusta sekä lukion että peruskoulun opetuksesta. *"Koen, että liikunnanopettajan työ lukiossa on vähän sellaista liukuhihnatyötä, so. vuorojen varaamista. Katson pystyväni muuhunkin. Minä tykkään opettaa. Toisaalta lukiossa liikunnanopetuksen arvostus on heikkoa.*" Opettajan näkemys on ymmärrettävä. Opettaja haluaa olla opettaja sanan alkuperäisessä merkityksessä. Opettaja korostaa opetustyössä oppilaitten kasvattamista. *"Kyl mä näen suurena asiana liikunnanopettajan työssä just sen kasvattamisen, että me ollaan kasvattajia. Mä näen, että kaikki meidän toiminta on kasvatusta. Siitä asti, kun me tullaan kouluun aamusta lähtien. Et, miten sä otat toiset huomioon.*" Opettaja osoitti sanansa mukaista toimintaa (tunti 19 / syksy 2009) puuttuessaan oman työn ohessa koulun oppilaiden käyttäytymiseen. Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa näyttää entistä selvemmältä, että opettajan tulee olla läsnä työssään kokonaisvaltaisena ihmisenä eikä pelkästään teknisessä ammattiroolissa.

Koulun toiminnan kokonaisvaltaisen kasvatusluonteen rinnalla opettaja heijastaa kasvatuksen luonteen jatkuvuutta. Kasvatusta ei ole vain tässä ja nyt, vaan se on jatkumo. Tämä on osoitus oppilaiden merkityksestä opettajalle. Opettajan ajattelusta ja toiminnasta välittyy opettajan:

Samastuminen oppilaisiin

Edellä olleet tuntiesimerkit kertovat opettajan osallistuvasta ohjaustavasta. Opettajan tavoitteena on oppilaiden kasvaminen ryhmänä ja ryhmäksi**.** *"Kyl mä näen, että se on, että muodostuu se ryhmä. Et mun tavoite on aina se että ryhmä on semmonen, että siellä kaikilla on hyvä olla. Mä yleensä heti seiskalta lähtien yritän saada sitä, että te ootte yhtenä ryhmänä ja jokainen.*"

Opettaja tarkastelee yksilöä ryhmän osana, so. ryhmässä viihtymisen ja ryhmään samastumisen kontekstissa. Opettajan toteamus: *"Jokainen toimii niin että kaikilla on hyvä olla*" ilmentää jokaisen oppilaan vastuuta yhteisestä olemisesta. Ryhmänä toimimisen opettaja liittää kasvattamiseen. *"Tää on mun mielestä tietyllä tavalla sitä kasvatusta, että kaikki tehdään yhdessä.*" Esimerkkinä opettaja kertoo edellisen päivän tunnilta seuraavan episodin: *"Eilen laitettiin sen seiskaluokan kanssa lentopallotolppia pois, jolloin osa*

oppilaista oli karannut sinne vaihtamaan jo vaatteita. Mä oli ihan ihmeissäni, kuinka ne olivat voineet mennä sinne jo. Ei muuta kuin kaikki takaisin sinne ja osahan oli jo alkanut vaihtaa vaatteita. Sitten vaan takaisin, verkkarit jalkaan. Ei näin voi toimia, että täällä on joitakin, jotka jää pois korjaamisesta. Oli vielä viimeinen tunti. Sitten tuli yksi aika kiltti tyttö tunnin jälkeen ja sanoi, että sä käytit valtaa. Se ei ollut tottunut tällaiseen. Mä en yleensä tee näin. Se tuli niin kuin, että nyt sä näytit, mihin sä pystyt. Jäin miettimään sitä tosissani. Mä en tykkää siitä, että käytän valtaa. Se vähän pysäytti minut, teinkö oikein, mut kyl mä tekisin samalla tavalla uudestaan, koska ne ei samalla tavalla tee enää." Kyseinen episodi osoittaa, että opettaja on herkkä vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin ja samalla tasapuolisesti vaativa. Oman toiminnan kriittinen pohdinta kuvaa ns. megatason ajattelua (Kansanen ym. 2000). Opettajan inhimillisyys tuli vastaavasti esiin erään 7. luokan step-aerobic tunnin yhteydessä. Opettaja oli tuolloin hieman flunssainen. Oppilaat olivat tavanomaista rauhattomampia, jolloin opettaja totesi heille: "*Nyt oppilaat hiljaa, ensi kerralla saatte sitten huutaa.*"

Opettajalle on tärkeätä olla oppilaan tasolla, ei yläpuolella. "*Mä haluan olla sillä tavalla tuttavallinen; en mä voisi kuvitella, että mua puhutellaan sukunimellä.*" Opettaja ei tuo itseään esille varmana ja kaiken hallitsevana opettajana, pikemminkin päinvastoin. "*Ehkä mä olen se, joka haluaa kuunnella. Mä yritän olla oikeudenmukainen, etten suosi ketään.*" Tutkijana huomaan opettajan asiantuntemuksen ja ohjaustaidon vaikuttavan oppilaiden aktiivista mukanaoloa. Opettaja osoittaa arvostavansa oppilaitaan. Opetusilmapiiri on avoin vuorovaikutukselle. Lähestyttävyys on molemminpuolista. Oppilaiden on helppo lähestyä opettajaa ja olla aktiivisia. Nämä ovat tulkintani mukaan perusasioita, joiden pohjalta opettaja näytti toteuttavan opetuksessaan menestyksekkäästi oppilaiden kasvamista ryhmänä ja ryhmäksi. Ryhmäksi kasvaminen ja ryhmänä toimiminen edellyttää ryhmän pelisääntöjen noudattamista, jotta hyväksytään ryhmään. "*Sillä on tärkeä korostus, minkälainen henki ryhmässä on, että se on sellainen, että on kiva olla. Oppilailla itsellään on pyrkimys parantaa ilmapiiriä.*" Opettaja perustelee ryhmänä toimimista laajasti elämään oppimisena. "*Yhteiskunnassa eläminen yksin on mahdotonta.*" Ja toisaalla opettaja toteaa: " *Tulee oppia hyväksymään itsensä, vaikka esim. media asettaa nuorille suuria paineita.*" Tutkijana tulkitsen vastauksiin sisältyvän opettajan taholta oppilaan psyykkistä kasvatusta ja huolenpitoa.

Opettajan uskottavuus on persoonakohtainen asia. Opettaja on opettamisessaan johdonmukainen. Hänellä näyttää olevan toiminnassaan suunta, jota hän noudattaa. "*Se luo sitä turvallisuutta, hyvää oloa siihen toimintaan, että tietää, miten toimitaan ja miten mennään eteenpäin.*" Opettajalla on oman arvon tunnetta toimia kasvattajana, mutta samalla hänellä näyttää ole-

van herkkyyttä oman toimintansa reflektointiin. Toinen persoonakohtainen asia, joka tuo opettamiseen uskottavuutta, on opettajan osoittama aitous ja läheisyys oppilaisiin. Opettaja osoittaa kiinnostusta kuhunkin oppilaaseen, käyttää oppilaiden tunteita, antaa tunnustusta, tekee kysymyksiä (ks. Kindsvatter 1987, 26). Oppilaat oppivat hyveellisen henkilön läsnä ollessa hyveellistä käyttäytymistä (Fenstermacher 2001, 640). Opettaja mainitsi ihmisen kunnioittamisen oman ammattietiikkansa perusohjeeksi.”*Kyl mä lähtisin toisten kunnioittamisesta, et kaikilla on hyvä olla mun tunneilla.*” Yksilöä kunnioittavasta asenteesta kertoo jotakin se, että opettaja moitteen antamisen sijaan laittaa oppilaan itse ajattelemaan. ”*Miltä sinusta tuntuisi, jos olisit Heli?*” Opettajalle on ominaista kuten myös toiselle tyttöjen opettajalle vedota oppilaan omaan ajatteluun. Opettaja ohjaa samalla oppilaan arvioimaan omia arvojaan ja ajattelemaan, mikä on oikein ja mikä väärin. Tässä hän on ajoittain mukana myös omalla persoonallaan. Näin opettaja kommunikoi oppilaalle: ”*Mä arvostan, että sä oot rehellinen.*” Ja toisessa kohtaa: ”*On arvo sinänsä olla rehellinen.*” Toinen tilanne, jossa opettaja laittoi oppilaan ajattelemaan itse, oli tilanne, jossa opettaja ohjasi taitavaa koripallonpelaajaa, joka oppitunnilla häiritsi itsekkäällä pelaamisella toisten osallistumista. Opettaja puhutteli oppilasta tunnin jälkeen kahden kesken: ”*Kun sä oot hyvä niin lähtökohta olisi se, että sä auttaisit muita tulemaan paremmiksi eikä se, että sä näytät kuinka hyvä sä oot, koska kyllä sinusta näkee, että olet hyvä pelaaja. Mä arvostaisin sitä, että sä auttaisit muita tässä tilanteessa.*”

Kuvaan opettajaa edellä kasvattajakeskeisenä. Mielestäni opettaja haluaa toimia ennen muuta kasvattajana. Kuvasin tutkimuksessani aiemmin opettajan työn luonnetta. Tuntirakennetta kuvaa toiminnallisuus ja ajatus siitä, että kaikki voisivat kokea aina jonkinlaista onnistumista. ”*Sekä onnistumista että oppimista, en tyydy vain pallopeleihin.*” Palloilu- ja toisaalta voimisteluliikunnan ohjauksessa opettajalla oli erilainen ote. Aerobic tai erilaisten voimistelusarjojen harjoittelu edellyttää jo luonteensa mukaan ohjaajan aktiivista mukanaoloa. Opettaja on sisäistänyt toiminnan tavalla, joka ilmenee ohjauksessa eläytymisenä. Opettaja eläytyi toimintaan mutta samalla oppilaisiin, mikä näkyi vuorovaikutteisuutena oppilaiden kanssa. Tutkijana yhdistän opettajan innostavan ja tunnollisen, vaativankin ohjaustoiminnan voimistelussa liittyvän keskeisesti oppilaiden ryhmätunteeseen. Opettaja on ohjaajana itse oppilaiden kanssa osallistuva subjekti. Oppilaat vaistoavat opettajan innostuksen ja asiantuntevuuden. Tunnin jälkeinen opettajan kommentti oppilaille ”*mä olen ylpeä teistä*” kertonee osaltaan opettajan työhön liittyvästä asenteesta ja tyytyväisyydestä oppilaisiin. Palloilutoiminnassa oppilaat tottuvat pelaamaan enemmän keskenään. ”*Jos joku on alivoimalla tai mulla on pieni ryhmä, mä saatan olla mukana. Silloinkin mä oon aina joku puolustaja. Mä en oo ite täällä näyttämässä omia taitojani.*”

Seuraava esimerkki on opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. *”Mulla oli syksyllä iso valinnaisliikuntaryhmä, jossa oli paljon jalkapalloilijoita. Mä kysyin jalkapallotunnilla, että miten te haluatte pelata? Pelataanko kaikki yhdessä vai tehdäänkö niin, että ne, jotka harrastavat jalkapalloa pelaa toisella kentällä ja ne, jotka ei harrasta pelaa toisella kentällä? Niin ne innostu aivan hirveesti siitä, että nää, jotka ei pelaa, et he saa pelata keskenään, et he saa kerrankin koskea siihen palloon. Mut kun mä pelkäsin ehdottaa sitä sen takia, että mä aattelin, ne kuvittelee, että mä heti leimaan ne et te ootte rupusakkia, että te ette osaa mitään. Mutta oppilaat oli ihan innossaan, että saivat pelata täysiä eikä heiltä heti otettu palloa pois. Oppilaat halusivat pelata seuraavallakin tunnilla tällä tavoin. Niin se sopi tälle ryhmälle. Mutta ennen kuin mä sitä ehdotin, niin kyllä mä niin kuin, miten te itse haluatte.*” Tutkijana näen edellä olevan kertovan opettajan asenteesta työhön ja oppilaisiin. Herkkyys ja oman työn reflektointi kertoo oppilaiden merkityksestä opettajalle. Oppilaat ovat keskeisessä asemassa ja opettaja on vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Opettaja toimii huomioimalla oppilasryhmän luonteen ja myös heidän toiveensa. Hansen (1995, 15) kuvaa kutsumuksen piirteenä opettamisessa esiin nousseita kysymyksiä ja myös ajoittaista epävarmuutta kysymysten edessä. Kysymykset nousevat työn luonteesta, mutta myös siitä tosiasiasta, että henkilö pitää työtään enemmän kuin rutiinityönä. Vokaatio kuvataan työksi, jolla on palveleva luonne toisia kohtaan ja samaan aikaan antaa tekijälle identiteetin ja merkityksen tunteen (Hansen 1995, 115). Seuraava haastattelukatkelma kertoo osaltaan opettajan kokemasta työn vokaatioluonteesta. *”Mulla on yksi ryhmä, jonka kanssa mä luovutin tavallaan jo seiskalla. Se on mun ehkä pienin ryhmä, siellä on suurin osa negatiivisesti suhtautuvia ja kolme tosi negatiivisesti suhtautuvaa. Toiseksi se, mitä he ovat oppineet tai halunneet oppia tässä kolmen vuoden aikana niin tuntuu, että se ei ole juuri mitään. Mä oon periaatteessa luovuttanut heidän kanssaan ja antanut löysää, ja se on tavallaan aiheuttanut sen, että meillä on ollut kivempaa. Se on ollut mullekin opettavaista. Pitäis vain tajuta se, että on olemassa erilaisia ryhmiä. Tuntuu, että kokemuksen myötä on oppinut. Mutta alkuun oli sillä fiiliksellä, että mä pystyn kaikkeen ja pystyn kaikkia auttamaan ja kaikki saa sitä ja tätä. Oikeesti siihen mä en pysty eikä pysty kukaan muukaan.*”

Tutkijana minulle hahmottui kuva opettajasta, jolla oli ehkä selvemmin kuin toisilla tunnetason suhtautuminen oppilaisiin. Oppilaat eivät ole ensisijaisesti työn kohteita vaan persoonia. Tunneilla tämä ilmeni mm. siinä, että oppilailla oli tilaa olla autonomisia. Heissä myös ilmeni spontaania liikeilmaisua ja kommunikointia. Tutkijana tulkitsen opettajan joustavana oppilaat huomioon ottavana ja myös tarvittaessa alttiina ohjaamaan opetusryhmää muista vastaavista ryhmistä poikkeavalla tavalla. Opettaja liittää toiminnan

luonteen oppilaiden arvostukseen ja myös omaan auktoriteettiin. ”*Mä luulen, että osa opettajaa kohtaan koetusta arvostuksesta tulee vaativuudesta. Mä luulen, että kyllä ne osaa arvostaa sitä. Mä luulen, että mä saan sillä tavalla sen oman auktoriteetin, kun on tietyllä tavalla vaativa, mutta sitten pystyy myös jakamaan sitä positiivista kannustusta.*” Opettajan toiminta kohdistuu oppilaisiin ja hän kokee heidän kanssaan ja kauttaan myös työn iloa. Edellä sanottu tuntuu sopivan sellaisenaan sekä opettajaan (A1) että opettajaan (B2). Otsikot ”*ryhmänä kasvaminen*”, ”*kasvattaminen ryhmänä ja ryhmäksi kasvamisen kautta*” pyrkivät osoittamaan tulkintani mukaan opettajan näkemystä työnsä tavoitteesta ja luonteesta. Sosiaalinen ryhmäksi kasvamisen tavoite kehittää oppilaiden minäkäsitystä (Kari 1996, 7). Opettaja toteuttaa opetusta tavalla johon kaikkien on helppo osallistua ja myös innostua. Opettaja on itsekin ajoittain osa ryhmää aidosti ja läheisesti. Voimisteluohjauksessa on jotenkin ”*valmennuksellinen*” leima, jolla tarkoitan sitä, että oppilaat yhdessä ja erikseen kokivat kehittyvänsä ja suoriutuvansa samasta asiasta toisten kanssa. Viitatessa oppilaan omaan ajatteluun kuten myös suunnatessa oppilas ajattelemaan toisen näkökulmaa, oppilaan kasvatus ulottuu ko. hetkeä pidemmälle. Opettaja tuo esiin myös perusteluissaan laajemmat ulottuvuudet kasvatukselle, kuten oppilaan tarpeen arvostaa itseään voidakseen olla oma itsensä esim. median nuorille asettamien paineiden edessä tai korostaessaan opetuksen ryhmätavoitetta oppina elämään tämän päivän monimuotoisessa yhteiskunnassa. Edellä on selvää yhtymäkohtaa luvussa 2.1. olevaan Paytonin ym. (2000) esittämään teoreettiseen rakenteeseen sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kyvyistä.

Opettajat (A2) ja (B2) toimivat samassa koulussa. Koulukasvatus on koulun yhteinen asia. Opettaja (B2) totesi: ”*Oppilaiden kanssa olen opettajana yksin, mutta pitäisi niin kuin tukeutua siihen, että tää on meidän yhteinen juttu, kaikkien opettajien. Jos jotain sovitaan, niin siitä pitäisi pitää kiinni.*” Opettaja (A2) toi esiin oppilastuntemusta lisäävänä asiana sen, että koulussa käydään muutaman viikon koulunkäynnin jälkeen luokkakohtaisesti seitsemännen luokan oppilaat läpi, jolloin joku oppilas nostetaan tarvittaessa esiin yhteiseen keskusteluun. ”*Mun mielestä se on hyvä juttu.*” Kuitenkin molemmat opettajat tuovat esiin omaa työtään rajoittavana asiana sen, ettei opettaja tunne tarpeeksi hyvin oppilaitaan. Opettaja (B2): ”*En mä pysty miettimään, kelle mä lähtisin kertomaan jonkun kotioloista jotain. Se vaan auttaisi niin kuin mua.*” Opettaja (A2): ”*Et mistä mä tiedän, että mikä hörhö siellä tunnilla on. Yhtäkkiä kaverilla naksahtaa päässä ja se lyö toista pesäpallomailalla, niin enhän mä voinut sille asialle mitään.*”

Taulukko 5. Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta

Oppilaspainotteinen	Toimintapainotteinen
A1 ”Että tulisi hyvä henki”	A2 Toiminnan johdonmukaisuus
A3 Välittämisen ilmapiiri	B1 Ilo ja virkistys
B2 Samastuminen oppilaisiin	

Opettaja (A1) suuntautuu oppilaisiin heitä arvostaen. Opettaja on ohjaamisessa ja opettamisessa esillä oleva, muuten taka-alalla; ”*oppilaat on ne tähdet*”. Opettaja ei korosta omaa asemaansa kasvattajana vaan oppilaan kasvamisen tavoitetta ja kasvattamisen luonnetta. Opettaja (A3) suuntaa aktiivista huolehtivaa välittämistä vaikeuksissa oleviin oppilaisiin. Opettaja tuo esille itsensä oppilaan tasolla olevana oppilasjohtajana. Opettaja ei halua olla oppilaiden edessä auktoriteetti. Opettaja (B2) mainitsi ihmisen kunnioittamisen oman ammattietiikan perusohjeeksi, jonka mukaisesti hän pyrkii oppilaita edistäviin ratkaisuihin myös vuorovaikutussuhteissa.

Opettaja (A2) osoittautuu oppilaiden toiminnan johdonmukaiseksi ja hallitsevaksi toteuttajaksi. Työn luonteen perusteet ovat työn velvoitteet ja oppilaiden turvallisuus. Opettaja tuo esiin myös oppilaiden viihtymisen. Opettaja uskoo itseensä työntekijänä, kasvattajana ja esikuvana. Opettaja (B1) nostaa esiin asioita ammatista käsin. Hän korostaa opettamista työhön kuuluvana asiana, jonka tavoite on oppilaiden hyvä mieli. Opettajat (A2) ja (B1) puhuvat oppilaista ryhmänä, harvemmin oppilaasta tai oppilaalle.

4.5 Opettajien rinnakkain tarkastelu

Tutkimukselle asetettiin lähtökohtaoletus: Opettaja ei suunnittele toimintaansa kasvatuksesta käsin, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin. Opettajat toteuttivat oletuksen mukaisesti liikuntatunnit oppilaiden toiminnallisuudesta käsin ja katsoivat kasvatuksen sisältyvän toimintaan. Toiminta on itsessään kasvatusta.

Opettajat erosivat toisistaan tuntien suunnittelun kohdalla. Opettaja (A1) näytti ajatuksissaan suunnitelleen tunnin rakenteen. Opettaja (A2) taas pohjautui suunnittelussaan lajikohtaiseen usean viikon kestävään ohjelmarunkoon. Opettaja (A3) näytti toteuttavan varsin vakiona pysyvää palloiluvoittoista ohjelmaa, johon ei näyttänyt liittyvän etukäteissuunnittelua. Opettaja (B1) osoittautui tutkimukseen liittyneistä opettajista tunnollisimmaksi opetuksen suunnittelijaksi ja monipuolisten oppituntien toteuttajaksi. Hänellä oli myös lukukauden ohjelma pääpiirteissään suunniteltuna. Opettajalla (B2) oli

yksityiskohtainen tunnin toteutusrunko tiedossa ja hallinnassa ohjatessaan jopa kaksoistunnin kestävää voimisteluliikuntaa.

4.5.1 Toiminnan tavoitteellisuus

Liikunnanopettajat näkevät työnsä tavoitteen affektiivisena vaikutuksena oppilaisiin. Opettajat pitivät liikunnanopetuksen perusasiana iloa ja virkistystä, mutta ilmaisivat sen eri tavoin. Tyttöjen opettajat (B1 ja B2) puhuivat ilon ja virkistyksen tavoitteesta. Poikien opettajat käyttivät ilmaisuja: hyvä henki (A1), liikunnasta nauttiminen (A3). Opettaja (A2) ei suoraan ilmoita tavoitteeksi oppilaiden viihtymistä, mutta sanoi saavansa iloa itse siitä, että oppilaat viihtyivät hänen tunneillaan. Opettajat toivat esiin myös fyysisen kunnon (A2) ja sosiaalisen yhdessäolon (A1), viihtymisen (A2) ja (A3), liikuntaharrastuksen herättämisen (A1, A3), yrittämisen (B2) ja kasvattamisen (B2). Ilo ja virkistys ensisijaisena tavoitteena syntyvät liikuntatunneilla toiminnallisuudesta, joka pohjautuu yksin ja yhdessä yrittämiseen. Siinä toteutuu samalla tuntien puitteissa fyysisen kunnon harjoittaminen. Oppilaat viihtyvät tavoitteisen toiminnan parissa. Opetuksen toiminnallinen toteutus on opettajan näköistä, jota opettajan oma asenne ja asiantuntemus synnyttävät.

Opettajien reflektiivinen ajattelu kohdistuu usein kysymykseen oppilaiden tasapuolisesta osallistumisesta. Liikunnanopettajat pohtivat sitä, miten taidoiltaan erilaiset oppilaat voisivat kokea yhdessä iloa ja virkistystä. Samaan asiaan liittyy opettajilla työstään saama henkilökohtainen tyydytys ja ilo. Ilo syntyy oppilaiden innostumisesta ja heidän kokemastaan liikkumisen ilosta. Opettajien ilmaisuin: ”*Kun näkee oppilailla olevan hyvä mieli*” (B1), ”*että kaikilla on hyvä olla*” (B2), ”*että oppilaat viihtyy mun tunneillani*” (A2). Asian ilmaisivat poikien opettajat (A1) ja (A3) vähän eksplikoiden: ”*Että olisi hyvä henki ja oppilaat olisivat kavereita keskenään*” (A1), ”*Kun näkee, miten innokkaasti kaverit on tunnilla mukana ja eniten, kun näkee, että joku heikompitasoinen kaveri innostuu liikunnasta*” (A3). Opettaja (A1) tuo esiin oppilaat ajatuksella: ”*Oppilaat saavat olla tunnilla niitä tähtiä ja opettajan rooli taas sivumpana*.” Tärkeätä on saada heikompia mukaan kokemaan positiivisuutta. Ryhmäksi kasvamisen tavoite edellyttää liikunnallisesti taitavilta oppilailta sopeutumista. ”*Että ne hyvät vain yrittäisivät hyväksyä sitä, että tästä tulee hyvä ryhmä*.” ”*On vain tehtävä erikoissääntöjä, muuten ei ole hauskaa kenelläkään*.” Opettaja (A2) toimii pelien ohjaamisessa tavalla, jossa kaikille taataan yhtä lailla peliaikaa. Opettaja varmistaa tasaiset pelijaot tekemällä valinnat itse. Säännöt ja vaatimukset ovat opettajalla samat koskien jokaista. Oppilaiden on helppo osallistua, kun ei tarvita omaa harkintaa. Opettaja kohtelee oppilaita myös ryhmänä. Opettaja (A3) toimii positiivisella tavalla oppilaiden ehdoilla ja edistää järjestelyillään ja ohjauksella oppilaiden

tasapuolista osallistumista. Erityisesti heikommilla mahdollisuuksilla varustettu oppilas on opettajan sanoin hänen silmätikkunaan. *”Yritän tehdä kaikkeni, että se tykkäisi liikunnasta.*” Opettaja arvostaa työtään oppilaiden kasvattajana ja auttajana. Opettaja (B1) tuo oppilaiden toiminnan pääasiana esiin yrittämisen. Yrittäminen antaa hyvän mielen taidosta riippumatta. *”Ei tarvitse tehdä enempää kuin mihin pystyy. Pääasia, että tekee parhaansa.*” *”Yritän kannustaa ja kehua, että tulisi onnistumisen elämyksiä.*” Pelaamiseen pitää kuulua myös epäonni, ettei tarvitse pelätä, että joku haukkuu kun epäonnistuu. *”Sillä on merkitystä, että yrittää parhaansa, ei häviöllä.*” Opettajan perusteellinen suunnittelu näyttää liittyvän ainakin osaksi myös sellaisiin asioihin, kuten joukkuejakojen tekemiseen eri tavoin tai pelipaikkojen vaihtamiseen jalkapallotunnilla. Pyrkimystä oppilaiden tasapuolisuuteen osoittaa oppilaiden harjaannuttaminen avustamaan telinevoimistelutunnilla toisiaan. *”Mä ajattelen ehkä niin, että kaikille pitäisi pystyä antamaan vastuuta.*” Opettaja (B2) toi esiin ryhmänä kasvamisen. Opettaja iskostaa oppilailleen alusta alkaen, että *”te ootte yhtenä ryhmänä ja jokainen*”. *”Ryhmä sellaiseksi, että siellä on hyvä olla, ketään ei syrjitä tai kiusata.*” *”Kaikilla on hyvä olla mun tunneilla.*” *”Olen yrittänyt sanoa, että te kilpailette itsenne kanssa yksilölajeissa.*” Ryhmäksi kasvamisessa oppilaita arvostetaan mm. keskustelemalla oppilaiden kanssa ja tarvittaessa kysymällä heidän mielipidettään. Opettaja vaatii itseltään tasapuolisuutta. *”Mä yritän olla oikeudenmukainen, et en ketään suosi millään tavalla.*”

Tutkimustulosten pohjalta luokittelen viiden opettajan otoksesta kolme opettajaa kasvatuspainotteisiksi ja kaksi opettajaa toimintapainotteisiksi. Jaottelun perustana on tulkintani opettajien näkemyksestä opetustyön tavoitteesta ja luonteesta. Opettajat (A1) ja (B2) katsovat työtään opetusryhmän kannalta kasvuna ja kehityksenä. Opettaja (A3) taas tuo esiin toiminnan tavoitteen kasvatuksellisena, so. oppilaiden kasvattaminen ”kunnon kansalaisiksi”. Opettajat (A2) ja (B1) toimivat tavalla, joka tuo esiin opettajan toiminnan. Opettaja (A2) tuo esiin järjestelmällisyyden, joka on kokonaissuunnitteluun perustuvan ohjelman toteutumista. Opettaja (B1) tunnollisuuden, joka on tuntikohtaista suunnittelua ja toteutusta. Opettajan tehtävänä on opettaminen ja monipuolisen toiminnan toteuttaminen.

Taulukko 6. Opettajan toimintaa keskeisimmin kuvaavat piirteet

Opettaja (A1)	Ryhmäksi kasvattaminen
Opettaja (A2)	Järjestelmällisyys
Opettaja (A3)	Kunnon kansalaiseksi kasvattaminen
Opettaja (B1)	Tunnollisuus
Opettaja (B2)	Ryhmänä ja ryhmäksi kasvattaminen

Opettajat (A1) ja (B2) painottavat ryhmäksi kasvattamista ohjaustavoitteena. Tämä osoittaa opettajien toimintaan liittyvän kasvatusajatuksen pitkäjänteisyyttä. Kasvuprosessi on jatkuvaa. Molemmat opettajat katsovat ryhmäksi kasvamisen olevan viihtymistä toinen toistensa kanssa. Siihen sisältyy toisen arvostamisen näkökulma, joka on erilaisuuden hyväksymistä. Opettaja (A1) tuo esiin mahdollisuuden edistää toiminnallaan kaverisuhteiden syntymistä oppilaiden välille. Opettajan (A1) ajatus toiminnan tavoitteesta *"että olisi hyvä henki"* liittyy keskeisesti ryhmäksi kasvamisen ajatukseen. Opettaja ohjaa oppilaat toimimaan ryhmässä ja ryhmänä. Osallistumisen tunne on aktiivista ryhmän hyödyntämistä ja tarvittaessa toisen auttamista. Opettaja keskustelee ryhmän kanssa ja osaksi myös toimii mukana ryhmässä. Erityispiirteenä opettaja näkee tärkeäksi taidoiltaan osaavampien oppilaiden osallistumisen ohjaukseen. Opettajan (B2) "oma alue", tanssillinen voimisteluliikunta, esim. step-aerobic, mahdollistaa opettajan samastumisen oppilaiden toimintaan. Oppilaat kokevat kiinteässä yhteistoiminnassa ryhmätunnetta, jonka merkitys ryhmätunteen edistämisessä ja ryhmäksi kasvamisessa on keskeinen. Opettajan ohjaustaito edistää yhteistä oppimisen tunnetta ja yhdessä osaamista. Opettajan (B1) huolella valmistetut liikuntatunnit tuovat oppilaille vaihtelua tutuiksi käyneissä puitteissa. Samanlaisena toistuva tuntirunko ja opettajakeskeinen tuntiohjelma saavat aikaan turvallisuuden tunteen. Tuntiohjelman sisältöön liittyy oppilaskeskeistä toimintaa, esim. ryhmätoimintaa. Opettaja antoi ryhmälle tunnustuksen, erityisesti tunnin lopussa. Lukukauden lopussa, viimeisellä tunnilla opettaja antoi halukkaille oppilaille kahden kesken tiedot oppilaan edistymisestä. Opettaja keskustelee mielellään oppilaittensa kanssa ja näkee sen edistävän oppilaiden osallistumista.

Opettaja (A2) perustelee järjestelmällisyyttä toiminnassa oppilaiden turvallisuuden kokemisella ja tuo esiin toiminnan luonteena reiluuden. Oppilaat tietävät toiminnan luonteen ja ovat tottuneet sen toteuttamiseen. Oppilaiden on helppo osallistua tältä pohjalta toimintaan. Toiseksi sen merkitys on toiminnan sujuvuudessa ja kolmanneksi opettaja kokee onnistuneensa toiminnassa. Oppilaiden tottuminen opettajan tavoittelemaan toimintaan vapauttaa osaksi oppilaat opettajan ohjauksesta riippumattomaan toimintaan. Toiminnan luonteen säilyminen samanlaisena ei mahdollista kuitenkaan oppilaille mahdollisuuksia itsenäisiin päätöksiin eikä myöskään kokea todellista yhteistyötä toistensa kanssa. Tutkijana tulkitsen samanlaisen ja kaikkia oppilaita tasapuolisesti tarkoittavan toiminnan liittyvän opettajan työn hallintaan. Työ sujuu, kun on selvät säännöt, joita noudatetaan. Edellä olevalla perusteella myös opettajan (A3) kohdalla työ on sujuvaa toistuessaan tutunomaisena. Tuodessaan esiin oman onnistumisen työssään opettaja (A3) viittaa erityisesti heikompaan oppilaaseen: *"Saan työstäni eniten tyydytystä, kun joku heikompi kaveri innostuu liikunnasta ja jolla ei ole lahjoja ja siitä huolimatta haluaa*

olla aina mukana." Tämä osoittaa opettajan kokemana työn merkityksen olevan oppilaassa. Oppilaasta välittämisen piirre näyttää liittyvän opettajalla oman työnsä kokemiseen arvokkaana ja tärkeänä. Opettaja näkee liikunnan oppilaita innostavana opetusaineena, joka paljastaa oppilaan olemusta. Opettaja pääsee liikunnanopetuksen yhteydessä oppilasta lähelle. Oppilas usein avautuu, jopa uskoutuu opettajalle, jos hän kokee, että opettaja välittää hänestä. Tämä on opettajan persoonakohtainen piirre. Opettajat (A1), (B1) ja (B2) pyrkivät tietoisesti opettamaan oppilailleen liikunnan osaamista. Tutkijana tulkitsen tämän opettajien haluna antaa jotakin omasta osaamisestaan oppilailleen. Opettaja (A1) esitti jo aiemmin todetun neuvon hyvälle, mutta itsekkäälle pelaajalle: "*Sinä voisit pyrkiä taidoillasi edistämään toisten tulemista hyviksi.*" Tämä voidaan nähdä paitsi ko. oppilaalle tarkoitettuna kasvatusohjeena myös heijastavan opettajan omaa opetustarkoitusta.

Opettajat edistivät opetettavan ryhmän kanssa yhteisöllisyyden muodostumista. Opettajat (A1), (BI) ja (B2) suuntasivat oppilaiden huomion keskittyneesti ja samalla rauhoittavasti tunnin aikana johonkin asiaan. Tämä piirre näkyi tunnin alkuvaiheeseen sijoittuvassa opetusvaiheessa. Tyttöjen opettajilla (B1) ja (B2) tuntiin liittyi yleisesti palautevaihe yhdessä lattialla istuen. Opettaja (A1) taas keskitti oppilaat raskaan kuntoharjoittelun jälkeen selinmakuulla opettajajohtoiseen rentousharjoitukseen. Tutkijana koen näiden tilanteiden merkityksen sekä oppilaita yhdistävänä asiana että keskittymistä harjoittavana asiana. Rauhoittava tilanne saa korostuksensa liikuntatunnin muuten vauhdikkaan luonteen osana. Laajemman kasvatuksellisen merkityksen voidaan nähdä liittyvän vastapainoksi nuoren ihmisen yhä hektisempään elämään. Tutkijana katson erityisesti toiminnan, jossa oppilaat keskittyivät omaan toimintaansa yhdessä toisten kanssa, vaikuttaneen positiivista yhteyttä. Opettajien asiantuntemus ja sitoutuminen oppilaiden ohjaamiseen edesauttoi ryhmähenkeä. Oppilaat arvostivat opettajan vaativaakin asennetta, jonka he aistivat eduksi toiminnassaan. Opettajan (A3) vaikutus kanavoitui oppilaista lähtevän innostuksen käyttöön. Opettajan runsas positiivisen palautteen käyttö lähensi oppilaita toisiinsa. Opettajien (A2) ja (B1) ohjaustavassa oli yhteisenä piirteenä tietty määrätietoisuus. Opettajat toivat esiin oppilaitaan tarkoittavat yhteiset vaatimukset ja odotukset. Opettajat (A1) ja (A2) tuovat esiin oppilaiden omaehtoisuuteen kasvattamisen kasvutuloksena. Molemmille opettajille sääntöjen opettaminen ja niiden noudattaminen on lähtökohta ja tavoite. Kun opettaja (A2) korostaa sääntöihin liittyen omaa ehdottomuuttaan, opettaja (A1) tuo pikemmin esiin sääntöjen itseisarvon yhteisen toiminnan edellytyksenä. Opettajan (A1) suhtautumisessa heijastuu oppilaslähtöisempi näkökulma, joka edellyttää oppilastuntemusta ja keskinäistä luottamusta.

Kun pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajaa kasvattajana, on katsottava opettajaa oppilaista käsin. Kaikki tutkimuksen opettajat olivat opettamassaan aineessa asiantuntijoita, joita oppilaat arvostivat. Vaikka opettajaa ja hänen toimintaa ei voida erottaa toisistaan, voidaan kuitenkin pyrkiä katsomaan opettajaa ja hänen toimintaansa oppilaista käsin. Seuraava erittely on tutkijan subjektiivinen käsitys, jonka lukija voi asettaa omaan ajatteluunsa esillä olevan tutkimuksen valossa (Donmoyer 2000).

Oppilaiden arvostus kohdistuu tutkimuksen opettajien (A2), (B1) toimintaan:

- Opettajan (A2) määrätietoisuus auttaa oppilaat sitoutumaan toimintaan. Oppilaat näkevät opettajan sopivan tiukkana ja samalla rentona. Opettajan hallinnassa toimintaan on helppoa ja samalla turvallista osallistua.
- Opettajan (B1) tunnollinen työtapa ja tuntisisällön monipuolinen rakenne kiinnittää oppilaat toimintaan. Opettaja arvostaa työtään ja edellyttää samaa oppilailtaan.

Oppilaiden arvostus kohdistuu itse opettajiin (A1), (A3) ja (B2):

- Opettajan (A1) ohjaus mahdollistaa oppilaiden tominnan ryhmän jäsenenä ja keskenään. Oppilailla on tunne, että opettaja on heitä varten. Oppilaat arvostavat opettajaa asiantuntijana ja osaajana.
- Opettajan (A3) oppilaat kokevat reiluna ja heistä välittävänä aikuisena ihmisenä.
- Opettajan (B2) tunneilla oppilas kokee opettajan kohdistavan huomiota häneen ja edistävän hänen kuulumistaan ryhmään. Oppilaat arvostavat opettajaa asiantuntevana ohjaajana.

Tulkitsen jälkimmäisten opettajien kohdalla oppilaiden kokevan opettajansa jotenkin persoonallisempana ja samalla läheisempänä. Opettaja on samalla kertaa ihminen ja opettaja, vielä tässä järjestyksessä. Opettajien arkiminä ja työminä tulevat opetuksessa ja vuorovaikutuksessa esiin samana asiana, kuitenkin opettajan olemisena aikuisena. Opettaja (A1) aidosti opetettavan asian sisäistäneenä ja oppilaiden toiminnassa mukana vaikuttavana aikuisena. Opettaja (A3) oppilaista välittävänä rinnalle asettuvana aikuisena. Opettaja (B2) oppilaitaan kunnioittavana ja tähän toisen arvostamiseen kasvattavana aikuisena. Jaottelu muistuttaa taulukkoa 6: Opettajan toimintaa keskeisimmin kuvaavat piirteet. Haluanko nähdä tutkittavat tietyssä ”valossa” vai onko havaintoni kertomassa jotakin oleellista opettajista kasvattajina? Tämä jääköön osaksi lukijan pohdintaa.

Opettajat toivat tärkeimpänä asiana esiin oppilaiden ilon ja virkistyksen kokemisen. Tuntihavainnot osoittivat, että opettajat olivat toiminnassaan erilaisia. Tuntien fyysinen kuormitus, mutta myös yhteisöllinen tunne syntyivät ohjaukseltaan opettajakohtaisesti eri tavoin. Opettajan asiantuntevuus vaikutti. Opettajan oma innostus liittyi omaan osaamiseen, jonka lähtökohdat olivat opettajan omassa nuoruuden liikuntaharrastuksessa. Siinä missä yksi opettaja määrätietoisella ohjaamisella sai aikaan puitteet oppilaiden toiminnalle, toinen opettaja tuntisuunnittelulla toi vaihtelua tunneille, toinen taas oppilaiden tasolla ja oppilaiden toiveiden mukaan toimien. Opettajan ohjauksellinen mukana olo oppilaiden liikunnassa vahvisti ryhmäkiinteyttä ja samalla kasvatusta liikuntaan.

4.5.2 Toiminnan luonne

Opettajat osoittautuivat kukin sitoutuneeksi oppilaiden ohjaamiseen ja osin myös opettamiseen. Tätä osoitti opettajien työssään osoittama johdonmukaisuus ja tunnollisuus. Opettajat toteuttivat näin ollen van Manenin (1994, 1996) osoittamia pedagogisia ihanteita, jotka ovat turvallisuus, luotettavuus ja jatkuvuus. Sen sijaan opettajien toimintaerot näkyivät oppilaiden totuttamisessa oma-aloitteisiksi ja vastuullisiksi (ks. ops. perusteet 2004). Liikunnan toteutus tunneilla oli selkeän opettajajohtoista opettajilla (A2 ja B1) ja väljemmin opettajajohtoista opettajilla (A1, A3, B2). Opettaja (A2) noudatti selkeätä toimintaohjetta, joskin toiminnan sujuminen osaksi vapautti oppilaat tiukasta opettajan kontrollista. Opettaja (B1) noudatti oman monipuolisen suunnitelman toteuttamista tunneilla. Toteutuksessa näkyi myös oppilaskeskeisiä piirteitä. Opettaja korosti erityisesti oppilaan henkilökohtaista vastuuta. Opettajan (A1) toiminta oli opettajajohtoista, mutta sisälsi myös oppilaiden keskeistä toimintaa esim. jakautumisena samanaikaisesti eri suorituspaikoille. Opettajan hallinnassa oleva toiminta sisälsi oppilaiden toimintana vapautta, jonka opettaja ilmaisi termillä ”hallittua hälinää”. Opettajan (A3) toiminta oli opettajajohtoista siinä, että opettaja ohjasi oppilaat samaan toimintaan. Opettaja noudatti toiminnassa oppilaiden toiveita ja toteutti toimintaa oppilaiden ehdoilla. Toimintaa sävytti oppilaiden ilmaisuille avoin ilmapiiri. Opettajan (B2) ohjaama toiminta oli opettajajohtoista, mutta ei tiukan opettajakeskeistä. Palloilun ohjaus oli enemmän oppilaskeskeistä ja voimistelun ohjaus enemmän opettajakeskeistä. Avoin ilmapiiri opettajan tunneilla tuli usein esiin oppilaiden spontaaneina ilmaisuina.

Opettaja (A1) ohjaa oppilaita paljolti toiminnasta käsin. Hänen asiantuntemuksensa tulee esiin ajoittain myös itse osallistuen, mitä oppilaat arvostavat. Opettajan joustava ohjaus saa oppilaat taidosta riippumatta tuntemaan yhteistä osallistumista. Opettaja näkee oppilaiden ohjaamisen kasvattamise-

na, erityisesti ryhmäksi kasvamisena. Ryhmäksi kasvamisen tavoite edellyttää liikunnallisesti taitavilta oppilailta sopeutumista. ”*Hyvät saa olla tunnilla niitä tähtiä ja samalla toimia ryhmänä. Että ne hyvät vain yrittäisivät hyväksyä sitä, että tästä tulee hyvä ryhmä. On vain tehtävä erityissääntöjä, muuten ei ole hauskaa kellään.*” Yhteisön kasvamisessa ja kasvattamisessa on kyse oppilaiden keskeisestä vuorovaikutuksesta. ”*Että oppilaat olisivat kavereita keskenään.*” Ryhmähenki syntyy yhteisestä yrittämisestä. Tuntien urheilullinen ja myös tavoitteellinen luonne saa aikaan ryhmässä viihtymistä. Se on sitä, että ”*puhalletaan yhteen hiileen*”. Opettajan (A1) työtä ohjaava ajattelu lähtee oppilaista. Opettaja näkee tehtäväkseen oppilaissa olevan innostuksen säilyttämisen ja kanavoimisen järjestyneeksi toiminnaksi. Toiminta-ajattelua ohjaa opetusryhmän kasvaminen, opettajan sanoin: ”*Et se on niin kuin mun juttu, että tulisi hyvä henki.*” Tämä tavoitteen toteutuminen on kehityksen tulos. Opettajan huomautus 7. lk:n salitunnin jälkeen: ”*Kaiken kaikkiaan tämä ryhmä on mun mielestä, no tästä tulee todella hyvä ryhmä, mä tykkään siitä, kunhan ikää tulee ja ne rauhoittuu, tulee hyvä ryhmä.*” Opettajan toteamuksessa heijastuu opettajan oppilaista lähtevä toimintainnostus ja tavoitteen asettelu. Yksilön ohjaaminen mahdollistuu opettajalla opetusryhmän toiminnan aikana. Opettaja pääsee keskittymään heikon uimataidon omaavan oppilaan ohjaamiseen muiden oppilaiden suorittaessa annettua uintitehtävää. ”*Tässä oli itse asiassa tarkoitus, että mä vähän keskityn Eppuun, joka on heikko uimari, annoin sille vähän vinkkejä, rohkaisin vähän, koska se pelkää mennä syvään päähän. Nyt huomaat, että se on oppinut vähän selkäuintia.*” Oppilaan huomioiminen ja keskustelu hänen kanssaan on merkittävä osa opettajana olemista. ”*Oon semmonen, että olen kiinnostunut oppilaiden asioista keskustelemaan. Sitähän tää on suureksi osaksi, pitää vain yrittää huomioida oppilasta.*” Opettajan kertoma esimerkki Heikistä (ks. 4.1.1.) yksittäisenä tapauksena kuvaa opettajan vastuullista asennetta ja työssä kokemaa tulosta. Opettaja tuo esille työn vastuullisuuden ja tärkeyden. ”*Olen huomannut, että tässä on valtava vastuu tässä opettajan roolissa.*” Opettaja painotti omaa esimerkkiä hyvin maanläheisesti: ”*Että sä oot itse ajoissa paikalla, jos vaadit sitä oppilailta. Oma esimerkki on äärettömän tärkeä kaikessa käyttäytymisessä, kielenkäytössä ja muussa.*”

Tutkijana katson, että opettajan (A2) auktoritatiivinen ja järjestelmällinen opetustapa on toimiva sekä opettajan että koulun näkökulmasta. Oppilaat kasvavat noudattamaan opettajan ohjeita ja tarkoitusperiä. Oppilaat arvostavat erityisesti murrosiässä sitä, että opettajalla on toiminta hallinnassa. Yksityisen oppilaan epävarmuutta helpottaa murrosiässä, kun kaikki joutuvat mukautumaan opettajan vaatimuksiin. Kasvattaako opettajajohtoinen ohjaus sitten oppilaita myös itsenäisiksi, so. oma-aloitteisiksi ja harkitsevaisiksi, on toinen asia. Toiminta on rutiininomaista ja hyvin opettajan hallinnassa. Oppi-

laat myös näyttivät pitävän opettajasta ja liikuntatunneista. Tutkijana kuitenkin kysyn yksilön asemaa opetuksessa. Kasvatuksessa on kyse myös yksilön kasvamisesta omana persoonana. Opettajan reflektoivaa otetta yksilön huomioimiseen jäin kaipaamaan. Opettaja kertoo omasta työstään, työn tärkeydestä, vähemmän oppilaista. Näyttää siltä, että opettajan ei ole samalla tavalla helppo puhua vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa kuin puhua omasta työstään. Kasvattamisessa korostuivat sääntöjen noudattaminen, vaatimukset ja myös kiellot. Tottuminen tiettyihin tapoihin on kasvattavaa ja suo opettajalle myöhemmin mahdollisuuden antaa tilaa oppilaiden omatoimisuudelle. Tämä oli varsinkin yhdeksännellä luokalla havaittavissa oppilaiden osin itsenäisessä pelaamisessa. Tutkijana kaipaisin edellä oleviin konteksteihin oppilaista lähtevää toimintaa ja siihen liittyvää vastuullisuutta. Opettajan ohjauksen eteneminen tähtää oppilaiden totuttamiseen tiettyyn käyttäytymiseen ja sen myötä osaksi itsenäisempään toimintaan. *”Kyl mä saan iloa siitä, että oppilaat mun tunneilla viihtyy. Tietysti se, että mulla on tietty näkemys siitä tunnista, miten pitää mennä, mä huomaan että se menee, ne noudattaa niitä sääntöjä. Mä voin jättää sen sääntöasian pois mielestä ja mä voin ruveta enemmän sitä huumoripuolta viljelemään. Mä luulen, että se tarttuu oppilaisiinkin että on niin kuin lainausmerkeissä kaveri heille.*” Järjestelmällinen ja sujuva toiminta takaa oppilaiden osallistumisen. Sen edellytyksenä on kuitenkin jokaisen oppilaan mukautuminen opettajan tarkoittamaan toimintaan. Erilainen oppilas ei välttämättä tule siinä huomioiduksi eikä hänen moraalinen hyvä saa kasvupohjaa. Oppilas täyttää pikemminkin ensisijaisesti opettajan toiveita ja pyrkimyksiä. Sockett (1993) tuo esiin tärkeän ohjeen kasvatustyölle: koska opettaja auttaa oppilasta kasvamaan omana itsenään siksi, mikä hänestä tulee, jokaisen oppilaan moraalinen hyvä on perustavan tärkeä asia jokaisessa oppimistilanteessa (Sockett 1993, 13). Opettaja (A2) arvostaa omaa työtään. *”Kyllä mä ainakin sata lasissa sitä hommaa teen, että kyllä mä sen, mitä mä vaadin, niin sit kanssa vaadin. Kyllä mä kokisin, että siellä viihdytään. Siellä kyllä kasvetaan.*”

Opettaja (A3) on oppilaan tasolla aina pukuhuoneesta lähtien. Tämä on poikien tasolla tapahtuvaa ”huulen heittoa”. Opettajalla näyttää olevan kyky kohdata oppilaat yhdessä ja erikseen. Opettajamaisuus tuntuu korvautuneen kaverimaisuudella. Tämä ei kuitenkaan merkitse, ettei opettajalla ole auktoriteettia. Auktoriteetti perustuu opettajan olemukseen ja oppilaiden arvostamaan asiantuntemukseen. Oppilaat ovat tietoisia opettajan pelitaustasta jääkiekossa. Opettaja arvostaa työtään pyrkimyksenä antaa pojille miehen malli. Se näyttää opettajalle merkitsevän ennen muuta oppilaasta välittämistä ja samalla esimerkillisyyttä. *”Et mun täytyy käyttäytyä sen mukaan, miten opetan.*” Kuvatessaan toimintaansa opettaja kuvaa sitä paljolti kasvatuksesta käsin. Opettaja kiteyttää opettajana olemisen velvoitteen: *”Että heistä tulisi*

kunnon kansalaisia." Tutkijasta tämä tuntuu hieman pateettiselta, mutta tutkimuksen aikana opettajaan yhä paremmin "istuvalta" määreeltä. Opettajan toimintaa sävyttää pyrkimys saada oppilaat tuntemaan osaamista. "*Että ne yrittää ja ettei ne koe minusta ei ole mihinkään.*" Oppilaan hyvä tulee esiin nimenomaan kasvatuksellisena tavoitteena. Tutkijana koen opettajan vahvuutena erityisesti erilaisuudesta välittämisen ja oppilaan tasolla olemisen. Opettaja ei ole turvallinen aikuinen vain siinä, että oppilaiden ohjaus on hänellä hallinnassa, vaan myös siksi, että oppilas itsessään on hänelle tärkeä ja välitettävä (esim. Esteve 1999, 237). Opettajan työstään kokema ilo liittyy "erilaisen" oppilaan mukaan saamiseen ja hänen itsetuntonsa kohentumiseen. "*Yleensä otan heikomman kaverin sillä lailla silmätikuksi, ettei sen tarvitse pelätä ja että sillä on kiva tunnilla. Eniten nautin, kun joku heikompitasoinen kaveri innostuu liikunnasta. Yritän tehdä kaikkeni, että se tykkäisi liikunnasta.*" Opettajan ammattitaito voidaan nähdä ensisijaisesti yksilön kykynä tehdä kasvatuksellisia ratkaisuja, jotka pyrkivät oppilaan kasvun edistämiseen. Tällöin opettajan ammattitaito ja ammatillinen etiikka perustuu yhteisöllisen auktoriteetin asemasta yksilölliseen auktoriteettiin (Campbell 1996). Opettaja (A3) näyttää arvostavan työtään oppilaiden kasvattamisena. "*Liikunta on erityisen tärkeä oppiaine yläasteella. Siksi yritän saada oppilaisiin hyvän kontaktin.*" Opettaminen suuntautuu oppilaista käsin ja paljon oppilaiden toiveista käsin. Opettaja näkee itsensä enemmän oppilasjohtajaksi kuin asiajohtajaksi. Johtajuutta opettaja vertaa isän ja pojan väliseen suhteeseen. "*Oikeastaan olen kuin isä-poika suhde oppilaaseen. Isä, joka määrää ja päättää, mutta haluaa välittää.*" Tutkijana näen opettajan asenteessa ja toiminnassa myönteisiä vaikutteita hänen kristillisestä vakaumuksestaan, mutta myös jo pitkän opettajauran tuomaa kokemusta. Opettajan asenteesta kertoo: "*Olen saanut kokemusta ja taitoa käsitellä oppilaita ihan eri tavalla kuin nuorempana.*" Opettaja tuo esiin oppilaan kanssa tapahtuvan keskustelun ja kommunikoinnin. "*Sellaisesta opettajasta oppilaat tykkää, joka kommunikoi heidän kanssaan. Nuori kaveri haluaa, että hänelle jutellaan ihan mistä tahansa. Ne haluaa, että heihin otetaan kontaktia.*" Tutkimuksen poikien opettajista (A1 ja A3) ovat auktoriteetteja paljolti kokemuksen ja asiantuntemuksen perusteella. Opettajan (A2) auktoriteettiin liittyy mukaan enemmän autoritaarisuutta suhteessa oppilaisiin

Opettaja (B1) puhuu tuntien luonteesta, opetuksen sisällöstä ja rakenteesta. Tavoitteena on se, että oppilailla olisi kivaa. Tämä ei tarkoita opettajalla suinkaan sitä, että toimittaisiin lyhytjänteisesti ja vain oppilaiden ehdoilla. Pikemminkin tuntien monipuolinen luonne vaikuttaa opettajan mielestä oppilaiden viihtymiseen. Opettaja suunnittelee liikuntatunnit tunnollisesti. Opettaja sivuaa ajattelussaan vähemmän kasvatusta eikä puhu juuri lainkaan oppilaan kasvusta kehitysprosessina. Opettajan mielestä kasvatus liittyy kuitenkin

kaikkeen opetukseen. ”*Eihän ilman sitä voi oikein toimia, jollei yhtään kasvata.*” Tutkijana kysyn kasvatuksen merkitystä opettajan ajattelussa. Onko kasvatus vain väline? Tähän viittaa opettajan ajatus, että kasvattaminen liikuntaan on osa tätä kasvattamista. Opettaja katsoo pukuhuoneessa käydyn vuorovaikutuksen tyttöjen kanssa edistävän opetusta. ”*Mielellään arvelee, että paljon paremmin homma toimii, jos pystyy niiden kanssa juttelee vähän muustakin.*” Opettaja viittasi aikaisemmin liikunnanopettajien koulutustilaisuuksissa puhutun usein ”*kasvatuksesta liikuntaan*” ja ”*kasvatuksesta liikunnan avulla*”. Tutkijana tulkitsen opettajan ajattelun ja toiminnan liittyvän enemmän edelliseen. Opettaja pitää tärkeänä turvallista toimintaympäristöä, jossa kenenkään ei tarvitse tuntea pelon tunteita. ”*Kaikilla pitäisi olla turvallinen olo. Sinne pitää kuulua se epäonni, että ei tarvii ketään pelätä, että joku haukkuu pystyyn, kun epäonnistuu.*” Turvalliseen ympäristöön kuuluu opettajan mukaan se, ettei siellä tarvitse vertailla, mitä opettaja tai joku oppilas tekee. ”*Pääasia on se, että tekee parhaansa eikä se haittaa, että on vähän huono. Se riittää mulle, ei kenenkään tarvitse siis fuskata. Sillä on merkitystä, että yrittää parhaansa, ei häviöllä.*”

Opettaja on oppilaiden lähellä, mutta samalla pitää tarkoituksellisesti opettajana ja aikuisena välimatkaa heihin. Opettaja haluaa olla opettaja ja kokee, että hän on tehnyt työnsä omalta osaltaan hyvin, jos tunnilla on opettanut jotain. Opettajalle tunnin sisältö ja rakenne on keskeistä. ” *Hyvä mieli tulee siitä, että tunti on onnistunut ja näkee suurimmalla osalla oppilaita olevan hyvä mieli.*” Opettaja totuttaa oppilaat vastaamaan omista asioistaan yhtä hyvin omista varusteistaan kuin osallistumisestaan tunnin toimintaan. Opettaja vetoaa oppilaan ajatteluun kysyessään ”*mitä sinä asiasta ajattelet tai mitä mieltä sinä olet asiasta*”. Opettajan asenne oppilaisiin on luottava myös siinä, että kaikki pystyvät ja kaikki saavat tunneilla samaa harjoitusta. Opettajan ajattelussa ei näytä esiintyvän erilaista oppilasta ainakaan kasvatuksellisessa mielessä. Oppilaiden kanssa keskusteleminen liittyy opettajan olemiseen. ”*Kyllä mä huomaan, että minä helposti tyttöjen pukuhuoneessakin olen, minusta on tosi hauska niiden kanssa jutella. Tytötkin juttelee ja kyselee ihan siinä niin kuin muutkin.*” Opettaja vierastaa puhumista mallina olemisesta, ”toiminta puhukoon puolestaan”. ”*Itse toki pyrin olemaan ainakin reilu kaikille, vaikka olisi kuinka tumpula joku.*” Opettajalla on tässä taustalla se, että oppilas hyväksyisi itsensä. ”*Mä pyrin siihen, ettei tarvitse verrata siihen, mitä tekee joku, minä tai joku muu. Hirveästi pyrin välttämään, että kertoisin, mitä itse urheilen tai teen.*”

Opettajan (B2) näkemys opettajan työstä korostaa kasvatuksen merkitystä. ”*Mä näen suurena tässä liikunnanopettajan työssä just sen kasvattamisen, että me ollaan kasvattajia.*” ”*Kaikki meidän toiminta on kasvatusta. Että miten me täällä toimitaan siitä asti kun me aamulla kouluun tullaan.*” Opetta-

ja näkee koulukasvatuksen opettajakohtaisena mutta samalla myös kollektiivisena asiana ja tarkoittaa silloin kaikkia opettajia. Opettaja näkee kasvattamisen ensisijaisesti ryhmän kasvattamisena. ”*Että siellä on kaikilla hyvä olla. Eikä ole kukaan, jota jollain tavalla syrjitään tai kiusataan. En mä osaa sanoa, että mä jollain erityistavalla suunnittelisin sitä näin, mutta musta tuntuu, että se tulee siitä, miten niin kuin käytännössä toimitaan.*” Opetuksen moraali nousee, ei niinkään tietoisesti valitsemalla periaatteita työskentelylle, vaan sitoutumalla opetustyöhön (mm. Hansen 1998, 649, van Manen 1994, 150). Opettaja on kasvatusoptimisti, mutta samalla kasvatusta kohtaan realisti. Hän tuo esiin opetuksen merkityksen, mutta myös siihen liittyvät rajoitukset. Opettajan persoonaan liittyy tarvittaessa avoimuutta myöntää toiminnan puutteet ja ”*omat mokat*” myös oppilaiden kanssa toimiessa. Opettaja katsoo, että oppilaat arvostavat opettajassa sitä, miten hän kohtelee heitä, mutta myös sitä että myöntää omat virheensä. ”*Ei lähde selittelemään sitä jollain tavalla, vaan on reilu oppilaiden edessä.*” Opettaja on itseään kohtaan vaativa. ”*En ole nimitellyt ketään, en koskaan. Toivottavasti en koskaan sorrukaan semmoseen. Yritän olla oikeudenmukainen, että en ketään suosi millään tavalla.*” Opettajan itselleen merkitsevä arvo on ”*toisen kunnioittaminen*”, mikä ilmeni tilanteessa, jossa oppilas oli käyttäytynyt epärehellisesti. Opettaja asettuu persoonana kasvatustilanteessa esille, kun hän toteaa oppilaalle: ”*Mä arvostan sitä, että sä oot rehellinen.*” Opettajat (A1) ja (B2) kertoivat vaativansa oppilailtaan kunnioitusta itseään kohtaan eivätkä sallineet oppilaan epäkohteliasta puhetta tai käyttäytymistä. Vaatimalla kunnioitusta itseään kohtaan opettaja kasvattaa nuoria ihmisarvon kunnioittamiseen, johon kuuluu ihmisarvoinen puhuttelu ja käytös (Tirri 1996). Opettajat osoittavat samalla pitävänsä opettamista laajempana asiana kuin vain oppituntien pitämisenä.

Opettajien (A1) ja (B2) opetustapaan näyttää liittyvän oppilaiden kannalta sopivasti vaativuutta ja vapautta. Toiminnalla on selkeä oppimisen funktio. Edellisellä opettajalla tunnit sisältävät vaihtelevasti oppilaskeskeistä ja opettajakeskeistä toimintaa. Jälkimmäisen opettajan opetustapaa luonnehtii samaan aikaan samastuminen liikeharjoitteluun ja oppilaisiin. Molempien opettajien ohjauksessa oppilailla näyttäisi olevan tunto siitä, että opettaja ohjaa osaltaan juuri häntä. Opettajat katsovat oppilaiden kasvua prosessina, mikä osoittaa oppilaiden tärkeyttä opettajalle. Opettajan (B2) ohjatessa opetusryhmää aerobictunnilla hän on samalla kertaa ohjaaja ja toimintaan osallistuja. Oppilaat ovat hänelle sekä objekti että vielä keskeisemmin subjekti. Samaa voidaan nähdä opettajan osallistuessa oppilaiden kanssa keskusteluun. Keskustelua sävyttää opettajan ajattelussa oppilaiden tarve keskustella aikuisen kanssa. ”*Kyllä mä luulen, että tän päivän oppilaille on aika tärkeätä, että ne saa jutella. Emmä tiedä, että saako ne kaikki aikuisen kanssa edes kotona jutella. Onko aikuisilla edes aikaa ja onko aikuiset kiinnostuneet kotona. Sitä*

mä olen alkanut miettiä." Opettajat (A3) ja (B2) osoittavat kasvatuskeskeistä identiteettiä. Kasvatus korostuu heitä koskevassa aineistossa. Opettajat kuvaavat kasvua opettajina oppilaiden kasvattamisen näkökulmasta. Opettajat kokevat opettamisen laajempana asiana kuin ainoastaan tuntien pitämisenä. "*Opettajan* (A3) *työ on muuttanut minua. Pystyn arvostamaan itsekin elämää paljon enemmän ja on paljon rakentavia kokemuksia. Voi olla kiitollinen monista tilanteista ja sit kun huomaa että on voinut vaikuttaa. On kokemusta ja taitoa käsitellä oppilaita ihan eri tavalla kuin nuorempana.*" "*Mä* (B2) *näen tässä just sen, että kasvattaminen on niin kuin meidän tärkein puoli. Kaikki meidän toiminta on kasvatusta. Alkuun mä olin sillä fiiliksellä, että mä pystyn kaikkeen ja pystyn kaikkia auttamaan ja kaikki saa sitä ja tätä. Oikeesti mä en siihen pysty eikä kukaan muukaan. Kokemuksen kautta on vienyt semmosta turhaa tärisemistä pois.*" Tulkitsen opettajan oman rajallisuutensa tiedostamisen osoittavan opettajan pyrkimystä asettua oppilaan tasolle ja ymmärtää oppilasta. Opettaja osoittaa samalla avoimuutta muuttumiseen, tervettä realismia ja aitoutta. Opettajan kiinnostus kohdistuu oppilaisiin, ei vain omaan työhönsä. "*Multa on lähtenyt se ehdottomuus pois. Kokemus on vienyt sellaista turhaa tärisemistä pois.*" "*Muutenkin on tullut entistä enemmän se että haluu kysellä että mitä sulle kuuluu, vaikka siihen on monesti hirveen vähän aikaa. Mä luulen, että tänä päivänä oppilaille on aika tärkeätä, että ne saa jutella. En mä tiedä, että saako ne kaikki edes kotona jutella. Onko aikuisilla aikaa, onko aikuiset edes kiinnostuneita kotona? Sitä mä olen alkanut miettiä. Mä luulen, että mä oon kiinnostunut niistä. Niin, että ne ei ole mulle vaan sillai, että menkääs nyt tonne saliin. Et mä koen, että ehkä mä olen se, joka haluaa kuunnella niitä.*"

Opettaja on opettaja ja kasvattaja persoonansa kautta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat osoittautuivat erilaisiksi. Van Manenin esiin nostamat opetuksen luonnetta kuvaavat määreet: turvallisuus, luotettavuus ja jatkuvuus (van Manen 1994, 1996) sisältävät opettajien erilaisuuden, joka tulee esiin opetuksen toteutuksessa ja vuorovaikutuksessa. Ne merkitsevät opettajana ja kasvattajana olemiseen sitoutumista ja samalla pedagogista taitoa. Opettajan työn kasvatusluonne tuli esiin opettajien näkemyksessä omasta kehityksestään ja myös kehitystarpeesta. Opettajat eivät tuoneet esiin opetuksen teknisen toteuttamisen kehittämistä opetussisältöjen tai opetustavan alueilla. Sen sijaan vuorovaikutus oppilaiden oli alue, jossa opettajat katsoivat kehittyneensä ja myös edellyttävänsä jatkuvaa kehitystä.

4.5.3 Erilaiset oppilaat toiminnassa

Opettajat kohtaavat oppilaissaan yhä kasvavaa erilaisuutta. Liikunnanopettamisessa erilaisuus on liikuntakyvyn erilaisuutta ja sen myötä liikuntaryhmäs-

sä esiintyvää erilaisuutta. Miten opettajat kohtaavat oppilaiden erilaisuuden työssään? Kokeeko opettaja erilaisuuden haasteena vai työnsä kaventajana? Liikuntataidon perusteella oppilaat voidaan jakaa karkeasti neljään ryhmään. Taitavat oppilaat, jotka ovat oppilaita, jotka harrastavat liikuntaa usein seuratasolla. Taidoiltaan keskitasoa olevat liikunnasta innostuneet oppilaat, jotka ajoittain harrastavat liikuntaa vapaa-ajalla. Taitotasoltaan keskitasoa olevat oppilaat, jotka saavat liikuntaharjoituksen ainoastaan koulun liikuntatunneilla. Vähäiset taidot omaavat oppilaat.

Tavalla tai toisella yhteiseen toimintaan passiivisesti tai sitten häiritsevästi osallistuva oppilas on koetinkivi opettajan pedagogiselle asenteelle. Suhtautuminen erilaiseen oppilaaseen ja/tai erilaisiin oppilaisiin tuo esiin opettajan reaaliasennetta työhön kasvattajana. Miten järjestää opetus fyysiseltä kunnolta ja taidoiltaan yhä erilaistuvalle ryhmälle? Miten yhdistää opetuksessa innostuneiden ja vähemmän innostuvien oppilaiden aktiivinen osallistuminen? Opettajan tulee suhtautua yksittäiseen oppilaaseen siten, että hän tuntee olevansa persoonana hyväksytty, vaikka hänen suorituksensa antaisivat aihetta arvosteluun (Blomberg 2008, 25). Tutkimuksen opettajat osoittautuivat opetusryhmän ohjauksessa erilaisiksi. Opettajat (A1) ja (B2) rakentavat toiminnallaan yhteisöllisyyttä. Heille erilaisuus on haaste rakentaa erilaisista oppilaista toimiva ryhmä. Näin opettaja (A1): ”*Tää alue on semmonen, että sinänsä kiva, että tässä on niin kuin laidasta laitaan oppilaita meidän koulussa.*” Opettajien (B1) ja (B2) pyrkimys on tasoittaa tunnollisella toiminnalla oppilaiden osallistumista. Opettaja (A3) vastaa tilanteeseen mukautumalla oppilaiden toiveisiin ja opettaja (A2) vaatimalla oppilaiden mukautumista opettajan ohjeisiin.

Häiriötilanteen sattuessa opettaja joutuu olemaan useimmiten yksin. Oppilaat odottavat opettajan hallitsevan tilanteen. Kun opettaja joutuu miettimään opetustaan häiriöitä ehkäisevästä näkökulmasta, se merkitsee samalla yhteisen toiminnan kaventumista. Tässä tutkimuksessa on kerrottu opettajan (A1) harvinaisesta ratkaisusta pyrkiä vaikuttamaan toistuvasti tuntia häiritsevään pelitaidoiltaan hyvään oppilaaseen. Oppilaiden tietämättä tapahtunut oppitunnin videokuvaus osoitti oppilaalle, miten hän todella häiritsi yhteistä toimintaa. Opettajan mukaan tilanne oli päättynyt oppilaan käyttäytymisen muuttumiseen. Tutkimuksen tyttöjen opettajat (B1) ja (B2) vaikuttivat samaan suuntaan kysyessään oppilaalta: ”*Miltä sinusta itsestä tuntuisi…*?” ja opettajan (B2) toteamus: ”*Arvostan sitä, että olisit rehellinen…*” Kaikki opettajat pitivät tärkeänä asiana, että oppilailla oli tasavertaiset mahdollisuudet osallistua, mikä tuli esiin pelaamisen kohdalla. Sen sijaan oppilaiden huomioimisessa tunnin aikana opettajat olivat erilaisia. Liikuntatunnilla erityisesti ollaan tekemisissä osaamisen kanssa, joka helposti johtaa samojen oppilaiden

huomioimiseen. Oppilaat ovat yleensä tunnilla ryhmän jäseniä joko luokkana tai sitten joukkueena. Opettajat käyttivät ryhmätunnustusta kovin eri lailla.

Opettaja (A1) keskustelee tarvittaessa ennen tuntia oppilaan kanssa kahden kesken esim. ”*Sä oot niin hyvä pelaaja, että on pakko tehdä erikoissääntöjä, muuten ei ole hauskaa kenelläkään.*” ”*Olen todennut joskus hyväksi yleisen keskustelun käyttäytymisasioista, kun siihen on ollut aihetta joko yhden tai useamman oppilaan vuoksi.*” Opettaja (A2) pitää tärkeänä valita peliin tasaväkiset jaot ja antaa kaikille yhtä lailla peliaikaa, ettei ”*ketään aseteta silmätikuksi*” toisten edessä. Edellisen kanssa samansuuntainen, mutta ristiriitaiselta kuulostava on rangaista kaikkia tai uhata rangaistuksella, esim. keilailun peruuttamisella joidenkin oppilaiden käytöksen vuoksi. ”*Yleensä mä puhun koko ryhmälle.*” Opettajan (A3) humaani asenne oppilaitaan kohtaan tuli esille hänen luonnehtiessaan itseään. ”*En halua olla komentajatyyppi, et kaverit alkaa pelkäämään. Olen pyrkinyt siihen, että kaverit nauttisivat liikunnasta.*” Oppilaiden kielenkäyttöön vaikuttamisen opettaja kokee kaikkein vaikeimmaksi, koska oppilaat ovat tottuneet kotona ja kavereiden kesken tiettyyn puheen käyttöön. ”*Olen pesäpallotunnilla käyttänyt rangaistuksena kirosanasta joukkuepaloa, mutta kaverit ei sitä oikein hyväksy.*” Opettaja pitää oppilaiden kanssa yhteistä keskustelua tärkeimpänä keinona selvittää mahdollista oppilaan kiusaamista. Opettaja (B1) laittaa oppilaan ajattelemaan omaa asennettaan parin valintatilanteessa: ”*Millä tavalla sä koet olevasi parempi kuin tuo toinen?*” Opettajalla on toinen keino puuttua arvosteluun: ”*Jos on 8 liikunnassa, ei voi olla ikävä toiselle. Pitää olla oppilas, joka kykenee työskentelemään toisen kanssa.*” Opettaja tuo esiin oppilaan, joka ryhmässä on sellainen vahva persoona, etteivät toiset uskalla sanoa vastaan. ”*Otan oppilaan tarvittaessa pois kentältä ja neuvottelen sopivassa tilanteessa hänen kanssaan siitä, miten tulee kentällä toimia.*” Opettajalle (B2) on tärkeätä vaikuttaa siihen, että kaikilla on opetuksessa hyvä olla. Itsekkäästi pelaava taitava oppilas saa opettajalta kahden kesken ajattelemisen aihetta: ”*Kun sä oot hyvä, mä toivoisin, että sä auttaisit toisia tulemaan paremmaksi.*” Opettajan toiminnan keskeinen ajatus on, että toimitaan ryhmänä. Erilaisen oppilaan kohtelussa tämä sama pyrkimys tulee esiin opettajan sanoin: ”*Mä en halua, että ketään syyllistetään. Yritän koko ryhmän enkä sitä yhtä, joka on heittänyt sen peliliivin sinne.*” Opettaja kertoi eräästä 7. luokan ryhmästä, jossa oli useilla oppilailla hyvin negatiivinen suhde toimintaan. ”*Periaatteessa mä oon luovuttanut ja antanut löysää. Se on aiheuttanut sen, että meillä on ollut kivempaa. Se on ollut minullekin opettavaista.*”

Liikunnanopettajan velvollisuuteen liittyy oppilaan terveydellisten asioiden kuten sokeritaudin, astman tai autismiin liittyvien oireiden huomioon ottaminen. Opettajalla on monesti oppilaasta tietoa, jota ei toisilla oppilailla ole. Tieto voi koskea ko. oppilaan kotitaustaa, joka vaikuttaa oppilaan koh-

dalla hänen erikoiskohteluunsa. Opettajalta kysytään oppilaan ohjaamisessa hienotunteista ja kahdenkeskistä kommunikointia. Opettajat kokivat työssään puutteena oppilasta koskevien taustatietojen vähäisyyden. Tämä osoitti opettajien toivetta tuntea oppilaansa ja toimia heidän parhaaksensa.

Opettaja (A1) osoittaa suhtautumisessaan asiallisuutta oli kyse sitten taitavasta, mutta itsekkäästi pelaavasta oppilaasta tai esim. lihavasta oppilaasta. Asiallisuus tulee esiin opettajan kommenteissa, joiden kärki on siinä, että oppilas itse oppisi tuntemaan itseään. Kysymyksen Heikin osallistumisesta liikuntatunneille (sivut 99–100) opettaja jakoi oppilaiden kanssa. Miten opettajan tulisi toimia saadakseen Heikin kuulumaan ryhmään ja viihtymään ryhmässä? Opettaja osoitti tässä yhteisöllisyyttä oppilaittensa kanssa. Hän jakoi ohjaustehtävänsä oppilaiden kanssa. Tämä osoitti oppilaiden arvostamista oman kasvatustehtävän kontekstissa. 7. luokan tunnilla oli eräs lihava poika, joka ei ollut kuudennella luokalla osallistunut lainkaan liikuntaan. Opettaja ohjasi siksakjuoksussa häntä yksilöllisesti numeroa tekemättä juoksemaan lyhyemmän matkan. Kahdeksannen luokan sisäliikuntatunnille tuli eräs poika selkeästi myöhässä. Pojalla on ns. Aspergen-oireyhtymä, johon hänellä liittyi hahmottamisvaikeutta. Poika oli omien sanojensa mukaan luullut, että heillä oli ulkoliikuntaa noin 2 km päässä olevalla kentällä. Opettajan mukaan kyseessä on fiksu poika, mutta käyttää jotenkin omaa tilannettaan hyödykseen. Opettaja huomioi pojan, mutta ei kehottanut häntä mukaan liikuntaan. Oppilas taas, jolla ei ollut liikuntavarusteita, ei sillä tunnilla saanut kehotusta tai lupaa osallistua liikuntaan. Opettajan mukaan oppilas tottuisi muuten siihen, että ei sillä ole niin väliä. Tilanteet ovat esimerkkejä, joita liikunnanopettaja kohtaa työssään ja joihin reagointi osoittaa opettajan valppautta ja kasvatuksellista otetta. Opettaja (A2) osoittaa realismia ja tasapäisyyttä todetessaan esim: ”*Kaikki käy kentällä, kaikki pelaa.*” Opettaja viittaa sääntöihin, jotka ovat samat kaikille. Ulkoiset säännöt menevät yksilön kohtelun edelle. ”*Pitäähän työrauha olla.*” Opettaja ei käy yksilöstä lähtevää keskustelua. Opettaja käyttää usein oppilaista sanaa ”ne”. Opettaja näyttää saavuttaneen persoonaansa liittyvän ohjaustavan oikeutuksen siinä, että oppilaat ovat mukautuneet toimimaan yhdessä opettajan ohjeiden mukaan. Opettaja (A3) tuntee erityistä sympatiaa ja huolenpitoa heikkoa jopa häiritsevää oppilasta kohtaan. ”*Otan oppilaan erityisen huolenpidon kohteeksi, silmätikuksi, ettei sen tarvitse pelätä ja että sillä on kiva tunnilla.*” Työstään saama ilo opettajalla liittyy osaksi juuri erilaisen oppilaan mukaan saamiseen yhteiseen liikuntaan ja hänen itsetuntonsa kohentumiseen. Opettaja osoittaa kuuntelevaa, tunnepitoista vuorovaikutusta oppilasta kohtaan. Välittäminen, jopa koulutuntien ulkopuolelle ulottuva huolehtiminen liittyy opettajan persoonaan. Opettajan toimintatapa on oppilaiden toimintaa kommentoiva. Kommunikointi on sävyltään positiivista. Siihen liittyi kuitenkin mielestäni myös todennettuna

vaara kommentoida myös eri lailla käyttäytyvää ja osallistuvaa oppilasta kaikkien kuullen. ”*Etkö sinä Artturi katso tarvitsevasi kuntoharjoittelua?*” tai ”*Suomisen saa kuntoilemaan vain se että pääsee pelaamaan.*” Opettaja (B1) suhtautuu kaikkiin oppilaisiin samalla asiallisuudella. Oppilaat ovat opettajalle ”kaikki yhdessä”. Opettaja muistuttaa tässä poikien opettajaa (A2). Tämä tulee esille siinä, että oppilaista opettaja käyttää yleisesti nimitystä ”ne” tai ”te”, ei juurikaan sanaa ”hän” ja ”he”. Oppilaiden yksilöllisyyden painotus tulee opettajalla esiin hänen korostaessaan oppilaan omaa yrittämistä. Oppilas saa olla tyytyväinen itseensä, kun on tehnyt parhaansa. Opettajan (B2) arvo ”toisen kunnioittaminen” tulee esiin hänen tunnepitoisessa suhtautumisessaan ahdistunutta oppilasta kohtaan ”*että pystyis antamaan tilaa*”. Opettaja ottaa tarvittaessa yksilön huomioon eikä nojaa välttämättä yhteiseen sääntöön ilman että kyseessä olisi oppilaan erityinen suosiminen. Oppilaslähtöinen kasvatusote nousee pyrkimyksestä ymmärtää oppilasta: ”*Haluan keskustella oppilaiden kanssa, koska moni haluaa aikuiskontakteja.*” Opettajien (B1) ja (B2) oppilaat olivat riippuvaisia opettajan ohjauksesta. Jälkimmäisen opettajan oppilaissa esiintyi mielestäni enemmän spontaania avoimuutta, joka tuli esiin erityisesti luontevina kommentteina liikeharjoittelun yhteydessä. Soini totesi tutkimuksessaan tyttöjen kokevan liikuntatunneilla poikia vähemmän autonomiaa, mikä voi ilmentää tyttöjen liikuntatuntien olevan poikien tunteja enemmän opettajakeskeisiä (Soini 2006, 67).

Edellä on viitattu opettajien (A1) ja (B2) yhtäläisyyksiin opettamisessa ja oppilaiden kohtelussa. Molemmat opettajat toteavat samoin hyvän, mutta itsekkään pelaajan ohjaamisesta. Opettaja (B2): ”*Mä arvostaisin sitä, että auttaisit muita tulemaan paremmiksi eikä se, että näytät itse kuinka hyvä sä oot, sehän näkyy muutenkin.*” Molemmat opettajat tuovat esiin työn realistisen luonteen ja työn vaikeuden. Opettaja (B2): ”*Opettajana oleminen on hyvin rankkaa, mutta se on myös hyvin antoisaa. Tulee esiin hetkiä, ettei jaksa ja huvita. Sitten tulee niitä onnistumisen hetkiä.*” Opettaja (A1): ”*Tässä tulee esiin tämän työn suuri vastuu.*” Erilaisen oppilaan sopeutumista helpottaa molemmilla opettajilla opetuskäytännöt, joissa oppilaat keskittyvät omaan toimintaan samaan aikaan yhdessä toisten kanssa.

4.5.4 Opettajia kuvaava luonnehdinta

Opettajat olivat erilaisia, mutta omassa työssään johdonmukaisia. Kun opettajan kasvatusasenteita on tutkittu, päätulokseksi on saatu, että hyvään luokan eettissosiaaliseen ilmapiiriin voidaan päästä, vaikka opettajat käyttäytyisivätkin hyvin erilailla. Van Manen korostaa opetuksessa turvallisuutta, luotettavuutta ja jatkuvuutta (van Manen 1994). Kyse on opettajan sitoutumisesta. Kysyttäessä liikunnanopetuksen tavoitetta kaikki opettajat sanoivat tavoit-

teeksi liikunnan ilon. Opettajat (A1), (A3) ja (B2) katsoivat oppilaiden kasvamiseen liittyvän tavoitteen keskeiseksi. Opettajat (A1) ja (B2) näkivät tavoitteen yhteisölliseltä kannalta ja opettaja (A3) yksilön kasvamisena. Opettajat (A2) ja (B1) korostivat toimintaa. Edellinen korosti toiminnan sujuvuutta, jälkimmäinen toiminnan antamaa iloa ja virkistystä.

Alla olevan luokittelun tarkoitus ei ole erotella opettajia, pikemminkin korostaa heidän olemustaan opettajina. Luokittelu ei ole poissulkeva, vaan pyrkii osoittamaan opettajissa oleellisen. Opettaja (A1), ”*oppilaita ohjaava opettaja*”, tuo esiin opettajan oppilaiden liikuntataitojen ja käyttäytymisen edistäjänä. Opettaja (A2), ”*oppilaita tasavertaisesti kohteleva opettaja*”, ilmentää opettajan oppilaisiin kohdistamaa yhtäläistä asennetta ja velvoitetta. Opettaja (A3), ”*oppilaasta välittävä opettaja*”, ilmentää puolestaan opettajan pyrkimystä ja kykyä katsoa oppilasta myös yksilönä ja erityisesti huomioida syrjäytynyt oppilas. Opettaja (B1), ”*tunnollinen opettaja*”, tuo esiin opettajan toiminnassa tuntisuunnittelun ja toteutuksen. Opettaja (B2), ”*oppilasta kunnioittava opettaja*”, ilmentää opettajan asennetta oppilaaseen.

Taulukko 7. Opettajan olemus ja opettajan kasvatustavoite

	Opettajan olemus	**Toiminnan tavoite**
Opettaja (A1)	Oppilaita ohjaava opettaja	Ryhmäksi kasvaminen
Opettaja (A2)	Oppilaita tasavertaisesti kohteleva opettaja	Sujuva toiminta
Opettaja (A3)	Oppilaasta välittävä opettaja	Kunnon kansalaiseksi kasvaminen
Opettaja (B1)	Tunnollinen opettaja	Ilo ja virkistys
Opettaja (B2)	Oppilasta kunnioittava opettaja	Ryhmänä kasvaminen

5 Tutkimustulosten pohdintaa

Tutkimuksen otsikko ”liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana” kohdistaa huomion opettaja-persoonaan, ei opettajiin yhteisesti tai yleisesti. Opetustyö on erityisesti kasvatuksen osalta aina sidottu työn tekijän persoonaan. Sosioeettisyyden (ks. luku 1.2.2.) katsotaan tarkoittavan vuorovaikutusta, yhdessä toimintaa opettajan ja oppilaiden kesken, mutta myös oppilaiden keskeistä toimintaa. Kun sosiaalisuus on oppilaiden kokemaa iloa, sen katsotaan liikunnanopetuksen yhteydessä samalla pitävän sisällään eettisyyden. Sosiaalisuus on myös kasvualusta eettisyydelle, joka on oikeaksi koettua toimintaa itseä ja toisia kohtaan.

Opetustyössä sosioeettisyys painottuu opettajien, oppilaiden ja opetusryhmien erilaisuudesta johtuen eri tavoin. Oppilaiden asema opettajan ajattelussa ja työssä antaa käsitteelle merkityksen. Tutkimus toi esiin opettajat, joiden keskeinen kasvatustavoite oli opetettavan ryhmän muodostuminen hyvähenkiseksi. Tämä asenne heijastaa opettajan tavoitetta saada erilaiset oppilaat sopeutumaan ryhmään ja tuntemaan ryhmässä viihtymistä. Opettaja (A1) totesi liikunnanopettajan työssään tavallaan ääripäät seuraavasti: ”*Jonkun oppilaan kohdalla mä oon tyytyväinen siitä, että on paikalla ja on liikuntavarusteet.*” ”*Kenelläkään ei ole hauskaa, jos taitava oppilas dominoi omalla osaamisellaan peliä.*” Kysymys on siitä, miten opettaja näkee kokonaisuuden ja toisaalta yksityisen oppilaan opetusryhmän osana? Miten opettaja rakentaa yhteistä viihtyvyyttä ottamalla huomioon oppilaiden erilaisuus ja opetusryhmän erillisyys? Sosioeettisyyden toteutuminen luvun 1.2.2. osoittamassa suunnassa on ihanne, jonka saavuttamisessa opettajat toimivat persoonakohtaisesti eri tavoin. Taatakseen työrauhan ja turvallisen opetuksen opettaja joutuu joskus kaventamaan opetussisältöjä ja toimimaan auktoritatiivisemmin kuin oppilaiden enemmistön ohjaus edellyttäisi. Yhdessä kokemisen ilon rinnalla liikunnassa yksityinen oppilas voi kokea helposti myös mielipahaa toisten oppilaiden taholta. Tutkimuksessa mukana olevat opettajat toivat kukin esiin opettajan keskeisen merkityksen pyrkiä torjumaan oppilaaseen kohdistuvaa vähättelyä tai ivaa.

Tutkimuksen esiymmärrys, ”liikunnanopettaja ei suunnittele opetustaan kasvatuksesta käsin, vaan oppilaiden toiminnallisuudesta käsin”, on käytännön antama kokemus. Oppilaiden aktiivisuus tunnilla on samalla oppilaiden viihtymistä ja osaltaan edistää heidän fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista kehitystään. Tutkimus vahvisti esiymmärryksen oikeudellisuutta. Opettajat olivat erilaisia tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa. Tuntien suunnittelu tarkoitti oppilaiden toiminnallisuuden takaamista. Opettajan pedagoginen

ajattelu liittyy keskeisesti tunnin järjestelyihin. Ajattelua suuntaamassa ovat oppilaat yhdessä, harvemmin yksityinen oppilas. Mitä enemmän toiminnan sujuminen kysyy opettajan aktiivisuutta, sitä vähemmän hänen on mahdollista paneutua yksilön osallistumisen ohjaamiseen.

Jokaisen oppilaan hyvä on perustavan tärkeä asia jokaisessa opetustilanteessa (Peters 1964, Tom 1984). Tämä edellyttää oppilaan ymmärtämistä sekä myös kasvun ja kehityksen yksilöllistä ymmärrystä. Opettajat tiedostivat puutteena riittämättömän oppilaan tuntemisen esim. kotitaustan, osin myös terveyden osalta. Tunnin yhteisöllinen luonne ja tunnilla koettu viihtyvyys nähtiin tärkeänä. Oppilaan hyvä edellyttää opettajalta pyrkimystä vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen ryhmään. Osa opettajista samastui opetukseen ajoittain siihen itse osallistumalla tavalla, joka helpotti ja edisti oppilaan samastumista ryhmään. Oppilaan tunne siitä, että opettaja on hänestä aidosti kiinnostunut, rakentaa ja vahvistaa tunnesidettä oppilaan ja opettajan välillä. Oppilaan toteamus opettajastaan, joka kuuntelee häntä tai kysyy kuulumisia, vahvistaa tätä tuntoa. Yhteinen kiinnostuksen kohde antaa mahdollisuuksia oppilaalle kommunikoida opettajan kanssa samalla tasolla.

Tutkimuksen tavoite oli ymmärtää opettajia kasvatuksen kontekstissa. Kasvatuksesta käsin toimintaa katsova opettaja hahmottaa opetustyötään prosessina oppilaan ja itsensä kohdalla. Työn katsominen oppilaan kasvuprosessina osoittaa opettajan tarkoitusta ja kykyä tarkkailla ja nähdä edistyksen merkkejä oppilaassa. Osa opettajista kertoi työn merkityksestä itselleen juuri yksilön kohdalla näkemästään kasvusta. Opettajien näkemys omasta kasvustaan opettajana toi esiin vuorovaikutustaitojen kehittymisen. Kun opettaja ymmärtää katsoa oppilaissaan ilmeneviä kasvun merkkejä, hän samalla pyrkii kohtelemaan oppilaitaan tasapuolisesti.

5.1 Liikunnanopetuksen kasvattavasta luonteesta

Liikunnanopetusta kasvatuksen kannalta tutkinut P. Arnold sanoo opettajasta kasvattajana: ”*Opettajan tulee ohjata oppilaat toimintaan tavalla, joka johtaa oppilaat ymmärtämään mitä liikunnan harjoittaminen koulussa yhdessä toisten oppilaiden kanssa sisältää ja mistä oppilaat saavat iloa ja tyydytystä.*” Tutkimukseen osallistuvat opettajat katsoivat liikunnan opettamisen tavoitteena olevan ilo ja virkistys. ”*Opettaja pitää huolen siitä, että liikunta on harjoittelua myös kasvatuksellisessa mielessä*” (Arnold 2001). Yhdessä toimiminen ja toisten huomioon ottaminen ovat keskeiset liikunnanopetuksen kasvatustavoitteet. Opettajan täytyy kaikissa olosuhteissa taata oppilaille sekä fyysinen että psyykkinen turvallisuus. Tutkijana en havainnut opettajien ohjaamissa tunneissa toista halventavaa käyttäytymistä enkä oppilaista johtuvaa

tunnin häirintää, joka olisi johtanut oppitunnin luonteen muuttamiseen. Tuntien luonne oli opettajien kokemuksen kautta kehittynyt oppilaille tutuksi ja turvalliseksi. Tähän toiminnan toistuvuuteen liittyy työn kasvatuksellinen arvo. Toinen liikunnanopetusta luonnehtiva kasvatuksellinen arvo liittyy toiminnan vapaampaan luonteeseen. Oppilaiden vapaampi toiminta on luovuttamaton liikunnanopetuksen piirre, jota tulee vaalia. Tutkimuksessa käytetty käsite ”ohjattu vapaus” pyrkii kuvaamaan vapauskäsitteen sisältöä.

Opettajat katsoivat oppilaiden pelitoiminnan tavoiteena olevan itsenäinen ja reilu pelaaminen. Koululiikunnassa reiluun pelaamiseen kuuluu omien virheiden tunnustaminen ja osittain myös oppia pelaamaan itsenäisesti so. ilman erotuomaria. Poikien opettajat toivat esiin reilun pelaamisen sääntöjen noudattamisena, yrittämisenä ja samalla pelissä viihtymisenä. Reilu peli on pelissä olevien oppilaiden huomioimista jopa arvostamista. Tällainen huomio reilusta pelistä viittaa samalla luonteen kasvattamiseen. Oppilaiden asenteet liikuntaa kohtaan ja temperamenttierot tulevat esiin koulupeleissä. Opettaja (A3) toi esiin mielenkiintoisia joukkuevalintoihin liittyviä menetelmiä vähentää oppilaseroista johtuvia hankauksia. Oppilaiden kasvaminen tavoitteiseen, yhdessä pelaamiseen on oppimistulos.

Tutkimuksen teoriaosaan liittyy filosofi Gary Fenstermacherin opettajan toimintatapaa kuvaava *manne*r-käsite. ”*Asian ydin on se, että oppilaat havaitsevat hyveen olemalla hyveellisten ihmisten kanssa ja nämä vaikuttavat hyveellisesti, kun he sitoutuvat oppilaisiin tietyllä tavalla. Keskeisin toiminnallinen pyrkimys kohdistuu yhteisön rakentamiseen edistämään moraalista käyttäytymistä*” (Richardson & Fenstermacher 2001, 632). Oppilaan kokemus yhteisön hyväksymänä olemisesta on merkittävä oppilaan terveellistä kehitystä edistävä tekijä. Välimaan (1995) mukaan oppilaiden terveys on paljolti sosiaalista terveyttä eli tunnetta siitä, että on hyväksytty ja arvokas. Tutkimuksen opettajat toivat opetusryhmän esille pedagogisessa ajattelussaan, mutta ryhmän merkityksen painottaminen opettajilla oli erilainen. Opettajat (A2) ja (B1) painottivat enemmän ryhmän merkitystä toiminnan toteutuksena ja hallintana, kun taas opettajat (A1), (A3) ja (B2) oppilaiden sopeutumisena ryhmään sekä oppilaiden viihtymisenä tunnilla toisten oppilaiden kanssa. Opettaja (A1) toi esiin ajatuksen syvemmästä oppilasvuorovaikutuksesta, so. toiminnassa ja toiminnan kautta syntyvästä kaverisuhteesta. Opettajat (A1) ja (B2) katsoivat tavoitteena olevan hyvän ryhmän kasvaminen. Merkittävää ko. opettajien kohdalla oli ajoittainen toiminnallinen samastuminen oppilaisiin. Opettajia ohjasi myös ajoittain oppilaiden mielialan ja tilanteen huomioiminen. Kun edellinen opettaja oivalsi käyttää oppilaiden toivetta järjestää rangaistuspotkukilpailu tai ”poikamainen” pommihyppykisa uimahallissa niin jälkimmäinen taas käytti oppilaista lähtevää liikeideaa yhteisessä liikeharjoittelussa. Edellä oleva tarkastelu antaa aihetta pohtia liikunnanopetuksen toteu-

tusta vuorovaikutuksena opettajan ja oppilaiden välillä, mutta myös oppilaiden keskeisenä vuorovaikutuksena. Liikunnanopetuksessa opettaja ohjaa tavanomaisesti oppilaita yhdessä, opettajan ja oppilaan välistä toimintaa esiintyy vähemmän. Oppilaan kannalta merkittävää on kuitenkin ajoittain tunne siitä, että opettaja huomioi hänet ja arvostaa häntä. Tämä voi olla opettajan taholta oppilaan käyttämistä esim. tunnin järjestelyihin tarvittavana apuna. Opettajan työssä tarvittava avu on tilanteen vaistoaminen oppilaan kannalta. Oppilaan rohkaiseminen vastuullisen tehtävän suorittamiseen edistää samalla oppilaiden keskinäistä toimintaa toinen toisensa arvostamisessa.

Tutkimuksen keskeinen tehtävä on selvittää opettajan toimintaa pedagogisen ilmapiirin rakentajana. Mitä pedagoginen ilmapiiri on? Se on ainakin viihtymistä ja yhdessä koettua iloa. Siihen liittyy tiettyä väljyyttä ja luottamusta. Oppilaat tulevat tunneille innostuneina ja luontevasti. Elävä tunti jatkuu usein ajatusten vaihdolla pukuhuoneessa. Pedagogisen ilmapiirin vallitessa ei tehdä ”numeroa” inhimillisistä erehdyksistä tai puutteista. Pedagogisessa ilmapiirissä koetaan puutteita ja epäonnistumisia, mutta niistä sovitaan. Pedagoginen ilmapiiri on tulosta yhteisesti sovituista asioista ja siitä, että ne pyritään pitämään. Pedagogisessa ilmapiirissä vallitsee toinen toisensa arvostaminen ja yhdessä sopimisen tarkoitus. Pedagogisessa ilmapiirissä oppilaat ovat vapautuneita, luontevia ja myös oma-aloitteisia. Ihanteellista vai kuinka, kuuluu lukijan kommentti tutkijan pohdintaan. Arjen rosoisuus näyttäytyy usein toisenlaisena. Kuitenkin hyvällä opetuksella on kaikissa olosuhteissa tietty suunta. Opettaja (A1) kuvasi tätä suuntaa tuodessaan esiin pienet edistyksen merkit luokan kohdalla siirryttäessä 7. luokalta 8. luokalle (ks. luku 4.1.1. / tunti 12). Opettaja (B2) taas osoitti hankalan ryhmän (ks. luku 4.2.5. / tunti 7) kohdalla kärsivällistä oppilaiden tasolta nousevaa ohjausta.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat saivat kukin tavallaan oppilailleen aikaan toiminnallisen ja samalla häiriöttömän ympäristön. Tunneilla ei esiintynyt oppilaiden taholta tulevia häiriöitä eikä ”ylilyöntejä”. Opettajat toivat esiin sääntöjen merkityksen toiminnan sujuvuudelle: ”*Jos antaisi löysää, tämä karkaisi käsistä*” (A1). Opettajien (A2), (A3) toiminta oli tuttua ja turvallista sekä tuntirakenteen että tuntisisällön kannalta ja tyttöjen opettajalla (B1) lähinnä tuntirakenteen osalta sisällön vaihdellessa. Opettajien (A1) ja (B1) kohdalla esiintynyt opettajien osallistuva ohjaus oli heidän persoonallisuuttaan ja sellaisenaan ohjauksen hallittavuutta ja luonnetta. Opettajat tavoittelivat oppilaitten osallistumista liikuntaan eri tavoin ja painottivat erilaisia lähtökohtia. Opettajat (A3) ja (B1) painottivat liikuntaa oppilailleen kivana asiana. Edellisellä opettajalla siihen oli ohjaamassa ensisijaisesti oppilaiden mieltymykset. Opettaja ohjasi oppilaitaan oppilaista käsin heidän toiveidensa mukaisesti. Jälkimmäinen opettaja pyrki monipuolisella toteuttamisella tasoittamaan oppilaiden taitoeroja. Opettajan (A3) tunneille oppilaat tulivat

vapaasti. Tuntien odotukseen liittyi oppilaiden keskeistä vilkastakin keskustelua. Tunnin jälkeen pelit usein jatkuivat ns. ”jälkipelinä”. Tämä kaikki osoitti oppilaiden innostusta ja yhteisöllisyyttä. Opettaja (A1) katsoi liikunnan koulussa mahdollistavan oppilaskeskeisyyden. Oppilaat saivat päteä ja toteuttaa liikunnassa itseään; ”*oppilaat on ne tähdet*”. Tämä toteutui opetustunnin rakenteen puitteissa. Oppilaat toimivat osaksi ryhmissä, mikä mahdollisti myös taidollisen eriyttämisen. Molempien (A1) ja (B2) opettajien opetuksessa oli opettajan koko opetusryhmän yhteistä ohjaamista, joka kuitenkin oli luonteeltaan hyvinkin oppilaskeskeistä oppilaiden keskittyessä omaan toimintaansa. Opettaja (A2) katsoi, että tottuminen opettajan tarkoittamaan järjestykseen ohjaa oppilaat oppilaskeiseen toimintaan. Palloilutunneilla oppilaat pelasivat yläkoulun loppuvaiheessa varsin oppilaskeskeisesti, kuitenkin ajanoton ja vaihtojen kohdalla edelleen kontrolloidusti.

Palloiluvoittoinen opetusohjelma erityisesti poikien liikuntatunneilla osoitti opettajan suuntaavan opetustaan oppilaista käsin, mutta itse ohjaus oli enemmän tai vähemmän opettajakeskeistä erityisesti opettajien (A2), (A3) tunneilla. Opettajille oli tärkeätä oppilaiden tasapuolisen osallistumisen varmistaminen. Tämä tapahtui esim. peliajan rajoittamisella tai käyttämällä ns. pedagogista sääntöä toiminnan rajoituksena. Opettajat vaikuttivat tarkoituksellisesti samaan suuntaan myös joukkuejakoja suoritettaessa tai niitä tunnin aikana vaihtelemalla. Verraten samanlaisena toteutuvaan pelitoimintaan oppilaat osallistuivat innostuneesti. Onko siis syytä toiminnan luonteen muuttamiseen? Opettaja (A1) näki oppilaissa olevan innostuksen säilyttämisen tärkeänä asiana työssään. Oppilaat saavat olla hyviä ja on hyvä, kun heillä on tilaisuus osoittaa tunnilla osaamista. Peliä tutkiva opettaja voi nähdä oppilaissa eroja. Samalla kun taitavat oppilaat ovat koko ajan vahvoilla, osa oppilaista jää enemmän tai vähemmän passiivisiksi seurailijoiksi. Edellä mainittiin kasvatuksellisena arvona toiminnan toistuvuus ja tuttuus. Yksipuolisesti toteutettu liikunnanopetus kuitenkin vakioi jonkun oppilaan käyttäytymisen antamatta hänelle sopivaa haastetta sen enempää fyysisesti kuin kognitiivisestikaan. Toiminnan sisällön ja toteutuksen luova vaihtelu tuo oppitunteihin uutta ja tasoittaa oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia. Kuntotunti tai yhteisen liikuntaohjelman harjoittelu on eri tavalla oppilaita yhdistävä kuin palloilutunti, jonka aikana taitavat oppilaat ovat keskeisessä roolissa. Keskittyvä lajitarjonta merkitsee onnistuessaan useampien tuntien peräkkäisyyttä. Palloilua laajemman opetusohjelman toteutuminen lukukauden aikana edellyttää keskittyvää toimintaa, joka samalla on oppilaiden tiedossa oleva asia.

Kohtaako opettaja oppilasta ja päinvastoin liikuntatunnin aikana? Opettaja ohjaa ryhmää, harvoin oppilasta. Kysymys oppilaan kohtaamisesta on avainkysymys opettajan työssä oppilaan kannalta. Se on samalla opettajan kohdalla joskus tietoista, usein spontaania. Oppilaan erillisyyden huomioimi-

nen on pedagogisesti toimivan opettajan ominaispiirre. Oppilaan kohtaamisen edellytys on toiminnan sujuminen, osittain oppilaiden omin avuin. Opettajien erilaisuus yksilön kohtaamisessa toiminnan aikana osoitti opettajan persoonallista ammattitaitoa ja luonnetta. Tutkijan näkemä kuva opettajan toiminnasta on kapea. Se ei tee oikeutta opettajan työn koko luonteelle. Opettaja on aina vastuussa koko oppilasryhmästä, ei vain tunnilla olevista.

5.2 Opettajan näköinen opetus

Avoimuus opetusilmapiirin luonteena on tulosta opettajan persoonan kautta syntyvästä toimintatavasta. Avoimuus ilmentää itsensä hyväksymistä ja itsensä rehellistä ilmaisemista. Tutkimus osoitti eri tavoin toimivien opettajien aikaansaavan toimivan ilmapiirin, jossa oppilaskohtainen avoimuus oli enemmän tai vähemmän aistittavissa. Opettajien (A1), (A3) ja (B2) tunneilla esiintyi enemmän spontaania oppilaista lähtevää vuorovaikutusta. Opettaja (B1) suuntasi oppilaan itse ajattelemaan toimintansa seurauksia. Opettaja (A1) synnytti ryhmäkohtaista pohdintaa, miten saada yhteinen tilanne myönteiseksi erään oppilaan oppitunnille osallistumiselle. ”*Oppilaat on ne tähdet.*” Tästä opettajan (A1) mielipiteestä on luettavissa jotakin liikunnanopetuksen perusluonteesta. Oppilas saa toteuttaa itseään liikunnan kautta toisten oppilaiden kanssa. Opettajan asiantuntemuksella ja sitoutuneisuudella on ratkaiseva merkitys oppitunneilla ja laajemminkin koulussa vallitsevaan ilmapiiriin. Tutkimuksen liikunnanopettajat olivat yksilöllisiä ja samalla johdonmukaisia toiminnassaan. Opettajat myös arvostivat omaa työtään ja itseään kasvattajina. Liikunnanopetuksen toistuva ja osittain samanlainen luonne opettajasta riippumatta oli havaittavissa. 13–15 -vuotiaat oppilaat ovat eri tavoin ”häilyviä” ja riippuvaisia toisistaan. Toiminnan toistuva luonne antaa oppilaille turvallisuuden tunteen. Toiminta oli opettajien hallinnassa ja oppilaiden tiedossa. Tutkijan näkökulmasta opettajat olivat erilaisia, mutta oppilaan kohdalla oma opettaja oli johdonmukainen ja tutun turvallinen.

Tutkijana väitän, että lopulta ratkaisevin kasvatusvaikutus on opettajan persoonalla. Persoonalliset piirteet kuten opettajan aitous olla oma itsensä, oppilailleen helposti lähestyttävä, opettajan kyky, halu ja aktiivisuus itse lähestyä oppilaitaan sekä opettajan kyky reflektointiin ja myös oman työnsä kehittämiseen antavat pohjan oppilaiden kasvulle ja keskinäiselle toiminnalle. Oman persoonan merkitys ja arvostaminen oli kasvatusajattelussa esillä jo 1930-luvulla: ”*Älköön opettaja pyrkikö tukahduttamaan sitä, mikä hänessä on yksilöllistä ja persoonallista, älköönkä tehkö väkivaltaa omalle olemukselleen ja elävälle, lämpimälle ihmisyydelleen*” (Haavio 1948). Sama ajatus tulee esiin 2000-luvun tutkijoilla: ”*Tärkeintä opettajan työssä on nykyään*

kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana" (Luukkainen 2000, 117). "*Opettajan työssä oman persoonan käyttäminen on keskeistä ammatillista osaamista*" (Uusikylä & Atjonen 2000 180, 181).

Työstään innostuneelle ja sitoutuneelle liikunnanopettajalle ovat eduksi olosuhteet, jotka sallivat opettajan toimia oman näkemyksensä mukaisesti. Vapaa ilmapiiri on edellytys elävälle liikunnanopetukselle ja oppilaiden innostuneelle osallistumiselle. Se että opettaja on "oman työnsä herra" ja osaaja edellyttää opettajan mahdollisuuksia toteuttaa ja kehittää itsensä muotoista opetusta. Onko tänä päivänä nähtävissä tälle rajoituksia? Tietysti vastuukysymykset ovat keskeisiä ja osaltaan määrittävät opettajan toimintaa. Ovatko rajoitukset kuitenkin estämässä liikunnanopetuksen perusluonteen säilymistä oppilaista ja opettajasta lähtevänä toimintana vapauden sävyttämässä ilmapiirissä? Vapauden ilmapiiri on konteksti sille, että opettajalla säilyy harkintavalta toiminnan moninaisuudessa.

5.3 Opettajan toiminnasta nousevaa kysymysten asettelua

Kysymykset liittyvät opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen sekä toiminnan sisältöön ja toteutukseen. Kysymys on oppilaiden mukana olemisesta ja oppilaan huomioimisesta yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Eikö opettajan eettinen asenne oppilaitaan kohtaan edellytä kommunikoivaa vuorovaikutusta, joka mahdollistaa oppilaiden ajattelun, keskinäisen pohdinnan ja samalla opettajan taholta tulevat toiminnalliset perusteet? Oppilaiden persoonallisuuden kasvu edellyttää opettajalta erilaisuuden huomioimista ja arvostamista.

Järjestelmällinen ja sujuva toiminta takaa erilaisten oppilaiden osallistumisen. Sen edellytyksenä on kuitenkin jokaisen oppilaan mukautuminen opettajan tarkoittamaan toimintaan. Erilainen oppilas ei välttämättä tule huomioiduksi eikä hänen moraalinen hyvänsä saa kasvupohjaa. Koska yksilöiden tarpeet ovat erilaisia, heitä on tasapuolisuuden periaatteen mukaisesti kohdeltava eri tavalla (Häyry & Häyry 1997, 145–146). Sockett (1993) tuo esiin tärkeän ohjeen kasvatustyölle: koska opettaja auttaa oppilasta kasvamaan omana itsenään siksi, mikä hänestä tulee, jokaisen oppilaan moraalinen hyvä on perustavan tärkeä asia jokaisessa oppimistilanteessa (Sockett 1993, 13).

Opettajan määrätietoisuus ja ohjeellisuus oppilaiden toiminnan ohjaamisessa tuo turvallisuuden tunteen oppilaille ja takaa toiminnan sujuvuuden. Tutkijana vierastan sellaista asennetta opettajassa, joka tuo esille asiat ehdottomina, joihin ei liity keskustelua oppilaiden kanssa. Opettajan tulee perustella antamansa ohjeet oppilaille. Oppilaiden sisäisen motivaation kannalta on tärkeätä saada itse olla vaikuttamassa tapahtumiin ja päätöksiin (Deci & Ryan 2000). Myönteinen kasvuympäristö perustuu keskinäiseen luottamukseen.

Siinä on piirteitä myös oppilaiden itsenäisemmästä toiminnasta. Edellä sanottu on kasvatustiedettä, mutta käytäntö on usein aivan muuta. Kun opettajan vastuu liittyy koko opetusryhmään, hän joutuu kiinnittämään joskus, ehkä useinkin huomionsa vain toiminnan sujumiseen ja oppilaiden käyttäytymisen hallintaan. Innostunut ja yritteliäs ilmapiiri häiriytyy tai se ei pääse edes kehittymään, jos oppilaiden joukossa on vastahankaan häiritsevästi käyttäytyvä tai käyttäytyviä oppilaita. Opettajalta puuttuvat usein keinot tarvittavaan toiminnan eriyttämiseen, joka taas edellyttäisi ”apuopettajaa”.

Huomioiko yksipuolinen ja keskinäiseen kilpailemiseen perustuva toiminta riittävästi oppilaiden erilaisuutta ja antaako se parhaat edellytykset oppilaiden sosioeettiselle kasvamiselle? Kysymys on johdatteleva, sellaisena kuitenkin opetuskäytännöstä nouseva ja aiheellinen. Laaja-alainen, kuitenkin keskittynyt opetussisältö ja erityisesti opetusmenetelmien vaihtelu mahdollistaa erilaisten oppilaiden tasavertaisemman mukana olemisen ja oppilaiden kasvamisen. Opetussisältöjen monipuolisuus tarkoittaa liikuntalajien keskittynyttä opettamista ja harjoittamista, joka toteutetaan luokka-asteet huomioiden hieman eri tavoin. Palloiluluonteinen sisäliikunta ja voimisteluliikunta eri muodoissa vahvistavat erilaisten oppilaiden vahvuuksien esille pääsyä. Voimisteluliikunta mahdollistaa eri tavalla opetusmenetelmien käyttöä, jossa oppilaiden eriyttäminen ja luovuustekijät voivat päästä oikeuksiin. Toisaalta voimistelu yhteisohjelmana ja harjoitteluna kiinnittää oppilaat keskittymään saman asian yhteyteen tasavertaisesti. Tällä on havaittavaa merkitystä yhteisötunteelle (vrt. opettaja B2). Monipuolisuuden toteuttaminen opetusohjelmassa ei ole kuitenkaan helppoa eikä varsinkaan itsestään selvää. Oppilaiden ja myös opettajan piintyneet asenteet suosivat palloilun ”herruutta” liikuntatuntien ohjelmana. Oppilaiden asenteisiin vaikuttaminen edellyttää lajikohtaista ajallista keskittymistä ja opettajan innostavaa ohjausta.

Kolmas asia liittyy opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Onnistuneessa kasvatussuhteessa on jotakin samaa kuin hyvän jalkapalloerotuomarin toiminnassa. Hyvä erotuomari ohjaa peliä olematta esillä. Hänellä on pelissä usein näkymätön rooli ja auktoriteetti. Opettajankin tulee pitää omasta arvostaan kiinni eikä ryhtyä liian läheiseksi oppilaitten kanssa. Opettaja (A1) toi asian esille ohjatessaan oppilaat erilaiseen käyttäytymiseen opettajainhuoneessa asioidessaan kuin liikuntatunnilla. Lähestyttävyys on persoonakohtainen piirre opettajassa. Myös oppilaat ovat erilaisia. Siinä, missä toisen on helppo olla vuorovaikutuksessa, toinen on luonteeltaan suljetumpi. Opettaja (B2) korosti vuorovaikutuksessa ja asenteessa toisen kunnioittamisen tärkeyttä. Tutkimukseen osallistuneet tyttöjen opettajat painottivat kasvatustoiminnassaan oppilaan omaan ajatteluun vetoamista. Tutkimuksen opettajat (A1) ja (B2) katsoivat toimintaa prosessina kasvattaa kulloisestakin opetusryhmästä toimiva, toisia huomioiva ja arvostava ryhmä. Kokemus ohjaa katsomaan

oppilaiden kasvua pienten asioiden edistymisenä. Ajoittain opettajan mielessä tapahtuva oppilaiden käyttäytymisen reflektointi edistää tavoitetta ja antaa opettajalle itselleen tyydytystä työstään.

5.4 Kohti oppilaskeskeistä liikunnanopetusta

Opettaja on kasvattaja. Opettajat katsovat kasvattamisen jopa opettamista keskeisemmäksi asiaksi. Oppilaan tajunnassa opettaja ei ole kasvattaja, vaan opettaja. Kasvattaminen on abstraktio oppilaan ajatuksissa. Niin se on myös opettajan kokemuksena. Mikä todella on kasvattavaa, se tapahtuu jotenkin siinä sivussa tai paremmin se on läsnä kaikessa. Myös oppiminen on abstraktio. Oppilas harvoin pääsee liikuntatunneilla kokemaan oppimista, sen sijaan onnistumista kyllä. Opettaja, joka pitää kasvatusta vuorovaikutuksena, ei ensisijaisesti antamiensa määräysten noudattamisena, osoittaa katsovansa opetustyötään oppilaista käsin.

Tutkimus tarkastelee opettajaa pedagogisen ilmapiirin ja laajemmin luokkayhteisön rakentajana. Positiivinen henki liittyy liikunnanopetukseen, joka on sekä opettajakeskeistä että oppilaskeskeistä. Oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä nostaa opettajan ajoittain vaativa ohjaustoiminta. Oikein mitoitettu ja opettajan määrätietoisesti ohjaama toimintakokonaisuus, jossa oppilaat ovat mukana tasavertaisesti, aikaansaa me-tunnetta. Oppilaat tuntevat tyytyväisyyttä yhdessä. Me teimme sen, me jaksoimme. Oppilas kokee samalla yksilönä oman arvonsa. Tällainen toiminta kysyy opettajan sitoutumista työhönsä ja oppilaisiinsa. Oppilaskeskeinen työ edellyttää taas opettajan järjestelyjä ja oppilaiden viihtymistä ja innostumista keskenään. Satunnaiset kysymykset oppilaille osoittivat heidän kommentoivan opettajaansa lähinnä vuorovaikutuksesta käsin, ei juuri lainkaan opettamisesta käsin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat liikunnan iloa ja virkistystä toiminnan tavoitteena. Markus Soini (2006) totesi yhdeksäsluokkalaisten kohdalla kolme asiaa, jotka olivat yhteydessä liikuntatunnilla viihtymiseen: tuntien tehtäväsuuntautunut luonne, oppilaiden kokema autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Soini totesi tuloksen olevan tärkeä, koska opettaja pystyy didaktisilla ratkaisuillaan suuntaamaan opetusta (Soini 2006, 64 ks. myös Jaakkola 2002, Treasure & Roberts 2001). Oppilaskeskeisyys viittaa seuraavassa tarkastelussa yhteisöllisyyteen, ei niinkään yksilöllisyyteen.

Moraalikehityksen teoriasta nousee selkeästi esille oppilaiden keskeisen vuorovaikutuksen merkitys moraaliselle kasvulle. Oppilaiden kasvu kohti autonomista, so. sisäistettyä moraalia edellyttää oppilaiden keskeistä toimintaa. Sosiaalinen kasvu tapahtuu yhdessä toimien ja vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (ks. luku 2.3.). Tutkijat (Kurtines & Gewirtz 1987, Bredemeier

1985, Telama 2000, Jaakkola 2002) korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä moraalisen ajattelun kehittymisessä. Oppilaan moraalisen arviointikyvyn kehittyminen edellyttää myös osittaista vapautta ja mahdollisuutta demokraattiseen päätöksentekoon (Telama 2000, 65–66). Vastuun antaminen oppilaille lisää heidän autonomian kokemuksiaan, koska opettaja ei pyri välttämättä kontrolloimaan heidän käyttäytymistään (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 145). Oppilaskeskeinen ajattelu merkitsee tilannejoustavuutta. Tilannepraksis on oikeutettu toiminta, jossa oppilaan hyvä toimii oikeutuksena (Kemmis 2008). Eettiset suuntaamiset johdetaan osaksi ihanteista ja arvoista tiukan sääntötulkinnan vastapainoksi. Näin esim. sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja yhdenmukaisuus eivät seuraa välttämättä tiukkaa sääntöjen seuraamista. Oppilaskeskeisyys näkyy liikuntatunneilla oppilaiden innostuksena. Innostus liittyy ilmapiiriin, jossa oppilaiden toiminnallisuus pääse toteutumaan opettajan ohjauksessa. Avoin ja välitön ilmapiiri heijastuu oppilaiden vuorovaikutuksena toistensa ja opettajan kanssa kentälle tullessa, kentällä ja kentältä lähtiessä. Opetustilanne vaihtelee ajoittain oppilaista nousevin ideoin ja ehdotuksin.

”*Tästä tulee hyvä ryhmä*” (opettaja A1 / tunti 13). Opettaja (A1) arvosti ryhmän kasvua joskus hyvinkin pienessä kehityksessä. Opetusryhmät ovat eri tavalla opettajalle haasteita. Opettajan mielestä hyvä ryhmä tarkoitti ko. tapauksessa sitä, että erilaisista oppilaista muodostuu kiinteä ja innostunut ryhmä. Ryhmä on kiinteä, kun jokaisella on siinä arvostettu oma paikkansa. Liikunnanopettajan toiminnan tavoite on oppilaiden viihtyminen yhdessä. Kun opettajan positiivinen huomio kohdistuu ryhmään, se koituu kaikkien ryhmässä olevien eduksi. Murrosiässä yksittäisen oppilaan itsetunto on sama kuin ryhmän status (Keltikangas-Järvinen 2003, 67). ”*Tästä tulee hyvä ryhmä*” osoittaa opettajalla olevan ko. ryhmää ajatellen kasvatustavoite ja suunta. Opettajan pyrkimys edistää oppilaiden keskinäistä toimintaa vahvistaa oppilasryhmän koheesiota ja ryhmän koheesio puolestaan luo edellytyksiä oppilaiden yhdessä tapahtuvalle toiminnalle.

Oppilaskeskeinen opetus ei ole oppilasjohtoista, vaan opettajan taholta määrätietoista oppilaiden ohjaamista. ***Opettaja ohjaa oppilaita oppilaskeskeiseen toimintaan***. Tutkimuksessa puhutaan (opettaja A1) ”ohjatusta vapaudesta”, joka liittää opettajan aktiivisuuden oppilaan vapauteen. Ohjattuun vapauteen liittyy yhteisesti sovittujen sääntöjen sisäistäminen sekä taustalla opettajan auktoriteetti. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettaja järjestää olosuhteet oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen. Opettajajohtoisuus toimii tienä oppilaskeskeisyyteen**.** Kun oppilaat pelaavat tunnilla sitoutuneesti ja innostuneesti, jotain tavoiteltavaa on saavutettu opetuksessa. Se on kysynyt opettajajohtoista ohjausta ja totuttautumista. Opettaja ohjaa oppilaskeskeiseen toimintaan kun:

- Oppilaita suunnataan harjoittelemaan ja pelaamaan ryhmissä.
- Oppilailla on roolit ja vastuutehtävät opetusprosessissa.
- Oppilailla on mahdollisuus valita vaihtoehtojen välillä.
- Oppilailla on mahdollisuus tunnin alussa oma-aloitteiseen pallotteluun.
- Oppilailla on mahdollisuus harjoitella itsenäisesti telineillä.
- Oppilas sisäistää liikeharjoittelun ohjatussa voimistelussa.
- Oppilaan temperamentti saa rakentavasti tulla esiin (Keltikangas-Järvinen 2004, 316).

Toiminta edellyttää opettajan, joka järjestää toiminnan olosuhteet, joiden kautta syntyy oppilaskeskeistä osallistumista. Tämä kysyy opettajalta oppilaskeskeisyyteen ohjaavaa sitoutumista, joka on usein kokemuksen ja oivalluksen kautta tapahtuvaa ideointia ja toiminnan jälkeistä reflektointia. Oppilaiden ohjaaminen oma-aloitteisiksi edellyttää vapauden ilmapiiriä, jossa oppilaat uskaltautuvat toimimaan. Opettaja ohjaa yleisellä neuvolla toiminnan sujumista ja palaa ohjeen mukaiseen toimintaan tarvittaessa, ehkä tunnin lopussa (vrt. opettaja B1). Opettajan pedagogista kykyä on tulkita, milloin oppilailla on edellytyksiä itsenäisempään toimintaan ja vastuuseen (ks. van Manen 1994, 142–143). Toiminnan sujuvuutta osoittaa opettajan mahdollisuus yksilön ohjaamiseen toiminnan kestäessä. Oppilaskeskeiseen liikuntaan ohjaava opettaja on kuin hyvä erotuomari pelissä. Erotuomarilla on tärkeä tehtävä pelin oikeudenmukaisessa sujumisessa, mutta hän on itse sopivasti sivussa (ks. opettaja A1). Opettaja (A1) käytti oppilaiden osallistuvasta liikunnasta sanontaa ”*tekemisen meininki*”. Oppilaat ovat tottuneet omiin mahdollisuuksiinsa ja heillä on tilaa osaksi itseohjautuvuuteen. Pelivälineet eivät välttämättä ole opettajan lukkojen takana. Oppilailla on avoimuutta edistää yhteistä liikuntaa spontaanisti tuomalla esiin toiveita.

13–15 -vuotiaat muodostavat luonnostaan oivallisen lähtökohdan oppilaista itsestään lähtevälle liikunnalle. Opettaja käyttää oppilaissa olevaa liikuntainnostusta toiminnan ”sytykkeenä”. Opettaja pyrkii säilyttämään oppilaissa olevan innostuksen ja tuomaan siihen opetuksellisesti sopivasti uutta (vrt. opettaja A1). Oppilaslähtöinen ja -keskeinen osallistuminen edistää oppilaissa sitoutumista ja samalla yhteisöllisyyden tunnetta. Psykologista taitoa osoittaa opettajan kyky ohjata oppilaat havaitsemaan ajoittain uuden asian tarpeellisuus ja mielekkyys. Oppilaat sitoutuvat heistä itsestä nousevan asian toteuttamiseen usein paremmin kuin jos opettaja esittäisi heille saman asian. Liikuntatunnit ja liikunnanopettaja koetaan paremmin ”omana juttuna”.

Tutkijan seuraamilla palloilutunneilla oppilaiden innostunut ja aktiivinen osallistuminen oli koko ajan todettavissa. Oppilaat viihtyivät palloilutunneilla ja ”tsemppasivat” yhdessä ja yksilöinä. Opetussisältönä palloilu ei kuitenkaan

mahdollistanut oppilaasta itsestään lähtevää toimintaa. Oppilaat toteuttavat yleensä opettajan etukäteen mietittyä ohjelmaa. Voimistelu on tässä suhteessa erilainen koululiikuntalaji. Mahdollisuus toimia vapaasti salissa olevilla telineillä tuo esiin oppilaiden liikeharjoittelua ja toteutusta, johon opettaja voi tarttua ja josta käsin kiinnittää koko luokankin huomiota. Tällainen liikuntatunti saa virikkeitä oppilaiden toiminnasta, mutta kysyy samalla opettajan aktiivista sitoutumista. Yleisemminkin oppilaiden vastatessa omalla tavallaan tehtäväluonteiseen haasteeseen opettaja saa oppilaista lähtevää tarttumapintaa ohjaukseen. Liikeanalyysi taas ohjaa oppilaat myös itsenäisempään kokeiluun, jopa liikekehittelyyn. Ryhmän puitteissa opettaja ei ole vain tehtävän antaja, vaan oppilaiden liikeidean jakaja toisille yhteiseksi liikeharjoitukseksi (Fenstermacher 2001; ks. luku 2.6.2.).

Oppilaskeskeiseen toimintaan ohjaamisessa avainsana on luottamus. Oppilaan luottamus opettajaan perustuu opettajan asiantuntemukseen ja toiminnan arvostukseen. Opettajan luottamus oppilaaseen edellyttää usein toiminnan selkeätä ohjetta ja myös tarvittaessa auktoriteettia. Yksityisen oppilaan häirintä vaikeuttaa usein kohtuuttomasti toisten harjoittelua. Oppilaiden omaaloitteisuutta arvostava ja sitä myös vahvistava opettaja edesauttaa oppilaiden totuttamista itsenäiseen pallotteluun antamalla heille sopivasti tähän välineitä. Oppilaskeskeistä toimintaa opettajan silmälläpidon ulottumattomissa rajoittavat turvallisuussäännöt ja myös oppilaiden erilaisuus käyttäytymisessä ja vastuun kantamisessa. Oppilaskeskeisen toiminnan sujuminen liittyy oppilaiden innostukseen ja taidolliseen osaamiseen. Innostuneet oppilaat toimivat keskenään ja osoittavat toiminnassa ajallistakin kestävyyttä. Osa oppilaista tarvitsee kuitenkin opettajan läsnäoloa ja ohjausta.

Opettajan(A1) toimintatapaan liittyi luontevasti oppilaiden eriyttämistä samanaikaiseen toimintaan. Toisen ryhmän pelatessa salin poikittaissuunnassa koripalloa toinen ryhmä saattoi pelata lentopalloa. Oppilaat olivat tottuneet osin itsenäiseen toimintaan. Opettaja ohjasi toiminnan aikana luontevasti molempia toimintoja ja erikseen yksilöä. Vastaavan luonteista eriyttämistä en toisten opettajien toiminnassa havainnut. Sen sijaan opettajat vaikuttivat omalla ohjauksellaan siihen, että oppilaat tottuivat pelaamaan osittain myös itsenäisesti. Opettaja (A2) totutti oppilaat järjestelmälliseen ja myöhemmin sen perusteella osin itsenäisempään pelaamiseen. Opettaja (A3) oli mukana oppilaiden pelissä ohjaten ja kommentoiden peliä. Tyttöjen opettajien (B1 ja B2) tunneilla oppilaat pelasivat ajoittain ilman opettajan selkeätä tuomarointia. ”*Pelin pitää toimia niin, että jokainen tunnustaa virheensä.*” Tässä heijastuu tyttöjen erilaisuus poikiin verrattuna. Pojilla pelin tulos on tärkeämpää kuin tytöillä. Voimistelutoimintaa oli ainoastaan tyttöjen tunneilla ja siinä esiintyi ajoittain lähinnä tehtäväluonteisena oppilaiden toiminnassa eriytymistä. Opettajan (B1) tunnilla tytöt suunnittelivat ryhmissä liikesarjan, jota

sitten suorittivat toistaen. Opettajan (B2) tapa ohjata aerobic-voimistelua tai oppilaita heidän kiertäessään telineratta oli samalla kertaa yhteisön ohjaamista ja yksilön ohjaamista. Oppilaiden toiminnassa oli aistittavissa samalla vertaisvuorovaikutusta.

Työssään onnistunut opettaja saa oppilaat toimimaan keskenään. Oppilaiden keskinäisen toiminnan sujuminen on tavoite. Toiminnan sujuminen antaa opettajalle mahdollisuuden kiinnittää ohjauksellista huomiota yksilöön. Opettajan pedagoginen ohjaus tapahtuu yhteisen toimintavirikkeen antamisena, jonka luonne on motivoiva ja yhdessä työskentelyyn ohjaava. Miksi tutkimukseen liittyvien opettajien toiminta sisälsi niin vähän oppilaiden keskeistä toimintaa? Miksi esiintyi niin vähän oppilaista lähtevää toimintaa ja yhdessä keskustelua? Onko syy siinä, että opettaja kokee toiminnan olevan parempaa ja ennen muuta paremmin hallittavissa, kun salissa tapahtuva toiminta on opettajan tarkoin suunnittelemaa ja ohjattua ja kun tehdään ainoastaan yhtä asiaa kerralla? Toisaalta oppilaiden keskittyessä omaan toimintaansa jää vähemmän mahdollisuuksia tunnilla toimia epätarkoituksenmukaisesti. Oppilaiden erilaisuus, jonka olettaisi pikemminkin ohjaavan toiminnassa eriyttämiseen, näyttää ohjaavan toimintaa yläluokilla (13–5 v.) opettajakeskeiseen saman asian ohjaamiseen. Oppilaiden erot eivät ole vain taidollisia eroja, ne ovat myös keskittymiskykyyn liittyviä ja asenteellisia eroja. Opettajien työtä rajoittaa ennen muuta tuntia häiritsevä tai häiritsevät oppilaat. Opettajien omaksumaa koko opetusryhmän yhtäaikaista ohjaamista tukee erityisesti poikien luonteva toisten pelin innokas seuraaminen. Toiminta itsessään on oppilaita palkitsevaa.

Yhteisöllisyys toiminnallisena tavoitteena ja kasvatuksellisena arvona edellyttää opetusryhmästä lähtevää toiminta-ajattelua ja suunnittelua. Opettajan pedagoginen ymmärrys huomioi oppilaat ja ryhmän erillisyyden ryhmän rakentumisessa. Oppilaiden tasa-arvoinen osallistuminen on lähtökohta arvioitaessa opetusohjelman sisältöä ja toteutusta. Tämä merkitsee vaihtelevaa opetussisältöä ja joskus oppilaiden taitotason mukaista eriyttämistä. Oppilaat huomioiva ilmapiiri on keskusteleva ilmapiiri, jossa opettaja on valmis ottamaan huomioon oppilaiden mielipiteitä ja jakamaan heille vastuuta. Yhteisöllisessä ilmapiirissä oppilaat hyväksytään erilaisina, heitä myös arvostetaan erilaisina ja he pääsevät osallistumaan toimintaan tasavertaisesti muiden kanssa. Yhteisöllinen ympäristö on avoin oppilaiden spontaanille vuorovaikutukselle (vrt. opettaja B2). Yhteisöllisessä ilmapiirissä opettaja katsoo työtään oppilaista käsin. Tämä merkitsee joustavaa suhtautumista oppilaisiin. Joustavuus on tilannejoustavuutta poiketa joskus oppilaan kohdalla yhteisesti sovitusta säännöstä. Saako siis oppilas poikkeuksellisesti pelata koripalloa sukkasillaan? ”Ei tietenkään”, vastaa opettaja, joka on tiukasti sovitun ohjeen takana. Opettaja taas, joka ymmärtää tilanteiden luonteen erilaisuuden, ei

välttämättä vastaa kysymykseen kiellolla. Pitäisikö oppilaan, joka on innostunut, inhimillisen unohduksen vuoksi jäädä sivuun? Yhteisöllisyys on tunnekokemus, joka liittyy tuntikokemuksena yhdessä toimintaan; ”tämä on meidän juttu”. Siinä on aineksia yhtä hyvin tottumuksen kautta syntyneestä traditiosta kuin spontaanista yhdessä viihtymisestä.

Tutkimukseen osallistuvista viidestä opettajasta neljä kuvasivat omaa kasvuaan opettajina oppilasta kohtaan suuntautuvana prosessina. Näin tyttöjen opettajat (B1 ja B2): ”*Mulle on tullut tärkeämmäksi oppilaiden kanssa jutella*” (B1). ”*Multa on lähtenyt se ehdottomuus pois. Mä luulen, että mä oon kiinnostunut niistä, että ehkä mä olen se, joka haluaa kuunnella niitä*” (B2). Poikien opettajat (A1) ja (A3): ”*Mulle on tullut kasvattaminen ihmiseksi keskeisemmäksi*” (A1). ”*Olen saanut kokemusta ja taitoa käsitellä oppilaita ihan eri tavalla kuin nuorempana*” (A3). Näyttää siltä, että iän lisääntyminen ja työkokemus antavat edellytykset katsoa työtään enemmän oppilaista käsin. Nuorten kasvattaminen edellyttää kasvuprosessin luonteen ymmärtämistä ajallisesti edistyvänä prosessina. Tutkimuksesta nousee ainakin seuraavia korostuksia opettajakoulutukselle:

- Harjoittaa opiskelijan vuorovaikutustaitoja erilaisuuden kohtaamisessa.
- Kehittää opiskelijan ymmärrystä oppilaan kehityksen ja kasvun alueella sekä yleisenä että yksilöllisenä asiana.
- Kehittää ryhmädynamiikan ymmärrystä. Miten erilaiset oppilaat otetaan huomioon ryhmäkasvatuksessa? Miten erilaisuudesta kasvaa kiinteä ryhmä?
- Ohjata opiskelijat katsomaan koulukasvatusta opettajien yhteisenä asiana. Kasvattaa johdonmukaiseen toimintaan ja aikuisen auktoriteettiin.
- Vahvistaa opiskelijaa persoonana.

Tämä tutkimus on kohdistunut virassa toimivien liikunnanopettajien toiminnan ja pedagogisen ajattelun tutkimiseen kasvatuksen kontekstissa. Tapaustutkimuksen luonteisesti on pyritty kuvaamaan opettajaa mahdollisimman relevantisti ja selkeästi, jotta lukija voisi asettaa aineiston omaa ajatteluaan ja toimintaansa vastaan ja oppia siinä samalla itsestään tässä kontekstissa.

Tutkimuksen teoriaosassa viitattiin tutkimuksen objektiivisuuteen. Aineiston kerääminen ja sen tulkinta ovat keskeisessä asemassa pohdittaessa tutkimuksen objektiivisuutta. Tutkijana olen pyrkinyt mahdollisimman suureen avoimuuteen sekä tutkittavaa että hänen ohjaamiaan oppilaita kohtaan. Olen aiemmin maininnut tavoitteestani lieventää tutkijan läsnäolon vaikutusta kertomalla itsestäni, tutkimuksen tarkoituksesta ja sen luonteesta sekä opettajille että oppilaille. Tutkimushavaintojen ja haastattelujen kertautuminen toi

tutkimukseen osallistuvat toisilleen tutuiksi ja siten osaltaan lievensi mahdollista tutkijan läsnäolon vaikutusta. Opettajilla oli useimmiten tiedossa tutkijan tulo tunnille. Tutkijana en huomannut opettajien valmistelleen tunteja tutkijan läsnäolo huomioonottaen. Tuntien aikana en myöskään havainnut viitteitä tähän suuntaan. Opettajat eivät kertaakaan kieltäneet tutkijan pääsyä tunneilleen. Edellä sanottu ei poista kuitenkaan täysin tutkijan läsnäolon vaikutusta.

Tutkimuksessa ei voida suorittaa arviointia suhteessa aikaisempaan tietoon. Virassa olevia liikunnanopettajia kasvatuksen kontekstissa ei ole aiemmin tutkittu. Edistääkö sitten tutkimuksen teoria tutkimuksen tarkoitusta? Liittyykö teoria relevantisti tutkimuskysymysten tarkasteluun vai onko teoria liian laaja ja hajanainen? Antaako tutkimus riittävää valmiutta lukijan omaan päättelyyn tutkituista opettajista ja aineksia oman opetuksen pohdintaan? Tutkijana olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavia oman työnsä asiantuntijoina ilman heidän arvottamistaan. Tulkinta sisältää miksi-kysymyksiä, joista osa jää tarkoituksella kysymyksen asteelle. Tulkinta ei pyri olemaan niinkään vastausta kuin ajattelun virikettä. Pohdinnan tulee jatkua. Opettajat, oppilaat ja opetusryhmät ovat aina oman laatuisia ja juuri siinä opettajan työlle haasteellisia. Onko tämän tutkimuksen kuvaus liikunnanopettajista ja heidän työstään sitten ollut liian ihanteellinen tämän päivän ja ajan haasteiden keskellä?

Opettajatutkimusta – erityisesti oppitunteja havainnoimalla – tekevä tutkija on rinnastettavissa opetusharjoittelijaan, joka pitää harjoitustuntia. Opetusharjoittelija joutuu luokan edessä oikeastaan kohtuuttomaan tehtävään. Hänellä ei ole ollut mahdollisuutta juurikaan tutustua oppilaisiin, saati elää heidän kanssaan. Olen edellä viitannut tutkijana kokemaani vastaavaan puutteeseen. Tätä tutkimusta on kuitenkin sävyttänyt pyrkimys tarkastella opettajaa oppilaista käsin. Toinen ilmeinen puute tutkijalla kuten myös satunnaisesti oppituntia seuraavalla on se, että hän kyllä aistii tunnin ilmapiiriä, esim. oppilaiden innostusta, mutta välttämättä ei sitä, mikä on johtanut oppilaiden innostusta huokuvaan toimintaan. Tutkimus kuvaa tutkijan kokemusta opettajan arjesta lähinnä satunnaisten tuntiseuraamisten osalta. Opettajana oleminen opetustyön kokonaisuudessa jää tulkinnan asiaksi. Lukijan tehtävä on vieläkin monimutkaisempi. Hänellähän ei ole autenttista kokemusta tutkittavana olevasta henkilöstä lainkaan. Lukija pyrkii parhaimmillaan tutkijan tulkinnan tulkintaan. Tutkimuksen merkitys on siinä, miten se virittää lukijan sijoittamaan itsensä tutkimuksen henkilöihin ja sen edustamaan asiaan ja siten hyödyttämään omaa opetustaan ja pedagogista ajatteluaan. Tutkija tarjoaa lukijalle tutkimusaineiston tulkintansa tähän tarkoitukseen.

Lähteet

Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toteutuksen suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisisä julkaisuja, n:o 89. Joensuu: Joensuun ylopistopaino.

Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*: Jyväskylä: Vastapaino.

Allder, M. (1993). The Meaning of School Ethos. *Westminster Studies in Education 16*, 59–69.

Ames, C. (1992). Achievement Goal, Motivational Climate and Motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL : Human Kinetics.

Anttila, P. (1996). *Tutkimuksen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Artefakta 3. Helsinki: Akatiimi OY.

Anttonen, S. (1996). Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.), *Kasvatuksen Etiikka.* Helsinki: Edita.

Arnold, P. (1994). Sport and Moral Education. *Journal of Moral Education*. *23*(1), 75–89

Arnold, P. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London: Cassell Wellington House..

Arnold, P. (2001). Sport, Moral Development and the Role of the Teacher Implications for Research and Moral Education. *Quest 53*, 135–150.

Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen kartta ja kompassi.* Kasvatusalan tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.

Atjonen, P. (2005). Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 53–66.

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Banner, J., & Cannon, H. (1997). *The Elements of Teaching*. New Haven: Yale University Press.

Barnett, M., Thompson, M., & Schroff, J. (1987). Reasons for not helping. *Journal on Genetic Psychology 148*(4), 489–498.

Bengs, C. (2000). *Looking good: A study of gendered body ideals among young people*. Umeå University. Doctoral theses at the department of sociology: No 21.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Helsingin yliopiston kasvatustieen laitos. Tutkimuksia n:o 291.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitive Resarch for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bredemeier, B. J. (1985). Moral Reasoning and the Perceived Legitimacy of Intentionally Injurious ports Acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110–124.

Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., & Schewchuk, R. (1986). Promoting Moral Growth in a Summer Sport Company. The Implementation of Theoretically Growned Instructional Strategies. *Journal of Moral Education 15*(3), 212–220.

Brophy, J. (1966). *Teaching Problem Students*. New York: Guilford.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research.* London: Unwin Hyman.

Buchmann, M. (1989). The Careful Vision: How practical is contemplation in teaching? *American Journal of Education, 98*, 35–61.

Buchmann, M. (1993). Roll over Person: Morality and Authenticity in Teaching. In R. Floden & M. Buchman (Ed.), *Detachment and Concern Conversations in the Philosophy of Teaching Education* (pp. 145–157). New York: Casell.

Butcher, R., & Schneider, A. (1998). "Fair Play as Respect for the Game". *Journal of the Philosophy of Sport 25*, 1–22.

Calderhead. J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York: Simon & Schuster. Macmillan.

Campbell, E. (1996). Ethical Implications of Professionalism in Teaching. *Paper presented as the Annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

Cantell, H. (2001). *Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksessa ja aineen opettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana.* Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.

Carpenter, D., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education 19*, 302–312.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer Press.

Carr, D. (1991). *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education.* London: Routledge.

Clark, C. M., & Yinger, R. (1979). Teachers' Thinking. In P. Petterson & H. Wahlberg (eds.). *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications.* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Crawford, J., Kippax, S., Onyx, U., & Benton, P. (1992). *Emotion and Gender. Constructing Meaning from Memory*. London: Sage.

D'Agostino, F. (1995). The Ethos of Games. In W. J. Morgan & K. V. Maier (Eds.), *Philosophic Inquiry in Sport* (2nd ed.) (pp. 42–9). Champaign, IL: Human Kinetics.

Danner, H. (1979). *Methoden Geistwissen Schaftlicher Pädagogik*. Munchen: Reinhardt.

Danner, H. (1989). *Methoden Geistes Wissenschaftlicher Pädagogik. Einfuhrung in Hermeneutik, Phenomenologie und Dialektik, Uberarbeitete Undergränz Zweite Auflege*. Munchen: Ernst. Reinhardt.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2ed. Thousand Oaks: Sage.

Digelidis, N., & Papaioannon, A. (2004). Developmental differences concerning effort, enjoyment, goal orientations, perceived motivational climate and self-perceptions in physical education classes: A longitudinal study. *Athletik, Psychologia. 15*, 3–16.

Donmoyer, R. (2000). Generability and the Single-case Study. In R. Gomm & M. Hammersley & P. Foster (Eds.), *Case Study Method. Key issues, key texts* (pp. 45–68). London: Sage.

Duda, J. (2001). Achievement Goal Research in Sport. Pushing the Boundaries and Clarifying some Misunderstandings. In G. Roberts (ed.). Advances in motivation in sport and exercise. *Champaign, IL: Human Kinetics*, 129–182.

Dunn, T. G., & Dunn, J. C. (1999). Goal Orientations Perceptions of Aggression and Sportspersonship in Elite Male Youth Ice Hockey Players. *The Sport Psychologies 13,* 183–200.

Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: Practical judgement and the lure of technique*. University of Notre Dame Press.

Elbaz, F. (1991). Research on Teacher´s Knowledge. The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies 23*(1), 1–19.

Elbaz, F. (1992). Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The Moral Voice of Teaching. *Teaching and Teacher Education. 8*, 421–432.

Erickson, F. 1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–164). New York: Mac. Millan.

Eskelinen, T. (1993). *Opotunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaan ohjaustunneilla.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 15.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Neljäs painos. 1. p. 1998 Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. (2006). Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus 3*, 295.

Esteve, J. (1999). Reafirming Dignity. The Adventure of Becoming a Teacher. In H. Niemi (Ed.), *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: University Press, 229–239.

Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo: WSOY.

Fenstermacher, G. D., & F. Soltis. (1986). *Approaches to Teaching.* New York: Teachers College Press.

Fenstermacher, G. D. (1990). Some Moral Condsiderations of Teaching as a Profession. In J. Goodland, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 130–154). San Fransisco: Jossey-Bass.

Fenstermacher, G. D. (2001). On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice. *Journal of curriculum studies 33*(6), 639–653.

Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher Education 13*(7), 757–773.

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.

Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulun uudistuksen pohdintaa*. Original: Change Forces—Probing the Depths of Educational Reform. Helsinki: Painatuskeskus.

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: Seabury.

Gadamer, H. G. (2005). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa.* Suomentanut J. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gibbons, S., & Ebbech, W. (1997). The Effect of Different Teaching Strategies on the Moral Development of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education 17*, 85–98.

Giorgi, A. (1988). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and Psychological Research* 8–22. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Gjerstad, E. (2009). *Valta kotikasvatuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 228.

Glesner, C., & Peshkinin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researcher*. An Introduction. London: Longman.

Graber, K. (2001). Teaching in Physical Education. In V. Richardson (Ed), *The Handbook of Research on Teaching,* 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association.

Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät.* Juva: WSOY.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education 41*(3), 44–52.

Gummerson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Devised edition. New Bury Park. CA: Sage.

Haavio, M. H. (1949). *Opettajapersoonallisuus.* 2. painos. 1. p. (1948). Jyväskylä: Gummerus.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society.* London: Heineman.

Habermas, J. (1990). *Moral consciousnes and communicative action*. Cambridge: The Mit Press.

Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla*? Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.

Hammersley, M. (1992). *What`s Wrong with Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.

Hansen, D. T. (1995). *The Call to Teach.* New York: Teachers College Press.

Hansen, D. T. (1998). The Moral in the Practice. *Teaching and Teacher Education 14*, 643–655.

Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.* Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.

Haug, F. (1987). *Female Sexualisation. The Collective Work of Memory*. London: Verso.

Hautamäki, A. (2003). *Kyllä Amerikka opettaa.* Sitran julkaisusarja 250.

Heikkinen, H. (1999). Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettajankoulutus modernin murroksessa.* Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Hirsijärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Opetusmoniste 88.

Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (1984). *Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa*. Jyväskylän yliopiston julkaisuja A/3.

Hoffmann, M. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge University.

Hollo, J. (1952). *Kasvatuksen maailma*, 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Hollstein, J., & Gubruin, J. (1997). Active Interviewing. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 113–129). London: Sage.

Huisman, T. (2004). *Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennnoituminen.* Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus.

Husu, J. (1999). Mindful Orientation in Research of Teachers` Pedagogical Thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VIII* (pp. 11–28). University of Helsinki. Departement of Teacher education. Research report 211.

Husu, J. (2002). *Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing.* Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 9.

Husu, J. (2004). Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.

Huusko, J., Pietarinen J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hytönen, J. (1998). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.

Häyry, H., & Häyry, M. (1997). *Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Isaacs, W. (2001). *Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito.* Kauppakamari Helsinki. Jyväskylä: Gummerus.

Jaakkola, T. (2002). *Change in Students Exercise Motivation, Goal Orientation and Sport Competence as a Result of Modification in School Physical Education Teaching Practices.* Jyväskylä LIKES Research Reports on sport and Health 131.

Jaakkola, T. (2003). Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY.

Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Kokkonen, J. (2003). Muutokset 9-luokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatioissa liikunnanopettajien täydennyskoulutusohjelman aikana. *Liikunta ja Tiede 1*, 33–38.

Jaakkola, T., & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y. Auweele, D. Alfermann, B. Vereijken, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators: Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, T. (2009). Koulun liikuntakasvatus oppimisvalmiuksien luojana sekä lasten kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä.* Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu. Opetushallitus.

Jackson, P. W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.

Jackson, P. W., Boostrom, R., & Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

James, A. (1993). *Self and Social Relationship in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, Mn: Interaction Book Company.

Johnston, S. (1990). Understanding Curriculum Decision- making through Teacher Images. *Journal of Curriculum Studies 22*(5), 463–471.

Johnston, S. (1992). Images. A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teacher and Teacher Education 8*(2), 123–126.

Jokinen, H. (2000). Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaariossa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO)selvitys 9.* Helsinki: Hakapaino, 52–153.

Juntunen, H. (1986). Katsomuksellinen kasvatus koulussa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.), *Opettaja tulevaisuuteen kasvattajana.*

Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203.

Kahila, S., & Telama, R. (1988). Effect of Cooperative Method on Helping Behavior in Physical Education Lessons. In H. Rieder & U. Hanke (Eds.), *The Physical Education Teacher and Coach today, vol. 2,* (pp. 220–230). Köln: Bundesinstitut fur Sportwissenschaft.

Kahila, S. (1993). *Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa.* Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 29.

Kangas, R. (1989). *Jurger Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria.* Tutkijaliiton julkaisusarja 45.

Kansanen, P. (1992). *Kohti koulupedagogiikkaa*. Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 112.

Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. *TNTEE Publications, 2*(1), 107–116.

Kansanen, P., Tirri. K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang.

Kari, J. (1985). *Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.

Kari, J. (1995). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.

Karila, K. (1997). *Lastentarhaopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.

Kavusanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in Physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 264–280.

Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoumus sopimusten takana. Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Eskola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja.* Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu E 92.

Keltikangas-Järvinen, L. (2003). *Hyvä itsetunto.* Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys.* Helsinki: WSOY.

Kemmis, S., & Smith, T. (Eds.) (2008). *Enabling Praxis. Challenges for Education. Pedagogy, Education and Praxis. Volume 1*. School of Education, Charles Stuart University, Wagga Wagga, Australia.

Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M. (1987). *Dynamics of Effentive Teaching*. New York: Longman.

Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reability and Validity in Qualitive Research*. Sage university paper series in qualitive methods 1. Beverly Hills. CA: Sage.

Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 68–84). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kiviranta, K. (1995). Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.), *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13.

Klafki, W. (1982). *Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungs wissenschaft. Eine Fuhrung.* Frankfurt am Main: Fisher Tassenbuch Verlag.

Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. In C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. S. Sullivan (Eds.), *Moral Education—Interdisciplinary Approaches* (pp. 30–41). Toronto: University of Toronto Press

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The nature and validity*. San Francisco: Harper & Row.

Kolhlberg, L. (1987). *Child Psychology and Chilhood Education. A cognitive development view*. New York: Longman.

Kokkonen, J. (2003). *Changes in students´ perceptions of task-involving motivational climate, teachers' leadership style and helping behaviour as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Jyväskylä. LIKES Research Center for Sport and Health Sciences.

Koski, J. (1995). *Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.Tutkimuksia n:o 149.

Koski, P., & Tähtinen, J. (2005). Liikunnan merkitykset nuoruudessa. *Nuorisotutkimus 23*(1), 3–21.

Koululiikunnan kehittäminen. Koululiikunnan neuvottelukunnan muistio. Opetushallituksen moniste 18/2007.

Krehting, L. (1991). Rigor in Qualitive research: The Assessment of Thrustworthiness. *The Americal Journal of Occupational Theraphy 45*(3), 214–222.

Krokfors, L. (1998). Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.*), Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (ss.68–88). Jyväkylä: Atena-kustannus.

Kurtines, W., & Gewirtz, J. (1987). *Moral Development Though Social Interaction*. New York: John Wiley & Sons.

Kuusela, M. (2005). *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla.* Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä.

Kvale, S. (1989). To Validate is to Question. In S. Kvale (Eds.), *Issues of Validity in Qualitive Research* (pp. 73–92). Lund: Studentlitteratus.

Laine, T. (2001). Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.), *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen* (ss. 19–142). Tampere: Tampere University Press.

Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 luvulta 1990 luvulle.* Jyväskylän yliopisto. Studies in Education. Psychology and Social Review.

Launonen, L., & Pulkkinen, L. (2004). *Koulu kasvuyhteisönä. Opetus 2000. Kohti uutta toimintakulttuuria.* Juva: WS. Bookwell OY, 13–75.

Liimatainen-Lamberg, A-E. (1986). *Syrjäytymisriskin ehkäisy. Syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta.* Opetushallitus. Arviointi 7/1996. Helsinki: Yliopistopaino.

Lincoln, Y., & Cuba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.

Lindqvist, M. (1986). *Ammattina ihminen*. Helsinki: Otava.

Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino.

Liukkonen, J. (1998). *Enjoyment in Youth Sports: A Goal Perspectives Approach.* University of Jyväskylä. LIKES—Research Center for Sport and Health Sciences. Research Reports on Sport and Health Sciences no 114.

Locke, E. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*. USA: Rand McNally College.

Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010.* Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPPRO) selvitys 15 loppuraportti. Opetushallitus.

Luukkainen, O., & Pyysiäinen, M. (2004). *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Opetushallitus.

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaisuuteen.* Juva: PS-Kustannus.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, 2ed. Notre Dame University Press.

MacIntyre, A. (1985). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth & Co.

MacIntyre, A. (1998). *Whose Justice? Which Rationality*? Notre Dame University Press.

MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus.* Suomentanut N. Noponen. Helsinki: Gaudeamus.

Marland, P., & Osborne, B. (1990). Classroom Theory, Thinking and Action. *Teaching and Teacher Education 6*, 93–109.

Marton, F. (1994). On the Structure of Teachers' Awarness. In I. Carlgren, G. Handel & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers´ Thinking and Practice*, (pp. 28–42). London: Falmer Press.

Meri, M. (1998). *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 194.

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

Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehung Process*. Munchen: Juvente.

Morison, R. (1969). *A Movement Approach to Educational Gymnastics.* London: Dent & Sons.

Moustaks, C. (1990). *Heuristic Research. Design Methodology and Applications*. Usa: Sage.

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (pp. 42–59). Helsinki: Gaudeamus.

Niemi, H. (1992). *Mihin suuntaan opettajan koulutus Oulun yliopistossa? Opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelma.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.

Niemi, H. (1995). *Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajan koulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A.3.

Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja 2* (ss. 31–43). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja n:o 55.

Niemi, H., & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10.

Niemi, H. (1998). *Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000.* Ateena: WSOY.

Niiniluoto, I. (1999). *Johdatus tieteen filosofiaan. Käsitteen- ja teorian muodostus*. Toinen painos. 1. painos 1980. Keuruu: Otava.

Nohl, H. (1949). *Die Pädagogische Bewegung in Deutchland und ihre Theorie*, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.

OAJ (1998). *Puheenvuoroja ammattietiikasta.* Opettajien ammattijärjestö. Helsinki: Sävypaino.

Opetushallitus (2004). *Peruskoulunopetussuunnitelman perusteet.* Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Oser, F. K. (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective. In M. C. Witrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 917–941). New York: MacMillan.

Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology 11,* 51–71.

Patton, M. (1990). *Qualitive Evaluation and Research Methods.* 2. edition. London: Sage.

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Thompsett, C., & Weissberg, R. 2000. Social and Emotional Learning. A framework for promoting mental health reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school Health 70*(5), 179–185.

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologian tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan.* Tampere. Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttilä, K., Kautto, S., Lounamaa, A., Luopa, P., Ritamo, M., Rimpelä, M., Pesonen A-E., & Zotow, M. (2003). *Hyvinvointi kouluyhteisössä HVK-kehittämishankkeen loppuraportti. Aiheita 25/2003.* Helsinki: Stakes.

Peshkin, A. (1988). In Search of Subjektivity—One's Own. *Educational Researcher 17*(7), 17–22.
Peters. R. (1964). *Education as Imitation*. London: Evans Broethers.
Peters, R. (1973). *Authority, Responsibility and Education* (kolmas painos). London: Allen & Unwin.
Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
Polvi, S., & Telama, R. (2000). Yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö sosiaalisen kasvatuksen välineenä liikuntakasvatuksessa. *Skandinavian Journal of Educational Research, 44*(1), 105–115.
Polvi, S. (2008). *Toimitaan yhdessä. Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta*. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteiden laitos.
Pops (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Vammalan Kirjapaino OY.
Pravat, R. (1991). The Value of Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking. *Educational Researcher 20*(2), 3–10, 30.
Puolimatka, T. (1995), (1996). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi
Puolimatka, T. (2008) *Usko, tiede ja raamattu*. Helsinki: Kustannus Oy Uusi Tie.
Puurula, A. (1999). Taidekasvattajan didaktinen ajattelukatsaus affektiivisen kasvatuksen kansainväliseen kyselytutkimukseen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.). *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203.
Pöyhönen, T. (1987). Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa L. Lindström ja R Kalimo (toim.), *Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu* (ss. 127–141). *Helsinki: Työterveyslaitos.*
Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja Filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
Rawls, J. (1988). *Oikeudenmukaisuus teoria.* [A Theory of Justice, 1971]. Suomennos T. Pursiainen. Juva: WSOY.
Reason, D., & Rowan, J. (1981). On Making Sense. In P. Reason & J. Rowan (Eds.), *Human Inquiry* (pp. 113–137). Chichester: John Wiley & Sons.
Richardson, V., & Fenstermacher, G. (2001). Manner in Teaching: The study in four parts. *Curriculum Studies 33*(6), 631–637.
Rieber, R. W. (Ed.) (1998). *Collected Works of L. Vygotsky. Vol 5: Child psychology*. New York: Plenum Press.
Roberts, G. (2001). Understanding the Dynamics on Motivation in Physical Activity. The influence of achievement goals, personal agency and the motivational climate. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercice* (pp. 1–50). Champaign, IL: Human Kinetics.
Rogers, C. R. (1965). *Cield-centered Therapy. A therapist view of Psychotherapy*. Cambridge, Mass: Riverside Press.
Rogers, C. R., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. New Jersey: Columbus Ohio.

Ronkainen, S. (1989). Nainen ja nainen -haastattelun rajat ja mahdollisuudet. *Sosiaalipolittisen yhdistyksen vuosikirja 14,* 65–72.

Räsänen, R. (2005). Erilaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle. Opetus 2000.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saarnivaara, M. (1996). Tutkija näkyviin. Teoksessa Saarnivaara, M. (toim.), *Subjektiviteettiä etsimässä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Työpapereita 2.*

Salner, M. (1989). Validity in Human Science Research. Teoksessa S. Kvale (Ed.), *Issues of Validity in Qualitive Research* (pp. 30–41). Lund: Gaudeamus.

Scheler, M. (1987). *Person and Self-Value. Three Essays.* (M. S. Frings, Trans.). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sheridan, H. (2003). Conceptualizing "Fair Play": A Review of the Litterature. *European Physical Education Review 9*(2), 163–184.

Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character Development and Physical Activity.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Shulman, L. S., & Carey, N. (1984). Psychology and the Limitations of Individual Rationality: Implications for the Study of Reasoning and Civility. *Review of Educational Research, 54, 501–524.*

Siljander, P. (1985). *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin.* Oulun yliopisto. Opetusmoniste.

Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset.* Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 55.

Siljander, P., & Karjalainen, A. (1991). Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus 22(5–6), 377–386.*

Siljander, P. (1995). Teksti ja todellisuus – laadullisen tulkinnan edellytyksiä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1900-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1900-luvun metodologiasta. Katsauksia ja puheenvuoroja* (ss.11–130). Rovaniemi. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8.*

Siljander, P. (1997). *Kasvatus ja sosiaalisatio*. Tampere: Gaudeamus. Tammer-Paino OY.

Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000.* Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Sn. (1933). Sananlaskujen kirja. *1933 Vanhan Testamentin suomennos*.

Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism.* New York: Teachers College Press.

Soini, M. (2006). *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla.* Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health n:o 120.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Nev York: Holt, Rinehart & Winston.

Stake, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology 75*, 411–433.

Stein, A., Pohly, S., & Mueller, E. (1971). The Influence of Masculine, Feminine and Neutral Tasks on Children's Achievement Behavior, Expectancies for Success and Attainment Values. *Child Development, 42*, 195–208.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques Procedures for Developing Grounded Theory.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Synnot, A. (1993). *The Body Social Symbolism, Self and Society*. London: Routledge.

Syrjälä, L., & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 51.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä , S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 9–66). Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. (1998). Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa.* Opetus 2000, (ss. 25–38). Juva: WSOY.

Syrjäläinen, E. (2003). Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteellä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityöopetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteen laitoksen julkaisuja 12.

Telama, R. & Kahila, S. (1995). Liikunnan sosiaaliset vaikutukset. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.), *Liikuntalääketiede* (pp. 412–417). *Helsinki,* Duodecim.

Telama, R. (1999). Moral Development. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (eds.) *Psychology for physical educators* (pp. 321–342). Champaign, IL: Human Kinetics.

Telama, R. (2000). *Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia*? Teoksessa M. Miettinen (toim.), Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (LIKES).

Telama, R. & Polvi, S (2007). Facilitating Prosocial Behaviour on Physical Education. In *Psychology for Physical Educators. Student in focus*/ J. Liukkonen.

Tirri, K. (1996). Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.). *Kasvatuksen etiikka (ss. 119–130). Helsinki. Edita.*

Tirri, K. (1997). Koulun moraalidilemmat ja niiden ratkaisustrategiat: opettajan näkökulma. *Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Didacta Varia 2*(1), 29–52.

Tirri, K. (1998). *Koulu moraalisena yhteisönä.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 186.

Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka.* Juva: WSOY.

Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. (1999). The Epistemological Stance between the Knower and the Known. *Teaching & Teacher education 15*, 911–922.

Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia*. Helsinki: WSOY.

Tom, A. L. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.

Treasure, D. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Responses. *Journal of Sport & Exercise. Psychology 19*, 278–290.

Treasure, D. (2001). Enchancing Young People's Motivation in Youth Sport: An achievement goal approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 79–100). Champaign, IL: Human Kinetics.

Treasure, D., & Roberts, G. (2001). Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport 72,* 165–75.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

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

Törmä, S. (1996). *Kasvun mahdollisuus.* Acta Universitatis Tamperensis A 496.

Törmä, S. (1997). Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus 28*(3), 211–220.

Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. (2003). *Vastatuulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta.* Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2007). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Vallerand, R. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York Press.

Van Manen, M. (1991). Reflective and the Pedagogical Moment. The Normativity on Pedagogical Thinking and Acting. *Journal of Curriculum Studies, 23*(6), 507–536.

Van Manen, M. (1994). Pedagogy Virtue and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry 24*, 135–170.

Van Manen, M. (1995). On the Epistomology of Reflective Practise. Teacher and Teaching: *Theory and Practise 1*(1), 33–50.

Van Manen, M. (1996). Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning. In D. Vanderberg (Ed.), *Phenomenology and Educational Discource* (pp. 39–64). Durhan: Heineman Higher and Further Education.

Van Manen, M. (1999). Knowledge Reflection and Complexity in Teacher Practice. In M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bünder (Eds.), *Changing Schools—Changing Practises: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (pp. 65–75). Louvrain: Garant.

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Hygienia-sarja. Terveyden- ja sairaanhoitajan kirjasto. Tampere: Kirjayhtymä.

Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.

Varto, J. (2001). *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille.* Tampere: Tampere University Press.

Weare, K. (2000). *Promoting Mental Emotional and Social Health. A whole school approach*. London: Routledge.

Vestergaard, E., Löfstedt, J- I., & Ödman, P-J. Suomennus L. Virtanen (1985). *Johdatus kasvatuksen filosofiaan*. Helsinki: Gaudeamus.

White, S., Kavussanu, M., & Quest, S. (1998). Goal Orientations and Perceptions of the Motivational Climate created by significant others. *European Journal of Physical Education 3*, 212–228.

Wigmore, S., & Tuxill, C. (1995). A Consideration of the Concept of Fair Play. *European Physical Education Review 1*(1), 67–73.

Wilson, J. (1986). Competition. *The Journal of Moral Education, 18*(1), 26–31.

Virkkunen, A. (1977). *8–13 -vuotiaiden koulunuorten eettiset asenteet eräisiin lähinnä kouluelämään keskeisesti liittyviin käytännön tilanteisiin.* Uskonnonpedagogiikan laudaturtyö. Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta.

Virkkunen, A. (1987). *Yläasteen poikien käsitykset koulun liikuntatuntien etiikasta*. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Wittrock, M. C. (1986). Students' Thought Processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 297–314). *Third Edition*. New York: McMillan.

VNS 2/2002. Valtioneuvoston selonteko uusien koululakien vaikutuksesta ja laeissa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Eduskunnan sivistysvaliokunnan kuulemistilaisuus 21.5.2002.

Von Wright, G. (1970). *Tieteen filosofian kaksi perinnettä.* Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 1.

Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.

Välimaa, R. (1995). Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys* (ss. 177–192). Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2007). Muistaa ja tietää – jaettuja tarinoita muistelutyössä. *Kasvatus 38*(2), 154–16.

Liite 1. Opettaja (A1), käsitekartta 1

”Se on mun juttu, että tulisi hyvä henki”

Liikunnanopetuksen tavoite:

- **Sosiaalinen yhdessä liikunta**
- **Liikunnallinen elämäntapa**

joka on

- Toiminnallista yrittämistä
- Iloa ja virkistystä
- Ryhmäksi kasvamista
- Liikuntaa itseisarvona
- Hyviä kaverisuhteita
- Opettamista
- Liikuntatottumuksia
- Itsensä hyväksymistä ja kehittämistä

Toimintatapa

”**Osallistuva ohjaus**”

Joka on ”*tekemisen meininkiä*”

- Opettajajohteisuutta
- Sääntöjen noudattamista
- Tapojen noudattamista
- Sujuvat opetusjärjestelyt

Joka on ”*hallittua hälinää*”

- Ryhmänä toimimista
- Oppilaiden keskinäistä toimintaa
- Hyvien oppilaiden osallistumista ohjaukseen
- Oppilaiden yksilöllistä ohjausta
- Omatoimisuuteen ohjaamista

Joka on ”*ryhmäksi kasvamista*”

- Ryhmässä toimintaa
- Ryhmätunnustusta
- Ryhmän käyttöä mallina
- Ryhmän kanssa keskustelua
- Yksilön käyttöä mallina

Vuorovaikutus

”**Lähelle aikuisena**”

Joka on ”*ohjauksellista vuorovaikutusta*”

- Vuorovaikutusta ryhmään
- Vuorovaikutusta yksilöön ryhmän jäsenenä
- Yksilön ohjausta toiminnan aikana

Joka on ”*samastumista*”

- Yhteistä keskustelua
- Kahden kesken keskustelua
- Samastumista toimintaa

Joka on ”*aikuisena vaikuttamista*”

- Tilanne auktoriteettia
- Mallina olemista oppilaille
- Kannustavaa ohjausta

Liite 2. Opettaja (A2), käsitekartta 2

”Niin se on rajat antavaa, että ne tietää, että tässä on rajat ja niiden sisällä voi tehdä oikeastaan mitä vain.”

Liikunnanopetuksen tavoite

- **Fyysinen kunto**
- **Toiminnan sujuvuus**

joka on

- Opettajajohteisuutta
- Opettajan auktoriteettia
- Järjestelmällisyyttä
- Ohjauksen selkeyttä
- Kolmen vuoden kuntotavoitteisuutta

Toimintatapa

”**Toistuvaa järjestelmällisyyttä**”

Joka on ”*Selkeä systeemi*”

- Ohjelman selkeyttä
- Järjestelmällinen lajien vaihtelu
- Kuntoharjoittelun tavoitteisuus

Joka on ”*Toimivuutta*”

- Teettämistä
  - opettajajohteista pelitoimintaa
- Täsmällistä toteutusta
  - kontrolloiva luonne
  - toiminnan rutiinit
  - kaikille samaa
- Toistuvaa johdonmukaisuutta

Joka on ”*Toimintaa pelisääntöjen puitteissa*”

- Vapautta rajat huomioiden
- Turvallisuutta
- Toiminnan iloa

Vuorovaikutus

”**Tiukkuutta ja huumoria**”

Joka on ”*reiluutta*”

- Kaikilta vaaditaan samaa ja samalla tavalla
- Kaikkia kohdellaan samalla tavalla

Joka on ”*palautetta*”

- Onnistumiset huomioidaan
- Ryhmänä kohtelua
- Yleisohjeita pelin aikana

Joka on ”*opettajasta käsin vuorovaikutusta*”

- Ehdotonta auktoriteettia häiriö käyttäytymistä kohtaan
- Leppoisaa huumoria

Liite 3. Opettaja (A3), käsitekartta 3

”Ne nauttii liikunnasta, se on mulla tavoite.”

Liikunnanopetuksen tavoite

- **Liikunta kivaksi – innostus harrastamiseen**
- **Kasvaminen kunnon kansalaiseksi**

joka on

- ryhmässä viihtymistä
- viihtymistä tunnilla
- ryhmässä kasvamista
- kannustusta
- välittämistä

Toimintatapa

”**kannustamista ja välittämistä**”

Joka on *”Läsnäoloa oppilaiden pelissä*”

- oppilaiden mieltymykset huomioon
- toistuvaa toimintaa
- perinteitä
- tilastointia
- ”poikamaista ohjausta”

Joka on”*Yhteistä yrittämistä joukkueen eteen*

- ryhmätavoitetta
- ryhmävelvoitetta
- yksilökohtaista tavoitetta
- joukkuerangaistusta

Joka on *”Kilpailu on pojille tosi tärkeätä*”

- kilpailukorosteisuutta
- kaikki pelaa – ajatuksen toteutumista
- tasaiset jaot
- yritteliäitä pelaajia joka joukkueeseen
- agressiiviset pelaajat samaan joukkueeseen
- kaikki vaihtaa kerralla
- nopeatempoista peliä
- pelissä ohjaus opetuksena

Vuorovaikutus

”**kavereiden ehdoilla - oppilaan tasolla**”

”Sellaisesta opettajasta oppilaat tykkää, joka kommunikoi heidän kanssaan.”

Joka on *”Positiivista palautetta*”

- heikomman oppilaan huomioimista
- oppilaan kannustamista
- keskustelua
- oppilas nimeltä

Joka on *”koettua välittämistä*”

- ”isä poika suhteen” kaltaisuutta
- miehen mallin antamista
- mallina olemista
- kaverimaisuutta

Joka on *”Opettajan kiinnostusta*”

- opettajan omaa kiinnostusta pelissä
- nauttii oppilaiden suorituksista
- opettajan kiinnostusta oppilaan seurapeleihin

Liite 4. Opettaja (B1), käsitekartta 4

”Pää asia on, että tekee parhaansa ja että liikunta on kivaa.”

Liikunnanopetuksen tavoite

- **Ilo ja virkistys – viihtyminen**
- **Hyvä mieli**

joka on

- Yhdessä toimintaa
- Turvallista selkeyttä
- Erilaisuutta huomioivaa opetusta
- Onnistumista
- Epäonnistumisen hyväksyntää
- Keskinäistä kannustamista

Toimintatapa	**Vuorovaikutus**
”**Taitoeroja tasoittava ohjaus**”	”**Kannustava vuorovaikutus**”
Joka on ”*Harjoitusta eri rooleihin*”	Joka on ”*Onnistumisen elämyksiä*”
• monipuolisuutta opetussuunnitelman hengessä • kaikille samaa • kaikki vuorollaan pelaamaan eri pelipaikkoja, avustamaan ym.	• yksilöpalautetta • ryhmäpalautetta
Joka on ”*Selkeyttä ja vaihtelua*”	Joka on ”*Hakeutumista oppilaan tasolle*”
• selkeät säännöt toiminnalle ja arvostelulle • valinnaiskerrat • kivat harjoitteet	• kommunikoivaa keskustelua • opettajan osallistumista
Joka on ”*Vastuullista osallistumista*”	Joka on ”*Vaativaa asennetta*”
• tasaväkiset joukkueet • oman kunnon seurantaa • oppilas tuntemaan ja ajattelemaan • oma vastuun korostaminen • yhteisvastuuseen ohjaaminen	• vastuuta oppilaalle • oma toiminta • yhteinen toiminta

Liite 5. Opettaja (B2), käsitekartta 5

”Sillä on tärkeä merkitys, että oppilaat ryhmänä viihtyisivät”

Liikunnanopetuksen tavoite

- **Ilo ja virkistys**
- **Kasvattaminen**

joka on

- Toiminnallisuutta
- Onnistumista
- Oppimista
- Ryhmäksi kasvamista
- Yhteistä kannustamista
- Toisen kunnioittamista

Toimintatapa

”**Ohjattu vaihtelevuus**”

Joka on ”*Opettajajohteisuutta*”

- perusasioiden opettamista
- tuntien monipuolisuutta
- liikuntalajien monipuolisuutta
- ohjelmatarjontaa lähiviikoille
- sama ohjelma luokka-asteilla
- selkeät säännöt

Joka on ”*Yhdessä tekemistä ryhmässä*”

- opetusryhmän korostus
- toimintaryhmän vaihtelua
- yksilön arvostamista ryhmän osana
- opettajan samastumista ryhmään

Joka on ”*Joustavuutta*”

- oppilailta virikkeitä tunnin kulkuun
- tasapuolista huomioimista
- määrätietoista ohjausta

Vuorovaikutus

”**Lähelle ja taustalle**”

Joka on ”*Oppilaat esillä*”

- oppilaiden tasolla
- opettaja aidosti läsnä
- keskustelua oppilaiden kanssa
- kahden kesken keskustelua

Joka on ”*Oppilaiden kunnioittamista*”

- kiinnostumista oppilaista
- oppilaiden tunteet huomioon
- oppilaat ajattelemaan

Joka on ”*Aikuisuutta*”

- auktoriteettia
- ehdottomuutta
- mallina olemista

Liite 6. Haastatteluteemat

I Liikunnanopetuksen olemus ja tavoitteet

Liikunnanopetuksen olemus on keskeisesti:

- Fyysinen kunto – ylläpito ja nostaminen
- Rentouttava vastapaino – ilo ja virkistys
- Sosiaalinen yhdessä toiminta
- Fyysisen taidon kehittäminen ja opettaminen (aseta tärkeysjärjestykseen ja perustele)

Mitä ymmärrät liikunnanopetuksen tavoitteisuudella

- Sisältö-, opetustavoitteet
- Miten koet opetussuunnitelman?

Opetusohjelman rakentuminen

- Oma suunnittelu
- Oppilaiden osallistuminen

II Kasvatusfilosofia

Mainitse itsellesi merkittävä työtäsi ohjaava arvo tai ihanne

Mitä kasvatustavoitteita liikunnanopetuksella voidaan saavuttaa?

- Liikunta kontra muut oppiaineet

Liikunnanopettaja koulussa

III Kasvatus

Rehellisyys opetuskäytännöissä

- Mitä ”fair play” merkitsee käytännössä?

Empatia

- Toisen oppilaan vähättely
- Toisen oppilaan nimittely
- Toisen oppilaan suorituksen arvostaminen
- Oppilaan erityiskohtelu

Vastuu

- Vastuuntuntoinen osallistuminen
- Vastuuntunto yhteisistä asioista
- Vastuutehtävät

IV Opettaja persoona

- Auktoriteettiasema kasvattajana
- Turvallinen opettaja

- Merkitys kasvattajana
- Mallina oppilaille
- Opettajan arvostus
- Osallistuva opettaja
- Kasvu opettajana

V Vuorovaikutus ja ilmapiiri

Kasvattava suhde oppilaaseen

- Oppilaan tasolla, rinnalla

Myönteinen tunneilmapiiri

- Yhteisöllisyyden kokeminen

VI Oppilaserot

Miten kasvaneet oppilaserot vaikuttavat opetuksen toteutukseen?

- Taidolliset erot
- Asenteelliset erot

Kilpailutoiminta opetusohjelmassa

- Kasvatus