

# **OPPIMISPOLKUJA UINNIN OPETTAMISEEN**

Pro gradu -tutkielma  
Anniina Koivukangas  
Johanna Mäkihannu  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
syksy 2011

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppimispolkuja uinnin opettamiseen

Tekijät: Anniina Koivukangas & Johanna Mäkihannu

Koulutusohjelma/oppiaine: luokanopettajan koulutusohjelma/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 100+2

Vuosi: syksy 2011

Tiivistelmä:

Opettajan työ vaatii tuhattaituruutta, josta uinnin opettaminen on vain pieni osa. Kuitenkin uinnin opetuksen järjestämiselle annetut kriteerit sekä opettajan harteille säilytetty vastuu oppilaiden turvallisuudesta luovat uinnin opettamiseen erityisiä piirteitä, jotka lisäävät uinnin opettamisen tutkimisen mielekkyyttä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on perehtyä uinnin opettamisen oppimispolkuihin luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta. Olemme erityisen kiinnostuneita niistä merkityksellisistä oppimiskokemuksista, joita luokanopettajaopiskelijoilla on uinnin oppimisesta ja opettamisesta. Samalla haluamme selvittää, millainen merkitys näillä oppimispoluilla on opiskelijoiden tämänhetkiseen opettajaidentiteettiin uinnin opetuksen viitekehyksessä.

Tämän tutkielman lähtökohtana on ajatus siitä, että oman oppimispolun ymmärtäminen on tärkeää oman opettajuuden kehittymisessä. Näin opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittyminen muodostavat tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen. Tutkielmamme metodologiset ratkaisut pohjautuvat narratiiviseen lähestymistapaan. Tutkimusaineisto muodostui kahdeksan luokanopettajaopiskelijan teemahaastatteluista.

Tutkielmamme tuloksina muodostuu kolme toisistaan merkittävästi eroavaa oppimispolkua, joita tarkastelemme merkityksellisten oppimiskokemusten ja tulevan opettajuuden näkökulmasta. Merkityksellisistä oppimiskokemuksista nousee erityisesti esiin uinnin oppimisen ja osaamisen merkitys kulttuurisessa kontekstissa. Suomalaisessa kulttuurissa uimataidolla on merkittävä sosiaalinen rooli, joka heijastuu myös uinnin opettajaidentiteetin kehittymiseen.

Yleisesti ottaen tulokset osoittavat, että erilaisilla oppimispoluilla on merkitystä paitsi sille, millaisia opettajia meistä myöhemmin tulee, myös sille, miten kohtaamme uusia haasteita ja oppimistilanteita. Oppimispoluista saatua tietoa voidaan hyödyntää opettajan oman oppimispolun tunnistamisessa ja opettajaidentiteetin rakentamisessa. Oman uintielämäkerran kokemusten merkitystä omalle opettajuudelle voidaan pohtia myös vaikuttamisen kanavien näkökulmasta. Nämä tulisi huomioida myös opettajakoulutuksessa. Toisaalta oppimispolkujen tyyppikertomukset voivat antaa uusia näkökulmia oppilaiden kokonaisvaltaisempaan huomioimiseen. Konkreettisemmalla tasolla opetustyössä voi pyrkiä hyödyntämään oppimispoluista nousevia positiivisia kokemuksia, sekä välttämään negatiivisia.

Avainsanat: narratiivisuus, ammatti-identiteetti, uimataito, oppimispolku

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X.

# SISÄLLYS

1	ALUKSI.....	5
1.1	Miksi tutkia uinnin opettamisen oppimispolkuja.....	5
1.2	Opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittyminen.....	7
1.3	Tutkielmaan sijoittumisia .....	10
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	14
2.1	Narratiivinen lähestymistapa opettajuuden kehittymiseen.....	14
2.2	Tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimusasetelma .....	17
3	KOLME KERTOMUSTA OPPIMISPOLUISTA.....	22
3.1	Kertomus Oiva Osajasta .....	23
3.2	Kertomus Ilona Innokkaasta.....	25
3.3	Kertomus Voitto Välttelijästä .....	27
4	TARINOITA OPPIMISPOLKUJEN VARRELTA.....	31
4.1	Uinti sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä.....	31
4.1.1	Koko perheen harrastus.....	33
4.1.2	Ilonpitoa ja hauskuutta.....	34
4.1.3	Rannalle jääminen .....	35
4.2	Ohjattu uimakoulu ja harrastustoiminta .....	37
4.2.1	Uimakoulu ja merkkien suorittaminen .....	37
4.2.2	Uimakoulusta kilpauintiin .....	38
4.3	Onnistumiset ja epäonnistumiset tienviitoittajina .....	41
4.3.1	Uimaan oppiminen .....	41
4.3.2	Läheltä piti .....	43
4.3.3	Opetusta tai sen puutetta.....	45
4.3.4	Kisailua ja ylpeyden aiheita.....	47
4.3.5	Pelokasta välttelyä .....	48
4.3.6	Häpeää ja hämmennystä .....	54
4.3.7	Välttelystä voimaantumiseen .....	56
4.4	Uintia opiskeluaikana .....	60
4.4.1	Kun aika ei riitä .....	60
4.4.2	Opettajankoulutuksen uintijaksot .....	62

5	OPPIMISPOLUISTA OPETTAJAIDENTITEETTIIN.....	65
5.1	Uimaopetus koulun tehtävänä.....	66
5.1.1	Sidokset kulttuuriin.....	66
5.1.2	Uinnin ainutlaatuisuus.....	69
5.2	Uinnin opettamisen ihanteet.....	71
5.2.1	Turvallisuuden tunne ja sen luominen.....	72
5.2.2	Erialaisten oppilaiden huomioiminen.....	75
5.2.3	Opettajan opetus- ja uintitaito .....	79
5.3	Vedenpinnasta heijastuva kuva opettajasta .....	82
5.3.1	Senja, välttelijä: vieläkin ottaisin sairauslomaa .....	82
5.3.2	Nestori, osaaja: riittävätkö omat valmiudet opettamiseen	83
5.3.3	Aune, innokas: panostaisin hyvin paljon hauskuuteen.....	84
6	LOPUKSI .....	85
6.1	Yhteenvetoa ja pohdintaa .....	85
6.2	Eettisyydestä tutkielmassa .....	90
6.3	Tutkielman luotettavuuden arviointia .....	92
	LÄHTEET .....	95
	LIITTEET	

# 1 ALUKSI

## 1.1 Miksi tutkia uinnin opettamisen oppimispolkuja

Tämän tutkielman lähtökohtana on ajatus siitä, että oman oppimispolun ymmärtäminen on tärkeä tekijä opettajuuden kehittymisessä. Opettajaksi kehittyminen nähdään pitkälti identiteettityönä, johon kuuluvat myös omat tunteet ja kokemukset (ks. esim. Heikkinen 2001). Oman oppimispolun tiedostaminen antaa mahdollisuuden muutokseen (Alheit 1994, 289).

Päädyimme tähän tutkimusaiheeseen havaittuamme, että omat oppimispolkumme ja niiden pohjalta myös lähtökohdat uinnin opettamiseen ovat hyvin erilaiset. Tämän havainnon pohjalta syntyi kiinnostus perehtyä aiheeseen syvällisemmin. Olimme siis kiinnostuneita siitä, millaisia oppimispolkuja on havaittavissa, millaisista merkityksellisistä oppimiskokemuksista polut muodostuvat, sekä miten oppimispolut näkyvät opettajaidentiteetissä

Tässä työssä nimitämme oppimispoluksi sitä merkityksellisten elämäntapahtumien ja oppimiskokemusten jatkumoa, joka ohjaa elämäntulkua ja/tai muuttaa tai vahvistaa identiteettiä (vrt. Antikainen 1996, 251-252). Oppimispolkuja voidaan tutkia hyvin laajassa mittakaavassa tarkastellen oppimista yleisesti koko elämänhistorian ajalta (ks. esim. Antikainen & Huotelin 1996; Goodson, Biesta, Tedder & Adair 2010) tai keskittyen pienempään teemaan, kuten tässä tutkielmassa uinnin opettamisen oppimispolkuihin luokanopettajaksi aikovien opiskeluvaiheessa. Olemme siis ikään kuin Antikaisen (1998, 101) ehdotuksesta jäsentäneet erään elämäntulkun alueen polkuna, jonka käännekohtina toimivat merkittävät elämäntapahtumat.

Opettajilta odotetaan nykyisin melkoista tuhattaituruutta (Vuorikoski 2003, 17). Uinnin opetus on yksi niistä hyvin pienistä osista luokanopettajan työstä, jotka kuitenkin edellyttävät erityistä osaamista ja valmiuksia. Uinnin opetuksen haasteellisuutta lisää myös opetuksen toteuttaminen totutun

kouluympäristön ulkopuolella. Oppilaiden voi olla vaikea ymmärtää sitä, ettei oppilasryhmä voi toimia uimahallissakaan normaalia koulutyötä vapaammin ja tehdä kaikkia samoja asioita kuin vapaa-ajalla (Hakala 1999, 98). Opettaja on jakamattomassa kokonaisvastuussa oppilasryhmänsä turvallisuudesta myös uimaopetuksen aikana, mikä on johtanut onnettomuustapauksissa jopa oikeudellisiin tuomioihin (ks. esim. Poutala 2010, 112). Uimaopetuksen marginaalisuus yhdistettynä siihen liittyvään vastuuseen lisää uinnin opettamisen oppimispolkujen tutkimisen mielekkyyttä. Lisäksi opettajan työhön liittyvän paradoksin mukaan myös aloittelevalta opettajalta vaaditaan heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien taitoja ja kykyjä, joita voi oppia vain kokemuksen kautta (Blomberg 2009, 124; Penttinen 1995, 45). Tämä antaa perusteen tutkia oppimispolkuja jo opiskeluvaiheessa, kun työn tuottama kokemus vielä puuttuu.

Tutkielmassamme on viitteitä opettajien ja opettajaksi opiskelevien elämäkertatutkimuksesta (ks. esim. Heikkinen 2001; Kauppila & Tuomainen 1996; Silkelä 1999; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996). Olemme kiinnostuneita sekä opettajaopiskelijoiden omien kouluajojen että lapsuuden ja vapaa-ajan uintikokemuksista. Haastattelun aikana näistä muodostuvaa kertomusta voidaan kuitenkin pitää vain kapeana uintiin liittyvänä elämäkertomuksena (vrt. Huotelin 1996, 14). Samaan tapaan tutkimusaiheena voidaan pitää opettajuuden kehittymistä, mutta sitä tarkastellaan vain liikunnan opettamisen ja erityisesti uinnin opettamisen näkökulmasta.

Tämän tutkielman ensimmäiseen lukuun on koottu tutkielman taustat. Toinen luku kertoo tutkielman taustalla olevasta metodologiasta sekä tutkielman toteuttamisesta. Kolmannessa luvussa päästään narratiivisen analyysin tuloksiin eli oppimispolkujen tyyppikertomusten kuvauksiin. Neljännessä luvussa pureudutaan syvemmälle oppimispolkuihin narratiivien analyysin kautta. Viidennessä luvussa jatketaan narratiivien analyysiä nostoen esille tarinoista nousevia opettajaidentiteettejä. Viimeisessä luvussa pohditaan ja arvioidaan koko tutkielmaa.

## 1.2 Opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittyminen

Lähestymme tutkielmassamme uinnin oppimispolkuja opettajuuden ja erityisesti opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Koemme, että oppimispolkuihin vaikuttavat opiskelijoiden aiemmat kokemukset uinnista ja vedestä. Samalla nämä kokemukset, ja sitä kautta oppimispolut vaikuttavat siihen, mitä opiskelijat tulevalta uinninopettajuudelta odottavat ja toivovat sekä miten he suhtautuvat uinnin opettamiseen.

Opettajuuden kehittymisen voidaan ajatella olevan yhtä aikaa opettamaan oppimista ja opettajaksi tulemistä. Se siis näkyy sekä ammatillisen osaamisen lisääntymisenä että persoonallisena kehittymisenä. Opettajuuden kehittymistä kuvaavassa kirjallisuudessa viljellään runsaasti eri käsitteitä samasta ilmiöstä. Puhutaan ammatillisesta kasvusta tai kehittymisestä sekä opettajaksi kasvamisesta tai kehittymisestä. Ymmärryksemme mukaan kaikilla näillä käsitteillä viitataan kuitenkin kutakuinkin samaan asiaan hieman eri painotuksin (ks. esim. Avalos 2011, 10). Valitettavan usein käytetyn käsitteen määrittely jää tekemättä tai siitä todetaan vain, että kyseessä on koko elämän mittainen prosessi (vrt. esim. Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Ruohotie 1995, 319).

Opettajuuden kehittymistä on kuvattu monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi Niikko (1998, 12) esittelee erilaisten opettajuuden kehittymisestä tehtyjen tutkimusten lähtökohdiksi muun muassa 1) opettajan persoonallisuuden ja siinä tapahtuvat muutokset, 2) yksilöllisen kasvun, asiantuntijuuden ja sosiaalistumisen ammattiyhteisöön sekä 3) ammatin perustalle rakentuvan opettajan kehityksen. Neljäntenä lähtökohtana Niikon mukaan voidaan nähdä myös muuttuva yksilö, jolloin yksilön muutokseen vaikuttaa se, miten hän vastaa uusiin haasteisiin omassa elämän- tai oppimisprosessissaan.

Opettajan ammatin hoitamisessa ei riitä pelkkä tiedollinen osaaminen tai tekninen taitavuus, vaan opettajuutta toteutetaan ennen kaikkea omalla persoonallisuudella. Siten opettajuuden kehittymisessä myös ihmisenä tai opettajana kasvamisella on iso rooli. (Heikkinen 2000, 11.) Tätä kehitys-

prosessia kuvataan ammatillisen identiteetin, opettajaidentiteetin tai ammatillisen minäkäsityksen kehittymisenä. Opettajan ammatillisen identiteetin voidaan nähdä koostuvan sekä persoonallisesta (kuka minä olen), että kollektiivisesta (keitä me olemme) identiteetin komponentista, muodostaen näkemyksen siitä, kuka minä olen opettajana (Heikkinen 2000, 14).

Opettajan ammatillinen identiteetti nousi omaksi tutkimusalueekseen 1990-luvulla. Tutkimuksissa huomio on keskittynyt opettajien ammatillisen identiteetin muodostumiseen, ammatillisen identiteetin tunnuspiirteisiin tai siihen, miten ammatillinen identiteetti ilmentyy opettajien tarinoissa. Eri tutkimuksissa identiteetin käsite saa erilaisia merkityksiä, mutta kaikille on yhteistä se, ettei identiteettiä nähdä yksilön pysyvänä ominaisuutena, vaan se on jatkuvassa muutoksessa. Siten identiteetti vastaakin kysymykseen: kuka minä olen tällä hetkellä. Ammatillisen identiteetin tai siihen sidoksissa olevan minäkuvan on esitetty määrittävän vahvasti opettajien opettamista, heidän kehittymistä opettajina sekä suhtautumista kasvatuskentän muutoksiin. Identiteetti siis vaikuttaa vahvasti siihen, mitä opettaja näkee työssään tärkeäksi. (Beijaard ym. 2004, 107-109).

Nykyään opettajuuden kehittyminen nähdään monimuotoisena oppimisprosessina, jossa sekä yksilön henkilökohtaisella reflektiolla että ympäröivän yhteisön vaikutuksilla on suuri merkitys (Ruohotie 2006, 115). Useissa kotimaisissa tutkimuksissa kehityksen korostetaan olevan jatkuva ja koko elämän mittainen prosessi (mm. Heikkinen 2001, 32; Järvinen 1999, 258; Komulainen 2010, 45; Niemi 1995, 4; Penttinen 1999, 7), joka on sidoksissa ympäröivään kontekstiin (mm. Niemi 1995, 4; Niikko 1998, 92). Nämä näkemykset ovat hyvin pitkälti sopusoinnussa Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) opettajan ammatillista identiteettiä koskevien tutkimusten meta-analyysin kanssa, jossa todetaan että opettajan ammatillinen identiteetti on 1) jatkuva prosessi ja 2) yhtä aikaa sekä henkilökohtainen että kontekstisidonnainen. Lisäksi he esittävät, että 3) identiteetti koostuu ali-identiteeteistä, joiden tulisi olla mahdollisimman hyvin sopusoinnussa keskenään, ja että 4) identiteetin kehittyminen vaatii opettajalta halua kehittyä. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Opettajuuden kehittymistä pidetään siis elinikäisenä oppimisprosessina, jossa koulutuksen tuoma teoretieto yhdistyy yksilön muuhun elämänkokemukseen. Myös me ajatteleme opettajuuden kehittymisen alkavan jo hyvin varhain siten, että siihen vaikuttavat monenlaiset kokemukset erilaisissa tilanteissa. Nämä kokemukset heijastuvat yksilön omiin odotuksiin ja käsityksiin ja näin suuntaavat myös uusiin kokemuksiin suhtautumista ja niistä oppimista. Tällöin oppiminen ei tapahdu ainoastaan tässä hetkessä, vaan siihen vaikuttavat niin menneisyyden kokemukset kuin tulevaisuuden odotuksetkin (Repo & Gustafsson 2006, 55).

Koska opettajuuden kehittyminen nähdään elinikäisenä oppimisprosessina, sitä voidaan myös tutkia monin eri tavoin ja eri vaiheissa. Oma tutkielmamme on osin elämänkaaritutkimusta, mutta sen tarkasteluajankohta rajoittuu opiskeluvuosiin ja niitä edeltäneeseen aikaan. Oppimispolkujen tutkimisen osalta tämä ei tuota ongelmia, mutta se asettaa rajoitteita erityisesti opettajuuden kehittymisen tarkastelulle, sillä haastattelemltamme opiskelijoilta puuttuu kokonaan uinnin opetuskokemus, jonka pohjalta myös opettajuus kehittyy. Toisaalta kyseessä ei ole pitkittäistutkimus, vaan aineisto on kerätty yhdellä kertaa osin retrospektiivisesti eli aiempia kokemuksia muistellen. Kuitenkaan opettajuuden kehittymisen osalta ajan myötä tapahtuvat muutokset eivät näin ollen pääse aineistossamme esiin. Tutkielmamme keskittyykin siten opettajaidentiteetin osalta tämänhetkisen tilan tarkasteluun.

Aloittelevien opettajien tai opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu voidaan määritellä ajan myötä tapahtuviksi muutoksiksi käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, uskomuksissa ja käsityksissä (Kagan 1992, 131). Omassa tutkielmassamme tarkastelemme oppimispolkujen lisäksi noita elementtejä pohtien sitä miksi uintia opetetaan, millaista on hyvä uinnin opetus ja opettajuus sekä millainen kuva haastateltavilla on itsestään uinnin opettajana.

### 1.3 Tutkielmaan sijoittumisia

Suojanen (1996, 49) vertaa tutkijan kuvaa tutkimuskohteestaan valokuvaan sen ottohetskellä. Samoin kuin valokuvaus, myös tutkimuksen tekeminen on valintaa alusta loppuun, mutta samalla se kertoo myös tutkijan, valokuvaajan, taustoista jotain. Tutkijalla, samoin kuin valokuvaajalla, on kohteestaan esiyymmärrys, joka on syntynyt tutkijan elämäkokemuksen myötä. Näitä taustatekijöitä voisi luonnehtia tutkielman suodattimiksi (Suojanen 1996, 56) tai tietyn malliseksi ja värisiksi silmälaseiksi, joiden läpi olemme lähestyneet omaa tutkielmaamme. Näiden taustatekijöiden, toisin sanoen tutkijan viitekehysten tarkastelu antaa kuvan niistä puitteista, joissa tutkimustietoa on kerätty (Grönfors 1982, 14). Samalla tutkijan viitekehysten tarkastelu auttaa lukijaa paikantamaan tutkijan tämän tutkimuksessa sekä ymmärtämään paremmin sitä kontekstia, jossa tutkimus on tehty.

Koska omat taustamme ovat vaikuttaneet siihen, millaisia valintoja ja myöhemmin tulkintoja olemme tämän tutkimusprosessin aikana tehneet, koemme tärkeäksi tuoda esiin myös jotain omista oppimispoluistamme. Näiden kertomusten kautta haluamme tarjota lukijalle välähdyksen valokuvaustilanteesta kuvan ottohetskellä. Näin lukijalle aukeaa mahdollisuus arvioida myös oman esiyymmärryksemme merkitystä tutkimusprosessille ja sen aikana tehdyille valinnoille.

---

*Lapsuuden kesäni kuluivat läheisessä joessa tai erilaisilla sora- tai hiekka-kuopilla polskien. Pienempänä isä tai äiti vei uimaan, vähän vanhempana kuljimme pikkusiskon tai serkkujen kanssa joen rantaan kahdestaankin. Vedessä saatoimme olla tuntikausia, eikä kylmyydestä ollut tietoaakaan.*

*Talvisin kävimme usein uimahallissa 30 kilometrin päässä kotoa. Yleensä nämäkin hetket vietettiin koko perheellä yhdessä polskutellen, ja uimahallireissun päätteeksi sai ostaa pehmiksen tai karkkia uimahallin kioskista.*

*Myös mumma, isoäitimme, vei meitä lapsia uimaan aina silloin tällöin. Hän itsekin nautti uimisesta suunnattomasti, vaikkei muuten millään tavoin liikunnallinen ollutkaan. Voisi siis sanoa, että lapsuudessani vesi liittyi olennaisena elementtinä perheemme yhteisiin hetkiin.*

*Kesästä toiseen kävin myös uimakouluissa. Ei siksi, että olisin niinkään tarvinnut uimakoulun tarjoamaa uimaopetusta, vaan siksi, että pidin niistä suunnattomasti. Halusin ehdottomasti päästä sinne! Merkkien suorittamisesta pidin erityisesti. Joskus suoritin samoja merkkejä kahteenkin kertaan, ensin uimakoulussa ja sitten syksyllä koulussa, kun opettaja ei uskonut, että olin suorittanut merkin jo kesällä.*

*Koulusta kävimme uimassa muutaman kerran vuodessa. Uimahallipäivät olivat aina yhtä mukavia. Niille, jotka eivät osanneet uida, järjestettiin uimaopetusta. Muut saivat uida melko vapaasti ja halutessaan suorittaa merkkejä. Merkkien suorittaminen oli koulussakin lempipuuhaani uintikerroilla. Viidennellä luokalla sain suoritettua priimusmaisterin merkin, ja muistan miten ylpeä opettajani minusta oli.*

*Yläasteella ja lukiossa uinnin opetukseen kuului tekniikoiden harjoittelua, testejä sekä joitakin vesipelejä. Myös tuolloin nautin uintikerroista, vaikkei niissä samanlaista vapautta ollutkaan, kuin ala-asteella. Yläasteen ja lukion aikaan opetin kesätyökseni pienille lapsille uinnin alkeita uimakouluissa. Työssäni tapasin monenlaisia lapsia, myös niitä, joille vesi ei ollut se tuttu ja turvallinen leikkiympäristö. Hienoa kuitenkin oli huomata, että parin viikon aikana rohkeus vettä ja luottamus minua uimaopettajana kohtaan lisääntyi hiljalleen.*

*Lukiossa tapasin nykyisen mieheni, joka vielä tuolloin ui kilpaa. Yhdessä kävimme usein uimassa, tai lähdin uimaan samalla, kun hän kävi harjoittelemassa hallilla. Hiljalleen, miehen neuvojen ja oman reflektoinnin myötä omakin uintitekniikka kehittyi entistä paremmaksi, ja uinnista oppi nauttimaan vielä uudella tavalla, tehokkaana kuntoilumuotona. Tuohon asti kun uinti oli enemmän sitä mukavaa yhdessä oloa, sukeltelua ja leikkimistä.*

*Nyt meillä on kaksi pientä tyttöä, joiden kanssa käymme säännöllisesti uimassa. Meille kaikille uimahalli on miellyttävä tapa viettää yhteistä aikaa ja lapsille uimahallipäivät tai -illat ovat erityisen odotettuja.*

---

*Lihakset alkavat selvästi kangistua, mutta jatkan päättäväisesti matkaani. Ovi aukeaa naristen ja hoipun savusaunan ylimmälle lauteelle. Pistelee ja joka ainoaa lihasta varpaista sormenpäihin särkee. Värisen ja käperryn kasaan – koitan kestää. Aika tuntuu pitkältä ennen kuin pystyn hengittämään normaalisti ja veri alkaa kiertää raajoissakin. Tämän kesän uimiset saavat olla tässä. Ja ensi kesänä on taas väli vuoden vuoro.*

*Uiminen ei ole oikein koskaan kuulunut lempipuuhiini. Vaikka kesät ovatkin kuluneet suvun mökkirannassa, en kuitenkaan oppinut uimaan koirauintia kummemmin. En luottanut veden kantamiseen enkä varsinkaan muiden ihmisten apuun. Äitini yritti kyllä opettaa minua sen jälkeen kun muistini mukaan sain porttikiellon uimakouluun. Olin tarrautunut kaikkeen tarpeeksi kiinteään, uima-altaan kaiteeseen ja äidin käsivarteen, enkä suostunut altaaseen. Meno näytti aivan liian hurjalta näin aran silmiin.*

*Koulusta kävimme yleensä kerran vuodessa uimassa naapuripaikkakunnalla. Varsinaista uimaopetusta ei koskaan järjestetty, vaan saimme pitkälti tehdä mitä halusimme. Ala-asteella olin mukana siinä missä muutkin, niin kauan kun jalat ylsivät pohjaan. Syvemmälle en suostunut menemään. Uimataito ei siis päässyt kehittymään ja opin hiljalleen välttelemään kaikkea uintiin liittyvää. Yläasteella opettaja sai kerran pakotettua minutkin uimaan, mutta muulloin, lukioaika mukaan lukien, tein jotain ihan muuta.*

*Luokanopettajakoulutukseen liittyvä uimaopetus pääsi yllättämään minut. Ymmärsin sen vasta lueskellessani ensimmäistä kertaa opinto-opasta. Tunsin olevani puun ja kuoren välissä. Poliisikouluun olin sentään ymmärtänyt jättää hakematta uintitestin takia. Välttely ei kuitenkaan enää tuntunut oikealta ratkaisulta. Minähän en heikkouttani näytä. Uskaltauduin lo-*

*pulta aikuisten alkeisuimakouluun ja aloin toden teolla valmistautumaan, jotta selviäisin muiden mukana loppusyksyn uintijaksosta.*

*Uintiprojektistani tuli lopulta paljon isompi kuin osasin aavistaakaan. Olin oppinut pitämään uimista kertakaikkisen vastenmielisenä ja omaa uimataitoani yksinkertaisesti kehnona. Kohta sain huomata, että edessä on paljon muutakin kuin tekniikan opettelua. Nyt voin jo myöntää, että pelko on ainut oikea sana kuvaamaan omaa suhdettani veteen. Kehoni ja mieleni puntaroi koko ajan pakenemisen ja taistelun välillä. Satojen harjoitustuntien aikana vastaan on tullut koko tunteiden kirjo. Pelkoon on joutunut työstämään niin altaassa kuin mielikuvissa ja kirjoituspöydälläkin. Mukaan mahtuu toki paljon onnistumisiakin. Uimataitoni on kohentunut rajusti ja siinä samalla olen oppinut paljon myös itsestäni. Ilman niitä kokemuksia ei tätäkään tutkielmaa olisi lähdetty tekemään. Pelon kanssa tutuksi tulemisen myötä on kasvanut myös halu päästä opettamaan uintia. Olen yhtä aikaa innoissani ja kauhuissani ajatuksesta. Toivoisin pääseväni jakamaan onnistumisen elämyksiä myös muille.*

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Narratiivinen lähestymistapa opettajuuden kehittymiseen

Komulaisen (2010, 48) mukaan ”*uuden vuosituhannen alun opettajuuden tutkimusta on värittänyt opettajan yksilöllisten kehittymispolkujen hyväksyminen ja eräänlainen narratiivinen ote*”. Opettajuuden kehittyminen nähdään siis yksilöllisenä prosessina, jossa jokainen tarina on erilainen (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41; Ruohotie 2006, 115). Tällöin huomion kohteeksi nousevat henkilökohtaiset ja merkitykselliset oppimiskokemukset, kuitenkin unohtamatta opettajaksi kehittymisen sosiaalista kontekstia. Tästä näkökulmasta juuri narratiivinen lähestymistapa sopii omaan tutkielmaamme.

Brunerin (1986, 11-13) mukaan on olemassa kaksi tietämisen tapaa, paradigmaattinen ja narratiivinen. Paradigmaattisella tietämisellä hän tarkoittaa sitä ajattelutapaa, jota yleensä on totuttu nimittämään matemaattiseksi tai luonnontieteelliseksi ajatteluksi. Se perustuu pitävään todisteluun, loogiseen päättelyyn ja hyvään teoriaan. Narratiivinen tietämisen tapa taas korostaa ihmisen toiminnan ymmärtämistä (Polkinghorne 1995, 11), hahmottaa maailmaa vuorovaikutteisesti vähitellen muodostuvana tarinana (Heikkinen 2002b, 195) ja pyrkii vakuuttamaan ihmisen elämänmakuisuudellaan (lifelikeness) ja todentunnullaan (verisimilitude) (Bruner 1986, 11). Todentunnulla tarkoitetaan tunnetta, joka tarinaa lukiessa tuo lukijan mieleen jotain sellaista, joka muistuttaa läheisesti jotain hänen itsensä kokemaa. Tarina näyttäytyy kuulijalle niin uskottavana, että eläytyminen tarinan henkilöiden maailmaan ja heidän vaikuttimiensa ymmärtäminen ovat mahdollisia. (Heikkinen 2002b, 195.)

Narratiivisella tai tarinallisella tutkimuksella tarkoitetaan yleensä sellaista tutkimusta, jossa tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitettä käytetään

ymmärryksen välineenä, toisin sanoen todellisuuden tuottajina ja välittäjinä (Heikkinen 2001, 185; Hänninen 1999, 15). Osa tutkijoista (esim. Heikkinen 2001) käyttää tarinan, kertomuksen ja narratiivin käsitteitä toistensa synonyymeinä, osa taas (esim. Hänninen 1999) määrittelee käsitteille erilaiset merkitykset. Tässä tutkielmassa käytämme kertomuksen ja tarinan käsitteitä hieman toisistaan poiketen. Tarinan ymmärrämme kertomusta pienemmäksi ydinepisodiksi, jonka perustana on jokin ajallisesti yhtenäinen kokonaisuus. Kertomuksen käsitettä käytämme puhuessamme oppimispoluista ja niihin sisältyvistä tarinoista laajemmassa kontekstissa. Toisin sanoen kertomus voi pitää sisällään useita tarinoita, ja tällöin se voidaan myös tulkita monella eri tavalla (ks. myös Hänninen 1999, 20).

Tutkijat ovat käyttäneet narratiivisuuden käsitettä ainakin neljällä eri tavalla (Heikkinen 2001, 187; 2002b, 186-187). Ensinnäkin sillä voidaan tarkoittaa tietynlaista tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, jolloin narratiivisuuden ajatus on lähellä konstruktivistista tiedonkäsitystä. Toisekseen sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivisuus voi olla tapa analysoida aineistoa ja neljänneksi sitä on käytetty myös käytännön työssä, esimerkiksi terapian työskentelymuotona.

Omassa tutkielmassamme narratiivisuus vaikuttaa ensinnäkin tiedonkäsitteen eli epistemologian tasolla. Ajattelemme Heikkisen (2001, 14; 2002a, 103) tavoin, että ihminen rakentaa tarinoiden välityksellä tietoa itsestään ja häntä ympäröivästä maailmasta. Ihminen katsoo elämäänsä ja siihen liittyviä tapahtumia eräänlaisena tarinana ja rakentaa samalla omaa identiteettiään, sitä kuka hän on, tarinoiden välityksellä. Paitsi, että tällainen tarinan rakentaminen on henkilökohtainen prosessi, liittyy se myös mitä suurimmassa määrin ihmistä ympäröivään sosiaaliseen tarinavarantoon, jonka ihminen ympäriltään omaksuu, ja johon hän omaa tarinaansa koko ajan peilaa. (ks. myös Hänninen 1999, 24)

Paitsi epistemologian tasolla, on narratiivisuus tutkielmassamme läsnä myös aineiston tasolla, sillä keräämässämme haastatteluaineistossa on narratiivisia piirteitä. Heikkisen (2001, 189; 2002b, 189-190) mukaan nar-

ratiivinen tutkimusaineisto on yksinkertaisimmillaan suullista tai kirjallista kerrontaa. Tarkemmin määriteltynä siltä voisi edellyttää sellaisia systemaattisia kertomuksen piirteitä, kuten että tarinasta löytyy ajallisesti etenevä juoni sekä alku, keskikohta ja loppu. Oman aineistomme keräsimme teemahaastatteluina, joissa teemat muodostuivat tietyistä ajanjaksoista. Nämä ajanjaksot toivat aineistoon kerronnallisia. Toisaalta aineistostamme löytyy myös pienempiä, kerronnallisesti tiheämpiä tarinoita, joissa esiintyy Aristoteleenkin vaatimuksia kunnioittaen ajassa etenevä juoni sekä alku, keskikohta ja loppu.

Kolmanneksi narratiivisuus on tutkielmassamme läsnä myös analyysin tasolla. Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen tutkimuksen analyysin narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysillä (analysis of narratives) hän tarkoittaa sellaista tarinoiden analyysia, joka tuottaa erilaisia luokitteluja tai kategorioita. Tällainen analyysi perustuu paradigmaattiselle päättelylle. Narratiivisessa analyysissä (narrative analysis) taas tuotetaan tarina tai tarinoita tapahtumista juonentamisen (emplotment) avulla. Juonen avulla on mahdollista ymmärtää ja kuvata esimerkiksi tapahtumien välisiä suhteita ja ymmärtää vaikkapa toisen tekemiä valintoja. (Polkinghorne 1995, 5-12.) Itse ajattelemme narratiivien analyysia sisällönanalyysin kaltaisena tapana analysoida ja tulkita aineistoa erilaisten erojen ja yhtäläisyyksien, ryhmittelyjen, teemoittelun ja pelkistämisen avulla, kun taas narratiivisessa analyysissä tärkeiden episodien sekä syiden ja seurausten suhde on juonen muodostukselle merkittävää. Olemme selkeyttäneet itsellemme jakoa vielä siten, että ajattelemme narratiivien analyysissä keskittyttävän teemoihin, jotka nousevat "*tarinasta*", kun taas narratiivisessa analyysissä tapahtumat uudelleenkirjoitetaan "*tarinaksi*".

Omassa tutkielmassamme käytämme sekä narratiivien että narratiivista analyysia. Tutkielmassamme narratiivien analyysi painottuu, ja sen avulla pyrimme nostamaan esiin haastateltavien välisiä eroja ja henkilökohtaisia, ainutkertaisia kokemuksia. Narratiivisen analyysin tehtävä tutkielmassamme on tuoda esiin haastateltavien välisiä yhtäläisyyksiä ja koota aineistos-

tamme eräänlaisia synteesejä, kokonaisuuksia (ks. myös Polkinghorne, 1995, 12). Hännistä (1999, 20) mukailleen narratiivisen analyysin osuudessa juonennettu juoni synnyttää kokonaisuuden, johon nähden erilliset osat saavat merkityksensä.

Neljäs taso, narratiivien käytännön merkitys, ei tarkoituksellisesti nouse esiin, vaikkakin näyttää siltä, että muodostamillamme narratiiveilla ja niistä tekemillämme tulkinnoilla voi olla henkilökohtaista merkitystä myös haastatelluille ja muille mahdollisille tutkielmamme lukijoille. Mielestämme viitteitä tästä antaa myös erään haastateltavan kommentti haastattelun jälkeen: ”*ei tässä - aika tyhjä - psykiatrinen käynti*”.

## 2.2 Tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimusasetelma

Tutkielmamme kohderyhmäksi valitsimme Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Kohderyhmän saavutettavuus oli tärkein syy tähän rajaukseen. Keskitimme voimavaramme kotiyliopistossamme lukuvuonna 2010-2011 liikuntaa opiskeleviin luokanopettajaopiskelijoihin eli ensimmäisen vuosikurssin monialaisia opintoja suorittaviin perusopiskelijoihin sekä myöhempien vuosikurssien erikoistumisopintoja suorittaviin sivuaineopiskelijoihin.

Päätimme kerätä tutkimusaineistomme teemahaastatteluilla. Olimme kiinnostuneita opettajuuden kehittymisestä, mutta tutkielmamme aihe oli tarkentunut ensin liikunnan opettamiseen ja tarkemmin vielä uinnin opettamiseen. Haastatteluilla kerättävän aineiston vahvuutena pidimme sitä, että se antoi mahdollisuuden tarkentaa aineiston kohdantamista sen keräämishetkellä. Toisaalta arvelimme myös, että vapaaehtoisten löytäminen haastatteluun olisi helpompaa, kuin esimerkiksi kirjoitelmien kirjoittamiseen.

Pidimme harkinnanvaraista otantaa parhaana vaihtoehtona haastateltavien valintaan, jotta voisimme varmistua siitä, että aineistosta nousee esiin tarpeeksi erilaisia oppimispolkuja ja näkökulmia. Tätä valintaa varten tee-

timme koko kohderyhmällemme lyhyen esikyselyn (ks. liite 1), jossa kartoitimme muun muassa vastaajien uintitaustaa, suhtautumista veteen sekä halukkuutta osallistua tutkielmaamme. Lomake suunniteltiin niin, että siihen vastaaminen onnistui muutamassa minuutissa. Esikysely toteutettiin opiskelijaryhmien liikunnan harjoituskertojen yhteydessä marras-joulukuussa 2010.

Esikyselyn vastauksista nousi esiin opiskelijoiden jakautuminen melko selkeästi kahteen ryhmään: vedessä olemisesta ja uimisesta pitäviin sekä niitä vältteleviin. Oletimme tämän olevan myös merkittävin ero oppimispolkujen erilaisuuteen, joten pääjako haastateltavien valintaan syntyi helposti. Samalla alkoi muotoutua ennako-oletus erilaisista narratiivityypeistä.

Valitsimme opiskelijoista kahdeksan haastateltavaa siten, että puolet haastateltavista kuului uintia tai vettä vältteleviin ja puolet niistä pitäviin opiskelijoihin. Molempiin ryhmiin valittiin sekä liikunnan sivuaineopiskelijoita että perusopiskelijoita. Lisäksi molempiin ryhmiin tuli sekä naisia, että miehiä. Uinnista pitävien joukkoon pyrittiin valitsemaan myös uintia harrastaneita opiskelijoita.

Teimme haastattelut mahdollisimman pian opiskelijoiden uintijakson jälkeen. Haastatteluiden ajankohta oli mielestämme merkityksellinen, sillä näin uintiin ja sen opettamiseen liittyviä kokemuksia oli tuoreessa muistissa. Viimeisin haastattelu toteutui muutamia kuukausia muiden jälkeen.

Päädyimme käyttämään tutkielmassamme teemahaastattelua. Oleellista teemahaastattelussa on se, että yksittäisten kysymysten sijaan haastattelussa käytetään keskeisiä teemoja, mikä mahdollistaa tutkittavan äänen esiintulon (Eskola 2007, 33). Haastatteluissamme teemojen tarkoituksena oli auttaa löytämään ne merkityksellisimmät kokemukset, jotka ovat muokanneet opiskelijan oppimispolkua. Tuntui luontevalta nähdä teemat ajanjaksoina, joten nimesimme teemoiksi 1) *lapsuuden ja perheen*, 2) *kouluopetuksen*, 3) *vapaa-ajan ja ystävät* sekä 4) *opettajankoulutuksen ja tule-*

*van opettajuuden*. Teemarungon perusteella rakensimme alustavan kysymysrunгон haastattelun pohjaksi (ks. liite 2).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joiden kestot vaihtelivat noin kahdestakymmenestä minuutista kolmeenkymmeneenviiteen minuuttiin. Haastattelujen alussa sovittiin keskustelun äänittämisestä. Omien taustojemme erilaisuus tuntui voimavaralta myös haastattelutilanteessa. Toisen oli helppo rohkaista ja tukea välttelijöitä ja toisen taas eläytyä vesipedon kertomuksiin.

Haastattelujen jälkeen pyrimme tekemään litteroinnin mahdollisimman tuoreeltaan. Työstimme litterointia kaksivaiheisesti siten, että toinen kirjoitti haastattelusta ensin raakaversio ja sen jälkeen toinen tarkisti litteroinnin ja täydensi sitä muun muassa taukomerkinnöillä. Litteroinnissa pyrimme pääsemään sanatasolle, mutta emme nähneet oleelliseksi kirjata esimerkiksi mittatarkasti taukojen pituuksia tai keskustelua ylläpitävää hymähtelyä. Litteroituna aineistoa kertyi yhteensä 75 sivua.

Analysoinnin voi katsoa lähteneen liikkeelle heti haastattelutilanteen jälkeen käydyssä keskinäisessä keskustelussamme. Kävimme heti tuoreeltaan läpi omia tuntemuksiamme haastattelusta, sen ilmapiiristä ja siitä saadusta kokonaiskuvasta. Ennen analysoinnin konkreettista ja näkyvää osuutta työstimme myös ajatuksiamme yhdessä esimerkiksi gradulenkkeillä ja pohdimme erilaisia näkökulmia aineiston lähestymiseen. Tässäkin vaiheessa erilaiset taustamme virittivät keskustelua ja toivat niihin monipuolisuutta. Huomasimme pian, että haastatteluista oli nostettavissa esiin kolme toisistaan poikkeavaa isompaa kertomusta, joissa tarinat näyttäytyivät hämmästyttävän samankaltaisina. Näin syntyi mielikuva Oiva Osaajasta, Ilona Innokkaasta ja Voitto Välttelijästä.

Litteroidun aineiston konkreettisempi käsittely jatkui aineistoon tutustumisen jälkeen avainsanojen etsimisellä (vrt. aineiston pelkistäminen sisällönanalyysissä). Avainsanat löytyivät esimerkiksi sellaisten analyysikysymysten avulla, kuten millaisia kokemuksia opiskelija tuo esiin lapsuu-

destaan tai koulu-uinnista, tai millaisia asioita opiskelija tuo esiin uinnin opettamisesta. Korostimme vastausten ydinkohdat värillisillä tusseilla, jotta vastauksia oli helppo käydä läpi myös silmäilemällä. Tämän jälkeen pilkoimme kokonaiset haastattelut pienempiin osiin, jotta pystyimme helpommin vertailemaan useampaa haastateltavaa keskenään ja yhdistelemään aineistosta nousevia teemoja laajemmiksi yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Tämä vaihe vahvisti edelleen ajatusta kolmesta erilaisesta ryhmästä.

Seuraavaksi keräsimme eri ryhmien sisällä merkittäviä, samankaltaisia kokemuksia ja muodostimme niistä narratiivisen analyysin keinoin kertomukset Oivasta, Ilonasta ja Voitosta. Narratiivisen analyysin lopputuloksena on yleensä tarina, joka voi olla esimerkiksi historiallisen tapahtuman kuvaus, elämäntarina tai tarinan muodossa esitetty vaihe ihmisen elämästä (Polkinghorne 1995, 15). Omassa tutkielmassamme narratiivisen analyysin tuloksena syntyivät välttelijöiden, innokkaiden ja osajien tyyppikertomukset. Niitä voidaan pitää fiktiivisinä uintielämäntarinoina, joiden elementit on koottu todellisista tapahtumista. Tavoitteenamme oli tuoda esiin kunkin ryhmän yhteisiä piirteitä ja yllättävää samankaltaisuutta sekä esimerkiksi sitä, miten tällaiset tyyppikertomukset yksilöllisyydessäänkin peilautuvat yleisiin kulttuurisiin merkitysjärjestelmiin (ks. myös Hänninen 1999, 33). Tyyppikertomusten avulla olemme myös pyrkineet tuomaan esiin kolme hyvin erilaista tapaa suhtautua veteen ja uimiseen. Kuitenkin, kuten Hänninenkin (1999) väitöskirjassaan toteaa, tällaisen tyyppittelyn haittapuolena on, että vaikka se korostaa tyyppien erilaisuutta, yksilöllisyyden kirjo tyyppien sisällä peittyi. Tähän ongelmaan olemme pyrkineet löytämään vastauksen narratiivien analyysin avulla.

Kertomusten muodostuksen jälkeen teemoittelimme ja ryhmittelimme oppimispolkujen taustalla olevan aineiston uudelleen. Tämä tapahtui ensin ryhmien sisällä. Halusimme kuitenkin ottaa laajemman näkökulman oppimispolkuihin, joten seuraava uusi teemoittelu tapahtui kaikkien haastateltavien välillä unohtamatta kuitenkaan ryhmiä. Analyysi tapahtui hermeneuttisen malliin tulkinnan ja uudelleen tulkinnan kautta. Tähän uudelleen tulkintaan aineksia saimme paitsi keskinäisistä keskusteluistamme ja

uusista aineistosta nousevista huomioitavista asioista, myös luetusta kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista.

Koko tutkimusprosessin ajan olemme pyrkineet antamaan aineistolle tilaa ohjata tutkimuksen etenemistä. Teimme esimerkiksi tietoisesti valinnan perehtyä syvällisemmin aiempaan tutkimuskirjallisuuteen vasta aineistoon tutustumisen ja alustavan analyysin jälkeen. Olemme halunneet tuoda aineistolähtöisyyttä myös tämän työn raportin valintoihin kuljettamalla rinnakkain aineistoa ja aiempaa kirjallisuutta sen ihmettelyn tueksi.

Tutkielmamme pääkysymys on: **Millaisia oppimispolkuja luokanopettajaksi opiskelevilla on uinnin opettamiseen?**

Tähän pyrimme vastaamaan seuraavien alakysymysten kautta:

- 1) **Millaisia merkittävästi toisistaan poikkeavia oppimispolkuja on havaittavissa?**
- 2) **Millaisista merkityksellisistä oppimiskokemuksista opiskelijoiden oppimispolut muodostuvat?**
- 3) **Miten oppimispolut näkyvät opiskelijoiden opettajaidentiteetissä?**

### 3 KOLME KERTOMUSTA OPPIMISPOLUISTA

Tutkielmamme ensimmäisessä alakysymyksessä kysyimme, millaisia merkittävästi toisistaan poikkeavia oppimispolkuja aineistossamme on havaittavissa. Tässä luvussa esittelemme Oiva Osaajan, Ilona Innokkaan ja Voitto Välttelijän tyypikertomukset. Tyypikertomusten syntyä on vaikea kuvailla, sillä ne ikään kuin olivat jo olemassa. Joidenkin haastateltavien kesken tuli esiin paljon yhtäläisyyksiä, joiden perusteella kolme ryhmää oli helppo muodostaa, ja se tapahtuikin lähes luonnostaan.

Haastateltavista Viljo ja Nestori muodostavat osaajien, Tuire, Aune ja Eerika innokkaiden sekä Irja, Asser ja Senja välttelijöiden ryhmän (ks. taulukko 1). Aivan näin yksinkertaista tyypittelyä ei toki ole. Tuiren ja Irjan kohdalla voidaan oppimispolun etenemisen myötä nähdä siirtymisiä toiseen ryhmään. Uuden uimahallin myötä Tuirelle kehkeytyi mahdollisuus aloittaa uintiharrastus yläasteen aikana. Tämän jälkeen hänen kokemuksissaan on paljon yhteistä osaajien kanssa. Irjan oppimispolku välttelijöiden ryhmässä on puolestaan edennyt niin pitkälle, että opettajuuden osalta kertomuksessa on paljon yhteisiä piirteitä innokkaiden kanssa.

Erytyisesti laadulliseen tutkimusperinteeseen kuuluvaa aineiston kunnioittamista on usein korostettu antamalla tutkimusraportissa aineiston puhua ennen tutkijan omaa ääntä. Tätä ohjetta olemme pyrkineet noudattamaan myös omassa tutkielmassamme. Siksi koemme tärkeäksi myös perustella valintamme tyypikertomusten nostamisesta tutkimustulosten etulinjaan.

On totta, että tyypikertomuksia voidaan osin pitää tutkijoiden omana luomuksina. Vaikka tyypikertomusten sisältö on koostettu aineistostamme, me tutkijoina olemme tehneet valinnat siitä, mitä kertomuksiin otetaan mukaan ja mitä jätetään niiden ulkopuolelle. Kuitenkin näemme, että tyypikertomukset luovat aineistostamme ja tutkielmastamme kokonaiskuvan, jonka läpi myös muita tuloksia on tarkasteltava. Tämä järjestys noudattaa tutkimusprosessimme etenemistä, joten näemme myös velvollisuudek-

semme tarjota lukijalle mahdollisuus arvioida työmme valintoja samasta lähtökohdasta. Toisaalta eri tyyppikertomukset nousivat aineistostamme niin selkeästi esiin, ettemme itse osaa pitää niitä omina luomuksinamme, vaan pikemminkin aineiston antamana viitekehyksenä sen tarkempaan analysointiin.

Ryhmä	Nimi	Ikä	Perus- / sivuaineopiskelija
Oiva Osaaja	Viljo	21-24	sivuaineopiskelija
	Nestori	21-24	perusopiskelija
Ilona Innokas	Tuire	yli 30	perusopiskelija
	Eerika	21-24	sivuaineopiskelija
	Aune	25-29	sivuaineopiskelija
Voitto Välttelijä	Irja	25-29	sivuaineopiskelija
	Asser	21-24	perusopiskelija
	Senja	21-24	perusopiskelija

Taulukko 1. Oppimispolkujen ryhmittely ja haastateltavien taustatiedot.

### 3.1 Kertomus Oiva Osaajasta

*Oiva Osaajan uintiharrastus sai alkunsa jo aivan lapsena. Vesi kuului vahvasti perheen vapaa-aikaan ja Oivakin pääsi muiden mukaan vesileikkeihin ja ilonpitoon. Kesät vierähtivät mummolan mökkirannassa ja talvella vanhemmat veivät uimahalliin polskuttelemaan. Oivan vanhemmat olivat mielellään mukana lastensa leikeissä ja opettivat näitä samalla leikin lomassa uimaan. Uimataittoa pidettiin perheessä tärkeänä asiana.*

*Paikallisen uimaseuran järjestämiin uimakouluihin Oiva osallistui ensimmäistä kertaa jo ennen kouluikää. Sielläkin pääsi leikkimään ja kisailemaan kavereiden kanssa. Uimakoulussa opeteltiin myös oikeita uintitekniikoita ja suoritettiin virallisia uimamerkkejä. Oiva viihtyi uimakouluissa, joten tuntui luonnolliselta jatkaa hyvin alkanutta harrastusta seuran kilpauintiryhmissä.*

*Alkuun kiinnostus uintiharrastukseen oli korkealla Oivan huomattessa kuinka nopeasti ajat paranivat ja oppiminen edistyi. Harjoituksissa käytiin läpi potkuja, käsivetoja ja käännöksiä. Kilometrejä kertyi entistä kiivaampaan tahtiin. Hiljalleen harjoitukset tuntuivat kuitenkin kulkevan aina samaa rataa – tekniikkaa, tekniikkaa, tekniikkaa – sitä yhtä ja samaa pikkutarkkaa hiomista. Päivä päivältä uintiharrastuksiin lähteminen tuntui entistä raskaammalta ja samaan aikaan muut lajit vetivät jännittävyydellään ja improvisointimahdollisuuksillaan Oivaa puoleensa. Äitiä Oivan päätös uintiharrastuksen lopettamisesta harmitti, sillä hän olisi mieluummin seurannut Oivan harjoituksia etelän lämmössä ulkoaltaan reunalla kuin vaikkapa kylmässä ja koleassa jäähallissa.*

*Koulussa Oiva pääsi uimaan muutaman kerran vuodessa. Koulukavereiden kanssa oli mukavaa kisalla siitä, kuka oli nopein tai sukelsi pisimmälle. Parasta oli, kun pääsi hyppimään ponnarilta ja esittelemään taitojaan. Ikävintä opetuksessa oli se, kun joutui odottamaan muita. Oivan tasoiselle uimarille koulun uimaopetus tuntui monesti yksipuoliselta.*

*Opiskeluaikana uinti jäi vähemmälle, koska aikaa sille ei tahtonut riittää kaiken muun ohella. Oiva piti uintia edelleen hyvänä kuntoilumuotona, mutta harrastaminen jäi varsin kausiluontoiseksi. Välillä hallilla tuli käytyä lähes päivittäin, mutta innostuksen lopahtaessa kuntoiluun tuli pitkiä taukoja. Toki uinti kuului edelleen kesän viettoon ja tulihan sitä pulahdettua weikkausreissuillakin.*

*Opettajakoulutukseen liittyvä uintijakso oli Oivalle pitkälti samanlainen kokemus kuin kouluaikaiset uintikerratkin. Tunneilla käytiin läpi melko yksinkertaisia asioita järjestelmällisesti A:sta Ö:hön. Oiva koki hieman epämiellyttäväksi sen, että hän sai usein olla näyttämässä esimerkkiä tekniikoista. Hän miettikin sitä, kuinka mielekästä on nostaa esiin kilpauimareita, jotka ovat harjoitelleet jokaista liikettä vuosikausia, kun muilla on aikaa saman opetteluun vain muutama tunti. Oivalle jäi kuitenkin uintijaksosta käteen muutakin kuin mukava kokemus opiskelukavereiden kanssa uimisesta – eihän hän kuitenkaan ollut koskaan opettanut uintia. Ryhmänhallintaan ja*

opetuksen organisointiin liittyvät vinkit tuntuivat hyödyllisiltä ja opetuksesta sai uusia näkökulmia esimerkiksi veteen totuttautumiseen ensimmäisillä kerroilla. Oivan mielestä uintijakso oli erittäin hyödyllinen erityisesti niille, jotka eivät vielä uintia niin hyvin hallinneet. Hän jäi kuitenkin pohtimaan vielä sitä, voisiko hän itse olla valmis ottamaan uinnin opetukseen liittyvää vastuuta ilman kilpauintiharrastuksesta saamaansa osaamista.

### **3.2 Kertomus Ilona Innokkaasta**

Ilona Innokkaan koti sijaitsi aivan veden äärellä. Järven rantaan oli matkaa sata metriä eikä uimahallikaan ollut juuri sen kauempana. Lapsuuden kesät vietettiin rannalla, ensin äidin valvovan silmän alla ja myöhemmin ihan vain kavereiden kanssa. Rannalle tai uimahalliin oli helppo lähteä eikä aurinkoisina kesäpäivinä tarvinnut sen kummemmin miettiä mitä tehtäisiin. Hellepäivinä rannasta kuului iloinen laulun luritus aamusta iltaan, kun Ilona ja kaverit kehittivät omia vesileikkejään. Vilusta ei ollut tietoaakaan, vaikka päivät rannalla venyivät usein pitkiä.

Eräänä kauniina heinäkuuisena päivänä Ilona oli jälleen kerran kavereineen rannalla. Ilona polskutteli turvallisesti rantavedessä laiturin vierellä, kunnes yhtäkkiä huomasi uivansa ihan oikeasti! ”Hei mä osaan uida!” huudahti Ilona kavereilleen. ”Etkä osaa. Sulla on jalat pohjassa”, kuului näsäviisas kommentti laiturilta. ”Eikä ole. Mä osaan uida. Oikeesti!” Ja niin Ilona oli oppinut uimaan.

Muutamia vuosia myöhemmin Ilona kiirehti jälleen kohti rantaa. Tällä kertaa hän oli etsimässä eilispäivänä unohtunutta rantaleluaan. Rannalle päästyään hän huomasi kauhukseen, että rakas dino oli karannut tuulen mukana toiselle puolelle järveä. Ilona juoksi paniikissa kertomaan äidille miten on käynyt ja pyysi tätä katsomaan. Äiti lupasi hakea dinon uimalla ja kehotti Ilonaa jäämään laiturille odottamaan. ”Ei. Mä tuun mukaan!” Ilona vaati. Niinpä äiti ja tytär lähtivät yhdessä dinonpelastusmatkalle. Ilonasta tuntui varsin hienolle, että hän pääsi uimaan ensimmäistä kertaa järven

*toiselle puolelle, olihan hän usein katsonut ihailien äidin uivan sinne ja takaisin. Onnistuneen pelastusmatkan jälkeen äitikin oli ylpeä tyttärestään: ”Ootpa sä hyvä uimari! Vautsi ku sä noin pitkälle jaksoit!” Tämän tapahtuman jälkeen äiti uskalsi jättää lapsensa rannalle ihan valvomattakin.*

*Kouluikäisenä Ilona osallistui kunnan järjestämään uimakouluun kesän alussa. Uimakoulukertoihin kuului leikkimistä, uintitekniikoiden harjoittelua ja merkkien suorittamista. Ilonasta oli todella hienoa, kun sai viedä äidille uuden uimamerkin ommeltavaksi uimapukuun. Kaikkein hauskinda uimakoulussa oli kuitenkin se, kun tunnin lopussa allas heitettiin täyteen leluja ja kaikki saivat peuhata siellä mielin määrin.*

*Yläasteen ja lukion aikana myös koulussa opetettiin enemmän uintia. Ilona kavereineen oli siitä innoissaan, mutta kaikille uinti ei tuntunut maistuvan yhtä hyvin. Ilonasta oli kummallista, miksi joidenkin piti keksiä jos jonkinlaisia tekosyitä välttääkseen altaaseen menemisen. Ilona itse nautti kisailusta kavereiden kanssa ja pääsipä välillä jopa hieman rehvastelemaan uintitaidoillaan. Kuitenkin hänen paras kaverinsa Vellamo pesi hänet menen tullen myös uinnissa, kuten melkeinpä kaikissa muissakin urheilulajeissa, mikä ärsytti Ilonaa suunnattomasti.*

*Lukion jälkeen oli edessä muutto uudelle paikkakunnalla opiskelujen perässä. Opiskelupaikkakunnalla uintikerrat harvenivat, sillä uimahallille lähteminen oli jo oma operaationsa. Pikkuhiljaa Ilonasta oli tullut myös entistä mukavuudenhaluisempi eikä uimahallin kylmä vesi enää houkutellut samaan tapaan kuin lapsena. Kavereiden kanssa yhteisten aikataulujen soveltaminen oli usein haastavaa, eikä motivaatio aina riittänyt yksin lähtemiseen. Sen sijaan uinti luonnonvesissä kuului edelleen kesän mieluisiin harrastuksiin, varsinkin kotona käydessä. Vellamon kanssa olikin tapana heittää talviturkit kotirannassa jo toukokuussa. Traditioon kuului muutenkin tarkat säännöt esimerkiksi karvalakin suhteen; mikäli päätä ei kasteltu kunnolla, oli karvalakki jäänyt päähän.*

*Opettajankoulutuksen uintijaksolla Ilona huomasi, että omissa uintitekniikoissa oli kuin olikin vielä puutteita. Hän sai opetuksesta paljon irti ja muisteli vielä jälkeensäkin sitä mahtavaa fiilistä, kun oppi uutta – perhostakin vähän. Ilona koki tärkeäksi tekniikan oppimisen, sillä hänen mielestään oman osaamisen kautta ymmärtää paljon paremmin myös sen, mihin asioihin opetuksessa on syytä kiinnittää huomiota. Oman tekniikan kehittämisen lisäksi opetuksessa korostuivat myös uimaopetuksen järjestämiseen liittyvät asiat. Toisaalta uintijakso avasi myös silmiä opettajan harteille lankeavasta vastuusta. Uimaopetuksessa luokanopettajalla on oltava kaiken aikaa silmät selässä ja langat käsissä koko luokan osalta.*

### **3.3 Kertomus Voitto Välttelijästä**

*Voitto Välttelijä on aina ollut tovereitaan pienempi ja heiveröisempi. Myös kotona hän jäi isompien sisarustensa jalkoihin ja oli toisinaan haaste saada oma äänensä kuuluviin niin ruokapöydässä kuin eteisen oveltakin. Moiniin harrastuksiinkin hän tutustui isojen sisarustensa jalanjäljillä. Lapsuuden kesät kuluivat perheen omalla mökillä touhaillessa. Vanhempien valvovan silmän alla Voittokin pääsi rantaveteen leikkimään, muttei pienen kokonsa takia tarjennut siellä koskaan yhtä kauan kuin muut. Rannalla pyyhkeessä värjötellessään hän mietti usein, miten muut voivat olla noin innoissaan veden räiskyttämisestä, sukeltelusta ja ylipäättäen vedessä lätinämisestä. Minua ei ainakaan ole tehty vesielämiseen.*

*Taas oli tulossa kesä. Äiti lueskeli lehteä sunnuntaiaamuna kahvipöydässä ja kysyi Voitolta, haluaisiko hän osallistua kaupungissa järjestettävään uimakouluun. Voittoa ei oikein kiinnostanut, mutta hänen vuotta vanhempi veljensä Veikko oli jo innolla menossa. Lopulta äiti päätti ilmoittaa molemmat poikansa uimakouluun, sillä uinti ei kuulunut hänen vahvuuksiinsa. Perheen isä ei osannut uida senkään vertaa, joten heistä ei olisi kummasakaan uintia opettamaan. Kuitenkin he toivoivat, että jonakin päivänä pojat voisi huoletta jättää keskenään mökin rantaveteen.*

*Voittoa jännitti kovasti koko uimakoulu. Aamulla piti herätä aikaisin ja mistä he edes tietäisivät mihin bussiin hypätä. Onneksi Veikko oli mukana, sillä hän sentään osasi jo lukea. Vatsassa nipisteli koko bussimatkan. Paalumatkalla ei enää jännittänyt, sillä taskussa pullisteli uimahallin kioskista ostettu pussillinen merkkareita. Kyllä nyt salmiakki maistuu.*

*Ala-asteen aikana koulusta käytiin uimassa vain kerran tai kaksi vuodessa. Kaikki olivat innoissaan uintipäivistä, sillä matkoineen niihin meni melkein koko koulupäivä. Uimaan mentiin pitämään hauskaa ja virkistymään. Opettaja oli isossa altaassa muutaman vesipedon kanssa kisilemassa. Voitto jätti suosiolla ison altaan rauhaan. Hän halusi olla varma siitä, että jalat yltävät pohjaan. Sen sijaan hän suuntasi kavereidensa kanssa suoraa päätä vesiliukumäkeen. Parasta vesiliukumäessä oli se, että siinä oli vain vähän vettä. Kun alkoi paleltaa, pojat riensivät porealtaaseen lämmittelemään. Heistä oli hassua, kun he yrittivät istua poreiden päällä ja kuplat nostivat heidät irti penkistä.*

*Yläasteella Voittoa ei paljon uintireissuilla nähty. Luokkakaverit puhuivat kaiken maailman uintitekniikoista, eikä Voitto ehtinyt oppia aikanaan uimakoulussa kuin vähän koiraa. Tähän asti oli riittänyt, että räpiköi oman taitonsa mukaan – pysyi pinnalla. Uimahalli oli muutenkin varsin inhottava ympäristö. Siellä oli kova meteli, vesi oli kamalan kylmää, pienikokoisena tuntui jäävän muiden jalkoihin ja pelkkä kloorin hajukin ällötti niin, että se sai kylmät väreet kulkemaan selkäpiissä. Voiton pelastus oli hyvä mielikuvitus, jonka ansiosta tekosyiden keksiminen ei tuottanut suurta päänvaivaa.*

*Lukion jälkeen oli aika pohtia tulevaisuuden suunnitelmia. Voitto ei oikein tiennyt mitä halusi. Liikunta-ala kiinnosti, sillä urheilu oli aina ollut mukavaa ja siinä Voitto pärjäsiikin hyvin – kaikessa muussa paitsi uinnissa. Ensin oli kuitenkin armeijan vuoro, joten päätöksenteko sai vielä odottaa.*

*Armeijassa tekosyyt uinnin välttämiseksi kävivät vähiin. Voitto passitettiin heti alkuvaiheessa uimakouluun hänen kieltäytyttyään kaikille pakollisesta*

50 metrin uintisuorituksesta. Nyt oli ensimmäistä kertaa pakko uida – vaikkei osaisikaan. Armeijan järjestämä uimaopetus ei juurikaan parantanut luottamusta veteen. Sen sijaan tupakavereista oli iso apu, sillä he lupasivat opettaa ja houkuttelivat Voiton iltaisin harjoittelemaan.

Myöhemmin armeijassa tuli vielä eteen hengenpelastusuintijakso. Kaikkien piti osoittaa hengenpelastustaitonsa mikä edellytti kynttilähyppyä veteen ja pinnalle päästyään suorituksen jatkamista. Voitto rohkeni ilmoittaa luutnantille, ettei tulisi selviämään siitä hengissä. Luutnantti naurahti, että: ”Olethan sinä poika uimakoulun käynyt. Täällä on sitä paitsi niin monta uimataitoista, että eiköhän joku sinutkin pintaan nosta.”

Voitto astui tutisevin polvin korokkeelle ja vilkaisi syvyyksiin. Nyt ei ajatella, vaan hypätään. Voitto tunsu kuinka hän vajosi, vajosi, vajosi ja vajosi... Kyllähän sitä jo pintaankin haluaisi. Mutta matka jatkui alaspäin ja alaspäin. Paniikki hiipi rintaan ja Voitto löysi itsensä räpiköimästä aivan hillittömästi. Lopulta hän pääsi kuin pääsikin takaisin vedenpinnalle. Silloin kaverit olivat jo vieressä kyselemässä, että: ”Meinasitko hukkuu?” Armeijakaan ei saisi Voitto enää pakotettua veteen.

Seuraavana vuonna Voitto löysi itsensä luokanopettajakoulutuksesta. Taas oli vastassa myös uintia. Koulutuksen myötä hän alkoi ensimmäistä kertaa ymmärtää, että koulun uimatunneilla on jokin tarkoituskin. Uimahallille ei mennä vain pitämään hauskaa kesken koulupäivän, vaan uintia on myös tarkoitus opettaa. Oman uimataidon kehittäminenkin alkaa hiljalleen kiinnostaa Voitto, vaikka uintijakso tulee ensimmäisen kerran jälkeen seurattua altaan reunalta. Voitto haluaisi olla muiden mukana altaassa, mutta rohkeus ei kuitenkaan aivan riitä siihen. Hän kokee olevansa tienhaarassa – jatkaako välttelyä vai alkaako toden teolla kehittää omaa uimataitoaan?

Monialaisten liikunnan opintoihin kuului myös opetuskokeiluja eri lajeissa. Yksi opetuskokeiluista liittyi uintiin. Voiton ei onneksi tarvinnut itse opettaa uintia, sillä vierestä seuraaminenkin aiheutti jo tarpeeksi päänvaivaa. Tun-

*nin seuraaminen jätti kauhunsekaisia tunteita ja ajatus uinnin opettamisesta sen hetkiseltä pohjalta tuntui hirvittävältä. Ensimmäiseltä uintikerralta oli kuitenkin jäänyt myös pieniä onnistumisen kokemuksia. Kun pienet asiat alkoivat uimisessa sujua, tuntui siltä, ettei uiminen ehkä olisikaan niin mahdotonta kuin oli kuvitellut, vaan sitä haluaisikin lisää. Pikkuhiljaa alkoi herätä ajatus, että kyllä se nyt vaan on opeteltava uimaan.*

*Kolmantena opiskeluvuotena oli liikunnan sivuaineopintojen vuoro. Voitto jännitti jälleen uintijaksoa, mutta samalla myös odotti kovasti sitä, että pääsisi oppimaan lisää. Viimeisen vuoden aikana Voitto oli nimittäin harjoitellut säännöllisesti uintia ja olikin jo päässyt siitä mukavasti jyvälle liikunnanohjaajaystävänsä opastuksella.*

*Uintijaksosta tulikin varsin miellyttävä kokemus. Voitto pääsi jopa näyttämään muille, miten selkää uidaan. Omien taitojen hurja kehitys oli yllätys hänelle itselleenkin. Tällä kertaa myös uintijaksosta sai irti paljon enemmän kuin edellisillä kerroilla, erityisesti oman uimataidon kehittämisen kannalta.*

*Sivuaineopintojen uintijaksoonkin kuului opetuskokeilu, joka oli tällä kertaa kaikille pakollinen. Se tuntui Voitosta etukäteen vielä haastavalta, mutta siitä selvittyään hän alkoi jo suunnitella uimaopetuksen harjoittelua myös omatoimisesti. Olisi mukava viedä omat liikuntakerholaiset jossain vaiheessa myös uimaan!*

## 4 TARINOITA OPPIMISPOLKUJEN VARRELTA

Tässä luvussa vastaamme tutkielmamme toiseen alakysymykseen, millaista merkityksellisistä oppimiskokemuksista opiskelijoiden oppimispolut muodostuvat. Ajattelemme oppimispolkujen muodostuvan merkittävistä oppimiskokemuksista, jotka joko muuttavat tai vahvistavat olennaisesti aiempaa käyttäytymistä tai käsitystä (vrt. Antikainen 1998, 204). Merkittävät oppimiskokemukset ovat niin merkitykselliseksi koettuja kokemuksia, että ne ovat jääneet muistiin ja niistä halutaan kertoa (ks. Silkelä 1999, 48). Nostamme esiin merkittävien oppimiskokemusten yhtäläisyyksiä ja eroja paitsi ryhmien kesken myös ryhmien sisällä. Vaikka oppimispolut ovat hyvin erilaisia ryhmien välillä, pystyimme löytämään niistä yhteisiä yhtymäkohtia, joiden varaan polkumme rakentuvat. Oppimispolun voi nähdä myös elämänmittaisena suunnistusratana, jossa jokaisen on tehtävä rasteille omat reitinvalintansa. Rata on siis yhteinen, mutta matkantekoa ohjaavat omat valinnat ja elämän käänteet.

Oppimispolun ensimmäisellä rastilla tarkastellaan uintia sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä lapsuuden uintikokemuksia verraten. Toisella rastilla osallistutaan ohjattuun uimakouluun ja harrastustoimintaan. Kolmannella rastilla käydään läpi onnistumisia ja epäonnistumisia, joista monet sijoittuvat koulun uintitunneille. Neljännellä ja viimeisellä rastilla pohditaan omaa uintiharrastusta nykypäivänä sekä opettajankoulutukseen sisältyvän uimaopetuksen kokemuksia. Matka viimeiseltä rastilta maaliin eli opettajuuteen on vielä edessä. Siihen pureudutaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 4.1 Uinti sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä

Tuhansien järvien maa. Mökit, laiturit, rantavedet. Saunat. Suomalaiselle ei tarvitse selittää miten tai miksi uinti kuuluu olennaisena osana kesänviettoon.

*Anniina: no tuota - kerroitki tosta perheestä ja muuten mutta onko teillä ollu niinku perheessä jollaki tavalla uinti liittyny teijän perheen toimintoihin?*

*Aune: on -- kesämökillä -- järvi*

*Anniina: aivan*

Edellä esitetty katkelma on mielestämme osoitus paitsi suomalaisesta mökkikulttuurista, myös kulttuurillemme ominaisesta lyhytsanaisuudesta. Aune onnistuu kolmella sanalla luomaan kokonaisen tarinan, johon tavallisen suomalaisen on helppo samaistua. Mökkeily ja saunominen pulahtamisineen kuuluvat suomalaiseen kesään. Uinnilla ja rantaelämällä on vastaavanlainen kulttuurinen merkitys myös Australiassa, jossa suurin osa asukkaista asuu lämpimällä rannikkovyöhykkeellä.

Kaikkien haastateltaviemme tarinoihin liittyi lapsuusmuistoja rantaleikeistä tai uimahalleista. Muistot ovat varsin samantapaisia, vaikka tapa kertoa niistä vaihtelee eri ryhmien välillä.

*Viljo: pienenä -- varmaan mummilassa käynny uimassa ekoja kertoja mmm -- joo (paikkakunta) siellä oon ekan kerran uinu sielä on varmaan pelastusliivit päällä heitetty veteen*

*Eerika: kaverien kanssa justinsa se että on oltu niin paljo -- aina joka kesä aina jossain rannalla tai hiekoilla tai jossain - sielä on sitte tehty ties mitä -- ja kehitelty omia (höö) lauluja ja muita tommosia hyviä leikkejä sinne [...] kaveriporukalla ollaan viihytty sielä kauheen pitkään aina*

*Irja: ja ite on sitte hytissy siinä rannalla pyyhkeessä ku (heh) pitäny kuitenkin oottaa kaverit aina*

Osaajien, eli Viljon ja Nestorin, tarinoissa uinti ja rannalla leikkiminen ovat olleet luonnollinen osa lapsuutta. Ne ovat olleet perheen yhteisiä asioita. Innokkaille, Tuirelle, Aunelle ja Eerikalle, on tyypillistä, että vesi on ollut aina lähellä. Kaverit, hauskuus ja ilo ovat iso osa rantaleikkejä. Välttelijät, Irja, Asser ja Senja, puhuvat uintiin liittyvistä lapsuusmuistoistaan hieman eri sävyyn kuin muut haastateltavat. Vaikka hekin ovat olleet muiden mukana kesäpuuhissa, on välttelijä jäänyt usein sivurooliin.

#### 4.1.1 Koko perheen harrastus

Erityisesti osajien tarinoissa perheen tuki on vahvasti läsnä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä miten sekä Viljo että Nestori pohtivat osallistumistaan vauvauintiin. Kumpikaan ei muista puhuneensa asiasta vanhempiensa kanssa, mutta molemmat toteavat, että se voisi hyvinkin olla mahdollista. Tulkitsemme tämän niin, että vauvauinti tukisi hyvin heidän narratiivista identiteettiään.

Narratiivisella identiteetillä tarkoitamme näkökulmaa siitä, että henkilö tulkitsee ja ymmärtää itseään kertomuksen kautta muodostaen samalla omaa identiteettiään (Ricoeur 1992, 114). Toisin sanoen narratiivinen identiteetti on ihmisen itsensä omista käsityksistään ja kokemuksistaan rakentama kertomus siitä, kuka hän on (Heikkinen 2001, 33). Huomioitavaa on, että nämä käsitykset ja kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön ja kulttuurin kanssa (ks. esim. Hänninen 1999, 22). Narratiivisessa identiteetissä on jotain pysyvää, mutta samalla se myös uudistuu koko ajan. (Kaunismaa & Laitinen 1998, 188; Ricoeur 1992). Tämä uusiutumisprosessi on eräänlainen hermeneuttinen kehä, jota tulkinta ja uudelleentulkinta ohjaavat (Heikkinen 2001, 15). Mielestämme Viljon ja Nestorin pohdinnat vauvauinnista näyttäytyvätkin juuri eräänlaisena tulkinnan ja uudelleentulkinnan representaationa: Kokemus vauvauinnista sopisi hyvin heidän mielikuvaansa omasta lapsuudestaan ja heidän perheensä tavasta viettää aikaa.

*Nestori: no -- meillä on ollu silleen perheessä tapana että iskä on käyttäny tosi paljo uimassa aina -- et sillä lailla ne mää muistan että enemmän leikitty vaan sielä kaiken näköstä vesi- ja pallohippaa ja tämmösiä että ne on ehkä ensimmäisiä semmosia muistoja mitä tulee*

*Viljo: no ihan varmaan vanhempien opettamana (opin uimaan) ja sitte oon ollu uimakouluissa ja uinu sitte kilpaaki vielä*

Molemmat osajat puhuvat varsin lämpimään sävyyn vanhemmistaan ja näiden roolista uintiharrastuksen tukijana. Perhe on tutkimustenkin perus-

teella merkittävä liikuntaan sosiaalistaja ja vanhempien liikuntamieltymykset ovat yhteydessä lasten liikuntaharrastuksiin (Laakso, Nupponen & Te lama 2007, 4).

#### 4.1.2 Ilonpitoa ja hauskuutta

Ilona Innokkaan kertomukselle on tyypillistä se, että vesi on aina ollut lähellä ja keskeisessä osassa elämää.

*Tuire: no yleensä ainaki se että on aina ollu veden äärellä -- et se on niinku semmonen ihan luonnollinen elementti*

Tuiren lisäksi myös Eerikalla on ollut lyhyt matka lapsuudenkodistaan uimaan. Jokirantaan oli matkaa noin sata metriä ja uimahallikin oli vain parin sadan metrin päässä. Uimaan lähtemiseen ei tarvinnut kyytien järjestämistä, vaan ”ku on joku soittanu, niin sitte on vaan lähetty”.

Uimarannalla oleskelu ja leikkiminen ovat kuuluneet olennaisena osana innokkaiden kesänviettotapoihin. Tuire kertoo äidin vieneen koko perheen rannalle kesäpäivinä. Hän pitääkin sitä ainoana asiana, joka on yhdistänyt koko perhettä. Myöhemmin äiti uskalsi päästää tyttärensä myös keskenään tai kaverien kanssa rannalle.

*Tuire: meillä on hirveen paljo vettä sielä -- meillä on järviä ja uimarantoja ja mehän oltiin kakarat aina niinku jo ihan pienenä niin uimarannalla kesällä -- että se oli pelkästään kivaa*

Innokkaiden tarinoille on tyypillistä myös uintiin liittyvä sosiaalisuus, hauskuus ja ilo. Se näkyy punaisena lankana paitsi Tuiren, myös Aunen ja Eerikan haastatteluissa. Kaikki kolme kuvaavat lapsuudestaan sitä, miten kavereiden kanssa käytiin rannalla tai uimahallissa.

*Aune: tosi paljon käytiin kavereiden kans uimahallissa -- se oli niinku et lähetään uimaan - se oli halpaa vanhemmat anto aina rahaa sit sai vähän karkkirahaa sen jälkeen [...] niin se oli parasta [...] oli niin pieni paikkakunta et se oli niinku semmonen yhteisö et uimahallin täti esimerkiks luotti sit se tykkäs*

*musta ihan hirveesti - aina odotti että me tullaan -- me käytäydettiin hyvin -- et se oli tosi kiva paikka mennä -- me käytiin tosi paljon*

#### 4.1.3 Rannalle jääminen

Välttelijöiden tarinoissa perheen merkitys liikuntaan sosiaalistamisessa näyttää kolikon kääntöpuolensa. Kaikille kolmelle välttelijälle, Asserille, Irjalle ja Senjalle, oli yhteistä se, että heidän vanhempansa eivät juurikaan harrastaneet uintia. Näin ollen myös eteenpäin vievä kannustus uintiharrastusta kohtaan on puuttunut.

*Asser: niin että kukkaan ei oo kehottanu tai antanu semmosta että - lähetäänpä vaikka uimakouluun että siitä se on sitte jääny pois*

*Irja: ei siihen siis sen kummemmin niinkö ollu mitään negatiivista eikä mitenkään positiivistakaan suhtautumista että - toki siis uimakouluun laitettiin mutta -- mutta ei niinku sen kummemmin välitetty että oppiko sielä jotaki vai eikö (heh)*

Jo välttelijöiden lapsuudenkokemuksissa tulee lähes salakavalasti esiin se, ettei vesi ole kaikille rentouttava tai miellyttävä elementti, vaan kuvas-  
taa pikemminkin uhkaa kuin virkistystä (Pantzar 2005, 6). Senja pukee oman kokemuksensa sanoiksi toteamalla, että ”*kaikki ei oo tehty vesielämiseen*” ja kertoo viihtyvänsä itse paremmin rannalla. Samantapaisia kokemuksia on myös Asserilla.

*Asser: eipä oikeestaan että jotenki tuntu ettei oo koskaan tykänny vedestä että jotenki se on semmonen itelle semmonen vähä varmaan sen takia ku ei ossaa kauheen hyvin uia niin ahistava -- että -- jotain pienenäkkään niin - ei sitä kyllä kauheena uskaltanu mihinkään lähtee sitten - ku ei osannu*

Välttelijöiden lapsuudenmuistoissa korostuukin turvallisuusnäkökulma. Asser kertoo siitä, kuinka äiti vahti heitä mökkirannassa ja huolehti siitä ettei menty liian syvälle. Irja puolestaan mainitsi kavereiden odottamisesta

kylmissään rannalla. Tulkitsimme tämänkin korostavan toisista huolta pitämistä ja turvallisuutta. Kaikki pitivät huolta toisistaan.

Uiminen kuului jollain tapaa myös välttelijöiden kesänviettoon, mutta sitä ei haluttu korostaa. Haastatteluissa vähäteltiin omaa toimintaa vedessä. He eivät kokeneet uivansa, vaan puhuivat pulikoimisesta, pulahtamisesta, kastautumisesta ja leikkimisestä. Esimerkiksi kysyessämme Senjalta, onko hänellä ollut tapana käydä kesäisin kavereiden kanssa uimassa, hän kertoo itse pulahtaneensa ja kavereiden uineen.

*Senja: no on me kesäsin ruukattu - no enemminki rannalla vain käyty ja sit siinä jos on kuuma ollu niin vähä pulahtamassa siinä - kaverit on uinu mitä on uinu*

Välttelijöiden kohdalla voidaan mielestämme oikeutetusti puhua vedenpelosta, jolla tarkoitamme Panzarin (2005, 39) tapaan niitä voimakkuudeltaan vaihtelevia pelon ja ahdistuksen tunteita, jotka kohdistuvat veteen tai uimiseen ja aiheuttavat välttämiskäyttäytymistä sekä ongelmia uimataidon omaksumisessa. Emme kuitenkaan ole luokittelemassa ketään pelokkaaksi tai pelottomaksi, vaan pyrimme pohtimaan sitä, millaisia pelkoon liitettäviä kokemuksia aineistostamme nousee esiin. Vedessä olemista ja siellä liikkumista voidaan pitää ihmiselle vieraana, jolloin kukaan ihminen ei ole immuuni veden aiheuttamalle pelolle (Rajakylä 2011, 27).

Myös Pantzarin (2005) aikuisten vedenpelkoa käsittelevässä tutkimuksessa tulee esille se, että monilla vedenpelkoisilla on lapsuudesta positiivisia muistikuvia uimarannalla leikkimisestä. Negatiiviset tunteet uintia kohtaan lisääntyvät usein kouluiässä, kun oman uimataidon vertailu ikätovereihin nousee merkittävämpään rooliin. Hiljalleen uimataidottomuus alkaa vaikuttaa myös sosiaaliseen toimintaan, sillä uimataidottomana voi joutua jäämään pois liian uhkaaviksi koetuista tilanteista. (Pantzar 2005, 49-51.)

Vaikka uimarannalla on ollut mukava leikkiä, kuitenkin jo välttelijöiden lapsuudenkokemuksista voi havaita viitteitä siitä, ettei vedessä aina viihdytty muiden kavereiden tapaan. Usein vedenpelon arvellaan olevan seurausta

ikäivistä veteen liittyvistä kokemuksista, joissa vesi on opittu vaaralliseksi läheltä piti –tilanteen (suora ehdollistuminen), vanhempien mallin (epäsuora ehdollistuminen) tai muun traumatisoivan tilanteen kautta (Keskinen 2007, 353; Keskinen, Hakamäki, Hotti, Lauritsalo, Liinpää, Läärä & Pantzar. 2011, 29; Pantzar 2011, 21). Näiden hyvin yleisten assosiativisten, eli oppimiskokemusten kautta tapahtuvien, selitysmallien rinnalle ovat nousseet myös ei-assosiativiset selitysmallit. Tällöin taustalla ei ole erityistä oppimiskokemusta, vaan pelko on ollut läsnä jo ensimmäisistä vesikontakteista lähtien (Graham & Gaffan 1997; Poulton, Menzies, Craske, Langley & Silva 1999, 43). Välttelijöistä erityisesti Asser ja Senja korostavat sitä, että vesi on ollut aina ikävä elementti.

## 4.2 Ohjattu uimakoulu ja harrastustoiminta

### 4.2.1 Uimakoulu ja merkkien suorittaminen

*Eerika: se (uimakoulu) oli uimahallissa - meillä kunnalla on uimahalli -- ja siinä on ollu uimaopetus ja siinä muistan -- kandidaattiin asti suoritin merkit -- en mä tiiä se oli aika semmonen aina kesän alussa semmonen hauska juttu*

*Viljo: kyllähän uimakoulut ihan mukavia mutta sit taas niitä -- jos niitä ei lasketa niinkö kilpauintiryhmiin*

*Senja: mä muistan vaan että se oli hyvin hankalaa ja en tiiä itelle se ei oikein koskaan ollu semmonen mikään intohimo - juttu että ennemminkin vähä semmonen -- että mukana mentiin*

Suurin osa haastateltavistamme on osallistunut lapsuudessaan uimakouluun. Vain välttelijöiden Asser sekä innokkaiden Aune ja Tuire kertovat jääneensä tätä kokemusta paitsi. Uimakouluun osallistuminen tai osallistumattomuus ei siis sinällään ole suuresti vaikuttanut oppimispolun suuntaan. Uimakoulu on pikemminkin ollut eri oppimispolkuja yhdistävä tekijä. Sen sijaan se, miten uimakoulun on kukin kokenut ja mitä kukin omista

kokemuksistaan tuo esiin, kuvastaa mielestämme paremmin yksilöllistä oppimispolkua. Innokkaisuun lukeutuva Eerika korostaa uimakoulun hauskuutta, osajien Viljo ja Nestori yhdistävät uimakoulun tekniikan opetteluun ja välttelijöistä Senjalle ja Irjalle uimakoulu ei ole ollut niin merkittävä kokemus, että se olisi jättänyt selviä muistikuvia.

*Irja: no siis tyyliin joku delfiinimerkki suoritettiin tai muuta vastaavaa mutta niinkö - ei sen kummempaa*

*Eerika: piti suorittaa niitä merkkejä ja sit se oli kiva ku sen sai sen lätkän siitä että meikä on näin hyvä uinnissa ja muuta*

Vaikka tarkemmat muistikuvat uimakoulun tapahtumista ovat useimmilla jo pyyhkiytyneet pois, nousee yksi uimakoulun tunnusmerkeistä esiin useassa haastattelussa: merkkien suorittaminen. Myös Aune hieman harmittelee sitä, ettei voinut ”suorittaa uimamaisteria”, koska ei ollut uimakoulussa.

Merkkien suorittaminen on kuulunut uimakoulun toimintaan suomalaisen uimaopetushistorian alusta asti. Uimakandidaatin tai maisterin tutkinnon suorittaminen ei ollut alkuaikoina mitään lasten leikkiä, vaan sisälsi muun muassa 1350 metriä vaatteissa uintia ja kahden kilon kiven kuljetusta 30 metriä. Kiveä kuljetettiin käsien varassa, eikä se saanut osua veteen. (Mustonen 2006, 21.) Ehkä juuri uimakandidaatin ja maisterin tutkintoihin liittyvät pitkät traditiot tekevät merkkien suorittamisesta vielä tänäkin päivänä ylpeydenaiheen, joka kuuluu olennaisesti uimakoulun toimintaan.

#### **4.2.2 Uimakoulusta kilpauintiin**

Lasten uimakouluun laittaminen oli osajien perheissä itsestäänselvyys. Mukavien uimakoulukokemusten myötä sekä Nestori että Viljo ajautuivat kilpauintiharrastuksen pariin erilaisten uintiryhmien kautta.

*Nestori: sitte meille perustettiin semmonen oma ryhmä -- et siinä oli ihan hyvä - että meillä oli semmonen - joka nykyäänki opettaa vielä ihan kilpauimareita sielä (paikkakunta) se niinkö opetti - meitä ja me käytiin mun mielestä kaks - kertaa viik-*

*koon ja meillä oli aika pieni ryhmä niin sai aika hyvää opetusta [...] että muistaa sielä ku jossain tämmösillä pöyillä on makoil- tu ja sitte on käyty niitä tekniikoita läpi*

*Viljo: uintia (heh) kaikkea potkuja - käsivetoja - tekniikkaa tek- niikkaa tekniikkaa tekniikkaa -- pikkutarkkaa hiomista - hiottiin jokaista liikettä ja -- kehitettiin aikoja kuinka paljon tässä - miten tehään käännökset mahdollisimman virtaviivaisesti -- ja ihan pi- run paljon uitiin niinkö matkallisesti*

Kilparyhmissä harjoittelu koostui pitkälti uintitekniikoiden harjoittelusta. Osaajat viihtyivät edelleen vedessä, mutta hiljalleen lapsuuden leikeistä tuttu omaehtoisuus oli katoamassa ja tilalle nousivat kilpailulliset arvot. Erityisesti Viljolle se tuntui aiheuttavan motivaatio-ongelmia:

*Viljo: niin -- kilpauinti on mun mielestä vähä -- aika harvat mo- tivoituu siitä -- emmää ainakaan löytäny siitä mitään semmos- ta. se oli vähän -- en tiä*

*Anniina: mikä siinä oli se mikä ei motivoinu*

*Viljo: no se radan hinkkaaminen - jos uiaan joku 1500 metriä neljä kertaa viikossa ja se on aika tylsää (heh) kyllä mää aina- ki löysin aika monesta muusta harrastuksesta niinkö enem- män -- jännittävyttä ja improvisointimahdollisuuksia*

Uintiharrastuksen muuttuminen tylsäksi sai Viljon jättämään kilpauinnin parin vuoden harrastamisen jälkeen. Myös Nestori päätyi samaan ratkai- suun:

*Nestori: en tiä se sitte jäi se - sekö kiekkopelit oli mielenkiin- tosempia niin [...] muistan vaan aina että äiti sano aina että pi- täis olla enemmän uimari ku jääkiekkoilija [...] että se jos jos- kus tulee pärjäämään niin sitä ois mukavampi lähtee johonki ulkoaltaan vierelle kattoon ku kylmässä jäähallissa istua*

Molemmat osaajat tuovat esiin haastatteluissa sitä, että kilpauinti on ollut vain harrastus muiden joukossa. He haluavat edelleen muistuttaa uinnin mukavista puolista. Nestori huomauttaakin, että positiivinen asenne uintia kohtaan on syntynyt pikemminkin kotona kuin uimaseurassa.

*Nestori: no kyllä mää veikkaan että se on ehkä enempi niinkö koti -- kodin puolesta tullu tuota -- no ehkä enempi ollu semmosia pakkohommia että sitte sitä on ehkä enempi se oppiminen tullu ko on oltu sielä kavereitten kans - silleen -- siinä kuitenkin aika paljo oppi niitä uimahommia ko jos jotain hippaaki on isossa altaassa niin se on vähän pakko liikkua koko ajan veessä -- uimakoulut ehkä ollu enempi semmosia -- niinkö koulun tapasia -- vähän niinkö pakkoja -- niissä on tietenki tullu tekniikkaa ja semmosta*

Osaajien uintiharrastusta koskeviin tarinoihin perehtyminen vei meidät pohtimaan motiivien vaihtelua harrastuksen eri vaiheissa. Vaikka motiivit eivät olleet haastattelun aiheena, niitä pulpahtelee pinnalle narratiiveissa. Jäimme erityisesti pohtimaan sisäisen ja ulkoisen motivaation merkitystä.

Sisäisestä motivaatiosta voidaan puhua silloin, kun oppiminen tai osallistuminen on itsessään palkitsevaa. Tällöin toimintaan osallistutaan itse toiminnan tuottaman ilon ja kokemusten vuoksi. (Jaakkola 2010, 118; Niemi 1998, 44-45; Ryan & Deci 2000, 55.) Sisäinen motivaatio edellyttää aina sopivaa haastetta eli mahdollisuutta pätevyyden kokemuksiin sekä autonomiaa eli käyttäytymisen tulee olla itseohjattua (Ryan & Deci 2000, 58). Osaajien tarinoissa sisäistä motivaatiota on havaittavissa erityisesti Nestorin hippaleikkien kautta uinnin oppimisessa ja Viljon mukavissa uimakoulukokemuksissa. Näistä tapahtumista kerrotut narratiivit ovat positiivisia ja jopa mukaansatempaavia.

Ulkoinen motivaatio on pitkälti ulkoapäin ohjattua ja siihen osallistutaan toiminnasta seuraavien palkkioiden tai pakotteiden vuoksi (Jaakkola 2010, 118; Ryan & Deci 2000, 55). Myös ulkoinen motivaatio edellyttää mahdollisuutta pätevyyden kokemuksiin sekä lisäksi sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta (Ryan & Deci 2000, 64). Koettu autonomia voi vaihdella suuresti ulkoisen motivaation kohdalla (Ryan & Deci 2000, 60). Osaajien tarinoissa ulkoinen motivaatio alkaa lisääntyä Nestorilla jo uimakoulun pakonomaisuudessa ja molemmilla myöhemmin harrastuksen muuttuessa kilpailuhenkiseksi. Tutkimukset ovat osoittaneet ulkoisen motivaation olevan yhteydessä myös harrastuksen lopettamiseen (Jaakkola 2010, 119). Sisäisen motivaation on sen sijaan osoitettu vähentävän esimerkiksi

opintojen keskeyttämistä (Vallerand & Bissonnette 1992). Tutkimuksissa on saatu myös viitteitä siitä, että jotkut ulkoiset motiivit, kuten konkreettiset palkkiot, saattavat jopa heikentää sisäistä motivaatiota (Deci, Koestner & Ryan 2001). Toisaalta osajien sisäisen motivaation laskua selittää suurelta osin myös se, että lapsuuden vapaus joutuu väistymään hiljalleen kasvavan velvollisuuden myötä (Ryan & Deci 2000, 60).

### 4.3 Onnistumiset ja epäonnistumiset tienviitoittajina

#### 4.3.1 Uimaan oppiminen

*Aune: ehkä semmonen -- merkittävin muisto on se hetki millon mä opin uimaan -- siis se -- me oltiin uimahallissa - mun sisikon kaverin kanssa -- kaksistaan - ja yhtäkkiä -- siis me oltiin matalassa päässä -- ja yhtäkkiä vaan tapahtu semmonen -- niinku - naksahdus päässä -- ja sit mä muistan sen hetken - se oli tosi hauska -- ja sit mä niinku että hei mä osaan uida -- mä menin sitä poikittain -- ja siis me oltiin ihan onnessaan*

*Tuire: muistan vielä että molin - kaverin kesämökillä ja yhen kahen mä huomasi siinä laiturin vieressä ollessani että hei mä osaan uia [...] mä muistan vielä sitte -- mun kaveri oli hirveen tota mustasukkanen ko se ei osannu - ja se vielä huuti et etkä osaa et sulla on jalat pohjassa ja mä sit että eikä oo ku mä osaan uia*

Innokkaiden Aunen ja Tuiren kertomukset uimaan oppimisesta ovat hämmästyttävän samankaltaisia. Molempien kertomuksissa oppiminen tapahtuu yhtäkkiä, kuin ”naksahduksena päässä”. Kertomuksia yhdistää myös kaverin läsnäolo uimaan oppimisen hetkellä, esimerkiksi omista vanhemmistaan he eivät puhu lainkaan.

Jaakkolan (2010) tavoin näemme, että vaikka Aune ja Tuire kuvaavat uimaan oppimistaan yhtäkkisenä tapahtumana, oppimista ei voida pitää hetkellisenä tapahtumana, vaan oppimisprosessi käynnistyi jo paljon aiemmin. Oppimisen edettyä riittävän pitkälle, syntyi kokemus osaamisesta. Osaamisen aikaansaama hyvinolontunne sai uskomaan, että oppiminen

tapahtui juuri tuona hetkenä, joka painui mieleen merkityksellisenä oppimiskokemuksena. (Jaakkola 2010, 17.)

Suomalaisten lasten uimaan oppimista käsittelevän tutkimuksen mukaan yli puolet lapsista oppii uimaan vanhempien tai sukulaisten opettamana, lähes neljännes vapaaehtoisessa uimakoulussa, vajaa kymmenesosa yksin ja lähes yhtä usein oppiminen tapahtuu koulussa tai ystävien seurassa (Hakamäki & Rajala 2006, 15). Pari vuotta aiemmin tehdyn tutkimuksen mukaan ystävien seurassa uimaan oppi vain joka kahdeskymmenes (Kurki & Rajala 2004, 16). Näiden tilastojen valossa Aunen ja Tuiren kokemukset vaikuttavat harvinaisilta. Toisaalta heidän kokemusten voi nähdä myös kuvastavan innokkaille ominaista oppimispolkua – hauskanpitoa kavereiden kanssa. Rohkaisevalla ja osallistumaan kannustavalla ilmapiirillä sekä yhteisten kokemusten jakamisella on todettu olevan erittäin tärkeä merkitys oppimiselle (Niemi 1998, 48).

Aineistomme muista haastateltavista innokkaiden Eerika muistelee oppineensa uimaan viimeistään uimakoulussa. Osaajat (Viljo ja Nestori) korostavat vanhempien roolia uimaan opettamisessa. Välttelijöillä (Senjalla, Asserilla ja Irjalla) riittäväksi koettu uimataito jäi lapsena saavuttamatta.

Uimataidon tai uimataidottomuuden yleisyyden tarkastelua vaikeuttavat varsin vaihtelevat tavat määritellä uimataito (vrt. esim. Hakamäki & Rajala 2006; POPS 2004, 248-250; Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto 2005). Tuoreimpien tutkimusten mukaan maamme kuudesluokkalaisista 72% on pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaan uimataitoisia, kun täysin uimataidottomia on 1% (Rajala & Kankaanpää 2011). Meidän haastatteluissamme uimataidon määritelmäksi riitti se, että haastateltava itse koki osaavansa uida. Oppimispolun ja narratiivisen identiteetin kannalta omalla kokemuksella on mielestämme suurempi merkitys kuin virallisella määrittelyllä.

### 4.3.2 Läheltä piti

*Aune: sillan ku mä en oppinu uimaan niin mulla -- mä olin lähellä hukkuu -- me oltiin -- tota - me oltiin (paikkakunta) sukulaisten luona ja tota -- kukaan ei vahtinu mua mä pompin sillä tavalla niinku vedessä tunsin sen ku se oli kevyttä ja musta se oli kivaa ja sit mä koko ajan hivuttauduin syvemmälle ja syvemmälle -- ja siinä rannassa ei pitäny tulla semmosta äkkisyvää mut yhtäkkiä tuli - mä painuin pinnan alle mut luojan kiitos mulla oli sisko siinä vähän matkan päässä ja se pelasti mut -- et sekin on sellanen muisto minkä mä kyllä muistan hyvin -- mä muistan sen tunteen ku mä olin siellä veden alla ja ku mun sisko raahaa mua - rannalle*

*Asser: mä että no ei kait se auta ja menin siihen korokkeelle ja hyppäsin ja -- siinä vaiheessa ku vajos ja vajos ja vajos ja sitte aatteli että kyllähän tässä pintaan haluais jo ja -- koko ajan vaan meni alaspäin ja alaspäin ja -- kyllähän siinä aika paniikki iski ja sai jotenki räpiköityä ittensä pintaan ja sitte kaveriki tuli sit siihen viereen että meinasikko hukkuu ja mä että joo eiköhän minun uinnit oo tässä ja kiipesin sieltä altaasta - se oli aika semmonen ahistava hetki että -- ei kyllä heti oo tehny mieli mennä uuestaan kokkeilemaan*

Aune (innokas) ja Asser (välttelijä) muistelevat omaa kokemustaan läheltä piti -tilanteesta, jossa he olivat hukkuu. Äkkiseltään tapahtumista löytyy paljon yhteistä, mutta hieman syvällisemmin tarkasteltuna huomaa, etteivät ne olekaan niin samankaltaisia. Aunen tarina sijoittuu lapsuuteen. Hän oli onnellisesti leikkimässä rantavedessä, kunnes yhtäkkiä tapahtui jotain odottamatonta. Aune selvisi tilanteesta siskon ripeän toiminnan ansiosta. Asserin tarina kertoo puolestaan armeijakokemuksesta. Auktoriteetin komennuksesta hän hyppää altaaseen, vaikkei luota omiin kykyihinsä. Asserin pelokkaat odotukset käyvät toteen, kun hän tuntee vajoavansa yhä syvemmälle ja syvemmälle. Lopulta paniikinomainen räpiköinti tuottaa tulosta ja hän pääsee omin avuin takaisin pinnalle.

Asserin tarina on hyvä esimerkki siitä, miten positiivisilla tai negatiivisilla odotuksilla on taipumus toteutua. Pelokkaan on vaikea suunnata tarkkaavaisuuttaan niihin tekijöihin, jotka edesauttaisivat onnistumista. Kun tilanteen pelottavuus on ainut asia, joka valtaa hänen mielensä, myös valikoiva

tarkkaavaisuus suuntautuu pelkoa herättävien signaalien havainnointiin. (Hakala 1999, 72.)

Aunen ja Asserin kokemusten kaltaisia läheltä piti –tilanteita pidetään usein assosiatiivisen selitysmallin mukaisina syinä vedenpelkoon. Meidän aineistomme ei tältäkkään osin tue assosiatiivista mallia, sillä Aune ei osoita myöhemmin minkäänlaisia merkkejä vedenpelosta, kun taas Asserin pelokkuus on ollut havaittavissa jo kauan ennen hukkumiskokemusta. Aineistostamme tulee esiin myös kolmas vedenpelolle mahdollisesti altistava tapahtuma.

*Nestori: sen muistan ainaki että ison altaassa ne - sielä oli semmoset pitkät viivat niin ne oli jotain krokotiilejä niin sinne ei voinu mennä uimaan enää - silleen että mää kävin sielä ennen ku olin kouluiässä ja sitte joskus ko koulu oli niinkö alkanu niin iskä kerto niin sitte pari vuotta että mää en menny ollenkaan sinne altaaseen -- sitte silleen -- ja sitte -- tietenki kaveritten kans tuli käytyä että -- varmaan käyty pari kertaa viikkoon sillon uimassa ja sitte aloinki - harrastinki jonku aikaa sitä uintia*

Nestorin (osaaja) tarina on hyvä osoitus siitä, miten suuri vaikutus lapsen mielikuvituksella on tunteisiin ja niiden kautta myös toimintaan (Keskinen 2007, 353). Hän kertoo vältelleensä krokotiiliallasta jopa muutaman vuoden ajan. Tämän välttämiskäyttäytymisen perusteella myös Nestoria voitaisiin pitää vedenpelkoisena. Hänen tapauksessaan välttely kohdistuu kuitenkin vain tuohon vaaralliseksi koettuun altaaseen, eikä pelko vaikuta muuhun vedessä leikkimiseen tai uimiseen. Aunen tavoin Nestorin tapauksessakaan ei myöhemmin ilmene merkkejä vedenpelosta.

Pelko on yksi ihmisen perustunteista, joka on kautta aikojen auttanut ihmistä säilymään hengissä. Se varoittaa lähestyvistä uhasta ja yllyttää pakenemiseen. Haitallisesta pelosta on kyse silloin, kun hälytysjärjestelmämme antaa merkin, vaikkei siihen olisi aihetta. (Toskala 1997, 16, 30.) Fobiasta voidaan puhua, kun on kyse hyvin voimakkaasta, tilanteeseen nähden suhteettomasta pelosta tai kauhusta. Tällöin pelko on niin voimakasta, että se invalidisoi henkilöä pelkoa aiheuttavien tilanteiden

välttelyn ohjatessa koko elämää. (Hellström & Hanell 2003, 13-15.) Esi-merkiksi Asserin kuvaamassa läheltä piti -tilanteessa voidaan nähdä haitallisen pelon piirteitä, mutta fobiaan viittaavia kokemuksia ei nouse esiin aineistostamme.

### 4.3.3 Opetusta tai sen puutetta

Yksi merkittävältä tuntuva ero haastateltaviemme kokemuksissa oli se, miten koulun uimaopetus oli järjestetty ja millaisia kokemuksia koulun uintitunneilta jäi. Eniten koulun uimaopetuksesta tuntuvat nauttineen innokkaiden Aune ja Tuire. Osaajille koulun uimaopetus ei tarjonnut sopivia haasteita, vaan oli pikemminkin muiden odottelua. Välttelijöiden Asser ja Irja sekä innokkaiden Eerika kertovat jääneensä koulussa ilman uinninopetusta. Aune sen sijaan kuvasi opetusta melko yksityiskohtaisesti.

*Aune: sit se (luokanopettaja) oli sielä reunalla ja huuteli ohjeita aluks leikittiin ja sit katottiin vähän tekniikkaa ja -- sitte uitiin niitä matkoja ja -- joskus se jätti että no niin että teillä on sen ja sen verran aikaa että saatte tehdä mitä haluatte -- sit heitettiin uima-allas täyteen leluja -- no mikä haus Kempaa -- peuhata siellä -- ja mä muistan et meillä oli aika hyviä uimareita -- meillä tais osata kaikki silloin uida ku se oli kuitenkin kunnassa semmonen että -- porukka kävi uimassa*

Aune oli saanut koulussa systemaattista uinnin opetusta, jota hän kuvailee positiivisin sanakääntein. Oppimiselle on tärkeää, että koulussa vallitsee positiivinen ilmapiiri, jolloin oppilaan ei tarvitse pelätä epäonnistumista, vaan kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri tukee oppimista (Niemi 1998, 48).

Aunen ala-asteella uimaopetuksesta vastasi oma luokanopettaja, kun muiden haastateltavien kohdalla opettajana toimi yleensä kunnan uimaopettaja. Osaajista Nestori ei juurikaan muista ala-asteen uinninopetuksen yksityiskohtia. Yläasteella uinninopetuksesta vastasi seuran uinninopettaja, mitä Nestori piti ”ihan hyvänä järjestelyinä”. Opetukseen kuului eri tekniikoiden opettelua, joten tasoerot nousivat tunneilla merkityksellisesti esiin:

*Nestori: noo -- kyllähän se on aika semmosta aika lailla samaa että uiaan päästä päähän ja ootellaan että - heikommatki pysyis perässä ja oppis uimaan että onhan se vähä semmosta isolle ryhmälle tietenki -- ko opetetaan niin siinä monesti sitte opetus on aika yksipuolista -- semmosille jotka osaa jo vähän paremmin*

Nestorin tapaan myös toinen osaajamme Viljo toteaa, ettei kouluopetus ”*hirveesti opettanu*”, sillä kilpauintiryhmissä tekniikkaa oli jo hiottu. Osaajien ryhmässä tekniikan merkitystä korostetaan erityisen paljon, vaikka muidenkin koulukokemuksissa tekniikka nousee esiin. Sen sijaan Viljo huomauttaa, että mukavimmat kokemukset syntyivät koulussakin aivan muista asioista:

*Viljo: mukavia juttuja -- no varmaan se oli se ku pääsi aina hyppimään ponnarilta [...] yksinkertasista asioistahan sitä oli innoissaan tai justiin tollasista*

Välttelijöistä Irjan ja Asserin kotipaikkakunnalla ei ollut omaa uimahallia, joten virkistystä ja hauskanpitoa tarjoavia uintikertoja oli korkeintaan kaksi vuodessa. Uimahallin puute ja pitkät etäisyydet ovatkin merkittävin syy uimaopetuksen puuttumiselle (Kurki & Rajala 2004, 18; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 90; Pehkonen, Parkkisenniemi & Petrelius 2003, 49). Eerikan (innokas) ala-asteelta matkaa uimahallille oli vain kilometri, mutta silti uintia oli vain harvoin.

Eerika kertoo koulun uimaopetuksen olleen käytännössä ”*olematonta*”, joskin koko liikunnan opetus ala-asteella oli hyvin yksipuolista painottuen pesäpalloon ja hiihtoon. Eerika koki, että puutteet opetuksessa vaikuttivat koko luokan osaamiseen, mikä tuli esiin esimerkiksi koulujen välisissä urheilukilpailuissa. Toisaalta Eerika kuitenkin arvelee, että oma aktiivisuus korvasi kouluopetuksen puutteita uinnin osalta. Etenkin ala-asteella uinninopetusta haittaavana tekijä pidetään myös puutteita uimaopettajan saatavuudessa, sekä luokanopettajan heikkoa uinninopetustaitoa (Kurki & Anttila 1999, 103).

Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 248) sanotaan, että liikunnan opetuksessa tulee ottaa huomioon myös paikalliset olosuhteet sekä lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet. Tätä on uimaopetuksen suhteen tulkittu niin, että silloin, kun koulu pystyy järjestämään uintikertoja vain kerran tai pari vuodessa, tärkeintä olisikin korostaa uintia virkistävänä ja iloa tuottavana liikuntamuotona (Keskinen ym. 2011, 52). Tämä minimimitavoite tuntuu toteutuneen etenkin Irjan kohdalla, joka kuvaa koulun uintikertoja lähinnä iloa ja virkistystä tuottaneena toimintana.

*Irja: siis oli aina mukava lähteä uimaan -- ja olihan sielä ihan hauskaa aina eikä nyt osannu varmaan ees ko ei tienny että vois saada jotain uimaopetusta koulussa niin ei osattu varmaan ees odottaa*

Kaikille kolmelle uinnin opetusta vaille jääneille oli yhteistä myös se, etteivät he edes osanneet odottaa uimaopetusta koululta. Eerikalle (innokas) ja Irjalle (välttelijä) syntyi vasta opettajankoulutuksessa ahaa-elämys ”*haa kouluissa voi opettaa uintia*”. Myös Asser (välttelijä) pohtii sitä, että uimaopetusta olisi pitänyt itse osata erikseen pyytää, kun sitä ei valmiiksi tyrkytetty. Uimataidottomuuden myöntäminen ja oman tasoisen opetuksen vaatiminen olisi kuitenkin vaatinut melkoista rohkeutta (Pantzar 2011, 22).

#### 4.3.4 Kisailua ja ylpeyden aiheita

*Nestori: mää oon aika kilpailuhenkinen nii -- aina jos on otettu kavereitten kans kisoja niin ne on ollu niinkö semmosia ehkä parhaimpia kokemuksia -- muistoja -- että ja sitte jos on uitu jotain matkaa niin onhan se ihan kiva huomata että minkä verran pystyy uimaan ja - tämmöset näin -- et ne jäi niinkö mieleen*

*Tuire: no mä tykkäsin silleen että ku mä olin sillon jo hyvä uimari - ja oli kiva olla niinku hyvä - ja ryhmässä loistaa - ja mä muistan ku mä sain niistä coopereistaki aina sitte kymppiä ja ei niinku ees ne ne arvot et ne meni aina yli et ku mä olin sitte niin jotenki ylivoimaisesti hyvä uimari siinä mejän koko ryhmässä että -- kun mä muuten en ollu siinä vaiheessa koulussa mikään hirveen hikipinko enkä - semmonen loistanu - niin soli*

*semmonen osa-alue missä mä pärjäsin -- et mä nautin siitä kyllä*

Erityisesti osajien keskuudessa koulun uinninopetus tuntui herättävän vain harvoin tunteita. Nestori (osaaja) ja Tuire (innokas) tuovat esiin omaa kilpailuhenkisyyttään ja sitä, miten mukavaa oli huomata pärjäävänsä. Oman kehityksen seuraaminen oli molemmille palkitsevaa. Tuire korostaa myös sitä miten, erityisesti uinnissa, hän pärjasi suhteessa muihin.

Kilpailua voidaan koulussa pitää myös eräänlaisena järjestysten ylläpitämisenä ja uudelleenjärjestäytymisenä. Tällainen kilpailu järjestee esimerkiksi tyttöjen välisiä suhteita. Liikuntamenestystä ei yleensä pidetä ratkaisevan tärkeänä koulunkäynnille, vaan se jää usein lukuaineiden jalkoihin. Kuitenkin liikunnassa pärjääminen voi olla ratkaiseva tekijä järjestyksiin mukaanmenossa. (Kosonen 1998, 108-111.) Tuirenkin tarinassa käy ilmi, miten uinnin avulla kompensoidaan heikkoa menestystä muissa aineissa. Tuiren tarina onkin selkeä osoitus siitä, miten motorinen pätevyys lisää sosiaalista arvostusta ja vahvistaa positiivista minäkäsitystä (Pehkonen 1995, 33).

#### **4.3.5 Pelokasta välttelyä**

*Johanna: no onko sulla jotain erityisiä negatiivisia kokemuksia tai muistoja?*

*Asser: ei ehkä ihan pikkusesta mutta sitte vanhemmiten jussiinsa jos on jossai -- yläasteella että on koulun kanssa lähetty uimahalliin niin ei sitä sitte oikein halunnu osallistua niihin ku ei oo pienenä jo oppinu uimaan -- niin kyllä se on sitte jääny aina semmoseks että heti ku kuulee että pitää lähtee uimaan niin alkaa keksiä tekosyitä ja -- sitte -- yrittää pakoilla vähä niinku sitä että - kyllä se vähä siihen on menny sitte*

Haastattelumme toi hyvin esiin välttelyn käyttäytymismallina, jota kaikilla välttelijöiden ryhmään kuuluvilla liittyi uintiin ja veteen. Ruohotie (1998, 16) puhuu välttämistästrategioista. Hänen mukaansa tällaiset strategiat johtavat juuri edellä esitetyn kaltaiseen välttelykäyttäytymiseen, jolla pyritään karttamaan kielteisiä tunteita aiheuttavaa toimintaa. Välttelylle voidaan aineis-

tomme perusteella nähdä monia erilaisia syitä, kuten epämiellyttävyyden tuntemukset, pelko ja turvattomuuden tunne sekä uimataidottomuuden tai heikon uimataidon mukanaan tuoma häpeä. Tältä osin yhdenmukaisuus oman aineistomme ja Pantzarin (2005) tutkimustulosten kanssa on hämmentävän voimakas.

Välttelijöiden ryhmässä välttämiskäyttäytyminen näyttäytyy varsin yksilöllisesti. Asser on vältellyt erityisesti koulun uintitunteja. Senja on joutunut osallistumaan koulun uimaopetukseen muiden mukana, mutta välttelee uintia aina kun se on mahdollista. Irjan haastattelussa ei nouse suoraan esiin kokemuksia välttelystä, mutta hän puhuu vedenpelosta sekä siitä, miten välttely on myöhemmin väistynyt.

Asserin tapausta voidaan pitää tyypillisenä esimerkkinä siitä, miten uimataidottomuus ja vedenpelko ilmenevät murrosiän myötä häpeänä, joka saa jäämään pois koulun uimaopetuksesta. Välttämiskäyttäytymisen esiintyminen juuri yläasteella on ymmärrettävää, sillä lapset oppivat yleensä perusuimataidon alle kymmenvuotiaina ja tämän jälkeen uimataidottomuus alkaa näyttäytyä poikkeavuutena. (Keskinen 2007, 354.)

*Asser: ja sitte ku oli pari kaveriaki jotka ei osannu uia niin sitte hän se oli heleppoa aina sai semmosta vertaistukea siihen että -- ei ees yrittänykkään mennä sinne - pyytämään mittään opetusta tai muuta -- mutta eipä sitä kyllä tyrkytettykään*

Asserin kohdalla välttely oli ainakin ala-asteen ajan helpoin vaihtoehto. Uimassa käytiin vain pari kertaa vuodessa eikä silloinkaan kukaan pakotanut altaaseen. Niinpä Asser kertookin viihtyneensä toisten uimataidottomien kavereidensa kanssa lähinnä matalaan altaaseen laskevaa vesiliukumäkeä laskien sekä saunan lauteilla ja porealtaassa istuen. Haastattelussa Asser selittää omaa uimataidottomuuttaan yksinomaan opetuksen puutteella. Vaikka hän ei itse vedenpelosta puhukaan, tulee haastattelussa useaan otteeseen ilmi vedenpelolle tyypillisiä tapahtumia, kuten epämiellyttävyyden tuntemuksia, syvän veden aiheuttamaa pakokauhua ja uimahalliympäristöön sijoittuvaa häpeän tunnetta.

*Asser: sielä syvässä päässä niin sen ku sais pois sen - pako-kauhun siihen että heti ku se mennee pään yli se vesi niinku tajuaa että tässä on nyt syvempää että jalat ei enää yllä pohjaan niin -- siinä vaiheessa iskee aina semmonen - kammo että -- jotenki ku sen ois saanu - sen opetettua että se vesi kannattaa ja se on turvallista lopulta ku -- ottaa vaan rauhallisesti eikä - hättäle ja - jotenki ite sen ymmärtää - jotenki - että kyl-lähän se vesi siinä pittää mutta eihän se - se on heti ku siihen tulee niin eihän sitä muista enää että sitä vaan äkkiä haluaa sinne toiseen päähän -- mahdollisimman nopeesti*

Asserin tapaan myös Senja koki koulun uimaopetustunnit ”aivan hirveinä” ja kuvailee usein syvän veden aiheuttamia kauhun hetkiä. Hän tuo esiin omista koulu-uintikokemuksistaan erityisesti sen aiheuttamia ikäviä tunteuksia ja ahdistavuutta: vesi oli kylmää, uimahalliympäristö oli meluinen ja näönkin kanssa oli ongelmia. Pienikokoisena hän tunsu jäävänsä toisten jalkoihin ja koki omat taitonsa riittämättömiksi. Opetus keskittyi hänen mielestään liikaa ”kaiken maailman tekniikoihin” eikä niiltä jäänyt tarpeeksi aikaa vesielementtiin totuttautumiseen.

Alakoulun ensimmäisten uintituntien tärkeimpänä tehtävänä pidetäänkin veteentotuttautumista, jotta vesirohkeus pääsisi luontevasti kehittymään. Mikäli uinnista ei saada positiivisia kokemuksia, arka oppilas saattaa alkaa vältellä uintitunteja eikä uimataidon oppiminen enää kiinnosta. Koululiikunnan tulisi siis taata jokaiselle oppilaalle vesirohkeus. Luokanopettajalla on tässä tärkeä rooli, sillä hän seuraa aitiopaikalta oppilaan taidon kehittymistä ja voi tunnistaa mahdolliset negatiiviset tunteet vettä kohtaan. (Pantzar 2011, 22.)

Senjan tapauksessa tulee selkeästi esiin se, että vedessä olemisen tulee olla mukavaa ja luonnollista, ennen kuin uintitekniikkaa voi oppia tai opettaa (Rajakylä 2011, 27). Asserin esimerkkiä yläasteen uintitunnille keksityistä tekosyistä voidaan pitää osoituksena siitä, että pelkoa ei haluta ilmaista, vaan sen sijaan osallistumisen esteeksi ilmoitetaan jokin muu seikka (Toskala 1997, 17). Oppilas pyrkiikin hallitsemaan oppimistilannetta hyvin monin eri keinoin ja saattaa jopa luoda onnistumisilleen esteitä, jottei

tuloksettomuutta voitaisi yhdistää kykyjen puutteeseen (Huisman & Nissinen 2005, 28-29).

Toskala (1997, 38) muistuttaa myös siitä, että pelko on tahdosta riippumattoman hermoston välittämää tunnetietoa vaarasta, jonka heräämistä ei voi kontrolloida tahdolla tai järjellä. Tällaista selkäytimen tasolla tapahtuvaa nopeaa reagoitua kutsutaan primaarisen arvioinnin järjestelmäksi. Toisaalta nopeiden tunnereaktioiden lisäksi, myös hitaat tunnereaktiot vaikuttavat pelkoihin. Näihin sekundääriseen arvioinnin järjestelmiin kuuluviin tunteisiin voidaan vaikuttaa säätelemällä niitä itse kognitiivisella tasolla. On siis tärkeää tutustua omaan pelkoonsa. Pelko rakentuu paitsi tunteesta ja sen välittämästä kehollisesta reaktiosta sekä toimintayllykkeestä, myös mielikuvista ja ajatuksista. Ajatuksilla tulkitaan pelon kokemusta sekä omaa suhdetta pelkoon. (Goleman 2000, 343-348; Toskala 1997, 38-39; Varila 1999, 75.)

Välillä pohdimme sitä, miksi Irja ei puhu juurikaan uintiin liittyneistä peloista ja epämiellyttävyyden tunteista, vaan välttelykäyttäytyminen ja tunteet vettä kohtaan olivat enemmänkin tulkittavissa rivien välistä. Kosonen (1998) puhuu tutkimuksessaan myös peloista ja häpeän tunteista. Hän sanoo, että peloista kertominen saattaa uhata omaa itsearvostusta. Pelosta kertoessaan kertoja joutuu palaamaan tilanteisiin, joissa hän on kokenut epävarmuutta tai jopa oman persoonansa mitätöintiä. Tämä näkökulma voisi olla yksi selitys sille, miksi Irja ei juurikaan kerro vedenpelkoon liittyvistä kokemuksistaan.

*Anniina: no ite kerroitki että et ehkä välttämättä haluais opettaa uintia jos ei ois pakko*

*Senja: en -- enkä mielellään vaikka pakkoki olis (heh)*

*Johanna: että sitte vieläki vaihtaisit*

*Senja: vieläki ottaisin sairaslomaa*

Välttämiskäyttäytyminen voi jatkua hyvinkin pitkään, jopa lopunikä. Tässä kohtaa välttelijöidemme kertomukset erkanevat toisistaan. Senjan tulevai-

suudensuunnitelmissa välttelyllä on vielä merkittävä rooli. Hän haluaisi välttää uinninopetuksenkin vielä viimeiseen asti.

Välttelyvaiheen jatkuminen näkyy mielestämme myös Senjan tavassa kertoa tarinaansa. Hän kokee muun muassa tarvetta poisselittää positiivisia kokemuksia (no joo, mutta). Lisäksi negatiiviset kokemukset ovat hyvin ehdottomia (aina, kaikki, ei ikinä, pakko), mikä tulee hyvin esiin seuraavassa katkelmassa.

*Senja: mm - ja sitte meillä oli ainaki toisaalta ihan toimiva systeemi sinänsä että oli **aina** ennenko se uimatunti alotettiin - koulussa niin niin tota **kaikki** laitettiin toiseen päähän allasta ja sitte **piti** uia toiseen päähän -- ja opettaja katto aikaa että kuinka kaua mennee ja hitaat sitte meni toiseen päähän ja nopeet toiseen päähän -- mää **en** meinannu **ikinä** päästä sitä päästä päähän niin muut oli jo -- muissa tehtävissä -- niin se ei ollu oikein...*

Katkelmassa tulee esiin myös se, miten välttelevä tulkitsee tilannetta oman tarinansa juonta tukien. ”En meinannu ikinä päästä” kantaa sisällään vahvan negatiivisen tunnelatauksen, vaikka kertoo samalla, että ”aina kuitenkin pääsin”.

*Senja: no -- ainaki minä muistan että se vesi oli kylmää ja - sitte -- oli tosi - siis se oli itelle ainaki sillee että ku on aina ollu tosi niinku pienikokonen verrattuna muihin niin sitte aina vähän jäi jalkoihin sielä ja kauhia meteli ja sitte tuota ko oli selvästi heikompi ku muut - niin en oikein -- koin sen aina vähän - - enemmän tai vähemmän negatiivisena asiana kaikki kouluuinnit sun muut*

Attribuutioteoria tarkastelee onnistumisille ja epäonnistumisille annettuja henkilökohtaisia selityksiä ja niiden motivationaalisia seurauksia. Teoria perustuu ihmisen tarpeeseen selittää tapahtumia ja luoda näin ympärillään olevaan maailmaan kausaalista järjestystä. Ensimmäiset attribuutioteoreetikot kiinnittivät huomionsa siihen, kohdistuivatko tapahtumille annetut selitykset henkilöön itseensä vai ulkopuoliseen ympäristöön (sisäinen – ulkoinen). Weinerin havaintojen myötä myöhemmin alettiin huomioida myös selittävän tekijän pysyvyyttä (pysyvä – muuttuva) sekä kontrolloita-

vuutta (kontrolloitavissa – ei kontrolloitavissa). (Lehtinen & Kuusinen 2001, 218-221; Weiner 1992, 221-252.)

Senjan tarinassa välttelyn syinä nähdään pitkälti tekijöitä, joihin ei voida itse vaikuttaa (kylmä vesi, pieni koko, kova meteli). Hieman myöhemmin hän mainitsee myös huonon näön yhdeksi tekijäksi, joka tekee uimahallista entistä vaikeammin hallittavan ympäristön. Hän kertoo myös olleensa selvästi heikompi kuin muut, minkä oletamme tarkoittavan omien kykyjen puutetta. Tällainen egodefensiivinen tapa nähdä epäonnistumisen syyt itsensä ulkopuolisina helpottaa itsetunnon ylläpitämistä (Weiner 1992, 245).

Seligman tuo oman lisänsä Weinerin attribuutioteorialle opitun avuttomuuden käsitteellä. Seligmanin mukaan opittu avuttomuus on luopumisreaktio, eli tapa jättää asia sikseen, koska ei usko omilla teoillaan olevan merkitystä. Avuttomaksi siis voidaan oppia toistuvien epäonnistumisten kautta. Kun on ensin opittu, ettei omalla toiminnalla voida vaikuttaa tulokseen, tämä käsitys saa myöhemmin luovuttamaan myös niissä tilanteissa, joihin todellisuudessa voisi vaikuttaa. (Seligman 1992, 28, 59-60.)

Opitun avuttomuuden teoriaa kehitettiin aluksi koirakokeilla. Myöhemmin Seligman ja muut tutkijat jatkoivat teorian kehittämistä ihmisillä. He huomasivat pian, että yksilölle tyypillinen selitysmalli vaikuttaa vahvasti opittuun avuttomuuteen. Optimistinen selitysmalli ehkäisi opittua avuttomuutta tai saattoi lopettaa sen. Pessimistinen selitysmalli taas altisti opitulle avuttomuudelle ja piti sitä yllä. Seligmanin mukaan optimistinen yksilö selittää onnistumisensa ja epäonnistumisensa itselleen suotuisasti, kun taas pessimisti päinvastaisesti. Optimisti selittää onnistumiset usein pysyviksi, henkilökohtaisiksi sekä yleisiksi, mutta epäonnistumiset hän näkee hetkellisinä, muusta kuin itsestä aiheutuvina sekä erikoistapauksina. Pessimisti taas uskoo päinvastaisesti onnistumisten johtuvan enemmän sattumista ja syyttää epäonnistumisista itseään. (Seligman 1992, 28-29, 36-38, 59-70)

Dweck ja Goetz (1978, 158) kiinnittivät huomiotaan siihen, että epäonnistumisten jälkeisissä tehtävissä lapset toimivat kahdella eri tavalla. Osa lapsista yritti uusien haasteiden edessä entistä kovemmin, kun taas toiset antoivat helposti periksi, eivätkä kyenneet ratkaisemaan edes samantasoisia tehtäviä kuin hetkeä aiemmin. Nämä ryhmät nimettiin hallinta-orientoituneiksi ja avuttomuusorientoituneiksi. Kun lasten epäonnistumisten antamia selityksiä tutkittiin, toisin kuin yksikään hallintaorientoituneista, puolet avuttomuusorientoituneista näki epäonnistumisen syynä omien kykyjen puutteen. Hallintaorientoituneet korostivat sen sijaan oman yrittämisen merkitystä ja selittivät epäonnistumistaan riittämättömällä ponnistellulla. Tutkijat tekivät myös havainnon, että tulevissa tehtävissä avuttomuusorientoituneiden epäonnistumisen todennäköisyys kasvaa, koska he uskovat epäonnistumisen olevan heidän oman kontrollinsa ulkopuolella. (Dweck & Goetz 1978, 158-163)

Oman tutkielmamme kannalta on oleellista ymmärtää attribuutiot paitsi selityksinä, myös omaa toimintaa ohjaavien odotusten luojina (vrt. Sarlin 195, 44). Esimerkiksi välttelijöiden aiemmat negatiiviset uintikokemukset luovat kielteisiä odotuksia tulevillekin uintikerroille, kuten Asserin läheltä piti -tilanteessa tuli ilmi.

#### 4.3.6 Häpeää ja hämmennystä

*Asser: uimahalliin mennee niin harvoonpa sielä itekseen saa mennä - että sielä on ne muutki ja sitte aina sitä mieltii että mitenkähän sitä nyt menis että*

Välttelijöistä Asser kuvaa lyhyesti myös muiden uimareiden kohtaamista uimahallissa. Haastatteluillemme tyypilliseen tapaan rivien välistä on aistittavissa myös häpeää, mutta sitä ei lausuta ääneen. Pelko virittää ihmisesä arvottomuuden tunnetta, joka estää paljastamasta sitä muille (Toskala 1997, 83). Omista peloista esimerkiksi opettajalle kertominen tuntuu täysin mahdottomalle, koska tieto voisi levitä, mikä olisi varsin noloa ja häpeällistä (Toskala 1982, 13-14). Niinpä omista tuntemuksista vaietaan, mikä saattaa saada aran käytöksen näyttämään muiden silmissä kummalliselta.

*Eerika: jotenki piti oikein ihmetellä sitä että miks joilleki se on niin vastenmielistä se uinti ja sitte pitää keksiä kaiken mahdolliset tekosyyt miks ettei sinne altaaseen tarvi mennä*

Erityisesti innokkaille toisten oppilaiden vastenmielisyys uintia kohtaan tai esimerkiksi omaan vartaloon liittyvä häpeä aiheutti hämmennystä. Tämä on varsin ymmärrettävää, kun muistaa, että heille uinti on aina tuottanut suunnattomasti iloa ja positiivisia elämyksiä. Toisenlainen toimintatapa tuntuu heistä oudolle. Pantzar (2005, 47) huomauttaakin, ettei vedestä aina nauttineen uimaopettajan ole ehkä edes mahdollista ymmärtää uima- taidottoman oppilaan negatiivisia tunteita.

*Aune: mulle ei oo ikinä ollu mitään semmosia hävenny vartaloa tai jännittäny saunaan menoa tai tällasta*

*Nestori: meillä oli ihan hauska oikeestaan - semmonen tuttu mies joka sitä opettaa niinkö muutenki niin silloli ihan hauska ku meillä oli tytöt ja pojat samaan aikaan niin se oli silleen ensimmäisenä ku mentiin uimaan niin - tytöt menkää silleen että on tohon olkapäihin vettä ja pojat voi olla sitte täälä matalamassa päässä*

Eräs mielenkiintoinen havainto aineistostamme oli se, että esimerkiksi omaan vartaloon suhtautumisesta uintituntien yhteydessä puhuivat vain ne, joille se tuntui olevan varsin mutkatonta. Innokkaiden Eerikan ja Aunen esiin tuoman ruumiinkuvan näkökulman lisäksi myös osajien Nestori toi esiin lukion uimaopetustilanteen, jossa tytöt ja pojat olivat mukana yhtä aikaa. Nestorillekin tilanne tuntui olevan niin luonnollinen, että opettajan varotoimenpiteet tyttöjen suhteen huvittivat. Näissä esimerkeissä on mielestämme merkillepantavaa se, että ruumiinkuvaan liittyvistä uimaopetuksen erityispiirteistä puhuttiin vain toisten äänellä. Itselle uintiin osallistuminen tai siihen liittyvä pukeutuminen ja peseytyminen ei tuottanut minkäänlaisia ongelmia, mikä yleensä myös nähtiin mainittavan arvoiseksi.

Vaikka ruumiinkuvaan liittyviä kipeitä muistoja ei meidän aineistossamme noussut esiin, emme voi olettaa, että aihe olisi merkityksetön. Hakala (1999, 101) muistuttaa myös siitä, että aikuiselle vähemmän merkitykselli-

set asiat voivat olla lapselle hyvinkin merkityksellisiä, kuten esimerkiksi poikien ja tyttöjen uimajakson järjestäminen samaan aikaan. Ulla Kosonen (1998) tutki koulumuistoja naiseksi kasvamisesta ja hänen tutkimuksessaan kuukautiset nousivat sen ajan hengen mukaisesti usein esteeksi liikuntatunnille osallistumiselle. Lisäksi Kosonen puhuu siitä, miten liikuntaan liittyvissä koulumuistoissa korostui vertailu ja kilpailu fyysisessä kehityksessä, kuten rintojen kasvussa tai kuukautisten alkamisessa. Omassa aineistossamme fyysisen kehityksen mukanaan tuomat muutokset eivät selkeästi nousseet esiin, mutta esimerkiksi Senjan puheet omasta pienuudesta ja toisten jalkoihin jäämisestä voisivat viitata samankaltaiseen tapaan kokea oma varatalo.

Myös opettajan roolia uintijaksolla voidaan pitää erityisenä, jos opettaja tavallisuudesta poiketen on itse mukana oppilaidensa kanssa pukeutussa ja peseytymässä. Tällöin hän voi kokea joutuvansa oppilaiden erityisen tarkkailun kohteeksi. Hakala ehdottaakin, että opettajan tulisi käydä läpi kouluaikeisten liikuntakokemustensa lisäksi myös muistoja oman fyysisyyden ja kehollisuuden kokemisesta (Hakala 1999, 94).

#### 4.3.7 Välttelystä voimaantumiseen

*Asser: no mää tein nyt semmosen uudenvuodenlupauksen että ennen joulua niin opettelen kunnolla uimaan koska mejän perheessä niin -- isoveli ossaa jotenkuten uia mutta sitte vuotta nuorempi veli niin sekkään ei osaa yhtään uia niin se sano mulle - vielä sano jouluna että on se kumma juttu ku [ei] aikuiset miehet ossaa uia -- kyllä se on nyt pakko opetella kunnolla ja -- kyllä määki tuola nyt ku oli tuo yliopiston nuo - pakolliset uimahommatki niin kyllä sielä vähä tuli semmonen olo että kylä -- se on nyt opeteltava*

Varhaisaikuisuuteen saakka suhtautuminen uintiin ja sen oppimiseen on ollut hyvin samankaltaista kaikkien välttelijöiden kesken. Asserin ja Irjan kertomukset poikkeavat Senjan kertomuksesta siinä, että heillä on molemmilla herännyt kiinnostus oman uimataidon kehittämiseen aikuisiällä.

Uimataidon opettelussa toimeen ryhtyminen vaatii ensin itsensä sekä omien taitojen puutteen hyväksymistä. Sama koskee myös pelkoja. Pelon voittamisen tai ainakin sen kesyttämisen lähtökohtana on pelon tunnistaminen itsessään ja sen liittäminen omaan kokemusmaailmaan ilman suurta uhkaa (Toskala 1997, 84). Myös pelon kohtaaminen todellisuudessa tai mielikuvissa on välttämätöntä (Toskala 1997, 125).

Irja on selvästi käynyt jo itsensä hyväksymisen vaiheen läpi. Asser on näkemyksemme mukaan menossa juuri tässä vaiheessa. Senjan puheista näkyy vielä tarve oman heikkoutensa peittämiseen.

*Senja: jos ite joutuis sitä tai joutuu -- pääsee kummin vaan - opettamaan niin tota tietenkään sitä ei sais näyttää että tota totta kai se vaikuttaa siihen että miten sitä pystyy lapsia motiivoimaan semmoseen mistä ite ei niin -- ei oikein nappaa*

Viskari ja Vuorikoski (2003, 76-77) toteavat, että opettajan ammattirooliin liitetään perinteisesti tunneneutraalisuuden vaatimus. Heidän aineistonsa perusteella syntyy kuva siitä, että opettajan roolissa ei pidä paljastaa itsestään liikaa oppilaille. Toisaalta he kuitenkin korostavat, että tunnemaailman piiloon painamisen haitallisia seurauksia tulisi myös pohtia. (Viskari & Vuorikoski 2003, 76-77). Oppilaiden sekä opettajien tunneneutraalisuuden vaatimus koskee paitsi negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, pelkoa ja häpeää, myös liiallisia ilon ilmauksia (Vuorikoski 2003, 151).

Asser pystyy jo tietoisesti perustelemaan itselleen oman uimataidon kehittämisen tärkeyttä. Uimataidon opettelusta puhuminen saa aikaan ”*pienen palon*” hänen haaveillessaan mukavasta harrastuksesta ja siitä, että ”*vois innostua vaikka kuinka menemään*”. Aika ei ole kuitenkaan aivan vielä ollut kypsä toimeen ryhtymiselle. Irja kertoi liikunta-alan pääsykokeiden muodostuneen tarpeelliseksi motiiviksi oman uimataidon kehittämiseksi.

Liikuntamotivaatio voi syntyä ja kehittyä kognitiivisena prosessina, eli tietoisesta pohdinnasta kautta järkisyihin vedoten. Toisaalta esimerkiksi Asserin haaveissa on selvästi myös emotionaalista latausta, hän odottaa uintihar-

rastuksen innostavan ja antavan muita positiivisia kokemuksia. Liikunnan kautta koetut tunnetilat ovat usein hetkellisiä, mutta niitä pidetään tavoittelemisen arvoisena ja siten myös motivoivina (Telama 1986, 152-153).

*Irja: nyt siis sitte ku aloin opettelemaan sitä uintia - ja vähän ku pääsi jyvälle niihin tekniikoihin niin sitte niinku heti - siitä tuli positiivinen kokemus ja se on paljo -- oli paljo mukavampaa - ja sitte sitä niinku alko itekki opetella enemmän ja -- käydäki alko käymäänki uimassa joskus*

*Asser: siinäki ku alko huomaamaan sen että ku se alko vähä sujumaan - ja tajus vähä sitä että näinhän tämä menneeki ja kyllähän tässä pärjää ja pystyy rentoutumaanki jo jonku verran niin kyllä siitä jäi semmonen että -- haluaa sitä lissää yrittää ja oppia*

Asserin ja Irjan tarinoista tulee esiin liikuntataitojen oppimiselle ja motivaatiolle tunnusomaisia piirteitä. Taitojen oppimisen alkuvaihe on usein motivaation syntymisen kannalta ratkaiseva. Pienetkin onnistumiset, vaikka vain taidon osasessa, voivat synnyttää innostusta, joka saa jatkamaan taidon harjoittelua. Onnistumisen elämykset ja mielihyvän tunne ruokkivat näin opittua toimintaa. (Eloranta 2007, 223; Jaakkola 2010, 155; Pehkonen 1995, 33; Sarlin 1995, 47)

Asserin tarinassa tulee esiin myös se, että pelkkä motivaation tarkastelu ei aina riitä selittämään toimintaa. Tehtävien välttämisen syynä voi olla siis muutakin kuin motivaation puutetta. Joskus innostus lopahtaa ja tehtävä jää kesken, vaikka motivaatio ei sinänsä mihinkään katoaisikaan. Kuhl ja Heckhausen (Heckhausen & Kuhl 1985; Kuhl 2000) ovat tekojen kontrolliteoriassaan jakaneet toimintaan liittyvät motiivit kahteen eri vaiheeseen. Puhutaan tavoitepäätöstä edeltävästä valintamotivaatiosta (motivation) ja tavoitepäätöksen jälkeisestä toimeenpanevasta motivaatiosta (volition) (Heckhausen & Kuhl 1985, 151; vrt. motiivi ja tahto; Ruohotie 2000, 80). Olisi siis tärkeää kiinnittää huomiota niihin motivationaalsiin, emotionaalsiin ja kognitiivisiin prosesseihin, jotka vaikuttavat siirtymisessä valintamotivaatiosta toimeenpanevaan motivaatioon (Corno 1993; 2000). Valitettavasti aineistomme antaa kuitenkin hyvin niukalti informaatiota näistä teki-

jöistä, joten emme näe syytä sukeltaa tämän syvemmälle tekojen kontrolliteoriaan. (ks. myös Lehtinen & Kuusinen 2001, 246-248.)

Näemme Irjan ja Asserin tarinat osoituksiksi paitsi onnistumisten mukanaan tuomasta motivaatiosta, myös jostain isommasta prosessista. Vertaamme näitä positiivisia kokemuksia ja niiden vaikutuksia voimaantumiseen. Juha Siitosen (1999) hahmotteleman voimaantumisteorian mukaan voimaantuessaan ihminen löytää omat voimavaransa. Voimaantumisprosessissa kukaan muu ei toimi voimaannuttajana, vaan henkilö itse on tullut voimaantuneeksi. (Siitonen 1999, 93.) Ruohotie (1998, 27-28) käyttää samasta asiasta omien voimavarojen vapauttamisen käsitettä ja toteaa myös, että tällainen omien voimavarojen vapauttaminen ja siitä aiheutuva muutos voi olla kauttaaltaan positiivinen kokemus. Myönteisyys ja positiivinen lataus ovatkin olennainen osa sisäistä voimantunnetta, mikä saa voimaantuneen ihmisen yrittämään parhaansa ja käyttämään toimintavapauttaan vastuullisesti päämääränsä saavuttamiseen (Siitonen, 1999, 61).

Irjan voimaantuminen tulee esiin paitsi omien taitojen määrätietoisessa kehittämisessä, myös Irjan tavassa puhua kokemuksistaan positiiviseen sävyyn. Asserin voi nähdä olevan parhaillaan voimaantumisen kynnyksellä. Motivaatio oman uimataidon kehittämiseen on vielä pitkälti kognitiivisella tasolla, mutta pienet onnistumisen elämykset vahvistavat uskoa taidon oppimisen mahdollisuudesta, mikä tuo motivaation oman emotionaalisen lisänsä. Toimeen ryhtyminen vaatii vielä yhden askeleen lisää. Tämä tuo esiin myös Siitosen (1999, 93) ajatuksen siitä, että voimaantumiseen ei voi pakottaa, vaan sen on lähdeittävä henkilöstä itsestään.

Antikainen (1998, 202) esittää, että oppimiskokemusten kasautuvuus voi vaikuttaa merkittävästi siihen, millaisiin haasteisiin tai mahdollisuuksiin yksilö tarttuu. Esimerkiksi Irjan kohdalla aiemmat myönteisiksi koetut merkittävät oppimiskokemukset saattoivat vaikuttaa siihen, että Irja uskalsi lähteä kehittämään uimataitoaan eteenpäin.

## 4.4 Uintia opiskeluaikana

### 4.4.1 Kun aika ei riitä

*Eerika: tuntuu että on vaikeuksia saaha itteä liikkeelle jonnekkin tai silleen että tietenkä tottunu siihen että uimahalli on niin lähellä niin nyt sitte ku on kauempana niin sitte on taas välillä semmonen että ei sinne oikeen tuu lähettyä välttämättä*

*Eerika: niin eri aikataulut ihmisillä niin sit se kaverin saaminen sitte että käykö yksin vai [...] yksin sitä tulee vähemmän lähettyä entä ku ennen justinsa ku oli niin tiiviisti se että lähettiin aina kavereitten kanssa [...] niin ehkä sit semmonen laiskistunu siinä mielessä -- viiti sitte*

Innokkaiden Eerikan tarinassa tulee esiin se, miten itsestänselvyytenä pidetyt seikat, kuten uinnin harrastamisen helppous, nousevat merkitykselliseen asemaan, kun ne muuttuvat elämäntilanteiden myötä. Vaikkei Eerika tyrmää yksin uimista, hänelle uimiseen kuuluu oleellisena osana myös sosiaalinen aspekti. Nuorempana uimahallireissu tehtiin paitsi uimisen, myös kavereiden kanssa vietettävän ajan vuoksi. Nykyään uinti onkin vähentynyt juuri siksi, että yhteistä aikaa ystävien kanssa on hankalaa löytää, ja uimahalliin lähteminenkin tuntuu vaivalloiselta.

Samaan tapaan innokkaista myös Aune harmitteli sitä, miten vähän nykyään tulee käytyä uimassa. Tuire käy talvisin omien lastensa kanssa säännöllisesti uimassa ja kesäisin nauttii mökkirannassa oleilusta. Innokkaille oli yhteistä sekin, että he jäivät haastattelussa pohtimaan myös uintiin liittyviä epämiellyttävyyden tuntemuksia. Aikuisena vesi on alkanut tuntua aluksi ikävän kylmältä, vaikkei kylmyys aiemmin ole hidastanut omaa harrastamista. Aune kommentoi yllättäen myös sitä, ettei hän pidä yleisistä uimahalleista. Tässä on yllättävä ristiriita sen kanssa, miten miten lämpimään sävyyn Aune puhui lapsuuden uimahallin henkilökunnasta ja yhteisöllisyydestä. Ehkä myöhemmät uimahallikokemukset ovat osoittautuneet pettymyksiksi juuri niiden puuttuessa.

Innokkaiden tarinoissa tulee esiin liikuntamotivaation vaihtelu elämäntilanteen muuttuessa. Korkiakangas (2010, 13) jakaa liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät liikkumiseen motivoiviin tekijöihin ja sitä rajoittaviin tekijöihin. Liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät vaihtelevat eri elämäntilanteissa, mutta toisaalta siinä on myös yleistä toiminnan samankaltaisuutta koko elämänkaaren ajan (Korkiakangas 2010, 16, 39). Innokkailla uintiharrastukseen liittyy edelleen vahvasti hauskuus ja kaverit, sen sijaan muuttuvat olosuhteet ovat vaikuttaneet myös harrastusaktiivisuuteen. Tämä voidaan nähdä liikunta-aktiivisuuden iän mukaisena vaihteluna, joka on kokonaiskehityksen kannalta pikemminkin tarkoituksenmukaista kuin hälytysmerkki aktiivisuuden hiipumisesta (Vuolle 2000, 37).

*Nestori: no nyt on kyllä -- nyt on kyllä jääny uinti tosi vähälle -- vähä harmittaa se on kuitenkin niin hyvä kuntoiluunotto että -- aina tulee semmosia kausia niin kaua ko muistaa niin sitte käy niinkö vähä liikaaki ja sitte se loppuu -- kuukaen käy niinkö suurin piirtein joka päivä ja sitte on taas vuojen ettei käy*

Osaajista Nestorin nykyisessä uintiharrastuksessakin uimahallilla on edelleen suuri rooli. Vasta tässä vaiheessa huomasimme itsekin, ettei hän puhunut lapsuuden kesistä uimarannoilla tai mökillä, vaan uintikertomukset sijoittuivat aina uimahalliin. Myöhemmin hän toki mainitsee, että: ”*kesäsin tiettenki tulee käytyä niinkö rannalla uimassa*”. Ymmärrämme tämän niin, että lapsenakin on voitu käydä rannalla, mutta uimahalli on ollut jostain syystä Nestorille merkittävämpi ympäristö.

Osaajista myös Viljo pohtii sitä, miten ”*tiettenki kesällä tulee uitua mutta ei se sinänsä uimista oo*” ja tarkentaa myöhemmin:

*Viljo: kesällä -- kesällä vaan lilluttelee ja kaikkea tällasta tai sitte no en tiä jos käy weikkaamassa tai jotaki tällasta -- niin niin sillon on hauska käyä ehkä samalla uimassa - mutta*

*Johanna: että ei enää niitä kaakeleita*

*Viljo: enemmän sitä roikkuu veneen perässä jollaki välineellä mieluummin vaikka wakeboardilla tai jollaki tämmösellä ku itse uiden -- että emmää tiä ehkä se vesiurheilu on tästä uinnista irtaantunu vähä*

Muiden vesiurheilulajien myötä Viljo on selvästi löytänyt harrastuksiinsa enemmän kaipaamaansa ”*jännittävyyttä ja improvisointimahdollisuuksia*”. Molempien osaajien nykyisissä tavoissa harrastaa uintia tai vesiurheilua nousee toiminnan tavoitteellisuus uudella tavalla esiin. Nestorin uintiharrastus on kausittaista, mutta välillä hyvinkin säännöllistä. Viljo on puolestaan löytänyt harrastukselleen uuden suunnan niin, että se vastaa paremmin liikuntamotivaation emotionaalisiin tavoitteisiin (vrt. Telama 1986, 153).

Väittelijöiden osalta nykyinen uinnin harrastuneisuus on yksilöllisesti vaihtelevaa. Irja on löytänyt oman uimataidon kehittämisen kautta uinnista itselleen harrastuksen ja käy nykyään mielellään uimassa. Asser on myös päättänyt alkaa kehittää omaa uimataitoaan. Senja kokee uinnin edelleen epämiellyttäväksi. Mökillä hänkin saattaa ”*vähän niinkö pulikoida mutta ei sitä ehkä ihan uimiseksi lasketa*”.

Erityisesti väittelijöiden kohdalla nykyinen harrastuneisuus on myös osoitus siitä, miten motivaation kannalta on olennaista, että haasteet ja koettu pätevyys ovat tasapainossa keskenään. Liian vaatimaton haaste aiheuttaa kyllästymistä ja liian korkea saa taas aikaan ahdistusta ja suorituksesta luopumista. Sen sijaan haasteen ja kykyjen tasapaino ruokkii sisäistä motivaatiota ja saa aikaan voimakkaitakin myönteisiä elämyksiä. (Telama & Kahila 1994, 153-154.)

#### 4.4.2 Opettajankoulutuksen uintijaksot

*Irja: siis -- em - emmie muista (heh) siis varmaan mie jotenki niinku jännitin sitä että pitää mennä uimaan ku ei niinku tuntu ettei osaa yhtään - mutta toisaalta sitä odotti kauheesti sitä että nimenomaan oppis jotaki [...] ja sitte nyt viime syksynä sitä ootti niinku ihan innolla sitä uintiviikonloppua*

*Asser: joo no -- siellä oli se kolme uintikertaa oli -- mulla oli siinä ensimmäiseen mää osallistuin mutta sitte ne kaks muuta ei koska sit siinä tuli taas se kammo ko sielä hypittiin sinne syvään päähän ja muuta niin sitte ajattelin että samapa se että en osallistu vaikka sitten tein vaan muistiinpanoja siinä laijalla*

*Senja: meillä nyt oli tämä uintijakso -- tuolla koululla niin kau -- reunalta katselin niin olis kyllä kauheesti olis haluttanu mennä matkaan mutta tuota*

Välttelijöiden tarinat opettajankoulutuksen uintijaksosta ovat hyvin tunnepi-toisia. Kaikista esimerkeistä tulee esiin tunteiden ristiriitaisuutta. Uintijaksoon liittyy jännitystä, joka kuvastaa mielestämme omien taitojen epäröintiä ja riittämättömyyden tunteita. Toisaalta myös odotukset ja tahto on korkealla. Kaikilla on halu oppia ja päästä muiden mukaan, vaikkei uskallus välttämättä riitä altaaseen asti. Täysin päinvastaisesti, osajien keskuudessa uintijakso ei herättänyt suuria tunteita:

*Viljo: no aika lailla semmosta että aika lailla perusteet sielä opetetaan että ei sen kummosempaa*

*Tuire: jaa-a -- no ainaki se ryhmässä liikkumisen riemu -- et en mä varmaan sieltä niinku semmosta mitään uutta saanut -- silleen sanotaan et uinnin suhteen -- mutta oli kiva mennä opiskelijakavereitten kans uimaan*

Uintijakso vastasi hyvin osajien odotuksia. Viljolle, Nestorille ja Tuirelle se ei tarjonnut yllätyksiä eikä uutta tietoa uinnin tai tekniikan suhteen. Sen sijaan Viljo kertoi saaneensa didaktisia vinkkejä uimaopetuksen järjestykseen ja Nestori ideoita uinnin opetuksen ensimetreille. Nämä koettiin tärkeiksi, sillä uimaopetuskokemus puuttui myös osajilta.

Innokkaat sen sijaan korostivat sitä, miten oma uintitekniikka parani jakson aikana:

*Aune: [opettaja] kuitenkin mun mielestä suht kohtuullisen hyvin opetti niitä tekniikoita ja sehän on kuitenkin sivuaineessa itelle - että miten sää ite hallitset ne - sen jälkeen että miten sää opetat ne muille*

*Eerika: tosi mahtava fiilis ku ne niinku osas ja sit jopa perhos-ta oppi että se on kuitenkin niin -- tai silleen ainakin vähän - niin se oli tosi hauskaa sillan*

Innokkaat näkivät uimajakson merkityksen omien liikuntataitojen hallinnan kautta. Aune ja Eerika kokivat uimataidon teknisen hallitsemisen tärkeäksi, sillä sen kautta *"ymmärtää paljon paremmin että miten se on niinku helpompi myös opettaa"*. Toisaalta positiivinen suhtautuminen uintiin näkyi paitsi onnistumisista iloitsemisena, myös korkeana motivaationa:

*Eerika: mie en päässy kaikilla kerroilla uimaan ja se harmitti ihan perhanan paljo*

## 5 OPPIMISPOLUISTA OPETTAJAIDENTITEETTIIN

Tutkielmamme kolmannen alakysymyksen mukaisesti pyrimme tässä luvussa luomaan kuvaa siitä, miten oppimispolut näkyvät haastateltaviemme tämänhetkissä opettajaidentiteeteissä. Identiteetin osalta osaajien, innokkaiden ja välttelijöiden ryhmät eivät erottuneet yhtä selkeästi toisistaan kuin oppimispolkujen kohdalla tapahtui. Kuitenkin viitteitä siitä, että samankaltaiset oppimispolut tuottavat ainakin samankaltaisia odotuksia opettajuudelle, on selkeästi havaittavissa. Tämä voidaan mielestämme tulkita myös opettajaidentiteetille tyypilliseksi ominaisuudeksi – se on yhtä aikaa sekä henkilökohtainen että jaettu (Heikkinen 2000, 14). Opettajan siis odotetaan toimivan ammattinsa edustajana yleisesti hyväksytyjen toimintatapojen mukaisesti, mutta tämä tapahtuu aina henkilökohtaisten arvojen välittämänä (Beijaard ym. 2004, 122).

Tutkielmamme osalta on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, ettei haastattelemillamme opiskelijoilla ole juurikaan opetuskokemusta uinnin opettamisesta. Täten opettajuuden kehityskin on siltä osin vielä pitkälti edessäpäin. Toisaalta opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittyminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa kaikilla elämäkokemuksilla on oma sijansa. Siksi kiinnitämmekin huomiomme siihen, millaisia ennakkokäsityksiä ja mielikuvia haastateltavilla on uinnin opetuksesta ja opettajuudesta. Aiempien tutkimusten (mm. Kagan 1992, 140) perusteella voidaan olettaa, että nämä käsitykset ja mielikuvat ohjaavat pitkälti tulevaa oppimista ja opettamista. Voimme siis ajatella, että tämä luku kuvaa opiskelijan matkaa tästä hetkestä opettajan työtä tekeväksi opettajaksi. Se on ikään kuin kartan suuntaamista viimeiseltä rastilta kohti maalia.

Tämän luvun ensimmäisessä osassa tarkastelemme opiskelijoiden näkemyksiä koulun uimaopetuksen merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Siinä etsitään vastausta kysymykseen, miksi opetan uintia? Toisessa osassa pohdimme sitä, millaisia ihanteita onnistuneelle uimaopetukselle annetaan. Tällöin luodaan kuvaa siitä, mitä on hyvä uinnin opetus. Kolmannes-

sa osassa tuomme esiin esimerkkejä siitä, millaisia uinnin opettajia haastateltavat kokevat olevansa. On siis aika katsoa peiliin kysyen, millainen olen uinnin opettajana.

## 5.1 Uimaopetus koulun tehtävänä

Opettaja tekee työssään valintoja omien arvojensa pohjalta. Opetuksen tulee noudattaa opetussuunnitelmaa, mutta opettajan tehtävänä on löytää omat tapansa sen toteuttamiseksi. Opettajan käsitykset, uskomukset ja arvot ovat siis opetuksen kannalta merkityksellisiä, vaikkei niitä aina tiedostettaisikaan. Siksi ei ole lainkaan yhdentekevää millaisia perusteita opettaja omalle työlleen antaa. Seuraavassa pyrimme tuomaan esiin opiskelijoiden koulun uimaopetukselle antamia merkityksiä.

Kaikki haastateltavamme olivat sitä mieltä, että uinnin tulee kuulua jollain tavalla koulun opetussuunnitelmaan. Opiskelijat perustelivat koulun tehtävää uimaopetuksen järjestämisessä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäkin he korostivat uinnin kulttuurista merkitystä. Tällöin uintia pidettiin ”kansalaistaitona”, jonka oppiminen ja opettaminen nähtiin eräänlaisena velvollisuutena. Toisaalta uinnin opetusta koulussa perusteltiin lajin omaleimaisuudella ja ainutlaatuisuudella verrattuna muihin lajeihin.

### 5.1.1 Sidokset kulttuuriin

Etenkin välttelijöiden Asser ja Senja sekä innokkaiden Tuire ja Eerika korostivat uinnin opetuksen merkitystä kulttuurisesta näkökulmasta.

*Asser: tämmönen ihan turvallisuuskysymys että kumminki Suomessa niin paljo vesistöjä on ja muuta että ollaan veden kanssa tekemisissä melekein joka paikassa niin -- kyllähän se on semmosia perusvelvollisuuksia jota kannattaa kyllä ihan ommaa turvallisuuttaki ajatellen niin opetella*

*Eerika: kuitenkin Suomiki on niin vesistöistä maata niin -- niin se tuota kyllähän se niinku -- se ois aika hurja ajatus niinku semmonen että ei osais uida*

Tässä Asser ja Eerika pohtivat uimaopetusta siltä kannalta, että jo turvallisuuden takia uimataito on tärkeää. Myös Senja ja Tuire tuovat esiin samanlaisen näkökulman. Suomi on tunnettu tuhansien järvien maana ja suomalaiset kansana, joka rientää heti ensimmäisenä lomapäivänä mökille järven tai joen rantaan. Veden äärellä tapahtuvat toiminnot liittyvät olennaisena osana lähes jokaisen suomalaisen kesänviettoon (ks. esim. Keskinen 2007, 349). Jo sekin, että lähes kaikki haastateltavamme korostivat Suomen vesistöjä ja niiden määrää, kertoo kulttuurisesta arvostuksesta. Eerikan kommentti siitä, että olisi hurja ajatus olla uimataidoton, antaa viitteitä yleisestä suhtautumisesta uimataidon merkitykseen. Myös Senja totesi myöhemmin, että pitää osata uida edes jonkin verran, että *”pystyy olemaan”*. Hän koki myös jääneensä *”vähän paitsioon”* oman heikon uimaitonsa vuoksi. Myös tämän koimme viittaavan siihen, että uiminen nähtiin sosiaalisesti merkittävänä piirteenä suomalaisessa kulttuurissa.

Kaikki haastateltavamme pitivät uimataidon opettamista ja oppimista tärkeänä. Välttelijöiden Irja sekä innokkaiden Aune ja Tuire nimesivät uimataidon *”tärkeäksi kansalaistaidoksi”* tai *”perustaidoksi”*. Välttelijät Asser ja Senja, sekä innokkaiden Eerika ja Tuire pitivät uimataitoa tärkeänä, koska se voi pelastaa hukkumiselta. Toisaalta Tuire oli myös sitä mieltä, että monet kuvittelevat osaavansa uida, vaikka eivät oikeasti osaakaan. Tähän viittaa myös Ilkka Keskinen uimataidon oppimista koskevassa artikkelissaan (2007, 355), jossa hän toteaa, että Pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaan henkilö on uimataitoinen vasta pystyessään syvään veden pudottuaan uimaan 200m, joista 50m selällään. Tällöin lapsi, joka kokee osaavansa uida uituaan 10 tai 50 metriä, ei vielä täytä pohjoismaisia uimataidon kriteerejä.

Osaajista Nestori sekä innokkaista Eerika ja Aune pohtivat sitä, kenen tulisi huolehtia uinnin opetuksesta:

*Nestori: toisaalta mää en usko [...] jos lapsi ei niinkö käy uimassa vapaa-ajalla ja harjottele vanhempien tai jonku kans niin en mää usko että se koulussa tulee koskaan sitä oppimaan niin hyvin että -- se pärjäis ehkä se on sitä on niin vähä*

*että ehkä se on - enempi semmoinen tarkistus että katotaan että Suomen ihmiset osais uia*

*Eerika: vanhemmilla ei välttämättä oo rahaa tai mahdollisuutta tai aikaa käyttää sit jossain uimahallissa kauempana -- niin niin tavallaan tota varmistaa sit että jos vanhemmat ei pysty huolehtiin siitä uinnin opettamisesta niin vähän niinku viimeistään niinku jonkinnäkönen uimataito -- niinku vähintään siihen että selviytyy vedessä jos jotain sattuu - niin saahaan koulusta*

*Aune: kyllä se (uimaopetus) on koulun tehtävä koska tota ei voi olettaa -- nykyajan vanhemmat on niin kiireisiä ja [...] ei löydy perheelle yhteistä aikaa -- niin niin -- mä uskon että tota - jos koulu ei opettais tätä - uimataitoa ollenkaan niin aika nopeesti se romahtais*

Heidän mielestään koulun tehtävä uimaopetuksen suhteen on varmistaa lapsen uimataito, vaikka lapsen uimaan opettaminen onkin ensisijaisesti vanhempien tehtävä. Koulu, joka kohtaa koko ikäluokan, huolehtii että jokainen viimeistään koulussa oppii uimaan. Nestori pohti, riittääkö koulun uimaopetus opettamaan lapsille riittävän hyvää uimataitoa, jos lapsi ei vapaa-ajalla harjoittele. Eerika ja Aune taas olivat sitä mieltä, että koska kaikki vanhemmat eivät syystä tai toisesta pysty opettamaan lastaan uimaan, on koulun tehtävä huolehtia uimataidon opettamisesta.

Aune oli myös sitä mieltä, että jos uimaopetus poistettaisiin kouluista, uimataito romahtaisi, koska vanhemmilla tai uimaseuroilla ei riittäisi voimavaroja kaikki lapset kattavaan uimaopetukseen. Hakamäen ja Rajalan (2006, 15-16) mukaan koulussa oppii uimaan noin 8 % lapsista. Kuitenkin niistä kouluista, joissa uinnin opetusta ei anneta, pojista 1 % ja tytöistä 0 % oppii uimaan koulun uintitunneilla (Hakamäki & Rajala 2006, 15-16). Näiden tilastojen valossa Aunen huoli ei näytä turhalta. Ilman koulun uimaopetusta on mahdollista jos ei jopa todennäköistä, että tuo noin 8 % ikäluokasta jää ilman uimataitoa. Koulujen liikunnanopetuksella on siis suuri merkitys lasten liikuntaan, ja sitä kautta uintiin sosiaalistajana (vrt. Laakso ym. 2007, 44; Penttinen 1995, 37).

Tuire näki uimaopetuksen koulun tehtävänä, mutta pohti kuitenkin, riittääkö koulun sosiaalistava vaikutus uimataidon oppimiseen:

*Tuire: siinäki käy monta kertaa niin et joku saattaa innostua vaikka -- et ihan siit hei tää onki kivaa ja nyt mä niinku melkein opin jotain -- sit se (uinti koulussa) loppuu - sit perheet ei välttämättä meekkään sinne uimahalliin ja -- se jää se taito saavuttamatta*

Vahva kansallisen kulttuurin esille nostaminen kertoo myös siitä, miten opettajaidentiteetti on sidoksissa ympäristön luomaan kontekstiin. Vahva kulttuuri on osaltaan luomassa ja ohjaamassa opettajan ihanteita. Tässä nousee esiin opettajaidentiteetin kollektiivinen puoli. Toisaalta opettaja on ammattiroolissaan myös oppilaiden identiteettien muovaaja. Välittäessään omia ja kulttuurisia arvoja, hän samalla siirtää ja uudelleenarvottaa kollektiivista identiteettiä. (Heikkinen 2000, 13-14.)

### 5.1.2 Uinnin ainutlaatuisuus

*Aune: (jos lapsi on) vaikka ylipainonen - niin niin se voi olla ainut laji missä sää koet sitä pätevyuden tunnetta että koet olevasi oikeesti hyvä -- ja että sit niinku sitä kautta voi esimerkiksi sanoa että viitsi Matti sä oot muuten tosi hyvä menee tuo rintauinti ihan nappiin - sit se on ihan mielissään niinku sitä kautta -- että se mahdollistaa niinku erilaiset että joku toinen pystyy loistaan tässä ja joku toinen taas sit ei -- se on uinnin hyviä puolia -- ja -- niin ja sitte tota -- tavallaan niin siis se että ku se on niin erilainen että jos joku lapsi siitä löytäis itelleen semmoisen jutun tiätsä tää on kivaa tää on mun juttu*

Aune (innokas), sekä myöhemmin myös Nestori (osaaja) ja Eerika (innokas) perustelivat uinnin opetusta koulussa uinnin ainutlaatuisuudella muihin liikuntalajeihin verrattuna. Aune toi esiin uinnille ominaisen piirteen, jossa liikunnasta vähemmän kiinnostuneet kokevat usein pätevyden tunteita juuri uinnissa. Myös Tuiren omat kokemukset kouluajoilta antavat viitteitä samaan suuntaan. Liikuntakasvatuksen yksi päämäärä onkin kasvat-  
taa lasta liikunnalliseen elämäntapaan. Itsensä liikunnallisesti päteväksi kokemisen tunne on tärkeää oman liikunnallisen elämäntavan löytämiseksi (Lintunen 2007, 154). Tällöin positiiviset oppimiskokemukset koululiikun-

nassa ovat erityisen merkityksellisiä niille lapsille, jotka eivät ole liikunnallisia (Penttinen 1995, 37). Liikuntaa opettavan opettajan onkin tärkeää löytää sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joilla mahdollistetaan kyvykkyyden tuntemukset ja positiiviset liikuntakokemukset kaikille lapsille heidän liikunnalliseen taitotasoonsa katsomatta (Lintunen 2007, 155; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 158).

Nestori ja Eerika vertasivat uintia pallopeleihin:

*Nestori: et eihän sitä voi verrata silleen että osaatko uia ja pelata jalkapalloa että eihän se ihan sama asia oo*

*Eerika: niinku pelikoulutuksessa niin sie voit hyödyntää muita lajeja niinku lajien sisäisesti tosi paljo mut uinti ei oikein oo semmonen et -- sitä ei hirveesti pysty yhdistään muuhun et sielä on kuitenkin tärkeä oppia se motorinen taito -- sillä lailla -- et kyllä siinä niinku oma painoarvonsa on*

He olivat sitä mieltä, että esimerkiksi pallopeleissä eri lajit tukevat toisiaan, mutta uinti on jo peruselementeiltään niin erilainen, ettei sitä voida kouluopetuksessa syrjäyttää. Tällä he viittaavat nähdäksemme eri liikuntalajien välisen siirtovaikutuksen puuttumiseen. Siirtovaikutuksella eli transferilla tarkoitetaan sitä, että opittuja tietoja tai taitoja pyritään siirtämään toiseen samanlaisen tilanteeseen tai soveltamaan jossakin erilaisessa tilanteessa (Numminen & Laakso 2001, 27). Esimerkiksi juuri pallopelien välillä voidaan nähdä niin paljon taidollisia ja erityisesti pelikäsityksellisiä samankaltaisuuksia, että on alettu puhua pallopelien sukulaisuussuhteista (Lumela 2007, 331). Lumela ehdottaakin, että pallopelien samankaltaisuudet pitäisi huomioida jo lukukauden tai –vuoden suunnittelussa. Nykyään liikunnan opetuksessa yhä useammin puhutaankin esimerkiksi jalkapallon, koripallon ja lentopallon sijaan vain palloilusta. Uinnin suhteen siirtovaikutuksen hyödyntäminen on hankalampaa. On helppo keksiä, miten esimerkiksi palloilua voidaan yhdistää veteen ja harjoitella uintitunnin lomassa, mutta ongelmallisempaa on löytää muista lajeista niitä ominaisuuksia, joilla voitaisiin tukea uinnin oppimista.

Toisaalta uimaopetuksen paikka koulussa sai haastateltavilta myös kritiikkiä:

*Nestori: no en tiää kyllä nykyään kuuluuko (uinnin opetus kouluun) -- se on kuitenkin aika iso alue että -- mutta -- että kouluun vois kuulua jotku uintitestit vaan ja sitte ne jotka ei osaa niin käy sitte uimassa vähä enempi*

Aune puolusti koulun tehtävää uimaopetuksen toteuttajana:

*Aune: etkä sää voi siirtää sitä vastuuta -- pelkästään uimaseuroille [...] koulu on ainut paikka missä se kohtaa koko ikäluokan -- jossa sä oikeesti pystyt ees jotakin -- jotakin tota -- opettaan ja juurrutetaan niille vaikka siis uimaopetusta onkin vähän että ei sillä ihmeitä tehdä*

Aune kuitenkin toivoi yhteistyötä kotien kanssa siten, että opettaja voisi esimerkiksi kehottaa vanhempia tutustumaan lasten kanssa uimahalliin ennen koulun uimaopetustunteja, jotta uimahalli ympäristönä sekä uimahallin käyttäytymissäännöt tulisivat lapsille tutuiksi. Tällöin, vaikka oppimisympäristö poikkeaisikin normaalisti kouluympäristöstä, se olisi kuitenkin oppilaalle jossakin määrin tuttu (vrt. Hakala 1999, 97-98). Näin oppilas voisi paremmin keskittyä opetukseen tunnilla. Samalla vanhemmat voisivat saada kimmokkeen tutustua paikallisen uimaseuran toimintaan ja hyödyntää sitä oman lapsen uimataidon tukemisessa.

## 5.2 Uinnin opettamisen ihanteet

Uinnin opetuksen perustelujen jälkeen keräsimme yhteen opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä onnistunut uinnin opetus vaatii. Erityisesti aloittelevan opettajan opetukseen liittyviä valintoja näyttää pitkälti ohjaavan se, millaisia näkemyksiä heillä on hyvästä opetuksesta omilta kouluajoiltaan (Kagan 1992, 133). Opiskelijat korostivat onnistuneen uimaopetuksen yhtenä tärkeänä tekijänä sekä konkreettista turvallisuutta uimahallissa, että oppilaan tunnetta omasta turvallisuudestaan vedessä ja uimatunnilla. Toi-

sena tekijänä oli erilaisten oppilaiden huomioiminen ja oppilaan kohtaaminen opetuksessa. Kolmantena tekijänä onnistuneeseen uimaopetukseen vaikuttivat opiskelijoiden mielestä opettajan omat opetus- ja uintitaidot sekä henkilökohtaiset ominaisuudet. Koko uimaopetuksen järjestämisessä punaisena lankana kulki oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus, jonka osa haastateltavistamme koki erityisen tärkeänä nimenomaan uimaopetuksessa. Toisaalta myös yhteistyö kotien, toisten opettajien, uimahallin ja uimaseurojen kanssa nähtiin merkittävänä resurssina, jota hyödyntämällä uimaopetusta voitaisiin kehittää tehokkaammaksi ja laadultaan paremmaksi.

Tässä osassa opiskelijoiden oppimispolut nousivat jälleen selkeämmin esiin, vaikkakin lähes kaikilta opiskelijoilta oli löydettävissä jotakin jokaiseen kategoriaan. Turvallisuuden tunne ja sen luominen tuntuivat olevan erityisen tärkeitä välttelijöiden Senjalle ja Asserille. Lisäksi innokkaiden Tuire ja Aune toivat sisällöltään Senjan ja Asserin pohdintojen kaltaisia asioita esiin. Erilaisten oppilaiden huomioon ottamisen merkitystä korostivat kaikki, mutta erityisesti innokkaat sekä Irja. Omien opetustaitojen ja tekniikan osaamisen merkitystä painottivat erityisesti osaajat.

### 5.2.1 Turvallisuuden tunne ja sen luominen

*Anniina: minkälainen vois olla epäonnistunu tai huono - tunti*

*Tuire: no ihan katastrofaalinen varmaan semmonen et siitä jää oppilaalle semmonen -- pelko tai -- jotenki semmonen -- epämiellyttävä kokemus veden kanssa olemisesta -- tai että jotain ikävää sattuu -- tai jotain joku tapaturma tai no hukkuminenhan nyt tietysti on se kaikin -- hurjin skenaarior et tota -- sillona ku se ei mee putkeen niin se ei mee sitte*

Opiskelijat, kuten edellä innokkaiden Tuire, pohtivat turvallisuutta sekä konkreettisten tapahtumien kautta että oppilaan oman turvallisuudentunteen lähtökohdasta. Tuiren lisäksi etenkin välttelijöistä Senja ja Asser sekä innokkaista Aune korostivat turvallisuutta onnistuneen uimaopetuksen toteuttamisessa. Aune esimerkiksi vertasi uintitunnin turvallisuuskriteerejä tavalliseen liikuntatuntiin:

*Aune: semmonen vastuu [...] koko ajan pitää olla langat kädessä ku jos ollaan salissa niin se nyt haittaa jos vähä -- joku oppilas juoksee jossaki ja - näin -- se on niin kontrolloitua tavallaan sit uimahallissa*

Aune tuo esiin, että vaikka liikuntasalissa ympäriinsä juokseva lapsi saattaa häiritä tunnin kulkua ja luokan hallintaa, ei tilanteessa useinkaan piile samanlaista vaaraa kuin hallitsemattomassa uimatunnissa. Senja taas huomasi, että ”*koko ajan lasi päitä*” opiskelijakavereiden pitäessä tuntia ensimmäisen luokan oppilaille, vaikkei itse ollut edes opetusvuorossa. Vastuu oppilaiden turvallisuudesta aiheuttikin sen, että Senja toivoi opettajalle hienoista muodonmuutosta uintitunnin ajaksi:

*Senja: kymmenen kättä ja -- silmät selässäki*

Huomattavaa on, että uimahallissa ja uimaopetuksessa opettajan täytyy kiinnittää erityistä huomiota turvallisuuteen. Tuomioistuimissa on käsitelty tapauksia, joissa lapsi on hukkunut tai ollut lähellä hukkoa. Tuomioistuinten ratkaisuissa on todettu opettajan olevan jakamattomassa kokonaisvastuussa lasten turvallisuudesta sekä altaassa että suihku- ja pukeutumistiloissa. Turvallisuus taataan ainoastaan huolellisella valmistelulla, opetustilanteen valvonnalla sekä ohjauksella. (Poutala 2010, 54, 111-112.)

Toisaalta opiskelijat kokivat opettajina myös toisenlaista vastuuta oppilaiden turvallisuudesta:

*Aune: et jos sun silmä välttää ja oppilas joutuu veden alle niin -- vähänkin liian pitkäksi aikaa -- niin se voi olla sille oppilaalle merkittävä kokemus*

Aune toi esiin opettajalla olevan vastuun myös siitä, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi vedessä. Myös Asser toivoi opettajana saavansa järjestettyä uimaopetuksen niin, että ”*sais alusta heti jotenki pois että tietäis että se vesi on -- kumminki turvallista että siihen voi luottaa*”. Viljon sanoin uimaopetuksessa tärkeää on ”*oppia vedenpelko pois*”. Etenkin vedenpelkoisten kanssa vesirohkeuden lisääminen, toisin sanoen veden turvalli-

seksi kokeminen on uimaan opettavan opettajan tärkein tehtävä (Keskinen ym. 2011, 28; ks. myös Durchman & Jokitalo 2004). Erityisen tärkeää positiivisten kokemusten saaminen ja negatiivisten kokemusten välttäminen on oppimisen alkuvaiheessa, koska silloin oppilas on erityisen herkkä negatiivisille tuntemuksille (Jaakkola 2010, 167; Keskinen ym. 2011, 28, 60). Myönteiset kokemukset luovat myönteisiä odotuksia myös seuraaville uintikerroille, ja lapsen on helpompi keskittyä uintitunnilla pelon sijaan itse toimintaan (Hakala 1999, 40; Keskinen ym. 2011, 14). Uintitunnin päälimmäisenä tavoitteena voi yksittäisen oppilaan kohdalla olla jo sekin, että oppilas nauttii uintikerrasta ja haluaa päästä kokemaan saman uudelleen (Durchman & Jokitalo 2004, 22). Keskinen (2007, 353) toteaa, että voimakkaan vedenpelon poistaminen<sup>1</sup> on mahdollista, kun pelkäävä saa oppimiskokemuksia veden miellyttävyydestä ja turvallisuudesta epämiellyttävyyden ja vaarallisuuden sijaan.

Asser ja Senja osasivat kääntää omia ikäviä koulu-uintikokemuksiaan voimavaroiksi tulevalla opettajan uralla (vrt. esim. Antikainen 1998, 202):

*Asser: tietää sen että se on tosi ahistava paikka se syvä vesi että - se on - voi olla tosi kammottaviaki kokemuksia jos vaan käsketään sinne ja pakotetaan että -- varmasti tulee semmoinen rauhallinen opetustyyli tohon uinnin opetukseen että lähettään ihan sieltä matalasta ja sitte käyään niin että varmasti että ku näkee että kaikki uskaltaa niin sitte aina vasta siirrytään että sen kyllä varmaan ossaa tosi hyvin että tietää sen minkälaista se on pelätä sitä vettä oikeen*

*Senja: ei liikaa kaiken maailman tekniikoita painotettais että enemminki semmosta veessä hauskan pitämistä lapsille ko se voi elementtinä olla hyvinkin vieras*

*Senja: yleensä nykyään on että on palkattu uimaohjaaja ja opettaja on sitte siellä niinku avustamassa - just semmosia*

---

<sup>1</sup> Itse puhuisimme mieluummin vedenpelon kanssa toimeen tulemisesta, jolloin peloin voidaan nähdä tutuissa tilanteissa siirtyvän taustalle. Pelkoa ei siis sinänsä poisteta, vaan sen kanssa opitaan tulemaan toimeen.

*niinku - jotka tarvii erityishuomiota niin se vois olla ihan että siinä koen että vois tosiaan olla hyötyäkin*

*Johanna: ymmärtää sitte ne jotka sielä viluissaan värisee niin*

*Senja: karattais saunaan sitte niitten kanssa*

Asserin ja Senjan kommentteista näkyy hyvin omien kouluaikeisten kokeusten vaikutus oman opettajidentiteetin kehittymiseen. Molemmat tuovat esiin sen, miten omien kokemusten myötä on helpompi ymmärtää arempia oppilaita. Usein omat kouluaikeiset kokemukset ovat lähtökohtana sille, millaisia kokemuksia lapsille halutaan tuottaa, ja yleensä negatiivisten kokemusten uusintamista pyritään tällöin välttämään (Kunnari 2011, 120). Onkin tärkeää, että opettajankoulutuksen aikana opiskelija pääsee pohtimaan kokemuksiaan esimerkiksi oppilaana ja käsittelemään kokemuksiaan tietoisella tasolla voidakseen hyödyntää kokemuksiaan myöhemmin opettajan työssä (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 173).

### **5.2.2 Erilaisten oppilaiden huomioiminen**

Jokainen haastateltavistamme nosti esiin joitakin erilaisten oppilaiden huomioimiseen liittyviä teemoja. Samalla tavoin, kuin edellisessä luvussa lapsen turvallisuuden tunteen, nostivat välttelijöiden Senja ja Asser sekä kaikki innokkaat Tuire, Aune ja Eerika esiin myös lähtökohtien huomioimisen tunnin suunnittelussa ja toteuttamisessa.

*Senja: ehkä vähä silleen että ne lapset pääsis tavallaan etenemään omaa vauhtia -- että ne jotka haluais mennä pieneen altaaseen niin ne sais mennä sinne - ja edetä sitte isompaan ku siltä tuntuu eikä välttämättä tarvis edes edetä -- että se kaikki menis tavallaan lapsen ehdoilla eikä olis niin semmonen tarkkaan räätälöity minuuttiaikataulut*

*Asser: lähetään rauhallisesti liikkeelle ja -- seurata sitä että näkkee että ne saa siitä niinkö iloa siitä -- alusta asti että se ei oo kellekään semmonen pakko -- että nyt pakosta mennään vaan että ne ite oppis siihen että ne haluais tulla sinne altaalle ja -- sitte aina oppis jotain uutta samalla*

Etenkin Senjan sekä Asserin kohdalla näkyy edellisen luvun kaltainen turvallisuudentunteen korostaminen tässäkin. He korostavat opetuksen etenemistä etenkin vettä pelkäävän tai muuten aran lapsen ehdoilla. Ketään ei pakoteta tai hoputeta, vaan rauhallisesti ja kärsivällisesti kannustetaan ja tuetaan. Tässä tulee esiin myös se, miten aloitteleva opettaja usein olettaa, että heidän oppilaidensa asenteet, ongelmat ja oppimistyylit ovat samantapaisia kuin opettajalla itsellään (Kagan 1992, 154). Oppilaan omat lähtökohdat on joka tapauksessa huomioitava, jotta hänen optimaalista kasvuun ja kehitystään voidaan tukea oikealla tavalla (Huisman & Nissinen 2005, 27). Opetuksen eriyttäminen tulee ajankohtaiseksi etenkin silloin, kun osa oppilaista kokee jatkuvasti riittämättömyyden tunnetta liikuntatunneilla. Taidoiltaan heikompi tasoisella oppilaalla on siten liikuntatunneilla taitavaa oppilasta vähemmän mahdollisuuksia oppimiseen ja usein opettajan antamat tehtävät ovat heille liian vaikeita. (Hakala 1999, 137, 140.) Myös näille heikommille oppilaille tulisi luoda mahdollisuuksia kokea kyvykkyyden tuntemuksia liikuntatunneilla (Liukkonen ym. 2007, 158). Tämä onnistuu usein helpommilla, mutta samalla mielekkäillä tehtävillä, joista oppilaalla on mahdollisuus selviytyä omien taitojensa mukaisesti. (Jaakkola 2010, 157; Keskinen 2007, 354; Keskinen ym. 2011, 15). Jotta tällaista oppilaan edellytysten mukaista oppimista voi tapahtua, tarvitaan juuri Senjan ja Asserinkin esiin tuomaa eriyttämistä ja yksilöllistämistä (ks. myös Huisman & Nissinen 2005, 27).

Myös Aune miettii opetuksen eriyttämistä:

*Aune: muistaa myös eriyttämisen että -- vaikka -- niinku koko ryhmä tässä oppii ne perusasiat mutta jos sielä on joku tosi taitava niin antaa sille vähän enemmän vinkkejä - ja niinku -- antaa sen mennä jo eteenpäin että niinku -- ja sitte taas jos joku on vähä huonompi niin sitte -- antaa - sille taas omat juttunsa että muistaa koko ajan sen että sielä on erilaisia oppijoita -- se on ehkä mun mielestä se tärkein juttu*

Aune, sekä samaan tapaan Tuire ja Eerika, painottaa myös lapsen oman tason huomioimista. Aune pohtii myös ylöspäin eriyttämisen merkitystä. Lisäksi Tuire ja Aune korostavat sitä, että ”jokainen saa jotain et jokainen

*oppii jotain [...] ja kaikki uskaltautuu kokeilemaan”, jolloin jokainen ”pääsee kuitenkin sit jo eteenpäin taidoissaan”. Lisäksi osajista Viljo toi esiin oman kokemuksensa eriyttämisen vaatimuksesta:*

*Viljo: kaikki hyvät tuntee olonsa tosi turhautuneeksi jos niitä moititaan asioista joita ne ei oikeesti tee - että niitä ei ees huomata ja sitte taas -- huonoille se voi mennä ihan heittämällä yli hilseen se koko homma*

Paitsi heikomman, myös taitavamman oppilaan huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja järjestelyissä on tärkeää. Eriyttämistä tarvitaan myös silloin, kun toiminta esimerkiksi liikuntatunnilla rajoittaa jatkuvasti oppilaan edellytysten mukaisia mahdollisuuksia syvempään oppimiseen ja aiheuttaa tällä tavoin oppilasryhmän tasapäistämistä (Hakala 1999, 137; Syrjälä 1998, 29). Elorannan (2007, 225-226) mukaan opetus motivoi oppilasta, kun siinä rakennetaan mielekkäitä haasteita suhteessa oppilaan omaan kokemusmaailmaan.

Toisaalta osajat, Viljo ja Nestori, pohtivat myös sitä, että opettajat nostavat helposti esiin niitä oppilaita, jotka osaavat uida hyvin:

*Viljo: se laitto kai aina ne jotka oli kilpauimareita ja tietenki tekniikka on ihan eri niin laitto aina näyttille siihen muille että kattokaa nyt miten pitää mennä -- mutta toisaalta ei mun mielestä oo se ihan välttämättä oikein että kaikkein parhaat tuo näyttille*

*Nestori: katotaan ku kolme osaa uia ja sitte muut ui samalla siinä vieressä ku niitä opetetaan*

Viljon mukaan pelkästään koulun uimaopetuksessa ei ehdi oppia yhtä hyväksi uimariksi, kuin monta kertaa viikossa harjoitteleva kilpauimari on, ja siksi on väärin nostaa heitä jalustalle. Viljon mukaan tällainen on ”vähä tyhjä arpa”. Myös Fredens (1993) toteaa, että jo valmiiksi hiotun suorituksen seuraaminen ei välttämättä ole oppilaalle hyödyllistä. Hän sanoo, että kehittyvän suorituksen tarkkailu, ja samalla toisen virheistä oppiminen voivat lisätä oppilaan uskoa omaankin oppimiseensa ja samalla motivoida

työskentelyyn oman suorituksen parissa. Toisaalta Hakala (1999, 68-69) on sitä mieltä, että ylipäänsä toisten oppilaiden suoritusten tarkkailu, etenkin jos sitä tehdään jatkuvasti, voi myös ehkäistä oppimista, koska suorituksen seuraaminen voi häiritä juuri opitun taidon suorittamista. Huomionarvoista on myös se, että tällainen toisten suoritusten tarkkailu voi helposti johtaa myös suoritusten keskinäiseen vertailuun. Lehtisen ja Kuusisen (2001, 220) mukaan suoritusten vertailu tapahtuu usein suhteessa toisiin oppilaisiin, jolloin yksittäinen oppilas saa omasta taitotasostaan varsin pysyvän kuvan. Tällöin jää usein huomioimatta, millaista edistymistä yksilön suorituksissa tapahtuu.

Nestori (osaaja), Tuire, Aune, (innokkaita) Irja ja Senja (välttelijöitä) toivoivat saavansa toisen opettajan tai uimaopettajan kaveriksi opettamaan. Näin oppilaat voitaisiin jakaa tasoryhmiin, jolloin myös opetuksen eriyttäminen eritasoisille oppilaille olisi helpompaa. Senja toivoi lisäksi voivansa ottaa koulunkäyntiavustajan mukaan uintitunnille, jotta vahtimassa olisi ainakin yksi silmäpari enemmän. Uimaopettajan tai koulunkäyntiavustajan läsnäolosta huolimatta on kuitenkin tärkeää muistaa, että opettajan kokonaisvastuu säilyy, vaikka silmäparien määrä lisääntyykin (Poutala 2010, 120).

Lopuksi etenkin Eerika ja Aune pohtivat erilaisten oppilaiden huomioimista ja kohtaamista hienotunteisuuden näkökulmasta. Eerika esimerkiksi koki, että erityisesti uinnissa oppilaalle voi tulla eteen kasvunpaikkoja ”*minäkuvan tai sit ihan sen vedenpelon tai muun vastaavan kanssa*”, jolloin opettajalta vaaditaan erityistä sensitiivisyyttä. Aito kohtaaminen edellyttääkin oppilaan ja hänen kokemismaailmansa kohtaamista ainutkertaisena, jolloin tarvitaan herkkyyttä havaita myös sanattomia viestejä, esimerkiksi juuri pelon, häpeän tai epämiellyttävyyden piilotettuja ilmauksia (ks. Hakala 1999, 40). Kun opettaja unohtaa oppimistilanteessa elää tässä hetkessä, jäävät helposti huomaamatta juuri oppilaan lähettämät sanattomat viestit (Numminen ja Laakso 2001, 15). Kuitenkaan kaikkiin tilanteisiin ei voi varautua edes opettelemalla valmiita toimintatapoja (Hakala 1999, 64). Aune huomauttikin, että vaikka opettajan työssä tarvitaan hienotunteisuutta, toi-

sinaan vastaan tulee tilanteita, joissa tulee toimittua omia periaatteitaan vastaan:

*Aune: ehkä mää koen vaikeuden näissä vitos-kutosissa -- ku ne on sitte jo niin nirppanokkia että niille ei enää ihan mikä tahansa kelpaakaan plus että siinä tulee kaiken maailman omat vartalogit sun muut -- häpeilee puolet on kuntosalilla ku ei halua osallistua [...] sitte taas selvitellään niitä ja tulee lappua kotoa että minun tyttäreni ei tarvitse osallistua uimaopetukseen - mää oon ihan vihasena siitä*

Aunen esille tuomassa tilanteessa voidaan nähdä myös ristiriitaisuutta persoonallisen identiteetin ja kollektiivisen identiteetin välillä. Opetuksen kannalta merkitykselliseksi koettu ei aina kohtaa henkilökohtaista merkitystä, mikä aiheuttaa säröjä ammatilliseen identiteettiin (Beijaard ym. 2004, 109).

### 5.2.3 Opettajan opetus- ja uintitaito

Opettajan opetus- ja uimataidon vaatimukset jakoivat haastateltavamme kahteen ryhmään. Osaajat, Nestori ja Viljo, korostivat oman hyvän uimataidon merkitystä oman opettajuutensa kannalta:

*Viljo: ainakaan ei tunne itteensä kovin epävarmaksi sielä jos opettaa -- ainaki tietää että puhuu sentään vähä asiaa ja kyl-lähän siitä apua on tietenki ja sitte se että pystyy [...] kaikista löytää jotaki kehitettävää silläki ihan kaikista vaikka kuinka paljo pystyis kehittämään niin se on helppo antaa kyllä yksilö-palautetta esimerkiksi*

*Nestori: ois ihan hyvä lähtökohta että ite osais uia aika hyvin ja tietäis niinkö -- tietäis uintitekniikoita ja -- sitte että pystyis antaa selkeitä ohjeita ja -- pystyis vähä kattoo sitä että jos joku ei osaa*

Viljo koki, että hänen vahvuutensa uinnin opettajana on ”ehottomasti hyvä tekniikkatietämys”. Myös Nestori pohti, että hänen oma tietotaitotasonsa uimisen suhteen on luultavasti keskiverto-opiskelijaa parempi. Viljo ja Nestori kokivatkin, että heidän vahvuutensa uinnin opettajina löytyivät uinnin

teknisestä osaamisesta. Heille tärkeitä hyvän uimaopettajan kriteerejä olivatkin, että opettaja osaa tekniikat, tietää mitä ja miten opettaa ja pystyy tarvittaessa myös näyttämään esimerkkiä sekä antamaan kehittävää palautetta.

Viljon ja Nestorin tapaan innokkaiden Tuire ja Eerikakin korostivat omien uimataitojen merkitystä uinnin opetuksen onnistumisessa. Toisaalta Tuire kuitenkin totesi, että ilman uimaseuran ohjattua harrastustakin, hänen olisi ollut helppoa hankkia riittävä uimataito ajatellen uinnin opettamista koulussa. Sen sijaan vahva opetuskokemus on tuonut hänelle ”ryhmänohjaus- ja opettamistaitoa”, jota ilman ”ollaani vähän hukassa”.

Välttelijöiden Irja ja innokkaiden Aune taas olivat huolissaan tekniikan osaamisestaan. Irja pohti, miten voi opettaa uintia, kun on vielä uimarinkin epävarma itsestään. Etenkin aloittelevalle opettajalle on tyypillistä, että käsitys itsestä opettajana kytkeytyy vahvasti käsitykseen itsestä oppijana (Kagan 1992, 145). Myös Aune totesi oman heikkoutensa löytyvän tekniikan opetuksesta, ja epäili sen aiheuttavan ”alusella vähän epävarman fiiliksen”. Vahvuuksia löytyi kuitenkin muilta opettamisen osa-alueilta:

*Irja: ehkä semmonen luovuus siinä että pystyy tekemään siitä niinku hauskaa [...] ja sitte tämmönen niinko - no ryhmänhallinta ja ohjaaminen on myöskin ehkä vahvuuksia*

Irjan tavoin myös Aune koki omaksi vahvuudekseen luovuuden ja oppimisen tekemisen hauskaksi, mutta totesi myös pystyvänsä olemaan ”tarvittaessa tiukka”. Välttelijöistä Senjan ja Asserin taas tuntui olevan hankalaa löytää vahvuuksia itsestään uinnin opettajina, vaikka niitä muiden lajien osalta löytyikin:

*Senja: no jos miettii ihan normaalia ala-asteluokkaa jotaki kolmos-nelosia niistä varmaan puolet vähintään ui paremmin ko mie -- että mitä annettavaa mulla sitte niille olis [...] jotenki sit tuntu että - oisko se vähän tavallaan oppilaiden aliarvioimista jos mä lähtisin opettaan jotaki oikeesti niinku -- tosi hyviä uimataitosia oppilaita jotka kaikki osaa uia paremmin ku minä*

*Asser: mm -- no tällä hetkellä ku ei kauheena uinnista tiä ja sitte jos käy vaan opettelemassa semmoset perusteet niin sitte ei siinä varmaan kauheena jää itelle -- hirveen semmosta laajaa pohjaa sille uinnin opettamiselle [...] uinti on just se heikoin että -- siitä mulla ei oo valmiina itsellä mitään- semmosia harjotteluhommia*

Uimaopetuksen käsikirjassa (Keskinen ym. 2011) pohditaan oman uima-aidon ja opetustaidon välistä suhdetta uinnin opettamisessa. Toisaalta hyvä tekniikan osaaminen auttaa suorituksen jäsentämisessä ja sitä kautta sen opettamisessa. Lyhyesti ja ytimekkäästi voidaan kuitenkin todeta, että hyvä opetus koostuu sekä opetettavia sisältöjä koskevista vahvoista tiedoista, tässä tapauksessa uinnin teknisestä tietämyksestä että opettajan didaktisista taidoista, eli opetustaidoista. Lisäksi hyvään opetustaitoon kuuluvat myös oppilaantuntemus sekä yleinen tietämys oppimisen ja oppijan suhteesta. (Keskinen ym. 2011, 32-33.)

Innokkaiden Aune kuitenkin muistutti, että oppiminen ja opettajana kehittyminen jatkuu vielä opiskeluvuosien jälkeenkkin:

*Aune: ei pidä olla niin ankara itelleen että ei kaikkea voi tietää myöskään - paljon tulee niinku sit kokemuksen kautta*

Aune nostaa esiin tärkeän asian tuodessaan esiin opettajuuden kehittymisen jatkuvaa prosessia. Opetuskokemuksen ja reflektion myötä kuva itsestä opettajan kirkastuu ja se antaa mahdollisuuden myös opettajuuden kehittymiselle. Noviisiopettajan on siis ensin opittava ymmärtämään miten hän voi opetuksessa toteuttaa itseään, eikä vain sokeasti tavoitella lapsuudessa syntynyttä opettajan haavekuvaansa. (Kagan 1992, 146.) Opettajuuden kehittymistä onkin kuvattu matkana kaoottisista opetuskokemuksista, ahdistuksesta ja hengissä säilymisen tilasta kohti parempaa ymmärrystä ja tilanteiden hallintaa (Niemi, 1995, 6).

### 5.3 Vedenpinnasta heijastuva kuva opettajasta

Kuva itsestä opettajana on olennainen osa erityisesti opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiä (Kagan 1992, 146-148) ja vaikuttaa vahvasti siihen, miten opettaja työssään toimii. Nostamme ryhmittäin esiin yhden opettajakuvan, jota vertaamme Kaganin (1992) opettajaopiskelijoiden ja aloittelevien opettajien opettajuuden kasvun tunnuspiirteisiin. On huomattava, että vaikka opettajakuvat heijastavat oppimispolkuja, ne ovat hyvin henkilökohtaisia ja siten myös ryhmien sisällä on isoja eroja.

#### 5.3.1 Senja, välttelijä: vieläkin ottaisin sairauslomaa

Senjan uintikokemuksia ovat värittäneet negatiiviset tuntemukset vedestä ja uimahalliympäristöstä. Hän kuvaileekin omaa suhdettaan veteen sanoin ”*kaikkia ei ole tehty vesielämiseen*”.

Senja kuvaa hyvää uimaopettajaa juuri omista lapsuuden kokemuksistaan käsin (vrt. Kagan 1992, 154). Hänelle hyvä uinninopettajuus merkitsee kannustavaa opettajaa, joka huomioi tasoerot, ei vaadi liikaa ja panostaa siihen, että vesi tulee jokaiselle tutuksi ja turvalliseksi. ”*Kaiken maailman tekniikat*” eivät ole tärkeitä, vaan se, että oppilaalle jää tunnista hyvä mieli. Omaksi vahvuudekseen Senja kokeekin juuri ymmärtäväisyyden niitä kohtaan, joille vesiympäristö on vieras tai epämiellyttävä.

Omaa opettajuuttaan Senja pohtii pitkälti siitä näkökulmasta, että omaa epävarmuuttaan ja epämiellyttävyyden tuntemuksiaan ei saisi näyttää oppilaille. Hän miettii myös, miten voi opettaa tekniikoita, jotka ovat itsellekin vieraita, ja joita oppilaat osaavat luultavasti paremmin kuin hän itse. Hän odottaa pelokkain mielin uinnin opettamista työelämässä ja arveleekin ottavansa sairauslomaa välttyäkseen uinnin opettamiselta.

Senjan opettajakuvulle on ominaista se, että hän näkee oppilaat joko itsensä kaltaisina (vrt. Kagan 1992, 154) pelokkaina ja arkoina tai vaihtoehtoisesti niin rohkeina ja osaavina, ettei hänestä ole heitä opettamaan. Sen-

jan opettajakuva vastaakin pitkälti hänen kuvaansa itsestä oppijana (vrt. Kagan 1992, 145).

### 5.3.2 Nestori, osaaja: riittävätkö omat valmiudet opettamiseen

Uinnilla oli merkittävä rooli Nestorin lapsuudessa. Isä kävi Nestorin kanssa uimassa uimahallissa, ja hiljalleen Nestori ajautui myös kilpauinnin pariin. Kilpauintiharrastusta kesti jonkin aikaa, mutta sitten muut lajit alkoivat kiinnostaa enemmän, ja uintiharrastus vaihtui uusiin harrastuksiin.

Nestorille on syntynyt omien oppimiskokemusten myötä selkeä ja joustamaton kuva hyvästä uimaopettajuudesta (vrt. Kagan 1992, 133). Tätä osoittaa myös hänen esittämänsä kysymys ”*voiko sitä muuten tehdä?*”. Hän kuvaa uimaopettajan ihannetta hyvän teknisen osaamisen kautta. Hyvä opettaja pystyy tarvittaessa näyttämään sekä antamaan selkeitä ohjeita, koska hän osaa tekniikat niin käytännössä kuin teoriassakin. Myös omaksi vahvuudekseen Nestori nostaa nimenomaan tietotaitonsa, jota hän pitää keskiverto-opiskelijan tietotaitoa parempana.

Siitä huolimatta, että Nestori korostaa uinnin teknistä tietämystä ja osaamista sekä uimaopettajan ihanteena että omana vahvuutenaan, on hän kuitenkin varsin haluton opettamaan uintia. Nestori kokee, että voidakseen opettaa uintia opettajan on täytettävä tietyt kriteerit, joita hän itse ei vielä täytä omasta harrastustaustastaan ja muiden lajien vankasta ohjaajakokemuksestaan huolimatta. Hän pohtiikin, että ehkä hyvien uimatuntien näkeminen ja niistä oppiminen sekä hengenpelastustaitojen kartuttaminen voisivat tuoda lisää kaivattua varmuutta.

Nestorin opettajakuvassa on huomionarvoista myös se, ettei hän juurikaan huomioi oppilaita, vaan pitää näitä ikään kuin harmaana massana. Tätä voidaan pitää myös aloittelevalla opettajalla tyypillisenä tapana keskittyä enemmän omaan tekemiseen opettajana kuin oppilaiden oppimiseen (vrt. Kagan 1992, 156). Nestorin näkökulma opettamiseen on varsin tekninen.

Hänen opettajakuvansa yllättävin piirre on ristiriitaisuus oppijana koetun pätevyyden ja opettakuvan välillä (vrt. Kagan 1992, 145).

### **5.3.3 Aune, innokas: panostaisin hyvin paljon hauskuuteen**

Aunen lapsuuteen kuuluivat kesät mökkirannassa. Talvisin hän vietti kaverineen aikaa uimahallissa, jossa kassanhoitajakin oppi nopeasti tuntemaan usein uimassa käyvät kaverukset. Omaa suhdettaan veteen Aune kuvailee sanoin ”vesi on mulle hauska juttu”.

Aunen mielestä hyvän opettajan opetus on sekä hauskaa että hyödyllistä. Oppilaille jää tunnista niin ”hyvä fiilis”, että se kannustaa käymään uimassa myös vapaa-ajalla. Toisaalta Aune toivoo ottavansa opettajana huomioon myös oppilaiden toiveita opetuksen suhteen.

Aunella on hyvin eritelty kuva uimatunnin rakenteesta ja opetuksen etenemisestä. Hän ei ole niinkään huolissaan harjoitteiden ohjaamisesta kuin siitä, miten opetukselle varatun 45 minuuttisen voisi käyttää mahdollisimman tehokkaasti hauskuutta unohtamatta. Luokanopettajakoulutuksesta saadut eväät ja omat uintikokemukset tuovat kuitenkin varmuutta, ja Aune luottaa myös siihen, että työkokemuksen myötä omat opetustaidot kasvavat. Aunesta saa vaikutelman, että hänelle uinnin opettaminen on tulevaisuudessa mukava ja myönteinen haaste.

Aunen opettajakuvan voidaan nähdä olevan edellä esitettyjä pidemmälle edenneenä. Tätä selittänee pitkälti se, että edellisistä poiketen Aune on sivuaineopiskelijana edennyt opinnoissaan pidemmälle. Aunen opettajakuvassa omat kokemukset oppilaana eivät näyttäyty sellaisenaan, vaan niitä on sisällytetty opettamisesta opittuun. Hän alkaa myös kiinnittämään enemmän huomiota oppilaiden oppimiseen ja huomioi näiden välistä erilaisuutta. (Vrt. Kagan 1992, 147.) Myös Aunen opettajakuvassa on hyvin paljon yhteistä hänen oppijakuvansa kanssa.

## 6 LOPUKSI

### 6.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tässä työssä pyrkimyksenämme oli ottaa selvää uinnin opettamisen oppimispoluista. Olimme kiinnostuneita siitä, millaisia oppimispolkuja on havaittavissa, millaisia kokemuksia niihin sisältyy ja miten oppimispolut näkyvät opettajaidentiteetissä.

Kolme kertomusta oppimispoluista esittelee kolme tyyppikertomusta erilaisista oppimispoluista. Oiva Osaajan kertomukselle on tunnusomaista perheen vahva tuki uinnille sekä kilpauinnin harrastaminen lapsuus- ja nuoruusvuosina. Ilona Innokkaan kertomusta värittävät monet mukavat muistot kavereiden kanssa uimisesta ja sen hauskuudesta. Voitto Välttelijän kertomuksesta käy ilmi, ettei vesi ole kaikille yhtä luonnollinen elementti, vaan voi aiheuttaa myös ahdistusta ja pelkoa. Negatiivisista kokemuksistaan huolimatta Voitto osoittaa, että välttämiskäyttäytymisen voi myös jättää taakseen kohtaamalla pelkonsa ja ryhtymällä kehittämään omaa uimaitaitoa vielä aikuisiällä.

Oivan, Ilonan ja Voiton tyyppikertomuksilla pyrimme synnyttämään kokonaiskuvaa siitä, millaisten kokemusten keskellä osaajat, innokkaat ja välttelijät ovat kasvaneet. Vaikkakin kertomusten tarinat on koottu haastateltavien tarinoista, on ehkä syytä vielä huomauttaa, että tyyppikertomukset kuvaavat lähinnä kokemusten viitekehystä, eivätkä yksilön sisäistä kokemusmaailmaa (vrt. Perttula 1999). Tyyppikertomuksilla luodaan myös ennakkokäsityksiä sille, millaisia kokemuksia osaajien, innokkaiden ja välttelijöiden ryhmissä on ja millaisen kokonaiskuvan pohjalta niitä voidaan tarkastella.

Tarinoita oppimispolkujen varrelta on tutkielmamme laajin yhtenäinen kokonaisuus. Siinä käydään läpi haastateltavien merkityksellisiä elämäntapahtumia ja oppimiskokemuksia oppimispolun eri vaiheissa. Toisaalta tä-

mä luku myös perustelee edellisen luvun tyyppikertomuksia. Se pyrkii tuomaan esiin yhtäläisyyksiä tyyppikertomusten sisällä sekä eroja tyyppikertomusten välillä. Erilaisille tarinoille etsitään merkityksiä ja usein tapah-tumia tarkastellaan myös kasvatopsykologian näkökulmasta.

Oppimispolkujen tarinoista nousee esiin myös se, miten tärkeänä uinnin oppimista pidetäänkään suomalaisessa kulttuurissa. Uimataidon arvostus näkyy myös rakenteissa, kuten kuntien, uimaseurojen ja koulujen uima-opetuksen tarjonnassa ja lasten uimakoulujen suosiossa. On siis itses-täänselvyys, että jokaiselle suomalaiselle lapselle opetetaan uintia van-hempien, uimakoulun ja/tai koulun toimesta. Oppimispolkujen onnistumiset ja epäonnistumiset tuovat esiin myös kulttuurisen arvostuksen raadollisen puolen – uimataidottomuuteen suhtaudutaan kuten epämuodostumaan tai vammaan. Se on syytä pitää piilossa ja siitä on pysyttävä vaiti.

Oppimispoluista opettajaidenteettiin etsii vastauksia siihen, miten oppi-mispolut näkyvät opettajaidenteetissä. On kuitenkin huomioitava, ettei aineistomme pysty vastaamaan siihen, millaista opettajuutta kukin haasta-teltavista tulee omassa uinnin opetuksessaan toteuttamaan. Kenelläkään haastateltavista ei ollut merkittävää uinnin opetus- tai ohjauskokemusta taustalla, joten heidän näkemyksensä uinnin opettamisesta ja opettajuu-desta pohjautuvat tämänhetkisiin odotuksiin, uskomuksiin ja käsityksiin. Opettajaidenteettiä tarkastellaankin uinnin opetukselle annettavien merki-tysten, opettamiseen liitettävien ihanteiden ja opiskelijoiden omien opetta-jakuvien kautta.

Aivan tutkimustyömme loppumetreillä syntyi ahaa-elämys tutkielman tulos-ten välisistä suhteista. Pohdimme sitä, millaista opettajuutta osaajat, in-nokkaat ja välttelijät tyypillisimmillään tavoittelevat eli millaiset asiat painot-tuvat kunkin ryhmän sisällä. Haastateltavien ajatukset opettajuudesta eivät sinällään yllättäneet, vaan yllättävintä oli tarkastella ajatuksia vaikuttami-sen kanavien kautta (ks. Kunnari 2011, 124-126). Osaajien tarinoissa ko-rostui uinnin tekninen tietämys ja osaaminen. Heille hyvä opettajuus oli kokoelma toimivia harjoitteita, käytännön järjestelyjen toimivuutta, selkeitä

näyttöjä, osaavaa oppimisen edistymisen seuranta ja oikeanlaista palautetta. He siis painottivat kehon vaikuttamisen kanavalle tyypillisiä suorituksen osa-alueiden havainnointia ja opetusmenetelmien hallintaa. Innokkaiden tarinoissa opetuksen haluttiin ennen kaikkea tuottavan positiivisia elämyksiä ja kokemuksia uinnista. Tämän nähtiin edellyttävän hyvää oppilaantuntemusta ja jokaisen oppilaan huomioimista siten, että opetus ei pyri antamaan kaikkea kaikille, vaan jokaiselle jotakin. Innokkaat siis painottavat tajunnallista vaikuttamisen kanavaa pyrkien positiivisten kokemusten tuottamiseen, mutta myös situationaalisen vaikuttamisen kanavaa huomioiden oppilaiden vahvuuksia ja osaamista. Välttelijöiden tarinoita varjosti epävarmuus myös omaa opettajuutta pohdittaessa. Heille on tärkeintä se, että välttyttäisiin ikäviltä kokemuksilta. Tämä pyritään varmistamaan esimerkiksi kiinnittämällä huomiota oppimisympäristötekijöihin (matala allas, lämmin vesi, hiljainen ja rauhallinen tila). Välttelijät painottavat sekä situationaalista vaikuttamisen kanavaa muokkaamalla oppimisympäristöä oppilaiden tarpeita paremmin vastaaviksi, että tajunnallista vaikuttamisen kanavaa välttämällä negatiivisten kokemusten syntymistä.

Tämä tutkielma jää pelkäksi opintasuoritukseksi, mikäli se ei tuo mitään uutta tai sen tulokset eivät ole hyödynnettävissä. Aiemmista tutkimuksista omaa näkökulmaamme lähimpänä olevina voidaan pitää Seppo Penttisen (1995, 1999, 2001 ja 2003) liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymistä koskevia tutkimuksia. Penttinen kuitenkin tarkastelee opettajuuden kehittymistä erityisesti opettajankoulutuksen arvioinnin näkökulmasta määrällisen tutkimuksen keinoin. Me tutkimme samaa aihepiiriä, mutta olemme kiinnostuneita erityisesti yksilöllisistä oppimispoluista ja opiskelijoiden kokemuksista valmiuksista uinnin opettamiseen. Näihin haasteisiin vastaamme laadullisen tutkimuksen avulla. Siten myös tutkimuksemme tulokset pyrkivät pikemminkin ymmärtämään opettajuuden kehittymistä, kuin arvioimaan sitä. Toisaalta olemme tarkastelleet opettajuuden kehittymistä hyvin kapealla, mutta opettajan omat tunteet huomioiden haastavalla opettajuuden kehittymisen alueella. Uinnin oppimispoluista opittua voidaan joiltain osin hyödyntää myös muilla voimakkaita tunteita herättävillä opettajuuden osa-alueilla erityisesti taito- ja taideaineissa.

Tutkielman arvioinnin kannalta tärkeimpiä kysymyksiä on se, mitä opettajaksi opiskelevien uinnin oppimispoluista voidaan oppia. Tämäkin tutkielma on osoittanut, että oppimispoluilla on merkitystä. Ne ohjaavat sitä, mitä arvostamme, mihin kiinnitämme huomiota ja millaisia tulkintoja teemme. Oman oppimispolun voidaan nähdä kaventavan näkökulmaa tai fokusoidan sitä omien intressien mukaisesti. Opettajan työ on kuitenkin ihmissuhdetyötä, jossa ei voi tavoitella omaa etua. Opettajan etu on ennen kaikkea oppilaan edun tavoittelu. Tästä syystä opettajan työssä ei riitä asioiden tarkastelu pelkästään itselle tutuimmasta ja mieluisimmasta – luontevimmasta näkökulmasta. Oppimispolkujen tunnistaminen voisi olla yksi askel näkökulman avartamiseen.

Mielestämme tutkielmamme tuloksia voi hyödyntää ainakin kahdella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla oppimispoluista saatua tietoa voidaan käyttää hyödyksi opettajan oman oppimispolun tunnistamiseen ja siten opettajuuden kehittymisen kannalta tärkeän opettajaidentiteetin rakentamiseen. Tutkimuksessamme esitetyt oppimispolut ja niihin sisältyvät merkitykselliset kokemukset voivat antaa työvälineitä reflektioon. Oman uintielämäkeran kokemusten merkitystä omalle opettajuudelle voidaan pohtia myös vaikuttamisen kanavien näkökulmasta. Tulosten hyödynnettävyyden toisella tasolla opettajien oppimispoluista opittua voidaan myös lainata suoraan opetuskäyttöön oppilaiden etua tavoitellen. Erilaiset oppimispolut kuvastavat myös erilaisia oppilaita. Oppimispolkujen tyyppikertomukset voivat antaa uusia näkökulmia oppilaiden kohtaamiseen. Toisaalta konkreettisemmalla tasolla opetustyössä voi hyödyntää oppimispoluista nousevia positiivisia kokemuksia, sekä pyrkiä välttämään negatiivisia.

Tämän tutkielman perusteella voidaan esittää, että yksilölliset oppimispolut tulisi huomioida paremmin myös opettajankoulutuksessa. Oppimispolut voidaan nähdä myös opettajaidentiteetin perustana, jolloin niillä on välillinen vaikutus kaikkiin opettajan tekemiin tulkintoihin ja valintoihin. Opettajaopiskelijoille tulisikin tarjota välineitä ja mahdollisuuksia oman identiteettinsä reflektointiin myös liikunnan ja uinnin opettamisen osalta. Oman oppimispolun ja siihen tämän tutkielman perusteella sidoksissa olevien vai-

kuttamisen kanavien sekä opettajaidentiteetin tiedostaminen on yksi askel opettajuuden kehittymisen tiellä. Tiedostamisen kautta voidaan ymmärtää myös näiden merkitystä omassa toiminnassa sekä pyrkiä huomioimaan ja käyttämään kokonaisvaltaisemmin myös muita vaikuttamisen kanavia. Vaikka opettajaidentiteetin kehittyminen on pitkälti persoonallista kehittymistä, ei tätä prosessia pidä jättää opiskelijoiden yksin taivallettavaksi. Opettajan työssä on opittava työskentelemään erilaisten oppijoiden etua edistäen. Opettajaopiskelijoiden erilaisia oppimispolkuja voidaan tässä tarkoituksessa pitää merkittävänä oppimisen resurssina, jota myös opettajankoulutuksessa tulisi hyödyntää. Avointa keskustelua, kokemusten vaihtoa ja reflektointia tulisi lisätä opettajaopiskelijoiden kesken, jotta paitsi omista myös muiden opiskelijoiden kokemuksista voidaan oppia.

Erityisesti väittelijöiden osalta tutkielmamme tulokset saavat pohtimaan myös sitä, mitä kaikkea luokanopettajalta voidaan kohtuudella työssään vaatia. Uimaopetuksen osalta opettajankoulutuksesta saadut valmiudet ja koulujärjestelmän sekä ympäristön luomat vaatimukset eivät aina ole tasapainossa. Mikäli opettaja kokee jo uimahalliympäristön ahdistavaksi ja omat taitonsa riittämättömiksi, voi uimaopetuksessa opettajalle lankeava vastuu olla uuvuttavan raskas. Mielestämme uinnin opetusta ei voida kuitenkaan pitää niin oleellisena osana jokaisen luokanopettajan työtä, että se saisi ajaa opettajan sairausloman tai ammatinvaihdon partaalle. Uinnin opettamiseen liittyvät ongelmat tulee voida ratkaista esimerkiksi poikkeavalla opetuksen järjestämisellä. Tämän vaatiminen edellyttää kuitenkin psykologisesti turvallista työyhteisöä, jossa jokainen opettaja rohkenee tuoda esiin myös omat heikkoutensa. Erityisesti esimies on tässä suhteessa merkittävässä asemassa. Hänellä on myös valtuudet tehdä opetuksen järjestämistä koskevia päätöksiä. Valmiin toimintamallin luominen vastaaville tilanteille sekä sen tuominen kaikkien opettajien tietoisuuteen voisi madaltaa merkittävästi avun pyytämisen kynnyistä.

## 6.2 Eettisyydestä tutkielmassa

Eettisyyden tulisi olla läsnä tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa ja jokaisessa tutkimuksen aikana tehdyssä valinnassa. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelua on lähestytty useiden erilaisten jaotteluiden ja listojen kautta (ks. esim. Grönfors 1982, Pohjola 2007, Gray 2009). Gray (2009, 68) jakaa tutkimuksen eettisyyden tutkijan ja tutkittavan sekä tutkijan ja häntä ympäröivän yhteisön välisiksi suhteiksi, joita koskevat kysymykset nousevat esiin tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkijan ja tutkittavan välisiksi eettisyyden kulmakiviksi Gray (2009, 73) nostaa sellaiset tekijät, kuin vahingonteon välttämisen tutkittavalle, tutkittavan suostumuksen varmistamisen, tutkittavan yksilöllisyyden kunnioittamisen sekä vilpin välttämisen. Omassa tutkielmassamme kiinnitimme huomioita erityisesti siihen, että jokainen haastateltava oli mukana vapaaehtoisesti, ja koko tutkimusprosessin ajan heillä oli mahdollisuus perua osallistumisensa. Jo esikyselyssä oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta laittamalla rasti osallistumishalukkuutta tiedustelemaan kohtaan sekä jättämällä yhteystiedot täyttämättä. Joitakin kieltäytymisiä saimme myös sähköpostitse vastauksina haastattelukutsuihin. Kunnioitimme näitä kieltäytymisiä, emmekä esimerkiksi lähteneet suostuttelemaan kieltäytyjiä, vaan pyrimme löytämään esikyselyyn vastanneiden joukosta mahdollisimman samanlaisin taustatekijöin varustetun haastateltavan kieltäytyneen tilalle. Jokaisen haastateltavamme osallistuminen oli siis täysin vapaaehtoista.

Toinen suuri huolenaiheemme liittyi yksilöllisyyden kunnioittamiseen, toisinaan tutkittavan anonymiteettiin. Jo alusta asti lupasimme haastateltaville, että pyrimme takaamaan heidän nimettömyytensä ja tunnistamattomuutensa koko tutkimusprosessin ajan (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 57). Alkuvaiheessa tutkimusta tämä tarkoitti sitä, että lähestyimme jokaista haastateltavaa henkilökohtaisesti, emmekä esimerkiksi joukkosähköpostilla, josta jokainen vastaanottaja voi nähdä muut viestin vas-

taanottajat. Myöhemmin haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi valitsimme heille heti haastattelutilanteen jälkeen pseudonyymit lähipäivien nimipäiväsankareista. Näin saimme itsekkin unohtaa haastateltavien oikeat nimet jo varhaisessa vaiheessa. Litteroidusta aineistosta karsimme analyysin ulkopuolelle myös sellaiset tarinat ja tiedot, jotka olisivat voineet johdattaa henkilön tunnistamiseen esimerkiksi kaveripiirissä.

Vilpin ja vahingonteon välttäminen tutkittavalle on ollut myös tutkielmasamme läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Jo ennen esikyselyä pyrimme kertomaan kaikille esikyselyyn osallistuville, miksi keräämme heiltä tietoa ja mistä tutkielmasamme on kysymys (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 56). Myös ennen jokaista haastattelua muistutimme haastateltavaa tutkimuksemme aiheesta.

Tutkijan ja häntä ympäröivän yhteisön välisiksi eettisiksi ongelmiksi Gray (2009, 542-543) nostaa erityisesti plagioinnin sekä tiedon luotettavuuden. Pohjola (2007) laajentaa plagioinnin näkökulmaa siten, että tutkimusprosessissa pitäisi noudattaa hyvää tutkimuskäytäntöä. Hyvä tutkimuskäytäntö pitää sisällään tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamisen niin tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa kuin raportoimisessa sekä toisten tutkijoiden työn huomioimisen. (Pohjola 2007, 13.) Tästä näkökulmasta olemme pyrkineet eettisyyteen perehtymällä narratiiviseen tutkimusperinteeseen sekä yleiseen tutkimuskirjallisuuteen. Vaikeutena tässä on ollut se, että narratiivisen tutkimusperinteen sisälläkin käytännöt ovat kirjavia, ja aloittelevina tutkijoina olemme olleet niiden kanssa välillä ”sormi suussa”. Ongelmatapauksissa olemme pyrkineet perustelemaan tekemiämme valintoja, ja myös kirjoittamaan perustelumme auki tässä tutkielmassa. Plagiointia ja toisen käden lähteitä olemme pyrkineet eettisyyden sekä myös luotettavuuden nimissä välttämään.

### 6.3 Tutkielman luotettavuuden arviointia

Tiedon luotettavuutta on laadullisissa tutkimuksissa yleensä arvioitu esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kriteereillä. Yhden näkökulman mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tai uskottavuuden keskeisin mittari on tutkija itse, sillä tutkija on tutkimuksensa merkittävin työväline. Tällöin tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu vaatii koko tutkimusprosessin tarkastelua siten, että tutkija perustelee ja reflektoi tutkimusprosessissa tehtyjä lukuisia valintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 211-213; ks. myös Eskola 2006, 295). Näemme, että oman tutkielmamme luotettavuuden tarkastelussa merkittäväksi nouseekin juuri tehtyjen valintojen reflektointi. Tässä tutkielmassa prosessin aikana tehtyjä metodologisia valintoja olemme pyrkineet tuomaan esiin tutkielman etenemistä käsittelevässä osiossa.

Oman tutkielmamme luotettavuuteen vaikuttaa myös vahvasti tutkijan roolimme luonteet. Pitkin tutkimusprosessia olemme pohtineet omien taustojemme merkitystä tutkielmamme toteutuksessa, sillä ne ovat olleet merkittävässä roolissa jo aiheen valinnasta lähtien. Olemme pyrkineet tuomaan erilaisia taustojamme lukijan arvioitaviksi heti tutkielmamme alussa. Sekä aiemmat kokemuksemme uinnista että nykyiset elämäntilanteemme ovat luoneet keskusteluja läpi koko tutkimusprosessin. Koemme sen olleen rikkaus. Erilaiset taustamme ovat pakottaneet keskusteluun ja perusteluun, ja siten monipuolistaneet tulkintojamme tavalla, joka ei ehkä olisi ollut aloittelevalle tutkijalle yksin mahdollista. Samalla olemme pohtineet myös sitä, miten paljon taustoistamme juontuva esiymmärrys vaikuttaa siihen miten ymmärrämme haastateltavia ja tulkitsemme aineistoa.

Toisaalta tutkielmamme luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten olemme vastanneet aineiston keräämisen, analysoinnin ja tulkinnan haasteisiin. Aineiston keräämisessä tutkielman luotettavuuden pohdintaa meille aiheuttivat muun muassa haastattelujen käytännön järjestelyt. Yksi haastatelluista pidettiin haastateltavan kotona, muut yliopistolla. Yhdessä haastatte-

lussa vain toinen meistä oli läsnä, kaikissa muissa olimme molemmat paikalla. Yksi haastatteluista pidettiin tuntuvasti muita myöhemmin. Yksi haastattelu oli alun perin harjoitushaastattelu, eikä sitä ollut tarkoitus käyttää varsinaisena aineistona, vaikka tarvittaessa siihen lupa olikin. Lisäksi yksi haastateltavista oli meille ennestään tuttu, kun taas muut tapasimme vasta haastattelutilanteessa kasvokkain. Haastattelutilanteet siis poikkesivat jonkin verran toisistaan aiheuttaen keskustelua tutkielman luotettavuudesta. Kuitenkin koimme, että saimme jokaisesta haastattelusta esiin teemojemme mukaisia asioita yksilöllisiä painotuksia unohtamatta.

Välillä haastatteluissa tuli vastaan tilanteita, joissa huomasimme puhu-  
vamme eri kieltä haastateltavan kanssa. Erinomainen esimerkki tällaisesta tilanteesta tuli Viljon kertoessa, että *”jos käy veikkaamassa tai jotaki täl-  
lasta -- niin niin sillon on hauska käyä ehkä samalla uimassa”*. Hiljenimme hetkeksi pöydän toisella puolella pohtimaan veikkauskupongin jättämisen ja uinnin välistä yhteyttä. Myöhemmin selvisi, että veikkaamisen sijaan oli kyse wakeboardingista eli vesilautailusta. Tämä tapaus tuo mielestämme esiin sen, miten selkeästi oman esiyymmärryksemme vankeja olemme. Pohdimme myös sitä, miten paljon tämänkaltaisia, ehkä hienovaraisempia väärinymmärryksiä meiltä on jäänyt huomaamatta.

Omat taustamme vaikuttivat myös jonkin verran haastattelujen ilmapiiriin. Pohdimme jo ennalta sitä, miten saisimme etenkin välttelijät luottamaan meihin haastattelutilanteessa. Ratkaisimme ongelman siten, että sähköpostilla esitetystä haastattelukutsusta kerroimme lyhyesti erilaisista taustoistamme. Mielestämme tämä toimi hyvin. Haastateltavat suhtautuivat avoimesti haastattelutilanteisiin, mutta kutsu ei kuitenkaan ennakoanut liikaa sitä, mitä aineistosta lopulta lähdimme hakemaan.

Lienee totta sekin, että erilaiset taustamme saattoivat myös vaikeuttaa ihmettelyä ja selventävien kysymysten esittämistä haastatteluissa. Kun toinen meistä uskoi ymmärtävänsä haastateltavan kokemuksen jo puolesta sanasta, toinen olisi saattanut tarvita vielä pitkää perustelua tai pohdin-

taa ymmärtääkseen kokemusta paremmin. Aina emme kuitenkaan näitä lähteneet haastattelutilanteessa selvittämään.

Tällaiset ymmärtämisvaikeudet nousivat esiin jälleen tulkintoja tehdesämme. Huomasimme toisinaan, että olimme ymmärtäneet joitakin asioita eri tavalla, jolloin jouduimme keskustelemaan, perustelevaan ja pohtimaan asioita uudelleen. Etenkin välttelijöiden, mutta myös muiden osalta kävimme toisinaan tulkinnallisia keskusteluja. Välttelijöiden osalta pyrimme selvittämään ongelman lopulta siten, että lähetimme tulkintamme sekä kertomuksen Voitto Välttelijästä välttelijöille, ja pyysimme heitä kommentoimaan tekstiä.

Usein tutkimuksen luotettavuuskeskustelussa pohditaan myös aineiston riittävyttä. Haastateltavien kertomusten jakautuminen kolmeen ryhmään selvisi hiljalleen haastattelujen määrän lisääntyessä. Kahdeksas haastattelu vahvisti näkemyksemme niin hyvin, että saatoimme hyvillä mielin lopettaa aineistonkeruun. Koimme siis, etteivät uudet haastattelut tuottaisi tutkimusongelmamme kannalta uutta tietoa, jolloin voidaan puhua aineiston saturaatiosta, eli kylläntymisestä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Aineistomme on kuitenkin liian pieni vakuuttamaan siitä, ettei yhtään oppimispolkua jäänyt löytymättä. Yhdelläkään haastatelluista ei esimerkiksi ole uinnin opetus- tai ohjauskokemusta lasten uimakoulusta tai seuratoiminnasta, minkä voisi ajatella vaikuttavan oppimispolun ja etenkin myöhemmän opettajuuden muodostumiseen. Näin ollen painotammekin, että tässä tutkielmassa olemme tutkineet joitakin olemassa olevia oppimispolkuja uinnin oppimiseen, emme välttämättä kaikkia niistä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kuitenkin usein kiinnostunut yksilöllisistä eroista, joita ei ole edes tarpeellista yleistää esimerkiksi tutkimusryhmän ulkopuolelle. Yleistäminen ulottuu aineiston ulkopuolelle vain, kun lukija löytää tutkimuksesta jotain omasta kokemusmaailmastaan tuttua. (Perttula 1996, 88-90.) Siinä onnistumistamme voit vain sinä itse arvioida.

## LÄHTEET

- Alheit, P. 1994. The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education* 40 (3-5), 283-298.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.
- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27 (1), 10-20.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education* 20, 107-128.
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 117-133.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Corno, L. 1993. The Best-Laid Plans. Modern Conceptions of Volition and Educational Research. *Educational Researcher* 22 (2), 14-22.
- Corno, L. 2000. Guest Editor's introduction. Special double issue on conceptions of volition: theoretical investigation and studies of practice. *International Journal of Educational Research* 33 (7-8), 659-663.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research* 71 (1), 1-27.
- Dweck, C., S. & Goetz, T. E. 1978. Attributions and Learned Helplessness. Teoksessa J. H. Harvey, W. Ickes & R.F. Kidd (toim.) *New Directions in Attribution Research*. Volume 2, 157-179.
- Durchman, K. & Jokitalo, M. 2004. Taitavaksi vedessä. Soveltavan uinnin opetusta erityistukea tarvitseville uimareille. Helsinki: Ruskeasuon koulu.
- Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. *Näkökulmia liikunta-pedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 216-231.
- Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus*, 37(3), 292-300.
- Eskola, J. 2007. 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Tammi, 32-46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Fredens, K. 1993. Et grundlag for psykomotorisk pædagogik. Kognition og pædagogik 3 (2).
- Goleman, D. 2000. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Goodson, I. V., Biesta, G. J. J., Tedder, M. & Adair, N. 2010. Narrative learning. Lontoo: Routledge.
- Graham, J. & Gaffan, E. A. 1997. Fear of water in children and adults: Etiology and familial effects. Behaviour Research and Therapy 35 (2), 91-108.
- Gray, D. E. 2009. Doing research in the real world. Los Angeles: Sage.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakamäki, M. & Rajala, K. 2006. Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa 2006. Jyväskylä: Likes. Saatavilla myös <http://www.likes.fi/pages/userfiles/linet183.pdf>. Viitattu 5.9.2011.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. 1985. From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action. Teoksessa M. Frese & J. Sabini (toim.): Goal Directed Behavior: The Concept of Action in Psychology, 134-159.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammattin olemusta etsimässä. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, OKKA.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2002a. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.): Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101-105.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.): Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Hellström, K. & Hanell, Å. 2003. Fobiat. Helsinki: Edita.
- Huisman, T. & Nissinen A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantelle & A. Nissinen (toim.): Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: PS-kustannus, 25-46.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy, 13-42.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: PS-Kustannus.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tyhjälä. Oppiminen ja Asiantuntijuus. Juva: WSOY, 258-274.
- Kagan, D. M. 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129-169.
- Kaunismaa P & Laitinen A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.): *Jaettu jana, ääretön raja*.
- Kauppila, H. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina - kuinka kuvata opettajuuden rakentumista. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy, 159-196.
- Keskinen, I. 2007. Uimataidon oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 349-361.
- Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J. & Pantzar T. 2011. *Uimaopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: Docendo Sport
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 167-177.
- Korkiakangas, E. 2010. Aikuisten liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät. Tampere: Oulun yliopisto. Saatavilla myös sähköisenä: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263767/isbn9789514263767.pdf>. Viitattu 1.9.2011.
- Kosonen, U. 1998. *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuhl, J. 2000. The volition basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research* 33, 665-703.
- Kunnari, A. 2011. *Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liiuntaa opettavan työssä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kurki, J. & Anttila, R. 1999. *Uintitaito ja uinninopetus Suomessa*. Jyväskylä: LIKES.
- Kurki, J. & Rajala, K. 2004. *Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa*. Jyväskylä: LIKES.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Koulu-ikäisten liikuntaaktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 42-63.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 157-170.

- Lintunen, T. 2007. Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 152-155.
- Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 331-348.
- Mustonen, P. 2006. Sata altaassa. Suomen Uimaliitto 1906-2006. Helsinki: Edita.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2, Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 39-55.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin ABC. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistrulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4.
- Pantzar, T. 2005. ”En yksinkertaisesti uskalla uida” Uimataidottomien aikuisten uimaan oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla myös sähköisenä: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2005145>. Viitattu 24.9.2011.
- Pantzar, T. 2011. APUA! En uskalla uida. LIITO-lehti 16 (2), 20-22.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinjoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 33-37.
- Pehkonen, M. 1995. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikkuva ihminen ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 24-36.
- Pehkonen, M., Parkkisenniemi, S. & Petrelius A. 2003. Kyvyt vai taidot? Ominaisuuspainotteisen liikunnan opetussuunnitelman kokeilu peruskoulun luokilla 1-6. Osa 1: Lähtökohdat ja opetussuunnitelman laadinta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen – näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikkuva ihminen ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 37-51.
- Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Penttinen, S. 2001. Opettajakoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Osaraportti 2. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajakoulutusvuoden aikana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 83-108.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.
- Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa: L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 11-31.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Lontoo: Falmer Press, 5-23.
- Poulton, R., Menzies, R. G., Craske, M. G., Langley, J. D. & Silva, P. A. 1999. Water trauma and swimming experiences up to age 9 and fear of water at age 18: A longitudinal study. Behaviour Research and Therapy 39, 39-48.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Juva: PS-kustannus.
- Rajakylä, M. 2011. Kauhua vedessä. LIITO-lehti 16 (2), 27.
- Rajala, K. & Kankaanpää, A. 2011. Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa vuonna 2011. Tiivistelmä tutkimustuloksista 31.5.2011. Pdf-dokumentti. Saatavilla: <http://www.suh.fi/@Bin/618249/Tiivistelmä+kuudesluokkalaisten+uimataidosta+K+Rajala+31.5.2011.pdf>. Viitattu 3.8.2011.
- Repo, E & Gustafsson, A-M. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54-67.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seligman, M. E. P. 1992. Optimistin käsikirja. Keuruu: Otava.

- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Saatavilla myös sähköisenä: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-5340-x>. Viitattu 24.9.2011.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. 2005. Luokkakohtaiset tavoitteet ja tuntisisällöt. Ppt-esitys. Saatavilla: <http://www.suh.fi/@Bin/116196/Luokkakohtaisetavoitteetjaesimerkkisisallot.ppt>. Viitattu 24.9.2011.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 25-28.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisu 55, 137-150.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa. Liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 50, 149-175.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa T. Haukilahti & M. Ilmarinen (toim.) Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhtiö, 149-188.
- Toskala, A. 1982. Pelot. Neuroottinen ahdistuneisuus - mitä se on ja miten siitä voi päästä. Juva: WSOY.
- Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. Juva: WSOY.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. 1992. Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality* 60 (3), 599-620.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Weiner, B. 1992. Human motivation. Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park (CA): Sage.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55-81.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettinen (toim.). Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 124. Jyväskylä: Liikes, 23-46.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulu- muistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131-154.

Anniina Koivukangas & Johanna Mäkihannu: Pro gradu –tutkimus

**Oppimispolkuja uinnin opettamiseen**  
**Narratiivinen tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden**  
**opettajuuden kehittymisestä**

Esikysely haastateltavien valintaa varten

**Taustatiedot (valitse sopiva vaihtoehto):**

Sukupuoli:        \_\_\_ nainen        \_\_\_ mies

Ikä:                \_\_\_ -20v        \_\_\_ 21-24v        \_\_\_ 25-29v        \_\_\_ 30-v

Liikunnan kurssi:   \_\_\_ LAPE0601 peruskurssi   \_\_\_ LAER0720 sivuaine

Opettajakokemus:   \_\_\_ ei kokemusta   \_\_\_ yksittäisiä päiviä   \_\_\_ pidempi aika

**Uinnin harrastuneisuus (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot):**

\_\_\_ Olen ollut pienenä vauvauinnissa.

\_\_\_ Välttelen uimista ja/tai muuta veteen liittyvää.

\_\_\_ Nautin kesällä uimisesta. (luonnonvesissä)

\_\_\_ Harrastan kuntouintia. (matkauintia satunnaisesti tai säännöllisesti)

\_\_\_ Minulla on kilpauintitaustaa. (uinti, vesipelit, uimahypyt, taitouinti jne. ohjatusti)

\_\_\_ Minulla on ohjaajakokemusta uimaopetuksesta. (uimakoulu, vesipeuhula jne.)

**Oma arvio uimataidosta (valitse sopiva vaihtoehto):**

\_\_\_ erinomainen    \_\_\_ hyvä                \_\_\_ keskiverto        \_\_\_ välttävä

**Yhteystiedot:**

Sähköposti: \_\_\_\_\_ Puhelinno: \_\_\_\_\_

\_\_\_ Kieltäydyn ehdottomasti haastattelusta. (voit jättää yhteystiedot tyhjäksi)

## **Kysymyksiä**

Kerro mitä muistoja tulee mieleen uimaan oppimisesta tai opettelemisesta? Entä jokin positiivinen/negatiivinen muisto?

Kerro miten suhtaudut uimiseen? Ketkä tai mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen?

## **..teemoittain**

### ***Lapsuus ja perhe***

Millä tavalla uinti on liittynyt lapsuuteesi tai perheen yhteisiin toimintoihin? Millä tavalla perheessänne on harrastettu uintia? Miten kotona suhtauduttiin uintiin ja sen oppimiseen? Miten se on vaikuttanut omaan asennoitumiseesi?

Oletko osallistunut lapsena uimakouluun? Millaisia positiivisia/negatiivisia kokemuksia sait? Mitä jäi käteen? / Mistä jäit paitsi?

### ***Kouluopetus (itse oppilaana)***

Millaista oli uinnin opetus koulussa? Kerro miten koit koulun uimaopetuksen oppilaana? Mitä opit itse? Mukavia asioita? Ikäviä asioita?

Paljonko uimaopetusta oli? Kuka opetti? Missä? Miten kuljettiin?

Millainen on hyvä uinnin opettaja? Millainen on huono uinnin opettaja?

### ***Vapaa-aika ja ystävät***

Kerro uintiharrastuksestasi (kilpa / kunto)? Kuinka paljon? Milloin? Miten nykyään? Mitä hyötyä / haittaa ajattelet siitä olevan uinnin opettamiselle?

Mikä rooli uinnilla on ollut vapaa-ajan vietossasi? Missä uit mieluiten? Milloin (eri vuodenaikat)? Kenen kanssa?

### ***Opettajankoulutus ja tuleva opettajuus***

Miten koit opettajankoulutuksen uintijakson? Tärkeintä itselle?

Onko opettajankoulutus jollain tavalla muuttanut suhtautumistasi uinnin opetukseen? Perustele miksi on/ei ole muuttanut?

Miksi uintia mielestäsi opetetaan koulussa? Millaisen roolin haluaisit itse antaa uimaopetukselle? Halu / haluttomuus opettaa uintia? Miten haluaisit opettaa uintia? Mitä koet haasteellisena uinnin opettamisessa?

Kerro esimerkki hyvästä uimaopetustunnista? Kerro esimerkki epäonnistuneesta tai huonosta uimaopetustunnista?

Millainen uimaopettaja haluaisit olla tai millainen on mielestäsi hyvä uimaopettaja? Millainen uimaopettaja mielestäsi olet nyt/tulevaisuudessa? Mitkä ovat vahvuutesi uimaopettajana? Miten haluaisit kehittyä uimaopettajana?