



Ari Kunnari

Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 2
toukokuun 27. päivänä 2011 klo 12

Lapin yliopisto
kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Ari Kunnari

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-454-3
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-499-4
ISSN 1796-6310
www.ulapland.fi/unipub/actanet

TIIVISTELMÄ

Kunnari Ari

Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä

Rovaniemi: Lapin yliopisto 2011, 236 s.

Acta Universitatis Lapponiensis 205

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISSN: 0788-7604

ISBN: 978-952-484-454-3

Koululiikuntaan liittyviä kokemuksia on tutkittu suhteellisen runsaasti. Useiden tutkimusten mukaan koululiikunnan kokemisen taustalla on voimakkaasti opettajan toiminta. On tärkeää, että liikuntaan liittyviä kokemuksia ja merkityksiä tarkastellaan myös opettajien näkökulmasta. Tämä antaa mahdollisuuden tuoda näkyviin, miten itselle merkitykselliset asiat heijastuvat opetukseen ja kokemuksiin, joita oppilaat saavat liikunnasta. Tämän tutkimuksen tehtävänä on muodostaa tutkimushenkilöiden liikunnanopettajan työtä kuvaava merkitysverkosto ja kehittää, perustella sekä testata uutta teoreettista käsitettä liikuntapääoma tähän tutkimukseen sovelletun fenomenologisen metodin avulla. Metodiset ratkaisut nojautuvat Giorgin ja Perttulan fenomenologisten metodien kehittelyihin.

Tutkimushenkilöinä on 11 liikunnan aineenopettajaksi pätevöitynyttä luokanopettajaa. Tutkimusaineisto muodostui tutkimushenkilöiden avoimista haastatteluista sekä kirjallisesta aineistosta. Tutkimuksen teoreettisena ja metodologisena viitekehystenä toimivat fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys.

Liikunnanopettajan työn merkityksiä kuvataan viidestä sisältöalueesta koostuvan yleisen merkitysverkoston avulla. Merkitysverkoston kuvailevan analyysin perusteella opetuksessa korostuu oppilaan yksilöllisyys ja huomio kiinnittyy organisointiin sekä oppimisympäristöjen luomiseen. Liikunnalliset taidot tuodaan esiin voimakkaasti liikuntalajien kontekstissa, jolloin korostuu yksilön osaaminen suhteessa lajin vaatimiin taitoihin. Ilmaisuu, esteettisyys ja yhteiset kokemukset osana liikuntaa jäävät suhteellisen vähälle merkitykselle. Oppilaan hyvinvointi nähdään melko puhtaasti yhteiskunnan terveyspuhetta edustavan fyysisen olomuodon kautta.

Tutkimushenkilöiden liikunnallisissa kokemuksissa saadaan näkyviksi holistisen ihmiskäsityksen eri olomuodot. Työlle annettavia merkityksiä kuvataan kehon, tajunnan ja tilanteen vaikuttamisen kanavien kautta. Itse opetukseen liittyvän työn kuvaukset painottuvat voimakkaasti tilanteen kanavan käyttöön. Työn ja liikunnanopettajuuden tulevaisuuden kuvauksissa merkitykset tuodaan esiin kaikkien vaikuttamisen kanavien kautta. Kuvattaessa

kokemuksia, joita oppilaiden halutaan saavan opetuksesta, painottuu tajunnan kanavan käyttö.

Käsite liikuntapääoma tarkoittaa yksilön liikunnallisista kokemuksista kertynyttä pääomaa. Kytken sen osaksi Bourdieun kulttuurista pääomaa, joka yksilöllä ilmenee tapoina ja taipumuksina. Liikuntapääoma voi muodostua kilpailun, terveyden, ilmaisun, yhteisöllisyyden ja itsen kehittymisen osa-alueista. Tälle tutkimusryhmälle muodostuneessa liikuntapääomassa terveyden ja itsen kehittymisen osa-alueet ovat vallitsevia. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että tutkimushenkilöt kokevat työssään merkitykselliseksi oman vallitsevan liikuntapääoman mukaiset asiat. Tämä myös näyttää ohjaavan tutkimushenkilöiden liikunnan opetusta sekä tapoja kohdata ja nähdä liikkuva oppilas.

Tutkimus avaa uuden ajattelutavan liikunnan opettamiseen ja opettajan työhön. Kun opettaja sisäistää holistisen ihmiskäsityksen ja sen mukaiset vaikuttamisen kanavat sekä näkee liikuntapääoman oppilaille tarjottavana opetuksen perustana, hän voi suunnitella opetuksen vaihtoehtoisella tavalla ottaen huomioon niin yksittäisen oppilaan kuin koko koulun.

Avainsanat: kokemus, kokemuksen tutkimus, fenomenologia, holistinen ihmiskäsitys, liikuntapääoma

ABSTRACT

Kunnari Ari

The experience-based capital of physical exercise and the holistic conception of human being in PE teachers' work

Rovaniemi: University of Lapland 2011, 236 p.

Acta Universitatis Lapponiensis 205

Doctoral Thesis: University of Lapland

ISSN: 0788-7604

ISBN: 978-952-484-454-3

Experiences of physical education have been studied relatively abundantly. According to several researches, teachers' action affects strongly on the experiences of physical education. It is important that these experiences and meanings are also covered from teachers' point of view. Through such research it is possible to bring forth how the matters that teachers' consider important reflect in teaching and pupils' experiences of physical education. The purpose of the present research is to construct a network of meanings that describes PE teachers' work and to develop, justify, and test a new theoretical concept "the experience-based capital of physical exercise" through the phenomenological method applied in this research. The methodological solutions ground on Giorgi's and Perttula's elaborations of phenomenological methods.

The participants were eleven classteachers who had qualified as subject teachers of physical education. The research data were comprised of the participants' open interviews and written data. Phenomenology and the holistic conception of human being function as the theoretical and methodological framework of this research.

The conceptions of PE teachers' work are illustrated with a common network of meanings that consists of five contentual areas. According to the descriptive analysis of the network of meanings, pupils' individuality is emphasized in teaching and the attention is focused on organizing and creating learning environments. Sporty skills are strongly brought out within the context of the forms of physical activity highlighting an individual's expertise in relation to the skills needed in a particular form of physical activity. Expression, aesthetic nature, and shared experiences are considered as relatively less important than other parts of physical exercise. Pupils' wellbeing is evaluated quite clearly according to the physical condition that exemplifies societal health-related talk.

The participants' experiences of physical education elicit the various forms of the holistic conception of human being. The meanings that were attached to work were described through body, consciousness, and the channels of

influencing a situation, here understood as a human being's relationship with physical and mental (consisting e.g. values, attitudes, etc.) world. The abovementioned descriptions of work that related to actual teaching strongly emphasized the use of the channel of situation. The illustrations of work and the future of teacherhood in physical education were brought out through every channel of influencing. The use of the channel of consciousness was emphasized when the participants described experiences that they wished that their pupils would get from education.

The concept of the experience-based capital of physical exercise refers to an individual's resources that are gathered through experiences of physical activities. The concept is understood as a part of Bourdieu's cultural capital that is manifested as an individual's habits and aptitudes. The experience-based capital of physical exercise may consist of the dimensions of competition, health, expression, communality, and self development. The participants' experience-based capital of physical exercise was informed by the dimensions of health and self development. The research implies that the participants considered as significant in their work those dimensions that were dominant in their experience-based capital of physical exercise. Consequently, it seemed to govern the participants' teaching of physical education and their ways of confront and perceive an exercising pupil.

This research introduces a new outlook into physical education instruction and teachers' work. When teachers internalize the holistic conception of human being and channels of influencing conformable to it and consider the experience-based capital of physical exercise as a foundation for teaching provided for pupils, they can plan their teaching with an alternative manner that pays attention both to an individual pupil and to the whole school.

Key words: experience, research on experience, phenomenology, conception of human being, the experience-based capital of physical exercise

ESIPUHE

Liikunta ja opettaminen ovat olleet vahva osa koko elämäni. Liikuntaa olen harrastanut eri muodoissa ja eri tavoittein lapsuudesta asti. Pieniä syrjäpolkuja lukuun ottamatta olen koko aikuisikäni ollut jollain lailla sidoksissa koulumaailmaan, joko opettajana tai opiskelijana. Jo ennen opintojani tein paljon sijaisuuksia eri kouluissa ja eri kouluasteilla. Opintojen jälkeen olen toiminut kahdeksan vuotta liikuntaa opettavana luokanopettajana ja liikunnanopettajana. Koen, että se on antanut paljon eväitä nykyiseen työtehtävääni nimenomaan siltä kannalta, mitä oppilaat koululiikunnasta saavat. Syksyllä 2006 aloitin Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa liikunnan didaktiikan lehtorina. Kiinnostukseni suuntautui opettajien toimintaan, mitä he kokevat työssään merkityksellisiksi ja miten he näkevät ja kohtaavat oppilaansa.

Tuskin pelkkä kiinnostukseni olisi saanut minua tarttumaan nopeasti tutkimustyöhön. Tästä saan kiittää työni ohjaajaa, professori Kaarina Määttä. Hän on kannustanut, tukenut, auttanut ja rohkaissut lukemattomat kerrat työni eri vaiheissa ja ollut aina tavoitettavissa, kun olen apua tarvinnut. Kiitos siitä. Liikunnan substanssiosaamisessa ja tutkimustiedossa olen saanut ohjausta erikoistutkija Mikko Pehkoselta, kiitos lukuisista vinkeistä ja keskusteluista. Nykyistä kollegaani Pekka Hämäläistä haluan kiittää kannustuksesta ja keskusteluista. Olet antanut uusia ja raikkaita ajatuksia liikuntaan, opettamiseen ja varsinkin oppimiseen.

Esitarkastajia, professori Juha Suorantaa ja professori Lauri Laaksoa, kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni. Asiantuntevat lausunnot auttoivat vielä työni viimeistelyssä. Kiitän dosentti Lauri Kemppistä ja professori emeritus Mikko Korkiakangasta lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Haluan lisäksi kiittää professori Juha Perttulaa, joka luki ja kommentoi työtäni vielä sen loppuvaiheessa. Taloudellisesti työtäni tuki Lapin yliopiston rehtorin apuraha, joka mahdollisti lyhyen työvapaan tutkimuksen loppuun saattamiseksi. Haastatteluihin suostuneita opettajia kiitän luottamuksesta ja ajasta. Olette antaneet henkilökohtaiset kokemuksenne tutkimuksen käyttöön. Satu Uusiauttia kiitän työni englanninkielisestä osuudesta. Merkittävä osuus varsinkin työni alkuvaiheessa on ollut Kaarina Määtän jatko-opiskeluseminaareilla. Vaikka en ahkerin puhuja ja kommentoija ollutkaan, niin eri vaiheissa olevien opiskelijoiden esitysten seuraaminen ja mahdollisuus oman työn esittelyyn antoivat rutkasti varmuutta ja vahvistusta omalle työlle. Toivottavasti pystyn hyödyntämään tutkimusta oman työni kehittämiseen ja jatkotutkimukseen.

Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä ja paikoin raskaskin prosessi oman työn ohessa. On ollut hetkiä, jolloin tuntuu, että ajatus ei kulje eikä mikään valmistu. Toisaalta potkua työhön ovat tuoneet oivalluksien ja onnistumisten

hetket. Suurimman kiitokseni haluan kuitenkin antaa perheelleni ja rakkaalle vaimolleni Ritvalle. Ilman sinun tukeasi, kannustustasi ja joustavuuttasi tämä työ olisi jäänyt tekemättä. Jaksoit vielä jopa tehdä kielentarkastuksen työhön. Kiitos ihan kaikesta. Nuutti, Pihla ja Hilda, te olette kasvaneet tämän prosessin aikana vauvoista pieniksi tytöiksi ja pienestä pojasta nuoreksi herraksi. Kiitos, että olette pitäneet minut maan pinnalla. Tästä eteenpäin, kun olen kotona, myös ajatukseni ovat kotona. Se on lupaus.

Kotona Agricolan päivänä 2011

Ari Kunnari

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	13
1.1 Aiheenvalinnan perusteet	13
1.2 Tutkimuksellinen esiymmärrys	15
1.3 Kohti tätä tutkimusta	17
2 LIIKUNTAPÄÄOMA.....	20
2.1 Bourdieun pääomalajit ja habitus	22
2.2 Kulttuurinen pääoma.....	24
2.3 Urheilu ja kulttuurinen pääoma.....	27
2.4 Liikuntapääoma osaksi kulttuurista pääomaa	29
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIS-ONTOLOGISET PERUSTEET ..	32
3.1 Kokemuksen tutkimus.....	32
3.1.1 Mitä on kokemus?	32
3.1.2 Miten kokemusta voi tutkia?.....	34
3.1.3 Tutkimukseni erityispiirteet.....	36
3.2 Fenomenologia tutkimusasetteenä	38
3.2.1 Fenomenologian kuvauksia ja perusteluja.....	38
3.2.2 Edmund Husserlin puhdas fenomenologia	40
Perusta.....	40
Reduktiot	42
Epookki, elämämaailma ja horisontit	45
3.2.3 Eksistentiaalinen fenomenologia.....	49
3.2.4 Fenomenologinen perusta tälle tutkimukselle	53
3.3 Holistinen ihmiskäsitys todellistumisen muotona.....	54
3.3.1 Holistisen ihmiskäsityksen ontologinen analyysi.....	54
3.3.2 Monistinen filosofia ihmiskäsityksen pohjana	58
3.3.3 Kehollisuus.....	60
3.3.4 Tajunnallisuus	62
3.3.5 Situationaalisuus	64
3.3.6 Situationaalinen säätöpiiri.....	67
3.3.7 Vaikuttamisen kanavat.....	68
3.3.8 Miten eri olomuodot käsitteellistetään tässä tutkimuksessa?	71
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	74
5 TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	75
5.1 Tutkimushenkilöt ja aineistonhankinta.....	76
5.2 Tutkijan esiymmärrys.....	81
5.3 Fenomenologisen metodin rakentuminen	84
5.3.1 Filosofinen perusta.....	86
5.3.2 Tieteelliset näkökulmat	86
5.3.3 Erityisratkaisut	89

6	LIIKUNTAA OPETTAVAN TYÖN MERKITYSVERKOSTOT	93
6.1	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	93
6.2	Tutkimushenkilöiden yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain .	99
6.3	Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.....	106
6.4	Liikuntaa opettavan työtä koskeva yleinen merkitysverkosto sisältöalueittain	111
6.5	Yleisen merkitysverkoston kuvaileva analyysi	117
6.6	Keskustelua tuloksista.....	120
6.6.1	Negatiiviset koululiikuntakokemukset opettajuuden rakentajina	120
6.6.2	Vaikuttamisen kanavat toimintaa suuntaamassa.....	124
6.6.3	Merkitysyksiköiden määrällinen kuvaus sisältöalueittain.....	127
7	LIIKUNTAPÄÄOMAN EMPIIRINEN TODENTAMINEN	131
7.1	Mistä liikuntapääoma muodostuu?	131
7.2	Liikuntapääoman osa-alueet	133
	Kilpailu.....	135
	Terveys.....	136
	Ilmaisu.....	136
	Yhteisöllisyys	137
	Itsen kehittyminen	137
7.3	Tutkimusryhmälle muodostunut liikuntapääoma	138
7.4	Keskustelua tuloksista.....	141
7.4.1	Ryhmähabitus liikuntapääoman ilmentäjänä.....	141
7.4.2	Vertailua aikaisempiin tutkimuksiin	144
7.4.3	Liikuntapääoma horisonttina opetuksen työkaluksi.....	150
8	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	153
8.1	Yhteenveto tutkimuksesta ja tuloksista	153
8.2	Tutkimuksen eettisyys.....	158
8.3	Tutkimuksen luotettavuus.....	160
8.4	Teorian, metodin ja tulosten tarkastelua	164
8.5	Jatkotutkimusehdotuksia	174
	LÄHTEET	176
	LIITTEET	

KUVIOT

KUVIO 1 Liikuntapääoma osana kulttuurista pääomaa Bourdieun pääomien luokittelussa.....	132
KUVIO 2 Tutkimuksen rakenne ja sen eri vaiheet.....	153

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	94
TAULUKKO 2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.....	107
TAULUKKO 3 Vaikuttamisen kanavien painottuminen sisältöalueittain.....	127
TAULUKKO 4 Liikuntapääoman osa-alueet	135
TAULUKKO 5 Tutkimushenkilöiden liikuntapääoma.....	140
TAULUKKO 6 Tutkimusryhmän liikuntapääoma sisältöalueittain	140
TAULUKKO 7 Viisi jäsenystä liikunnan merkitysulottuvuuksista Koskea & Tähtistä (2005) mukailten suhteessa liikuntapääoman osa-alueisiin	147

1 JOHDANTO

1.1 Aiheenvalinnan perusteet

Liikuntatieteet ovat keskittyneet suoritusruumiin tutkimiseen ja jättäneet vähälle huomiolle kokemusmaailman - ihmisen kokonaisena ruumiillisena, kokevana ja elävänä liikkujana. Laajempi lähestymistapa antaisi uusia näkökulmia. Margaret Talbotin (1997) mielestä vallalla olevat tieteelliset lähestymistavat ovat rajoittuneita selvitettäessä liikuntaan liittyviä kokemuksia. Urheilun ja liikunnan tutkimus ja opetus ovat keskittyneet suoritusdiskurssiin. Parannukseksi hän esittää holistista lähestymistapaa: ihmistä tutkittaessa pitää huomioida koko ihminen liikkumisen ja arkipäivän kontekstissa eikä vain nähdä ihminen koneena, psykologisten prosessien esimerkkinä tai sosiaalisen tai kulttuurisen taustan tuotteina. (Talbot 1997, 22.)

Kiinnostukseni tähän työhön virisi havahduttuani huomaamaan, kuinka liikunnan opetus ja tutkimus tuntuvat kadottaneen liikkuvan, kokevan ihmisen. Opiskelin lukuvuoden 2005–2006 liikunnan aineenopettajaksi (60 op) luokanopettajan työni ohessa. Aloittaessani Lapin yliopistossa liikunnan didaktiikan lehtorina heräsi kiinnostukseni jatko-opintoihin ja jatkotutkimuksen tekemiseen. Miettiessäni omia motiivejani, taustaani ja aikaisempia kokemuksiani sekä koulumaailmasta että omasta liikunnan opiskelustani mielenkiintoni kohdistui opiskelutovereideni saamiin kokemuksiin. Millaisia ovat olleet heidän lapsuus- ja kouluajan kokemuksensa liikunnasta ja liikunnanopetuksesta, miten he kokevat oman opettajuutensa kehittymisen ja millaisia ajatuksia heillä on tulevaisuudestaan liikunnanopettajana? Pitkällä aikavälillä minua kiinnostaa myös, miten nämä kokemukset heijastuvat heidän opetukseensa ja niihin kokemuksiin, joita heidän oppilaansa saavat liikunnasta.

Koululiikunnan kokemuksia on esitelty suhteellisen runsaasti sekä kansainvälisessä (mm. Aggestedt & Tebelius 1977; Carlson 1995; Groves & Laws 2000; Rice 1988; Strand & Scantling 1994) että suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (mm. Holopainen 1991; Huisman 2004; Nupponen 1999; Nupponen & Telama 1998;

Paakkari & Sarvela 2000; Silvennoinen 1979; Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987). Tutkimustulosten perusteella koululiikunta on koettu pääosin positiivisesti. Suomessa on tutkittu varsinkin liikunnan merkitystä nuoruudessa (mm. Koski & Tähtinen 2005; Lehmuskallio 2008; Zacheus 2009). Tiivistetysti tutkimusten mukaan tärkeimmät asiat nuoruuden liikunnassa ovat fyysisyyden, terveyden/hyvän olon saavuttamisen sekä sosiaaliset merkitykset.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnan päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnanopetus tarjoaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Vuolle (2000, 38–39) toteaaakin, että koululla on suuri vastuu kokemusten ja perusvalmiuksien tarjoajana ja näin myös suuri rooli liikunnalliseen elämäntapaan ohjaajana. Myönteiset ja monipuoliset oppimiskokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa luovat parhaat mahdolliset edellytykset, jotta liikunta tulisi läpi elämän kestäväksi harrastukseksi.

Korkiakankaan (2009) mukaan liikunnan tutkimusta perustellaan lähes poikkeuksetta vain terveysvaikutuksilla. Liikuntakokemukset sekä liikunnan ja urheilun talous eivät ole esillä aiheena tai perusteluna. Vaikka liikuntatutkimuksen perusteluissa on kiinnitetty huomiota liikuntaan elämänkulun eri vaiheissa, lasten ja vanhusten liikkuminen painottuvat. Korkiakangas myös kysyy, miksi aikuisten liikunta on tutkimuksen arvoista vain vähän liikkuviin kohdistuvina interventioina? (Korkiakangas 2009, 49–50.) Tämä tutkimus on askel Korkiakankaan esittämään suuntaan. Tutkimushenkilöinä on liikunnanopettajia ja osa tutkimuksesta tarkastelee heidän liikunnanopettajan työlleen antamia merkityksiä, joskin tarkastelussa ovat mukana myös liikunnalliset kokemukset elämänkulun eri vaiheissa. Oppilaiden koululiikunnan kokemisen taustalla on voimakkaasti opettajan toiminta (mm. Allison, Pissanos & Sakola 1990; Carlson 1995; Holopainen 1991). Sen vuoksi on tärkeää, että liikuntaan liittyviä kokemuksia ja merkityksiä tarkastellaan myös opettajien näkökulmasta. Tämä hyödyttää myös opettajankoulutusta.

1.2 Tutkimuksellinen esiymmärrys

Kiinnostukseni holistiseen ihmiskäsitykseen sain jalkapallon valmentajakoulutuksessani. 1990-luvun puolivälissä pääsin Suomen palloliiton järjestämään Nuorten valmentajakouluun, joka on juniorivalmennuksen korkein taso Suomessa. Kurssin eräänä luennoitsijana oli liikunnan filosofiasta väitellyt Jyri Puhakainen, itse entinen kansallisen tason jalkapalloilija. Hänen väitöskirjansa *"Kohti ihmisen valmentamista"* on vaikuttanut suuresti kiinnostukseeni holistisuudesta ja siihen näkökulmaan, miten urheilija tai oppilas ihmisenä voidaan ottaa huomioon.

Puhakaisen (1995) mielestä urheilijan tarkastelu holistiseen ihmiskäsitykseen nojautuen antaa valmentajalle ja valmennettavalle sekä myös muille urheilutoimintaan osallistuville uudenlaisen tavan ajatella valmennuksen luonnetta. Hyvin helposti urheilija esineellistetään ja samalla unohdetaan, että urheilija on tunteva ja kokeva ihminen, johon vaikuttaa myös hänen oma elämänsä. *"Tämä peruskäsitys ohjaa koko valmennusjärjestelmäämme, joka on kauttaaltaan biologis-fysikaalisesta katsomuksesta käsin rakentunut. Urheileva ihminen nähdään möykkynä, jota kohti suunnataan erilaisia tutkimuksellisia ja valmennuksellisia toimenpiteitä"*, toteaa Puhakainen (1995, 52).

Korvattaessa edellisen kuvauksen "valmentaja" sanalla "opettaja" ja "valmennettava/urheilija" sanalla "oppilas" voidaan tilanne suhteuttaa koulumaailmaan. Kun oppilasta tarkastellaan holistisen ihmiskäsityksen kautta, se antaa sekä opettajalle että oppilaalle uudenlaisen ajattelutavan oppimisesta ja opetuksesta: oppilas on tunteva ja kokeva ihminen, jolla on oma elämänsä.

Puhakaisen työn pohjana oli Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, mikä antoikin minulle sysäyksen tarkastella omaa valmennustani tässä valossa ja tehdä myös pro gradu -työni (Kunnari 1998). Pro gradu-tutkimuksessa ja sitä seuranneessa artikkelissa (Kunnari 1999) toin esiin, miten omia kokemustarinoita voidaan käsitellä fenomenologisen filosofian käsittein, miten jalkapalloilija voi todellistua holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä ja miten liikuntaa ja jalkapalloa voidaan kuvailla liikunnan projekteina. Lisensiaatintutkimuksessani (Kunnari 2006) kiinnostukseni

kohteena oli, miten haastateltavien tuottamissa kokemustarinoissa näkyvät holistisen ihmiskäsityksen todellistumisen muodot ja miten ne painottuvat tutkimushenkilöistä muodostettujen ryhmien kesken.

Ryhdyin myös kehittämään liikuntapääoman käsitettä. Tarkasteluni pohjana olivat Timo Klemolan (1995) käyttämät liikunnan projektit, joita ovat liikunta voiton, terveyden, ilmaisun tai itsen projekteina. Tässä tutkimuksessa syvennän liikuntapääoman käsitettä ja pyrin määrittämään sitä kuvaamalla ja jäsentämällä liikunnallisia kokemuksia ja sen erilaisia osa-alueita.

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe (esitutkimus)

Tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena¹ oli liseniaatintutkimukseni, josta matka tähän väitöstutkimukseen alkoi. Kuvaan liseniaatintyöstäni vain sen osan, joka on merkityksellistä väitöstutkimukselleni ja samalla esiymmärrykseni lisääntymiseksi.

Tutkimushenkilöni olivat lukuvuonna 2005–2006 Lapin yliopistossa liikunnan laajoja sivuaineopintoja (60 op) suorittaneet luokanopettajat tai luokanopettajiksi opiskelevat. Ryhmässä oli itseni mukaan lukien 16 opiskelijaa, joten tutkimushenkilöinä oli 15 henkilöä jättäessä itseni pois. Heistä seitsemän on naisia ja kahdeksan miehiä. Tutkimusaineistona olivat tutkimushenkilöiden kesän 2006 aikana tuottamat kirjoitelmat. Kirjoitelmien aiheena oli pohtia oman liikunnanopettajuuden kehittymistä ajallisesti muuttuvana ja läpi elämänkaaren jatkuvana prosessina, jossa tarkasteltiin oman opettajuuden ja erityisesti liikunnan opettamisen menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Tällöin sieltä nousivat hyvin esiin myös omat lapsuus-, ja kouluaikaiset liikunta- ja koululiikuntakokemukset. Kirjoitelmat laadittiin ennakkotehtävänä opetusfilosofian opintojaksolle. Opintojen päättymisen jälkeen lähetin jokaiselle kurssilaiselle sähköpostikirjeen, jossa pyysin saada kirjoitelmat tutkimusaineistoksi. Kaikki 15 henkilöä suostuivat ja lähettivät sähköpostitse kirjoitelmansa minulle. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan 4–10 sivua ja kirjoitelma-aineiston kokonaislaajuus oli 112 sivua.

¹ Käytän tutkimusraportissa tästä eteenpäin tutkimuksen ensimmäisestä vaiheesta termiä esitutkimus.

Menetelmälliseksi ratkaisuksi kokemustarinoiden tutkimisessa päädyin eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Tutkimuksessani jaoin liikuntakokemuksen tutkimisen kolmeen toisistaan eroavaan vaiheeseen, joita olivat liikuntakokemuksen kuvaus, kokemuksen analyysi ja kokemuksen tulkinta. Näiden taustalla olivat Spielbergerin (1975, 54–71), Crotty'n (1996, 158–160) sekä Natrin (1994) esittelemät fenomenologiset menetelmät.

1.3 Kohti tätä tutkimusta

Esitutkimus ja siitä saatu lausunto auttoivat tämän tutkimuksen toteuttamista. Tutkimukseni teoreettisena ja metodologian perustelevana viitekehyksenä toimivat fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys. Vaikka aihepiiri on säilynyt samana, niin tutkimukseni kiinnostuksen kohde on tarkentunut ja syventynyt. Liikuntapääomäkäsitteen esittely oli esitutkimuksessa hyvin alustavaa ja suuntaantavaa, ja se kaipaa täsmennystä. Toisaalta haluan keskittyä kuvaamaan tutkimushenkilöiden antamia merkityksiä työstään liikunnanopettajana holistisen ihmiskäsityksen valossa. Tämän tutkimuksen tehtävänä onkin *muodostaa tutkimushenkilöiden liikunnanopettajan työtä kuvaava merkitysverkosto ja kehittää, perustella sekä testata² teoreettista käsitettä liikuntapääoma tähän tutkimukseen sovelletun fenomenologisen metodin avulla*. Tällöin ilmiöitä tutkitaan myös liikuntakasvatuksen näkökulmasta³.

Tutkimustehtävä edellyttää myös fenomenologisen metodin uutta soveltamista. Laineen (2001) mukaan fenomenologisen tutkimuksen metodikysymykset kietoutuvat tiukasti taustalla oleviin filosofisluonteisiin olettamuksiin. Metodi tarkoittaa tässä ajattelutapaa ja tutkimusotetta eikä teknisesti säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Fenomenologinen metodi saa muotonsa

² Näiden tilalla voisi käyttää jopa termejä verifiointi ja validointi. Verifiointi eli todentaminen on tuloksen oikeellisuuden tarkastamista vertaamalla sitä edellisen vaiheen tuloksena syntyneisiin määrittämiin. Validoinnilla eli kelpoistamisella tarkoitetaan sen selvittämistä, että tulos on käyttötarkoituksensa mukainen. Termit kuitenkin kuuluvat enemmän organisaatioiden laadunvalvontaan, joten tuon ne selittämään tutkimustehtävää vain alaviitteenä. (Ks. Lintula 2004)

³ Laajasti määriteltynä liikuntakasvatukseksi voidaan ymmärtää kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta (Laakso 2007, 16).

kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Sellaisia ovat ennen kaikkea tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuisuus. Tutkijan on harkittava tilannekohtaisesti, miten hän voi kulloisessakin tutkimuksessa toimia niin, että saavuttaisi toisen kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisinä. (Laine 2001, 31.) Klemolan (2003) mukaan fenomenologienkaan keskuudessa ei ole täyttä yksimielisyyttä siitä, miten menetelmää käytetään tai ylipäätään, mistä siinä pohjimmiltaan on kyse. Siksi sitä käytetäänkin varsin vähän. On vaikea löytää tuore monografian mittainen empiirinen fenomenologinen tutkimus, jossa käytettäisiin systemaattisesti fenomenologista menetelmää. (Klemola 2003, 79.)

Metodin muotoilu on haastavaa ja varsin työläs prosessi, minkä tämäkin tutkimusraportti osoittaa. Toisaalta fenomenologisen metodin muotoilu ja käyttö valaisee omaa ajatusprosessia ja on tutkijalle tärkeä vaihe kohti "fenomenologista asennetta". (Vrt. Klemola 2003, 79.)

Fenomenologisen asenteen noudattaminen ja liikuntapääomäkäsittelen kehittely samanaikaisesti tuo haasteen tälle tutkimukselle. Fenomenologisen metodin ensisijaisena tavoitteena on kuvata liikunnan opettamiseen liittyviä merkityksiä yleisen merkitysverkoston kautta. Liikuntapääoma toisaalta on esitutkimuksessa syntynyt käsite ja vaatii täsmennystä ja kehittelyä. Tämän johdosta esittelen liikuntapääomäkäsittelen teoreettiset sitoumukset heti johdannon jälkeen ennen varsinaista fenomenologisen tutkimuksen kuvausta. Liikuntapääoman empiirisen osuuden tuon esille tutkimusraportin lopussa. Tutkimuksen fenomenologinen metodi sisältää vaiheita, jotka mahdollistavat kokemuksen tulkinnan liikuntapääoman viitekehyksessä. Lisäksi liikuntapääoman muotoutuminen vaatii tuekseen fenomenologian määritelmiä.

Tutkimusraportti jakaantuu kolmeen osaan: liikuntapääoman teoreettisten sitoumusten kuvaukseen, fenomenologisen tutkimuksen kuvailevaan osaan ja tulkinnalliseen osaan. Kuvailevassa osuudessa tuon esille tutkimuksen metodologian teoreettisia sitoumuksia ja esittelen tutkimustehtävät, metodin ja tutkimushenkilöille muodostetut yksilökohtaiset ja yleiset

merkitysverkostot.⁴ Tulkinnallisessa osuudessa tarkastelen ilmiöitä holistisen ihmiskäsityksen ja liikuntapääoman valossa.⁵

Tutkimusraportissa on sitaatteja kahdesta eri aineistosta. Esitellessäni fenomenologiaa tutkimusasenteena sekä holistisen ihmiskäsityksen todellistumisen muotoja käytän esimerkkejä esitutkimukseni kirjoitelma-aineistosta. Tutkimuksen empiirisen osan toteuttamisen esimerkeissä ja liikuntapääoman osa-alueiden esimerkeissä sitaatit ovat tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta. Kirjoitelma-aineistot on merkitty esim. K3 (kirjoitelma ja tutkimushenkilön numero) ja haastatteluaineistot esim. merkinnällä #3.

⁴ Yksilökohtaisten merkitysverkostojen osuus raportissa on suhteellisen pitkä ja olen sen sijoittanut suurelta osalta liitteeksi. Näin lukijalle annetaan mahdollisuus arvioida, miten liikunnanopetusta kuvaava yleinen merkitysverkosto sekä tutkimushenkilöiden (ja -ryhmän) liikuntapääoma ovat muotoutuneet.

⁵ Tulkinnallisuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa keskustelua tutkimustuloksista esiin nousevien teemojen, mahdollisten aikaisempien tutkimustulosten ja tutkijan havaintojen kesken. Fenomenologinen metodi antaa keinon tiedostaa ja hallita tutkimustyöhön työntyvää tulkinnallisuutta ja luo edellytyksiä fenomenologiselle näkemiselle. Tulkinnallisuuden hallitseminen on siis tutkijan avautumista ilmiölle, pyrkimystä olla sulkeutumatta jo tietämiinsä käsityksiin maailmasta. (Ks. Perttula 2000, 429; Varto 1992, 58–65.)

2 LIIKUNTAPÄÄOMA

Liikuntapääoma-käsitteen pohjana on ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun pääomien luokittelu. Liikuntapääomalla tarkoitan pääomaa, joka syntyy yksilölle liikunnallisten kokemusten pääomana. Liikuntapääoma kytkee yhteen kaksi hyvin erilaista käsitettä, liikunnan ja pääoman. Liikunta osana liikuntapääoman käsitettä ei tarkoita liikuntaa fyysisenä toimintana. En myöskään tarkastele liikuntaa itsessään kulttuurisena ilmiönä tai osana järjestötoimintaa enkä siten myös liikuntaa sosiologisena ilmiönä.⁶ Tutkimuksessani pääpaino on yksilön kokemusten kuvauksessa ja tulkinnassa. Täten liikunta osana liikuntapääomakäsitettä tarkoittaa yksilön henkilökohtaista liikuntaan liittyvää kokemusta. Näitä kokemuksia kertyy yksilölle elämänkulun aikana. Kokemusten kertymistä tarkastelen pääomakäsitteen kautta.

Pääoma on alun perin taloustieteestä lähtöisin oleva käsite. Marxin (1974, 147–148) klassisen määritelmän mukaan pääoma on rahaa ja pääoma on tavaraa ja se muuttuu muodosta toiseen häviämättä tässä liikkeessä. Pääoman käsite on siirtynyt myös osaksi ihmisiin kohdistuviin tutkimuksiin. Siisiäinen (1988) käyttää käsitettä järjestöllinen pääoma käsitellessään yksilön ja kokonaisyhteiskunnan välityssuhdetta. Yhteiskunta- ja sosiaalitieteissä pääoman käsitteellä on pyritty kuvaamaan sosiaalisten ja taloudellisten resurssien jakautumista yhteiskunnassa (Hyry-Honka 2008, 25). O’Randin (2006) mukaan pääoman käsite koskee koko elämäntähtäystä. Yksilötason pääomia ovat hänen mukaansa inhimillinen pääoma, persoonallinen pääoma, kulttuurinen pääoma, sosiaalinen pääoma ja psykofyysinen pääoma. (O’Rand 2006, 145–158.) Karisto & Konttinen (2004, 166–167) tuovat esiin käsitteen energiapääoma, johon kuuluvat terveys, toimintakyky, vitaalisuus ja minäkuva. Hyry-Honka (2008, 30–32) määrittelee termin terveyspääoma osaksi voimavarojen kokonaisuutta, ulkoisen ja sisäisen terveyden summaksi. Hän rakentaa terveyspääoman osaksi muita pääoman

⁶ Itkonen (2002, 49–50) kiteyttää hyvin suomalaisen liikuntasosiologian roolin kansainvälisesti sekä myös vapaaehtoisen liikuntajärjestötoiminnan merkityksen liikunnan tarjonnassa. Liikuntasosiologisia tutkimuksia tuon kuitenkin esiin työn myöhemmässä vaiheessa. Niiden avulla kuvaan miten Bourdieun ajatuksia liikunnasta osana kulttuurista pääomaa on testattu.

lajeja (Bourdieu ja O'Rand) tukeutuen O'Randin näkemykseen, jossa kaikki pääoman lajit liittyvät suoraan tai epäsuorasti terveyteen.

Siisiäisen (1988, 157) mukaan pääomakäsitteen uudistamisesta on kiittäminen Bourdieun luokkateoreettisia tutkimuksia. Bourdieu (1996) jakaa pääoman lajit taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Bourdieun pääomien luokittelu on selkeä viitekehys konstruoida liikuntapääoman sisältö. Liikuntapääoma tulee nähdä varantona, joka kasvaa, muuntuu ja kehittyy yksilön elämänkulun aikana. O'Randin pääomien luokittelussa liikuntapääoma sijoittuisi usean pääoman lajin osaksi. Bourdieu tarjoaa luokittelussaan mahdollisuuden käsitellä liikuntapääomaa omana kokonaisuutenaan, mutta samalla rakentaa yksilön kulttuurista pääomaa.

Kytken liikuntapääoman osaksi Bourdieun pääoman luokittelua ja kulttuurista pääomaa. Bourdieun pääomien lajeista nimenomaan kulttuurinen pääoma on kiinnostava tarkastelun kohde. Bourdieu (1978) käsittelee urheilua osana kulttuurista pääomaa ja sitä miten urheilu, kuten muukin kulttuurinen pääoma, toimii sosiaalisia luokkia erottavana tekijänä. Pääasia tarkastelussani ei kuitenkaan ole lähteä pohtimaan liikuntaa ja siitä saatavia kokemuksia bourdieulaisittain erottelun näkökulmasta. Tarkoitukseni on pohtia miten liikunnallisten kokemusten tulkkiutunut horisontti, liikuntapääoma, on mahdollista mieltää osaksi kulttuurista pääomaa. Samalla hahmottelen uuden teoreettisen näkökulman liikunnan kokemusten tulkkiutumiseen tarkastelemalla tutkimushenkilöille ja tutkimusryhmälle muodostunutta liikuntapääomaa.

Liikuntapääoma ei siis ole taloudellista pääomaa eikä se sellaisenaan tuota sosiaalista pääomaa. Tarkastelussani keskityn siihen, mitä liikuntapääoma on ja miten se muotoutuu. Tärkeää on tuoda esille myös habituksen määritelmä. Habitus on yksi Bourdieun avainkäsitteistä pääoman, kentän ja käytännön lisäksi. Tarttumapintaa liikuntapääoman ja Bourdieun teorialle ja käsitteille tuo se, että Bourdieun mukaan menestyminen koulussa on voimakkaasti yhteydessä habitukseen ja kulttuuriseen pääomaan, jotka lapsi tullessaan kouluun tuo.

Tässä luvussa esittelen Bourdieun pääoman lajit sekä habituksen käsitteen. Tarkastelen lähemmin kulttuurista pääomaa ja tuon esille aikaisempia tutkimuksia, joissa Bourdieun ajatusta urheilusta osana kulttuurista pääomaa ja toimimista kuten kulttuurinen pääoma on testattu. Hahmottelen myös liikuntapääoman osaksi kulttuurista pääomaa. Liikuntapääomaa koskevassa empiirisessä osuudessa (luku 7) esittelen, miten liikuntapääoma rakentuu ja mitkä ovat sen muodot. Tutkimustuloksena esittelen tutkimushenkilöiden ja tutkimusryhmän rakentuneet liikuntapääomat.

2.1 Bourdieun pääomalajit ja habitus

Bourdieun mukaan yhteiskunta voidaan ymmärtää erilaisten sosiaalisten kenttien kokonaisuutena, kenttien kenttänä. Kullakin sosiaalisella kentällä toimijat tavoittelevat haltuunsa/omistukseensa ko. kentän panoksia. Näin kenttä on dynaamisen jännitteinen tila ja yhteiskunta voidaan ymmärtää erilaisten kenttien kokonaistilana. Kullakin kentällä pääomalajit saavat juuri kyseiselle kentälle ominaisen painoarvon, mikä ei urheilun kentän muuttuvia painotuksia (kasvatus, talous, kulttuuri) seuranneelle ole outo ajatus. (Siisiäinen 2002, 5.)

Bourdieu (1996) jakaa pääoman kolmeen peruslajiin/-muotoon:

1. taloudelliseen pääomaan (pääoma sanan varsinaisessa merkityksessä, raha, maa, omaisuus yleensä)
2. kulttuuriseen pääomaan (objektivoitu muoto kulttuurisissa esineissä, institutionalisoitu muoto tutkinnoissa ja tittleissä sekä subjektivoitu muoto yksilön sisäistämisenä kulttuurisina taitoina, toimintavalmiuksina ja taipumuksina)
3. sosiaaliseen pääomaan (resurssien kokonaisuus, joka riippuu kuulumisesta ryhmään)

Bourdieulla on myös neljäs pääoman "laji", symbolinen pääoma. Sen avulla muut pääoman lajit merkityksellistetään. Bourdieu käyttää symbolisesta pääomasta myös käsitettä legitimi pääoma, koska sen avulla osoitetaan kulloisessakin yhteiskunnassa legitimit sosiaalisen aseman hankkimisen resurssit, legitimoidaan taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman käyvät vaikutuksen tavat eriarvoistumisen avulla. Symbolista pääomaa ei voida

institutionalisoida, objektivoida eikä sisäistää, koska se on olemassa ja tunnistettavissa vain intersubjektiviivisessa reflektiossa ja vuorovaikutuksellisessa kommunikaatiossa. Symbolinen pääoma on olemassa vain "toisten silmissä". (Siisiäinen 2002, 5–6.)

Ihmiset toimivat sosiaalisessa maailmassa ja sen eri kentillä vahvistaen niitä ominaisuuksia, sitä pääomaa, joka tällä kentällä on kaikkein arvokkainta, tarkoituksenaan voittojen maksimointi ja pääoman kasaaminen. Toisin kuin yritysten maailmassa, jossa voiton tavoittelu on suhteellisen avointa, ihmiset eivät "tiedä" tai "myönnä" tavoittelevansa voittoa ja kasaavansa pääomia. He ovat sisäistäneet tämän asenteina ja suhtautumistapoina, joiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. Olennaista on, että jokaisella kentällä on omat pelisääntönsä, joiden nojalla pääoman arvo määräytyy. (Roos 1987, 1–12.)

Bourdieu (1977, 86) määrittelee habituksen kaikille saman luokan jäsenille yhteiseksi sisäistyneeksi rakenteeksi, havaitsemisen skeemoiksi, käsitteiksi ja toiminnoiksi, joka muodostaa toimijoiden yleisen ymmärtämisen ja havaitsemisen kehyksen. DeFrance (1995) kuvaa habitusta, että se on eräänlainen yleismaailmallinen kuvaus, millä tavalla yksilö osallistuu ja toimii sosiaalisessa maailmassa. Dumais (2002, 45) kuvaa habituksen yksinkertaisesti:

...one's view of the world and one's place on it...

Tiivistettynä voidaan sanoa, että habitus on ihmisen koko olemassaolon tapa. Habitus on yksilön kokemuksista koostunut tapa toimia ja suhtautua käytännössä. Tähän vaikuttaa myös ihmisen luokka-asema.

Keskeisiksi kysymyksiksi Bourdieun koko tuotannossa nousevat eri vallankäytön muodot, taloudellisten ja kulttuuristen rakenteiden ja toimijuuden väliset dialektiset suhteet. Toimijat ja instituutiot kamppailevat kentällä jatkuvasti niiden säännönmukaisuuksien ja sääntöjen mukaan, jotka rakentavat kyseisen pelitilan (Bourdieuin termi kenttä). Pelitilassa on erilaisia voima-asteita ja siten joukko erilaisia todennäköisyyksiä voittaa itselleen panoksena olevia kentän spesifejä tuotteita. Jollakin kentällä dominoivassa asemassa olevien

tarkoituksena on saada kenttä toimimaan omien etujensa mukaisesti. (Bourdieu & Wacquant 1995, 130; Siisiäinen 2002, 5.)

Vanhemmat siirtävät lapsilleen symbolista pääomaa omien edellytystensä mukaisesti. Näin kulttuurinen pääoma kertyy sosiaalisen taustan kautta koko sosialisatioprosessin ajan. Tässä pääoman siirrettävyyden ajatuksessa näkyy Bourdieun ajattelun koko luokkataistelun luonne. Yhteiskunnallinen eliitti kykenee välittämään lapsilleen sellaista symbolista pääomaa, joka mahdollistaa heidän menestymisensä koulussa. (Bourdieu 1984, 23, 63, 73; Selkälä 2001, 23.) Pääoma näyttää Bourdieulle olevan ensisijaisesti ominaisuus. Näin eri pääoman muodot ovat ihmisen eri ominaisuuksia. Nämä eri pääoman muodot saadaan perheen kautta kasvatuksen, perinnön yms. muodossa, mutta osittain ne hankitaan kentällä, "taistelussa" muiden kentällä toimivien kanssa. (Roos 1987, 12.)

2.2 Kulttuurinen pääoma

Bourdieu (1984, 47) mukaan kulttuuriseen pääomaan sisältyy kolme muotoa: subjektivoitu (ruumiillistunut), objektivoitu ja institutionalisoitu. (embodied, objectified and institutionalised state) Subjektivoitu muoto ilmenee yksilön sisäistämisenä kulttuurisina taitoina, toimintavalmiuksina ja toimintataipumuksina ja on vahvasti yhteydessä yksilön habitukseen. Objektivoitu muoto ilmenee kulttuuristen esineiden omistamisena. Kulttuurinen pääoma voi tällöin näkyä joko rahallisena arvona tai ymmärtämällä esim. taideteoksen kulttuurinen merkitys. Institutionalisoitu muoto ilmenee tutkintoina ja titteleinä. (Bourdieu 1984; Siisiäinen 2002, 5.)

Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista ymmärtää kulttuurinen pääoma yksilön kannalta, mitä kuuluu yksilön kulttuuriseen pääomaan ja miten se muotoutuu. Yllä oleva erottelu on yleisesti kattava näkemys kulttuurisen pääoman ilmentymistä. Tutkimuksen kannalta on syytä määrittää tarkemmin kulttuurisen pääoman sisältö. Lamont & Lareau (1988, 153) määrittävät kulttuurisen pääoman institutionalisoituneeksi, laajasti yhteisiksi korkean aseman kulttuurisiksi signaaleiksi (asenteet, mieltymykset, muodollinen tieto, käyttäytyminen, hyveet, valtuutukset), joita käytetään kulttuuriseen ja sosiaaliseen poissulkemiseen. Tässä määritelmässä näkyy vahvasti Bourdieun (1984) näkemys siitä, että kulttuurinen pääoma vaihtelee

sosiaaliluokkien mukaan ja jopa perustelee sosiaaliluokkien eroja. Edelleen Bourdieun (1984) mukaan sosiaalinen luokka riippuu kolmesta ulottuvuudesta: ensinnäkin saavutetun pääoman määrästä (taloudellinen, kulttuurinen, sosiaalinen), toiseksi erilaisten pääoman muotojen koostumuksesta ja kolmanneksi siitä miten näiden suhde vaihtelee ajan myötä. Eronen taloudellisesta ja sosiaalisesta pääomasta kulttuurinen pääoma koostuu osista sosiaalisesti erottavia makuja, taitoja, tietoa ja toimintoja, jotka objektivoituvat kulttuurisiin esineisiin ja ruumiillistuvat implisiitteinä käytännön tietoina, taitoina ja luonteina. Nämä taas ilmenevät tunteina, ajatteluna ja toimintana, joita Bourdieu kutsuu habitukseksi. Alasuutarin (1997) mukaan Bourdieu on konstruoinut analyttisen käsitteen kulttuuripääoma, jolla kuvataan yleisellä tasolla niitä makuja ja asenteita, joiden sisäistämisestä koulutuksessa ja myös kotikasvatuksessa on kyse. Kulttuuripääoma saa institutionalisoituneen muotonsa yksilön koulutuksessa ja "ruumiillistuneen" muotonsa yksilön mauissa ja asenteissa.

Stempel (2005, 413) kuvaa Bourdieun ajatusta kulttuurisen pääoman siirtymisestä hyvin: Kulttuurinen pääoma paljastaa sosiaalisesti kielletyn tosiasian siitä, miten erot tietojen, kykyjen, makujen ja luonteen jakaantumisessa perustuu hallitsevan luokan paineeseen vapaa-ajan ja vapauden välttämättömästä hallinnasta. Symbolinen pääoma siirtyy "hiljaisesti" heidän lapsilleen luoden ja vahvistaen heidän kulttuurista pääomaa. Vaikka Bourdieun tuotannossa tärkeäksi nousee kulttuurisen pääoman siirtyminen vanhemmilta lapsille hallitsevan luokan etujen mukaisesti, tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole käsitellä kulttuurista pääomaa luokkaerottelun näkökulmasta. Mielenkiinnon kohde on siinä, miten ja minkälaisin perustein liikuntapääoma voi olla osa kulttuurista pääomaa ja miten liikuntapääoma rakentuu.

Dumais (2002, 49) toteaa, että tutkimuskirjallisuudessa ei ole löytynyt konsensusta siitä, mitä kulttuurinen pääoma merkitsee ja onko sillä ollut vaikutusta koulutukseen ja koulussa menestymiseen. Lamont & Lareaun (1988) mukaan jopa Bourdieu itse ei ollut täysin varma kulttuurisen pääoman merkityksestä, näin ollen kulttuurinen pääoma on tutkimuksissa käsitteellistetty lukuisilla eri tavoilla. Osassa tutkimuksia kulttuurisen pääoman vaikutusta on tutkittu sen mukaan, osallistuvatko oppilaat tai heidän vanhempansa

kulttuuritapahtumiin. Osassa vaikutusta on tutkittu vanhempien koulutusta vertailemalla ja osassa tiedostamattomien piirteiden (miten itseään ilmaisee ja kommunikoi) mukaan. (Dumais 2002, 48.) Tutkimustulokset ovat antaneet ristiriitaista tietoa, vaikuttaako kulttuurinen pääoma opiskelumenestykseen. Joissakin tutkimuksissa kulttuurisen pääoman vaikutukselle on löydetty tukea (DiMaggio 1982; DiMaggio & Mohr 1985; Farkas, Grobe, Sheehan & Shuan 1990; Kalmijn & Kraaykamp 1996). Joissain on päädytty siihen tulokseen, että muut tekijät, kuten esim. pitkäaikainen opiskelu, vaikuttavat enemmän (Aschaffenburg & Maas 1997; De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000). Osassa tutkimuksia ei ole löydetty kulttuurisen pääoman vaikutukselle tukea ollenkaan (Katsillis & Rubinson 1990; Rubinson & Garnier 1985).

Bourdieuin teoriat habituksesta, kulttuuripääomasta ja yhteiskunnan sosiaalisesta rakenteesta saivat 1980-luvulla suomalaisessa sosiologiassa hyvin vahvan aseman moneen muuhun maahan verrattuna. Yhtenä syynä tähän saattoi olla "juppi-ilmiön" synty, jolloin sosiologien kiinnostus makuihin ja tyyliin liittyviin kysymyksiin kasvoi. Suomessa on käyty paljon keskustelua "luokka-teoriasta", julkaistu tarkasteluja ja tutkimuksia suomalaisten elämäntavoista ja eri ammattiryhmien asemasta kulttuurisella kentällä.⁷ (Alasuutari 1997, 3.) Kulttuuriseen pääomaan liittyvää tutkimusta Suomessa ovat tehneet mm. Kivinen (1988), Koski (1993) sekä Tirri (1997). Mielenkiintoisin tutkimus on Alasuutarin (1997) tekemä tutkimus, jossa hän etsii sellaisia makuja, asenteita ja suhtautumistapoja kuvaavia muuttujia, jotka liittyvät yksilöiden koulutustasoon vastaajien iästä ja sukupuolesta riippumatta. Tutkimuksessa hän on mukailnut Bourdieun tapaa rakentaa survey-tutkimus ja muodostaa muuttujista kulttuuripääomaa kuvaavia summamuuttujia. Tulokset osoittivat, että yksilön kulttuuripääoma ei niinkään riipu suoraan koulutustasosta ja että kulttuuripääoman summamuuttuja on selittävinä muuttujina pelkkää koulutustasoa selitysvoimaisempi.

Yhtä kaikki, näyttää hankalalta määrittää tarkasti, mitkä tekijät muodostavat yksilön kulttuurisen pääoman. Yksilö eläessään ja kokiessaan kerää ja saa tietoja, taitoja, makuja ja mieltymyksiä. Näitä

⁷ Ks. mm. Kivinen 1989; Roos 1985; 1987; 1988

kerääntyä kaikkialla elämässä, myös koulun ja opiskelun ulkopuolella harrastuksissa ja kotona. Siksi kulttuurista pääomaa ei voi mielestäni samaistaa pelkästään koulutustasoon, vaikka se onkin usein lähtökohtana myöhemmin esiin tuotavissa urheilua ja kulttuurista pääomaa koskevissa tutkimuksissa.

2.3 Urheilu ja kulttuurinen pääoma

Bourdieu (1984) mukaan ihmisille kehittyi erilaisia makuja urheiluun, mikä johtuu osaksi erilaisesta sosiaaliluokasta. Hänen mukaansa todennäköisyys urheilun harrastamiseen laskee huomattavasti siirryttäessä alemmalle tasolle sosiaalisessa hierarkiassa. Sitä vastoin todennäköisyys katsoa televisiosta suosituimpia urheilutapahtumia, kuten jalkapalloa ja rugbya laskee merkittävästi siirryttäessä sosiaaliluokassa ylöspäin (urheilun paikan päällä seuraamisen syyt ovat monimutkaisempia). Bourdieu esimerkiksi huomasi, että Ranskassa yläluokkaan kuuluvat todennäköisemmin harrastivat golfia, tennistä tai hiihtoa kuin työväestöön kuuluvat, mutta olivat vähemmän kiinnostuneita nyrkkeilystä, rugbya, kehonrakennuksesta (painonnosto) ja jalkapallosta. (Bourdieu 1978.) Amerikkalaiset tutkimukset ovat tuottaneet samansuuntaisia tuloksia. Yergin (1986) huomasi, että vaikka yläluokkaan kuuluvat todennäköisemmin ottavat enemmän osaa urheilutapahtumiin, he alempaan luokkaan kuuluvia vähemmän osallistuvat paini- ja nyrkkeilytapahtumiin. Scholsberg (1987) päätyi samoihin johtopäätöksiin ja lisäksi havaitsi, että yläluokkaan kuuluvat harrastivat vähemmän keilausta, painonnostoa tai osallistuivat rodeo- ja rullaluistelutapahtumiin. Eitzen ja Sage (1991) luokittelivat keilailun, painin ja kamppailulajit yleensä työväestöä enemmän kiinnostaviksi.

Wilson (2002, 5) huomauttaa, että urheilun sosiologisissa tutkimustuloksissa on paradoksi. Mitä korkeampi on yksilön sosiaalinen asema, sitä todennäköisemmin hän osallistuu urheiluun. Toisaalta sitä epätodennäköisemmin yksilö osallistuu urheiluun, joka mielletään alemman luokan harrastuksiksi.⁸ Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi useat tutkimukset (Coakley 1998; Erickson 1996; Hughes & Peterson 1983; Leonard 1998; Nixon & Frey 1996) ovat

⁸ Käytetään nimitystä *prole' sport*, jolla kuvataan proletariaatin tai työväestön lajeja.

osoittaneet, että ylempään luokkaan kuuluvat todennäköisemmin sekä harrastavat että seuraavat urheilua, mutta osallistuvat vähemmän lajeihin, jotka mielletään alemmalle luokalle kuuluviksi (prole' sport).

Myös myöhemmissä tutkimuksissa Yhdysvalloissa, Skandinaviassa ja Kanadassa (mm. Mehus 2005; Stempel 2005; Thrane 2001; White & Wilson 1999; Wilson 2002) on määrätietoisesti pyritty testaamaan Bourdieun näkemystä siitä, että urheilu toimii kuten kulttuurinen pääoma. Tutkimustulokset yleisellä tasolla tukevat näkemystä, että ylempi luokka osallistuu enemmän urheiluun ja myös seuraa sitä enemmän. Huomattavaa oli, että tutkimuksissa kulttuurinen pääoma korreloi positiivisesti urheilun osallistumiseen ja seuraamiseen. Kulttuuriseen pääoman muuttujana kuitenkin yhtä tutkimusta (Thrane 2001) lukuun ottamatta pidettiin yksilön koulutusta. Osassa tutkimuksia saatiin tukea ns. prole'-lajien olemassaololle (Wilson 2002), mutta mm. Stempel (2005) ei löytänyt näyttöä niille. Suomessa Karisto (1988) teki samansuuntaista tutkimusta, jossa hän vertaili liikuntalajien harrastamista sukupuolen, iän, asuinpaikan, koulutuksen ja ammatin mukaan. Tämän jälkeen hän tarkasteli tarkemmin lajivalintojen yhteyttä elämäntyyliin. Käytettävän aineiston (markkinoinnin ja liikkeenjohdon tarpeita varten kerätty) perusteella hän muodosti 12 elämäntyyliiryhmää. Hän päätyi tulokseen, että lajivalinnat ovat yhteydessä elämäntyyliin ja habitukseen. Useimmilla lajeilla tosin oli harrastajia kaikenlaisten ihmisten keskuudessa, mutta harrastajaprofiileissa oli osoitettavissa selviä painopisteitä mm. elämäntyyliin mukaan.

Bourdieu itse esittää, että todennäköisyys harrastaa eri lajeja riippuu, vähän lajikohtaisesti, ensinnäkin taloudellisesta pääomasta ja toiseksi kulttuurisesta pääomasta ja vapaa-ajasta. Lisäksi se riippuu eettisten ja askeettisten luonteenlaatuisten yhteenkuuluvuudesta eri sosiaaliluokissa ja mahdollisuudesta saavuttaa ne niin kuin niiden nähdään sisältyvän eri urheilulajeihin. (Bourdieu 1978, 836.) Ymmärtääkseni silloin hän tarkoittaa tapojen ja etikettien hallintaa, joita sisältyy urheilulajeihin. Nämä ovat myös ns. lajien kirjoittamattomia sääntöjä tai tapakoodeja tai Bourdieun luonnehdinnan mukaan kultivoitunutta käytöstä. Tämän vuoksi eniten erottelevat urheilulajit ovatkin mm. golf, ratsastus, hiihto ja tennis (Bourdieu 1978, 838).

Luonteenlaatujen yhteenkuuluvuus palauttaa meidät habituksen käsitteeseen. Bourdieun (1984) mukaan erot elämäntyyleissä ja urheiluun osallistumisessa ovat osittain seurausta erilaisista habituksista. Nämä taas ovat erilaisen symbolisen pääoman (kulttuurinen ja sosiaalinen) ilmentymiä (mm. kotikasvatus). Toisinpäin ajatellen, samaan sosiaaliluokkaan kuuluville ihmisille pyrkii kehittymän samantapainen habitus, joka myöhemmin ilmentyy samanlaisina urheilun tyyleinä ja elämäntyyleinä. Light (2001) kuvaa hyvin, että habitus voidaan nähdä yksilön elämän historian ja sosiaalisten kokemusten tuotteena, jossa jokainen habitus on yksilöllinen. Kuitenkin yksilöille, jotka ovat kasvaneet samanlaisessa sosiaalisessa ympäristössä, kehittyy samantapainen habitus.

2.4 Liikuntapääoma osaksi kulttuurista pääomaa

Bourdieu (1978) käyttää myös käsitettä fyysinen pääoma (physical capital), jolla hän ymmärtäänsi tarkoittaa kulttuurisen pääoman muotoa, joka ilmenee fyysisinä taitoina, voimana, liikkumistapoina jne. Tällöin fyysinen pääoma on hyvin kehollinen ilmiö ja bourdieulaisittain pääomaa, joka voidaan muuntaa esim. taloudelliseksi pääomaksi (urheilusta voi saada vaikka ammatin). Ross (2005) on käyttänyt termiä "sport capital" ja "hockey capital" analysoidessaan ammattilaisjäähkiekkoilun urheiluteollisuutta. Shillingin (1991, 654–655) mukaan fyysistä ei voi käsitellä pelkästään kulttuurisen pääoman osatekijänä. Fyysisen pääoman jakautuminen edellyttää vapaa-aikaa ja taloudellista pääomaa, joten yksilöillä on eriarvoisia mahdollisuuksia hankkia yhteiskunnan eniten arvostettua pääomaa. Välipakan (2005, 57–58) mukaan bourdieulainen fyysinen pääoma on epätasaisesti jakautunutta ja vaihtelee sosiaaliselta kentältä toiselle. Se on osa kulttuurista pääomaa ja sen tuotanto ilmenee suhteessa niihin tapoihin, joilla kulttuuria investoidaan kehoon. Hän tuo esiin tämän tutkimuksen kannalta olennaisen kysymyksen, kun vain sanan urheilija paikalle laittaa sanan ihminen: "*Entä voiko urheilijan liikkujana saamia kokemuksia, pitkäaikaista taitojen kehittämistä ja siitä saatua nautintoa merkityksellistä katoavaksi pääomaksi?*" Hänen mukaansa tarkastelemalla liikkumista jokapäiväisenä toimintana voidaan päästä lähemmäksi fyysisen pääoman toteutumista elinikäisenä prosessina.

"Me kehitämme itseämme liikkuessamme ja koemme oman liikkumisemme erityiseksi".

Käsite liikuntapääoma tarkoittaa siis yksilön liikunnallisista kokemuksista kertynyttä pääomaa, jonka kytken osaksi kulttuurisen pääoman subjektivoitua muotoa. Se ilmenee toimintatapoina tai toimintataipumuksina. Seuraamisen ja osallistumisen suhteen urheilu toimii kuten kulttuurinen pääoma sosiaalisesti erottavana tekijänä. Tällä voi olla vaikutusta siihen, miten yksilö urheiluun suuntautuu ja minkälaisia kokemuksia hän siitä saa. Toisaalta liikunnallisia tapahtumia on paljon muitakin kuin urheilun parissa ja myös ne tuottavat merkityksiä, jotka tulkitutuvat osaksi liikuntapääomaa ja kulttuurista pääomaa. Liikuntapääoman rakentumista tarkastellessani eivät lähtökohtana ole sosiaaliset erot. Mäkelän (1985) mukaan Suomessa luokkaerottelua ei ole siinä muodossa kuin Ranskassa. Yhteiskuntaluokkien makuerot ovat suhteellisen pieniä, samoin suomalainen tapakulttuuri on hyvin yhtenäinen.

Bourdieu (1984) tuo esille, että koulumenestys on laajalti riippuvainen habituksesta ja kulttuurisesta pääomasta, joka oppilaalla on kouluun tullessaan⁹. Tässä tutkimuksessa tämä ei ole kuitenkaan tärkeä näkökanta. Aikaisemmat tutkimustulokset (kpl 2.2.) antavat myös ristiriitaista tietoa kulttuurisen pääoman vaikutuksesta koulumenestykseen. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, minkälainen liikuntapääoma tutkimushenkilöille on muodostunut kotona, koulussa ja harrastuksissa kertyneistä liikunnallisista kokemuksista. Habituksen käsite on tärkeä ymmärtää sen vuoksi, että yksilö toimiessaan ilmentää habituksessa kulttuurista pääomaa, miksi ei siis myös liikuntapääomaansa. Tämä voi näkyä tapoina suhtautua erilaisiin oppilaisiin, opetussisältöihin tai lajeihin. Toisaalta Bourdieu luokkaerottelussaan tuo myös esille "ryhmähabituksen". Onko tälle tutkimusryhmälle muodostunut yhtenäinen liikuntapääoma ja samansuuntainen habitus? Bourdieu (1978) myös kuvaa, että opettajilla on korkea kulttuurinen pääoma. Koska he ovat opettamisen kentällä dominoivassa asemassa, he myös pyrkivät

⁹ Tästä on mainio esimerkki Lightin (2001) kuvaus "Lurch" nimisestä opiskelijasta, jonka habitus ja kulttuurinen pääoma vaikuttivat aika huonosti koulumenestykseen.

saamaan kentän toimimaan omien etujensa mukaisesti. Mitä se tarkoittaa liikunnanopettajalle liikunnan opetuksessa?

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIS-ONTOLOGISET PERUSTEET

3.1 Kokemuksen tutkimus

Tutkimuksen lähtökohtana ovat filosofiset perusoletukset ja paradigmaattiset sitoumukset, joita pohtiessaan tutkija tarkastelee, mitä ja miten hän tutkii. Paradigma käsitteenä sisältää tutkimuksen ontologiset (mikä on tietoa), epistemologiset (kuinka me tiedämme) ja metodologiset sitoumukset. (Guba & Lincoln 1994, 105–117.) Tämä tarkoittaa, että työn lähtökohtana tulee olla tutkijan omien, tutkittavaan ilmiöön kohdistuvien olettamusten ja käsitysten pohdintaa, toisin sanoen ilmiön ontologisten ja epistemologisten perusteiden selkiyttämistä. Paradigmasta riippuu muun muassa, kuinka tutkija ymmärtää ja raportoi tulokset tai arvioi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni on kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen sijoittuva fenomenologinen tutkimus. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihmisen kokemus siten, kuin tutkittavat sitä kuvaavat. Tutkimuksen aikana tutkijan täytyy sulkea pois omat ennakkoasenteensa ja omat aikaisemmat kokemukset. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi. (Ks. Varto 1992, 86.)

3.1.1 Mitä on kokemus?

Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemusta ei ymmärretä siten, että se olisi yksilölle vain jotain erikoisesti koettua; huippukokemus, suuri elämys tai pettymys. Fenomenologiassa kokemus ymmärretään merkityssuhteeksi, joka sisältää sekä tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa sekä kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, ihminen kokee elämyksiä. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Tällöin todellisuus tarkoittaa jotain. Toisinaan kohde on helppo tunnistaa, toisinaan ihmisen on vaikea käsittää, mistä hänen kokemuksensa on. (Heidegger 1996, 25–28; Perttula 2008, 116–117.) Varto (1992) kuvaa, että erityisesti fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksenä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä

asiat. Kyseessä on filosofinen tarkastelu, jonka kohteena on mikä tahansa ilmiö, mutta tällä tarkastelulla on annettavaa myös yksittäisen empiirisen ilmiön tutkijalle, joka tahtoo selvittää tutkimuksensa rakennetta ja tutkimuskohteensa rakentumista. (Varto 1992, 85–86.) Kokemus suuntautuu ja merkityssuhde muotoutuu siis aivan arkipäivän asioissa. Kun näen tuolin, ymmärrän sen tuoliksi. Olen siis tajuava subjekti ja tajunnallinen toimintani suuntautuu esineeseen, jonka ymmärrän tuoliksi. Näin on syntynyt merkityssuhde. Toisaalta voin tuntea pelkoa pimeässä. Pelko on se tajunnallisuuden tuottama tunne, jonka pimeä tuo, mutta välttämättä en osaa tiedostaa, mistä pimeän pelko johtuu.

Fenomenologia pitää tajunnallisuuden toiminnan ytimenä intentionaalisuutta. Se tarkoittaa tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin oman toiminnan ulkopuolelle. Giorgin (1997) mukaan tietoisuuden pääluonnehdinta Husserlille oli, että se ilmentää objektin meille. Ilmentävää toimintaa hän kutsui termillä intuitio, joka viittaa tavallisiin tietoisuuden tyypeihin, ei mihinkään romanttiseen tai vaikeatajuiseen. Ilmiö fenomenologiassa siis tarkoittaa, miten reaalin kohde meillä ilmenee. Esimerkiksi henkilö A voi kokea maalauksen rumaksi ja henkilö B voi kokea maalauksen kauniiksi. Fenomenologisessa näkökulmassa ei väitetä onko maalaus kaunis vai ruma. Vain kokemus on se, mikä ratkaisee maalauksen fenomenologisen merkityksen. (Giorgi 1997, 235–237.)

Perttulan (2008, 123–124) mielestä tutkijan näkökulmasta on kiintoisaa hahmotella, millaisia kokemuksia aiheeseen uppoutunut ja rakentava ymmärtäminen luovat. Hän kutsuu niitä erilaisiksi kokemuslaaduiksi. Perttulan mukaan tämä kokemuslaatujen jako muodostaa ehyen kuvan siitä, millaisia toisistaan erottuvia kokemuksia on olemassa ja millaisilla tavoilla ymmärtäminen myös tutkimuksellisesti toteutuu. Hän jakaa nämä kokemuslaadut tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Muut kuviteltavissa olevat kokemuslaadut, kuten käsitys, ajatus, arviointi, muisto, mielipide, kertomus, selitys, ennakointi, arvaus ja kuvitelma ovat näiden neljän erilaisia yhdistelmiä.

Tässä tutkimuksessa ilmiöt, joista olen kiinnostunut, ovat tutkimushenkilöiden liikuntaan liittyvät kokemukset. Nämä ilmiöt fenomenologinen tutkimus nostaa todellisuudesta esiin.

3.1.2 Miten kokemusta voi tutkia?

Empiirinen, kokemusperäinen kysymys kuljettaa fenomenologin ymmärtämään toisen arkielämää. Silloin kysytään, millaisista kokemuksista muodostuu todellisuus, jonka keskellä ihmiset elävät. Fenomenologia voi asettaa saman empiirisen kysymyksen minkä tahansa ihmistieteen näkökulmasta, koska fenomenologian tavoitteet eivät tunne tieteenalojen erotteluja. (Perttula 2000, 429.) Tutkimukseni asettuu kasvatustieteen kentälle ja siellä tarkemmin liikuntakasvatuksen alueelle. Pysin tuomaan esille tutkimushenkilöiden arkielämästä nousevia liikunnallisia kokemuksia ja muodostamaan niistä erityisen fenomenologisen metodin avulla arkielämää jäsentäviä yksilöllisiä ja yleisiä merkitysverkostoja. Olennaista on hahmottaa koetun maailman kokonaisuus ja ottaa kaikki sen koostavat kokemuslaadut empiirisen tutkimuksen kohteeksi (Perttula 2008, 133).

Tutkimuksessani empiirisyys tarkoittaa toisten eli tutkimushenkilöiden kokemusten tutkimista. Myös kokemusta tutkittaessa tutkimukseen sisältyy sekä empiirinen että teoreettinen osa, mutta empiirinen osa on luontevasti erillään tutkimuskohteen teoreettisesta ymmärtämisestä. Empiiristä osuutta edeltävät teoreettiset luvut rajoittuvat silloin koskemaan tutkimukselle suunnan antavia tieteenteoreettisia kysymyksiä todellisuudesta, ihmisen perusolemuksesta ja kokemuksen rakenteesta. (Perttula 2008, 133.)

Tässä tutkimuksessa edellinen kuvaus ilmenee siten, että tieteenteoreettiset kysymykset todellisuudesta ja ihmisten perusolemuksesta ovat fenomenologia tutkimusasenteena sekä holistinen ihmiskäsitys todellistumisen muotona, jotka kuvataan ennen tutkimuksen empiirisen osuuden esittämistä. Empiirisen osuuden tulos pyrkii olemaan täysin vapaa teoreettisesta ennakoinnista ja tulkinnasta. Työn empiirinen osuus esitellään tarkasti myöhemmin luvuissa 5 ja 6. Tutkimuksen empiirisen osuuden taustaksi on hyvä selvittää yksityiskohtaisemmat tieteellisyyden ehdot, millaisen tutkimuksen kautta kokemus voi tulla empiirisesti tutkittavaksi. Jäsennän tämän Perttulan (2008) mukaan neljäksi eri vaiheeksi: elävä kokemus, kuvattu kokemus, uudelleen eletty kokemus ja uudelleen kuvattu kokemus.

Elävä kokemus tarkoittaa, että se on saanut muotonsa tutkimukseen osallistuvien omassa elämässä. Tutkijan on tietenkin myös löydettävä ihmiset, joiden elämäntilanteeseen sisältyy aihe, josta muodostuvista kokemuksista hän on kiinnostunut. Koska elämyksellisessä muodossaan kokemukset eivät ole empiirisesti tutkittavissa, täytyy tutkimukseen osallistuvien kuvata kokemuksiaan jollakin tavalla. Tapa voi olla mikä tahansa, minkä tutkija katsoo hyväksi. Tässä tutkimuksessa se on haastattelu. Kokemusta tutkittaessa on kuitenkin aina läsnä se hankaluus, että tutkimuskohde on toisten elävä kokemus, tutkijalle näyttäytyvä aihe on heidän kuvauksensa siitä. Tutkijan pitää mieltää itsensä samanlaiseksi kokevaksi olennoksi kuin tutkittavat ihmiset. Tässä tutkimuksen vaiheessa tutkijan tehtävä on reduktion (tarkemmin alaluvussa 3.2.2) avulla kokea uudelleen toisten tutkimustilanteessa kuvaama kokemus. Tämä tarkoittaa, että tutkijan on tietoisesti pyrittävä tunnistamaan tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja siirrettävä ne syrjään tutkimuksen ajaksi. Uudelleenkokeminen ja ymmärtäminen eivät vielä riitä. Ymmärtämiselle on löydettävä kirjallinen muoto. Kuvaus ja tulkinta ovat toimintatapoja, joiden avulla uudelleen kokemisen ja sen kuvaamisen välinen suhde selkeytyy. Kuvaus on toisen ilmaiseman kokemuksen mahdollisimman tarkkaa ymmärtämistä siitä tutkijalle ilmenevien merkitysten selkeyden asettamissa rajoissa. Kaikenlainen halu ymmärtää enemmän ja varmemmin on kuvaavan ymmärtämisen näkökulmasta tarpeetonta. Tämä koskee tutkimuksen empiiristä osuutta. On kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen liitetään tulkintaa, mutta vasta empiiristä tutkimusosuutta seuraavassa tutkimusvaiheessa. (Perttula 2008, 133–148.)

Tässä tutkimuksessa kuvaava ymmärtäminen esitetään empiirisen tutkimusosuuden tuloksina syntyvinä yksilöllisinä ja yleisinä merkitysverkostoina sekä yleisen merkitysverkoston kuvailevana analyysinä. Ne ovat oman ymmärryksen ja tutkijan taitoni puitteissa syntyneitä toisten ihmisten kokemusten kuvausta. Tulkinta tutkimukseen liittyy, kun käsittelen yleisistä merkitysverkostoista esiin nousevia asioita tarkemmin ja aikaisempiin tutkimustuloksiin mahdollisesti rinnastaen. Käytän myöhemmin tässä esityksessä kuvailevasta ymmärtämisestä termiä deskriptiivinen fenomenologia

ja tulkinnallisesta hermeneuttinen¹⁰ fenomenologia. Itse empiirisen tutkimuksen kannalta ei olisi mitenkään välttämätöntä tulkita merkitysverkostoja. Ne ovat toisten ihmisten kokemusten kuvausta itsessään.

3.1.3 Tutkimukseni erityispiirteet

Tutkimukseni luokittelen kvalitatiiviseksi tutkimukseksi, jossa käytetään fenomenologista tutkimusstrategiaa. Tutkimustulosteni tulkinnallinen vaihe (keskustelua tutkimustuloksista) sisältää kuitenkin myös osia, joissa tarvitaan määrällistä mittaria. Nämä määrälliset mittarit muodostan merkitysyksiköiden lukumäärällisinä painotuksina (tarkemmin metodiosuudessa). Tarkoitukseni on kuvailla, miten holistisen ihmiskäsityksen mukaiset vaikuttamisen kanavat painottuvat eri sisältöalueilla. Toiseksi tutkimusryhmälle muodostuvan liikuntapäätöksen ja sen painotukset eri osa-alueilla esitän niitä muodostavien merkitysyksiköiden lukumäärien perusteella.

Edellä esitetyn perusteella tutkimustani voisi kuvata jopa mixed methods -tutkimukseksi tai tutkimukseksi, jonka metodissa käytetään triangulaatiota. Denzin (1978) erottelee neljä triangulaatiotapaa eli aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Denzinin määritelmän mukaan tässä tutkimuksessa olisi kyseessä menetelmätriangulaatio. Triangulaation alkuperäinen käsite on laajentunut käsitteeksi mixed methods. Se pitää sisällään niin metodologisia kuin metodisiakin erityispiirteitä. Metodina se fokusoituu kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston keräämiseen, analysointiin ja sekoittamiseen yksittäisessä tutkimuksessa tai tutkimussarjassa. (Creswell 2003, 13–16; Creswell & Plano Clark 2007, 18.) Itse en kuitenkaan luokittele tutkimustani mixed methods –tutkimukseksi (esim. Chatterji 2005; Creswell 2003; Creswell & Plano Clark 2007; Tashakkori & Teddlie 2003; Yin 2003). Lähinnä perustelen tämän sillä, että fenomenologinen tutkimus on ollut vallitseva ja yksinkertaista määrällistä mittaria

¹⁰ Gadamerin (2004, 129–151) mukaan hermeneutiikka voidaan määritellä taidoksi saada sanottu tai kirjoitettu uudelleen puhumaan. Hermeneutiikka ei ole metodi tai joukko metodeja, vaan filosofiaa. Ennen muuta se tarkoittaa ihmiselle luonnollista kykyä.

käytetään vain tulosten osittaiseen tulkintaan ja täydentämiseen, ei siis itse tutkimustuloksen varsinaiseen muodostamiseen.

Creswell (2003, 15–16; 213–214) esittelee kolme yleisintä mixed methods -tutkimusstrategiaa: peräkkäinen tutkimus, rinnakkais- tai samanaikaistutkimus ja transformatiivinen tutkimus. Peräkkäisessä tutkimuksessa kyse on kahden erilaisen aineiston yhdistämisestä analyysi- ja tulkintavaiheessa. Rinnakkais- tai samanaikaistutkimuksessa tutkija kerää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa suunnilleen samanaikaisesti tutkimuksen aikana ja yhdistää tiedot kokonaistulokseksi. Transformatiivisessa tutkimuksessa yksi aineisto upottautuu toisen aineiston sisälle tukemaan sitä. Samantapaisen luokittelun esittää Lukkarinen (2008, 230) viitattaessa Creswell, Clark, Gutmann & Hansonin (2003) antamiin esimerkkeihin triangulaation toteuttamisesta tutkimuksessa. En kuitenkaan katso, että toteuttamani tutkimuksellinen ratkaisu sopisi mihinkään näistä. Kuitenkin mixed methods -lähestymistapa itsessään tarjoaa näkökulmia, joilla voi perustella tässä tutkimuksessa käytettävää määrällistä osaa.

Pitkäniemi (2009, 328, 337) tuo esille, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen syvälle menevä ja perinpohjainen integrointi voidaan nähdä yhtenä relevanttina metodologian kehittämisen tavoitteena. Se voisi tuottaa eräällä tavalla uuden tavan miksaata – tavan, jota esiintyy kasvatustieteessä vähän, jos ollenkaan. Pitkäniemi käyttää mixed methods -tutkimuksesta myös termiä integroiva tutkimus, joka sisältää useita erilaisia tutkimusasetelman rakentamiseen liittyviä vaihtoehtoja. Myös Åhlberg (2004, 23) käyttää termiä eheyttävä eli integroiva tutkimus, jolla hän tarkoittaa, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen avulla koetetaan saada hankittua mahdollisimman kattava ja monipuolinen käsitys tutkimuskohteesta. Ehkäpä eheyttävä, integroiva tutkimus voisi olla suuntaa antava näkökulma tutkimustulosteni tulkinnallisille ratkaisuille.

Metodologisesti usean tutkimusmenetelmän käyttöä on myös kritisoitu (mm. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 126–128; Mäkelä 1990, 44; Siljander 1992, 20–21) ja samoilla argumenteilla voisi kyseenalaistaa myös tekemäni ratkaisut. Uskon kuitenkin, että pystyn perustelemaan tutkimusraporttini kuluessa tutkimukseen liittyvän ihmiskäsityksen ja tutkimustulosteni tulkinnan

kohdallisuuden. Eskolan & Suorannan (1998, 72–73) mukaan tutkimuksen tekemisessä on kyse ennen kaikkea ratkaisujen tekemisestä - päätökset on tehtävä itse. Niin kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa empiirisessä tutkimuksessa tutkija joutuu tekemään monta kritisoitavissa olevaa ratkaisua. On mietittävä, onko pääpaino mielenkiintoisilla tuloksilla vai metodisten ratkaisujen mahdollisella puhtasoppisuudella. Tärkeintä on, että tietää mitä tekee ja osaa perustella tekemänsä ratkaisut.

3.2 Fenomenologia tutkimusasetteena

3.2.1 Fenomenologian kuvauksia ja perusteluja

Seuraavaksi esittelen eri tutkijoiden ajatuksia ja kuvauksia fenomenologian luonteesta ja tehtävästä. Samalla pyrin muovaamaan oman tutkimukseni ominaispiirteitä.

”Fenomenologia tutkii kokemuksia. Kokemus käsitetään tässä hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää” (Laine 2001, 26).

”Fenomenologinen kuvaus kohdistuu aina asioihin itseensä juuri sellaisena kuin ne meille ilmenevät, ilman että päämäärä olisi tulkita ilmiötä jonkin perityn tradition käsitteistön avulla, ilman, että pyrkisimme keksimään teoreettisia selityksiä ilmiöiden syille” (Satulehto 1992, 53).

”Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään nimenomaan tuomaan esiin ihmisen käytännöllinen, objektoiva asenne suhteessa maailmaan ja tavoittamaan sellainen puhtas maailmankokemus, joka on ennen kaikkea uskomuksia kokemuksen sisällöistä ja mielestä. Tämä erottaa fenomenologian perinteisistä näkemyksistä: annamme olioiden ilmetä sellaisenaan, ilman että jo ennen kokemusta olisimme asennoituneet koettuun empiirisesti, realistisesti, naturalistisesti tai ideaalisesti” (Edie 1987, 84–85).

”Fenomenologiassa tyydytään tarkastelemaan ilmenevää asettamatta sitä olevaksi, jolloin subjektiivinen näyttää oman olemuksensa” (Husserl 1995, 16).

Edelliset kuvaukset antavat sekä tuen että haasteita tämän tutkimuksen toteutukselle. Olen pyrkinyt nimenomaan pääsemään kiinni asioihin itseensä eli aitoihin liikunnallisiin kokemuksiin. Sen vuoksi haastattelu on ollut hyvin vapaamuotoinen ja vapautunutkin keskustelutilaisuus haastateltavan kotoisalla alueella. Toisaalta liikunnallisten kokemusten löytäminen haastateltavien kertomuksista on vaatinut minulta tiukkaa sulkeistamista ja keskittymistä vain asioihin itseensä. Tästä johtuen olen laatinut tutkimukseni metodologisen osuuden kokonaan ennen muun tutkimusraportin kirjoittamista tai yhteyksien luomista teoreettisiin viitekehyksiin. Satulehdon (1992) terminologian määritelmä tuntuu ongelmalliselta. Tarkasti tulkittuna fenomenologinen tutkimus ei sallisi esiin tulevien ilmiöiden tulkintaa minkään olemassa olevan käsitteistön avulla. Itselleni herää kysymys, eikö tutkimaani ilmiötä voisi tulkita perustaksi valitsemani holistisen ihmiskäsityksen tai liikuntapääoman viitekehyyksissä. Tässä tutkimuksessa ei pyritä kuitenkaan selvittämään ilmiöiden syitä teoreettisen viitekehyyksen avulla. Holistinen ihmiskäsitys tarjoaa keinon ymmärtää, mitä kautta ilmiöt tulevat näkyviksi. Lisäksi se antaa myös keinon jäsentää ilmiöiden luonnetta. Liikuntapääoma taas on teoreettinen viitekehys, joka rakentuu sen mukaan, miten me määrätyin edellytyksin jäsenämme ilmenevää. Emme siis etsi syitä ilmiöille, vaan ilmiöt antavat meille mahdollisuuden jäsentää maailmaa teoreettisten viitekehyyksien mukaisesti. Tämä ajatus ilmenee mielestäni myös Perttulan (1995, 16) näkemyksessä: "*Ulkoisen maailma välittyy ihmiselle nimenomaan kokemuksessa. Fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa.*"

Omassa metodissani irrotan esiin nousevat liikunnalliset kokemukset¹¹ ja pyrin rakentamaan niistä yksilön ja tutkimushenkilöiden yksilökohtaisen ja yleisen merkitysverkoston. Toiseksi käsittelen merkitysyksiköitä metodisesti uudella tavalla. Moranin (1999, 3) mukaan on tärkeää, että fenomenologiaa ei ajatella sovitukseksi metodiksi tai yhdeksi hyväksytyksi teoreettiseksi näkökulmaksi, vaan pidetään lähtökohtana sitä, että fenomenologiaa harjoittavilla filosofeilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita ja

¹¹ Myöhemmin tekstistä irrotettavia liikunnallisia kokemuksia kutsutaan myös merkitysyksiköiksi.

ajatuksia siitä, mitä he ymmärtävät fenomenologisella metodilla. Oma ajatusmaailmani tukee muun muassa seuraava sitaatti.

”Fenomenologinen tieteenfilosofia ei siis perustele sellaista ihmistutkimusta, ei kvantitatiivista eikä kvalitatiivista, joka asennoituu yksilön merkityssuhteisiin siten, että ne ovat periaatteessa summattavissa toisten yksilöiden ”vastaaviin” merkityssuhteisiin. Fenomenologinen tieteenfilosofia sen sijaan perustelee sellaisen empiirisen ihmistutkimuksen, jonka tavoitteena on selvittää, millaisia merkityssuhteita yksilön maailmankuvassa esiintyy ja miten nuo merkityssuhteet liittyvät mielellisesti toisiinsa, sekä mikä niiden kehityshistoria on ja miten yksilö voi merkityssuhteitaan selkiyttää ja kehittää” (Lehtovaara 1993, 17–18).

3.2.2 Edmund Husserlin puhdas fenomenologia

Perusta

Husserl tuli erittäin kriittiseksi oman aikansa filosofiasta. Husserlin mukaan filosofian on muodostettava kaiken kattava ennakkoletusten yhteys. Tätä tavoitetta hän nimitti ankaraksi tieteeksi. Ankaruutta väittää, että filosofia on olemuksellinen ykseys. Husserlin käsityksessä tieteestä tulee erottaa toisistaan tiede kulttuurimme tosiseikkana ja tiede ideaalina. Ankaruuden tieteiden kannalta tieteiden ideaali on ykseys ja kaikenkattavuus. Tosiasiassa kulttuurinen toimintamme on kadottanut tämän ideaalin näköpiiristään. (Husserl 1995, 12–15.)

Husserlia (1954) eivät varsinaisesti kiinnostaneet tieteiden sisäiset metodologiset kysymykset ja muut tieteiden erityispiirteet, vaan eksaktien tieteiden asema ja mieli siinä kulttuurissa, jossa niitä harjoitetaan. Näin pystytään oivaltamaan kysymys tieteiden kriisistä¹². Kun eksakti tiede idealisoi ja abstrahoi maailmasta kaiken subjektiivisen, karsii se samalla tutkimuksen ulkopuolelle juuri sellaiset kysymykset, jotka olisivat tärkeimpiä. Kriisi löytyy tieteiden ulkopuolisesta läntisestä kulttuurista, jossa ihminen ei pysty muodostamaan aitoa ymmärrystä itsestään ja asemastaan maailmassa. Husserlia kiinnostaa ihminen, subjektiviteetti, joka

¹² Vrt. Kuhnin (1970, 52–65) ajatuksiin tieteiden kriisistä.

rakentaa ympärilleen itselleen mielekkään maailman. (Husserl 1954, 4; Satulehto 1992, 2.)

Mikä on siis tieteen malli? Jäsennetään kohteet objektiivisesti ja käsitetään ne osaksi maailmaa, jonka sisällä kaikki on. Kullakin tieteellä on oma lähtökohtansa ja alueensa, jotka yhdistyvät objektiivisen metodin avulla. Kun kaikki objektiiviset seikat yhdistetään kokonaisuudeksi, jää jäljelle subjektiivinen. Sen jokainen tiede työntää pois alueeltaan. Kokonaisuus saavutetaan, kun objektiiviset asiantilat, tunteet, aistimukset yms. otetaan mukaan. Nämä sijoitetaan psykologian alueelle ja näin tiede on aukoton. Husserlin mukaan psykologia tieteenä on perustunut väärin lähtökohtiin. Hänen mukaansa se ottaa objektiivisen tarkastelutavan ja soveltaa sitä perusolemuksestaan toisenlaiseen, subjektiiviseen. Psykologian väärästä perustasta syntyy aukko tieteiden järjestelmässä. Se on korvattava oikealla opilla subjektiivisesta eli fenomenologialla. (Husserl 1995, 15–16.) Niskasen (2005, 100) mukaan Husserl ei kuitenkaan vastustanut psykologiaa sinänsä, vaan ainoastaan niitä psykologisia suuntauksia, jotka jäljittelivät fyysikaalisia tieteitä ja jättivät huomioimatta psykologisten ilmiöiden olennaiset piirteet.

Husserl tarjoaa esimerkin. Tarkastellaan vaikka tikkulaatikkoa eri etäisyyksiltä ja eri suunnista. Pidän laatikkoa normaalina olevana enkä huomaa mitään erityistä. Kuitenkin eri suunnista ja eri etäisyyksiltä katsottaessa ilmentymä tuo vain osan itseään esiin. Kuitenkin käsitan tämän laatikon ikään kuin itsestään koko ajan samaksi. Tämä "kuin itsestään" on subjektiviteetin toiminnan tulosta. Subjektiviteetti toimii muodostaen pelkistä perspektiivisistä havainnoista olevan olevana. Ainoa tiede, joka pystyy käsittelemään tätä esineen eri ilmentymien identifioimista, on fenomenologia. (Husserl 1995, 16–19.)

Husserlin mielestä fenomenologia ei pelkästään täytä tieteiden järjestelmän aukkoa, vaan on jopa vakuuttavampi kuin tavanomaiset objektiiviset tieteet. Subjektiviteetti sijoittuu sekä objektiivisen että subjektiivisen edelle. (Husserl 1995, 17–18.) Toisaalta Husserl mainitsee olevansa vakuuttunut, että hänen filosofiansa oli radikaalimpi kuin mikään aiempi, koska se oli subjektiivisempi kuin mikään filosofia aikaisemmin oli uskaltanut olla (Husserl 1965, 31).

Fenomenologia pitää tajunnallisen toiminnan ytimenä intentionaalisuutta. Kun tajunnallinen valitsee kohteensa, kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Toisinaan kohde on helppo tunnistaa, toisinaan on mahdotonta käsittää, mistä ihmisen kokemus on. (Dreyfus 1984, 3, 314; Perttula 2008, 116.)

Käsitellään vielä arkimaailman ja fenomenologian eroja. Maailma, tieteiden näkökulman kokonaisuus, toimii siinä käsitteenä, joka estää meitä hämmästelemästä arkipäiväisten kokemusten outoutta. Emme pysähdy ihmettelemään, kuinka esineen eri ilmentymät identifioituvat samaksi kuin itsestään¹³. Lapsen kehittyessä tietoisuus subjektiviteetin toiminnasta laskee. Lapsena vaivalla muodostamme käsityksen ilmiöstä, mutta myöhemmin emme edes huomaa, kun ilmenevästä tulee meille esine. Käsitämme kaikki maailmassa olevasta käsin. Maailmaan uskomisen on meissä syvällä. Tätä jokaisessa tiedostuksessa mukana olevaa maailmaan uskomista, jossa me asetamme kohteen olevaksi, kutsuu Husserl luonnolliseksi asenteeksi. Se tuottaa ennakkoluuloja, joka haittaa olemusten aitoa tavoittamista. Koska ilmiöllä ei ole luontoa, ne jäävät pois luonnollisen asenteen tarkasteluista. Niillä on kuitenkin olemus, jota voidaan tarkastella, jos pystytään vapautumaan kaiken yksinkertaiseksi olevaksi asettavasta luonnollisesta asenteesta. Fenomenologiassa keskeistä on irrottautua luonnollisesta asenteesta. (Husserl 1995, 19–21.) Husserl pyrki luomaan fenomenologiasta ennakko-oletuksettoman eli ankaran absoluuttisen tieteen, jonka tutkimuskohteena on puhdas kokemus (Niskanen 2005, 101).

Reduktiot

Luonnollisesta asenteesta irrottautumisen metodia kutsutaan reduktioksi. Husserlin mukaan reduktio on filosofian perusmetodi ja samalla fenomenologian vaikein asia (Husserl 1995, 21). Reduktiot voidaan eritellä eideettiseen, transsendentaaliseen ja fenomenologiseen reduktioon. Tarkka erittely ei välttämättä ole tarpeellinen. Giorgin (1997) mukaan kuitenkin fenomenologiaa

¹³ Miten tämän voi liittää lasten kokemuksiin ja oppimiseen koulussa? Lähtökohtana voisikin olla, millaisia olisivat liikunnalliset kokemukset, jotka pysäyttävät ajattelemaan. Miten niitä tarjotaan ja millaisia kanavia käytetään?

vähemmän tunteville on hyvä ainakin mainita, että Husserl puhuu useasta eri tasolla toimivasta reduktiosta.

Eideettisen reduktion tarkoituksena on saada esiin ilmiön olemus. Ilmiöllä voidaan tarkoittaa mitä tahansa tietoisuuden kohdetta; mitä tahansa millä voi olla tietoa, luuloa, mielikuvia yms. Tällaisia objekteja voi tarkastella tietoisuusaktien (elämysten, ajatusten jne.) noemoina. Havainto käsitteellistää kohteensa. Eräät ominaisuudet ovat havainnoissa siksi olennaisia, että niiden kautta esine voidaan kokea joksikin, esim. kirjaksi. Suhteessa näihin ominaisuuksiin esineen muut ominaisuudet ovat alistetussa asemassa. Näiden tilalla voisi olla muita ominaisuuksia ja silti esine käsitetään kirjaksi. Toimenpide, joka siirtää toissijaiset ominaisuudet tarkastelun ulkopuolelle, jättää jäljelle olemuksen. Tämä on eideettinen reduktio. Kohde puhdistetaan luonnollisen asenteen mukaisista todellisuusoletuksista ja saavutetaan noema, sitten sulkeistetaan toissijaiset tekijät ja saavutetaan ilmiön olemus¹⁴. (Juntunen & Mehtonen 1982, 121–122.)¹⁵

Tarkastellaan eideettistä reduktiota ja olemuksennäkemistä esimerkin avulla.

Ala-asteella mieluisina ovat jääneet mieleen nuoremmat opettajat, jotka opettivat "oikeita liikuntataitoja" verrattuna iäkkääseen naisopettajaan, joka saapui sisäliikuntatunnille villaisessa puolihomeessaan ja sukkasillaan, silloin tunsin tuntien olevan tylsiä ja tarpeettomia. (K3)

Havainto käsitteellistää kohteensa. Ominaisuudet, jotka olivat olennaisia, olivat vaatetus ja ikä. Molemmissa tapauksissa varmasti opettajat käsitteellistettiin ihmisiksi, mutta ikä ja etenkin vaatetus olivat se olennainen, jonka avulla henkilö koettaisiin hyväksi opettajaksi. Nämä olivat ominaisuuksia havainnoissa, joihin kaikki muut ominaisuudet olivat alistetussa asemassa.

Esineellä voi kuitenkin olla useita olemuksia. Kutakin esinettä vastaa siis olemusten hierarkia. Miten sitten näistä valitsemme? Mistä

¹⁴ Oman spesifin metodini ensimmäisessä vaiheessa pyrin tähän. Osaksi toissijaisten tekijöiden sulkeistamiseen voi laskea jopa mekaanisen merkitysyksiköiden irrottamisen litteroidusta haastattelusta. Huomaa ero Perttulan (1995) metodiin.

¹⁵ Katso myös Kupiainen (2005, 38) ja Brand (1971, 50).

määräytyy se, minkälainen noema kussakin tilanteessa syntyy, eli se tapa, jolla esine havaitaan? Husserlin ratkaisussa on avainasemassa intressin käsite. Tutkimustilanteeseen liittyy aina tutkimusintressi. Se muodostaa olennaisen ja epäolennaisen kriteerin¹⁶. (Juntunen & Mehtonen 1982, 122–123.) Perttulan (2008, 136) mukaan kyse on siitä, miten hyvin tutkittavana oleva asia tavoitetaan sellaisena kuin se tutkimuskysymysten kannalta todellisuudessaan on olemassa. Tällöin tieteellisyyden perusta on tutkijan ajattelemisen taidoissa sekä tahdossa toteuttaa tutkimus ajattelemisensa kanssa johdonmukaisesti.

Transsendentaalinen reduktio on kiistellympi kohde Husserlin filosofiassa. Husserl pyrki perustelemaan tämän avulla filosofian ankarana tieteenä, muiden tieteiden perustana. Transsendentaalisen reduktion avulla hän esitti pääsevänsä tilanteeseen, jossa kaikki sellaiset ennako-oletukset ja teorit on hylätty, jotka eivät ole sopusoinnussa ankaran tieteen vaatimusten kanssa. (Holma 1987, 2–3.)

Husserlin mukaan kaikki tieto nojaa esiteoreettisiin kokemuksiin. Tätä esiteoreettisen kokemuksen maailmaa hän kutsuu elämismaailmaksi. ”Fenomenologinen reduktio, joka ei ole sama asia kuin eideettinen reduktio, merkitsee pidättäytymistä sellaisista arvostelmista, jotka väittävät jotakin jonkin olemassaolosta. Elämismaailman suhteen suoritettu fenomenologinen reduktio jättää jäljelle ”maailmanoeman”, jota Husserl ajattelee voivansa analysoida sitoumuksetta¹⁷” (Juntunen & Mehtonen 1982, 125).

¹⁶ Tämä perustelee tässä tutkimuksessa käytettävän holistisuuden olomuotojen ja liikuntapääoman muodon ensisijaisuuden merkitysyksikössä. Tutkimusintressi suuntaa kokemuksen tutkimuksen holistisen ihmiskäsityksen olomuotoihin ja liikuntapääoman muotoihin ja tutkimuksessa on perusteltu ja määritelty, milloin eri olomuodot ensisijaisesti merkitysyksikössä näyttäytyvät eli minkä noeman ilmiöstä valitsemme.

¹⁷ Merkitysyksiköiden irrottaminen haastatteluista on fenomenologinen reduktio, jossa jäljelle jää liikunnallisten kokemusten ”maailmanoema” ilman että sitä olisi erikseen joksikin väitetty tai arvioitu. Tutkimushenkilöiden elämismaailmasta (haastattelut) jää jäljelle liikunnallisten kokemusten maailmanoema, jota tulkitsen. Sitoumuksetta voisi tässä tarkoittaa, että maailmanoemaa kyllä koetellaan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti, mutta sitä ei reduktion vaiheessa arvioida, vaan otetaan se olevana.

Epookki, elämismaailma ja horisontit

Ankaran tieteen mukaisesti on siis tavoiteltava kaiken kattavaa ykseyttä. Maailma, suuri määrä olevia, ei täydellisty kokonaiseksi. Se voidaan kasata yhteen, mutta jää vaille perustaa. Kun kaikkea ei voida tavoittaa asettamalla se olevaksi, päädytäänkin päinvastaiseen käsitykseen, epäillään kaikkea eikä uskota minkään olemiseen. Tämän onnistuessa on löydetty reduktion alkusysäys, epookki (epokhe). (Husserl 1995, 22.)

Loppuun asti suoritettussa epookissa on vapauduttu ennakkoluuloista ja näin maailma periaatteessa on mahdollista kokea ilman painolastia. Husserl kuitenkin korostaa, kuinka vaikeaa ellei mahdotonta, on tällaisten kokemusten saavuttaminen. Esimerkiksi elämismaailma toimii kaiken kulttuurisen perustana, mutta samalla tämä kulttuurinen itse kuuluu elämismaailman aineosiin. Perustava ja perustettava ovat sekoittuneet toisiinsa. Miten tällöin voi saavuttaa absoluuttisia elämismaailmaa koskevia tutkimustuloksia? Onko perustana puhtaasti aistikokemuksena näyttäytyvä maailma vai kulttuurit sisältävä elämismaailma? (Satulehto 1992, 28–30.)

David Carrin (1974, 215–217) mukaan perustana täytyy toimia nimenomaan puhtaan alkuperäisen kokemuksen alue, aistimaailma kokemuksen kohteena. Kaiken käsitteellisen, kulttuurisen ja käytännöllisen mielekkyyisperustana toimii puhdas alkuperäinen kokemus aineellisesta maailmasta.

”Ehkä tulee suoraan osoitetuksi, että koko fenomenologinen asenne ja siihen liittyvä epookki on olennaisesti tarkoitettu sellaisen täydellisen yksilöllisen muutoksen aikaansaamiseen, joka olisi verrattavissa lähinnä uskonnolliseen kääntymiseen; näin se pitää sisällään suurimman ihmiskuntaa koskevan – ihmiskunnalle tehtäväksi asetetun – eksistentiaalisen muuntautumisen” (Husserl 1954, 140).

Fenomenologisen tutkimuksen näkökulma ja lähtökohta on alusta alkaen ollut maailmassa ihmisen kokemana. Ainoastaan subjektiivinen, välitön kokemus voi synnyttää tietoisuuden maailmasta. Husserlin mukaan ihminen suuntautuu mielellään välittömässä läheisyydessä oleviin yksittäisiin olioihin. Näitä ihminen

pyrkii hallitsemaan ja hyödyntämään sen hetkisten intressien mukaisesti. Kokemuksen kohde voi olla ideaalinen, aineellinen tai mikä tahansa elämismaailmassa ilmenevä olento. Inhimillinen kokemus koskee siis aina yksittäisiä elämismaailmassa ilmeneviä olentoja. (Satulehto 1992, 60–62.)

Kun havaintoa ja kokemusta korostetaan, joutuu fenomenologinen tutkimus ottamaan huomioon myös ihmisen aistivan kehon, jonka avulla maailma ihmiselle välittyy ja jonka kautta ihminen suuntautuu maailmaan. Käytännöllisen elämän kannalta tämä on tärkeää. Varmuus koetusta syntyy kehon liikkeissä. Aistiva keho on se piste, jonka suhteen maailma jäsenetään. Ovatko aistein ilmenevät oliot ainoat, joista todellisuutemme koostuu? Luonnollisessa asenteessa olemme suuntautuneet ulkopuoliseen maailmaan, jolloin meidän täytyy ottaa huomioon kulttuurimerkitysten lisäksi ne aineelliset pinnat, joihin merkitykset kiinnittyvät. Husserl erottaa toisistaan merkitysten kiinnitysalustan, merkitykset ja ihmisen merkitysten kiinnittäjänä¹⁸. (Satulehto 1992, 64–65.)

Kokemuksen tutkimisessa merkitysten muodostuminen ja kiinnittyminen johonkin on olennaista. Husserlin puhuessa merkitysten kiinnitysalustasta, hän mielestäni tarkoittaa käsitettä, jota hän kuvaa termillä horisontti.

Mielen ilmeneminen tajunnassa edellyttää, että tajunnassa on jotain tunnettua tai tiedettyä sinä välittömänä ymmärtämysyhteytenä, jossa mieli voi olla mieli jostakin. Näitä tajunnallisia ymmärtämysyhteyksiä Husserl kutsuu terminologisesti horisonteiksi. Esim. jos näytän kädessäni olevaa kirjoittamisen välinettä länsimaiselle ihmiselle ja kysyn mikä se on, saan varmasti vastauksesi kynän. Jos näytän sitä autiomaan bushmannille, voi vastaus olla vaikka, että se on epäonnistunut nuoli, jolla tuskin saa saalista. Näin aistihavainnot eivät yksin määrää mitä havaitsemme, vaan myös tajunnallisten ymmärtämysyhteyksien edellytykset, horisontit. (Rauhala 1993, 16–17.)

¹⁸ Tässä on ydinajatus liikuntapäätöksen tulkitsemisessä ja ajateltaessa ihmistä situationaalisenä säätöpiirinä.

Samalla tavalla voimme ajatella, että yhdessä liikuntatapahtumassa, olkoon se harrastus tai koulun liikuntatunti, eri ihmiset kokevat liikunnan monellakin eri tavalla. Tämän tutkimuksen termein liikuntapäätös on muotoutumassa tai on muotoutunut eri tavalla eri ihmisille.

Horisontin käsite auttaa ymmärtämään, miksi jokin asia ymmärretään monin eri tavoin. Kun havainto sitoutuu erilaiseen horisonttiin, muodostuva merkitys on erilainen. Jokainen havainto taas tulee osaksi sitä horisonttia, johon se kietoutuu ja näin horisonttikin koko ajan muuntuu ja kehittyy. Tätä tapahtumaa kutsutaan nimellä tulkkiutumisen.

Alakoulun viimeisiltä luokilta mieleeni muistuu eräs hiihtotunti, jolloin lähdimme hiihtolenkille. Opettaja pyysi, että nopeimmat hiihtäjät odottaisivat toisia noin kilometri ennen koulua olevan tien ylityksen kohdalla. Saavuimme tien ylitykselle ja ylitimme sen omin päin, koska meillä oli hiki ja toiset olivat vasta kaukana takana. Päätimme hiihtää suoraan koululle ja odottaa opettajaamme siellä. Kun opettaja ja muu porukka saapuivat koululle, opettaja jätti minut ja kaverini kahdeksi tunniksi jälki-istuntoon. Negatiiviset liikuntakokemukset jäivät helposti mieleemme ja voi olla, että siitä syystä hiihto ja liikunta eivät tunnukaan yhtä hauskalta kuin ennen. (K5)

Tutkimushenkilöllä on ollut määrätty horisontti hiihdon harrastuksesta ja liikunnasta. Tämän kokemuksen havainnot kietoutuvat osaksi tuota horisonttia muuttaen hiihdon positiivisia merkityksiä. Aikojen kuluessa henkilölle on voinut syntyä uudenlaisia merkitysyhteyksiä hiihtotapahtumista, jolloin pikkuhiljaa tämä liikuntaan liittyvä horisontti on tulkkiutunut siihen suuntaan, ettei se tuokaan enää hiihtämisestä epämiellyttäviä kokemuksia. Samalla epämiellyttävällä tavalla on tulkkiutunut myös toisen tutkimushenkilön horisontti koripallon pelaamisesta. Pitkäaikaiset negatiiviset havainnot ovat tulkkiutuneet negatiiviseksi horisontiksi.

Ainoa huono muisto koululiikunnasta sijoittuu ala-asteen viimeisimpiin vuosiin, jolloin liikunnanopettajalleni koripallon pelaaminen oli henki ja elämä. Näin jälkikäteen ajatellen muistellessani minusta tuntuu, että emme paljon muuta tunneilla tehneetkään kuin pelanneet koripalloa. Siitä varmaan juontaakin minun suuri inho koripalloa kohtaan. (K12)

Sosiaalipsykologiassa puhutaan kontekstualismista. Merkki saa merkityksensä siinä kontekstissa, jossa se esiintyy. Merkki itsessään ei muodosta merkitystä, vaan konteksti ja merkitys yhdessä muodostavat merkityksen. Lehtonen (1996, 158) kuvaa kontekstualismia todeten kuinka merkkien suhde toisiin merkkeihin vaikuttaa merkitykseen samalla tavoin kuin siihen vaikuttavat merkkien kontekstit. Kyse on tarkastelutavasta. Käsitteiden valinta ja tarkastelutapa valikoituu sen mukaan, tarkastellaanko niitä fenomenologian horisonttien vai sosiaalipsykologian kontekstualismin tarinoiden avulla.

Ihminen siis suuntautuu arkielämässään yksittäisiin aineellisiin olioihin. Nämä eivät kuitenkaan ilmene eristyksissä muusta luonnosta, vaan muodostavat laajemman kokonaisuuden maailman. Näin huomataan maailman, aistivan kehon, alkuperäisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun rakentuminen suhteessa toisiinsa. Kokemuksessa vaikuttaa salaperäisesti ajatus maailmasta kokonaisena taustana olioille. Tämä selittyy tietoisuuden rakenteisiin kuuluvien kokemusten horisonttien avulla. Sisäinen horisontti kattaa yksittäisiin olioihin liittyvät merkitykset. Ulkoinen horisontti kattaa merkitykset, jotka koskettavat oliotaustaa. Husserlin terminologiaa käyttäen idea maailmasta kokonaisena syntyy, kun eri oliokokemusten ulkoiset horisontit on idealisoitu yhdeksi ainoaksi ideaksi. Näin tämä idea on osa sitä merkitysrakennelmaa, jossa ihminen kokee maailmaa. Se on osa kokemusten horisontteja. (Satulehto 1992, 72–73.)

Se on tarjonnut elämää suurempia kokemuksia, iloa ja surua, mutta ennen kaikkea suuria elämyksiä. Minulla on suuri halu opettaa ja tarjota myös oppilailleni onnistumisen ja pettymyksen tunteet jotka olen itsekin läpikäynyt. Haluan kasvattaa heidät osaksi liikunnan maailmaa ja liikunnan osaksi heidän maailmaansa. (K12)

Kutakin ihmistä vastaa rajallinen määrä horisontteja, joihin hän on suhteessa ja joissa hän todellistuu. Näin olemme tietoisia maailmasta kokemustemme rajaamissa elämänsisällöissä. Husserlkin tulee näin käsitelleeksi ulkoisen maailman vaikuttavuutta ihmisen todellistumiseen. Eksistentiaaliset fenomenologit painottavat Husserlia selvemmin tilanteen merkitystä ihmisen todellistumisessa. Situaatio koostuu kaikesta siitä, mihin ihmisen

kehollisuus ja tajunta ovat suhteessa, eli ihmisen elämismaailmasta. (Satulehto 1992, 81–82.)

3.2.3 Eksistentiaalinen fenomenologia

Husserl aloittaa kokemuksen analyysin siitä vaiheesta, jolloin tajunnalle on elämismaailmasta annettu jokin mielellinen aines. Hän ei kysy, miten se on annettu, vaan alkaa tiedon muodostuksen vasta mielen ilmenemisvaiheessa.¹⁹ Martin Heidegger (1996) taas lähti tarkastelussaan liikkeelle juuri siitä, miten tietty faktisuus tarjoutuu ennen toista. Hänen mukaansa faktisuuden reaalisisältö aina myös ohjaa sitä, miten se merkityskokemuksena organisoituu. (Heidegger 1996, 49–58; Rauhala 1993, 111.)

Puhuttaessa tilanteiden komponenteista spesifioimatta niiden sisältöä käytetään termiä tilanteiden faktisuus. Se on yleisnimitys komponenttien erilaisille reaalisisällöille, joita ei kuitenkaan voida yksityiskohtaisesti luetella tai kuvata. Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen tilanteeseen, sen faktisuudella on ainakin vähäinen vaikutus ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. (Heidegger 1996, 52; Rauhala 2005, 42–43.)

Klemolan (1995, 5–6) tavoin myös omassa tutkimuksessani käsittelyn kohteena ovat kokemukset, joita ovat tuottaneet liikkuvat ihmiset, jotka todellistuvat aina maailmassa. Heideggerillä (1996, 49–58) maailmassa olemisen on jossain tilanteissa olemista. Kun ihminen syntyy johonkin tilanteeseen, se on hänen eksistenssinsä perusrakenne.

Von Herrmannin (1998, 105) mukaan Husserlin filosofia vaikutti metodisesti Heideggerin kysymyksenasetteluun. Husserlin filosofia on tietoisuuden fenomenologiaa ja Heideggerin ajattelu johti paikallaolemisen (Dasein) fenomenologiaan. Dasein on Heideggerin nimi ihmiselle, jota ei enää tarkastella rationaalisesti eikä subjektina, vaan olevana, jonka olemisessa on kyseessä sen oma olemisen. Dasein-analytiikka tarkastelee ihmisen olemista, mutta ei antropologisena ongelmana vaan kysymyksenä ihmisen olemisen myötä avautuvasta paikasta, jossa olemisen avautuu ja oleva tulee

¹⁹ Tämä on vaihe, josta Husserlia on kritisoitu. Ks. mm. Rauhala (1983, 174).

kohdattavaksi. (Heidegger 1996, 39–48; Backman & Luoto 2006, 15.)

Husserlin ja Heideggerin kannat näyttäisivät eroavan vain kohdealueiltaan. Yhteistä heille puolestaan olisi fenomenologinen metodi – olettaen, että ollaan valmiita näkemään olennainen, pohjaton eikä ainoastaan satunnainen eri tietoisuuden ja paikallaolemisen välillä. (Von Herrmann 1998, 105.)

Kuten aikaisemminkin todettiin, fenomenologinen analyysi jätti avoimeksi sen, miten jokin noema tarjoutuu tutkittavalle tajunnalle ja miten tietyt horisontit aktualisoituvat ja toiset eivät ja näin määräytyt merkityssuhteet muodostuvat. Hermeneuttisen tieteenfilosofian toinen vaihe yrittää vastata tähän kysymykseen. Hermeneuttinen ajattelutapa erottaa kaksi ymmärtämisen tasoa: varsinaisen ymmärtämisen ja ns. esiymmärtämisen. Edellinen on sitä, josta puhutaan tajunnallisuutena, joka todellistuu oivaltavina merkityssuhteina. Esiymmärtäminen ei taas ole ymmärtämistä tajunnallisessa mielessä, vaan varsinaisen ymmärtämisen rajaehtojen ja sisältöjen määräytymistä ihmisen tilanteissa. (Rauhala 1993, 20.)

Termi "esi" viittaa tajunnallisen ymmärtämisen esiasteeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että jokin tilanteen faktisuus on olemassa tajunnassa. Situationaalisuuteen sisältyvä esiymmärrys pääsee vaikuttamaan ihmisessä eri tavoin. Osa esiymmärrettyä on adekvaattia vain tajunnan kannalta ja osa vain kehon kannalta. Näin voimme puhua tajunnan ja kehon kanavista. Tilanteen konkreettiseen faktisuuteen ollaan pääasiassa suhteessa kehon kautta. Näitä ei välttämättä tarvitse tajunnallisesti kokea, jotta ne olisivat vaikuttavia, esimerkkinä ravinteet, saasteet ja myrkyt. Myrkkijä voidaan pelätä, jolloin niillä on suhde ihmiseen myös tajunnan kautta. Situationaaliset faktisuudet kuten arvot ja normit ovat suhteessa ihmisen kokonaisuuteen vain tajunnan tarjoaman kanavan kautta. Niillä ei ole mitään vaikutusta ihmiseen, ellei niitä kokemuksessa ymmärretä. Normi "tupakanpolto kielletty" voi vaikuttaa kehoon vasta sitten, kun se käsitetään ja sitä noudatetaan. (Rauhala 2005, 43–44.)

Mikäli koulussa oppii tekemään valintoja sekä ymmärtämään omien valintojensa perusteet, on silloin opettaja kyennyt välittämään oppilailleen elämänkatsomusta. (K11)

Tässä sitaatissa tilanteen faktisuus tajunnasta riippumatta ovat koulun oppilaat. Tajunnallisesti pelkästään katsomalla oppilaita ei voida tietää, ovatko oppilaat oppineet elämänkatsomusta. Kuitenkin oletuksena on, että jos valinnat ja perusteet on opittu tekemään, on myös opittu elämänkatsomusta. Tämä esiymmärretty on adekvaattia vain tajunnan kautta.

Jokainen inhimillinen olemassaolo on todellistuttuaan ainutkertainen. Heideggerin (1996) mielestä on suunnaton määrä eksistentiaalisia mahdollisuuksia olla ihminen²⁰. Ihmisen olemassaolo siis reaalistuu valikoituen näistä mahdollisuuksista. Tätä toisten mahdollisuuksien toteutumista ja toisten toteutumatta jäämistä Heidegger (1996) kuvaa termillä eksistentiaalinen valikoituma. Psykkisestä valinnasta se eroaa olennaisesti, koska se ei tarvitse mitään harkitsevaa tajuntaa. Eksistentiaalisista valikoitumista osa on peruuttamattomia, kuten rotu ja sukupuoli, mutta myös kulloisillakin valinnoillamme voimme vaikuttaa miten olemme olemassa tulevaisuudessa. (Heidegger 1996, 9–12; Rauhala 1993, 21.) Niskasen (2005, 105) mukaan Heidegger kuvaa asiaa siten, että jokaisen ihmisen olemassaolo on yhdistelmä asioita, jotka määräytyvät hänestä riippumatta, ja asioita, joihin hän voi itse vaikuttaa.

Näin ollen valinnat ovat jokaisen itsensä tekemiä, ei ulkoa annettuja pakkoja. Kyky tehdä ja ymmärtää omia valintoja on seikka, johon opetuksella tulee pyrkiä. (K11)

Oppilaiden etniseen taustaan tai ihonväriin ei pystytä vaikuttamaan. Heidän olemassaolonsa on siis näissä muodoissa peruuttamatonta. Se taas, miten heidän olemassaolonsa ihmisenä muokkautuu tulevaisuudessa, on suurelta osin kiinni siitä, minkälaisia valintoja he tekevät. Opetuksen avulla voidaan vaikuttaa tilanteen faktisuuteen tarjoamalla aineksia, joista tehdä valintoja. Oppilaalla voi olla

²⁰ Tämä perustelee tutkimuksessani jokaisen tutkimushenkilön yksilökohtaisen merkitysverkoston rakentamisen, samoin tällä perusteella voidaan tarkastella, miten yksittäisen tutkimushenkilön liikuntapäätös on rakentunut.

esiymmärrettynä jotain, mikä ohjaa heidän valintansa suuntaa. Kyseessä on siis suuntautuminen ihmisenä olemiseen esiymmärryksen ja eksistentiaalisen valikoituman mukaan.

Heidegger ajattelee, että näissä eksistentiaalisissa valintatyypeissä on kyseessä esiymmärtäminen. Realistuessaan ihminen ikään kuin ottaa huomioon nämä olemisehtonsa ja tulee niiden mukaan olemassa olevaksi. Tajunnassamme voimme tavoittaa mieliä niistä ilmiöistä ja asiantiloista, jotka ovat valikoituneet elämäntilanteeseemme.²¹ Esimerkkinä mies voi teoriassa tietää ja kuvitella jotain äitiydestä, mutta se ei ole olemassaolosta johdettua aitoa tietoa. Mies ei voi tuntea omakohtaisesti äitiyteen liittyviä merkityssuhteita eikä aktualisoida siihen liittyviä adekvaatteja horisontteja. (Heidegger 1996; Rauhala 1993, 21–22.)

Samalla tavoin voidaan ajatella tämän tutkimustyön muotoutumista. Pro gradu-työni sekä lisensiaatintyöni ovat tavallaan toimineet minulla esiymmärryksenä työn aiheesta ja eksistentiaalisten valikoitumien kautta (opinnot, työpaikka, tutkimustyö) ihmisenä olemiseni on suuntautunut tämän tutkimuksen toteutumiseen.

Maailmassa olemisen ja eksistentiaalisen valikoituman lisäksi Heideggerin tärkeä anti tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen taustalle on olemisen ymmärtäminen niin sanottuna projektina. Heidegger (1996) kuvaa ihmisen ontologisen olemisen mahdollisuuksia tehdessään eron ihmisen varsinaiseen ja epävarsinaiseen olemiseen. Epävarsinaisessa olemisessä ihminen sulautuu Keneen Tahansa, siihen mitä kaikki ovat. Ihminen on suurimman osan ajasta Kuka Tahansa ja pysyy sellaisena. Varsinaisen olemisen Heidegger toteaa olevan Kenen Tahansa eksistentiaali, toisin sanoen olemisen mahdollisuus. Näin ollen ihminen on jatkuvasti projekti, joka suuntautuu eteenpäin kohti mahdollisuuksiaan. Heidegger toteaa, että ihminen voi olla varsinainen itse vain, jos hän toteuttaa tämän omimman mahdollisuutensa omilla ehdoillaan ja jos hän projektoituu omien mahdollisuuksiensa suuntaan, eikä niiden, joita Kuka Tahansa

²¹ Liikunta, opettaminen, valmentaminen ja työura ovat muodostaneet sitä faktisuutta, joka on ohjannut minua tämän tutkimuksen tekemiseen. Esiymmärryksen merkitystä kuvaan tarkemmin alaluvussa 5.2.

hänelle osoittaa. (Heidegger 1996, 107–122; Klemola 1995, 14–27, 60; Rée 2000, 32–34.)

3.2.4 Fenomenologinen perusta tälle tutkimukselle

Kokemuksen tutkimisessa tutkimme merkityssuhteita koetussa maailmassa. Kokemukset ilmenevät mielinä tajunnassamme ja suhteutuvat johonkin aktualisoituneeseen horisonttiin ja ilmenevät merkityssuhteina. Kun mietitään, miten määrätty merkit aktualisoituvat ja toiset eivät ja miten ihminen reaalistuu tiettyjen eksistentiaalisten valintojen kautta, tarvitaan metodiksi eksistentiaalista analyysia. Näin puhtaan fenomenologian kautta on tultu eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen todellistuu kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisen kokonaisuutena.

En tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastele ja syvenny fenomenologiseen filosofiaan kokonaisuutena, vaan pyrin keskittymään niihin olennaisiin asioihin, jotka auttavat ymmärtämään ja hahmottamaan tekemiäni tutkimuksellisia ratkaisuja. Huomasin, että on suuri "vaara" uppoutua fenomenologian maailmaan yhä syvemmälle ja syvemmälle. Tässäkin tutkijana joudun harjoittamaan määrätynlaista sulkeistamista ja keskittymään tämän tutkimuksen kannalta asioihin itseensä.

Husserlin puhdas fenomenologia kokemuksen tutkimisena on perusteltua esitellä kattavasti, koska se antaa pohjan sille, miten alkuperäisiä kokemuksia eli ilmiöitä olevasta eli kirjoitelmista ja tutkimushaastatteluista ilmenee. Tämä antaa mahdollisuuden ja perustellun pohjan spesifin metodin muodostamiselle juuri tätä tutkimusta varten. Husserl tarjoaa myös horisontin käsitteen, joka on osaksi pohjana tutkimukseni epistemologialle ja tutkimuksellisille ratkaisuille.

Heidegger johdattaa meidät eksistentiaaliseen fenomenologiaan. Hänen ajatuksensa ilmenevät Rauhalan esittämässä holistisessa ihmiskäsityksessä tuodessaan etenkin maailmasidonaisuuden osaksi ihmisen olemisen muotoa. Toiseksi tämän tutkimuksen kannalta tärkeä osa Heideggerin ajatuksia on ihmisen olemisen maailmassa ja

suuntautuminen kohti mahdollisuuksiaan. Ihmisen projektit epävarsinaisesta olemisesta kohti varsinaista olemista ovat pohjana Timo Klemolan (1995) kehittäemille liikunnan projekteille. Nämä ovat vuorostaan olleet minun tutkimuksessani pohjana, kun olen pyrkinyt luomaan uutta liikunnan kokemusten teoreettista käsitettä, liikuntapääomaa.

Eksistentiaalinen fenomenologia suuntaa meitä kohti ihmisenä olemisen ontologiaa ja tapoja todellistua ihmisenä. Tätä perustaa tässä tutkimuksessa tarvitaan käsiteltäessä holistisen ihmiskäsityksen mukaisia todellistumisen muotoja sekä liikuntapääoman muodostumista.

Lehtovaarakin (1994, 114) kuvaa, että Rauhala on analysoinut ihmiskäsitystä eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta. Hän on yhdistänyt Husserlin fenomenologian ja Heideggerin eksistentiaalisen analyysin ja päätenyt kehittäessään käsitykseen, että ihminen todellistuu ainakin kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden olomuodoissa.

3.3 Holistinen ihmiskäsitys todellistumisen muotona

3.3.1 Holistisen ihmiskäsityksen ontologinen analyysi

Lauri Rauhala kehitti Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin ajatusten pohjalta erään hyvin perusteltavissa olevan holistisen ihmiskäsityksen. Taustalla oli Husserlin puhdas fenomenologia ja Heideggerin fenomenologiaan mukaan tuoma maailmasidonnaisuuden käsite. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on omaksuttu eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseksi.

Ihmistyö, jossa työn kohteena ovat ihmiset – ihmisiin vaikuttaminen joko auttavassa mielessä tai tavoitteellinen työskentely ihmisten kautta tavoiteltuun lopputulokseen pääsemiseksi – vääjäämättä johtaa siihen, että tätä työtä ohjaa käsitys ihmisestä, ihmiskäsitys. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä erittelyn tulosta, jossa pyritään paljastamaan ihmisen olemassaolon perusulottuvuudet ja niistä tutkimukselle seuraavat ongelmistotyypit. (Rauhala 1992, 32.)

Ihmiskäsityksiä voidaan yleiskatsauksen helpottamiseksi tyypitellä useammalla tavalla. Tavallisimmin esitetyn jaottelun mukaan on seuraavanlaisia ihmiskäsityksiä:

- monistisia
- dualistisia
- pluralistisia
- monopluralistisia

Yksinkertaisesti tarkasteltuna jaottelua voidaan tulkita seuraavasti: Monistisissa ihmiskäsityksissä katsotaan, että ihmisen olemassaolo voidaan ymmärtää yhden ainoan olemisen muodon pohjalta. Dualistisissa ihmiskäsityksissä katsotaan, että ihmisen olemassaolon käsittämiseksi on edellytettävä kaksi erilaista olemassaolon perusmuotoa, jotka tavallisesti esitetään muodossa sielu ja keho. Nykyisin kaksinaisuus sielu-keho esitetään muodossa tajunta-keho. Pluralistisissa ihmiskäsityksissä edellytetään, että ihminen reaalistuu monenlaisina osajärjestelminä, joilla on oma rakenteensa ja tehtävänsä sekä siten suhteellinen itsenäisyytensä. Niitä voidaan ja pitää tutkia omine spesifine teorioineen ja käsitteineen. Nykyinen monitieteinen ihmistutkimus perustuu tavallaan pluralistiseen ihmiskäsitykseen. Pluralistisen ihmiskäsityksen ongelmana on kuitenkin ollut, että siinä on vaikea koota erilaisuus ja perustella ihmisen kokonaisuus. Monopluralistisen ihmiskäsityksen analyysissä osoitetaan, miten ihminen on ykseys erilaisuudessa. Koska tätä tyyppiä olevat ihmiskäsitykset pyrkivät erityisesti perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä, kutsutaan näitä ihmiskäsityksiä myös holistisiksi ihmiskäsityksiksi. Nykyaikaisessa ihmiskäsitysten analyysissa yritetäänkin sovittaa yhteen jyrkkärajaisina esitettyjä ihmiskäsitystyypppejä (monistinen, dualistinen, pluralistinen) siten, että niiden kaikkein olennaisimmat ja rationaalisesti perusteltavissa olevat ainekset kootaan yhteen. Silloin tullaan holistisiin ihmiskäsityksiin. (Rauhala 1983, 18–21.)

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys pohjaa ontologiseen analyysiin, jonka mukaan ihmisen olemassaolon tapa ja todellistuminen on jaettu kolmeen osaan, tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen. Eri tavalla olemassa olevat ilmiöt edellyttävät erilaista tutkimusotetta, jolloin kuvauskategoriat ovat toiset. Ihmisen olemassaoloa kehollisena voidaan kutsua yhdeksi kuvauskategoriaksi. Tämä ontologinen analyysi/erittely ratkaisee ne

kuvauskäsitteet, joita voidaan käyttää eli mitä kysymyksiä voidaan esittää. Kun tutkittava nyt edellytetään joksikin, on tehty ontologinen ratkaisu.

Aiemmin mainitsin aineenhallinnan vahvuudekseni liikunnanopettajana ja olen omina kouluvuosinani päässyt aina "pätemään" liikuntatunneilla. Tällöin on olemassa vaara, etten osaa asettua erilaisten oppilaiden asemaan. Minulle voi olla esimerkiksi vaikea ymmärtää, miten joku oppilas ei osaa tehdä kuperkeikkaa, kun olen itse sen pienestä asti osannut. (K10)

Tämä esimerkki on puutteellinen ontologinen analyysi oppilaasta. Ennakkokäsitykset oppilaiden taidoista muotoutuvat sen mukaan, mitkä opettajan omat taidot ovat olleet. Opettajan on ollut vaikea ymmärtää, että jokainen oppilas itsessään on ainutkertainen ja todellistuu omana kehollisuutenaan, tajunnallisuutenaan ja situationaalisuutenaan.

Ontologista analyysia, jonka kohteena on ihmisen ongelma, kutsutaan usein filosofiseksi antropologiaksi (Rauhala 2005, 17). Erik Ahlmanin (1953, 14) mukaan siitä tutkimusalasta, joka käsittelee ihmistä perusteellisesti, ihmisen olemusta, asemaa kosmoksessa ja ihmisen tehtävää, on käytetty mm. nimitystä filosofinen antropologia.

Ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden erottaminen on Rauhalan analyysin keskeisimpiä lähtökohtia. Ihmiskäsityksen muodostaminen on filosofian tehtävä. Silti ihmiskäsityksen esille tuominen on tärkeää myös empiirisessä tutkimuksessa. Tämäkään ei kuitenkaan tarjoa varmana pidettävää mielekkyyttä tutkimukselle, mutta se tarjoaa kuitenkin perusteltavissa olevan perustan. Sen avulla raportin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa saadut tulokset tutkijan käsitykseen ihmisestä. Ihmiskuvalla erotuksena ihmiskäsityksestä viitataan jokaisen erityistieteen omilla tutkimusmenetelmillä omalta sisältöalueeltaan tuottamaan sisällölliseen kuvaukseen tutkimuskohteestaan. (Perttula 1995, 14–15; Varto 1992, 31–32.) Tiivistäen voisi sanoa, että ontologisen analyysin tulos on ihmiskäsitys ja empiirisen tutkimuksen tulos on ihmiskuva.

Koska ihmisen ongelmaa analysoivaa filosofointia on monenlaista, on myös useita empiiristen tutkijoiden suosioista kilpailevia ihmiskäsityksiä. Ihmisen empiirisellä tutkijalla ei kai ole muuta mahdollisuutta kuin ratkaista, mikä ihmiskäsitys jäsentää parhaiten ihmisen hänen tutkimuskohteensa perustaksi mielekkäimmällä tavalla. (Rauhala 2005, 17–19.) Näin olen itsekin tässä tutkimuksessa joutunut tekemään. Valmentajataustani sekä -koulutus ja työni opettajana ovat suunnanneet ja muokanneet ajatusmaailmani niin, että Rauhalan esittämä holistinen ihmiskäsitys vastaa parhaiten sitä kuvaa, joka minulla on esiymmärrettyä ihmisen todellistumisen olomuodoista.

Ontologisessa analyysissä, jossa tarkoituksena on selvittää, miten ihminen on kokonaisuus, ainakin seuraaviin kysymyksiin täytyy etsiä vastauksia:

1. Mitkä ovat olemisen muodot, joissa ihminen todellistuu?
2. Mitkä ovat ne ongelmatyypit, jotka tästä seuraavat empiiriselle tutkimukselle?
3. Miten eri olemusmuodot ovat suhteessa keskenään eli miten moninaisuudessa vallitsee ykseys?

Nämä vaatimukset pitäisi sovittaa yhteen, jotta ihmiskäsitys voisi muodostua ontologiseksi perustaksi nykyaikaiselle kokonaisvaltaiselle ihmistutkimukselle. Rauhala päätyi analyysissään ihmiskäsitykseen, jossa ihminen todellistuu ainakin seuraavissa olemassaolon perusmuodoissa:

- kehollisuus (olemassaolo orgaanisina tapahtumina)
- tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen (olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina)
- situationaalisuus (olemassaolo suhtautuneisuutena omaan elämäntilanteeseen eli elämäntilanteisuus, ts. olemassaolo suhteina todellisuuteen)

(Rauhala 1983, 25; 1992, 35; 2005, 32.)

”Näissä olemassaolon muodoissa täytyy reaalistua sen olennon, jota kutsumme ihmiseksi. Tämän toteamuksen pätevyyttä voidaan koetella esimerkiksi kysymällä: Voisiko sittenkin olla olemassa ihminen, joka ei ole koskaan kokenut mitään, ts. ajatellut, tuntenut, uskonut, toivonut, pelännyt jne.? Onko mahdollisesti olemassa ihminen, joka on aineeton, ts. läpäisisi seiniä, leijuisi ilmassa

painovoimasta riippumatta ja jolla ei myöskään olisi mitään orgaanisia prosesseja? Olisiko löydettävissä ihminen, jolla ei ole suhdetta mihinkään, joka ei olisi esimerkiksi kenenkään lapsi, ei olisi koskaan missään paikassa, ei söisi eikä joisi, joka ei tuntisi ketään ja jota ei kukaan tuntisi? Kielteiset vastaukset näihin kysymyksiin merkitsevät, että järjellisytemme vaatimuksen mukaan ihmiseksi kutsutun olennon on todellistuttava ainakin tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden olomuodoissa” (Rauhala 1992, 25).

Rauhala (1992, 35–36) tosin esittää vielä neljännenkin olomuodon eli kuolemattomuuden (olemassaolon jatkuminen orgaanisen elämän sammumisen jälkeen). Hänen mukaansa eräissä ihmistutkimuksen ja sovelluksien yhteydessä se näyttää olevan tärkeä ja yksi ihmisen olemassaolon mahdollisuus. Tämän tutkimuksen kannalta se ei ole kuitenkaan kovinkaan kohdallista.

3.3.2 Monistinen filosofia ihmiskäsityksen pohjana

Vertailun vuoksi on syytä tuoda esille myös monistisen ihmiskäsityksen ontologiaa esimerkkien avulla. Holistisessa ihmiskäsityksessä kaikki olemassaolon muodot muodostavat situationaalisen säätöpiirin, jossa mikään olemassaolon muoto ei ole toista tärkeämpi. Kaikki ovat yhtä ensisijaisesti olemassa ja vaikuttamassa ihmisessä. Monistisessa filosofiassa keho ja mieli muodostavat ykseyden.

Kehon ja mielen ykseys tulee voimakkaasti esiin tarkasteltaessa filosofi Benedictus Spinozan monistista filosofiaa. Spinozan filosofian tulos on, että ihminen on kokonaisuus ja realisoituu olemassaolossaan ulottuvuutena ja ajatteluna eli kehona ja mielenä. Kehollinen on tajunnallista ja tajunnallinen kehollista ja mitä monipuolisemmin ihminen on kehollisena olentona ja mitä monipuolisemmin hän maailmassa todellistuu, sitä paremmin ihminen pystyy teoreettisesti hahmottamaan maailmaa. (Koski 1991, 4.) Varto (1992, 41) kuvaa Spinozan ontologista ratkaisua siten, että ihminen on vain yhdellä tavalla ja kaikki se, mikä saa ilmaisunsa kehollisessa, saa ilmauksensa myös henkisessä. Spinozan mukaan ihmismieli on ruumiin idea, millä hän ilmeisestikin haluaa sanoa, että mieli on välttämättä yhdistynyt ruumiiseen eikä voi olla olemassa

siitä irrallisena. Mielen idean kohde on siten aina ruumiillinen tila. (Pietarinen 1995, 28.)

Maurice Merleau-Pontyn filosofinen lähestymistapa ihmiseen on fenomenologinen ja holistinen. Keskeistä hänellä on kuitenkin ihmisen ymmärtäminen kehollisena. Vaikka hän tarkastelee ihmisen maailmassa olemista fenomenologisesti, hän kuitenkin ontologisessa ratkaisussaan tematisoi ihmisen eri tavalla kuin Rauhala holistisessa ihmiskäsityksessään. Voidaan puhua ontologisesta monismista. Värri (1990, 15) kuvaa, että Merleau-Pontyn fenomenologia on olennaisesti ruumiin filosofiaa. Hän kohotti filosofiansa keskiöön lihallisuuden, ruumiimme, johon kristillis-idealistinen ajatusperinne oli suhtautunut joko epäillen tai pitänyt sitä sielun saastuttajana ja vankilana. Hänelle ruumiillisuutemme on keskeisin lähtökohta sekä ontologisessa ja tietoteoreettisessa että jokapäiväisessä merkityksessä.

Ihmistä ei nähdä dualistisesti kehosta ja mielestä koostuvana olentona, vaan ne ovat saman olemuksen kaksi eri puolta. Merleau-Pontyn tavoitteena on kartesiolaisen dualismin ylittäminen ontologisen monismin avulla. Ihmisen maailmasuhdetta ja maailman tematisointia hän kuvaa siten, että maailma on kokonaisuus, jonka olemassaolo ei ole ihmisestä riippuvainen. Ihmistutkimuksen kannalta on huomattava, että ennen tutkimusta ja tutkimuksen kohdetta konteksti on jo valmiiksi annettu. Ihminen syntyy valmiiseen maailmaan, joka rakentuu omalla tavallaan. Psykofyysinen ongelma on täten ratkaistu kehollisessa maailmassa olemisessa. (Merleau-Ponty 1986, 95–96, 430–432.)

Ymmärrän niin, että myös tässä katsomuksessa on taustalla Husserlin kehittämä elämämaailman käsite ja samalla ihmisen suhde situatioonsa. Kuitenkin mielestäni lähestymistapa on toinen. Maailmasuhdetta ei pidetä samalla tavalla ihmisen alkuperäisenä todellistumisen muotona kuin Rauhalan ihmiskäsityksessä. Siksi sitä ei voi samalla tavalla kutsua holistiseksi ihmiskäsitykseksi kuin Rauhalan kehittämää. Merleau-Pontyn tärkein selvitettävä asia on kuitenkin ihmisen kehollisuus. Mielestäni tässä on hyvä esimerkki siitä, että ihmiskäsityksen teoretisoinnista riippumatta puhumme kuitenkin tavallaan samoista asioista. On ihminen kehollisena, hänen suhteensa ympäröivään maailmaan, tajunnan ja mielen suhde

kehoon ja ympäristöön. Kyse onkin nyt filosofisesta taustasta ja siitä, minkälainen ontologinen ratkaisu ihmisestä on tutkimuksen ja käsittelyn taustalla. Taustalla on silloin tutkijan ihmiskäsitys. Rauhalalla on ihmiskäsityksessään ihmisen todellistumisen muotoina kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus ja Merleau-Pontyilla keho, mieli ja maailmasidonnaisuus. Ne ovat ontologisilta ratkaisuiltaan eri tavalla mukana ihmisen olemassaolossa.

3.3.3 Kehollisuus

Kehollisuus on ihmisen olemassaolon muodoista kaikkein helpoimmin ymmärrettävissä. Kehollisuus on näkyvä olomuoto ja se muodostuu orgaanisista tapahtumista, joissa ei ole mitään symbolista. Elimet ja elinjärjestelmät eivät toiminnassaan esitä mitään. Elintoiminnot eivät myöskään ole suhteissa toisiinsa symbolisia viestejä lähettäen, vaan niiden keskinäiset mielekkäät suhteet ovat jotakin aivan muuta. Ne jatkavat ja täydentävät toistensa aloittamia prosesseja, kontrolloivat toistensa toimintaa ja tasapainottavat toisiaan. (Rauhala 1992, 37; 2005, 38–40.)

Rauhalan esittämässä ihmiskäsityksessä on keskeisenä asiana erottaa termit mielellisyys ja mielekkyys. Mielellisyys on tajunnallisuuden perusrakenne. Kehollisuuteen kuuluvien elinten ja elintoimintojen katsotaan toimivan mielekkäästi. Kehollisuuteen kohdistuva tutkimus tulee silloin suorittaa eri metodein. *”Orgaanisen elämän mielekkyys ei ole elintoiminnallisista tapahtumista irrallaan, vaan juuri siinä ja sen eräs kvaliteetti. Siksi orgaanisen tapahtumisen mielekkyuden osoittaminen edellyttää aina anatomis-fysiologisin metodein suoritettua kuvausta”* (Rauhala 1989b, 33–34).

Liikunnan avulla saan kehoni pysymään kunnossa. ”Terve mieli terveessä kropassa” lausahdus pitää paikkansa. Vaimoni on nimittäin kanssa sellaista sorttia, että jos hän ei pääse liikkumaan tarpeeksi alkaa ”kaulin lentää”. (K2)

Liikunnan avulla kehollisuuteen kuuluvat elimet ja elintoiminnot ovat toimineet mielekkäästi, kun kunto on kohonnut. Mielellistä toimintaa on silloin, kun ymmärrämme, että kunto on noussut tai mikä vaikutus on ollut liikkumattomuudella. Silloin kokeminen on tajunnallista.

Kehollisuus siis vaatii, että ihmisessä tulee olla ainakin aivot, geenit, hermosto ja verenkierto, jotta olentoa voidaan kutsua ihmiseksi. Esimerkiksi aivoja ei kehollisuudessa pidetä ajattelevina, vaan mielekkäästi toimivina ajattelun orgaanisina edellytyksinä. Ilman aivoja ei ole ajattelua. Sama pätee kokemukseen ja sen tutkimiseen. (Perttula 1995, 17.)

Omasta kunnosta huolehtiminen liittyy olennaisesti liikuntaan kasvattamiseen. Suoritusten useiden toistojen kautta pääsemme kehittämään kuntoa. (K5)

Tässä esimerkissä oppilaat todellistuivat tutkimushenkilölle kehollisen olemassaolon kautta. Orgaanisen tapahtuman eli useiden toistojen mielekkyys tulee osoitetuksi kunnon kehittymisenä. Tällöin kehollisen olemassaolon vaatimukset toimivat mielekkäissä suhteissa.

Kehollisen olemassaolon kannalta kehon toiminnot voivat toimia mielekkäästi, vaikka orgaanisesti näkyvä muutos tulkittaisiin negatiivisesti. Esitutkimuksessa kehollinen olemassaolo ilmeni erityisesti oppilaiden ylipainon havaintoina, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Lisäksi liikuntaryhmissä alkaa kohta puolet oppilaista olla ylipainoisia. Tämä on todella suuri haaste opettajalle. (K4)

Ne jotka eivät kuulu seuroihin ovat auttamattomasti ulkona monesta "hienoudesta". Liikkumattomuus saa aikaan monenlaisia sairauksia. Viime aikoina on puhuttu paljon ylipainoisten kasvavasta määrästä. (K8)

Kuinka saada ylipainoiset ja kömpelöt lapset innostumaan liikunnasta niin, että hekin omaksuisivat liikunnallisen elämäntavan? (K9)

Liikunnallisten täysin passiivisten lasten määrä on lisääntynyt huomattavasti. Yhä useampi koululainen kärsii ylipainosta. (K10)

Tutkimushenkilöiden kuvauksissa kehon elintoiminnot ovat toimineet niin, että seurauksena on ollut ylipaino. Rauhala (1983, 31) kuvaa, että orgaanisen elämän piirissä elinten ja elintoimintojen

keskinäinen informaatio on niiden itsensä sekä ihmisen kokonaisuuden kannalta paljon luotettavampaa ja erehtymättömämpää kuin tajunnan niistä antamat symboliset tulkinnat. Tajunnan antamat tulkinnat siitä, mitä elintoiminta symbolisoi, riippuu tavallisesti tulkitsijan teoriasta tai hänen maailman- ja elämäkatsomuksestaan. Siksi ne ovat vaihtelevia ja usein epäluotettavia.

Tämä voidaan ymmärtää edellisten sitaattien valossa siten, että ihminen voi tulkita, että ylipaino on seurausta vääränlaisesta ravinnosta tai liian vähäisestä liikunnasta tai vaikka aineenvaihdunnan häiriöstä. Kehon toiminnan mielekkyyden kannalta tällä ei ole merkitystä. Kehon organismi on toiminut mielekkäällä tavalla siten, että se on käyttänyt tarvittavan ravinnon ja varastoinut ylimääräisen energian rasvaksi kehoon.

3.3.4 Tajunnallisuus

Tajunta käsitetään tässä ihmiskäsityksessä inhimillisen kokemuksen kokonaisuudeksi. Sen toiminnallinen struktuuri on mielellisyyttä. Tämä termi johdetaan sanasta mieli. Kun sanotaan, että tajunnallisuuden olemus on mielellisyyttä, tarkoitetaan, että kyseinen ihmisen olemuspuoli tulee olemassa olevaksi mielen ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. (Rauhala 2005, 35.) Tajunnallisuuden perusrakenne mielellisyys tarkoittaa juuri sitä, että mielet ilmenevät ja suhteutuvat merkitsevyytensä avulla toisiinsa. Symbolisaatio, käsitteellisyys, ajattelu ja tunteet toteutuvat mielellisyydessä ja mielellisyytenä. (Rauhala 1992, 37.)

Mieliä on suunnaton joukko. Objektien, ilmiöiden ja asiantilojen nimet, kuten Helsinki, kynä, pöytä, ikkuna jne. ilmaisevat, nimeävät ja välittävät erilaisia mieliä. Mielet suhteutuvat toisiinsa sisäisen merkitsevyyden sitomina. Niillä ei ole mitään konkreettista ja fyysisesti koskettavaa suhdetta keskenään. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen johonkin objektiin siten, että ymmärrämme tuon objektin mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situatioonsa. (Rauhala 2005, 35.) Merkityssuhteiden kokonaisuus on maailmankuva. Tieteellinen

maailmankuva ja subjektiivinen maailmankuva on erotettava toisistaan. Tässä on kyseessä jälkimmäinen. (Rauhala 1992, 38.)

Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. Mieli ei kuitenkaan aina ilmene elämyksessä selkeästi tai asetu tarkasti todettavaan suhteeseen mihinkään esineeseen tai asiaan. Ne saattavat olla epäselviä, heikosti jäsentyneitä, vääristyneitä tai virheellisiä. Silti ne ovat merkityssuhteita. Tajunnallisuudessa tapahtuu merkityssuhteiden jatkuvaa uudelleen jäsentymistä, unohdusta ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista. Vanha kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi. Tajunnallinen tapahtuminen on siten sen oman historian varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista. (Rauhala 1983, 27–29.)

Husserlin fenomenologiaa tarkasteltaessa käsiteltiin edellistä horisontti-käsitteen alla. Sillä viitataan koetun maailman historiallisuuteen. Uusien mielen suhteutumista osaksi jo olemassa olevia mieliä kuvattiin termillä tulkkiutuminen. Fenomenologiassa tajunnallisuuden perusluonteena pidetään intentionalisuutta, jonka Rauhala korvaa mielellisyyden käsitteellä.

Tajunnallisuuden sisällä on eroteltavissa vielä psyykinen ja henkinen. Psyykkisellä tarkoitetaan alemmaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta, jota voi olla myös eläimillä. Esimerkiksi hyvän ja pahan olon tunne ja pelot ovat tällaisia. Henkisyydellä tarkoitetaan korkeammanasteista tajunnallisuutta, jossa käsitteellisyys ja tietäminen tulevat mahdollisiksi. Henkisyiden korkeampiasteisuus ilmenee mm. siten, että siinä voidaan etäännyä psyykkisen kokemisen tilasta ja arvioida sitä. Esimerkiksi voimme puhua käsitteestä viha tarvitsematta tulla vihaiseksi ymmärtääksemme, mitä vihaisuus on. Henkisyyttä edustaa myös arvojen asettaminen, ihmisarvon kunnioittaminen, vastuullisuus itsestä, lähimmäisestä, luonnosta ja jopa kosmisesta harmoniasta. Siihen sisältyy myös eettisyyden mahdollisuus. Henkisyiden aito ulottuvuus on myös yksilöllisyyden saavuttaminen. Henkisyiden aikaansaannokset, kuten esim. taide elävät yksilöllisen elämän päätyttyäkin. (Rauhala 1992, 38–39.)

Seuraavalla esimerkillä pyrin osoittamaan, miten kehon mielekkyys muuttuu tajunnallisuuden mielellisyydeksi.

Liikunnan on oltava myös monipuolista ja säännöllistä. Tällä tavalla oppilaat huomaavat, miten yleiskunto kohenee ja jaksaa paremmin juosta pallon perässä. Pikkuhiljaa liikunta ei tunnu enää vastenmieliseltä, vaan siitä alkaa pitämään. (K4)

Monipuolinen ja säännöllinen liikunta on orgaaninen tapahtuma, joka ilmenee toimijalle mielinä. Pikkuhiljaa orgaanisten tapahtumien tuottamat mielet ilmenevät siten, että liikunta ei tunnukaan enää vastenmieliseltä. Tämän mielellisyyden ja tajunnallisuuden voidaan sanoa ilmenevän psyykkisenä eli alempana tajunnallisuutena. Korkeammanasteista tajunnallisuutta eli henkisyttä sen voidaan katsoa olevan silloin, kun ymmärretään, että säännöllinen liikunta on saanut aikaan yleiskunnon kohoamista. Tarkastellaan asiaa vielä toisen esimerkin avulla.

Haluan iskostaa oppilaille, että heillä kaikilla on mahdollisuus vaikka mihin, jos he ovat valmiita tekemään töitä unelmiensa eteen. Koululiikunnassa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi uusien taitojen oppimista, kunnon kohottamista tai vaikka painon pudottamista. (K13)

Keholliseen olemassaoloon vaikuttamalla oppilaiden tajuntaan tuotetaan mieliä. Korkeammanasteista tajuntaa se on oppilaalle silloin, kun hän ymmärtää miten uudet muodot kehollisessa olemassaolossa voivat olla tie unelmien toteutumiseen. Tajunnasta ei voida ottaa mitään pois eikä sinne mitään panna esinemäisessä mielessä, vaan kaiken pitää tapahtua ymmärtämisen kautta (Rauhala 2005, 37).

3.3.5 Situationaalisuus

Heideggeriläinen eksistenssifilosofia toi situationaalisuuden käsitteen lisäksi ihmisenä todellistumisen muotoihin. Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä situationaalisuutta ei pidetä olemassaolon muotona, joka tulisi mukaan vasta jotenkin myöhemmin ihmisessä tai jotenkin ulkopuolelta vaikuttavana, vaan ihminen on koko elämänsä osa elämäntilanteisuuttaan. Situationaalisuudella ihmisen olemassaolon muotona tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta

todellisuuteen elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Se ei ole sama käsite kuin fyysinen ympäristö. Situaatio on aina yksilöllinen, vaikka eri henkilöillä voi olla samoja ja samankaltaisia tiluatiun rakennetekijöitä eli komponentteja. Kun puhutaan tiluatiun komponenttien sisällöistä niitä erikseen erittelemättä, käytetään termiä faktisuus. Se on yleisnimi kaikille tiluatiun komponenttien erilaisille reaalisisällöille, joita ei haluta tai ei ole mahdollista yksityiskohtaisesti luetella tai kuvata. (Heidegger 1996, 52; Rauhala 1983, 33–34; 1995, 86.)

Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen tiluatioon, se myös määrää esiasteisesti sitä, mitä ihminen tajunnassaan ja kehon prosesseissaan on, ja sillä on ainakin vähäinen vaikutus ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. Jos näin ei ole, niin ilmiö ei kuulu ihmisen tiluatioon. Situatiun komponentin faktisuus on aina rajaamassa ja suuntaamassa, miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee. Sitä kutsutaan esiymmärrykseksi. Tietyn komponentin ja sen faktisuuden sijoittuminen ihmisen tiluatioon ja esiymmärtäminen ovat saman asian kaksi eri puolta. Situatiun komponenteista ja niiden faktisuudesta puhutaan tiluatiun rakenteen kannalta. Esiymmärryksestä puhutaan tajunnan ja kehon kannalta. Tällä tarkoitetaan, että osa tiluatioon valikoitunutta ja siten esiymmärrettyä faktisuutta on adekvaattia vain tajunnan kannalta, osa taas vain kehon kannalta. (Rauhala 1972, 22; 1983, 34–35.)

Toisin sanoen ”esi” viittaa tajunnallisen ymmärtämisen esiasteeseen. Tällöin jokin tiluatiun faktisuus on olemassa tajunnasta riippumatta ja situationaalisuuteen sisältyvä esiymmärrys pääsee vaikuttamaan ihmisessä eri tavoin, siis joko tajunnan kanavan kautta tai kehon kanavan kautta.

Situationaalisuus on siis käsitettävä siten, että ihminen tulee sellaiseksi, kuin ne tiluatiun komponentit edellyttävät, joihin hän on kietoutunut. Osa näistä komponenteista on määrätynyt kohtalomaisesti eli niihin ihminen ei ole voinut itse vaikuttaa. Näitä ovat mm. rotu, geenit, ihonväri, kansallisuus, yhteiskunta ja kulttuuripiiri, joihin ihminen syntyy. Monia tiluatiun komponentteja ihminen kuitenkin pystyy valitsemaan ja säätelemään. Näin hän voi muovailia situationaalisuuttaan. Hän voi

valita ystävänsä, harrastuksensa, työpaikkansa, asunnon, ravinnon jne. Toisaalta situaatio voidaan jakaa myös konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Edellisiä ovat mm. asunto, saasteet, ravinteet, bakteerit ja virukset jne. eli kaikenlaiset ihmisen reaaliseen kanssakäymisen muodot. Jälkimmäistä edustavat mm. arvot, normit, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset ja taide yleensä. (Rauhala 2005, 41–42.)

Vanhempani innostivat ja tukivat kaikin tavoin liikunnan harrastamistani. Uskon, että vanhempieni esimerkillinen liikunnallinen ja terveellinen elämäntapa ovat varmasti vaikuttaneet oman liikunnallisen elämäntapani muodostumiseen. Vanhempani ottivat minut ja siskoni mukaan omiin liikuntaharrastuksiinsa ja kuljettivat meitä aktiivisesti hiihto- ja yleisurheiluharjoituksissa, liikuntakerhoissa ja urheilukilpailuissa. (K5)

Situaation faktisuutena on ollut ympäristö ja ilmapiiri, jossa liikunta ja sen harrastaminen on ollut itsestäänselvyys. Näin esiymmärrykseksi tutkimushenkilölle on muodostunut käsitys liikunnan harrastamisen ja terveyden yhteydestä. Kohtalonomaisia situaation komponentteja ovat tässä mm. ikä, sukupuoli ja perhesuhteet. Näihin lukeutuvat siis asiat, joihin henkilö ei ole pystynyt itse vaikuttamaan valinnoillaan. Hän on ensinnäkin tehnyt päätöksen, että yleensä harrastaa liikuntaa. Toiseksi hän on tehnyt valinnat, mitä harrastaa, milloin, kenen kanssa ja millä aikataululla. Nämä kaikki ovat omia valintoja. Toiseksi esimerkissä löytyy myös ero konkreettisten ja ideaalisten komponenttien välillä. Konkreettisiin komponentteihin voidaan lukea kaikki ne asiat, joihin tutkimushenkilö on reaaliosuhteessa eli perheenjäsenet, harrastustoverit, liikuntavälineet jne. Ideaaliset komponentit esimerkissä ovat perheen liikunnallisen ja terveellisen elämäntavan muodostamat arvot ja asenteet, jotka varmasti ovat olleet voimakkaasti vaikuttamassa tutkimushenkilön situaation muodostumiseen.

Toisaalta voimme miettiä, että opetuksen avulla ja järjestelyillä pystymme vaikuttamaan siihen situaation faktisuuteen, jossa oppilaat tekevät valintoja valinnanvaraisten komponenttien kesken.

Ehkä suurin haaste on vahvistaa nuorten itsetuntoa ja luoda heihin uskoa, että omaan elämään voi vaikuttaa tekemällä valintoja. Liikunnan opetuksessakin korostuu omat valinnat ja yksilöllisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että emme voi vaikuttaa nuorten valintoihin, vaan me voimme tarjota mahdollisuuksia ja erilaisia kokemuksia ja kannustaa nuoria löytämään itselleen liikunnan ilo oman hyvinvoinnin kannalta. (K7)

Oikeiden valintojen tekemistä auttaa ja helpottaa, jos opettaja pystyy tuottamaan tilanteen faktisuuteen ns. hyviä ja oikeita valinnanvaraisia tilanteiden komponentteja. Totta on, että opettaja ei voi tehdä valintoja kenenkään puolesta, mutta vaikuttamalla tilanteen ideaalisiin komponentteihin eli asenteisiin ja arvoihin, voidaan ohjata oppilasta kohti parempia valintoja liikunnan ja terveyden kannalta ajateltuna. Tätä samaa ajatusmallia toi esiin jo Rauhala (1989a, 164) kuvatessaan, että tärkein koululaisen tilanteiden komponentti on opettaja-kasvattaja.

3.3.6 Situationaalinen säätöpiiri

Edellä esitetty ihmiskäsitys on holistinen, koska todellistumisen olemassaolon osapuolet tarvitsevat toinen toisensa ollakseen itse olemassa. Kaikki kuvatut olemismuodot ovat yhtä ensisijaisia, yhtä välttämättömiä ja joka hetki läsnä olevia. Keskinäisissä yhteyksissään ne konstituivat reaalisen ihmisen olemassaolon. Mikään ei voi puuttua, mikään ei voi korvata toista. Jotta elämäntilanne ja keho tiedettäisiin oman olemassaolon muodoiksi, on ihmisellä oltava tajunta, jossa se oivalletaan. Ihmistä, jossa olemispuolien vastavuoroinen prosessi näin kulkee, Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. Situationaalinen säätöpiiri on siten ihmisen kokonaisuuden käsittämistä helpottava ajatusmalli. (Rauhala 1992, 42–45.) Holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää situationaalisuuden, tajunnallisuuden ja kehollisuuden kokonaisuudessa. Situationaalinen säätöpiiri on nimi ihmisen olemispuolien kokonaisuudelle silloin, kun halutaan erityisesti tähdentää niiden keskinäistä dynaamista suhdetta. Osapuolet edellyttävät eri mielessä toisensa ollakseen itse omassa funktiossaan olemassa. (Rauhala 1983, 46.)

Holistisuuden eli kokonaisvaltaisuuden idea ehkä jopa häviää, kun eri olemusmuodot esitetään näin eroteltuna. Toisessa olomuodossa tapahtuva asia ei ole syy tai seuraus toisessa tapahtuvalle. Ne eivät ole erillisiä asioita siten kuin kausaalisuhde edellyttää.

Kausaalisuhteen selittäminen edellyttää syyn ja vaikutuksen selvän erillisyyden, jotta voitaisiin osoittaa, että yksi tapahtuma on syy ja toinen vaikutus. Silloin syy ja vaikutus ovat eri ilmiöitä. Holistisen ihmiskäsityksen katsannossa ihmisen olemispuolet eivät kuitenkaan ole erillisiä siten kuin kausaalisuhde edellyttäisi. Ihmisen olemisen muodot juuri omalla keskinäisellä yhteydellään konstituivat toisensa tässä kokonaisuudessa. (Rauhala 1983, 46.)

Situationaalisen säätöpiirin ideaa voidaan havainnollistaa esimerkillä. Esimerkiksi voi sopia tilanne, jossa oppilas on liikuntatunnilla. Harjoittelu tai harjoite on hänen sen hetkisen elämäntilanteensa tärkeä rakennetekijä. Jotta hän voisi kokea, on hänellä oltava elimellisiä aistimisprosesseja, joiden välityksellä hän harjoitteen havaitsee. Jotta hän ymmärtäisi harjoitteen oman käyttäytymisensä ohjeeksi, tulee hänellä olla tajunta, jossa se käsitellään. Mikään olemisen muodoista ei siis voi puuttua, jotta hän harjoitetta suorittaessaan olisi olemassa. Elämäntilanne on täten jäsenytyneen kokemuksen olemassaolon ehto. Kokemus voi tapahtua vain hänen kehonsa kautta.

Tämäkin lyhyt analyysi osoittaa, että Rauhalan (1983, 43; 1995, 88–89) väite ”ihminen on ykseys moninaisuudessa” tai ”ihminen on ykseys erilaisuudessa” on oikeutettu ja osuva. Tämä ihmiskäsitys auttaa ymmärtämään, että kokonaisuuden tutkimus on eksistenssin (Heideggerin termein olemassaoloaan omilla valinnoillaan säätelevän olion) tutkimusta samalla, kun sen puitteissa voidaan empiirisesti tutkia eri problematiikkatyppejä (olemisen muodot) adekvaatisti ja ristiriidattomalla tavalla suhteellisen itsenäisestikin. Toivon, että näin tässäkin tutkimuksessa.

3.3.7 Vaikuttamisen kanavat

Kun holistinen ihmiskäsitys ymmärretään ihmisen todellistumisen muodoksi, se antaa mahdollisuuden myös opettajalle lähestyä

oppilasta holistisesti. Tällä tarkoitan mahdollisuutta vaikuttaa oppilaaseen olemassaolojen muotojen eri kanavien kautta.

Puhakainen (1995, 107–112) antaa esimerkin urheilun kautta seuraavasti: Kehollisuudesta aiheutuva problematiikkatyyppi edellyttää tutkimuksen kohteeksi aineellis-organiset prosessit. Kuvauskategorioiden ja -käsitteiden tulee olla omien tieteenalojen peruskalustoa. Kehollisuuden kohdalla näitä ovat mm. liikuntafysiologia, liikuntalääketiede, biomekaniikka ja neurologia. Tajunnallisuudesta aiheutuva problematiikkatyyppi edellyttää, että käytetyt tutkimusmenetelmät, kuvauskategoriat ja käsitteet voivat tavoittaa tutkimuskohteensa, inhimillisen elämyksenkokemuksen. Tarkastelun kohteena on merkityksen ongelma, jolloin on pakko viitata urheilijan koettuun maailmaan. Tämä ontologinen ratkaisu sulkee pois perinteisen luonnontieteellisen tutkimuksen menetelmät. Neurofysiologian avulla ei voi tutkia urheilijan tajunnallisuutta. Kokemuksena ilmenevien ilmiöiden tutkimusalojen ontologisissa ratkaisuissa nähdään adekvaatisti toimittaessa urheileva ihminen maailmaa ymmärtävänä tajunnallisena olentona, joka voi asettua vastavuoroiseen dialogiin toisen ihmisen kanssa ja muodostaa tästä tietoa tutkijalleen ja itselleen. Urheilijan elämäntilanteen erityispiirteet edellyttävät, että tutkimuksen menetelmät, kuvauskategoriat ja käsitteet kykenevät saavuttamaan sekä käyttäytymisen ja toiminnan problematiikan että urheilijan sijoittuneisuuden omaan elämäntilanteeseensa. Ihmissuhteita ei voi tutkia kemiallisina ongelmina, vaikka "ihmisten välinen kemia" ei aina toimisikaan.

Edellä mainitusta seuraa, että valmennuksessa on pyrittävä kehittämään valmennustyötä ohjaavia käsitys- ja toimintatapoja, joissa valmennus jaetaan mielekkäisiin osa-alueisiin urheilijan olemassaolon rakenteesta käsin. Holistisen ihmiskäsityksen heuristiikka auttaa luomaan kuvaa siitä, miten valmennuksellinen vaikuttaminen voidaan kunkin osa-alueen kohdalla suorittaa. Urheilijan olemassaoloon voidaan vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti hänen kaikkien olemassaolojen muotojen kautta. Tämä rakenne avaa valmentajan käyttöön kehon, tajunnan ja tilanteen mukaiset valmentamisen kanavat. (Puhakainen 1995, 120–121.)

Mielestäni edellinen kuvaus voidaan suoraan ottaa koulussa ja liikunnan opetuksessa lähtökohdaksi mietittäessä holistisen ihmiskäsityksen mukaista lähestymistä oppilaaseen ja opetukseen. Valmentaja-sanalla on opettaja ja valmennus-sanalla opetus.

Opetuksessa on pyrittävä kehittämään opetustyötä ohjaavia käsitys- ja toimintatapoja, joissa opetus ja kasvatus jaetaan mielekkäisiin osa-alueisiin oppilaan olemassaolon rakenteista käsin. Holistisen ihmiskäsityksen heuristiikka auttaa luomaan kuvaa siitä, miten opetuksellinen vaikuttaminen voidaan kunkin osa-alueen kohdalla suorittaa. Oppilaan olemassaoloon voidaan vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti hänen kaikkien olemassaolon muotojensa kautta. Tämä rakenne avaa opettajan käyttöön kehon, tajunnan ja tilanteen struktuurien mukaiset vaikuttamisen kanavat.

Oppilaan kehon kanavaa hyväksikäyttävä ja kehoon kohdistuva vaikuttaminen on helppo ymmärtää ja on nykyisin pitkälle kohdennettua. Fyysiset harjoitteet eivät kehitä ainoastaan yleiskuntoa, vaan harjoitteet pystytään kohdentamaan hyvin tiettyyn harjoitusvaikutavuuteen. Kehon kanavaan kohdistuva opetus ei kuitenkaan yksin ratkaise suorituksen onnistumista.

Oppilaan tajunnan kautta tapahtuvalla vaikuttamisella opettaja voi pyrkiä elämysten tietä vaikuttamaan oppilaan psyykkis-henkiseen olemassaoloon. Opettaja ei kuitenkaan vaikuta oppilaan tajunnalliseen puoleen ainoastaan ymmärrykseen vetoamalla. Hän vaikuttaa oppilaan maailmankuvan kokonaisrakenteessa oleviin kaikkiin ulottuvuuksiin, kuten tieto, tunne ja intuitio. Opettajan tulisi pyrkiä syventämään oppilaan kaikkia kokemusulottuvuuksia eikä tavoitella ainoastaan liikuntalajin spesifin taidon lisäämistä.

Opettajan vaikuttamispyrkimyksille avautuu vielä kolmaskin kanava eli oppilaan tilanne. Oppilas on elämäntilanteeseensa kietoutuva olento, jolloin muuttamalla hänen konkreettisia tai ideaalisia tilanteen rakennetekijöitään, voidaan vaikuttaa oppilaan olemassaoloon. Näin voidaan vaikuttaa oppilaan siihen tilanteen faktisuuteen, jonka pohjalta oppilaan tajunnallinen ja kehollinen olemassaolo rakentuu. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opetuksessa työskentelevän on ymmärrettävä vastuunsa. Tilanteeseen ei saa

puuttua miten vain. Eettisyys on tärkeää. Etenkin tämä tulee ottaa huomioon piilovaikuttamisessa, joka suuntautuu oppilaan ideaalisiin rakennetekijöihin, kuten arvoihin ja normeihin.

Opettajan on ymmärrettävä, ettei hän ole ainoastaan tietojen ja taitojen jakaja ja opettaja, vaan hän omalla toiminnallaan suuresti vaikuttaa siihen, miten oppilas todellistuu ihmisenä. Situationaalisen säätöpiirin ajatuksen mukaan opettaja tuo jonkin asian mukaan säätöpiiriin ja sitä kautta vaikuttaa oppilaan olemassaolon rakenteeseen. Tämä puoltaa Rauhalan ajatusta, että tärkein oppilaan situation rakennetekijä on opettaja-kasvattaja (Rauhala 1989a).

Tämän ajatuksen tulisi toteutua myös opettajan ja oppilaan välisessä ihmissuhteessa. Opettajan ja oppilaan välisen ihmissuhteen tulisi olla ihmisten välisen kohtaamiseen perustuva inhimillinen suhde, jossa kasvattaja näkee lapsen, "ihmisen ihmisessä". Opettajan ja oppilaan välisessä ihmissuhteessa ja laajemmin koulujärjestelmässä tulee toteutua yksilöllisyyden ja erilaisuuden ymmärtäminen, jokaisen lapsen/nuoren ainutkertaisuuden ymmärtäminen. (K3)

3.3.8 Miten eri olomuodot käsitteellistetään tässä tutkimuksessa?

Rauhalan (1995, 96) mukaan ihmisen kokonaisuuden konstituutiota analysoitaessa on hyödyllistä pitää ajatuksellisesti esillä mikrotapahtumia kunkin olemuspuolen piiristä. Yhteen kietoutuminen tapahtuu juuri niissä ja siksi myös niiden näkökulmasta käsin katsottuna keskinäiset läpäisy-suhteet tulevat parhaiten ymmärrettäviksi.

Tämän tutkimuksen merkitysyksiköiden tarkastelu ja luokittelu pohjautuu juuri tähän ajatukseen. Tutkimuksen metodivaiheessa (I päävaiheen vaihe 4) olen luokitellut jokaisen merkitysyksikön kuuluvaksi ensisijaisesti joko keholliseen, tajunnalliseen tai situationaaliseen todellistumisen muotoon kuuluvaksi. Sen jälkeen jokainen kehollinen merkitysyksikkö on sijoitettu sisältöalueittain yhteen, samoin tajunnalliset ja situationaaliset. Tutkimushenkilöiden yksilöllinen ja yleinen merkitysverkosto on siis rakentunut sisältöalueista, joissa sisältöalue on kirjoitettu yhtenä kappaleena, mutta sisennyksien avulla on eritelty eri todellistumisen muotojen

merkitystihentymät. (kts. tarkemmin metodiosuus). Ensin on kehollinen, toisena tajunnallinen ja viimeisenä situationaalinen todellistumisen muoto. Näin muodostetut merkitysverkostot antavat mahdollisuuden tulkita tutkimustuloksia siitä näkökulmasta, miten eri holistisuuden muodot näkyvät tutkittavien omissa liikuntakokemuksissa sisältöalueittain. Toisin sanoen, minkä kanavan kautta kokemus ensisijaisesti on välittynyt tai mitä vaikuttamisen kanavaa tutkimushenkilö on oppilaita ohjatessaan ensisijaisesti käyttänyt?

Tärkeä sana ja jopa tutkimuksellinen ratkaisu on ensisijaisuus. Holistisuuden ideaa tarkasti mietittäessä mikään tajunnallinen tai kehollinen ei oikeastaan voi olla olemassa ilman situaatiota. Rauhala (1995, 96–97) kuvaa asiaa seuraavasti: Kun tajunnassa ilmenee jokin mielellinen sisältö, siinä on jo mukana situationaalisuus, koska ilmennyt mieli on jostakin tilanteen objektista tai asiantilasta. Samoin mikään kehollinen mielekäs toiminta tuskin olisi mahdollista ilman situaatiota. Tämän ajattelun mukaan situationaalisuus olisi aina ensisijaisesti muodostamassa tajunnallista tai kehollista kokemusta.

Tämä asiantila ei ole kuitenkaan parhaalla mahdollisella tavalla kausaalisesti tutkittavissa. Tilanteen komponentti ei ole kokemuksen syy, vaan siitä tarjoutuu aihe merkityksenmuodostukselle. Kaikki olemassaolon muodot osallistuvat näin samanaikaisesti merkitysmuodostuksen kokonaistapahtumaan. (Rauhala 1995, 96–97.)

Perttulan (2008, 136) mukaan kokemuksen tutkimuksen tieteellisyyden lähtökohta on objektiivisuus kohteen mukaisuudeksi ymmärrettynä. Kyse on siitä, miten hyvin tutkittavana oleva asia tavoitetaan sellaisena kuin se tutkimuskysymysten kannalta todellisuudessaan on olemassa.

Tutkimuskysymysteni kannalta oleellista on selvittää, miten holistisuuden eri olomuodot näkyvät tutkimushenkilöiden kokemuksissa. Tämän vuoksi olen luokitellut jokaisen merkitysyksikön kuuluvaksi johonkin holistisuuden olomuotoon sen mukaan, mikä olomuoto kokemuksessa ensisijaisesti ilmenee tai

mitä vaikuttamisen kanavaa ensisijaisesti käytetään. Luokittelun olen tehnyt seuraavin perustein.

Kokemus on kehollista ensisijaisesti silloin, kun merkitysyksikössä selkeästi ilmenee ja pääasiallisesti kuvataan kehon orgaanisiin tapahtumiin liittyviä ilmiöitä. Joko niin, että niihin yritetään vaikuttaa kehon kautta tai kokemus tapahtuu kehollisen tuntemisen kautta.

Tajunnallista kokemus on ensisijaisesti silloin, kun merkitysyksikössä selvästi ja päälimmäisenä on kokemuksen ymmärtäminen tai sisäistäminen tai niihin yritetään vaikuttaa (henkisyys). Myös kokemukset, joissa hyvän ja pahan olon sekä pelon tunteet olivat päälimmäisinä, luokittelin tajunnallisen olemassaolon muotoihin (psykykkisyys).

Situationaalista kokemus on ensisijaisesti silloin, kun merkitysyksikössä selvästi ja päälimmäisenä nousevat esiin joko kohtalonomaisesti tai valinnanvaraisesti vaikuttavat komponentit sekä ihmisten väliset kanssakäymisen muodot tai vaikuttaminen arvoihin, normeihin tai asenteisiin.

Näiden luokittelujen avulla uskon parhaiten saavuttavani ilmiöiden olemukset, niin kuin tutkimusasetelmassani edellytän. Tieteellisyyden perusta on silloin tutkijan ajattelemisen taidossa sekä tahdossa toteuttaa tutkimus ajattelemisensa kanssa yhdenmukaisesti (Perttula 2008, 136).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä muodostan jokaiselle tutkimushenkilölle yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueittain liikunnallisista kokemuksista haastatteluista esiin tulleiden merkityksiköiden perusteella. Lisäksi muodostan tutkimusryhmän liikunnanopettajan työtä kuvaavan yleisen merkitysverkoston. Merkitysverkostot muodostan tätä tutkimusta varten kehittämäni fenomenologisen metodin avulla. Metodi perustuu Giorgin (1994; 1996; 1997) ja Perttulan (1995; 2000) fenomenologisiin metodeihin. Tutkimuskysymyksiäni kannalta on myös oleellista selvittää, miten eri holistisuuden olomuodot käsitteellistetään tässä tutkimuksessa, toisin sanoen milloin kokemus on ensisijaisesti kehollista, tajunnallista tai situationaalista. Tämän luokittelun perusteet olen esittänyt alaluvussa 3.3.8.

Tutkimukseni tarkoituksena on lisäksi muodostaa ja perustella liikunnallisten kokemusten tulkitumista (Ks. Varto 1992, 70) selittävä teoreettinen malli, jonka nimeän liikuntapääomaksi.

Tutkimustehtävien pohjalta asetin tutkimukselleni kaksi pääongelmaa ja alaongelmat seuraavasti:

1. Minkälaisia merkityksiä tutkimushenkilöt antavat työlleen liikunnanopettajana?
2. Minkälainen on tutkimusryhmälle²² muodostunut liikuntapääoma?
 - 2.1. Millaisista sisällöistä liikuntapääoma muodostuu?
 - 2.2. Miten liikuntapääoma vaihtelee tutkimushenkilöittäin?

Esitettyjen tutkimustehtävien ja tutkimusongelmiin vastaamisen lisäksi tutkimuksen tavoitteena on mahdollistaa keskustelu tutkimustuloksista esiin nousevien teemojen, mahdollisten aikaisempien tutkimusten ja tutkijan omien havaintojen kesken.

²² Tutkimusryhmällä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tutkimushenkilöiden muodostamaa ryhmää, ei tutkijoiden muodostamaa ryhmää.

5 TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Esitutkimukseni toimi hyvänä virittäjänä tälle tutkimukselle. Tuntui, että liikunnallisen kokemisen ymmärtämiseen ja tapaan, millä kokemusta voidaan tutkia, oli saanut vain pienen pintaraapaisun. Lehtomaan (2008, 163) mukaan tutkijan tavoite on ymmärtää kokemuksellinen ilmiö sellaisena kuin se on ja kuvata se niin, että se säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttumatta tutkijan merkitysyhteydeksi. Tämä edellyttää tutkijalta tietoista pyrkimystä ennako-oletuksettomuuteen ja pidättäytymistä teoreettisesta tutkimusasenteesta.

Lehtomaan (2008) kuvauksen noudattaminen tuottaa tutkijalle ongelmia. Omalla kohdallani jouduin miettimään ja etsimään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Minkälainen on aineisto, jonka avulla voin oman esiymmärrykseni puitteissa parhaiten päästä kiinni liikunnallisiin kokemuksiin? Mikä olisi sopiva menetelmällinen tapa ja metodi, jotta merkitysyhteydet todella säilyisivät ja saisin aineiston muotoon, joka kertoo ja kuvaa lukijalleen tutkittavien liikunnallisten kokemusten merkitysverkostot? Mitä tarkoittaa ennako-oletuksettomuus ja pidättäytyminen teoreettisesta asenteesta?

Ennako-oletuksettomuus edellyttää fenomenologiasta reduktiota, jota jo kuvasin aikaisemmassa alaluvussa. Se siis tarkoittaa menetelmää, jonka avulla pyritään siirtämään epäolennaisuudet syrjään ja keskittämään huomio tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin. Reduktion ensimmäistä vaihetta kutsutaan sulkeistamiseksi. (Ks. mm. Heinämaa 2000; Varto 1992). Giorgin (1997) mukaan reduktio (sulkeistaminen) pitää ymmärtää kahdella tavalla. Ensinnäkin tutkijan pitää unohtaa aikaisempi tieto tutkittavasta ilmiöstä ja toiseksi antaa ilmiön näyttäytyä sellaisena kuin se tutkittavan kokemuksissa näyttäytyy. Vaikka tämä on tutkijan tavoite, on tämän toteutuminen kuitenkin eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta mahdoton toteutua kokonaisuudessaan. Omassa työssäni tämä ilmenee seuraavasti: Vaikka mielenkiinnon kohteena minulla on edelleen holistinen ihmiskäsitys ja liikuntapääomakäsitteen kehittäminen, minun on yritettävä jättää ne tutkimuksen aluksi syrjään. Yrittäessäni saavuttaa tutkittavien kertomuksista alkuperäisen liikunnallisen kokemuksen minun on pyrittävä

tekemään se koko ajan ehdoitta ja ilman ennakkokäsityksiä. Tämä tapahtuu vain tiedostamalla asia koko ajan. Sulkeistamiseen liitetään usein tutkijan perehtyminen tutkimaansa ilmiötä koskevaan teoreettiseen tietoon vasta tutkimusaineiston analyysin jälkeen. Perttulan (1995, 70) mukaan tutkija voi kuitenkin perehtyä teoreettiseen tietoon myös ennen tutkimusaineiston analyysin aloittamista, jos hän siten kokee kykenevänsä paremmin tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä tutkimastaan ilmiöstä. Holistinen ihmiskäsitys ja liikuntapäätöksen kehittäminen olivat minulla esiymmärrettyä, mutta tulkintaa auttavaan teoreettiseen tietoon ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustuin vasta metodiosuuden jälkeen. Näin tarkasteltuna tutkimusasetelmani on aineistolähtöinen (mm. Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tässä luvussa vastaan, miten ratkaisin aineistonhankinnan, tuon esille oman esiymmärrykseni rakentumisen ja sen mahdollisen vaikutuksen tutkimuksen kulkuun sekä esittelen tarkasti tätä tutkimusta varten muodostamani menetelmällisen ratkaisun perusteet ja tiivistetysti spesifin metodin tähän tutkimukseen.

5.1 Tutkimushenkilöt ja aineistonhankinta

Esitutkimukseni aineisto oli tuotettu kirjoitelmien avulla. Halusin kuitenkin päästä syvemmälle ihmisten liikunnalliseen kokemusmaailmaan. Tällöin mielestäni ainoa mahdollinen ratkaisu aineistonhankintaan oli haastattelu. Peräkylä (2008, 351) kuvaakin, että useimmat kvalitatiiviset tutkimukset pohjautuvat haastatteluihin, koska silloin voidaan saavuttaa hyvin mm. ihmisten subjektiiviset kokemukset. Kvalen (1996, 1) mukaan laadullinen tutkimushaastattelu pyrkii ymmärtämään maailmaa tutkittavien näkökulmasta ja tuoman esille merkityksiä ihmisten kokemuksista. Hirsjärvi & Hurme (2008, 35) kuvaavat tarkasti haastattelun etuja. Näistä kaksi nousee erityisen tärkeäksi omaa tutkimusta ajatellessani. Ensinnäkin halutaan korostaa, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina. Hänelle on annettava mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Toiseksi halutaan syventää saatavia tietoja. Saman ajatuksen tuovat esille myös Fontana & Frey (2005, 705). Tällöin mielestäni parhaiten

saan tutkimushenkilöt ilmaisemaan kokemuksiaan haastattelun avulla (Vrt. Perttula 2008, 154).

Lehtomaa (2008) käyttää suorittamastaan haastattelusta termiä fenomenologinen haastattelu. Se on varsin osuva tähänkin tutkimukseen, koska myös tässä tutkimuksessa ymmärrän kokemuksen eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta ja kokemuksen tutkimisessa noudatan fenomenologista menetelmää.

Strukturoimatonta haastattelua kuvataan kirjallisuudessa mm. avoimen haastattelun, syvähaastattelun tai keskustelunomaisen haastattelun termein. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45; Eskola & Suoranta 1998, 87–88; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12.) Ulkomaisessa metodikirjallisuudessa käytetään mm. termejä unstructured interview ja open-ended interview. (Fontana & Frey 2005, 705; Silverman 2006, 110.) Miellän oman fenomenologisen haastatteluni avoimeksi haastatteluksi, jossa molemmat osapuolet voivat nostaa puheenaiheita keskusteluun ja kuljettaa sitä haluamaansa suuntaan. Haastattelun aihekin oli suhteellisen väljä, koska lähtökohtana olivat haastateltavien liikunnalliset kokemukset eri elämän vaiheissa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 45; Kvale 1996, 124–125; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12.)

Vaikka haastattelutavassani oli joitain teemahaastattelun piirteitä, en kuitenkaan pidä tiedonhankintatapaani teemahaastatteluna. Minulla oli haastattelujen alussa aihealueita, joita halusin tuoda esiin, mutta ne olivat aluksi hyvin väljiä eikä kaikkia aiheita ollut pakko kaikkien kanssa käsitellä. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008.) Liitteinä (1-2) olevan haastattelurungon avulla voi tarkastella, miten haastatteluaineisto kehittyi. Aloittaessani ensimmäisen haastattelun minulla oli runkona vain laajoja aihealueita (liite 1). Liitteessä 2 näkyy, mitä asioita haastateltavat toivat keskustelujen aikana esille. Kaikki haastateltavat eivät käyneet läpi kaikkia aiheita tai alueita.

Esitutkimuksessani tutkimushenkilöinä oli 15 liikunnanopettajiksi pätevöityvää luokanopettajaa. Koska minulla oli mielestäni syntynyt luottamussuhde heidän kanssaan, oli luonnollista, että pyytäisin heitä myös osallistumaan tähän tutkimukseen. Luottamus mainitaan yhtenä tärkeimmistä eettisistä periaatteista haastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Fenomenologisessa tutkimuksessa

haastateltaviksi valitaan ihmisiä, joilla on eläviä ja omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavista ilmiöistä. (Lehtomaa 2008, 167.) Liikuntaa opettavat luokanopettajat varmasti täyttävät tämän vaatimuksen. Lisäksi he vielä aikaisemmin kirjoitelmia tuottaessaan (esitutkimuksen aineisto) ovat muistelleet ja käyneet läpi omia liikunnallisia kokemuksiaan. Uskon, että tästä oli hyötyä haastattelutilanteissa. Kertaalleen mieleen palautetut kokemukset edesauttoivat keskustelua. Perttula (2008, 141) tuo tämän esille hyvin: *"Parhaimmillaan fenomenologinen haastattelu toteutuu toisen eläviä kokemuksia ilmaisevana yksinpuheluna, jota ohjaa tutkijan osalta kaksi asiaa: tietoisuus aiheesta, joista olevia kokemuksia hän on tutkimassa, sekä näiden aiheiden ilmaisu toisen elämänmuotoa kunnioittavalla tavalla. Tutkijan haastattelutilanteen taitoa on johdatella toista hänen elävien kokemustensa suuntaan."*

Haastattelun eettiset näkökannat on muutenkin syytä ottaa tarkasti huomioon. Silverman (2006, 323) antaa eettisen suojaverkon haastatteluille painottaen, että haastatteluissa

- täytyy varmistaa haastateltavien osallistuminen vapaaehtoisesti
- pidetään haastateltavien kommentit ja käyttäytyminen luottamuksellisina
- suojellaan haastateltavia vaikeuksilta ja
- varmistetaan molemminpuolinen luottamus tutkijan ja haastateltavan välillä.

Kvale (1996, 111) esittää tutkimuksen eettisen pohdinnan olevan mukana koko ajan tutkimuksen aikana. Hänellä tarkasteltavia asioita haastatteluun valmistauduttaessa ja sen aikana ovat tutkimuksen tarkoitus, tutkittavien suostumus ja seuraukset sekä haastattelutilanne ja sen luottamuksellisuus. Esityksessäni pyrin tuomaan esille, miten nämä ratkaisuisiani huomioin.

Esitutkimukseni tutkimushenkilöistä kymmenen oli työskennellyt luokanopettajan tai liikunnanopettajan tehtävissä aineopintojen jälkeen ja he kaikki olivat myös opettaneet liikuntaa. Tätä pidin tutkimukseen osallistumisen kriteerinä sen vuoksi, että haastateltavilla olisi kokemusta liikunnanopetuksesta myös aineenopettajaopintojen jälkeen. Lähestyin heitä sähköpostitse ja kerroin jatkotutkimukseni aiheen ja pyysin heitä osallistumaan tutkimukseen haastateltavina. Yhdeksän heistä suostui ja yksi

kieltäytyi. En yrittänyt suostutella kieltäytynyttä enempää, koska mielestäni vapaaehtoisuus on ensiarvoisen tärkeää fenomenologisessa haastattelussa, vaikka tästä jopa metodikirjallisuudessa hieman kiistellään. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 93; Hirsjärvi & Hurme 2008, 85.) Aloitin haastattelut koehaastattelulla, johon pyysin tuttavaani, jolla on samanlainen koulutustausta kuin pyytämilläni tutkimushenkilöillä. Koehaastateltavakaan ei tuonut esiin huomattavia kehittämissuhteita, joten pyysin häneltä lupaa ottaa haastattelu osaksi tutkimusaineistoa. Tähän hän suostui. Yhden haastateltavan mukaan tutkimukseen sain vielä siten, että hän oli tulossa oppilaitokseemme hoitamaan tuntiopetusta. Kysyin häneltä suostumusta haastatteluun ja hän lupautui. Molemmat aikaisemman tutkimusryhmän ulkopuolelta tulleet ovat käyneet saman aineenopettajakoulutuksen, mutta eri aikana. Näin haastateltavien määräksi tuli 11 henkilöä, joista naisia oli viisi ja miehiä kuusi. Kvale (1996, 102) esittää sopivaksi haastateltavien määräksi 5–25 henkilöä riippuen käytettävästä ajasta ja resursseista. Eskolan & Suorannan (1998, 62–63) mukaan vastauksia (haastateltavia) tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Tutkimushenkilöiden määrä tuntui sopivalta etukäteen ajatellen, mutta päätin haastattelujen edistyessä tehdä tarkemman päätöksen haastateltavien määrästä²³. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 60.)

Haastattelut toteutin marras-joulukuussa 2007. Haastattelut pidettiin paikassa, joka tuntui luontevimmalta haastateltavista. He saivat itse ehdottaa heille sopivaa haastattelupaikkaa. Aikaisemmin toin jo esiin, että haastattelun sujuvuutta edesauttoi se, että haastateltavat olivat aiemmin käsitelleet liikunnallisia kokemuksiaan. Lähetin heille vielä muutamaa päivää ennen haastattelua sähköpostiviestin (liite 3), jossa pyysin heitä palauttamaan mieleen kokemuksiaan. Lisäksi se, että tunsin haastateltavat entuudestaan, mielestäni edesauttoi haastattelun tai oikeastaan keskustelun rentoutta ja sujuvuutta. Aloitin jokaisen haastattelun siten, että pyysin heitä kuvailemaan ja kertomaan ihan yleisiä tuntemuksia liikunnan opettamisesta

²³ Haastateltavien määrä tarkentui etukäteen suunnitelluksi. Haastattelut tapahtuivat lyhyessä ajassa. Vaikka viimeisten haastattelujen aikana aineisto tuntui kylläntyvän (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–64), päätin tehdä kaikki suunnitellut haastattelut. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, koska tuloksinallisessa osuudessa käsitellen aineistoa nimenomaan ryhmän yhteisenä merkitysverkostona.

aineenopettajatutkinnon jälkeen.²⁴ Sen jälkeen aiheita käytiin läpi osin sen mukaan, mitä haastateltavat toivat esiin ja osin minun johdatteleminani. Pysin tekemään haastattelutilanteesta sellaisen, että haastateltavat voivat kuvata omia yksityiskohtaisia, tiettyihin elämäntilanteisiin ja tapahtumiin liittyviä liikunnallisia kokemuksiaan. (Giorgi 1997; Perttula 1996.) Lehtomaan (2008, 170) mukaan haastattelijalla on myös avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan, jotka liittyvät tutkijaa tutkimuksessaan kiinnostaviin elämäntilanteiden ulottuvuuksiin. Ne tutkija ilmaisee kuvatessaan tutkimuksensa tehtävän ja kysymykset. Pysin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja luontevan keskustelun. Perttulan (1995, 68) mukaan tutkimushaastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutuksellisuus ei ole tutkimuksen virhelähde, vaan tutkimushaastattelun välttämätön ja väistämätön ominaispiirre, joka tulee analysointivaiheessa tunnistaa huolellisesti.

Nauhoitin jokaisen haastattelun digitaalisella nauhurilla haastateltavilta luvan kysytyäni. Jokaisen nauhoitetun haastattelun jälkeen pyysin haastateltavia kuvaamaan, miten he olivat kokeneet haastattelutilanteen. Osa kertoi jonkin verran jännittäneensä haastattelun alussa, mutta hyvin nopeasti unohtaneensa jännityksen. Eräs haastateltava kuvasi haastattelun alkua:

Aluksi tuli vähän sellainen kysymys-vastaus olo, mutta tosi nopeasti se muuttui ihan oikeaksi keskusteluksi.(#11)

Suuri osa haastateltavista totesi haastattelun olleen hyvä ja jopa opettavainen kokemus, koska he olivat joutuneet ajattelemaan mm. työhön liittyviä kokemuksia ja tilanteita vähän syvällisemmin. Samaa toteaa myös Perttula (1995, 68): *"Tutkimushaastattelu saattaa olla haastateltavalle myönteinen kokemus, koska siinä haastateltavan kokemuksiin kohdistetaan arkielämälle usein vieras intensiivinen ja pitkäkestoinen huomio."*

Nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 11 tuntia ja 41 minuuttia. Pisin haastattelu kesti 1 tunnin ja 25 minuuttia ja lyhin kesti 50 minuuttia. Haastattelin kaikkia vain yhden kerran.

²⁴ Haastattelujen ajankohtana haastateltavat olivat työskennelleet n. puolitoista vuotta liikunnan aineenopettajakoulutuksen jälkeen, kaksi heistä vuoden enemmän.

Digitaaliseen nauhuriini mahtui vain kaksi haastattelua kerrallaan talteen. Nauhoitin digitaaliselta nauhurilta haastattelut sanelukoneelle c-kasetille. Tämä oli minusta tutkimuksellisesti hyvä ratkaisu. Jokaisen haastattelun jälkeen, yleensä seuraavana päivänä, suoritin nauhoituksen työhuoneessani. Nauhoituksen ohessa pystyin ensimmäisen kerran kuuntelemaan haastattelun rauhassa ja samalla myös kirjaamaan muistiin ajatuksia ja kommentteja haastattelusta. Tämä oli hyvä työvaihe ja jälkeinpäin huomasin, että jo siinä vaiheessa aloin hahmotella spesifin metodini toiseen vaiheeseen kuuluvia aihealueita.

Riippumatta tutkimusaineiston hankintatavasta, se muunnetaan empiirisessä fenomenologisessa psykologiassa analyysia varten kirjoitetuksi tekstiksi (Giorgi 1997; Perttula 1995, 68). Haastattelut litteroin itse sanatarkasti. En katsonut tarpeelliseksi merkitä muistiin tarkemmin nonverbaalisia muotoja, kuten painotuksia tai ilmeitä tms. Ainoat asiat, jotka merkitsin osaksi litterointia, olivat pitemmät tauot puheessa. (Vrt. Kvale 1996, 170.) Litteroitua aineistoa kertyi 158 sivua tiiviisti kirjoitettuna A4-muotoon.

5.2 Tutkijan esiymmärrys

Johdantoluvussa kuvasin omaa esiymmärrykseni kehittymistä koulutuksen ja aikaisemman tutkimuksen kautta. Tutkija ei voi olla neutraali, vaan hänen täytyy tiedostaa ne ennako-oletukset, jotka saattavat vaikuttaa tapaan tulkita tutkittavaa ilmiötä. Tulkinta ja ymmärtäminen ovat riippuvaisia tutkijan esiymmärryksestä, joka rakentuu tutkijan elämäkokemuksen kautta. Fenomenologisessa tutkimuksessa pitäisi pyrkiä puhtaaseen deskriptiiviseen kuvaukseen. Elämismaailmasta lähtevässä tutkimuksessa sen on kuitenkin mahdotonta toteutua puhtaasti. (Vrt. Giorgi 1997; Suikki & Perttula 2000, 242.) Tutkija on osa elämismaailmaansa ja sen vaikutus on tiedostettava aktiivisesti koko tutkimusprosessin ajan.

Heidegger (2000) kuvaa, että jonkin tulkitseminen joksikin on pohjustettu olemuksellisesti edeltä hallussa olevassa, ennakkonäkymässä ja esikäsityksessä. Se sisältää alkuperäisemmän tiedon positiivisen mahdollisuuden. Tähän on tosin tartuttu oikealla tavalla vain silloin, kun tulkitseminen on ymmärretty niin, että sen tehtävä on taata tieteellinen teema esikäsitysten työstämisessä

asioiden itsensä mukaan. (Heidegger 2000, 194–197.) Pysin tuomaan esiin ne asiat, jotka ovat rakentaneet omaa esiymmärrystäni liikunnan kokemisesta ja pohtimaan, miten ne ovat mahdollisesti vaikuttaneet kokemusten kuvauksessa ja tulkinnassa. Gadamerin (2004, 34) mukaan hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on alusta pitäen vastaanottavainen tekstin toiseudelle. Se ei kuitenkaan edellytä neutraaliutta tarkasteltujen asioiden suhteen tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen omaksuminen erottamalla ne tekstin näkemyksistä. Ymmärrän tämän saman koskevan yleisesti toisen kokemaa ja sen kuvausta.

Omaa esiymmärrystäni ovat muovanneet koulutus, työ-, ja elämäkokemukseni sekä aikaisemmat tutkimukseni. Liikunta on liittynyt voimakkaasti lapsuuteeni. Minulla on vahvat muistikuvat pihapeleistä, joita pelasimme naapurin lasten kanssa melkeinpä päivittäin. Liikunta oli hyvin spontaania, mutta säännöllistä. Organisoituun liikuntaharrastukseen menin mukaan ala-asteen loppuvuosina. Pallopelit kiinnostivat, joten lajeikseni valikoituivat jalkapallo ja lentopallo. Lentopalloharrastus jatkui aikuisiän kynnykselle asti. Jalkapalloa pelasin alasarjoissa pitkälle aikuisikään, lukuun ottamatta lyhyttä jaksoa armeija-aikana, kunnes valmentaminen vei mukaansa. Omat taitoni eivät riittäneet korkeammalle tasolle. Toisaalta tärkeimmät ja vahvimmat kokemukset ovat liittyneet joukkueen yhteiseen toimintaan ja mukanaoloon. Koululiikunta on ollut minulle helppoa ja pääsääntöisesti mukavaa. Yläasteen ja lukion aikaiset koululiikuntakokemukset ovat kuitenkin aika yksipuolisia, johtuen suureksi osaksi opettajan toiminnasta. Hänellä oli ongelmia omassa elämässään ja meillä oli myös paljon sijaisia. Saimme aika pitkälti itse päättää, mitä teimme. Armeija-aikana suhteeni liikuntaan muuttui. En kokenut sitä enää tärkeäksi, eikä sillä ollut minulle enää samanlaista merkitystä kuin aikaisemmin. Armeijan aikana painoni lisääntyi kymmenen kiloa.

Oman kehon muutos toi uuden kipinän liikunnan harrastamiseen. Vaikka aloitin jalkapallon uudelleen, niin aluksi liikkumisen suurin motiivi oli terveyden edistäminen. Tämän vuoksi jalkapalloharjoittelun ohella tein myös muuta kestävyysliikuntaa. Kehollisen muutoksen myötä liikunnan fokus muuttui jälleen kohti

kilpailullisempia tavoitteita. Kestävyysliikunta on kuitenkin jäänyt harrastukseksi ja se on myös yhteinen harrastus vaimoni kanssa.

Omaa esiymmärrystäni on kehittänyt myös koulutus ja työ. Olen opiskellut 90-luvun alussa liikunnanohjaajaksi, sen jälkeen liikuntaan erikoistuneeksi luokanopettajaksi sekä liikunnan aineenopettajaksi ja tehnyt lisensiaatintutkimukseni liittyen liikunnallisiin kokemuksiin sekä opettajuuden kehittymiseen. Työurallani olen opettanut liikuntaa kaikilla kouluasteilla alakoulusta korkeakouluun ja kohdannut hyvin monenlaisia oppijoita ja opetusryhmiä.

Toiminta nuorten parissa valmennustyössä on lisännyt myös esiymmärrystäni. Olen valmentanut eri-ikäisiä ja hyvinkin eritasoisia pelaajia yli kymmenen vuoden ajan, aloittelijoista maajoukkueetasoiisiin pelaajiin. Se on antanut minulle kokemusta ja toivottavasti myös taitoa ottaa huomioon erilaisin tavoitein harrastavat pelaajat. Harjoittelu, kannustaminen ja ohjaaminen kohdistuvat erilaisiin asioihin. Toiminnassani yksilöllinen valmentaminen on tullut osaksi joukkueurheilun toimintaa. Valmentajakoulutuksen osana tutustuin holistiseen ihmiskäsitykseen. Se on osaltaan johdattanut myös kohti tätä tutkimusta.

Tutkimusprosessin aikana olen saanut seurata kahden tyttöni kehittymistä. Aloittaessani tätä työtä vanhempi tyttöni oli täyttänyt vuoden ja nuorempi oli vasta tulossa. Nyt molemmat käyvät kaksi kertaa viikossa voimisteluharjoituksissa ja toiminta harjoituksissa on varsin tavoitteellista. Siitä huolimatta he näyttävät siitä nauttivan. Perheeseemme kuuluu myös 12-vuotias poika. Hän on ehtinyt kokeilla hyvinkin erilaisia liikuntaharrastuksia. On ollut mielenkiintoista seurata millä eri perusteilla ja syillä harrastuksia on aloitettu tai niistä on luovuttu.

Edellä esitetty kuvaus yhdistettynä teoreettiseen viitekehykseen tutustumiseen ovat muovanneet esiymmärrystäni. Tärkeää on tiedostaa se, miten ne voivat vaikuttaa tutkimuksen kokemusten kuvaukseen ja tulkintaan. Näen asian kahdelta kannalta. Ensinnäkin fenomenologisen tutkimusasetteen ja holistisen ihmiskäsityksen tarkka kuvaus, ymmärtäminen ja tiedostaminen auttavat kohdistamaan tutkimuksen mahdollisimman puhtaasti liikunnan

merkityksiin. Paremmin tiedostetun osaa ja uskaltaa jättää oikeasti sivuun kokemuksen kuvauksen aikana. Tällöin teoreettinen viitekehys ei määritä kokemusta, vaan rakentaa ja muodostaa liikunnan kokemisen kokonaisuutta. (Vrt. Eskola & Suoranta 1998, 147.) Toisaalta voidaan miettiä, onko esiymmärrykseni suunnannut kohti mahdollisuutta vai halua kuvata liikunnallisia kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti. Tällöin joudun tarkasti miettimään, onko kuvaamani todella toisen kokemaa vai oman tulkintani tuote. Tällä hetkellä ajattelen kuitenkin niin, että oma monipuolinen liikuntatoiminta ja kokemusmaailma nimenomaan auttavat kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavien liikunnallisia kokemuksia laajasti.

5.3 Fenomenologisen metodin rakentuminen

Kokemuksen tutkimuksen ymmärtäminen ja sen kehittyminen tämän tutkimuksen muotoon on ollut minulle pitkä tie. Pro gradu-työssäni fenomenologinen metodini jakaantui kolmeen osaan eli kokemuksen kuvaukseen, analyysiin ja tulkintaan. Ajattelun taustalla olivat Spielbergerin (1975) menetelmä sekä Natrin (1994) kuvaus eksistentiaalisen fenomenologian menetelmästä. Lisensiaatintyössäni pääsin jo pitemmälle ja ymmärrystäni lisäsi tutustuminen Crottyn (1996) viiden askeleen menetelmään ja aloin vähitellen ymmärtää, että kokemuksen tutkimus täytyy olla hyvin tarkkaa ja johdonmukaista toimintaa, mikä tarvitsee kunnollisen selkärangan sitä kannattamaan. Ymmärrän tällä hetkellä niin, että edellä esitetyt metodiset ajattelutavat ovat enemmänkin tutkimuksen metodologialle suuntaa antavia ja johdattelevia, mutta itse yksittäistä fenomenologista tutkimusta varten tarvittava tarkka metodi on jotain muuta. Perttulan (2000, 428) mukaan fenomenologia on monimuotoinen ajattelutapa, mutta tarjoaa tutkimustyölle yhtenäisen lähtökohdan. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan tieteellisyys perustuu aina käytetyn metodin kykyyn tavoittaa tutkittavana oleva ilmiö eli metodi voi olla yhdessä tutkimuksessa tieteellinen, mutta jossain toisessa kelvoton.

Puhun tässä tutkimuksessa Perttulan (2000) termein fenomenologisesta (erityistieteestä ja sen) metodista. Tällöin metodi ei ole ainoastaan fenomenologisen psykologian metodi, vaan kattaa kaikki kuviteltavissa olevat tieteenalat, jotka tutkivat subjektiivista

kokemusta. Tällöin on mahdollisuus saavuttaa kokemuksen tutkimisen monitieteisyys (minulla liikuntakasvatus osana kasvatustiedettä). Fenomenologinen erityistiede pitää metodia keskeisenä osana kokemuksen empiiristä tutkimusta. Tällöin fenomenologinen metodi koskee nimenomaan tutkijan toimintaa tutkimuksen aikana. (Perttula 2008, 144.) Tämän vuoksi näen tärkeänä, että kuvaan metodini mahdollisimman tarkkaan esimerkein ja esitän taustan sille, miten tämän tutkimuksen metodologinen ajattelu on rakentunut.

Fenomenologisen metodin ratkaisuissa pitää myös näkyä tutkijan teoreettinen sitoumus ja käsitys empiirisen ilmiön peruslaadusta. (Perttula 2000, 429.) Aikaisempi ymmärrykseni oli, että itse metodiin kuuluivat kokemuksen kuvaus, analyysi ja tulkinta. Oma teoreettinen sitoumukseni ja ajattelutavan muutos näkyy siten, että Husserlin puhtaan fenomenologian mukaan ilmiön kuvaus on mahdollista ja tämän mahdollistaa tarkka spesifi metodi. Metodin tuloksena syntyvät yksilökohtaiset ja yleiset merkitysverkostot ovat siten aineksina tulkinnalle ja se käydään vuoropuheluna ilmiön olemuksen ja aikaisemman tutkimuksen ja teorian välillä. Analyysi on osa tulkintaa, mutta ennen kaikkea se on empiirisen analyysin tarkastelua oman metodin etenemisen eri vaiheissa. Teoreettisesti on siis keskeistä, mitä pidetään kuvauksena, mitä tulkintana ja minkä aseman ne saavat tutkimuksessa (Ks. Giorgi 1992). Fenomenologisen metodin muokkaaminen tutkittavaan ilmiöön sopivaksi on tutkijalle enemmän velvoite kuin lupa. Ilmiö asettaa päämäärän ja metodi tekee työn. (Perttula 2000, 429.)

Tässä tutkimuksessa sekoittuvat deskriptiivinen eli puhdas fenomenologia sekä hermeneuttinen eli tulkinnallinen fenomenologia. Deskriptiivisen fenomenologian mukaisesti pyrin kuvaamaan liikunnalliset kokemukset sellaisena kuin ne ilmenevät yksilökohtaisten ja osaksi yleisten merkitysverkostojen kautta. Hermeneuttista fenomenologia on, kun yritän luoda edellytyksiä ilmiön fenomenologiselle näkemiselle tulkitsemalla merkitysverkostoja ja myös merkitysyksiköitä osana metodia. Teoreettisen pohjan tähän antaa eksistentiaalinen fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys, joiden mukaisesti pyrin käsittelemään ilmiöitä kehollisen, tajunnallisen ja situationaalisen olomuodon kautta. (Vrt. Giorgi 1997; Perttula 2000, 429.)

5.3.1 Filosofinen perusta

Oman spesifin metodini kehittymisen taustalla ovat olleet Spielbergerin (1975), Crotty (1996) sekä Giorgin (1994; 1997) fenomenologisen psykologian metodit. Käytän näistä termiä filosofiset metodit (Ks. Giorgi 1997), koska ne eivät kuvaa tarkkaa yksityiskohtaista metodia, vaan ennemminkin yleisen kuvauksen, miten lähestyä tutkimusta ja ilmiötä fenomenologisesti.

Spielbergerin mukaan fenomenologinen menetelmä voidaan jakaa eri askeleisiin, joita ovat deskriptiivinen, olemuksellinen, ilmenemistapoihin liittyvä, konstitutiivinen ja hermeneuttinen fenomenologia. (Spielberger 1975, 54–71.) Crotty (1996, 158–160) kuvaa viiden askeleen menetelmää, jossa ensimmäinen askel määrittelee mahdollisimman tarkasti tutkittavan ilmiön. Toinen askel huomioi tarkasti ilmiön itsessään (sulkeistaminen). Kolmas askel kuvaa, mitä on saatu tietää ilmiöstä. Neljännellä askeleella varmistetaan kuvauksen fenomenologinen luonne eli varmistetaan, että se mitä ilmiöstä sanotaan, on peräisin välittömästä kokemuksesta. Viidennellä askeleella määritetään ilmiön keskeinen sisältö.

Giorgi (1997) käyttää termiä filosofinen fenomenologinen metodi kuvatessaan sen kolmea askelta. Hänen metodinsa koostuu

1. Fenomenologisesta reduktiosta, jossa irrottaudutaan luonnollisesta asenteesta
2. Kuvailusta eli esitetään ilmiö sellaisenaan kuin se ilmenee (vaatii reduktion) ja
3. Ilmiön perusolemuksen, ytimen etsimisestä, jossa tutkija käyttää vapaata mielikuvituksellista muuntelua yrittäessään saavuttaa ilmiön ei-näkyviä merkityksiä.

5.3.2 Tieteelliset näkökulmat

Giorgin (1997) mukaan seuratessaan yllä olevaa kolmea askelta tutkija tekee filosofista analyysia. Kun halutaan työskennellä tieteellisellä tasolla, joitakin muunnoksia täytyy tehdä, mutta kuitenkin niin, että fenomenologisen tutkimuksen henki säilyy. Giorgin fenomenologiseen metodiin kuuluvat seuraavat vaiheet:

1. Tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien.
2. Tutkimusaineistosta erotetaan merkityksen sisältävät yksiköt (merkitysyksiköt).
3. Merkitysyksiköt käännetään tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle.
4. Käännettyistä merkitysyksiköistä muodostetaan yksilökohtaiset merkitysverkostot.
5. Muodostetaan yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleinen merkitysverkosto, joka sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. (Giorgi 1994; 1996; 1997; Perttula 1995.)

Perttula muodosti Giorgin fenomenologisen metodin pohjalta oman fenomenologisen metodin. Lähtökohta oli, että Giorgin esittämät metodiset vaiheet eivät Perttulan mielestä olleet riittäviä laajan tutkimusaineiston luotettavaan analyysiin. (Perttula 1995, 90.) Perttulan kehittämä metodi on ollut pohjana oman metodini rakentumiselle, joten kuvaan Perttulan metodin tarkasti. Perttulan ja Giorgin metodien varaan on tehty muitakin suomalaisia tutkimuksia. (Ks. Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Lehtomaa 2008.)

Perttulan metodi jakaantuu kahteen empiiriseen vaiheeseen, joiden tarkoituksena on saavuttaa tutkittavien ilmiöiden yksilökohtaiset ja yleinen merkitysverkosto. Kumpikin päävaihe jakaantuu seitsemään osavaiheeseen.

I Päävaihe

1. Tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisesta asenteestaan ja tutustumaan tutkimusaineistoon avoimin mielin.
2. Muodostetaan tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet.
3. Erotetaan tutkimusaineistosta merkityksen sisältävät yksiköt, jotka ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta relevantin merkityksen.
4. Muutetaan merkityksen sisältävät yksiköt tutkijan kielelle. Tarkoitus saada esille keskeiset merkitystihentymät tutkittavan ilmiön kannalta.
5. Jokainen kuvattu merkitystihentymä sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen.

6. Muodostetaan sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto eli tiivistetään sisältöalueittain tutkijan kuvaamat merkitystihentymät.
7. Muodostetaan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto.

II Päävaihe

1. Sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin ja ne tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä.
2. Muodostetaan avoimen lukemisen perusteella sisältöalueet.
3. Yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt sijoitetaan niitä jäsentäviin sisältöalueisiin.
4. Jokainen sisältöalue jaetaan sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin.
5. Edelliset tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi.
6. Jokaisesta tutkimusaineistoa jäsentävästä sisältöalueesta muodostetaan sisältöalueen yleinen merkitysverkosto.
7. Asetetaan sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen ja muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Se sisältää kaikkien tutkittavien kohdalla ilmenevät tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset merkitykset.
(Perttula 1995, 94–95.)

Perttula (2000, 432–440) muotoili metodin yleistä tietoa koskevan osan uudelleen. Perusteluna oli, että yleisen tiedon kattavuuden vaatimus tarkoittaa konkreettisesti sitä, että yleisen tiedon analyysi säilyttää välittömän yhteyden yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin. Tässä osassa on elementtejä, joita olen soveltanut omaan metodiini.

II Päävaihe (uudelleen muotoiltuna)

1. Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaiset merkitysverkostot mielletään ehdotelmiksi yleisestä kokemuksia koskevasta tiedosta.
2. Merkityssuhteet erotetaan ja muunnetaan merkityssuhde-ehdotelmiksi.
3. Muodostetaan sisältöalueet.
4. Merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sisältöalueisiin.
5. Muodostetaan sisältöalue-ehdotelmat.
6. Muodostetaan ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoiksi

7. Muodostetaan yleinen merkitysverkosto.

Vaihetta 7 ei enää jäsennetä ehdotelmaksi, vaan se on empiirisen analyysin päätepiste, joka sisältää tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen tiedon. Aikaisemmassa metodisessa ratkaisussa tulokseksi muodostui yksi kattava yleinen merkitysverkosto. Uudelleen muotoiltu metodi antaa mahdollisuuden siihen, että yleisen merkitysverkoston ehdotelmat voidaan kuvata yleisenä merkitysverkostona, jos kaikissa ehdotelmissä nähdään samat ydinmerkitykset. Jos kaikki ehdotelmat eivät ilmennä samoja ydinmerkityksiä, voidaan muodostaa useampi yleinen merkitysverkosto, joita kutsutaan yleisen merkitysverkoston tyypeiksi. Analyysi on toteutettava ja raportoitava niin, että käy selväksi, mistä yksilökohtaisesta merkitysverkostosta muodostettu ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi sisältyy mihinkin yleisen merkitysverkoston tyyppiin. (Perttula 2000, 439–440.)

5.3.3 Erityisratkaisut

Tässä tutkimuksessa soveltamani fenomenologinen metodi jakaantuu kahteen erilliseen empiiriseen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa rakennan tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot jokaiselle tutkimushenkilölle. Vaihe perustuu Perttulan analyysimenetelmään. Metodin ensimmäisen empiirisen vaiheen tulos poikkeaa kuitenkin Perttulan (1995; 2000) metodista siten, että sisältöalueista riippumattomia yksilökohtaisia merkitysverkostoja ei enää muodosteta (Perttulan 1. päävaihe ja vaihe 7). Lisäksi käytän osana metodin ensimmäistä vaihetta yksinkertaista määrällistä mittaria, joka auttaa minua tutkimuksen tulkinnallisessa vaiheessa jäsentämään aineistoa ja tuomaan sen tutkimusintressini mukaisesti luettavaksi.

Metodin toinen empiirinen vaihe muodostuu yksilökohtaisten merkitysverkostojen perusteella kahdella eri tavalla. Käsitellessäni yksilökohtaisia merkitysverkostoja holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä rakennan toisen vaiheen eri tavalla kuin käsitellessäni merkitysverkostoja liikuntapääoman viitekehyksessä. Tämä metodinen vaihe on myös syynä siihen, miksi rakensin yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain. Holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksen mukaisesti käsiteltävät sisältöalueet

eivät ole samoja kuin liikuntapäätöiden viitekehäksessä käsiteltävät. Ne on muodostettu eri elämäntilanteilta.

Koska kuitenkin tutkimuksessani on vahva eksistentiaalisen fenomenologian painotus, nousevat yksilökohtaiset merkitysverkostot tärkeiksi sen vuoksi, että ihminen elää ja todellistuu aina omassa elämäntilanteessaan. Metodien toisessa osassa yksityiskohtaisesta tiedosta siirrytään yleiseen tietoon. Perttulan (2000, 430–431) mukaan yleinen tieto reaalista kokemuksesta on peruslaadultaan enemmän tutkijan konstruoimaa kuin yksilökohtainen tieto. Tutkimus ei ole kuitenkaan fenomenologiaa, jos se ei anna ilmiölle mahdollisuutta asettua nähtäväksi. Fenomenologian tehtävä on silloin työstää tulkinnallisuutta siten, että se antaa tilaa ilmiön näkemiselle.

Metodiani voi kuvata niin, että ensimmäisessä osassa pyrin mahdollisimman deskriptiiviseen fenomenologiaan ja toinen osa antaa mahdollisuuden hermeneuttiseen tulkitsevaan fenomenologiaan, jossa kuitenkin yhteys yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin on koko ajan olemassa.

Esittelen nyt tässä tutkimuksessa käytettävän fenomenologian metodin tiivistetysti. Metodien ensimmäisen päävaiheen esitän tarkasti alaluvussa 6.1 ja tuloksena tutkimushenkilöiden yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain alaluvussa 6.2. Metodien toisen päävaiheen esitän tarkemmin alaluvussa 6.3. ja tuloksena liikunnanopettajan työn merkitystä kuvaavan yleisen merkitysverkoston alaluvussa 6.4. Sisältöalueet ovat samat kuin yksilökohtaisissa merkitysverkostoissakin. Liitteessä 4 on kootusti kuvattu filosofinen perusta, tieteelliset näkökulmat ja tämän tutkimuksen metodinen erityisratkaisu.

Metodinen ratkaisu tähän tutkimukseen

I Päävaihe: Yksilökohtainen merkitysverkosto

1. Tutkimusaineistoon tutustuminen ja avoin lukeminen
2. Sisältöalueiden hahmottaminen
3. Merkitysten sisältävien yksiköiden hahmottaminen
 - erotetaan kaikki liikuntaan ja liikunnallisiin tilanteisiin liittyvät kohdat haastattelusta
 - tekstiä ei jaeta kokonaan merkitysyksiköiksi (Vrt. Perttula 1995)
 - liikunnallisten kokemusten kirjo nousee esiin aineistosta omaksi aineistokseen
4. Merkityksen sisältävät yksiköt muunnetaan tutkijan kielelle
5. Merkitysyksiköiden tulkintaa holistisen ihmiskäsityksen ja liikuntapääoman viitekehityksessä
6. Tutkijan kielelle muunnetut merkitysyksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin
 - säilytetään keholliset, tajunnalliset ja situationaaliset merkitysyksiköt omina kokonaisuuksinaan
- (6b. Merkitysyksiköiden taulukointi eri sisältöalueille)
7. Muodostetaan sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto jokaiselle tutkimushenkilölle

II Päävaihe: Yleinen merkitysverkosto

1. Tutkimusasenteen omaksuminen eli yksilökohtaisten merkitysverkostojen sisältöalueiden osat mielletään ehdotelmiksi yleisestä kokemuksista koskevasta tiedosta
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
4. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen sisältöalueittain

Yleinen merkitysverkosto on tutkimustulosten tiivistä kuvausta, jossa olen tietoisesti pyrkinyt välttämään tulosten tulkintaa. Tuon kuitenkin esiin merkitysverkostosta nousevat ydinmerkitykset merkitysverkoston kuvailevan analyysin avulla. On kuitenkin hyvä tunnustaa, että oma esiyymmärrys todennäköisesti jossakin määrin

vaikuttaa kuvauksen luonteeseen. Lisäksi metodin ensimmäisen päävaiheen vaihe 5 on jo osaksi tulkintaa, mutta se onkin tehty vain aineiston hahmottumisen helpottamiseksi. Se myös helpottaa tutkimustulosten tulkintaa tutkimusintressieni mukaisesti.

Tutkimustulosten tulkinta tarkoittaa fenomenologista ymmärtämistä, jossa tuloksia suhteutetaan olemassa olevaan ymmärrykseen. Merkitysverkostoista hahmottuu sitä jäsentäviä keskeisiä merkitystihentymiä. Tutkimustulosten tulkinta tapahtuu vuoropuhelulla merkitysverkostojen, niitä jäsentävien merkitystihentymien ja aikaisemman tutkimustiedon välillä. Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkittava ilmiö tarkoittaa tutkittavaa elämäntilannetta ihmisten kokemana. Vaikka ihminen ei voi koskaan ymmärtää tutkimaansa ilmiötä täysin, reduktion kautta tapahtuva fenomenologinen ymmärtäminen pohjautuu tiukasti todellisuuteen, siis tutkittavaan elämäntilanteeseen ihmisten kokemana (Perttula 1995; 1996; Varto 1992; 1996).

6 LIIKUNTAA OPETTAVAN TYÖN MERKITYSVERKOSTOT

6.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Empiirisen analyysin ensimmäisessä päävaiheessa kukin tutkimushenkilö on oma kokonaisuutensa. Käytän yksilökohtaisen merkitysverkoston kuvauksissa yksikön kolmatta persoonaa. Se on tapa kuvata yksilön kokemusta omista liikunnallisista kokemuksistaan. Taulukossa 1 (s. 94) kuvaan yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamiseen liittyvät tehtävät, tarkoituksen ja tulokset vaiheittain (Vrt. Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 94; Mikkonen 2005, 89).

I Päävaihe: Yksilökohtainen merkitysverkosto

Vaihe 1: Tutkimusaineistoon tutustuminen ja avoin lukeminen

Tutkimusaineistoon tutustuminen alkoi jo siinä vaiheessa, kun siirsin haastattelut digitaalisesta nauhurista c-kasetille. Se oli vaihe, jossa sain rauhassa kuunnella haastattelun kokonaisuudessaan. Toisen kerran kävin läpi haastattelun, kun litteroin aineiston sanatarkasti kirjoitettuun muotoon. Aikaisemmin jo mainitsin, että en kirjannut ylös nonverbaalista viestintää, paitsi jotkin pitemmät tauot puheessa. Mielestäni niiden tulkitseminen osana tätä metodologiaa olisi ollut vaikeaa, vaikkakin puhuttu kieli ja kehon kieli kietoutuvat yhteen.

Kirjoitettuun muotoon muunnetun tutkimusaineiston lukemisessa oli tärkeää ennakkokäsitysten sulkeistaminen. Tutkimusprosessin aikana holistisuus ja liikuntapääoma olivat minulla esiymmärrettyä ja tiesin, että tulisin jollakin tavalla tulkitsemaan nousevia merkityksiä näiden viitekehyyksessä. Minun oli vain yritettävä siirtää ne ajatuksista syrjään metodin alkuvaiheessa, kun hahmottelin esiin nousevia liikunnallisia kokemuksia. Litterointiin minulla meni kauan aikaa (työn ohessa kevät 2008), jolloin samalla luin jo kirjoitettuja haastatteluja. Se auttoi minua uppoutumaan aineistoon ja hahmottamaan sieltä nousevia liikunnallisia kokemuksia vain niin, kuin ne ilmenevät. Sulkeistamisen onnistumista on mahdotonta

konkreettisesti osoittaa, mutta yritin sen tehdä mahdollisimman hyvin. Suikki & Perttula (2000, 242) toteavat, että eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimuksessa on perusteltavampaa puhua pyrkimyksestä deskriptioon kuin deskriptiivisyydestä. Sulkeistaminen ei voi olla täydellistä elämismaailmasta lähtevässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Vaihe	Tehtävä	Tarkoitus	Tulos
Vaihe 1	Haastattelu-aineiston avoin lukeminen	Kokonaiskuva aineistosta	Liikunnallisten kokemusten hahmottaminen
Vaihe 2	Sisältöalueiden hahmottaminen	Aineiston jäsentäminen alustavasti	Aineisto jäsentyi kymmeneen sisältöalueeseen
Vaihe 3	Merkitysyksiköiden hahmottaminen	Erotetaan aineistosta liikunnalliset kokemukset	Merkitysyksiköittäin etenevä "uusi" aineisto
Vaihe 4	Merkitysyksiköt muunnetaan tutkijan kielelle	Mielikuvatasolla muuntelu ja kokemuksen uudelleen kuvaaminen	Alkuperäisen merkityksen säilyttävät merkitysyksiköt tutkijan kielellä
Vaihe 5	Merkitysyksiköiden tulkintaa holistisuuden ja (liikuntapääoman) viitekehityksessä	Mahdollisuus muodostaa holistisuuden mukaiset merkitystihentymät (ja liikuntapääoman osa-alueet)	Holistisuuden olomuotojen ja (liikuntapääoman osa-alueiden) mukaan tulkitut merkitysyksiköt
Vaihe 6	Tutkijan kielelle muunnetut merkitysyksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin	Kootaan sisältöalueisiin liittyvät merkitysyksiköt yhteen	Samanaikaiset merkitysyksiköt yhteen yhden sisältöalueen alle holistisuuden mukaan eroteltuna
Vaihe 7	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen	Merkitysyksiköiden yhdistäminen merkitystihentymiksi ja merkitysverkostoksi	11 haastateltavan yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain

Vaihe 2: Sisältöalueiden hahmottaminen

Sisältöalueiden tehtävänä on aineiston jäsentäminen alustavasti. Sisältöalueet alkoivat minulla hahmottua jo siinä vaiheessa, kun kuuntelin haastattelut ensimmäisen kerran. Huomasin, että haastattelut etenivät vahvasti ajallisessa perspektiivissä. Haastattelut olivat muotoutuneet niin, että liikunnallisia kokemuksia oli kuvattu lapsuudesta aikuisuuteen. Aineisto jäsenyi kahteen pääosaan: liikunnallisten kokemusten kuvaukseen omana lapsuus-, koulu-, opiskelu- ja vapaa-aikana ennen aineenopettajan tutkintoa sekä liikunnallisten kokemusten kuvaukseen opettajan työssä aineenopettajakoulutuksen jälkeen. Ensimmäinen pääosa jäsenyi seuraaviin sisältöalueisiin:

- lapsuuden vapaa-ajan liikunta
- liikunta ala-asteella
- liikunta yläasteella ja opiskeluaikana
- työuran alku ja aineenopettajakoulutus
- aikuisiän vapaa-ajan liikunta.

Toinen pääosa jäsenyi sisältöalueisiin:

- yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta
- opetuskäytännöt
- muuta opetuksesta
- tulevaisuus liikunnanopetuksessa
- minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa.

Vaihe 3: Merkityksen sisältävien yksiköiden hahmottaminen

Tämä vaihe eroaa Perttulan (1995; 2000) metodista siten, että erotin haastatteluaineistosta erikseen siitä esiin nousevat liikunnalliset kokemukset. Perttula jakoi metodissaan koko haastatteluaineiston merkitseviin yksiköihin. Käytännössä tämä tapahtui siten, että luin haastatteluja ja erotin alku- ja loppumerkinnöillä tekstistä osan, jonka mielsin kuuluvan liikuntaan liittyviin merkityksiin. Kuvaavaa haastatteluista on, että suurempi osa haastattelutekstistä tuli mukaan merkitseviin yksiköihin, kuin siitä jäi pois. Tekstistä irrotetut merkitysyksiköt olivat hyvin erimittaisia. Tämän jälkeen siirsin merkitysyksiköt haastattelutekstistä omaksi aineistoksi ja numeroin jokaisen niin, että merkinnän avulla erottui haastateltava ja merkitysyksiköiden järjestys. Esimerkkinä käytän tutkimushenkilö

#7:n haastattelua. Tässä esimerkissä ovat jo mukana metodin vaiheet 4 ja 5.

7.3. Me oltiin ykkösluokan, ykkösluokkalaisille opetin liikuntaa ja siellä ensiksikin luokka 95 prosenttisesti oppi kuperkeikan eteenpäin ja sitten puolet suunnilleen luokasta pääseisönnän (..joo..) tukea vasten. Et sitten muutama tyttö oli hirmu arka ja ne tosissaan sitten tärise ja pelkäs. Mää ensikis auttoin niitä ja sitten mä näin että ne niinku innostu ja sai sen tehtyä ja oli mukava jatkaa. Se oli ihan semmonen tämän viikon juttu

Ykkösluokkalaisilla oli liikuntaa ja siellä 95 prosenttia oppilaista oppi kuperkeikan eteenpäin ja puolet pääseisönnän tukea vasten. Muutama tyttö oli tosi arka ja pelkäsi, mutta hän auttamalla sai ne innostumaan ja oppilaat onnistuivat. Se oli viikon hyvä juttu. (Ke,

7.4. Ne huonot hetket on ehkä semmosia juuri, että joku salivaraus ei pelitä. Sitten joskus lähen ettimään palloja, mie en löyä palloja. Että tuota ne on ne huonot hetket, ne on niinku tämmösiä eniten opettamiseen liittyviä ja esivalmisteluun liittyviä juttuja.

Huonot hetket ovat kun esimerkiksi salivaraukset pettävät tai ei löydä varusteita eli ne liittyvät opetuksen esivalmisteluihin. (Si,

7.5. meidän porukka oli semmonen hyvä, hyvä porukka siinä että me pystyttiin aika vapaasti keskustelemaan asioista ja aikuisia ihmisiä oltiin

Ryhmä oli hyvä. Siinä pystyttiin aika vapaasti keskustelemaan asioista aikuisten kesken. (Si, Y)

7.6. syrjäkylän koulussa kävin kävin kävin sitä ykköskutosta ja tuota liikunnan opetuksesta siellä ei oo mitään hyvää sanottavaa. Et se oli aina se että pallo heitettiin peliin ja ruvetkaa pelaamaan, kymmentä tikkua, että varsinaista mitään liikunnanopetusta ei saatu

Hän kävi syrjäkylän koulussa 1.-6.-luokat ja liikunnanopetuksesta siellä ei ole mitään hyvää sanottavaa. Aina heitettiin pallo peliin ja alettiin pelata. Mitään varsinaista liikunnan opetusta ei ollut. (Si, IT2)

Vaihe 4: Merkityksen sisältävät yksiköt muunnetaan tutkijan kielelle

Muunsin jokaisen merkitysyksikön tutkijan kielelle niin, että alkuperäinen merkitys säilyi mahdollisimman hyvin. Tässä vaiheessa on hyvä käydä vuoropuhelua alkuperäisen haastattelun kanssa, koska nyt käytännössä tapahtuu fenomenologisen reduktion toinen vaihe eli mielikuvan tasolla muuntelu. Muuntaessani merkitysyksiköt tutkijan kielelle olen pyrkinyt pitämään kirjoitetun muodon mahdollisimman lähellä alkuperäistä, mahdollisimman selkeänä ja välttämään teoreettista kieltä (Vrt. Perttula 1995; Suikki & Perttula 2000). Lisäksi jos vähänkin tunsin epävarmuutta tiivistelmän tekemisessä, palasin alkuperäiseen haastatteluun, jotta kokemukseen ei välittyisi minun kokemustani tai tulkintaani, vaan se olisi tutkittavan kokemaa. Tämän vuoksi muunnelmassa voi olla mukana sanoja tai viittauksia, joita ei ole alkuperäisessä merkitysyksikössä. Tällä pidän yhteyden koko ajan alkuperäiseen haastatteluun. Olen myös kirjannut tutkijan kielelle muunnetut merkitysyksiköt kursivilla, jotta ne eivät sekoittuisi toisiinsa.

Vaihe 5: Merkitysyksiköiden tulkintaa holistisen ihmiskäsityksen ja liikuntapääoman viitekehyksessä

Tämä on vaihe, jossa tulkitsin jokaisen merkitysyksikön todellistuvan jossakin holistisen ihmiskäsityksen todellistumisen muodossa. Perusteet tälle tulkinnalle/luokittelulle olen esittänyt alaluvussa 3.3.8. Ensimmäisen pääosan sisältöalueilla (lapsuus, koulu ja opiskelu, aikuisiän vapaa-aika) luokittelin merkitysyksikön olevan osa jotain liikuntapääoman osa-alueita. Esittelen tarkemmin tämän vaiheen osana liikuntapääoman empiiristä osuutta luvussa 7. Yllä olevassa esimerkissä muunnetun merkitysyksikön jäljessä sulkeissa olevat merkinnät kuvaavat tätä vaihetta. Koska tämä metodin vaihe ei varsinaisesti kuulu yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamiseen, esittelen sen tarkoituksen ja toteutuksen työn tulkintavaiheessa.

Vaihe 6: Tutkijan kielelle muunnetut merkitysyksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin

Sijoitin jokaisen tutkijan kielelle muunnetun merkitysyksikön osaksi jotakin sisältöaluetta. Merkitysyksiköiden sijoittaminen

sisältöalueisiin sujui yllättävän helposti. Osaltaan siihen auttoi ennen aineenopettajuutta olevien sisältöalueiden selkeä aikaperspektiivi. Toisaalta liikunnanopettajan työtä kuvaavat merkitysyksiköt olivat muotoutuneet varsin selkeiksi. Minulle se antoi varmuutta siitä, että olin kyllin huolellisesti paneutunut ja tutustunut alkuperäiseen tutkimusaineistoon. En käyttänyt mitään laadulliseen tutkimukseen tehtyä ohjelmaa, vaan siirsin merkitysyksiköt uudelle Word-pohjalle. Keholliset, tajunnalliset ja situationaaliset merkitysyksiköt sijoitin sisältöalueille omiksi kokonaisuuksiksi. Merkitysyksiköiden eteen en enää jättänyt numerokoodeja. Jos halusin löytää yhteyden alkuperäiseen haastatteluun, pystyin palaamaan edelliseen vaiheeseen, ja numerokoodin avulla selvittämään kohdan haastattelusta. Jokainen uusi merkitysyksikkö alkaa omalta riviltään. Esimerkkinä alla on tutkimushenkilö #7:n sisältöalue merkitysyksiköittäin yleisistä kokemuksista liikunnan opettamisessa.

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Ykkösluokkalaisilla oli liikuntaa ja siellä 95 prosenttia oppilaista oppi kuperkeikan eteenpäin ja puolet pääseisannon tukea vasten. Muutama tyttö oli tosi arka ja pelkäsi, mutta hän auttamalla sai ne innostumaan ja oppilaat onnistuivat. Se oli viikon hyvä juttu. (Ke, Ylipainoisia alkaa olla joissakin luokissa jo puolet oppilaista. Kyllähän koulun voimavarat ovat heikot, mutta yritetään tehdä jotakin asian eteen, mutta kyllä koulu apua tarvitsee. Lapset tarvitsevat apua. (Ke,

Koulutuksen jälkeen hän on kokenut iloa ja saanut varmuutta opettamiseen. (Ta, Kyllä kilpailullisuus vaikuttaa. Se on ihan selkeä esimerkki. (Ta, Opettaminen vaatii ammatillisuutta eli tietämystä ja lajitaitoja, omaa harrastuneisuutta ja kiinnostusta liikuntaan sekä psykologista silmää. (Ta,

Päällimmäinen tunne on varmuus ja työ on mielekkäämpää. Uskaltaa antaa vastuuta oppilaille esimerkiksi erilaisilla ongelmanratkaisutehtävillä, eikä tarvitse olla aina opettajajohtoisesti vetämässä. (Si, Huonot hetket ovat kun esimerkiksi salivaraukset pettävät tai ei löydä varusteita eli ne liittyvät opetuksen esivalmisteluihin. (Si,

Liikuntatunnilla on mahdollisuus päästä huomattavaksi lähemmäs oppilasta kuin luokkahuoneessa. Kun on jokin vaikea juttu, niin pääsee ihan lähelle auttamaan oppilasta, esimerkiksi telinevoimistelussa. (Si, Tasapuolisuuden. luottamuksen ja monipuolisuuden hän kokee vahvuuksikseen. (Si,

Vaihetta 6b eli merkitysyksiköiden taulukointia eri sisältöalueille käytän osana tutkimustulosten tulkintaa. Esittelen tämän vaiheen tarkemmin siinä yhteydessä.

Vaihe 7: Sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

Tiivistin jokaisen sisältöalueen niin, että holistisuuden muodot muodostivat sisältöalueen sisällä oman merkitystihentymän. Tämä konkreettisesti näkyy sisennyksinä kappaleiden sisällä. Tässä vaiheessa tutkimusta minulle ei ollut vielä tarkentunut, mitkä ovat ne sisältöalueet, jotka sisältyvät tulkintaan holistisuuden tai liikuntapäätöman viitekehyksessä, joten esitän kaikkien yhdentoista tutkimushenkilön sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston (kaksi näistä on seuraavassa kappaleessa ja loput liitteinä). Jos vertaa merkitysverkoston pituutta esim. Perttulan (1995) tai Lehtomaan (2008) vastaaviin, ovat merkitysverkostot tässä tutkimuksessa pitempiä. Tämä johtuu siitä, että sisältöalueet esitetään ominaan ja holistisen ihmiskäsityksen todellistumisen muotoihin eroteltuina. Ne on merkitty sisennyksen perään sulkumerkein (k), (t) ja (s).

6.2 Tutkimushenkilöiden yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain

Esittelen tutkimushenkilöiden #7 ja #11 yksilölliset merkitysverkostot sisältöalueittain. Muiden tutkimushenkilöiden yksilölliset merkitysverkostot ovat liitteenä 5.

#7

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Kuudennella luokalla hän juoksi 1000 metriä 3.13 ja seuraavana kesänä hän juoksi jo 2.49. Ne olivat kovia aikoja ja se juoksu olisi varmaan ollut hänen lajinsa, mutta polven

alapuolelle tuli rasitusmurtuma ja juoksusta tuli kivuliasta. (Paikkakunta) on hiihtopitäjä, joten hiihtäminen tuli voimakkaasti mukaan 15-16-vuotiaana. Hän tykkäsi lajista, kun oli aikaisemmin menestynyt koululaiskilpailuissa. Parikymppiseksi hän hiihti kilpaa, mutta se ei kuitenkaan ollut hänen lajinsa. Hän oli kevyt, joten juoksu se laji on ollut. Hän osallistui liikuntakerhoihin ja pelikerhoihin, jossa opittiin myös sääntöjä, mutta pelaamaan oppiminen on vaatinut myöhemmin paljon harjoittelua. Kotipaikkakunnalla aina sunnuntaisin pelattiin pari tuntia, siellä oli aikuiset ja lapset yhtä aikaa mukana. Lähellä oli, ettei hänestä tullut jalkapalloilija. Hän kävi joukkueen harjoituksissa, mutta häntä ei koskaan valittu peleihin, luultavasti hennon vartalonsa vuoksi. Ehkä erilaisella harjoittelulla olisi onnistunut. Hyvä perustekniikka hänellä oli, mutta harjoitteli paljon kestävyyttä. Mutta se oli mukava kesä, kun sai käydä poikien kanssa pelaamassa. Kouluaikana oli kilpaurheilu. Se, että oli rankat lenkit. Hän veti yhden harjoituksen niin tiukalle, että ilmeisesti menetti tajunnan tilanteessa. Pystyi kuitenkin sen tekemään. Jälkeenpäin on kuitenkin miettinyt sen järkevyyttä.(k)

Hänestä alettiin kasvattaa pienestä pitäen maatalon isäntää, mutta hän oli jo pienestä pitäen varma, että ei hänestä ole siihen Ehkä siksi hän pakeni jalkapallokentille. Naapurin pojat innostuivat urheilusta ja heidän isänsä oli kova urheilumies. He ottivat hänet mukaan harjoituksiin, mutta vaikeuksia syntyi siitä, että vanhemmat eivät sitä oikein hyväksyneet, mutta sitkeydellä se onnistui. Sitten 5.-6.-luokalla kun hän alkoi menestyä naapurin poikia paremmin, niin naapurin isä ei ollutkaan enää innokas ottamaan häntä mukaan.(s)

Liikunta ala-asteella

Hän piti paljon, koska siellä pelattiin. Heillä oli sellainen henki, että pelasivat joka välitunti jalkapalloa ja jääkiekkoa ja kävivät hiihtämässä myös vapaa-aikana. Se oli omaehtoista, tavallaan elämäntapa. Hiihtokilpailuissa hän ensimmäisellä luokalla tuli toiseksi, mukana oli myös kakkosluokkalaisia. Kaikki epäilivät, että hän oli oikaissut, vaikka siinä ladulla ei ollut siihen mahdollisuutta. Vaikka kakkosluokkalaiset olivat melkein päätä pitempiä, hän kuitenkin voitti ne.(k)

Hän kävi syrjäkylän koulussa 1.-6.-luokat ja liikunnanopetuksesta siellä ei ole mitään hyvää sanottavaa. Aina heitettiin pallo peliin ja alettiin pelata. Mitään varsinaista liikunnan opetusta ei ollut. Ala-asteella ei ollut opetusmenetelmiä. Siellä ei opetettu.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Talvella hiihdettiin ja pelattiin lentopalloa. Lentopallosta hän oppi tekniikan, joka on kantanut tähän päivään asti, vaikka on vähän pelannut. Telinevoimistelua ei ollut ja siitä hän on katkera, koska se kumminkin antaa paljon. Omassa opetuksessaan se on mukana ykkösluokalta asti ja tukiranka opetuksessa. Kahdeksannella luokalla hän oli luokkansa nopein ja kestävin ja saman asian sanoi myös opettaja. Lukiossa hän hiihti kilpaa ja kuului valmennettaviin. Hän meni (K) lukioon ihan sen takia, että sieltä pyydettiin viestijoukkueen saamiseksi. Koko lukion ajan hän hiihti kilpaa.(k)

Yläasteen liikunnanopettajasta hän piti. Opettaja oli vanha yleisurheilija ja kannusti häntä juoksuun ja antoi neuvojakin. Hän kuitenkin menestyi muissakin lajeissa ja sai sitten erityisvapauksia yläasteellakin. Opetus näin jälkikäteen, koulutuksen jälkeen, ajatellen oli aika yksipuolista. Opettajalla oli autoritääriäinen ote opettamiseen. Se perustui

behavioristiseen malliin. Hänellä on muistikuva, että lukion opettajat olivat mukavia. Ehkä senkin takia, että niillä oli itselläkin kilpaurheilijan tausta.(s)

Työuran alku ja aineenopettajakoulutus

Se oli mukava tunne, että taidollinen kehittyminen lähti oikeaan suuntaan. Huippuhetket olivat ehkä tanssissa. Se vaati paljon keskittymistä, mutta tuli voittajan olo, kun ne askeleet löytyivät.(k)

Oli hienoa, kun joutui ottamaan vastuuta matkasta kesken kaiken ja tunsii, että ihmiset luottivat, vaikka ei tunnettu. Koulutuksen loppuminen oli vaikeaa, hän teki surutyötä pitkään. Varmuuden kautta hänelle on tullut ilo, mukavuus opettaa. Tietää, että tämä on oma juttu. Oppilaita, erilaisia oppilaita, myös mieltii syvemmin.(t)

Ryhmä oli hyvä. Siinä pystyttiin aika vapaasti keskustelemaan asioista aikuisten kesken. Ennen koulutusta hänen opetus oli ehkä enemmän opettajajohtoista.(s)

Aikuisiän vapaa-ajan liikunta

Liikuntatottumukset ovat sellaiset, että vähintään kolme kertaa viikossa pitää tehdä jotain. Liikunnasta nauttii huomattavasti enemmän. Ei tarvitse puristaa loppuun asti. Riittää, kun tuntee, että teknisesti homma sujuu hyvin.(k)

Aineenopettajakoulutuksen jälkeen

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Ykkösluokalla hänen oppilaistaan 95 prosenttia oppi kuperkeikan eteenpäin ja puolet pääseisönnän tukea vasten. Muutama tyttö oli tosi arka ja pelkäsi, mutta hän auttamalla sai ne innostumaan ja oppilaat onnistuivat. Se oli viikon hyvä juttu. Ylipainoisia alkaa olla joissakin luokissa jo puolet oppilaista. Kyllähän koulun voimavarat ovat heikot, mutta yritetään tehdä jotakin asian eteen, mutta kyllä koulu apua tarvitsee. Lapset tarvitsevat apua.(k)

Koulutuksen jälkeen hän on kokenut iloa ja saanut varmuutta opettamiseen. Kyllä kilpailullisuus vaikuttaa. Se on ihan selkeä esimerkki. Opettaminen vaatii ammatillisuutta eli tietämystä ja lajitaitoja, omaa harrastuneisuutta ja kiinnostusta liikuntaan sekä psykologista silmää.(t)

Päällimmäinen tunne on varmuus ja työ on mielekkäämpää. Hän uskaltaa antaa vastuuta oppilaille esimerkiksi erilaisilla ongelmanratkaisutehtävillä, eikä tarvitse olla aina opettajajohtoisesti vetämässä. Huonot hetket ovat kun esimerkiksi salivaraukset pöytävät tai ei löydä varusteita eli ne liittyvät opetuksen esivalmisteluihin. Liikuntatunnilla on mahdollisuus päästä huomattavaksi lähemmäs oppilasta kuin luokkahuoneessa. Kun on jokin vaikea juttu, niin pääsee ihan lähelle auttamaan oppilasta, esimerkiksi telinevoimistelussa. Tasapuolisuuden, luottamuksen ja monipuolisuuden hän kokee vahvuuksikseen.(s)

Opetuskäytännöt

Opetustilanteessa pystyy muutaman sanan vaihtamaan ja hakemaan luottamusta, mitä ei normaalissa luokkatilanteessa saa koskaan aikaiseksi. Omat koulumuistot hän on pyrkinyt sulkemaan pois, ajatuksia tulee vain edellisiltä opetusvuosilta ja koulutusajalta. Ihan selkeästi joskus huomaa, että tämä on käsitelty jossakin. Omilta kouluajoilta ei ole mitään hyviä asioita jäänyt mieleen. Toisaalta hän on siitä onnellinen, että on päässyt siitä yli ja pyrkii koko ajan itseään kehittämään.(t)

Hän ei halua tehdä samoja virheitä mitä itse on koululiikunnassa kokenut ja tuntenut. Nykyään hän uskaltaa käyttää erilaisia menetelmiä rohkeammin. Ennen opetti niitä hyviä vielä paremmiksi ja heikoimmat jäivät. Nykyään se on kokonaisuus. Opettaminen on muuttunut siten, että hän ottaa huomioon eri yksilöitä. Luokassa on kaksi kaveria, jotka kilpailevat ja ne johtavat sitä muuta luokan joukkoa. Ne tulevat liikkumaan tunnille ja ovat johtohenkilöitä, joita opettaja käyttää positiivisesti. Hän ei varmaan ikinä tule oppimaan, miten määrätyn suorituksen pitäisi mennä, mutta löytää ne ydinkohdat, mihin pitää valmennuksessa ja opetuksessa keskittyä. Hän ei luota kirjoihin, vaan täytyy itse oman kokemuksen kautta tietää, mistä lähdetään liikkeelle. Hän yrittää kannustaa oppilaita sellaiselle alueelle, missä ne ovat hyviä. Hän on ottanut tehtäväksi, että yrittää antaa ensisysäyksen siihen toimintaan. Se on ollut suuri muutos viime vuosina. Ajatusmalli on siinä, että samalla tasolla oppilaiden kanssa pohditaan asioita ja liikunnanopettajan ei tarvitse olla kaikissa lajeissa hyvä. Riittää että hän pystyy näyttämään ydinkohdat. Kerran hän ei saanut sitä (puolivoltti) onnistumaan. Niin hän pyysi yhtä oppilasta näyttämään. Oppilas otti vauhtia ja näytti voltin. Hän selosti sanallisesti. Oppilaat katsoivat vähän aikaa, mutta sitten ne harjoittelivat ja hän oli tukena ja turvana siinä vieressä. Tunti pitää osat järjestellä niin, että se sujuu turvallisesti ja johdonmukaisesti.(s)

Muuta opetuksesta

Jos vanhemmilla on kilpailullinen motivaatio, niin lapsilla myös on. Liikunnallisuus on sitä, kuinka nopeasti oppii asioita. Se on fyysistä eli miten ne oppivat taidollisen tai toivottavan suorituksen. Perustaidot ovat ydinkohta liikunnassa, jotka ohjaavat toimintaa.(k)

Luottamukseen hänestä liittyy, että pystyy näyttämään tunteita. Tuloksella ei ole väliä, vaan että se tuntuu hyvältä. Passiivisille pitää aina keksiä jokin porkkana ja yrittää motivoida. Se on hänestä hyvin yksilökohtaista.(t)

Nykyään suunnittelu on paljon johdonmukaisempaa. Ennen esim. telinevoimistelujakson aikana hän ei miettinyt ollenkaan tulevaa luistelujaksoa, mutta nyt hän miettii niitä jo valmiiksi. Kaikki oppilaat ovat yksilöitä ja kaikilla on yksilölliset tarpeet. Kun tuntee oppilaat, pystyy suunnittelemaan tunteja sen mukaan. Tavoitteena on liikuntataito, mitä ne tällä hetkellä osaa ja mitä opettaja haluaa. Jokaisella on oma tavoite. Eriyttämisen ajatus on heti pinnassa. Luottamus ja tasapuolisuus ovat tärkeitä asioita, joiden avulla hän pystyy viemään opetusta johdonmukaisesti.(s)

Tulevaisuus liikunnanopetuksessa

Hänestä esimerkiksi voisi olla, että opettajat kävisivät luokissa tai luokat tulisivat liikuntasaliin viidentoista minuutin tuokioon purkamaan energiaa ja liikkumaan hieken

asti. Koulun liikuntatuntien määrällä ollaan aika heikoilla. Hän pyrkii pitämään itsensä kunnossa ja myös lajitaidot ennallaan, että pystyy muutaman vuoden toimimaan tällä tasolla. Ikä alkaa asettaa esteitä.(k)

Yksi vaihtoehto on koulu ja siellä liikunnanopettajat. He ovat saaneet koulutuksen ja ovat motivoituneita tekemään. Lähtökohta on se, että lapset tarvitsevat apua ja tästä asiasta pitäisi keskustella. Omasta opetustaidostaan hän on ylpeä. On kehittänyt sitä aktiivisesti ja kehittää edelleen. Tavoitteita on, eikä ole niitä vielä lähellekään saavuttanut. Tunnille ei voi vain mennä ja alkaa tehdä, vaan työtä tehdään koko ajan päässä. Ei välttämättä aina tietoisesti, mutta alitajunta toimii koko ajan. Täytyy kehittyä, ottaa selvää asioista ja kouluttaa itseään. Maalia ei ole näkyvissä.(s)

Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa

Oppilaat haluavat saada onnistumisen elämyksiä. Positiivinen kokemus voi olla, että opettaja kehuu oppilasta. Vaikka suoritus ei niin erikoinen olisikaan, niin saa kuitenkin positiivisen sanan. Ne eivät pysty enää kokemaan, koska se kokemus tapahtuu pään sisällä ja se on huolestuttavaa. Jos oppilas tekee maalin, niin ei hän välttämättä koe sitä positiivisena kokemuksena, koska hän ei pysty liittämään sitä liikunnallisiin onnistumisen kokemuksiin. Ei ole yhtymäkohtia liikunnan kokemiseen. On tärkeää saada jokaiselle tunnille positiivisia kokemuksia, että oppilaat innostuisivat. Siinä on tulevaisuudessa suurin työ liikunnanopetuksessa.(t)

#11

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Lapsuudessa hän ei ole aktiivisesti harrastanut, joskus käynyt koulun tai lähialueen kisoissa. Isä on käyttänyt, mutta ei missään harrastusmielessä. Mutta pihaleikit, pelit ja talviliikunta kavereiden kanssa ja vapaa-ajan liikunta on ollut aktiivista.(k)

Lapsuus ja kouluajoilta on jäänyt mieleen, jos opettaja ei ole toiminut kasvatuksellisesti oikealla tavalla itseä tai oppilastoveria kohtaan.(t)

Itse hän on pitänyt siitä, että kaveripiirissä on keksitty yhdessä kaikenlaista liikunnallista tekemistä ja ennen kaikkea peli- ja leikkimielessä. Koulun jälkeen ala-asteiässä he sopivat illoille aina jokin aika milloin kokoonnuttiin pelaamaan kentälle, mutta koululiikunnasta ensimmäisistä vuosista hänellä ei ole muistoja.(s)

Liikunta ala-asteella

Vanhempi naisopettaja, joka opetti liikuntaa, on jäänyt hänelle mieleen. Opettajalla oli villahame päällä liikuntasalissa. Yhdellä jalalla seistiin, toinen jalka nostettiin 90 asteen kulmaan ja sitten ommeltiin.(k)

Tennistä he pelasivat kerhossa yhden jakson. Opettaja lähti mukaan urheilukauppaan auttamaan ja opastamaan mailojen ostossa. Se on jäänyt mieleen ja ollut kimmokkeena siihen, että on vielä enemmän pitänyt liikunnasta.(t)

Ala-asteen liikunnasta hänellä ei ole oikein selkeätä muistikuvaa. Ala-asteen ylemmillä luokilla tuli miesopettaja, joka oli selkeästi itse innostunut ja liikunnallinen.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Yläasteella jonkin verran hän juoksi lyhyttä matkaa ja viestijoukkueessa ja telinevoimistelu ja naisvoimistelu ovat tulleet mukaan yläasteella.(k)

Yläasteelle sisällöt oli mietitty ja jotenkin hänestä oli tunne, että oli liikuntaa ja käytiin läpi tiettyjä juttuja. Heillä oli tietty tyttöporukka ja harrastivat välinevoimistelua. Perjantaisin kokoontuivat koulun saliin harjoittelemaan ja kävivät välillä jossakin esiintymässä. Se on jäänyt mieleen mukavana asiana.(t)

Työuran alku ja aineenopettajakoulutus

Aineopinnoissa itselle erikoisemmat lajit (kiipeily, retkeily) hänelle ovat jääneet mieleen.(k)

Oli mukavaa, kun oli oma kokonaisuus (pienen koulun kaikki tyttöjen liikunta). Siihen pystyi paremmin keskittymään ja paneutumaan. Yhdessä tekemiset, liikunnalliset kokemukset olivat huippuhetkiä. Itsessä tapahtui sellaista henkistä kasvua, että liikunnan maailma ja sen merkitys avartui. Löydettäisiin liikunnasta yhden elämän sisälle itselle hyvää sopivassa mielessä. Aineopintojen aikana vahvistumista on tapahtunut. On tunne, että on oikeilla jäljillä niiden asioiden suhteen, joita on pitänyt tärkeänä.(t)

Aikuisiän vapaa-ajan liikunta

Nykyään tarve liikkua on suurempi ja se nousee voimakkaammin mieleen. Hän harrastaa kaksi kertaa viikossa balettia ja käy sählyssä. Juoksuharrastuksen jatkuessa kerran viikossa illalla kaikkien päiväntouhujen jälkeen ja kun lapset ovat nukkumassa käy tunnin juoksemassa. Siitä on tyytyväinen. Tarve säännölliseen liikuntaan on suurempi kuin ennen. Iän myötä huomaa, että kunnossa pysyäkseen on liikuttava enemmän.(k)

Se on jotenkin kaunista ja rauhallista. Nuorempana hän kävi paljon aerobicissä ja vastaavissa, missä musiikki on aivan toisenlaista ja paljon ihmisiä pomppii yhtä aikaa. Nyt hän haluaa jotakin muuta.(t)

Aineenopettajakoulutuksen jälkeen

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Yksi poika yleisurheilussa erityisesti hänellä oli vaikea. Se vain pudotti pallon maahan eikä yrittänytäkään ollenkaan ja juoksukin oli tosi työlästä ja vaikeaa.(k)

Tietenkin opinnoilla on ollut merkitystä. Hän miettii eri tavalla asioita, mitä puhuttiin ja käytiin läpi ja selkeästi se toi uutta intoa ja tunnetta siitä, että liikunnalla on iso merkitys monessa suhteessa. Kun ajattelee toimintaa aikuisena lasta kohtaan, niin pitää olla arvostus ja näkemys siitä, että heillä on tietoja ja taitoja jo ennestään. Opettaja ei niitä ainoastaan tuo, vaan siellä on ennestään jo paljon. Tietyllä tavalla opettamisesta on tullut hänelle itselle riemullisempaa ja tärkeämpää. Se on iso kokonaisuus. Yhtenä asiana on, että näkee jokaisen lapsen omana yksilönään ja persoonana ja vahvuudet, mutta toisaalta myös pelot ja heikkoudet, joita voi sitten koittaa ehkäistä ja hälventää.(t)

Hänen luokka on haasteellinen opetettava ryhmä, koska siinä on niin monentasoisia oppilaita. Lapsillakin voi mielikuva muuttua, että liikuntaa on niin monenlaista. Joku tuntuu omemmalta kuin toinen.(s)

Opetuskäytännöt

Kun he menivät sisälle liikkumaan ja luovaan liikuntaan, musiikki oli mukana ja hänestä oli hienoa nähdä, miten se poika eläytyi ja nautti ja oli onnellinen tehdessään. Mitä pitempään opettaa samoja lapsia, sitä enemmän on mahdollisuutta varioida asioita ja tehdä asioita useammalla tavalla. Jokaiselle löytyisi itselle oma tapa liikkua. Aika paljon opetus hänellä tapahtuu oppilaan tai oppilasryhmän kautta. Joskus voi pyytää, että oppilas auttaisi tai tekisi yhdessä autettavan oppilaan kanssa. Lapset lajeissa saavat miettiä jonkin tavan, miten asiaa voitaisiin harjoitella tai kehitellä. Hänestä se antaa vapautta ja lupaa kokeilla, eikä haittaa vaikka ei onnistu. Pääasia, että yritetään ja tehdään monipuolisesti.(s)

Muuta opetuksesta

Tavoite hänellä on, että lapset saisivat onnistumisen elämyksiä ja mukanaolon tunteita. Kaikki pääsisivät osalliseksi ja opettaja näkisi kaikki liikkujat. Ei niin, että lapsikin ajattelisi, että hänen pitää kehittyä liikunnassa, vaan että se tulisi luontaiseksi. Sitä harrastettaisiin, koska se on mukavaa ja sen avulla löydettäisiin oma laji. Liikunta olisi henkistä hyvinvointia ja pääomaa ja yhdessä toisten kanssa olemista tai yksin lenkillä käymistä. Siitä saisi miellyttävän kokemuksen ja tunteen.(t)

Jos kodille ja perheelle liikkuminen on yhteinen asia, niin hänestä se näkyy lapsessakin. Vanhemmilla voi olla intressit ohjat lasta johonkin tiettyyn lajiin, jolloin lapselle muut lajit eivät ole enää tärkeitä. Hänestä liikunnallisuus on asennetta ja ajatus siihen, että tykkää touhuta. Se lähtee paljon siitä. Ei välttämättä taidot ja kyvyt tarvitse olla huippuluokkaa.(s)

Tulevaisuus liikunnanopetuksessa

Liikuntaa ja liikkumista on koko ajan joka puolella eri muodoissa. Ilmaisuu on hänestä toinen, joka kiinnostaa. Se ja liikunta ovat mukavat asiat yhdessä.(t)

Itse hän toivoisi olevansa aktiivinen, innostava, myönteinen eikä pelottava ja arvosteleva. Olisi empaattinen ja sellainen, joka saa oppilaat mukaan tekemään ja touhuihin.(s)

Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa

Lapsuusaikaan liittyvät muistot, jotka ovat aiheuttaneet mielihyvää ja mukavaa mieltä, yhdessäoloa toisten kanssa välittyvät hänestä siihen, millä tavalla haluaa opettajana tarjota ja tuoda liikuntaa lapsille tunneilla. Liikunnan anti mitä pystyy lapsille tarjoamaan, että lapsetkin kokisivat, että on mukava mennä liikuntatunnille ja touhuamaan. Itse hän haluaa pitää liikuntaa ja oppiainetta tärkeänä ja tuoda sitä kautta oppilaille mukavia kokemuksia, jossa he kokevat kehittyvänsä, kasvavansa, onnistuvansa ja omaavansa monia taitoja.(t)

Liikunnassa tehdään yhdessä, kaikki kaikkien kanssa ja monessa eri kokoonpanossa. Yhteisöllisyyttä ja yhteistä iloa siitä hänestä tulee.(s)

6.3 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Metodin ensimmäisessä päävaiheessa muodostin jokaiselle tutkimushenkilölle oman sisältöalueittain etenevän yksilökohtaisen merkitysverkoston, jossa holistisuuden muodot oli ryhmitelty omiksi merkitystihentymiksi. Metodin toisessa päävaiheessa rakennan tämän tutkimusryhmän liikunnanopettajan työhön liittyvän yleisen merkitysverkoston.

Tiedon yleisyys ja yleistäminen ovat eri asioita. Rauhalan (1992, 113) mukaan eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta ainutkertaista ja ainutlaatuista ei voi yleistää. Yleinen tieto on kuitenkin mahdollista. Se tarkoittaa tietoa, joka koskee kaikkia tutkimukseen osallistuvia. Tutkijan muodostaessa kokemusta koskevaa yleistä tietoa hän mieltää yksilökohtaiset merkitysverkostot esimerkkeinä yleisestä. Yleisen tiedon on oltava kattavaa. Sen pitää sisältää kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto, mutta ei mitään, mikä olisi ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa. Yleistä tietoa ei siis rakenneta keskivertoa tai tyypillisyyttä etsien, vaan olennaista kuvaavaa yleisyystasoa kohottamalla. Se tehdään niin, että tutkittavan ilmiön kannalta olennaiset ilmiöt tulevat kuvatuksi. (Lehtomaa 2008, 185–186; Perttula 2000.) Pyrkimys yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen ei tarkoita koettujen maailmojen samankaltaisuutta. Yleinen merkitysverkosto on aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. (Perttula 1995, 89.)

Esittelen tässä tutkimuksessa käytettävän metodin toisen päävaiheen tarkasti esimerkkien avulla. Metodin toisen päävaiheen tuloksena esitän tutkimushenkilöiden yleisen merkitysverkoston sisältöalueittain. Yleisen merkitysverkoston muodostan vain sisältöalueilta, jotka liittyvät työhön liikunnanopettajana aineenopettajakoulutuksen jälkeen. Taulukossa 2 kuvaan tiivistetysti yleisen merkitysverkoston muodostamiseen liittyvät tehtävät, tarkoituksen ja tuloksen vaiheittain (Vrt. Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 135–136; Mikkonen 2005, 101).

TAULUKKO 2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Vaihe	Tehtävä	Tarkoitus	Tulos
Vaihe 1	Tutkimusasenteen omaksuminen	Ymmärrys siirtymisestä kohti yleistä tietoa	Miellän yksilökohtaiset sisältöalueen osat ehdotelmiksi yleisestä tiedosta
Vaihe 2	Merkityssuhde-ehdotelmien erottaminen ja tiivistäminen	Tiivistäminen kohti yleistä tietoa	Merkityssuhde-ehdotelmat eroteltuna ja tiivistettynä
Vaihe 3	Sijoittaminen sisältöalueisiin	Merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sisältöalueittain yhteen	Tiivistetyt ehdotelmat holistisuuden mukaan yhdessä sisältöalueittain
Vaihe 4	Yleisen merkitysverkoston muodostaminen	Ehdotelmat muutetaan yleisen tiedon kuvaukseksi	Sisältöalueittain kuvattu yleinen merkitysverkosto liikunnanopettajan työn merkityksistä

II Päävaihe: Yleinen merkitysverkosto

Vaihe 1: Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaisten merkitysverkostojen sisältöalueiden osat mielletään ehdotelmiksi yleisestä kokemuksia koskevasta tiedosta.

Toisin kuin Perttula (2000) katson tutkimusaineistoa hieman eri tutkimusasenteella. Minulla yhden sisältöalueen holistisuuden mukainen merkitystihentymä on ehdotelma yleisestä tiedosta. Perttulalla ehdotelma tarkoittaa kokonaista yksilökohtaista merkitysverkostoa.

Vaihe 2: Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi

Jokainen yksilöllisen merkitysverkoston sisältöalueeseen kuuluva kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen merkitystihentymä erotetaan omaksi merkityssuhde-ehdotelmaksi. Olen yrittänyt löytää jokaisesta merkityssuhde-ehdotelmasta sen tiiviin merkityksen. Tämän vuoksi en kuvaa ehdotelmia lausemuodoissa, vaan pyrin

kuvaamaan ehdotemat tiivistyksinä. Minulle tutkijana se on konkreettinen keino mieltää ehdotemat nimenomaan ehdotelmiksi yleisestä tiedosta. Sulkeistamisen vaatimus täytyy huomioida tässäkin vaiheessa. Esimerkkinä tutkimushenkilö #7:n yksilökohtaisen merkitysverkoston yleisiä kokemuksia liikunnanopetuksesta kuvaava sisältöalue. Yksilökohtaisen merkitysverkoston osa on kuvattu kursiivilla ja tiivistetty merkitys kuvataan sulkeissa.

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Ykkösluokkalaisilla oli liikuntaa ja siellä 95 prosenttia oppilaista oppi kuperkeikan eteenpäin ja puolet pääseisönnän tukea vasten. Muutama tyttö oli tosi arka ja pelkäsi, mutta hän auttamalla sai ne innostumaan ja oppilaat onnistuivat. Se oli viikon hyvä juttu. Ylipainoisia alkaa olla joissakin luokissa jo puolet oppilaista. Kyllähän koulun voimavarat ovat heikot, mutta yritetään tehdä jotakin asian eteen, mutta kyllä koulu apua tarvitsee. Lapset tarvitsevat apua.(k)

(tekninen asioiden oppiminen tärkeää ja oppilaiden onnistuminen – ylipainoiset huolena, koulun voimavarat vähäiset)

Koulutuksen jälkeen hän on kokenut iloa ja saanut varmuutta opettamiseen. Kyllä kilpailullisuus vaikuttaa. Se on ihan selkeä esimerkki. Opettaminen vaatii ammatillisuutta eli tietämystä ja lajitaitoja, omaa harrastuneisuutta ja kiinnostusta liikuntaan sekä psykologista silmää.(t)

(varmuus opettamiseen lisääntynyt – opettamisen edellytyksenä lajitaidot, harrastuneisuus, kiinnostus ja ihmissuhdetaidot)

Päällimmäinen tunne on varmuus ja työ on mielekkäämpää. Uskaltaa antaa vastuuta oppilaille esimerkiksi erilaisilla ongelmanratkaisutehtävillä, eikä tarvitse olla aina opettajajohtoisesti vetämässä. Huonot hetket ovat kun esimerkiksi salivaraukset pettävät tai ei löydä varusteita eli ne liittyvät opetuksen esivalmisteluihin. Liikuntatunnilla on mahdollisuus päästä huomattavaksi lähemmäs oppilasta kuin luokkahuoneessa. Kun on jokin vaikea juttu, niin pääsee ihan lähelle auttamaan oppilasta, esimerkiksi telinevoimistelussa. Tasapuolisuuden, luottamuksen ja monipuolisuuden hän kokee vahvuuksikseen.(s)

(vastuuta oppilaille enemmän, pois opettajajohtoisuudesta – liikuntatunnilla pääsee lähelle oppilasta)

Vaihe 3: Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Jokainen yksilöllisestä merkitysverkostosta tehty ehdotelma siirretään yhteen muiden tutkimushenkilöiden saman sisältöalueen ehdotelmien kanssa. Kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus säilytetään omina kokonaisuuksinaan. Yhteys yksilöllisiin merkitysverkostoihin säilyy siten, että olen merkinnyt jokaisen tiivistetyn merkityssuhde-ehdotelman perään merkinnän tutkimushenkilöstä. Seuraavaksi esittelen ehdotelman yleiseksi merkitysverkostoksi liikunnasta ja liikunnanopetuksen merkityksestä tulevaisuudessa.

Tulevaisuus liikunnanopetuksessa

huolestuttaa näyttämiseen perustuvan opetuksen vaikeutuminen iän myötä (#1)

liikunnan lisääminen lääke sairauksiin ja mielenterveysongelmiin, liikkumattomuus huolettava (#2)

perinteisistä fyysisistä lajeista pidettävä kiinni (#3)

murrosikäisille kuntosali, koska lihasmassa ja kehon muutokset kiinnostavat (#4)

huolestuttaa naiset, jotka ovat ulkoisesti laihoja ja ovat sen vuoksi olleet aina tekemättä – ihmiset eivät ymmärrä liikunnan merkitystä ennen kuin ovat viisikymmentä (#5)

ylipaino huolettava, toisaalta kahdella viikkotunnilla ei ole merkitystä siihen liikkuko ylipainoinen vai ei – passivoituminen jatkuu (#6)

kouluille liikunnan harrastamiseen erilaisia toimintamalleja päivien ajaksi – oma kunto tärkeää, jotta pystyy toimimaan opettajana (#7)

liiallinen työ huolettava (#8)

ylipaino huolettava (#9)

halu opettaa vanhempia oppilaita – alaluokilla kylvetään liikunnan riemu ja liikunnan merkityksen ymmärtäminen yläluokilla mukaan – innostava ja vältetään tuottamasta omia negatiivisia koulukokemuksia (#1)

harrastukset ja liikunnan kokeminen polarisoituvat – innokkuus opetuksen kivijalka (#2)

liikunnan pitäisi tuottaa iloa ja antaa kipinä aikuisuuteen asti (#3)

vähemmän kilpaurheilua – opetuksen tarkoitus se, mitä lapset siitä saavat (#4)

liikunnanopettajan asenne ja rentous määräävät liikunnan mukavuuden tunnilla (#5)

merkitys syntyy, jos yksikin oppilas saa kipinän – koululiikunnan merkitys siihen, että kilpaurheilijat ymmärtävät liikunnan monipuolisemmin (#6)

koululiikunnan kautta kipinä kotiharrastukseen (#9)

koululiikunnan pitää antaa ymmärrys liikunnan ja terveyden merkityksestä (#10)

ilmaisu ja liikkuminen kaikissa muodoissaan ovat mukava asia yhdessä (#11)

vinkit ja hyvät opetuskokemukset muilta käyttöön (#1)

itseään kehittävä, tuoreita virikkeitä tarjoava opettaja – opettaja pätevä, joka ei vie iloa liikunnasta (#2)

vanhemmille ymmärrys liikunnan tärkeydestä – ohjaus, kannustaminen ja lähelle meneminen kivijalkana (#3)

koulussa oppilaille tuntien ulkopuolista aktiviteettia – positiivisuus ja oppilaslähtöisyys kivijalkana (#4)

yläluokilla viitepelit ja vaiheittaisuus ja perinteisyys pois, alaluokilla pitää olla, jotta opitaan perusasiat – liikunnan arvostus koululla nostettava, jotta lapset kokisivat siinä olevan jotain tavoiteltavaa (#5)

koululiikunnassa leikkipelit ja sovellukset lisääntyvät, puhtaat lajijaksot vähenevät (#6)

koulujen liikunnanopettajat väline liikunnan yleiseen motivoimiseen – oma kehittyminen ja tavoitteidenasettelu pinnalla (#7)

oma innostuneisuus tärkeintä, jotta jaksaa opettaa (#8)

oma persoona kivijalkana (#10)

oma persoona tärkeä siinä, miten saa oppilaat toimimaan (#11)

Vaihe 4: Yleisen merkitysverkoston muodostaminen sisältöalueittain

Muutin ja tiivistin ehdotelmat yleisen tiedon sisältäviksi kappaleiksi, joita hioin niin kauan, että ne ovat hahmoteltavissa yhtenä kokonaisuutena. Tätä vaihetta ei enää kuvata ehdotelmaksi, vaan tuloksena on sisältöalueittain etenevä yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa tutkimusryhmän kokemia merkityksiä liikunnanopettajan työstä aineenopettajakoulutuksen jälkeen. Perttulan (2000) metodin yleisen osan uudelleenmuotoilussa yksi aspekti oli, että ehdotelmista

voidaan muodostaa useampi yleinen merkitysverkosto, jos kaikki ehdotelmat eivät ilmennä samoja ydinmerkityksiä. Edellisen perusteella voisi ajatella, että metodini yleisen osan kuvauksena olen muodostanut viisi erilaista yleistä merkitysverkostoa liikunnanopettajan työstä. Miellän kuitenkin niin, että liikunnalliset kokemukset ja varsinkin kokemukset työstä liikunnan opettajana ovat ydinmerkityksiä. Näin ollen vastauksena ensimmäiseen tutkimusongelmaan olen muodostanut tutkimushenkilöiden liikunnan opettajan työtä kuvaavan yleisen merkitysverkoston, joka koostuu viidestä eri sisältöalueesta holistisuuden olomuotojen mukaisiin merkitystihentymiin eroteltuna. Sisältöalueittain muodostettu merkitysverkosto antaa minulle tutkijana mahdollisuuden hahmottaa monipuolisemmin esiin nousevia merkityksiä.

6.4 Liikuntaa opettavan työtä koskeva yleinen merkitysverkosto sisältöalueittain

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Oppilaiden liikkumattomuus, ylipaino ja ulkomuoto koetaan huolenaiheeksi ja koulun voimavarat vähäisiksi. Opettamisessa oman taidon puute koetaan avustamisen ja näyttämisen esteenä. Omat taidot toisaalta tuovat varmuutta. Koulun kilpailutoiminta on tarkoitettu jo harrastaville.(k)

Oppilaiden lajitaitojen kehittyminen koetaan tärkeäksi. Opetuksen tavoitteeksi kuitenkin koetaan tunteisiin vaikuttaminen, positiivisen annin lisääminen ja hyvinvoinnin ymmärtämisen lisääminen. Oppilaat pitäisi nähdä yksilöinä ja tunnettava pelot ja heikkoudet, joita hälventää. Tällöin opettaminen koetaan mukavaksi. Omat huonot koulukokemukset auttavat kehittämään omaa opetusta, vaikka välttämättä opetuksen aikana ne eivät nouse mieleen. Liikuntaan jopa toivotaan opettajia, jotka ovat kokeneet koululiikunnan vastenmielisenä. Henkilökohtainen ohjaaminen passiivisen oppilaan auttamiseksi koetaan tärkeäksi, samoin palaute itselle omasta työstä. Tärkeäksi koetaan myös oppilaan toiminta ja arviointi omalla tasollaan. Työ koetaan mielekkääksi, kun voi tehdä sitä, mistä nauttii ja uskaltaa tehdä vaativampiakin asioita, kuten esim. vaelluksia. Oppilaiden innottomuus aiheuttaa pettymyksiä, samoin kun ei pääse tekemään opettajana osaamia asioita. Onnistumisen ja osaamisen pakko vaikuttaa taustalla. Aineopinnot

autoivat miettimään uudella tavalla liikuntaa kokonaisuutena. Tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja ymmärrys työstä ovat lisääntyneet. Opetus on muuttunut oppilaslähtöisemmäksi ja tarjoaa enemmän valinnanvaraa. Opetuksessa vedotaan enemmän oppilaan ymmärrykseen, vastuuseen ja seurauksiin. Opettaminen on muuttunut myös pelkästä pelaamisesta harjoittelemiseksi ja oivalluksien tuottamiseksi, kilpailu menetelmänä vähenee. Koululiikunnan merkitys lapsen elämään koetaan suureksi. Oppitunti on onnistunut, kun nähdään oppilaan kehitys ja ymmärrys toiminnassa, viihtyminen tunneilla koetaan avainasiaksi. Varmuus opettamiseen on lisääntynyt. Hyvän opettamisen edellytyksiksi koetaan lajitaidot, harrastuneisuus, kiinnostus ja ihmissuhdetaidot.(t)

Liikunnan opettaminen koetaan raskaaksi organisoinnin ja suunnittelun vuoksi. Opetusjärjestelyt ovat suuressa osassa. Myös erilaiset tilat, erityisjärjestelyt ja luonnonolosuhteet tekevät opetuksesta haasteellisen. Opetustilanteet tulisi järjestää niin, että on paljon laadukasta tekemistä. Ohjaus, kannustus ja toiminta omalla tasolla koetaan tärkeäksi, jolloin heikompien oppilaiden onnistuminen korostuu. Oppilaille pitäisi antaa vastuuta enemmän ja järjestellä tunnit niin, että oppilaat innostuvat liikunnasta. Liikuntatunnilla on mahdollisuus päästä lähelle oppilasta. Ongelmaksi ja haasteelliseksi koetaan eritasoiset oppilaat, pienten oppilaiden motivoiminen ja kelpoisuutta vailla olevat opettajat, jotka pitävät tunteista tiukasti kiinni sekä oppilaiden poissaolot. Alussa oppilaiden käyttäytyminen ja rauhattomuus ovat järkyttäneet, mutta pitkä systemaattinen työ koetaan auttavan luokan toiminnan parantumiseen. Persoonallisuus liikunnanopetuksessa koetaan tärkeäksi, opettajan innostuneisuus tarttuu.(s)

Opetuskäytännöt

Näyttäminen, mallioppiminen ja harjoittelu korostuvat. Tärkeäksi koetaan, että oppilaan ulkomuotoa ei kommentoida. Telinevoimistelu koetaan lajiksi, joka oleellisesti kehittää kehollisia taitoja. Positiiviseksi koetaan oppilaiden kehityksen näkeminen, oppilaan oma arvio kehittymisestä sekä luokan saaminen toimintaan. Opettamisessa vahvuudeksi koetaan suoritusten osa-alueiden havainnointi ja opetusmenetelmien hallinta.(k)

Omat negatiiviset koulukokemukset, joita pyritään välttämään, toimivat opetuksen kehittäjänä. Omat kokemukset auttavat ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä ja varsinkin vaikeudet omassa koululiikunnassa ovat lähtökohta sille, miten oppilaat sen kokevat. Omien kokemusten

käsittely on auttanut rakentamaan toisenlaisen opettajaidentiteetin. Oma ammattitaito ja taito kohdata oppilas koetaan paremmaksi. Opetus perustuu näyttämiseen, oivalluksien syntymiseen ja riemun tuottamiseen. Opetus koetaan oppilaslähtöisemmäksi ja enemmän valinnanvaraa antavaksi, jossa halutaan vaikuttaa oppilaan omaan ymmärrykseen, vastuuseen, seurauksiin ja oppilaan omaan ajatteluun. Oppilaiden ymmärrys harjoituksen merkityksestä ja oman kehityksen seuranta on tärkeää, samoin vahvuus saada oppilaat tuntemaan itsensä hyväksi siinä, mitä tekevät. Opetustilanteissa uskotaan keskusteluun ja yksilölliseen ohjaamiseen, jossa päästään puuttumaan ja ohjaamaan mm. kilpailun tuottamia tunnetiloja ja pyritään luottamukseen. Oppilaantuntemus ja kannustavat opetusmenetelmät koetaan tärkeiksi. Itsensä hyväksi opettajaksi tuntee, kun pystyy reagoimaan oppilaiden tunteisiin ja tunnetasoon ja pääsee lähelle oppilasta.(t)

Opetus on monipuolistunut leikkien ja viitepelien avulla. Koululiikuntaan on tuotu mukaan lajeja, joita itsellä ei ole ollut. Omat vanhat huonot koulukokemukset auttavat opetuksen organisoinnissa. Opetuksen johdonmukaisuus koetaan tärkeäksi. Oma negatiivinen asenne opetettavaan asiaan ei saa vaikuttaa. Oppiminen lähtee motivoinnista ja oppilaiden vahvuuksien ja osaamisen huomioonottamisesta, vaikkakin toiminta pääosin koetaan opettajajohtoiseksi, mutta kyseleväksi ja perustuu näyttämiseen. Näyttämisen ei kuitenkaan tarvitse olla täydellistä. Oppilaslähtöinen metodi, esim. parin kanssa oppiminen koetaan kuitenkin tärkeäksi. Opetusjärjestelyt ja oppimisen ongelmakohdat suunnitellaan ja huomioidaan vahvasti yhden oppilaan näkökulmasta ja niillä pyritään kohti tehtäväorientaatiota. Tämä toteutetaan toimintaympäristöön puuttamalla ja rakentamalla oppimisympäristöjä oppilaiden tason ja iän mukaisesti. Opettajan rooli koetaan tärkeäksi. Pitää olla lähestyttävä, mutta ei liian läheinen. Oman persoonan tuntemus ja käyttö opetuksessa koetaan oppilaita positiivisesti motivoivana. Oppilaat pitävät, kun opettaja toimii mukana. Toisaalta toiminnassa mukana oltaessa voidaan helposti ja nopeammin antaa oppilaille palautetta. Kilpailuasenne pyritään pitämään pois tunteilta. Opettajan monipuolisuus auttaa motivoitumaan opetettaviin lajeihin. Samojen oppilaiden opettaminen pidempään koetaan luovan mahdollisuuksia varioida ja ottaa oppilaat huomioon enemmän yksilöinä, jolloin yrittämisen mahdollisuus ja monipuolisuus korostuu. Oppilaiden innostuneisuuden ja tason mukaan voi heille antaa vastuullisia tehtäviä. Opetuksen organisointi koetaan vahvuudeksi.(s)

Muuta opetuksesta

Liikunnallisuus koetaan terveiksi elämäntavoiksi, tekemiseksi, yrittämiseksi ja nopeaksi oppimiseksi. Perustaidot ovat liikunnan ydinkohta. Oppilaiden fyysiseen olemukseen kiinnitetään entistä enemmän huomiota ja mm. koulun kilpailuja vähennetään oppilaiden huonon kunnan vuoksi. Oppilaat pitäisi saada liikkumaan ilman kilpaurheilua. Kaupunkikoulun lapset koetaan passiivisemmiksi. Vanhempien koetaan vaikuttavan negatiivisesti eri liikuntalajien suorittamiseen mm. harrastuksia ohjaamalla. Toisaalta vanhempien tuki erityisoppilaan opetuksessa koetaan eduksi.(k)

Liikunnallisuus koetaan innokkuudeksi ja yritteliäisyydeksi, harrastamiseksi ilman pakkoa ja oman jutun löytämiseksi. Liikunnallisuus on polarisoitunut vahvasti, ei ainoastaan lapsilla, vaan myös jo työelämässä olevilla. Oppilaiden motivaatio liikuntaan koetaan nykyään heikommaksi. Opetuksen suunnittelu on lisääntynyt, jotta liikuntaa ei koettaisi negatiivisesti. Alussa suunnittelu ollut runsasta, mutta on muuttunut pääpiirteiden läpikäymiseksi. Kodin ennakkokäsitysten koetaan vaikuttavan oppilaiden motivoituneisuuteen. Oppilaiden motivointi on hyvin yksilökohtaista. Opetuksen suunnittelussa muistinvarainen tuki opiskeluajoilta auttaa. Tavoitteena on oppilaan oman kehityksen seuranta, liikunnan ilo riippumatta oppilaan tasosta ja oivalluksia, jotta liikunnasta tulisi elämäntapa. Tuloksilla ei koeta olevan väliä, vaan sillä, miltä liikunta tuntuu. Vanhemmat toivovat liikunnan olevan oppimisen iloa, ei pakottamista. Toisaalta vanhempien mukanaolon koululiikunnassa ei koeta edistävän oppimista. Lisäksi vanhempien varovaisuus vaikeuttaa oppilaiden tekemistä. Luottamus opetuksessa on tunteiden näyttämistä.(t)

Vanhempien tekemisen koetaan vaikuttavan suuresti oppilaan liikkumiseen, motivaatioon ja liikuntatottumuksiin, varsinkin negatiivisesti. Vanhempien mielestä oppilaiden aktiiviharrastamisen pitäisi vaikuttaa liikunnan numeroon. Liikunta ja liikunnallisuus koetaan elämäntavaksi, asenteeksi liikuntaa kohtaan ja luontaisiksi kyvyiksi, jossa ylipaino on rajoittava tekijä. Liikunnallisuudeksi koetaan myös kiinnostus ja yrittäminen. Taidot ovat toissijaisia. Tunnin tavoitteet määräytyvät pääosin ryhmän mukaan ja opetettavien lajitaitojen kautta, mutta itse opetus suunnitellaan erilaisten oppilaiden kautta. Aluksi suunnittelun pohjana on ollut tunnetavoite, myöhemmin monipuolinen tekeminen, turvallisuus ja haasteellisuus. Suunnittelu on johdonmukaisempaa, oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioonottavaa. Tärkein asia tunnille

valmistautumisessa on oma positiivinen mieli ja asenne. Opetuksessa rutiinit koetaan tärkeäksi.(s)

Tulevaisuus liikunnanopettajana

Omassa työssä huolettava näyttämiseen perustuvan opetuksen vaikeutuminen iän myötä, samoin työn liiallinen määrä. Oma kunto koetaan tärkeäksi, jotta voi toimia opettajana. Oppilaiden ylipaino ja liikkumattomuus huolettavat myös. Liikunnan lisääminen koetaan lääkkeeksi sairauksiin ja mielenterveysongelmiin. Toisaalta kahdella viikkotunnilla koululiikuntaa ei koeta olevan merkitystä siihen, liikkuko ylipainoinen lapsi vai ei. Kouluille pitäisi tarjota erilaisia toimintamalleja liikunnan harrastamiseen koulupäivien aikana. Perinteisistä fyysisistä lajeista on pidettävä kiinni ja mm. murrosikäisille mukaan kuntosaliharjoittelu, koska lihasmassa ja kehon muutokset kiinnostavat. Ihmisten ei koeta ymmärtävän liikunnan merkitystä, ennen kuin ovat täyttäneet 50 vuotta.(k)

Alaluokilla kylvetään liikunnan riemu ja liikunnan merkityksen ymmärtäminen tulee mukaan ylemmillä luokilla. Opetuksen tulee olla innostavaa ja vältettävä välittämästä omia negatiivisia koulukokemuksia. Harrastukset ja liikunnan kokeminen polarisoituvat. Liikunnanopettajan asenne ja rentous määräävät liikunnan mukavuuden tunnilla. Liikunnan pitäisi tuottaa iloa ja antaa kipinä aikuisuuteen asti. Koululiikunnassa pitää olla vähemmän kilpailua ja opetuksen tarkoitus on se, mitä lapset siitä saavat. Merkityksen koetaan syntyvän, jos yksikin oppilas saa kipinän liikunnan harrastamiseen ja ymmärryksen liikunnan merkityksestä. Koululiikunta voisi olla väline siihen, että kilpaurheilijat ymmärtäisivät liikunnan monipuolisemmin. Ilmaisuu ja liikkuminen koetaan kaikissa muodoissaan mukavaksi asiaksi tehdä yhdessä.(t)

Kouluissa oppilaille tulisi tarjota tuntien ulkopuolista aktiviteettia. Opetuksen kivijalaksi koetaan positiivisuus ja oppilaslähtöisyys. Yläluokilla opetusmenetelmissä halutaan viitepelit, vaihteittainen opetus ja perinteisyys pois. Alaluokilla ne on oltava, jotta opitaan perustaidot. Liikunnan arvostus on kouluilla nostettava, jotta lapset kokisivat siinä olevan jotakin tavoiteltavaa. Koulujen liikunnanopettajien koetaan olevan väline liikunnan yleiseen motivoimiseen. Itseään kehittävä ja tuoreita virikkeitä tarjoava opettaja, joka ei vie iloa liikunnasta, koetaan olevan pätevä. Tällöin myös vinkit ja toisten opetuskokemukset halutaan käyttöön. Koululiikunnassa puhtaat lajijaksot tulevat vähenemään. Vanhemmille halutaan ymmärrys liikunnan tärkeydestä. Oma persoona,

ohjaus, kannustavuus ja lähelle meneminen koetaan opetuksen kivijalaksi. Persoona ja innostuneisuus ovat myös tärkeä väline siihen, että jaksaa opettaa ja saa oppilaat toimimaan.(s)

Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa

Koululiikunnan haluttaisiin olevan avain oman kunnon ylläpitämiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Fyysisen rasituksen tulisi tuntua mielekkäältä ja liikunnasta pitäisi tuntea iloa huolimatta ulkomuodosta tai fyysisistä puutteista.(k)

Liikunta oppiaineena halutaan pitää tärkeänä ja sitä kautta tuottaa positiivisia kokemuksia, jotta oppilaat kokisivat mukavana mennä liikuntatunnille ja toimimaan siellä. Tämä tapahtuisi antamalla oppilaille taitotason mukaisia kokemismahdollisuuksia – hyville onnistumisille ja vähemmän taitaville oman kehittymisen ja itsensä ylittämisen kokemuksia. Liikunta ei saisi nousta minäkäsityksen peiliksi, vaan sen pitäisi auttaa käsittelemään voittamista ja häviämistä, pettymyksien sietämistä ja auttaa arvostamaan omaa osaamista. Oppilaat haluavat onnistumisille, mutta eivät mittaamisen tai vertailun kautta. Osa oppilaista ei enää osaa kokea positiivisesti, koska positiivisen kokemisen mallia ei ole olemassa. Monipuolisuutta liikunnan lajeissa ja opetuksessa ei välttämättä koeta parhaaksi tavaksi, vaan että pystyttäisiin tuottamaan lähellä vapaa-ajan harrastuksia olevia positiivisia kokemuksia, joka aluksi olisi yllättävää ja mukavaa, mutta myöhemmin tuottaisi onnistumisille ja oppimista. Tätä kautta saataisiin oppilaille ymmärrys liikunnan merkityksestä ja hyötyliikunnasta.(t)

Oppimisympäristön halutaan oleva turvallinen, jossa voi olla oma itsensä ja on mahdollisuus onnistua, mutta myös epäonnistua. Oppilaan asenteen liikuntaa kohtaan koetaan määräävään liikunnan kokemisen laadun. Tämä antaa aiheen tehdä entistä motivoivampia asioita, esim. tarjoamalla koululiikunnassa aineksia, joita oppilaat eivät ole saaneet kokea omassa liikunnan harrastamisessaan. Tavoitteet tulee asettaa yksilökohtaisesti ja realistisesti. Ryhmän toiminta, iloisuus, mukavuus, yhdessä tekeminen ja sitä kautta yhteisöllisyyden ilo, koetaan tärkeäksi.(s)

6.5 Yleisen merkitysverkoston kuvaileva analyysi

Kehollisen olomuotoon liittyviä merkityksiä tuodaan voimakkaasti esiin sekä fyysiseen kuntoon että olomuotoon liittyvänä huolena. Sama ilmiö näkyi jo esitutkimukseni tuloksissa. Nimesin ilmiön silloin keholliseksi huolestuneisuudeksi.

Tuntuu, että niillä... ylipainoa ja huonokuntoisuutta ja semmosta, että jotenkin sitä ajattelee paljon enemmän kuin aikaisemmin (#3)

...nythän se näkyy, että suomalaiset vain paisuvat entisestään ja voivat huonommin, niin kyllä sillä on, kyllä sillä on merkitystä aivan äärettömän paljon ja sitä liikuntaa pitäisi lisätä. (#8)

Mielenkiintoista on tarkastella, miksi näin tapahtuu. Tässä tavassa puhua ja nähdä oppilas näkyy yleinen tämän ajan kulttuurin tuottama terveyspuhe ja ihanne. Toki fyysinen hyvinvointi ja siitä huolehtiminen on tärkeää, mutta onko sen korostaminen koululiikunnan ja siihen osallistuvan oppilaan kannalta merkityksellistä. Fenomenologisesti ajatellen ylipaino on yhtä vähän tai yhtä paljon olemassa kuin mikä tahansa muu ilmiö. Merkitykselliseksi sen luo siitä saatava kokemus.

Toisaalta vastaavan terveyspuheen kontekstissa on hyvä tarkastella, miten merkitysverkoston perusteella koetaan liikunnallinen oppilas. Kehollisen olomuodon merkitysten kuvauksissa tuotiin esiin terveyteen liittyviä asioita.

Elää niinku sillä tavalla terveellisesti, kyllä se sitäkin on >...< oppilaasta näkee sen, kun se on niinku liikkunut tai se syö terveellisesti ja sillä on terveelliset elämäntavat. (#2)

Liikunnallista oppilasta kuvattiin myös käyttäytymisen ja asenteiden kautta.

Liikunnallisuus voi olla mun mielestä kahta, kahta eri juttua. Se on sitä asennetta liikuntaa kohtaan ja sitten sitä taitoja mitä siinä on... (#5)

Kyllä se vapaa-ajan harrastus kuuluu siihen liikunnallisuuteen kuitenkin tai joku vapaa-ajan muu liikunta. (#2)

Miten intuition tasolla suhtaudumme liikkuvaan lapseen ja oppilaaseen ja miten hänet määrittelemme? Fenomenologinen näkökulma pakottaa ajattelemaan, annammeko liikkuvan lapsen ilmentää itseään sellaisenaan vai luommeko jo ennakkoon ontologisia ratkaisuja oppilaista puhtaasti fyysisen olemuksen ja käyttäytymisen mukaan.

Toinen tärkeä merkitysverkostosta nouseva kokonaisuus on lajitaitojen merkityksen korostuminen. On mielenkiintoista, että liikunnan opettamisen ja oppimisen merkitys koetaan voimakkaasti lajitaitojen kautta.

..mä tykkään, että opetellaan lajitaitoja ja opiskellaan lajitaitoja ja siinä tapahtuis jonkinlaista kehittymistä... (#1)

Jotta voi olla liikunnanopettaja, niin sit kymppiä tai ysiä pitää itellä olla taidot ja monipuoliset taidot pitää olla. Ja silleen, et se ei oo vaan se oma laji vaan nimenomaan se, että se ois aika laaja skaala, mitä on ite harrastanut ja tehnyt. Niin löytyy motivaatio joka hommaan. (#5)

No kyllä se on se tietenkin, niinku sanoin, se lajitaitojen oppiminen ja kyllä kuitenkin vielä se kipinän saaminen. Esimerkiksi noillahan on ollut aika yksioikoista se liikunnan opetus >...< niin, niin koitan tarjota eri mahdollisuuksia enemmän. (#6)

Liikunnan opetussuunnitelman perusteissa (2004) ei opetettavan sisällön kuvauksissa painoteta lajitaitojen opettamista. Siitä huolimatta lajitaidot koetaan merkityksellisiksi ja tärkeiksi. Onko syy vai seuraus, että koulujen liikuntasuunnitelmat edelleen rakennetaan liikuntalajien ja lajitaitojen sisältöjen näkökulmasta? Opetussuunnitelman perusteet siihen eivät ainakaan nykyisin ohjaa. Kyse on ehkä enemmänkin siitä, että asioita tehdään ja suunnitellaan vanhojen rakenteiden mukaan miettimättä, mitä muita vaihtoehtoja olisi. Liikunnanopetuksen arvo nähdään pitkälti sen mukaan, kuinka paljon erilaisia lajivaihtoehtoja oppilaille tarjotaan.

Itse liikunnan opetuksen suunnittelussa näkyy vahvasti konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppimisympäristöt pyritään suunnittelemaan ja opetus organisoimaan niin hyvin, että yksilöllä on mahdollisuus edellytyksiensä mukaisesti oppia ja oivaltaa. Opetuksen

organisoinnin merkitys tuodaan vahvasti esiin ja koetaan erittäin merkitykselliseksi. Yksilön ja yksittäisen oppilaan valinnan mahdollisuus on tärkeää.

No ku, nyt tietää, että mitä on opettamassa, vaikka telinevoimistelua, niin sen esimerkiksi niinku jonku telineradan rakentaminen, niin siinä mä ajattelen valmiiksi jo, että mikä oppilasryhmä on tulossa siihen radalle. (#3)

Liikunta on rankka opetettava aine, se pitää suunnitella niin monta asiaa, mitä muualla ei tarvi niin kauhean tarkkaan ajatella.. (#4)

No mää mietin sitä, että niitä on 35 siellä erilaista, täysin eri tasoista. Että pitää ottaa huomioon se, että hirveästi liikekehittelyjä sinne. Jokainen pystyy tekemään omalla tasolla joka ikisessä jutussa, joka ikisessä lajissa ne jutut. Jokainen pystyy varmasti tekemään sen. (#5)

Mitä merkitysverkostossa ei näy? Kun edellisissä kuvauksissa korostetaan voimakkaasti yksilön kykyä oivaltaa ja oppia sekä yksilön valinnan mahdollisuuksia, näyttää että yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen kokemukset eivät ole tämän tutkimusryhmän kokemana kovin merkityksellisiä. Toisaalta liikunnalliset taidot nähdään ja tuodaan esiin aika puhtaasti liikuntalajien kontekstissa, jolloin korostuu yksilön osaaminen suhteessa lajin vaatimiin taitoihin. Muun muassa ilmaisu, esteettisyys ja yhteiset kokemukset osana liikuntaa jäävät vähälle merkitykselle. Se on sinänsä huomionarvoista, kun ajatellaan, että liikuntamuodot, joissa ilmaisu ja esiintyminen ovat hyvin vahvasti mukana, ovat kasvattaneet suosiotaan koko ajan (lautailu, skeittaus yms.). Miten tällöin kohtaavat oppilaan ja opettajan kokemus- ja merkitysmaailmat? Toisaalta opettajat myös jollain tasolla tiedostavat asian, sillä tulevaisuuden kuvauksissaan ilmaisu ja liikkuminen koetaan kaikissa muodoissaan mukavaksi asiaksi tehdä yhdessä. Tulevaisuuden kuvauksien perusteella myös puhtaat lajijaksot tulevat vähenemään.

Edellisten kuvausten perusteella on syytä miettiä niitä asioita, jotka ovat liikuntaa opettavalle merkityksellisiä. Ohjaavatko ne toimintaa opettajana? Näyttää siltä, että tälle tutkimusryhmälle on ominaista ajatella oppilasta yksilönä, jonka ohjaaminen ja opettaminen tapahtuvat voimakkaasti tilanteen kanavan kautta, huomio

kiinnitetään organisointiin ja oppimisympäristöjen luomiseen. Toisaalta oppilaan hyvinvointi nähdään melko puhtaasti yhteiskunnallista ja kulttuurista terveyspuhetta edustavan fyysisen olemuksen kautta. Merkitysverkostossa tulevat hyvin selvästi esiin kulttuurimme ja ehkäpä koulutuksen tuottamat "itsestänselvyydet" tärkeinä merkityksinä tuottavina elementteinä. Nämä ehkä tahattomastikin uudentavat ja pitävät yllä vanhaa rakennetta, jossa liikunnan opetus sekä liikunnan merkitys ja tärkeys nähdään aika kapeasti. Tästä huolimatta tarkoitus on hyvä.

Että ei se semmoinen, että lapsikin ajattelisi niin, että mun pitää kehittyä liikunnassa vaan että se tulis sellaiseksi luontaiseksi. Että sitä tekis sen vuoksi, että se tuntuu mukavalta ja kivalta ja löytäis niitä omia lajeja ja juttuja, mitkä tuo itelle sitten sen liikunnallisen annin. Se semmosta henkistä hyvinvointia ja pääomaa ja että yhdessä toisten kanssa tai jos on joku yksilöjuttu, että käy lenkillä itekseen. Saa siitä sen miellyttävän kokemuksen ja tunteen. (#11)

6.6 Keskustelua tuloksista

Yleinen merkitysverkosto ja sitä kuvaileva analyysi ovat jo sinällään yksi tämän tutkimuksen tutkimustulos. On kuitenkin mielenkiintoista nostaa esiin teemoja, jotka nousevat esiin merkitysverkostosta. Korostan, että tämä kuvaa ainoastaan tutkijan omaa kiinnostuksen kohdetta, ei tutkimistulosten tärkeyden tai järjestyksen määrittämistä.

6.6.1 Negatiiviset koululiikuntakokemukset opettajuuden rakentajina

Yleisessä merkitysverkostossa tuodaan esiin omien negatiivisten koululiikuntakokemusten vaikutus oman opettamisen kehittymiseen. Omia vanhoja kokemuksia pyritään välttämään ja ne ovat olleet myös lähtökohta sille, minkälaisia kokemuksia liikunnasta oppilaille halutaan tuottaa. Liikunnanopettajiksi jopa toivotaan opettajia, jotka ovat kokeneet koululiikunnan vastenmielisinä. Koululiikuntakokemuksia on tutkittu suhteellisen runsaasti. Suomalaisissa tutkimuksissa koululiikuntakokemukset ovat olleet pääsääntöisesti positiivisia (mm. Holopainen 1991; Huisman 2004;

Nupponen 1999; Nupponen & Telama 1998; Paakkari & Sarvela 2000; Silvennoinen 1979; Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa tulokset ovat olleet samansuuntaisia eri koulutyypeillä ja eri vuosikymmeninä (Vrt. Aggestedt & Tebelius 1977; Carlson 1995; Groves & Laws 2000; Rice 1988; Strand & Scantling 1994). Edellä olevissa tutkimuksissa myönteisesti koululiikuntaan suhtautuvien määrä on pääsääntöisesti ollut 75 %:a tutkittujen kokonaismäärästä.

Koululiikuntaan negatiivisesti suhtautuneiden määrä on vaihdellut tutkimuksittain 4–20 %:n välillä. Zacheuksen ja Järvisen (2007) tutkimuksessa selvitettiin nimenomaan kielteisiä koululiikuntakokemuksia ja niiden yhteydessä olevia tekijöitä. Kielteiset kokemukset liittyivät useimmiten kilpailuhenkisyiden yksipuolisuuden korostumiseen liikunnanopetuksessa, opettajan kyvyttömyyteen huomioida oppilaan erilaisuutta sekä opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöön. Omassa tutkimuksessani tutkimushenkilöiden kuvaamat negatiiviset koululiikuntakokemukset liittyivät pitkälti samoihin aiheisiin.

Vaikka koululiikuntaan negatiivisesti suhtautuneiden määrä ei suhteellisesti ole suuri, niin asiaa ei kuitenkaan voi olla sivuuttamatta. Tämän tutkimuksen tuloksissa tuotiin esiin, että koululiikuntaan pitäisi saada opettajia, jotka ovat itse sen kokeneet negatiivisena. Voimakkaasti negatiivisesti koululiikuntaan suhtautuneiden suuntautuminen liikunnanopettajiksi voi kuitenkin olla aika utopistinen ajatus, varsinkin jos ajatellaan Grovesin & Lawsin (2000, 22–27) tapaan aikaisempien negatiivisten kokemusten vievän mahdollisuuden myöhemmiltä positiivisilta kokemuksilta. Tällöin negatiiviset kokemukset ovat muodostaneet niin voimakkaan liikunnan negatiivisen kokemisen horisontin ja mahdollisesti jopa vieraantumisen koululiikunnasta (Vrt. Allison, Pissanos & Sakola 1990; Carlson 1995; Holopainen 1991). On kuitenkin tärkeää tarkastella tutkimustuloksista nousevaa negatiivisten kokemusten merkitystä liikunnan opettajuuden kehittymiseen hieman eri näkökannalta.

Huomattavaa on, että myös niillä henkilöillä, jotka suuntautuvat liikunnanopettajiksi, voi olla negatiivisia koululiikuntakokemuksia, kuten tämäkin tutkimusryhmä osoittaa. Miten nämä saadaan

käännettyä voimavaraksi tai miten nämä kokemukset yleensä saadaan esiin ja käsiteltäviksi? Penttinen (1999, 76) on käsitellyt luokanopettajiksi opiskelevien koululiikuntakokemuksia opettajankoulutuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa olemassa olevien negatiivisten koululiikunta-asenteiden syitä ja ilmenemismuotoja pitäisi käsitellä heti koulutuksen alusta lähtien, etteivät ne siirtyisi ainakaan tietoisina kyseisten henkilöiden omaan opetustyöhön. Tämä pitää varmasti paikkansa. Yhtä tärkeää ko. asioita on käsitellä liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Zacheus & Järvinen 2007) tuotiin esille opettajan toiminnan vaikutus negatiivisten koululiikuntakokemusten syntyyn. Tämän päivän liikunnanopettajankoulutuksessa kyllä korostetaan oppilaslähtöisen työskentelyn tärkeyttä (Vrt. Klemola 2009; Palomäki 2009; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008). Tämä on varmasti hyvä asia, mutta tutkimusryhmän tarjoaman esimerkin myötä on tarpeen miettiä, riittääkö pelkästään opiskelujen aikainen asioiden käsittely.

Tutkimushenkilöt ovat käyneet läpi luokanopettajakoulutuksen ja sen jälkeen ovat suorittaneet työn ohessa monimuoto-opiskeluna liikunnan laajat sivuaineopinnot (60 op), joka antaa kelpoisuuden perusasteen liikunnanopettajaksi. Negatiiviset koululiikuntakokemukset ovat tulleet näkyviksi heidän tuottamissaan kirjoitelmissa, mutta ennen kaikkea tutkimushaastatteluissa, jolloin he olivat ehdineet työskennellä aineenopettajakoulutuksen jälkeen. Negatiiviset koululiikuntakokemukset tuotiin esiin nimenomaan siinä merkityksessä, mikä vaikutus niillä on ollut oman opettajuuden kehittymiseen. Myös vertaiskeskustelut aineenopettajakoulutuksessa koettiin tärkeiksi käsiteltäessä aikaisempia opetukseen liittyviä kokemuksia. Tämän perusteella voisi ajatella, että aikaisempien kokemusten esiin nostaminen ja niiden käsittely vielä työelämävaiheessa on tärkeää oman opettajuuden kehittämisessä. Tämän tutkimuksen tulosten valossa omat negatiiviset koululiikuntakokemukset tuotiin esiin omaa opetusta miettien ja kehittäen. Tämä sama ei varmasti ole mahdollista vielä opiskeluvaiheessa. Tutkimushenkilöillä aikaisempia kokemuksia tuotiin esiin ja käsiteltiin koulutuksessa kirjoitelmien ja keskustelujen avulla ja myöhemmin haastatellen. Näitä edesauttoivat monimuoto-opiskeluna toteutettu koulutus ja osallistuminen tutkimukseen.

Seppäsen (2002, 27) mukaan yleistä pedagogista keskustelua seuraavia lyhyitä täydennyskoulutuksia on järjestetty liittyen mm. itseohjautuvuuteen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tällainen on ollut mm. Koululiikuntaa kaikille -hanke, joka käynnistyi Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella toistakymmentä vuotta sitten. Voisi olla perusteltua ottaa täydennyskoulutuksen aiheeksi myös negatiivisten koululiikuntakokemusten käsittely esim. ohjatun vertaiskeskustelun avulla. Heikinaro-Johansson (2010, 49) kiteyttää: *"Koululiikuntaa kaikille -projekti osoitti, että myös aikuiskoulutukseen sopii hyvin yhteistyötä tukeva, opettajien voimaantumiseen perustuva lähestymistapa. Aikuiskoulutusryhmät ovat usein heterogeenisiä. Niissä on eri-ikäisiä, erilaisen taustan omaavia ihmisiä. Jokaisella on paljon sellaisia kokemuksia ja tietoa, joista toisetkin voivat hyötyä. Erilaisina ryhmätöinä toteutettavissa tehtävissä ja keskusteluissa tämä tieto saadaan kaikkien osallistujien käyttöön. Jos koulutuksen aikana voidaan vielä tukea ryhmäläisten verkostoitumista, vertaisoppijoiden tiedot ovat käytössä myös koulutuksen päätyttyä."*

Liikunnan aineenopettajakoulutuksen (Jyväskylä) pääsykokeet koostuvat kirjallisesta monivalintakokeesta, motorisista liikuntakokeista, opetustuokiosta ja musiikkikokeesta. Liikunta-aineen hallintaa on yleisesti pidetty liikunnan aineenopettajakoulutuksessa keskeisenä, joten motoristen testien voimakas painotus on ollut perusteltua. Hyvän lähtötason liikuntalajeissa uskotaan olevan edellytys koulutettavuudelle ja työelämän muuttuvassa kentässä menestymiselle, varsinkin kun liikuntalajien osuus liikunnan aineenopettajakoulutuksen sisällöistä on melko vähäinen verrattuna esimerkiksi liikunnanohjaajakoulutukseen. (Kalaja 2006, 47, 50.) Edellisen kuvauksen perusteella on perusteltua ajatella, että liikunnanopettajakoulutukseen hakeutuu motorisesti taitavia ja liikuntaan suuntautuneita hakijoita, jotka ovat kokeneet liikunnan myönteisesti, myös koululiikunnan. Myös heille olisi hyödyllistä valmistumisen ja työelämäjakson jälkeen osallistua keskusteluun nimenomaan negatiivisten koululiikuntakokemusten näkökulmasta. Itselle mieleiseksi koetut huonotkin pedagogiset ja didaktiset käytänteet saattavat siirtyä omaan opetukseen, jos ei ole mahdollisuutta tarkastella asioita eri näkökulmasta. Tästä esimerkkinä voi mainita Bergin (2010, 120–123) esiin tuoman kapteenijaon liikuntatunneilla. Tällöin useammalla liikuntaa

opettavalla olisi Penttisen (1999, 77) sanoin mahdollisuus ”*kävellä itselleen vastakkaisten kokemusten omaavien oppilaiden mokkaaineissa*”.

6.6.2 Vaikuttamisen kanavat toimintaa suuntaamassa

Tutkimushenkilöiden yleinen liikunnanopettajan työtä koskeva merkitysverkosto koostuu viidestä sisältöalueesta, jotka jokainen on jaettu kolmeen osaan kehon, tajunnan ja tilanteen vaikuttamisen kanavan mukaan. Tämä antaa mahdollisuuden tarkastella vaikuttamisen kanavia sen mukaan, minkälaisista työn kuvausten merkityksistä kukin kanava koostuu. Eteenpäin johdatellen voisi ajatella, että on mahdollista kuvata opettajatyyppejä sen mukaan, mitä vaikuttamisen kanavaa eniten tai pääsääntöisesti käytetään. Yksittäisen opettajan voi olla vaikea kuvata mitä vaikuttamisen kanavaa työssään pääsääntöisesti käyttää. Tässä tutkimuksessa muodostettu yleinen merkitysverkosto voi kuitenkin antaa mahdollisuuden tarkastella omaa työhön suuntautumistaan suhteessa tämän tutkimuksen vaikuttamisen kanavan kuvauksiin. Voisi puhua jopa ihmiskäsityksen tiedostamisesta. Tärkeää kuitenkin on se, että jos opettaja pystyy tiedostamaan, mitä vaikuttamisen kanavaa hän pääsääntöisesti käyttää ja miten se hänen toiminnassaan näkyy, auttaa se myös näkemään käyttämättömien vaikuttamisen kanavien mahdollisuudet.

Otetaan esimerkiksi tämän tutkimuksen yleisen merkitysverkoston opetuskäytäntöjen sisältöalue. Kehon vaikuttamisen kanavan kautta toimiva opettaja korostaa näyttämistä, mallioppimista ja harjoittelua. Opettamisessa vahvuudeksi koetaan suoritusten osa-alueiden havainnointi ja opetusmenetelmien hallinta. Tajunnan kanavan kautta toimivan opettajan toiminta perustuu näyttämiseen, oivalluksien syntymiseen ja riemun tuottamiseen. Opetuksessa halutaan vaikuttaa oppilaan omaan ymmärrykseen, vastuuseen, seurauksiin ja omaan ajatteluun. Itsensä hyväksi opettajaksi tuntee, kun pystyy reagoimaan oppilaiden tunteisiin ja tunnetasoon. Tilanteen vaikuttamisen kanavan kautta toimiva opettaja kokee tärkeäksi motivoimisen ja oppilaiden vahvuuksien ja osaamisen huomioonottamisen. Opetusjärjestelyt ja oppimisen ongelmakohtat suunnitellaan ja huomioidaan tarkasti ja toteutetaan toimintaympäristöön puuttamalla ja rakentamalla

oppimisympäristöjä oppilaiden tason ja iän mukaisesti. Opetuksen organisointi koetaan vahvuudeksi.

Toinen esimerkki tuo esiin jopa ristiriitaa siinä, mitä koetaan tärkeäksi. ”Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa” -sisältöalueen kuvauksissa tajunnan kanavan kautta toimiva opettaja ei koe liikunnan lajien monipuolisuutta tärkeäksi, vaan haluaa tarjota tutuissa lajeissa positiivisia kokemuksia, jotka olisivat aluksi yllättäviä ja mukavia, mutta myöhemmin tuottaisivat onnistumisia ja oppimista. Tällöin keskitytään laatuun määrän sijasta. Situaatión kanavan kautta toimiva haluaa motivoida oppilaitaan tarjoamalla koululiikunnassa aineksia, joita oppilaat eivät ole saaneet kokea omassa koululiikunnassaan. Tällöin painottuu tarjottavien lajien määrä.

Vaikuttamisen kanavan kautta ajattelu voi myös hahmottaa, miten opettaja kokee ja näkee oppilaansa. Tästä esimerkkinä toimii muuta opetuksesta -sisältöalueen kuvaukset siitä, mitä liikunnallisuuden tai liikunnallisen oppilaan koetaan olevan. Kehon kanavan kautta toimiva kokee liikunnallisuuden terveiksi elämäntavoiksi, tekemiseksi, yrittämiseksi ja nopeaksi oppimiseksi. Liikunnan ydinkohtana ovat perustaidot. Tajunnan kanavan kautta toimiva kokee liikunnallisuuden innokkuudeksi ja yritteliäisyydeksi, harrastamiseksi ilman pakkoa ja oman jutun löytämiseksi. Situaatión kanavan kautta toimiva kokee liikunnallisuuden elämäntavaksi, asenteeksi liikuntaa kohtaan ja luontaisiksi kyvyiksi. Liikunnallisuudeksi koetaan myös kiinnostus ja yrittäminen. Taidot ovat toissijaisia.

Liikuntakasvatuksen tavoitteenasettelu poikkeaa monipuolisuudessaan monen muun oppiaineen tavoitteistoista. Opetuksen sisällöt muodostavat laajan kokonaisuuden tietoineen, taitoineen, asenteineen ja harrastuksineen. Laajan tieteenalapohjan lisäksi tämä edellyttää myös didaktiselta ajattelulta sekä johdonmukaisuutta että joustavuutta. (Laakso 2007, 18.) Holistinen ihmiskäsitys ja sen mukaiset vaikuttamisen kanavat voivat olla väline oman työn arviointiin ja myös pohjaksi kokonaisvaltaisen liikunnanopetuksen suunnitteluun. Situationaalisen säätöpiirin ajatus on ihmisen kokonaisuuden käsittämistä helpottava ajatusmalli. Keskinäisissä yhteyksissään se muodostaa reaalisen ihmisen

olemassaolon. Aikaisemmin tässä tutkimuksessa jo todettiin, että holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää kehollisuuden, tajunnallisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa. Tällöin voidaan myös ajatella, että holistisuuden olomuotojen kautta muodostetut vaikuttamisen kanavat edustavat liikunnan opetuksen ja suunnittelun kokonaisuutta holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä.

Yksittäisen opettajan toimintaa tarkasteltaessa voi lähtökohta olla se, mitä kanavaa hän pääsääntöisesti toiminnassaan käyttää ja miten se ilmenee hänen toiminnassaan. Tämän jälkeen voi miettiä, mitä lisäarvoa työhön tuo muiden vaikuttamisen kanavien kautta toimiminen. Auttaako se suunnittelemaan opetusta monipuolisemmaksi ja kaikki oppilaat huomioon ottavaksi? Opettajan on ymmärrettävä, ettei hän ole ainoastaan tietojen ja taitojen jakaja ja opettaja, vaan hän omalla toiminnallaan suuresti vaikuttaa siihen, miten oppilas todellistuu ihmisenä. Situationaalisen säätöpiirin ajatuksen mukaan opettaja tuo jonkin asian mukaan säätöpiiriin ja sitä kautta vaikuttaa koko oppilaan olemassaolon rakenteeseen. Liikunnanopetuksen ja sen suunnittelun monipuolisuutta ja kokonaisuutta voi myös tarkastella sen mukaan, minkälaiset ihmiskäsityksen mukaiset opettajatyypit toimivat yhdessä. Voisi olla rikkaus, jos samanaikaisopetuksessa toimisivat tyypeiltään erilaisia vaikuttamisen kanavia käyttävät opettajat yhdessä.

Holistinen ihmiskäsitys auttaa ymmärtämään, että kokonaisuuden tutkimus on olemassaoloon omilla valinnoilla säätelevän olion tutkimusta. On kuitenkin huomattava, että oppilaan kannalta valintojen mahdollisuus on huomattavasti pienempi opettajan vaikuttamisen kanavan mahdollisen yksipuolisuuden vuoksi. Liikunnan monipuolista tarjontaa voi siis ajatella myös ihmiskäsityksen näkökulmasta. Opettajalle se voi tarkoittaa oman toiminnan refleктоivaa tarkastelua ja kokonaisuuden hahmottamista vaikuttamisen kanavien kokonaisuutena. Ennen kaikkea tarkastelutapa voi olla yksi väline kohti eheyttävää, kokonaisvaltaisempaa ja kaikki oppilaat huomioivaa liikunnanopetusta.

6.6.3 Merkitysyksiköiden määrällinen kuvaus sisältöalueittain

Yksilön voi olla hankala hahmottaa, mitä vaikuttamisen kanavaa hän pääsääntöisesti käyttää. Ehkä se onnistuu parhaiten edellä esiin tuodulla tavalla tarkastella omia toimintamalleja. Tämän tutkimuksen metodinen kehittäminen antaa kuitenkin mahdollisuuden tarkastella vaikuttamisen kanavien käytön painotusta suhteessa toisiinsa sekä painotusta eri sisältöalueiden kesken. Metodini ensimmäisen päävaiheen vaiheessa 6b eri holistisuuden olomuotoihin luokitellut merkitysyksiköt taulukoitiin eri sisältöalueille. Vaikuttamisen kanavien painotusta voi nyt tarkastella sen mukaan, kuinka monesta merkitysyksiköstä yleisen merkitysverkoston holistisuuden olomuodot "ovat muodostuneet". Tämä esitys olisi mahdollista tehdä myös tutkimushenkilöittäin. Koska kuitenkin tutkimustulos eli yleinen merkitysverkosto on 11 tutkimushenkilön yhteinen, niin on mielekästä esittää myös määrällinen painotus koko yleisestä merkitysverkostosta. Taulukossa 3 on kuvattu yleisen merkitysverkoston mukaiset vaikuttamisen kanavat merkitysyksiköiden lukumäärän mukaan sisältöalueittain.

TAULUKKO 3 Vaikuttamisen kanavien painottuminen sisältöalueittain

Sisältöalue/vaikuttamisen kanava	Yleistä	Opetuskäytännöt	Muuta opetuksesta	Tulevaisuus	Mitä halutaan tuottaa
Keho	8	14	20	16	4
Tajunta	52	57	22	22	25
Situaatio	42	80	55	23	13

Taulukon perusteella on mielenkiintoista tarkastella, millä tavalla tämä tutkimusryhmä eri vaikuttamisen kanavia kuvauksissa työstään käyttää. Varsinaisissa liikunnanopettajan työn kuvauksissa (kolme ensimmäistä sisältöaluetta) kehollisen kanavan käyttö on suhteessa muihin vähäistä. Työn merkitystä ei tuotu esiin oppilaaseen kohdistuvan fyysisen toiminnan kautta. Voi olla, että fyysiseen toimintaan ohjaaminen (juoksut, pelit jne.) on itsestänselvyyttä, joka työhön kuuluu, eikä sitä osata kuvata erikseen omalle työlle merkitystä antavana toimintana. Toisaalta voi olla, että tajunnan ja tilanteen kautta vaikuttaminen on tälle ryhmälle ominaisempaa. Toisin sanoen liikunnanopettajat enemmänkin lähestyvät työtään oppilaille tarjottavan mielellisten aineksien, asenteiden,

oppimisympäristöjen ja opetuksen organisoinnin kautta. Ehkä jonkinlaista tukea jälkimmäiselle tulkinnalle tuo liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tavoitteiden tärkeyttä kuvaavat tutkimukset. Hardman (2008) vertasi eurooppalaisten eri maiden opetussuunnitelmien koululiikunnan tavoitteita. Näistä keskeisimmiksi tavoitteiksi nousivat motoristen taitojen, persoonallisuuden sekä sosiaalisuuden kehittäminen. Heikinaro-Johanssonin (2003) tutkimuksen mukaan suomalaisten liikunnanopettajien tärkeimmät tavoitteet olivat myönteiset liikuntakokemukset, positiivinen liikunta-asetus ja liikunnan ilo. Liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan ohjaavan toiminnan kannalta on ehkä parempikin, että tajunnan ja situation kanavia käytetään enemmän. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on ollut jatkuvasti esillä nuorten ja koululaisten kestävyyskunnan heikentyminen. Pelkän fyysisen toiminnan ohjaaminen ja korostaminen ei ole järkevää nykyisillä koululiikuntatuntien määrällä. Trost (2006) on analysoinut koululiikunnassa fyysisen aktiivisuuden ja kunnan välistä korrelaatiota ja havainnut, että fyysinen aktiivisuus selitti vain alle viisi prosenttia kestävyyskunnan varianssista. Hänen mukaansa koulussa pitäisi puhua liikuntakäyttäytymisen edistämisestä, ei kunnan paranemisesta.

Ohjauksen ja toiminnan on oltava sellaista, että oppilailla on mahdollisuus itse oivaltaa ja huomata omaehtoisen liikunnan merkitys. Tähän ohjaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004), jonka mukaan liikunnanopetus tarjoaa oppilaalle sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollisuus omaksua liikunnallinen elämäntapa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö opettajat kiinnittäisi huomiota oppilaiden fyysiseen puoleen. Tämä käy ilmi myös yleisen merkitysverkoston kuvauksissa, joissa ollaan huolestuneita oppilaiden fyysisestä olomuodosta, lähinnä ylipainosta. Samaa kehollista huolestuneisuutta tuotiin esiin jo esitutkimukseni tuloksissa.

Huomionarvoista on myös tarkastella sisältöaluetta, jossa kuvataan tulevaisuuden liikunnanopettajan työhön liittyviä merkityksiä. Toisin kuin muissa sisältöalueissa kaikkia vaikuttamisen kanavia tuodaan esiin suhteellisen tasapuolisesti. Tätäkin huomiota voi tarkastella kahdelta eri kannalta. Onko niin, että opettajat ovat ajatuksen tasolla

sisäistäneet monipuolisen liikunnanopettamisen mallin ja se ilmenee tulevaisuuden kuvauksissa monipuolisesti vaikuttamisen kanavien käyttönä? Tällöin sisältöalue olisi oikeastaan tulevaisuuden liikunnanopettajan ilmentymä tai jopa tavoite. Sisältöalueen kuvauksessa tuodaan mm. esille, että kouluille pitäisi tarjota erilaisia toimintamalleja liikunnan harrastamiseen koulupäivien aikana. Samoin koulujen liikunnanopettajat koetaan olevan väline liikunnan yleiseen motivoimiseen. Tämä antaa jo suuntaa siihen, että opettajat kokevat liikunnanopettajan työnkuvan monipuolistuvan ja ottavan harteilleen myös koulussa tapahtuvan tuntien ulkopuolisen liikunnan kehittämisen. Tähän välillisesti myös kannustaa Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista (2009), jossa toivotaan julkishallintoa toimimaan liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa. Saman tulevaisuuden kuvauksen tuo esille myös Laakso (2007). Hänen mukaansa perinteisestä oppimestarista ja kurinpitäjästä on tullut hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaaja, jonka tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle itselleen parhaiten sopivat liikuntamuodot läpi elämän jatkuvan harrastuksen aikaansaamiseksi. Hänen mielestään on varsin todennäköistä, että tulevaisuudessa liikunnanopettajan työ koostuu varsinaisten liikuntatuntien lisäksi koko kouluyhteisön liikunnasta ja hyvinvoinnista huolehtimisesta. (Laakso 2007, 23.)

On sitten kyseessä kumpi näkökanta tahansa, joko tulevaisuuden ilmentymä opettajana toimimisena tai liikunnanopettajan työn laajempi kuvaus, oppilaiden ja yhteiskunnan kannalta suunta on hyvä. Kriittisestikin voi asiaa tarkastella. Jos opettajat tulevaisuuden kuvauksissa käyttävät monipuolisesti vaikuttamisen kanavia, niin miksi kuitenkin nykyisen työn kuvauksissa (taulukon 3 toinen ja kolmas sisältöalue) pääsääntöisesti käytetään tilanteen kanavaa? Onko koulussa ja liikunnanopettajana toimimisessa jotain sellaista pysyvää ja muuttumatonta, joka suuntaa vaikuttamaan oppilaaseen tilanteen kanavan kautta? Tähän viittaavat myös Heikinaro-Johansson, McKenzie & Johansson (2009, 7), joiden mukaan liikunnanopettajat ovat eriarvoisessa asemassa muihin opettajiin nähden suuremman opetusvelvollisuuden sekä opetukseen liittyvän organisoinnin ja oppituntien ulkopuolisten tehtävien vuoksi. Tällöin tulevaisuuden monipuolisten vaikuttamisen kanavien käyttö voi

jäädä pelkäksi utopiaksi²⁵. Kokonaan toinen asia on sitten, miten käytännön tasolla (palkkaus, työsuhteasiat jne.) liikunnanopettajan toimenkuvan muuttaminen onnistuu (Vrt. Heikinaro-Johansson ym. 2009).

Se, minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa oppilaille, painottuu voimakkaasti tajunnan kanavan käyttöön. Opettajat kuvaavat monien merkitysyksiköiden kautta haluavansa tuottaa onnistumisen kokemuksia, opettaa arvostamaan omaa osaamistaan ja ymmärtämään liikunnan ja hyötyliikunnan merkitys. Tätä tukee Heikinaro-Johanssonin (2003) tutkimuksen tulos, jonka mukaan suomalaisten liikunnanopettajien tärkeimmät tavoitteet ovat myönteiset liikuntakokemukset, positiivinen liikunta-asenne ja liikunnan ilo.

Kannattaa huomata, että tällainen määrällisen mittarin käyttö on vain yksi tapa selkiyttää aineistoa ja tuoda siitä esiin asioita keskusteltavaksi. Tosiasiassa merkitysyksiköiden määrä ei kerro sitä, kuinka voimakkaita merkityksiä millekin vaikuttamisen kanavien sisälle on syntynyt. Tarkastelutavasta riippumatta on positiivinen asia, että opettajien tulevaisuuden kuvausten, opettajien liikunnanopetukselle määrittämien tavoitteiden ja opetussuunnitelmienkin tasolla nähdään merkitykselliseksi koulun antama monipuolinen ja terveelliseen elämäntapaan tähtäävä liikunnanopetus. Toisinkin voisi olla²⁶.

²⁵ Tähän liittyen kannattaa tutustua Saurén (2008, 29–34), jossa tuodaan esiin koululaitoksen kritiikkiä ja koulun fenomenologiaa Illichin tuotannossa.

²⁶ Esim. Alankomaiden opetussuunnitelman mukaan oppilaiden kunnosta tai terveydestä huolehtiminen ei kuulu koulun tehtäväksi (Crum & Stegman 2005).

7 LIIKUNTAPÄÄOMAN EMPIIRINEN TODENTAMINEN

7.1 Mistä liikuntapääoma muodostuu?

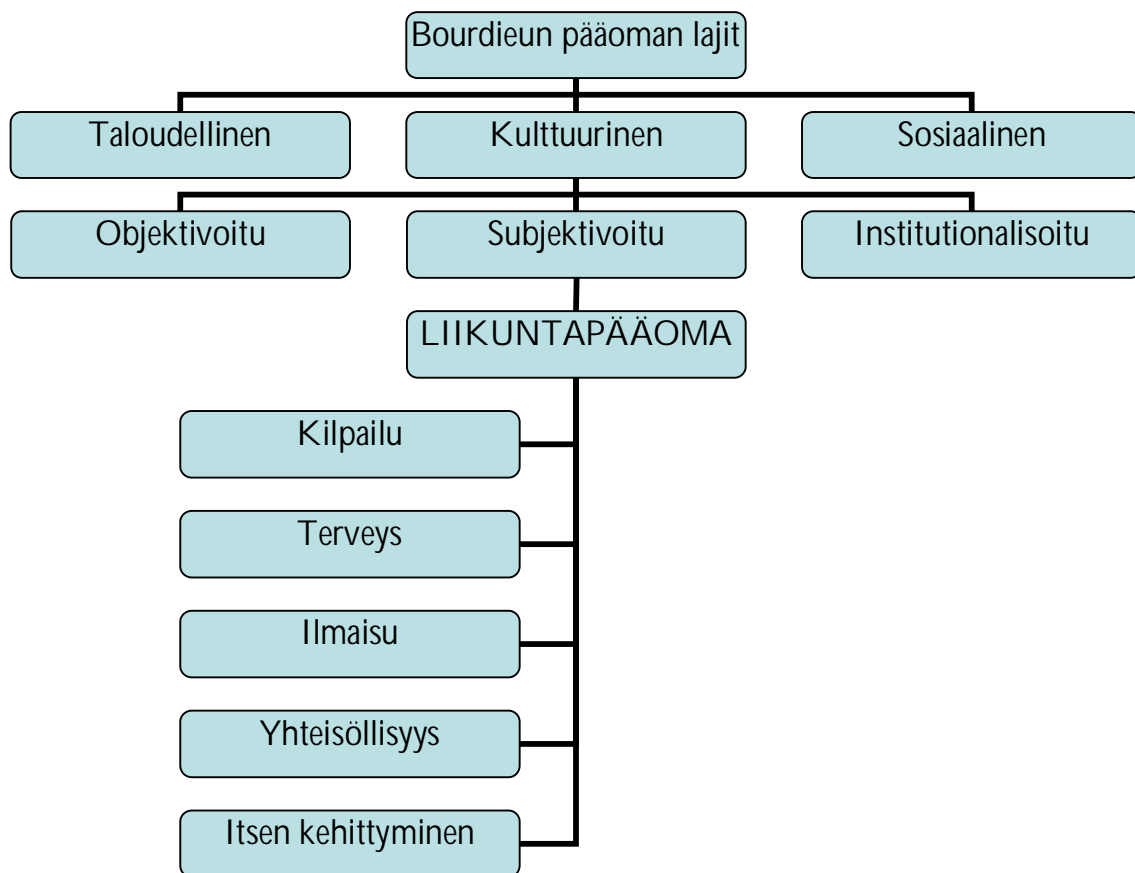
Mitkä tekijät selittävät tutkimusryhmälle muodostuneita yksilöllisiä ja yleisiä merkitysverkostoja? Voiko aiemmin liikunnassa ja koulussa koettu vaikuttaa siihen, minkälaisia merkityksiä liikunta tai sen opettaminen heille tällä hetkellä tuottaa? Määrittelin liikuntapääoman yksilön liikunnallisten kokemusten pääomaksi, joka on osa kulttuurista pääomaa. Bourdieun pääoman jaon mukaan kulttuuriseen pääomaan kuuluu subjektivoitu muoto yksilön sisäistämänä kulttuurisina taitoina ja toimintavalmiuksina ja toimintatapamuksina. Yksilö hankkii/saa sosiaalisessa kentässä toimiessaan erilaisia liikunnallisia kokemuksia. Näitä kokemuksia voi kertyä urheiluseuroissa, kouluissa tai yksin harrastaessa. Liikuntakokemusten karttuessa yksilölle muodostuu oma liikuntapääoma, joka mahdollisesti suuntaa hänen liikunnallista harrastustaan tai asennoitumistaan liikuntaan.

Bordieuta mukaillen voimme ajatella liikuntakokemusten olevan kentällä olevia panoksia, joita toimijat tavoittelevat haltuunsa/omistukseensa. Sosiaalinen ja taloudellinen pääoma osaltaan määräävät, minkälaisia liikuntakokemuksia yksilön on mahdollista saada. Tämä tarkoittaa, että mm. harrastusryhmät tai harrastusmahdollisuudet vaikuttavat siihen, minkälaisia liikuntakokemuksia voi saada. Minkälaisessa koulussa ihminen on, minkälainen on hänen liikunnanopettajansa (mm. minkälainen liikuntapääoma opettajalla on) tai onko yksilöllä taloudellisia mahdollisuuksia harrastuksiin? Ovatko lasten vanhemmat liikunnallisesti suuntautuneita ja ohjaavatko harrastuksiin ja toimintaan?

Eksistentiaalisen fenomenologian viitekehyksessä tarkasteltuna taloudellinen ja sosiaalinen pääoma vaikuttavat yksilön tilanteen faktisuuteen. Tilanteen faktisuuteen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi oma tai vanhempien taloudellinen asema tai erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluminen. Holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä puhuttaisiin kohtalonomaisesti tai valinnanvaraisesti

määräytyvistä sekä ideaalisista ja konkreettisista tilanteiden komponenteista.

Liikuntapääoma voi koostua viidestä eri osa-alueesta: kilpailu, terveys, ilmaisu, yhteisöllisyys ja itsen kehittyminen. Kaikilla yksilöillä todennäköisesti liikuntapääoma muodostuu jokaisesta osa-alueesta. Kuviossa 1 on havainnollistettu liikuntapääoma osana Bourdieun pääoman luokittelua.



KUVIO 1 Liikuntapääoma osana kulttuurista pääomaa Bourdieun pääomien luokittelussa

Bourdieuun mukaan pääoman eri muodot ovat ihmisen ominaisuuksia. Näin ajatellen liikuntapääoman osa-alueet voidaan ajatella ominaisuuksiksi, joiden mukaan yksilön harrastuneisuus voi suuntautua. Liikunnasta saatavat kokemukset voivat kuitenkin kuulua mihin liikuntapääoman osa-alueeseen tahansa harrastuksesta riippumatta.

7.2 Liikuntapääoman osa-alueet

Esitutkimuksessani liikuntapääoman osa-alueiden jaottelun pohjaksi otin Timo Klemolan liikunnan projektit. Klemola (1995) on jakanut liikunnan projektit neljään eri projektiin sen mukaan, mikä on liikunnan ensisijainen päämäärä. Näitä ovat liikunta voiton, terveyden, ilmaisun ja itsen projektina. Hänen mukaansa liikunnan muodot tuovat esiin erilaisia päämääriä. Liikunnan projektit eivät esiinny puhtaina missään muodoissa. Se, mikä liikunnan projekti milloinkin on kyseessä, riippuu siitä, mikä merkitys liikunnalla on sen harrastajalle. Klemola tarkastelee tutkimuksessaan liikunnan projekteja niin, että kukin projekti ilmenee parhaiten jonkin tietyn liikunnan lajin muodossa, esim. voiton projekti kilpaurheilussa, terveyden projekti kuntoliikunnassa, ilmaisun projekti tanssissa ja itsen projekti budolajeissa. Taustalla Klemolalla on Heideggerin (1996) termein kulkea ontologisella akselilla epävarsinaisesta olemisesta (voiton projekti) kohti varsinaista itseä (itsen projekti).

Liikuntapääoman perusteluksi liikunnan projektit eivät ole riittäviä. Projekti sanana kuvaa enemmän prosessia, tekemistä. Liikuntapääoman muodostavat kuitenkin kokemukset, joita yksilö on liikunnan harrastamisesta (ja koululiikunnassa) saanut. Klemolan (1995) mukaan liikunnan projektin määrää se, mikä merkitys liikunnalla on sen harjoittajalle ja vielä niin, että kukin projekti ilmenee parhaiten tietyssä liikuntamuodossa. Liikuntapääoman perustelu lähtee siitä, että liikunnasta saatava kokemus on puhdas kokemus. Se voi olla mitä tahansa pääoman osa-aluetta riippumatta siitä, mitä lajia harrastat tai mikä on ollut liikunnan tarkoitus. Periaatteellinen ero on siinä, että projektiajattelussa liikunta saa merkityksensä projektin mukaan, jolloin projekti toimii esiyymmärryksenä liikunnan merkityksestä. Husserlin ajattelun mukaan projekti olisi silloin vallitseva horisontti, jonka muuntuminen olisi vaikeaa, koska liikunnasta saatava kokemus olisi aina vallitsevan horisontin mukainen.

Liikuntapääoma on horisontti, joka on tulkkiutunut liikunnasta saatavien kokemusten mukaan. Liikuntapääoma voi olla suuntaamassa liikuntaharrastusta tai -muotoa, mutta se ei ohjaa liikunnasta saatavaa kokemusta. Tällöin liikuntapääoman (horisontin) on helpompi muuttaa muotoaan (tulkkiutua).

Otetaan esimerkiksi henkilö, joka harrastaa kilpatasolla jotain palloilulajia. Liikuntaa harrastaessaan hän on joko harjoituksissa tai ottelussa. Liikunnan projektina olisi tällöin voiton projekti, joka saa muotonsa voittamisena tai häviämisenä. Liikunta saisi merkityksensä sen mukaan, pystyykö hän kehittymään tai voitetaanko vai hävitäänkö ottelu. Liikuntapääoma-ajattelun mukaan henkilö voi saada ensisijaisesti toisenlaisiakin kokemuksia. Voi ollakin, että harjoituksen tai pelin päällimmäinen kokemus liittyi siihen, miltä suoritukset näyttivät. Tällöin kokemukset liittyisivätkin ilmaisun osa-alueeseen. Toisaalta henkilö voi ajatella, että liikunta auttoi pääkipuun, joka oli tullut tenttiin lukiessa. Tällöin ensisijainen kokemus olisi terveyden osa-alueen liikuntapääomaa. Liikuntapääoman muodostuminen ei ole lajisidonnaista, vaan pääomaa jokaisen henkilökohtaisesti kokemasta liikunnasta.

Esitutkimuksessani jaoin liikuntapääoman osa-alueet kilpailun, terveyden, ilmaisun ja itsen tutkimisen pääomaan. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä liikuntapääoman osalta pyrin ensin kokonaan sulkeistamaan edellisen jaottelun. Aineistoa lukiessani huomasin kuitenkin, että aikaisempi jaottelu oli minulle niin voimakkaasti esiymmärrettyä, että siitä oli vaikea päästä irti. Aloitin liikuntapääoman osa-alueiden hahmottamisen uudella tavalla. Analysoin merkitysyksiköitä siitä näkökulmasta, että sopivatko niiden tuottamat merkitykset aikaisempaan neljän osa-alueen jaotteluun (itse metodista tarkemmin seuraavassa alaluvussa). Aineisto hahmottui niin, että esitutkimuksessani käyttämieni pääoman osa-alueiden lisäksi muotoutui yhdeksi liikuntapääoman osa-alueeksi yhteisöllisyyden pääoma. Lisäksi oli syytä tarkentaa ja jakaa joitakin osa-alueita useampaan osaan. Liikuntapääoman osa-alueiksi tämän tutkimuksen aineiston osalta muotoutui taulukon 4 mukaisesti liikunta kilpailun, terveyden, ilmaisun, yhteisöllisyyden ja itsen kehittymisen pääomana.

TAULUKKO 4 Liikuntapääoman osa-alueet

LIIKUNTAPÄÄOMAN OSA-ALUEET	
KILPAILU	
* voitto, häviö	K1
* edellinen itsensä kanssa	K2
* arvo, asema, tunne siitä suhteessa toisiin	K3
TERVEYS	
* mielihyvä, mielipaha, tunne	T1
* fyysinen terveys, kunto, monipuolisuus	T2
ILMAISU/(ILMENTYMÄ)	
* miten näyttäytyy	IL1
* miltä itse näytän tai koen, että näytän	IL2
YHTEISÖLLISYYS	
* ryhmä, leikit, yhteinen toiminta, kannustus	Y
ITSEN KEHITTYMINEN	
* itseään kehittävä eli henkinen kasvu, ymmärryksen lisääminen, oivallukset	IT1
* taitoa tai tietoa kehittävä, ymmärrys (halu) taidon oppimiseen/(opettamiseen)	IT2

Seuraavaksi esittelen jokaisen liikuntapääoman osa-alueen ja annan esimerkin osa-alueisiin kuuluvista merkitysyksiköistä. Koska olen metodini ensimmäisessä päävaiheessa muuntanut merkitysyksiköt tutkijan kielelle ennen liikuntapääoman osa-alueisiin määrittämistä, esitän myös tutkimushenkilöiden sitaatit siinä muodossa.

Kilpailu

Kilpailu liikuntapääoman osa-alueena saa merkityksen voitosta tai tappiosta. Kokemus voi olla voittona tai tappiona toisesta tai itsestä. Kyseessä on paremmuuden tai huonommuuden tunteminen.

Kilpailun pääoma voi osaltaan muodostua kokemuksista, jotka määrittävät aseman tai arvon yhteisössä tai toveripiirissä.

(Paikkakunta) on hiihtopitäjä, joten hiihtäminen tuli voimakkaasti mukaan 15-16-vuotiaana. Hän tykkäsi lajista, kun oli aikaisemmin menestynyt koululaiskilpailuissa.#7 (K1)

Hän piti koululiikunnassa kaikista lajeista yrittäen saada kaikessa mahdollisimman hyvän tuloksen. Numerot hänellä ovat aina olleet hyvät.#1 (K2)

Jotenkin hän ei ymmärtänyt sitä, että saattoi olla niin hyvä, että sen takia on valittu sinne koulutukseen.#2 (K3)

Terveys

Ihmiset eivät liiku vain voittaakseen, vaan myös pysyäksään terveinä. Nimitys "kuntoliikunta" viittaa tähän projektiin. Terveys voidaan määrittää kahdella eri tavalla, sairauden poispysymisenä ja liikuntakykyisyytenä, jonka osana on kunto. Silloin, kun liikunnan kokeminen on ensisijaisesti terveyden kokemista, tarkoitetaan terveyden osa-alueen liikuntapääomaa. Liikuntakokemus voi olla terveyden osa-aluetta myös silloin, kun se antaa nautintoa ja mielihyvää (mielipahaa).

Pääasia, että on päässyt liikkumaan, hän itse on aina tykännyt siitä.#3 (T1)

Kun hänelle oma liikunnallinen paras mahdollinen kokemus on se, että on niin rasittunut, että taju lähtee ja on täysin voipunut olo. Nyt on hirveän vaikeaa, kun sitä ei saa tehdä.#5 (T2)

Ilmaisu

Liikunta voidaan kokea myös niin, että keho ensisijaisesti ymmärretään ilmaisen kanavaksi. Kokemus voi syntyä siitä, miten keholla tai sen liikkeellä voidaan ilmaista erilaisia asioita. Kehon avulla voidaan ilmaista tai se voi tuottaa katsojalle erilaisia tunnetiloja tai eettisiä ja esteettisiä kokemuksia. Kokemus syntyy siitä, miten yksilö ilmaisee itsensä muille tai mitä hän kokee toisen

ilmaisevan. Oman vartalon liikkeiden tunnistaminen ja hyväksyminen voi aikaansaada tunnetiloja, jotka muodostavat ilmaisen osa-alueen liikuntapääomaa.

He harjoittelivat siellä ensimmäisen kerran kääntymään poikien kanssa rivissä. Opettaja laittoi heidät armeijatyylisiin riviin, käännökset harjoiteltiin siellä jo.#3 (IL1)

Telinevoimistelussa, kun pääsi koulun kisoihin, se vahvisti omaa itsetuntoa. Samoin kävi tanssissa. Heitä oli kolme tyttöä koulussa, jotka harrastivat tanssia ja kun he pääsivät esiintymään koululle, niin se vahvisti itsetuntoa.#10 (IL2)

Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyyden pääomaa kokemus kerryttää, kun liikunnan merkitys syntyy yhdessä elämisen, kokemisen ja tekemisen kautta. Ryhmään kuulumisen, ryhmän toiminnan tärkeys ja yhteiset leikit korostuvat. Myös toisten kannustaminen tai saatu kannustus kuuluvat tähän osa-alueeseen.

Tennistä pelattiin kerhossa yksi jakso. Opettaja lähti mukaan urheilukauppaan auttamaan ja opastamaan mailojen ostossa. Se on jäänyt mieleen ja ollut kimmokkeena siihen, että on vielä enemmän pitänyt liikunnasta.#11 (Y)

Kaikkein sydäntä lähellä on vaeltaminen ja luonnossa liikkuminen. Porukalla tekeminen, ryhmä ja yhteishenki ja onnistuminen olivat parasta.#8 (Y)

Itsen kehittyminen

Klemolan (1995, 92–93) projekteissa itsen projektilla viitataan kaikkiin niihin liikunnallisiin traditioihin, joiden avulla ihminen tutkii itseään. Tällä tarkoitetaan itsensä tutkimista syvemmissä mielessä kuin pelkästään fyysisen suorituskyvyn rajojen tutkimista. Idän perinteet ovat tuoneet tietoisuuteen lajit, joiden katsotaan edustavan liikunnassa itsen projekteja. Heideggerin filosofian avulla voidaan tulkita niin, että harjoituksen avulla pyritään herättämään harrastajassa tietoisuus hänen olemisen mahdollisuuksistaan.

Esitutkimuksessani nimesin osa-alueen itsen tutkimisen pääomaksi. Perustelunani oli, että oivaltaminen ja ymmärrys vaativat keskittymistä ja syvempää ajattelua kokemuksen tiedostamiseen. Nyt ajattelen asian eri tavalla. Liikunnan puhdas kokemus, joka antaa merkityksen ymmärtämisenä ja oivalluksena, kasvattavat sitä pääomaa, joka antaa ihmiselle taidot ja kyvyt henkiseen kehittymiseen. Itseään ei voi tutkia ja kehittää tiedostaen, jos siihen ei ole kehittynyt tarvittavia työkaluja. Tämän vuoksi nimesin osa-alueen itsen kehittymisen pääomaksi.

Hänen mielestään opettaja tarjosi paljon, mutta ei voi vielääkään ymmärtää kaikkia niitä harjoituksia. Esimerkiksi miksi piti kiertää jokin lenkki liikuntatunnilla, koska se ei motivoinut. Se tappoi viimeisenkin innostuksen lenkkeilyyn ei-liikunnalliselta oppilaalta.#6 (IT1)

Pallopeleissä opetettiin paljon enemmän <...> ja siellä oli paljon varusteita. Pallopeleissä päästiin paljon enemmän toimimaan ja jokainen teki paljon toistoja. Laatu ei hänen mielestään ollut kovin hyvä, silloinhan normaaliryhmä oli 20-24 oppilasta.#4 (IT2)

7.3 Tutkimusryhmälle muodostunut liikuntapääoma

Haastattelujen perusteella syntynyt tutkimusaineisto jakaantui ajallisesti kahteen alueeseen: aikaan ennen aineenopettajatutkintoa ja työelämään aineenopettajatutkinnon jälkeen. Aineenopettajan työtä koskevat yleiset merkitysverkostot muodostin sisältöalueilta, jotka sisältyivät aikaan aineenopettajatutkinnon jälkeen. Paitsi ajallisesti, aineisto jakaantui kahteen osaan myös liikunnan merkitysten suhteen. Aineenopettajana toimiminen toi esille työhön ja yleensä liikunnanopettamiseen liittyviä merkityksiä. Ne ilmenevät tapoina käyttää erilaisia vaikuttamisen kanavia, tapoina suhtautua oppilaisiin ja yleensäkin opetuksen järjestämiseen. Nämä ilmentävät itselle muodostunutta liikuntapääomaa.

Tässä tutkimuksessa yksilön liikuntapääoma muodostuu niiden sisältöalueiden merkitysyksiköiden perusteella, jotka kuuluivat aikaan ennen aineenopettajuutta ja aikuisiän vapaa-ajan liikuntaan. Nämä sisältöalueet ovat lapsuuden vapaa-ajan liikunta, liikunta ala-asteella, liikunta yläasteella ja opiskeluaikana, työuran alku ja

aineenopettajakoulutus ja aikuisiän vapaa-ajan liikunta. Nämä sisältöalueet kuvaavat liikunnasta syntyviä merkityksiä tilanteissa, joissa yksilöt liikkuvat ja harrastavat yksin, ryhmässä tai ohjatusti harrastuksissa ja koulussa, eivätkä ole liikuntaa ja toimintaa itse ohjaamassa tai järjestämässä²⁷. Tällöin heillä on mahdollista saavuttaa liikuntaan liittyviä puhtaita kokemuksia, jotka muokkaavat yksilön liikuntapääomaa.

Tutkimusmetodini I päävaiheen vaiheessa 5 tulkitsin merkitysyksiköitä liikuntapääoman viitekehyksessä. Tämä tarkoittaa, että luokittelin jokaisen merkitysyksikön johonkin liikuntapääoman osa-alueeseen merkityksiä tuottavaksi. Jokaisen merkitysyksikön sijoitin vain yhteen osa-alueeseen sen perusteella, mikä merkitys nousi ensisijaisesti esiin. Merkitysyksikön ilmentämä kokemus voi olla kaukaakin omasta lapsuudesta tai kouluajalta ja siksi myös ehkä muistetaan epätarkasti. Katson kuitenkin, että merkitysyksikkö myöhemmin kerrotussa muodossa ilmentää kokemuksen tuottamaa liikuntapääomaa.

Vastauksena tutkimusongelmaan 2 esitän jokaisen tutkimushenkilön muodostuneen liikuntapääoman (taulukko 5) ja tutkimusryhmän yhteisen liikuntapääoman muodostumisen sisältöalueittain (taulukko 6). Taulukon 5 luvut kuvaavat miten merkitysyksiköt painottuvat osa-alueittain ts. miten jokaisen tutkimushenkilön liikuntapääoma on painottunut. Taulukon 6 luvut kuvaavat koko tutkimusryhmän liikuntapääoman muodostumista sisältöalueittain. Tämän tutkimusryhmän liikuntapääoma muodostuu niin, että terveyden ja itsen kehittämisen osa-alueet ovat vallitsevia.

²⁷ Poikkeuksena työuran alkua kuvaavat liikunnalliset kokemukset. Sijoitan ne tälle sisältöalueelle lähinnä aikaperspektiivin vuoksi, vaikka ne voisivat olla osana opetuskäytäntöjen osa-aluetta. Tutkimuksellisesti oli kuitenkin mielekästä muodostaa opetuksen merkitystä kuvaavat sisältöalueet aineenopettajatutkinnon jälkeiselle ajalle.

TAULUKKO 5 Tutkimushenkilöiden liikuntapääoma

Osa-alue/ tut.henk.	Kilpailu	Terveys	Ilmaisu	Yhteisöllisyys	Itsen kehittyminen
#1	11	10	3	2	6
#2	8	12	2	8	16
#3	3	12	4	2	11
#4	1	5	1	7	8
#5	8	6	6	6	7
#6	6	7	1	4	8
#7	9	10	-	5	6
#8	1	3	2	2	12
#9	6	11	-	7	3
#10	3	10	4	2	5
#11	-	5	3	7	6
Yhteensä	56	91	26	52	88

TAULUKKO 6 Tutkimusryhmän liikuntapääoma sisältöalueittain

Osa-alue/ sisältöalue	Kilpailu	Terveys	Ilmaisu	Yhteisöllisyys	Itsen kehittyminen
Lapsuuden vapaa-aika	18	22	6	19	8
Ala-aste	13	12	6	6	21
Yläaste ja ammatillinen	12	8	9	6	14
Työuran alku ja opin.	2	14	1	16	39
Aikuisiän liikunta	11	35	4	5	6
Yhteensä	56	91	26	52	88

7.4 Keskustelua tuloksista

Yhtälailla kuin holistisuutta ja vaikuttamisen kanavia tarkasteltaessa, on mielenkiintoista nostaa keskusteltavaksi joitakin liikuntapääoman tuloksista herääviä ajatuksia. Lähinnä mielenkiinto kohdistuu siihen, miten tutkimustulos ilmentää ja miten tuloksia voidaan kuvata liikuntapääoman perusteiden ja perustelujen pohjalta. Toisaalta on mielenkiintoista ja tärkeääkin tuoda esiin aikaisempia samaan aihepiiriin kuuluvia tutkimuksia vertailtavaksi. Kolmantena asiana haluan nostaa esille ajatuksen liikuntapääomasta opetuksen työkaluna.

7.4.1 Ryhmähabitus liikuntapääoman ilmentäjänä

Liikuntapääoman perusteluissa lähdettiin liikkeelle Bourdieun pääomien lajeista ja kulttuurisen pääoman sekä habituksen määritelmistä. Bourdieun luoma yhteys urheilun ja kulttuurisen pääoman välille oli perusteltua tuoda esiin. Se antaa tälle tutkimukselle pohjan ymmärtää liikunta ja siitä saatavat kokemukset osaksi kulttuurista pääomaa. Bourdieu kuvasi, että erot elämäntyyleissä ja urheiluun osallistumisessa ovat osittain seurausta erilaisista habituksista ja että samaan sosiaaliluokkaan kuuluville ihmisille pyrkii kehittymään samanlainen habitus. Yksilöille, jotka ovat kasvaneet samanlaisessa sosiaalisessa ympäristössä, kehittyy samantapainen habitus. Olen jo useaan otteeseen perustellut, että en ole kiinnostunut kulttuurisesta pääomasta tai habituksen ilmentymisestä luokkaeron näkökulmasta. Mielenkiintoinen lähestymistapa on ajatella, että tutkimusryhmä on ikään kuin kasvanut samassa sosiaalisessa ympäristössä. Tällä tarkoitan sitä, että heillä on samanlainen koulutustausta (liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, joka on hankkinut perusopetuksen liikunnan aineenopettajan pätevyyden) ja ovat käyneet läpi yhteisen aineenopettajakoulutuksen.

Yksilön habitus toiminnassa ilmentää kulttuurista pääomaa ja myös liikuntapääomaa osana sitä. Bourdieun "ryhmähabituksen" käsitteen mukaan on perusteltua olettaa, että tälle tutkimusryhmälle muodostunut yhtenäinen liikuntapääoma ilmenee samansuuntaisena habituksena. Yksi tapa tarkastella tätä on ajatella liikuntapääoman ilmentyvän tapoina toimia liikunnanopettajana. Tämän tutkimuksen

kehyksessä tutkimusryhmälle muodostuneen liikuntapääoman voisi ajatella ilmenevän liikunnanopettajan työn yleisenä merkitysverkostona ja samalla myös tapoina ja taipumuksina käyttää erilaisia vaikuttamisen kanavia.

Tutkimusryhmälle muodostunut liikuntapääoma koostuu kaikista liikuntapääoman osa-alueista, mutta vallitsevina ovat terveyden ja itsen kehittymisen osa-alueet. Tutkimustulos saattaa vaikuttaa itsestäänselvyydeltä nykykulttuurissa, jossa palvotaan yksilöä ja terveyttä. Tutkimustulosta on hyvä tarkastella myös koulun ja koululiikunnan merkityksen kannalta. Itsen kehittymisen pääoma on vahvistunut juuri koulutuksen myötä, samoin se on lisääntynyt huomattavasti kouluaikana verrattuna ns. vapaan liikkumisen aikaan (lapsuus, aikuisikä). Toisaalta yhteisöllisyyden pääomaa kertyy huomattavan heikosti kouluaikana. Aikuisiän liikunnan pääoma kehittyy pääsääntöisesti terveyden pääoman kautta. Tästä on vaikea vetää suoraa johtopäätöstä tämän päivän koululiikunnan merkitykseen yksilölle. Näyttää kuitenkin siltä, että rakenteet ja yliyksilöllisyyden korostaminen koulun liikuntatodellisuudessa ovat pysyneet ennallaan. Tähän antaa viitteitä yleisen merkitysverkoston kuvaileva analyysi tämän tutkimusryhmän osalta.

Opettajaksi kehittymistä on edellisen perusteella syytä tarkastella kahdelta eri puolelta. Onko ryhmän liikuntapääoma tällainen siksi, että he ovat suuntautuneet liikunnanopettajiksi? Vai ovatko he suuntautuneet liikunnanopettajiksi, koska heillä on tällainen liikuntapääoma? Ensimmäistä näkökantaa voisi purkaa sen mukaan, miten liikuntapääoma on muodostunut sisältöalueittain. Itsen kehittymisen osa-alueen pääoma on kasvanut voimakkaasti aineenopettajaopintojen aikana. Voisi olettaa, että koulutuksen aikana saadut liikunnalliset kokemukset ovat saaneet merkityksensä oppimisen ja opettamisen oivaltamisina. Tällöin liikuntapääoman muodostuminen on koulutuksen tuottamaa ja jopa ohjaa koulutustavoitteiden kannalta "oikeisiin liikunnallisiin merkityksiin". Ehkäpä koulutus on jopa auttanut jälleen ymmärtämään oman liikunnan tärkeyden, joka näkyy aikuisiän vapaa-ajan liikunnan sisältöalueen voimakkaasti terveyden osa-alueeseen painottuvana. Toista näkökantaa voi pohtia sen mukaan, miten liikuntapääoma tällä ryhmällä muodostuisi ilman edellä mainittuja kahta voimakasta painotusta. Tällöin liikuntapääoma olisi varsin monipuolinen ja

tasaisesti jakaantunut eri sisältöalueille. Ohjautuuko liikuntaa opettavaksi opettajaksi yksilöitä, joille on muotoutunut monipuolinen ja tasaisesti jakaantunut liikuntapääoma? Tämän tutkimuksen puitteissa tätä on mahdoton selvittää, mutta olisi mielenkiintoista tarkastella liikuntapääoman muodostumista esim. erilaisten ammattiryhmien sisällä.

Edellisen perusteella yksi päätelmä voisi olla, että liikunnanopettajakoulutus tuottaa opettajia, joiden yhteiseksi liikuntapääomaksi on muodostunut tutkimusryhmän kaltainen liikuntapääoma. Todennäköistä kuitenkin on, että on olemassa erilaisia liikunnanopettajatyyppejä sen mukaan, mikä liikuntapääoman osa-alue kullakin on vallitseva. Suuntaa voi antaa jo tämäkin aineisto, josta voi karkeasti muodostaa neljä erilaista opettajatyyppeä. Tutkimushenkilöt #1 ja #5 edustaisivat kilpailun pääomaa, tutkimushenkilöt #3, #7, #9 ja #10 edustaisivat terveyden pääomaa, tutkimushenkilö #11 yhteisöllisyyden pääomaa ja tutkimushenkilöt #2, #4, #6 ja #8 itsen kehittymisen pääomaa²⁸. Tämäkin tukee ajatusta, että liikuntapääoma, jossa vallitsevina ovat terveyden ja itsen kehittymisen osa-alueet kuvaavat liikuntaa opettavan liikuntapääomaa. Sitä, minkälainen habitus ilmentää kutakin liikuntapääomatyyppiä, en halua lähteä aineiston pienuuden vuoksi tarkastelemaan. Yksi mahdollisuus olisi tarkastella sitä vaikuttamisen kanavien käytön kautta. Se jääköön jatkotutkimuksen tehtäväksi.

Bourdieuun ajatus oli myös, että opettajat omassa sosiaaliluokassaan edustavat korkeata kulttuurista pääomaa ja ovat siksi dominoivassa asemassa. Tällöin he myös pyrkivät saamaan kentän toimimaan omien etujensa mukaisesti. Ajatellaan opetusta ja oppimista yhtenä sosiaalisena kenttänä. Tällöin opettajien omien etujen mukaista olisi tarjota panoksina sitä pääomaa, mitä itsekin edustavat. Liikunnan opetuksessa tarjottavat kokemukset (panokset) edustaisivat silloin pääasiallisesti terveyden ja itsen kehittymisen pääomaa. Tämän tutkimusryhmän muodostama yleinen merkitysverkosto liikuntaa opettavan työstä osoittaa tämän myös toteutuvan. Tämä myös

²⁸ Opettajatyyppieroja on mahdollista tarkastella tutkimushenkilöiden yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin tutustumalla. Löytyykö sieltä eroja tai yhteneväisyyksiä?

osoittaa koulun ja ennen kaikkea koululiikunnan voimakkaan, mutta ehkä jopa tahattoman, uusintamistehtävän. Koululiikuntaan liittyviä toiminta- ja lähestymistapoja olisi ehkä syytä alkaa purkamaan ja uudelleenrakentamaan uusien horisonttien kautta.

Mielenkiintoisen ajatusmallin herättää yhteys koettuun koululiikuntaan. Koululiikuntakokemukset ovat pääsääntöisesti positiivisia, kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa tuotiin esille. Olisiko mahdollista, että negatiiviset koululiikuntakokemukset (4–20 % oppilaista) saataisiin tunneilla, joiden opettajilla on esim. kilpailun pääoma vallitsevana?

7.4.2 Vertailua aikaisempiin tutkimuksiin

Haluan tuoda esille kolme 2000-luvulla tehtyä suomalaista tutkimusta liikunnan merkityksistä suomalaisten nuoruudessa. Kaikissa kolmessa tutkimuksessa kohdejoukkona olivat alle 20-vuotiaat. Omassa tutkimuksessani tarkastelussa oli mukana myös aikuisiän liikuntakokemukset, mutta pääosin liikuntapääoman muodostumista voi peilata esitettävien tutkimusten tuloksiin ja tutkimusasetelmiin. Tarkoitukseni on tuoda esille yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimuksessa muodostettavien merkityskokonaisuuksien ja niiden koettujen tärkeyden kesken. Toiseksi haluan selventää em. tutkimusten avulla liikuntapääoman käsitettä.

Zacheus (2009) tutki, kuinka tärkeiksi suomalaiset ovat nuoruudessaan (alle 20-vuotiaana) mieltäneet erityyppiset liikunnan merkitykset. Aineistona oli vuosina 1923–1988 syntyneille satunnaisotannalla valituille suomalaisille lähetetty retrospektiivinen kysely (n = 1477). Faktorianalyysin perusteella 58:sta liikunnan merkityksiä kuvailevasta väittämästä (Likert-asteikko) muodostettiin 11 merkityskokonaisuutta. Nämä olivat kilpailu, terveys/hyvinvointi, fyysisuus, sosiaalisuus, rentoutuminen, muodikkaus, miehisuus, henkinen kasvu, yksinäinen puurtaminen, vanhempien odotukset ja taloudellinen edullisuus. Nämä 11 liikunnan ja urheilun merkityskokonaisuutta muodostettiin niin, että 55:stä liikunnan merkitystä kuvaavasta väittämästä muodostettiin kahdeksan faktoria. Kolme väittämää (yksinäinen puurtaminen, vanhempien odotukset ja taloudellinen edullisuus), jotka eivät sopineet mihinkään

summamuuttujaan, otettiin mukaan sellaisenaan. (Zacheus 2009, 36–37.)

Zacheuksen merkityskokonaisuuksia on mielenkiintoista verrata liikuntapääoman osa-alueisiin. Kilpailu löytyy molemmista. Terveys/hyvinvointi ja fyysisyys sopivat terveyden osa-alueen alle. Sosiaalisuusfaktori vastaa yhteisöllisyyden pääomaa. Miehisyys ja muodikkaus ovat samansuuntaisia kuin tutkimuksessani ilmaisun pääoma. Rentoutuminen ja henkinen kasvu vastaavat itsen kehittymisen pääomaa. Kolmea poisjäänyttä väittämää ei löydy oikeastaan liikuntapääoman osa-alueiden jaottelun sisältäkään. Jos verrataan osioita (merkitysväittämät), joista summamuuttajat ovat muodostuneet, liikuntapääoman osa-alueet muodostaviin osiin, löytyy joitakin näkemuseroja. Esimerkiksi Zacheuksen terveysfaktori sisältää muiden kannustamisen ja älylliset virikkeet ja kilpailufaktori onnistumisen elämykset ja uuden taidon oppimisen. Liikuntapääoman osa-alueisiin ne kuuluisivat eri tavalla. Pääsääntöisesti kuitenkin faktorien osiot ovat linjassa liikuntapääoman osa-alueiden kanssa. Tutkimuksen päätuloksena tärkeimpiä merkityskokonaisuuksia suomalaisten nuoruuden liikunnassa ja urheilussa ovat olleet sosiaalisuus, terveys/hyvinvointi, rentoutuminen ja fyysisyys (Zacheus 2009, 39).

Koski & Tähtinen (2005) tutkivat, millaisten merkitysten varaan rakentuu nuorten suhde liikuntaan. Tutkimusaineistona oli turkulaisnuoria koskeva materiaali. Aineisto kerättiin keväällä 2003 kahdessa vaiheessa. Ensin kerättiin laadullinen aineisto (n=285) kirjoitustehtävin. Liikunnan merkityksiä jäljitettiin kirjallisuuden ja kerätyn laadullisen aineiston perusteella määritetyn 69 merkitysosion avulla, joiden tärkeyttä arvioitiin seitsemäportaisella Likert-asteikolla. Kun nuorilta kysyttiin tärkeintä asiaa liikunnassa, nousi esiin neljä selkeästi suosituinta: yhdessäolo, kunnon kohotus, ilo ja terveellisyys. Merkitysosien painotuksia lähemmin tarkastellakseen tutkijat yrittivät muodostaa faktorianalyysin perusteella merkitysosioita jäsentäviä kokonaisuuksia, mutta päätyivät rakentamaan empiirisen aineiston ja taulukossa 7 kuvattujen liikunnan perinteiden ja tarjonnan pohjalta rakentuvien ryhmittelyjen kautta luodun synteessin. Merkitysosiot ryhmiteltiin seitsemään merkitysulottuvuuteen: 1) Kilpailu ja tavoitteellisuus, 2) Terveys ja kunto, 3) Ilo ja leikki, 4) Sosiaalisuus, 5) Itsetutkiskelu, 6)

Kasvu ja kehittyminen sekä 7) Lajimerkitykset. (Koski & Tähtinen 2005, 3–11.)

Lehmuskallio (2008) tutki, minkälaiset kulttuuriset merkitykset näyttäytyvät tärkeimpinä kouluikäisten liikuntakulutuskäyttäytymisessä. Tutkimuksen kohteena oli 442 viidesluokkalaista ja 380 yhdeksäsluokkalaista oppilasta. Tutkimuksen perusteella muotoutui kuusi liikkumisen kokonaisuutta kuvaavaa merkityskokonaisuutta. Ne ovat tutkimustulosten mukaisessa tärkeysjärjestyksessä 1) Hyvä olo ja mieli, 2) Perhekeskeisyys ja Fyysisyys, 4) Extreme, 5) Menestyshalu ja 6) Pinnallisuus.

Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa, mukaan lukien tämä tutkimus, ovat merkityskokonaisuudet muotoutuneet samansuuntaisiksi. Merkityskokonaisuuksia on nimetty eri tavoin ja ne koostuvat osin erilaisista sisällöistä. Ehkä osin yhdenmukaisuuteen vaikuttaa Kosken & Tähtisen (2005, 9) esittämä koonta, jossa on kuvattu viisi jäsenystä liikunnan tarjonnan ja perinteen merkitysulottuvuuksista. Jäsenyksissä on huomattavan paljon yhteneväisyyksiä. Taulukossa 7 kuvaan Koskea & Tähtistä (2005) mukaillen kirjallisuudesta löydetyt analyysit yhdessä oman tutkimukseni liikuntapääoman osa-alueiden merkityskokonaisuuksien kanssa. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, oman tutkimukseni liikuntapääoman osa-alueiden muotoutumiseen on Klemolan malli ollut voimakkaasti esiymmärrettyä.

TAULUKKO 7 Viisi jäsenystä liikunnan merkitysulottuvuuksista Koskea & Tähtistä (2005) mukailten suhteessa liikuntapääoman osa-alueisiin (Eichberg 1987; Honkonen & Suoranta 1999; Klemola 1995; Renson 1991; Taks, Renson & Vanreusel 1999.)

Renson I	Renson II	Eichberg	Klemola	Honkonen & Suoranta	Liikuntapääoman osa-alueet
A Instrumetaalinen	A Brittiläinen sportti	A Suoritus	A Voiton projekti	A Tehovalmennuspuhe	A Kilpailu
<i>fyysinen kulttuuri, fyysinen suoritus, sportti</i>	<i>menestys, suoritus, kilpailu</i>				<i>suhteessa muihin, itseen, asema</i>
	B Ruotsalainen voimistelu	B Terveysten väline	B Terveysten projekti	B Terveyspuhe	B Terveys
	<i>Terveys</i>				<i>tunteet, fyysinen kunto, terveys, monipuolisuus</i>
C Autotelinen	C Perinteinen kisailu			C Hauskuuspuhe	
<i>Leikit, pelit</i>	<i>Ilo, yhdessäolo</i>				
D Ekspressiivinen	D Esittävä liikunta	D Ruumiin-kokemus	D Ilmaisun projekti		D Ilmaisu
<i>esitys, tanssi</i>		<i>ilmaisu, elämyksellisyys</i>			<i>miltä näyttää, miten näyttäytyy</i>
	E Saksalainen turnen			E Sosialisaatio-puhe	E Yhteisöllisyys
	<i>kasvatus, ryhmän toiminta</i>				<i>ryhmä, leikit, yhteinen toiminta, kannustus</i>
			F Itsen projekti		F Itsen kehittyminen
					<i>henkisyttä kehittävä, tietoa kehittävä</i>

Edellä mainittuja suomalaisia tutkimustuloksia tarkasteltaessa terveys ja hyvinvointi sen erilaisina kuvauksina saavat suuren merkityksen. Sosiaalisuus, perhekeskeisyys ja yhdessäolo ovat seuraavaksi tärkeitä kaikissa esiin tuoduissa tutkimuksissa. Liikuntapääoman osa-alueena yhteisöllisyyttä ei kuvata niin merkitykselliseksi tässä tutkimuksessa. Syynä saattaa olla, että tutkimushenkilöt kuvaavat paljon koululiikuntakokemuksiaan, kun muut tutkimukset kartoittavat liikunnan merkityksiä nuoruudessa

yleisesti. Mutta jos todella on näin, että yhteisöllisyyden kokemukset vähenevät liikunnassa kouluun tultaessa (taulukko 6), on syytä miettiä koulun toimintaa. Miksi koululiikuntaa ei koeta yhteisöllisyyden (ryhmä, leikit, yhteinen toiminta, kannustus) kautta, vaikka liikuntatuntien aikana ryhmät pääsääntöisesti toimivat yhdessä?²⁹ Tässäkin on nähtävissä, että koululiikunta ei pysty tuottamaan siinä määrin yhteisöllisyyden kokemuksia liikunnassa kuin sitä tapahtuu ennen kouluikää tapahtuvan luonnollisen liikunnan parissa. Yksilöllisyys korostuu. Toisaalta koulu ja varsinkin aikuisopiskelu selvästi tuottavat liikunnallisia merkityksiä itsen kehittymisen osa-alueen kautta, mikä ymmärtääkseni on yksi koulun tärkeä tehtävä.

Liikuntapääoman perustelun tarkastelussa on otettava vielä esiin käsitteiden merkitysnäkökulma. Lehmuskallio (2008) ja Koski & Tähtinen (2005) tarkastelevat liikunnan merkityksiä liikuntasuhteen kautta. Liikuntasuhde tarkoittaa Kosken (2004) lanseeraamaa käsitettä, joka kuvaa suhdetta, jolla asemoidumme liikunnan sosiaaliseen maailmaan nähden. Yksittäisen ihmisen liikuntasuhde tarkoittaa paitsi henkilön konkreettisia liikunnallisia kokemuksia, myös sitä, mitä arvolatauksia yksilö tiedostetusti tai tiedostamatta liikunnallisille ilmiöille antaa. Kyse on siitä, minkälaisia merkityksiä kukin liikunnalle antaa, minkälaisen aseman se saa merkitysrakenteissa ja elämänkontekstissa ja miten syvällä ihminen on liikunnan sosiaalisen maailman merkityksissä sen eri osa-alueilla³⁰. Liikuntasuhde-käsite laajentaa omakohtaiseen harrastukseen tukeutuvaa näkökulmaa. Muita liikuntasuhteeseen kuuluvia osa-alueita ovat mm. penkkiurheilukiinnostus, liikuntatoiminnan tuottamiseen liittyvä aktiivisuus sekä kaikenlainen liikuntakulttuurin liittyvä kulutus. (Koski & Tähtinen 2005, 7–8.)

Liikuntapääoman perustelu lähtee nimenomaan siitä olettamuksesta, että kokemus on puhdas kokemus ja intuitio ilman liikunnan sosiaalisen maailman merkitysrakenteiden etukäteisvaikutusta. Tällöin perusteena on, että ihminen pystyisi kokemaan liikunnallisia

²⁹ Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimushenkilöt eivät ole käyneet peruskoulua tällä vuosituhanella, joten pitkälle meneviä johtopäätöksiä tämän päivän kouluun on syytä välttää.

³⁰ Vrt. esim. Berger & Luckmann (2000) ja Unruh (1979; 1980), jotka tuovat esiin sosiaalisten maailmojen rakentumisen ihmisten teoissa ja vuorovaikutuksessa.

kokemuksia ilman Husserlin tarkoittamaa luonnollista asennetta. Se kuinka syvällä olet jonkin urheilu- tai liikuntalajin harrastamisessa tai kuinka kiinnostunut asiasta olet, ei määrää liikunnallisten merkitysten sijoittumista määrättyyn liikuntapääoman osa-alueeseen. Liikunnallinen merkitys voi olla mitä tahansa liikuntapääoman osa-alueella ja näin rakentaa sen liikuntapääoman osa-alueen horisonttia. Liikuntapääoma kuitenkin itsessään voi olla suuntaamassa yksilön liikunnan harrastamista ja asennoitumista eri liikuntamuotoihin. Tällöin liikuntapääoman voisi ajatella rakentavan yksilön liikuntasuhdetta. Sosiaalisen maailman vaikutus tulee esiin siten, että ihmisen sosiaalinen ja taloudellinen pääoma vaikuttavat siihen, minkälaisiin tilanteisiin tai liikunnallisiin harrastuksiin yksilön on mahdollista osallistua. Ne eivät kuitenkaan vaikuta liikunnasta saatavaan merkitykseen liikuntapääoman viitekehyksessä.

Toinen merkittävä ero esille tuotuihin tutkimuksiin on tutkimusote ja tutkimusasetelma. Kolme vertailututkimusta on kaikki tehty suurilla aineistolla ja tutkimuksen raportoitu osuus määrällisillä mittareilla. Periaatteellinen ero omaan tutkimukseeni näkyy siten, että omassa tutkimuksessani kokemukset ja merkitykset nousevat esiin, niin kuin tutkimushenkilöt ne itse kuvaavat. Vertailututkimuksissa tutkimushenkilöiden arvioitavaksi tulee annettujen merkitysyksiköiden tärkeys. Fenomenologisesti ajateltuna omassa tutkimuksessani on tajuava subjekti, joka kokemuksen kuvauksessa tuo esiin kohteen ja siitä tajunnallisen toiminnan avulla saatavan elämyksen. Vertailututkimuksissa mielellinen aines eli elämys annetaan jo valmiiksi, mutta sen tärkeyttä itselle arvioidaan. Voisi jopa ajatella, että tällöin on ennemminkin kyseessä käsitys jonkin mahdollisesti koettavan arvosta, ei itse koettu asia. Toisaalta ihan puhtaasti tutkimushenkilön itse esiin tuomaksi kokemuksiksi ei voi oman tutkimukseni merkitysyksiköitä julistaa. Haastattelutilanne ja siinä esiintyvät vuorovaikutussuhteet sekä ennen haastattelua kerrottu tutkimuksen tarkoitus varmasti ohjaavat tutkimushenkilöitä jossain määrin.

Edellisten perusteella liikuntapääoma-ajattelu ja sen osa-alueet vaikuttavat perustelluilta ja jopa kattavilta. Mielestäni tässä tutkimuksessa ainoa tulos ei ole se, miten liikuntapääoma on muodostunut. Yhtä tärkeää on huomata, että liikunnan tuottamia puhtaita kokemuksia ja merkityksiä voidaan tutkia ja hahmottaa

pienelläkin aineistolla ja laadullisella tutkimusotteella. Huomattavaa on, että liikuntapääoman osa-alueet olen muodostanut ennen kuin olen tutustunut Zacheuksen, Lehmuskallion ja Kosken & Tähtisen tutkimuksiin. Metodisestikin ne ovat muodostuneet eri tavalla. Vertailututkimuksissa merkityskokonaisuudet on muodostettu etukäteen annettujen merkitysväittämien summamuuttujina. Minulla liikuntapääoman osa-alueet ovat hahmottuneet fenomenologisen metodin esiin tuomiin merkitysyksiköihin tutustumalla ja osa-alueet (merkityskokonaisuudet) ovat aineistoon tarkemmin tutustuessa tarkentuneet.

7.4.3 Liikuntapääoma horisonttina opetuksen työkaluksi

Liikuntapääoma siis muodostuu yksilön liikunnallisista kokemuksista, jossa yksittäinen liikunnallinen kokemus voi kerryttää mitä liikuntapääoman osa-aluetta tahansa riippumatta liikunnan harrastamisen muodoista tai liikuntalajista. Liikuntapääoma ja sen osa-alueet toimivat tällöin Husserlin käsittein liikunnallisten kokemusten horisonttina. Näin hahmoteltuna liikuntapääoma horisonttina antaa erinomaisen mahdollisuuden liikunnan tarjonnan ja liikunnanopetuksen suunnitteluun uudenlaisen näkökulman pohjalta.

Liikunnanopetus ja sen käytännön toteutus perinteisesti rakennetaan tarjottavien liikuntalajien perusteella. Usein perusteena on vuodenaikojen mukainen lajien sijoittelu ja ajatus, että liikuntalajien tarjonta olisi kattavaa ja siten myös monipuolista.

Erilaisiakin lähestymistapoja liikunnanopetuksen suunnitteluun on hahmoteltu. Pehkonen, Parkkisenniemi & Petrelius (2003) suunnittelivat ja toteuttivat ominaisuuspainotteisen liikunnan opetussuunnitelman peruskoulun alaluokille. Lähtökohtana oli kehittää liikunnanopetusta laatimalla lapsen kehityksen, erityisesti liikehallintatekijöiden nopeiden kehittymiskausien mukaisesti etenevä opetussuunnitelma ja testata sitä käytännössä. Liikehallintatekijöillä tarkoitetaan tutkimuksessa Nupposen (1997, 17–18) liike- ja liikuntatehtävissä ilmeneviä yksilöllisiä piirteitä, joissa liikettä ohjaavan järjestelmän toimivuus on keskeistä. Näitä ominaisuuksia ovat mm. tasapaino, voimaerottelu, nopeuserottelu, ajoitustarkkuus, suuntatarkkuus, yhdistely, muuntelu ja reagointi.

Opetussuunnitelmassa ominaisuuksien kehittäminen nähdään tavoitteeksi ja liikuntalajit välineeksi tavoitteiden toteuttamiseen.

Kun ajatellaan liikuntapääomaa tulkkiutuvana horisonttina, voidaan liikunnan opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi ottaa liikuntapääoman osa-alueet. Horisontti-käsite auttaa ja helpottaa ajattelua, että liikuntapääoma voi muuntua, jolloin se on hyvä lähtökohta ja jopa käytännöllinen työkalu opetuksen suunnittelussa ja pohjana siihen, miten opetustapahtumaa ja suhdetta oppilaaseen rakennetaan. Koska liikuntapääoma voi tulkkiutua(muuntua), voi opetuksen suunnittelun lähtökohtana olla panos/tuotos-ajattelu, jossa toiminnan tavoitteena on tarjota määrättyä liikuntapääoman osa-aluetta kerryttäviä liikunnallisia kokemuksia. Itse käytännön toiminta voi edelleen tapahtua liikuntalajien opetuksen sisällä, mutta tällöin tavoitteet toiminnalle ovat toiset.

Yksinkertaisena esimerkkinä voi tuoda esiin yksittäisen palloilutunnin suunnittelun. Jos opettaja vain jakaa joukkueet, ehkä vähän ohjaa sääntöihin ja aloittaa pelin, on suuri vaara siihen, että kokemus saa merkityksensä vain voittamisesta tai häviämisestä. Tällöin kertyisi kilpailun pääoma. Jos opettaja ottaakin tavoitteeksi itsen kehittymisen pääoman kasvattamisen pelin lomassa, voi hän rakentaa pelin keskelle tilanteita, jossa täytyy oivaltaa tai ymmärtää pelin etenemisen kannalta jotain olennaista. Ilmaisun pääomaa kasvattaakseen opettaja voi rakentaa pelin ja joukkueet niin, että oppilaat pääsevät välillä seuraamaan toisten peliä ja antaa tehtäväksi vaikka jonkin yksittäisen pelaavan oppilaan toiminnan seuraamisen. Yhteisöllisyyden pääoma voi kertyä, jos pallo pitää käydä kaikilla pelaajilla joukkueessa ennen maalintekoa.

Tämä esimerkki pitää ymmärtää niin, että välttämättä opettajan tekemät ratkaisut eivät tuota sellaisenaan jotain pääomaa. Mutta pelin aikana on mahdollista kokea yksittäisiä merkityksellisiä hetkiä, jotka voidaan kokea muussakin kuin kilpailun merkityksessä. Toinen tärkeä asia on huomata, että monelle liikunnanopettajalle edellä mainitut opetusjärjestelyt ovat arkipäivää. Kyseessä onkin lähestymistavan ero. Liikuntapääomaa monipuolisesti kasvattavalla opettajalla suunnittelun lähtökohtana ovat liikunnalliset kokemukset ja opetukseen järjestettävät yksittäiset tilanteet ovat yksilön mahdollisuus niiden saavuttamiseen.

Ehkä paras vaihtoehto kuitenkin olisi järjestää ja suunnitella liikunnan toteutus niin, että lajien väliset rajat voitaisiin rikkoa tai ne jopa kokonaan poistaa. Liikuntatunnit olisivatkin vain liikunnallista toimintaa ilman, että kontekstina olisi jonkin liikuntalajin sisältö. Koski & Tähtinen (2005, 10) tuovat esiin ajatuksen, että liikunnan eri toimintamuodot, kuten eri urheilulajit, on ladattu lukuisilla niille ominaisilla merkityksillä, joiden suunnassa yksilöt määrittävät suhdettaan niihin. Toisin sanoen jokin liikuntalajin muoto jo itsessään on esiyymmärrettyä tuottamaan määrätynlaisia kokemuksia. Lehmuskallio (2008, 21) kuvaa onnistuneesti: *"Se, miten lajin – vaikka kuinka perinteisen – toiminta toteutetaan, on ratkaisevaa. Ennemmin kuin uusien trendikkäiden lajisovellusten ideoimiseen palveluntarjoajien tulisikin panostaa toiminnan sisällölliseen kehittämiseen sellaiseksi, että se tuottaisi lapsille ja nuorille ensisijaisesti hyvää oloa ja mieltä (hauskaa, rentouttavaa, monipuolista, uusia kokemuksia, terveyden ylläpitoa, taitojen oppimista, pätevyyden tunnetta, kavereita). Mission impossible?"*

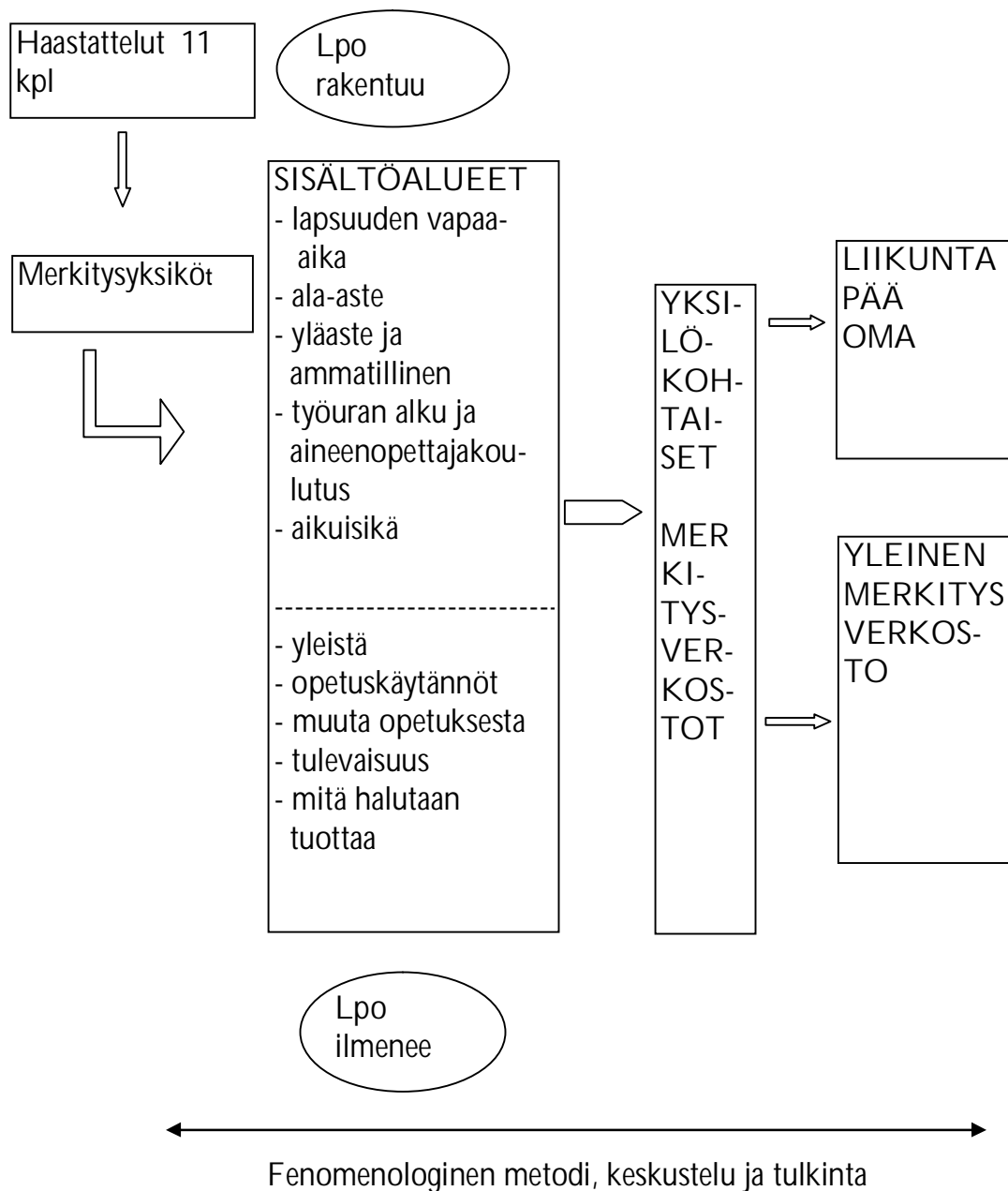
Se miten opetuksen suunnittelu ja toteutus liikuntapääoma-ajattelun pohjalta käytännön tasolla toteutetaan, vaatii opetukseen uudella tavalla orientoitumista ja vanhojen rakenteiden purkamista. Tähän olisi hyvä paneutua jo opettajankoulutuksessa. Tarkasti luettuna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 249–250) liikunnan sisältöjen osalta ohjaavat myös tähän suuntaan³¹.

³¹ Palloilulajit mainitaan terminä 1–4-luokkien sisällöissä, samoin voimistelu ja uinti, mutta niitäkään ei puhtaassa lajimerkityksessä. 1–4-luokilla opetuksen lähtökohta on oppilaan aktiivisuus, ja opetuksessa hyödynnetään oppilaiden mielikuvitusta ja omia oivalluksia. 5–9-luokilla opetuksessa annetaan mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja tuetaan oppilaan itsensä ilmaisua.

8 YHTEENVETO JA POHDINTA

8.1 Yhteenveto tutkimuksesta ja tuloksista

Tutkimuksen tehtävänä oli muodostaa tutkimushenkilöiden liikunnanopettajan työtä kuvaava merkitysverkosto sekä kehittää, perustella ja testata teoreettista käsitettä liikuntapääoma tähän tutkimukseen sovelletun fenomenologisen metodin avulla. Kuviossa 2 on kuvattu tutkimuksen rakenne ja sen eri vaiheet.



KUVIO 2 Tutkimuksen rakenne ja sen eri vaiheet

Tutkimusraportti jakaantuu kolmeen osaan: liikuntapääoman teoriataustan kuvaamiseen, fenomenologiseen tutkimukseen liikunnasta ja liikunnan opettamisesta ja niihin liittyvistä merkityksistä sekä liikuntapääoman empiiriseen todentamiseen. Liikuntapääoman käsite on syntynyt esitutkimuksen tuloksena. Tämän tutkimuksen kuluessa sitä on ollut syytä syventää. Sen esittäminen tutkimusraportin alussa luo pohjan tutkimusongelmien muodostamiselle. Liikuntapääoman empiirinen osuus esitetään fenomenologisen tutkimusosuuden jälkeen. Fenomenologinen metodi sisältää osuuden, joka mahdollistaa liikuntapääoman muodostamisen tutkimushenkilöille.

Tutkimus tuo esille liikunnallisen kokemisen kahdella eri tavalla: yleisen merkitysverkoston kuvauksina työstä liikunnan opettajana sekä tutkimushenkilöille muodostuneena liikuntapääomana. Liikuntapääoman voisi ajatella olevan taustalla niihin merkityksiin, joita yleinen merkitysverkosto tuo esille. Siihen tarkasteluun en kuitenkaan tässä tutkimuksessa syvällisemmin lähde. Tämä mielestäni vaatisi yhtenäisen kokemisen viitekehyksen muodostamisen. Luon kuitenkin lyhyen synteetin tutkimustuloksista lähinnä sen valossa, miten liikuntapääoman tulokset tällä tutkimusryhmällä mahdollisesti näkyvät yleisen merkitysverkoston kuvauksessa. Tutkimuksellisesti on ollut mielekästä ensin selvittää liikuntaan ja opettamiseen liittyvät merkitysverkostot ja sen jälkeen muodostaa tutkimushenkilöiden liikuntapääoma. Tämä on tukenut myös fenomenologisen tutkimuksen sulkeistamisen vaatimusta. Yleisen merkitysverkoston sisältöalueita ja niitä muodostaneita merkitysyksiköitä ei ole kuvattu liikuntapääoman viitekehyyksessä, vaan ne on muodostettu eri elämänalueilta.

Tutkimustehtäväni kannalta on ollut oleellista selvittää, miten holistisen ihmiskäsityksen eri olomuodot saadaan näkyviksi tutkimushenkilöiden liikunnallisissa kokemuksissa. Situationaalisen säätöpiirin ajatuksen mukaan holistisuuden olomuodot muodostavat ihmisen kokonaisuuden, jossa kaikki kuvatut olemismuodot ovat yhtä välttämättömiä ja joka hetki läsnä olevia. Tutkimuskysymysten kannalta on kuitenkin ollut tärkeää selvittää, mikä holistisen ihmiskäsityksen todellistumisen muoto ensisijaisesti välittyy tutkimushenkilön liikunnallisessa kokemuksessa (merkitysyksikössä). Rauhala (1995, 96) kuvaa asiaa siten, että ihmisen kokonaisuuden

konstituutiota analysoitaessa on hyödyllistä pitää ajatuksellisesti esillä mikrotapahtumia kunkin olemuspuolen piiristä.

Käsitteellistäminen tekee mahdolliseksi muodostaa yksilökohtaiset merkitysverkostot ja yleisen merkitysverkoston niin, että tutkimustuloksia voidaan tulkita siitä näkökulmasta, miten eri holistisuuden muodot ja vaikuttamisen kanavat näkyvät tutkittavien omassa liikuntakokemuksissa sisältöalueittain.

Seuraavassa esittelen tutkimuksen tuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä:

Ongelma 1: Minkälaisia merkityksiä tutkimushenkilöt antavat työlleen liikunnanopettajana?

Liikunnanopettajan työhön liittyviä merkityksiä tälle tutkimusryhmälle kuvataan yleisen merkitysverkoston avulla (kpl 6.4.). Se on muodostettu tähän tutkimukseen sovelletun fenomenologisen metodin avulla, ja se koostuu viidestä sisältöalueesta: yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta, opetuskäytännöt, muuta opetuksesta, tulevaisuus liikunnanopetuksessa ja minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa. Yleinen merkitysverkosto kuvaa työn merkityksiä aineenopettajakoulutuksen jälkeen ja on itsessään vastaus ensimmäiseen tutkimusongelmaan.

Tälle tutkimusryhmälle on ominaista ajatella oppilasta yksilönä, jonka ohjaaminen ja opettaminen tapahtuvat voimakkaasti tilanteen kanavan kautta, huomio kiinnitetään organisointiin ja oppimisympäristöjen luomiseen. Toisaalta liikunnalliset taidot nähdään ja tuodaan esiin aika puhtaasti liikuntalajien kontekstissa, jolloin korostuu yksilön osaaminen suhteessa lajin vaatimiin taitoihin. Muun muassa ilmaisu, esteettisyys ja yhteiset kokemukset osana liikuntaa jäävät aika vähälle merkitykselle. Oppilaan hyvinvointi nähdään melko puhtaasti yhteiskunnallista ja kulttuurista terveyspuhetta edustavan fyysisen olemuksen kautta. Merkitysverkostossa tulevat hyvin selvästi esiin kulttuurimme ja ehkäpä koulutuksen tuottamat "itsestäänselvyydet" tärkeinä merkityksiä tuottavina elementteinä. Nämä ehkä tahattomastikin uudentavat ja pitävät yllä vanhaa rakennetta, jossa liikunnan opetus

sekä liikunnan merkitys ja tärkeys nähdään aika kapeasti, yksilöllisyyttä ja teknisiä taitoja korostavana.

Työlle annettavat merkitykset sisältöalueen sisällä kuvataan kehon, tajunnan ja tiluaation vaikuttamisen kanavien kautta. Eri vaikuttamisen kanaville sijoittuvien merkitysyksiköiden määrän perusteella voidaan ajatella seuraavasti: Itse opetukseen liittyvän työn sisältöalueiden (opetuskäytännöt, muuta opetuksesta) kuvaukset painottuvat voimakkaasti tiluaation kanavan käyttöön. Toisaalta työn ja liikunnanopettajuuden tulevaisuuden kuvauksissa merkitykset tuodaan esiin monipuolisesti kaikkien vaikuttamisen kanavien kautta. Kun kuvataan, minkälaisia kokemuksia oppilaiden halutaan saavan opetuksesta, painottuu tajunnan kanavan käyttö. Näyttäisi siltä, että liikunnan opetuksen tavoitteena olisi monipuolinen vaikuttamisen kanavien käyttö ja tällöin ehkä myös monipuolinen opetus. Oman työn kuvauksen merkitykset kuitenkin painottuvat tiluaation kanavan käyttöön. Oppilaiden haluttaisiin kuitenkin saavan liikunnallisia kokemuksia tajunnan kanavan kautta, oivaltamisena, ymmärryksenä ja tunteiden kautta.

Ongelma 2: Minkälainen on tutkimusryhmälle muodostunut liikuntapääoma?

Alaongelma 1: Millaisista sisällöistä liikuntapääoma muodostuu?

Alaongelma 2: Miten liikuntapääoma vaihtelee tutkimushenkilöittäin?

Liikuntapääoma tarkoittaa yksilön liikunnallisista kokemuksista kertynyttä pääomaa, jonka kytken osaksi kulttuurisen pääoman subjektivoitua muotoa. Se ilmenee toimintatapoina tai taipumuksina. Kulttuurinen pääoma kuuluu osana Bourdieun pääomien luokitukseen. Liikuntapääoma voi koostua viidestä eri osa-alueesta: kilpailu, terveys, ilmaisu, yhteisöllisyys ja itsen kehittyminen.

Tutkimusryhmän liikuntapääoma on muotoutunut yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueista: lapsuuden vapaa-ajan liikunta, liikunta ala-asteella, liikunta yläasteella ja opiskeluaikana, työuran alku ja aineenopettajakoulutus sekä aikuisiän vapaa-ajan liikunta. Tämän tutkimusryhmän liikuntapääoma muodostuu niin, että terveyden ja itsen kehittymisen osa-alueet ovat vallitsevia. Itsen kehittymisen pääoma on lisääntynyt voimakkaasti työuran alun ja

aineenopettajakoulutuksen aikana. Vastaavasti terveyden pääoma on lisääntynyt aikuisiän liikunnan myötä. Jos jätetään pois näiden kahden sisältöalueen vaikutus liikuntapääoman muodostumiseen, voidaan sanoa, että tutkimusryhmällä on monipuolinen liikuntapääoma, joka on tasaisesti jakaantunut eri osa-alueiden kesken. Ainoastaan ilmaisun osa-alueen liikuntapääoma jää vähäisemmäksi.

Verrattaessa liikuntapääoman muotoutumista tutkimushenkilöittäin voidaan karkeasti erottaa neljä liikunnanopettajatyyppeä sen mukaan, mikä liikuntapääoman osa-alue kullakin on vallitseva. Neljä tutkimushenkilöä sijoittuu terveyden pääoman tyyppiin, neljä sijoittuu itsen kehittymisen pääoman tyyppiin, kaksi tutkimushenkilöä edustaa kilpailun pääoman tyyppiä ja yksi yhteisöllisyyden pääoman tyyppiä.

Tutkimustulosten synteesi

Tämän tutkimusryhmän liikuntapääoma muotoutuu siten, että terveyden ja itsen kehittymisen olomuodot ovat vallitsevia. Terveyden pääoma muotoutuu mielihyvän, mielipahan, fyysisen terveyden, kunnon ja monipuolisen liikunnan tarjoamista kokemuksista. Itsen kehittymisen pääoma taas muotoutuu kokemuksista, joita kertyy oivalluksista ja ymmärryksestä henkiseen kasvuun tai taidon opettamiseen ja oppimiseen.

Yleisen merkitysverkoston työhön liittyvinä merkityksinä nousevat esiin lajitaitojen ja liikuntalajien voimakas korostaminen opetuksessa, yksilöllisyys ja oppilaan näkeminen ja kohtaaminen fyysisen olomuodon kautta. Toisaalta yhteinen tekeminen, yhteisöllisyys ja ilmaisu osana liikuntaa eivät nouse merkitykselliseksi. Työn kuvauksissa painottuu tilanteen kanavan kautta toimiminen. Sekin osaltaan kuvaa, kuinka tärkeäksi koetaan opetuksen organisointi sekä oppimisympäristöön vaikuttaminen. Tulevaisuuden kuvauksissa kuitenkin tavoitteena on oppilaan kohtaaminen monipuolisesti kaikkien vaikuttamisen kanavien kautta.

Näyttää siltä, että tutkimusryhmä työssään kokee merkityksellisiksi ne asiat, jotka ovat oman vallitsevan liikuntapääoman mukaisia.

Tämä näyttää myös ohjaavan liikunnan opetusta sekä tapoja kohdata ja nähdä liikkuva oppilas.

8.2. Tutkimuksen eettisyys

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa mainitaan tärkeimpinä eettisinä periaatteina yleensä informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20.) Haastatteluun liittyviä eettisiä näkökantoja tuovat esiin mm. Silverman (2006, 323) sekä Ruusuvuori & Tiittula (2005, 17). Silverman (2006) korostaa haastateltavien osallistumista vapaaehtoisesti, luottamuksellisuutta ja luottamusta. Ruusuvuori & Tiittula (2005) tuovat esiin haastateltavan ja haastattelijan välisen suhteen ja läheisyyden sekä tutkimusluvut. Eettiset ratkaisut koskevat kuitenkin tutkimuksen kaikkia vaiheita. Hyvän koonnan koko tutkimusprosessiin liittyviin eettisiin ratkaisuihin antaa Kvale (1996) Hirsjärvi & Hurmeen (2008, 20) esityksen mukaan. Pysin kuvaamaan tämän tutkimuksen eettisiä ratkaisuja edellä mainitun jäsentelyn mukaan.

Tarkoitus. Tutkimuksen tarkkoja tavoitteita ja yksityiskohtaisia menettelytapoja en alussa voinut tutkimushenkilöille kertoa yksinkertaisesti siksi, etteivät ne olleet siinä vaiheessa vielä minullekaan selviä. Kuvasin haastattelujen tarkoitusta siten, että tavoitteena oli syventää esitutkimuksen aineistoa liikunnallisista kokemuksista ja tuoda esiin liikunnan merkityksiä. Toisaalta voi olla hyvä, etteivät tutkimushenkilöt (kuten ei tutkijakaan) tarkemmin tutkimuksen tavoitteita tiennyt. Tämä olisi voinut johdatella haastattelun suuntaa. Kukaan haastateltavista ei ole asettanut tutkimuksen tarkoitusta kyseenalaiseksi.

Suunnitelma. Suunnitelman eettisenä sisältönä on saada kohteena olevien henkilöiden suostumus, taata luottamuksellisuus ja harkita mahdollisia tutkimuksesta aiheutuvia seurauksia koehenkilöille. Kaikki tutkimushenkilöt antoivat suostumuksensa haastatteluun sekä myös siitä muodostettavan aineiston käyttöön tutkimuksessa. Kerroin haastateltaville, että kenenkään henkilöllisyys ei tule tutkimusraportissa näkyviin ja tutkimusraportissa mahdollisesti näkyvä aineisto tai sitaatit muotoilen niin, ettei ketään pystytä sen perusteella tunnistamaan. En usko, että tutkimuksesta tai sen

raportoinnista aiheutuu negatiivisia seurauksia tutkimushenkilöille. Päinvastoin jo haastattelutilanteen jälkeen monet toivat esiin huomion, että oli ollut hyödyllistä palauttaa mieleen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kokemuksia. Toisaalta lukiessaan tutkimusraporttia tutkimushenkilöillä on mahdollisuus reflektoida omaa opettajuuttaan tässä ajassa suhteessa haastattelujen aikaisiin merkityksiin.

Haastattelutilanne. Haastattelut pyrittiin järjestämään haastateltavien kotoisaksi tuntemalla alueella ja he kaikki saivat valita haastattelupaikan. Monet pidettiin haastateltavan kotona. Uskon, että se auttoi haastateltavia tuntemaan itsensä vapautuneimmiksi ja tilanteen vähemmän stressaavaksi. Vaikka osa haastatteluista muodostui hyvinkin vapaamuotoisiksi keskusteluiksi, en usko, että tämän perusteella kukaan toi esiin asioita, joita olisi katunut tai halunnut jättää sanomatta. Kukaan haastateltavista ei ainakaan ottanut minuun jälkikäteen yhteyttä sen johdosta.

Litterointi ja analyysi. Litteroin koko haastattelun sanasta sanaan juuri niin kuin ne haastattelussa kerrottiin. Litterointivaiheessa tutkimushenkilöistä ei käytetty nimiä vaan koodinumeroita. Kuvasin jo menetelmävaiheessa, että muuttaessani merkitysyksiköt tutkijan kielelle pyrin pitäytymään mahdollisimman hyvin alkuperäisessä muodossa. Yhteys haastattelutekstiin säilyi koko litterointi- ja analyysivaiheen aikana.

Todentaminen ja raportointi. Tutkijan velvollisuus on esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua, kuin on mahdollista. Tiedon varmuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa, että koko tutkimusprosessin vaihe on kirjoitettu hyvin näkyväksi. Se, ovatko kaikki tutkimushenkilöiden kuvailemat asiat sanasta sanaan totta, voi olla vaikea todentaa. Haastattelujen kuvaukset tuovat kuitenkin esiin tutkimushenkilöiden liikunnallisten kokemusten maailman. Jouduin pitkään pohtimaan, lähetänpö tutkimushenkilöiden yksilökohtaiset merkitysverkostot heille luettavaksi. Päätin, että en tee niin. Perustelen asian niin, että yksilökohtaiset merkitysverkostot on muodostettu haastatteluhetken liikunnallisen kokemisen horisonttien ja liikuntapääoman perusteella. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostumisen ja haastattelutilanteen väli oli niin pitkä, että liikuntaan liittyvien horisonttien ja liikuntapääoman

on ollut mahdollista muuntua. Tällöin haastattelujen aikaiset kokemukset eivät olisi enää välttämättä tuntuneet omilta. Tutkimusraportissa on tuotu esiin jokainen tutkimushenkilölle muodostettu yksilökohtainen merkitysverkosto. Ne on nimetty koodeilla ja teksti on muotoiltu niin, että tutkimusryhmän ulkopuolisen on mahdotonta tunnistaa tutkimushenkilöitä. Tutkimushenkilöt tuntevat toisensa kuitenkin sen verran hyvin, että heillä tunnistamisen mahdollisuus on olemassa.

Eettisiä kysymyksiä liittyy myös varsinaisen tutkimustoiminnan ja raportoinnin ulkopuolelle (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Nostaisin kuitenkin näistä tärkeimmäksi tutkijan toiminnan ammatti-ihmisenä. Mielestäni se tarkoittaa, että toimitaan tieteellisten pelisääntöjen mukaan ja tuodaan tutkimuksen tarkoitus, eteneminen ja tutkimukselliset ratkaisut mahdollisimman näkyviksi. Tähän olen tässä tutkimusraportissa pyrkinyt.

8.3. Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen kriteereitä ja käsitteitä on käytetty melko vaihtelevasti. Hammersley (1992) esittää, että tutkijoiden näkemykset voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään. Hänen mukaansa osa on sitä mieltä, että kvantitatiivisen tutkimuksen kriteerit soveltuvat myös laadulliseen tutkimukseen. Osa katsoo, että laadullisen tutkimuksen kriteerit poikkeavat kvantitatiivisen tutkimuksen kriteereistä. Osa on sitä mieltä, että laadullisen tutkimuksen luonne on sellainen, että ei ole olemassa sellaisia kriteerejä, joiden perusteella tutkimusprosessia tai tutkimustuloksia voitaisiin arvioida. (Hammersley 1992, 57–58.) Eskola & Suoranta (1998, 212) tuovat tämän kolmijaon esiin hieman eri tavalla. Heidän mukaansa jotkut ovat soveltaneet perinteisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaan myös laadulliseen tutkimukseen, toiset ovat kehittäneet vanhoille termeille uusia sisältöjä ja kolmannet ovat hylänneet kokonaan vanhat termit todeten laadullisen tutkimuksen erityisluonteen vaativan kokonaan uudet termit (mm. Lincoln & Guba 1985; Mäkelä 1990; Tynjälä 1991).

Kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä luotettavuutta on pyritty kuvaamaan mm. uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden (Eskola & Suoranta 1998, 212–213; Lincoln &

Guba 1985, 301–327) kriteereillä. Kuten Eskola & Suoranta (1998, 212) toteavat, käsitteiden merkitykset ovat neuvottelunvaraisia kysymyksiä ja tärkeää on se, mikä sisältö käsitteille annetaan.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tällöin tutkijan tulee antaa omat lähtökohtansa mahdollisimman avoimeen tarkasteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.) Tämän vuoksi tuntuu mahdottomalta ajatella, että fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta voisi arvioida jonkin standardin perusteella (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138). Fenomenologinen tutkimus saa luonteensa ja suuntansa tutkijan ratkaisujen mukaan. Maxwellin (1992, 283–284, 295) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu ennen kaikkea tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja on nähtävä suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen. Luotettavuus on aina suhteellista, koska ymmärtäminenkin on suhteellista.

Olenkin taipuvainen ajattelemaan Eskolan (2006) tavoin, että tämän tutkimuksen osalta luotettavuus-käsitteen sijaan käytettäisiin arvioinnissa käsitettä ”uskottavuus” kuvaamaan koko tutkimuksen onnistumista. Hänen mukaansa tutkimuksen tekeminen on keskustelua oman aineiston ja omien pohdintojen sekä aiemman kirjallisuuden kanssa, jolloin uskottavuus nousee siitä, että tulokset ovat kytkettävissä aiempaan tai siihen, että tutkija seikkaperäisesti tutkimusprosessista ja sen päätelmistä kertoen vakuuttaa lukijan. Olennaista on tutkijan lukuisten ja tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyvien valintojen perusteleva, reflektointi, jossa tutkija kertoo, miksi on valintansa niin tehnyt kuin on tehnyt. (Eskola 2006, 295.)

Tämän tutkimuksen tarkkaa tarkoitusta ja päämäärää en pystynyt tutkimushenkilöille tutkimuksen alussa tuomaan esille. Koko fenomenologisen tutkimuksen kehittyminen on ollut pitkä prosessi, joka on alkanut jo pro gradu -tutkimuksesta kehittyen lisensiaatintutkimuksen kautta tämän tutkimuksen toteutukseen. Oli luontevaa saada lisensiaatintutkimuksen henkilöitä osallistumaan väitöstutkimukseen. Olin mielestäni saavuttanut luottamussuhteen tutkimushenkilöiden kanssa ja haastattelun yksi tarkoitus oli

syventää esitutkimuksen antamaa tietoa. Toisaalta tiesin varmasti, että tutkimushenkilöillä on omakohtaista ja koettua tietoa minua kiinnostavista ilmiöistä. Tämä on yksi fenomenologisen tutkimuksen perusteista. Tutkimushenkilöt, jotka eivät olleet mukana esitutkimuksessa, ovat myös käyneet läpi saman koulutuksen ja samassa oppilaitoksessa. Olisi saattanut olla ilmiöiden näkemisen kannalta kattavampaa saada tutkimushenkilöiksi erilaisen koulutustaustan omaavia henkilöitä. Tämän tutkimuksen onnistumisen kannalta oli kuitenkin hyvä, että tutkimushenkilöillä oli yhtenäinen tausta. Se antoi mahdollisuuden käsitellä liikuntapääomaa ryhmähabituksen näkökulmasta. Toisaalta heterogeenisempi tutkimusryhmä olisi saattanut antaa erilaisen suunnan tutkimukselle. Fenomenologisen tutkimuksen näkökulmasta sillä ei ole kuitenkaan merkitystä. Ilmiöiden pitää antaa näyttäytyä sellaisenaan kuin ne ovat osa tutkittavien elämismaailmaa. Liikunnallisten kokemusten esiin saamiseksi saattoi olla vain eduksi, että tutkimuksen tarkoitus ja päämäärä eivät olleet tarkoin selvillä. Aineisto antoi tutkimukselle suunnan.

Aineiston tähän tutkimukseen hankin haastattelujen avulla. Aikaisemmin tutkimusraportissa olen tuonut esille perusteluita haastattelulle aineiston hankintatapana. Tähän tutkimukseen se oli perusteltua ja antoi mahdollisuuden tuoda esille liikunnalliset kokemukset kattavammin. Esitutkimuksen kirjoitelmat antoivat suuntaa, minkälaisia kokemuksia haastateltavilla on liikunnasta ja sen opettamisesta ollut. Se toimi tavallaan esiymmärryksenä. Haastattelun aikana tätä tietoa oli mahdollisuus syventää. Kuten Lehtomaa (2008, 170) kuvaa, on haastattelijalla myös avoimessa haastattelussa lupa ohjata haastateltavaa kuvaamaan kokemuksiaan, jotka liittyvät tutkijaa tutkimuksessaan kiinnostaviin elämäntilanteen ulottuvuuksiin. Siltäkään ajatukselta ei voi välttyä, onko esitutkimuksen aineisto ollut liikaakin ohjaamassa haastattelun toteutumista. Uskon kuitenkin, että haastattelujen aikana tutkimushenkilöt kattavasti toivat esiin liikunnallisia kokemuksiaan eri elämäntilanteissa.

Tutkimusraportissa tuotiin esiin sitaatteja kahdesta eri aineistosta. Esitutkimuksen aineistoa käytin selventämään holistisen ihmiskäsityksen ontologiaa ja todellistumisen muotoja. Ratkaisu auttoi minua kehittymään tutkijan taidoissani ja samalla antoi

mahdollisuuden vielä paremmin käsitteellistää holistista ihmiskäsitystä tutun aineiston avulla. Fenomenologisen tutkimuksen kannalta vielä tärkeämpää oli, että haastatteluaineisto sai tällöin olla vapaa tulkinnalta. Tämä oli ensimmäinen vaihe fenomenologisen tutkimuksen kannalta olennaista sulkeistamisen vaatimusta.

Olen pyrkinyt raportissani kuvaamaan koko tutkimuksen vaiheet tarkasti esimerkkien avulla. Samalla olen myös tuonut esiin perusteluni erilaisille tutkimuksellisille ratkaisuille. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan ratkaisuja tulee ohjata koko prosessin ajan reduktion vaatimukset eli sulkeistaminen ja mielikuvan tasolla tapahtuva muuntelu. Olen pyrkinyt saamaan esille ja kuvaamaan tutkittavien liikunnalliset kokemukset sellaisina, kuin he ovat ne kokeneet. Merkitysyksiköt olen irrottanut haastattelusta ja siirtänyt ne sanatarkasti omaksi aineistoksi ja olen koko tutkimuksen ajan säilyttänyt yhteyden alkuperäiseen haastatteluaineistoon. Tarpeen vaatiessa olen myös siihen palannut. Vaikka holistisuus ja liikuntapääoma olivat minulla esiymmärrettyä tässä vaiheessa, pystyin mielestäni hyvin ne työntämään syrjään. Siihen auttoi, että olin käsitteellistänyt itselleni tarpeeksi selkeäksi holistisuuden olomuodot ja osittain myös liikuntapääoman osat alueet edellisen aineiston avulla. Ne saivat jäädä odottamaan tulevia työn vaiheita. Mielikuvan tasolla muuntelu käytännössä tarkoitti merkitysyksiköiden muuttamista tutkijan kielelle. Tässäkin vaiheessa pyrin pitämään ilmaisut ja sanamuodot mahdollisimman samankaltaisina alkuperäisten kanssa ja välttämään teoreettista kieltä.

Fenomenologisen tutkimusasenteen omaavalla tavoitteena pitää olla sulkeistaminen. Eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta kuitenkin sen onnistuminen on rajallista ja se on itselle tunnustettava. Tutkijan elämäntilanne antaa ne rajat, miten ja mitä hän voi ymmärtää. Siihen vaikuttaa tutkijan esiymmärrys. (Perttula 1995; 1996; Varto 1992; 1996.) Tuskinpa mielenkiintoni kohteena olisivat liikunnalliset kokemukset, jos taustani ja elämäntilanteeni olisi toisenlainen. Omat liikunnalliset kokemukseni ovat varmasti vaikuttamassa tapaan ymmärtää tutkittavien liikunnallisia kokemuksia. Sulkeistaminen tässä tapauksessa on sen ymmärtämistä ja reflektointia, mikä on minun ja mikä tutkittavien kokemaa. Sitä edesauttaa selkeä ja tarkasti toteutettu metodi, jota on sovellettu juuri tämän tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimusmetodini muuntui ja

kehittyi tutkimuksen kuluessa. Sulkeistaminen tapahtuukin siis koko tutkimusprosessin aikana ja tapahtuu tutkimuksen eri vaiheiden kriittisenä tarkasteluna. Sitä on vaikea mitenkään todentaa. Ainoana keinona näen tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkan kuvauksen ja perustelun. Silloin ratkaisut pysyvät myös itselle näkyvinä.

Kriittinen kohta tutkimuksessani on tulkinnallisuus. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on välttää tulkintaa ja tavoitella kuvausta. Tutkimuksessa muodostamani merkitysverkostot ovat tiivistä kuvausta tutkimushenkilöiden kokemuksista ja antavat aiheen niistä nousevien teemojen käsittelylle. On huomattava, että tutkimuksesta nousevat käsiteltävät aiheet kuvastavat omaa mielenkiintoani. Perttulan (1995; 1996) mukaan deskriptiivisyys on käsiteltävä tutkimuksen päämääräksi, jonka ehdoton toteutuminen ei ole mahdollista. Haluan kuitenkin välttää sanaa "tulkinta" aiheiden käsittelyssä. Enneminkin se on keskustelua merkitysverkostoista nousevien teemojen, aikaisempien aiheeseen liittyvien tutkimusten sekä minun havaintojeni kesken. Siksi olen nimennyt tämän raportin osan nimellä "Keskustelua tuloksista". Samoin olen toiminut myös liikuntapääoman suhteen.

Tutkimuksessani käytin myös määrällisiä mittareita. Holistisen ihmiskäsityksen viitekehyksessä näiden tarkoitus oli auttaa jäsentämään tutkimusaineistoa, ei muodostaa itse tutkimustuloksia. Liikuntapääoman osalta määrällisiä mittareita tarvittiin, koska liikuntapääoman osa-alueiden painotukset kuvattiin merkitysyksiköiden lukumäärän mukaan. Itse liikuntapääoman muodostumisen perusteisiin niitä ei tarvittu. Joka tapauksessa aikaisempien tutkimusten tuottamat merkitysisällöt ja painotukset tukevat tämän tutkimuksen liikuntapääoman osa-alueiden sisältöjä ja painotuksia. Tämä keskustelu tulosten ja aikaisemman tutkimustiedon välillä tuokin tutkimukselle uskottavuutta.

8.4. Teorian, metodin ja tulosten tarkastelua

Teoriasta ja käsitteiden kohdallisuudesta

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat toimineet fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys. Tutkimuksen kuluessa myös liikuntapääoma-käsite liikunnallisten kokemusten

tulkkiutumisenä on syventynyt ja saanut muotonsa. Fenomenologista perustaa tutkimukselle on edustanut Edmund Husserlin puhdas fenomenologia, joka on tarjonnut tälle tutkimukselle kaksi tärkeää käsitettä: puhdas kokemus sekä horisontti. Empiirisen tutkimuksen kannalta näitä on syytä tarkastella myös kriittisesti.

Husserlin puhdas kokemus tarkoittaa kokemusta ilman luonnollisen asenteen vaikutusta, jolloin kokemus on periaatteessa mahdollista kokea ilman painolastia. Tällöin kokemuksen taustalla ei olisi vaikuttamassa mikään aikaisemmin eletty tai henkilön sen hetkessä elämismaailmassa oleva. Onko tällainen puhdas kokemus saavutettavissa? Käytännöllisen elämän kannalta ajatus puhtaasta kokemuksesta tuntuu mahdottomalta. Ajatus siitä, että empiirisen tutkimuksen avulla tuotetut merkitysyksiköt olisivat kokemuksia ilman aikaisemman elämän vaikutusta tai ilman kulttuurin tuomia merkityksiä, tuntuu vaikealta hahmottaa. Ongelma syntyy myös siitä, että tutkimuksen tuottamat merkitysyksiköt ovat toisen ihmisen kokema. Empiirisen tutkimuksen ja tutkijan kannalta vaatimus puhtaasta kokemuksesta voisikin tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkija pystyy kuvaamaan ja esittämään kokemukset ja merkitysyksiköt niin kuin tutkittava on ne kokenut. Empiirisessä tutkimuksessa ajaudumme seuraavaan ongelmakohtaan. Miten täyttää reduktion vaatimukset? Sulkeistamisen avulla pitäisi irrottautua luonnollisesta asenteesta ilmiötä kohtaan. Mitä oikeastaan tapahtuu silloin, kun tutkijana teen mielikuvan tasolla tapahtuvaa muuntelua? Mitään konkreettista keinoa fenomenologinen tutkimus ei siihen tarjoa. Se on metodin osa, joka tapahtuu vain tutkijan "päässä". Tutkijana huomasin pysähtäväni yhä useammin tämän ongelman ääreen. Toisaalta tässä voi olla myös fenomenologisen tutkimusasenteen vahvuus. Se pakottaa tutkijan koko ajan miettimään omaa toimintaansa ja vaikutusta tutkimuksen kulkuun.

Horisontti-käsite ja sen muuntuminen on vaikea todentaa empiirisen tutkimuksen tuloksena. Toisaalta voi tuntua vaikealta hahmottaa, onko olemassa yksi suuri liikunnallisten kokemusten horisontti vai muotoutuuko tapa ymmärtää ja kokea liikunta monien horisonttien kokonaisuutena.

Kuten esimerkit osoittavat, fenomenologisen empiirisen metodin muodostaminen fenomenologisen filosofian periaatteiden pohjalle ei ole ongelmattonta ja voi aiheuttaa jopa ristiriitaa toteutuksen ja teoreettisten sitoumusten kesken³². Ongelmana omalle tutkimuksen toteutukselle ja jopa paradoksin tuotti se, että lisääntynyt tieto fenomenologiasta vaikeutti käytännön työtä ja tutkimuksellisia ratkaisuja. Teorian soveltaminen vaati enemmän perusteluja.

Vaikka fenomenologisen näkökulman soveltaminen empiiriseen tutkimukseen tuntuu ongelmalliselta, lähtökohdaksi on otettava se, mitä mahdollisuuksia teoria tutkimukselle antaa. Tässä tutkimuksessa Husserlin puhdas fenomenologia antaa mahdollisuuden puhtaalle kokemukselle. Tämän teoreettisen sitoumuksen myötä liikunnalliset kokemukset voidaan ympäröivästä maailmasta huolimatta kokea puhtaina kokemuksina ja välineenä liikuntapäätöksen osa-alueiden muodostumiseen ja muuntumiseen. Eksistentiaalinen filosofia tuo tilanteen osaksi ihmisen todellistumista. Se myös antaa mahdollisuuden ymmärtää ihmisen kehittyvänä oliona matkalla kohti omia olemisen mahdollisuuksiaan. Ottamalla edelliset teoreettiset sitoumukset tutkimuksen lähtökohdaksi voin käsitellä holistisuuden olemuotoja sekä liikuntapäätöksen muodostumista siltä pohjalta, että ne voivat muodostua ja muuntua ilman luonnollisen asenteen painolastia³³.

Syrjälä & Numminen (1988, 139) kuvaavat tutkimuksen luotettavuutta mm. siten, toteutuuko tutkimuksessa teoreettinen validiteetti ja käsitevaliditeetti. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. Teoreettinen validiteetti koskee sitä, miten käsitteitä käytetään ja tuloksena olevan teorian yhtenäisyyttä. Tässä tutkimuksessa käsitevaliditeetti voisi ilmentää sitä, miten hyvin pystyn teoreettisen sitoumukseni ja sen tuomat käsitteet sitomaan empiiriseen tutkimukseen. Teoreettinen validiteetti tässä tutkimuksessa näyttäytyy siinä, miten käytän holistisuuden ja liikuntapäätöksen käsitteitä ja miten niistä tutkimuksessa muodostuu kokonaisuus.

³² Luultavasti tästä syystä fenomenologisia empiirisiä tutkimuksia ei ole paljon tehty.

³³ Toisenlaisella sitoumuksella esim. horisontin muodostumista voisi tarkastella vaikka konstruktivistisen oppimiskäsityksen käsitteillä skeema-akkomodaatio-assimilaatio (mm. Piaget 1988).

Holistinen ihmiskäsitys edustaa parhaiten omaa käsitystäni ihmisen todellistumisesta. Koska holistinen ihmiskäsitys pyrkii perustelemaan kokonaisvaltaisuuden ihmisessä, vaatii ihmisen todellistumisen jakaminen eri olomuotoihin perusteluja. Rauhalan oman ontologisen analyysin mukaan ihmisen täytyy todellistua ainakin kehollisessa, tajunnallisessa ja situationaalisessa olomuodossa. Tämä erittely antaa myös tälle tutkimukselle pohjan. Se on keino hahmottaa ihminen osiensa kokonaisuutena. Vaarana kuitenkin on, että kun ihmisen kokonaisuus jaetaan osiin ja esitetään osiensa summana, voi jotain jäädä puuttumaan. Sainko kaikki liikunnalliset kokemukset irrotettua haastattelusta ja näin saadut merkitysyksiköt edelleen luokiteltua johonkin olomuotoon kuuluvaksi? Jos en, niin silloin tutkimushenkilön yksilökohtainen merkitysverkosto ei enää vastaa sitä kokonaisuutta, jonka haastattelu toi esiin. Tämän vuoksi näen tärkeänä, että ensinnäkin yhteys alkuperäiseen haastatteluaineistoon pysyi koko aineiston analyysin ajan ja toiseksi, käsitteellistin merkitysyksiköiden luokitteluperusteet eri todellistumisen olomuotoihin.

Liikuntapääomaa käsitteenä on syytä selventää. Sillä ei ole mitään taloustieteellistä merkitystä. Sen tehtävä on kuvata inhimillisten kokemusten tuottamaa varantoa. Pääoma käsitteenä johdattaa kytkemään sen osaksi Bourdieun pääomien luokittelua. Bourdieun taloudellinen ja sosiaalinen pääoma voivat vaikuttaa ihmisen kulttuurisen pääoman muodostumiseen ja myös liikuntapääoman muodostumiseen. Ne eivät määritä liikuntapääoman määrää, ennemminkin ne tuottavat mahdollisuuksia liikuntapääoman muotoutumiseen. Liikuntapääoman osa-alueiden luokittelun pohjana ovat olleet Timo Klemolan liikunnan projektit. Valmiiden luokittelujen käyttö voi vaikuttaa helpolta ratkaisulta. Olen jo aikaisemmin raportissa kuvannut, että esitutkimuksen ja pro gradu-tutkimuksen kautta nämä olivat minulle voimakkaasti esiymmärrettyä. Siksi näin järkevänä muodostaa osa-alueet eri lähtökohdista ja kehittää sekä muokata jo olemassa olevia käsitteitä paremmin tähän tutkimukseen kohdallisiksi. Liikuntapääoman osa-alueiden sisällä olevat luokittelut auttoivat aineiston hahmottamisessa. Tarkemman jaon ja tulkinnan niiden perusteella jätän jatkotutkimuksen tehtäväksi. Liikuntapääoma-ajatuksen pohjalla on ollut fenomenologinen mahdollisuus puhtaasta kokemuksesta ja liikuntapääoman tulkkiutumisesta.

Eksistentiaalinen fenomenologia tuo mukaan ihmisen olemisen mahdollisuudet, niin myös liikuntapääoman itsen kehittymisen pääomana.

Metodista

Spesifi metodi tähän tutkimukseen on ollut pitkän prosessin tulos. Pro gradu- ja lisensiaatintutkimuksessani kokemuksen tutkimisen painopiste oli yksittäisen kokemuksen (merkitysyksikön) analyysia ja tulkintaa. Tämän tutkimuksen metodin avulla olen pystynyt (ja oppinut) rakentamaan liikunnallisista merkitysyksiköistä tutkimushenkilöille yksilökohtaisen ja yleisen merkitysverkoston. Tämä on ollut omille tutkijan taidoilleni pitkä oppimisen polku. Tutkimukseen sovelletun spesifin metodin perusteena olevat Giorgin ja Perttulan metodit ovat vaatineet paljon sisäistämistä. Haastavin osuus on ollut kuitenkin omalle tutkimukselleni sopivien ratkaisujen löytäminen. Ehkä juuri siksi tutkimuksen empiirinen osuus haastattelujen litteroimisesta yleisen merkitysverkoston valmistumiseen vei paljon aikaa³⁴. Toisaalta tämä on tuonut myös tutkimukseen varmuutta. Tässä näen myös fenomenologisen metodin vahvuuden verrattuna tavanomaiseen laadullisen aineiston koodaukseen, luokitteluun ja teemoitteluun. Se on koko tutkimusta koossa pitävä voima, joka läpäisee ja määrittää kaikkia tutkimuksen vaiheita, ei pelkkä aineistoa järjestävä ja analysoiva toimintamuoto.

Perttulan ja Giorgin metodit eivät puhtaasti sellaisenaan sopineet tutkimukseen. Hahmottelin Perttulan metodin pohjalta suunnitelman tutkimuksen etenemiselle. Huomasin kuitenkin, että empiiristen vaiheiden edetessä aloin paremmin ymmärtää ja sisäistää ja sitä kautta myös kyseenalaistaa joitakin suunnitellun tutkimuksen etenemisen vaiheita. Se oli tärkeä hetki koko fenomenologisen tutkimisen ymmärtämiselle. Se konkreettisesti osoitti minulle, että fenomenologisen tutkimuksen täytyy mukautua tutkimuksen tarkoituksen mukaan. Mutta kuten jo totesin, se vaatii asioiden sisäistämistä ja ymmärtämistä, jolloin itse empiirisen vaiheen aikana syntyy ja muotoutuu perusteltuja tutkimuksellisia ratkaisuja.

³⁴ joulukuu 2007–huhtikuu 2010.

Tutkimuksen metodin taustalla olivat myös Spielbergerin, Crottyn ja Giorgin metodit, jotka nimesin filosofisiksi metodeiksi. Giorgi itse kuvasi metodiaan kyseisellä tavalla. Päätin kuvata kaikkia kyseisiä metodeja filosofisiksi metodeiksi, koska ne eivät antaneet suoraa konkreettista ohjetta tutkimuksen empirialle. Ne olivat ajatuksen tasolla tutkimuksen koossa pitävä voima. Niiden avulla säilyi yhteys empirian ja fenomenologisen teorian välillä. Tämä kokonaisuus oli mielestäni tärkein syy siihen, että tutkimuksen metodologiseksi ratkaisuksi selkiytyi suhteellisen selkeä ja loogisesti etenevä metodi. Käytännön työtä selkeytti paljon jokaisen vaiheen tulosten arkistointi etenemisjärjestyksessä.

Metodin yhtenä osana oleva määrällisten mittarien käyttö tulee nähdä tutkimuksen tulkintaa ja keskustelua tukevana ja selventävänä toimintana. Vaikka liikuntapääoman jakautuminen sisältöalueittain ja tutkimushenkilöiden liikuntapääoma esitettiin merkitysyksiköiden lukumäärien perusteella, se ei ole tämän tutkimuksen kannalta pääasia. Näen tutkimuksen merkityksen kannalta tärkeämpänä liikuntapääoman muodostumisen perusteet ja perustelut. Tutkimusryhmän avulla teoreettista lähtökohtaa testattiin. Tulokset näyttävät mielenkiintoisilta.

Pitää muistaa, että liikuntapääoma tutkimushenkilöille muodostui eri sisältöalueisiin sijoitettujen merkitysyksiköiden perusteella kuin yleinen merkitysverkosto liikuntaa opettavan työn merkityksistä. Yleisen merkitysverkoston sisältöalueet jakautuivat kolmeen osaan vaikuttamisen kanavien mukaan. Määrällistä mittaria käytin kuvaamaan vaikuttamisen kanavien käyttöä ja painotusta merkitysyksiköiden määrän perusteella. Tässä minun piti olla erityisen huolellinen. Merkitysyksiköiden taulukointi sisältöalueittain vaikuttamisen kanavien mukaan antaa mahdollisuuden erilaisille tulkinnoille. Se ei saanut kuitenkaan muuttaa itse yleisen merkitysverkoston merkitysten kuvausta.

Tulosten pohdintaa

Tutkimustulosten pohjalta syntyneet "Keskustelua tuloksista" -kappaleet ovat jo itsessään pohdintaa tuloksista. Ne ovat kiinnostukseni kohteiden mukaan esiin nousseita asioita, joita olen käsitellyt aikaisempien tai teemoja sivuavien tutkimustulosten ja

omien huomioideni välisenä keskusteluna. Seuraavan pohdinnan tarkoituksena on tuoda esiin tutkimuksen hyötyä ja merkitystä sen perusteella, mitä mahdollisuuksia yleisen merkitysverkoston esittäminen vaikuttamisen kanavien mukaan sekä liikuntapääoma-ajattelu tuovat.

Haasteen tälle tutkimukselle on tuonut kokemuksen voimakkuuden arvioiminen. On ollut vaikea tai jopa mahdotonta mitata, voiko joku kokemus ja sitä edustava merkitysyksikkö olla jollain tapaa voimakkaampi kuin joku toinen. Tällöin sillä olisi suurempi vaikutus horisontin muuntumiseen. Vai onko joku kokemus niin voimakas, että se yksin pystyisi muuttamaan kokemuksen horisonttia? Denzin (1992, 83) nimeää Suorannan (1999, 179–180) mukaan tällaiset kokemukset käännekohtakokemuksiksi. Antikainen (1998, 200–203) puhuu merkittävistä oppimiskokemuksista, jotka voivat saada myös negatiivisia merkityksiä. Sinänsä Antikaisen tulkinta on kohdallinen tämän tutkimuksen kannalta, koska hänen mukaansa alkuaan kielteiset kokemukset voivat vähitellen muuttua uuden elämän voimavaraksi. Näin on ilmeisesti tapahtunut tämän tutkimusryhmän osalta. Negatiivisten koulukokemusten vaikutus oman opetuksen kehittämiseen koettiin tärkeänä. Koska kokemuksen voimakkuutta on vaikea arvioida, tässä tutkimuksessa merkitysyksiköitä tarkastellaan liikunnallisen kokemuksen horisonttia edustavana ilmentymänä. Tällöin merkitysyksiköiden määrä kuvaa liikuntapääoman osa-alueiden painopisteitä sekä auttaa hahmottamaan, miten vaikuttamisen kanavat ovat käytössä eri sisältöalueilla.

Yleinen merkitysverkosto kuvaa tutkimusryhmän liikunnan opettajan työlleen antamia merkityksiä. Rauhalan (1992, 113) mukaan ainutkertaista ja ainutlaatuista ei voi yleistää. Tällöin tutkimustulosta ei voi yleistää koskemaan kaikkia liikuntaa opettavia. Fenomenologisen tutkimuksen tulos on kuitenkin yleistä, koska se kuvaa tiivistetysti tietoa, joka koskee kaikkia tutkimukseen osallistuvia. Liikuntaa opettavalle se tarjoaa mahdollisuuden reflektoida omaa työtään ja sille antamia merkityksiä suhteessa tämän tutkimuksen yleiseen merkitysverkostoon, ei niinkään ottamaan tämän tutkimuksen tuloksia "*totuutena*".

Oman opetuksen reflektointi ja tietoisuus vaikuttamisen kanavien mahdollisuuksista voidaan hahmottaa kahdelta eri kannalta. Onko omassa opetuksessa huomattavissa pääsääntöisesti toimiminen jonkin vaikuttamisen kanavan mukaan? Mikä on pääsääntöisesti kanava, jonka kautta oppilas kohdataan? Jos tämä on yksipuolista, se antaa mahdollisuuden tarkastella ja suunnitella opetusta myös muiden vaikuttamisen kanavien käytön mukaan. Tämä tarkoittaa oppilaan hahmottamista kokonaisvaltaisemmin. Tutkimuksen tuottama yleinen merkitysverkosto on yksi mahdollisuus kokonaisvaltaisen opetuksen ja oppilaan kohtaamisen hahmottamiseen. Toisaalta olomuodoittain jaotellut merkitysyksiköt sisältöalueittain ja niiden mukaan muotoutuneet vaikuttamisen kanavat voivat yhtälailla auttaa opettajaa hahmottamaan opetus ja oppilas kokonaisvaltaisemmin. Hyvän esimerkin tarjoaa yleisen merkitysverkoston Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa - sisältöalue. Se näyttäytyy tämän tutkimusryhmän opettajaideaalina.

Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimushenkilöille on omana kouluaikana kertynyt liikuntapääomaa, jossa ilmaisun ja yhteisöllisyyden pääomaa on kertynyt vähemmän. Vallitsevat liikuntapääoman muodot ovat kertyneet aineenopettajakoulutuksen, työuran alun ja aikuisiän liikunnan aikana. Samoin tutkimuksen tulokset osoittavat, että oma työ koetaan merkitykselliseksi ja työssä toimitaan jossain määrin vallitsevan liikuntapääoman suuntaisesti. Näin opettajat luultavasti tahattomastikin toimivat koulutuksen tuottamien vanhojen rakenteiden ja yhteiskunnan terveyttä ja fyysisyyttä korostavien arvojen mukaisesti. Tällöin koululiikunta ei välttämättä tarjoa mahdollisuutta saada monipuolisia kokemuksia liikunnasta ja liikunnan kautta.

Hyvin yleinen puhetapa on, että koululiikunnassa tulisi tarjota mahdollisimman paljon erilaisia lajivaihtoehtoja, jolloin oppilaalla olisi mahdollisuus löytää hänelle sopiva liikuntalaji. Näin oppilaalle avautuisi mahdollisuus liikunnalliseen elämäntapaan. Tähän rajallinen tuntimäärä koululiikunnassa ei anna täysiä mahdollisuuksia (Vrt. Nieminen & Salminen 2010). Kuitenkin Heikinaro-Johanssonin (2003) mukaan suomalaisten liikunnanopettajien keskuudessa nähtiin lajitiedot ja -taidot vähiten tärkeinä tavoitteina. Myös edellä mainitun Niemisen & Salmisen (2010) tutkimuksen mukaan liikunnanopiskelijoiden liikuntakasvatuksen tärkeimmät

tavoitteet ovat myönteisen liikunta-asenteen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan synnyttäminen. Vasta näiden jälkeen tulivat liikuntalajit ja motoriset taidot. Täysin nämä tavoitteet eivät kohtaa työlle annettavia merkityksiä tämän tutkimusryhmän osalta. Toisaalta voi olla, että fenomenologisen tutkimuksen avulla ilmiöön päästään kiinni eri tavalla.

Pohdinnan arvoista on myös ajatus siitä, minkälaisia malleja tai arvoja lajipainotteinen liikunnanopetus antaa kodeille ja vanhemmille. Onko ainoa liikunnan harrastamisen muoto seurojen ja järjestöjen tarjoama organisoitu harrastaminen ja harjoittelu? Cote, Baker ja Abernethy (2007, 197) Jaakkolan (2010, 87) mukaan esittävät mielenkiintoisen aktiiviliikkujaksi kehittymisen mallin. Sen mukaan alakouluikäisillä pitäisi olla suuri määrä eri liikuntaa ja eri urheilulajeja, sisäisesti motivoivaa, viihtyisää ja monissa ympäristöissä tapahtuvaa harrastamista sekä paljon ei-organisoitua ja joustavaa harrastamista.

Toinen mahdollisuus on pyrkiä tuottamaan koululiikunnassa mahdollisimman monipuolisia liikunnallisia kokemuksia riippumatta liikuntalajista, toisin sanoen tuottamaan mahdollisimman monipuolista liikuntapääomaa. Liikuntapääoma-ajattelu tarjoaa täysin uudenlaisen lähestymistavan liikunnan opetukseen ja sen suunnitteluun. Kun vielä itse työskentelin luokanopettajana ja liikunnanopettajana perusopetuksessa, ainakin minulla koulun liikunnanopetuksen suunnittelu noudatti totuttua kaavaa. Ensin mietin, mitä liikuntalajeja vuoden aikana käydään läpi ja sijoitin ne vuodenaikojen mukaisesti sopiviin kohtiin. Liikuntalajin sisällä mietin, mitä lajitaitoja milläkin vuosiluokalla käydään läpi. Seuraavaksi suunnittelin ja organisoin opetuksen. Viimeisenä tuli oppilas ja miten hänet kohtaan opetuksessa. Tässä tutkimuksessa liikuntapääoman perusteltu filosofinen lähtökohta on puhtaan kokemuksen mahdollisuus. Silloin voidaan suunnittelun lähtökohdaksi ottaa, miten saadaan oppilaille tarjottua mahdollisimman monipuolinen liikunnallisten kokemusten maailma. Tähän liikuntapääoman viisi osa-aluetta ja niiden sisältämät merkityskokonaisuudet ovat vastaus.

Liikuntapääomalähtöinen opetuksen suunnittelu voidaan toteuttaa kolmelle eri tavalla. Lähtökohta voi olla siinä, miten eri liikuntalajit

kerryttävät eri osa-alueiden liikuntapääomaa. Liikuntalajit itsessään sisältävät tiettyjä asenne- ja arvolatauksia (vertaa esimerkiksi pallopelit ja tanssi), mutta luultavasti toimintatavat opetuksessa enemmän ohjaavat liikuntapääoman muotoutumista kuin itse laji. Jos koko ajan kilpaillaan, kertyy todennäköisesti myös sen mukaisesti liikuntapääomaa riippumatta opetettavasta sisällöstä. Toinen lähtökohta voisi olla, miten yhden liikuntalajin sisään saadaan suunniteltua toimintaa ja tilanteita, jotka mahdollistavat monipuolisen liikuntapääoman kertymisen. Tätä ajattelutapaa esittelin jo "Keskustelua tuloksista" -osuudessa. Kolmas ja ehkä liikuntapääoman kertymistä puhtaana kokemuksena parhaiten tukeva malli voisi olla liikuntalajien rajat rikkova opetus. Kosken & Tähtisen (2005, 10) mukaan liikunnan eri toimintamuodot, kuten eri urheilulajit, on ladattu lukuisilla niille ominaisilla merkityksillä, joiden suunnassa yksilöt määrittävät suhdettaan niihin. Tällöin liikuntamuodot ilman lajisisältöjä on mahdollista kokea monipuolisemmin.

Mitä liikuntapääoma-ajattelu muuttaisi? Yksittäisen oppilaan kannalta liikuntataitoja opeteltaisiin ja opittaisiin kuin ennenkin, mutta toimintamuodot tuottaisivat kokemuksia monipuolisesti eri liikuntapääoman osa-alueille. Lähtökohtana olisi oppilaan kokemusmaailma. Yksittäiselle liikuntaa opettavalle opettajalle muutos olisi suurin. Liikuntapääomalähtöinen opetus vaatii suunnittelemaan opetuksen uusista lähtökohdista ja käyttämään monipuolisia opetusmenetelmiä. Koulun ja koululaitoksen kannalta muutos ei tarvitse olla mitenkään näkyvää. Opetuksen organisointi koulun tasolla mahdollisesti vaatii koulukohtaisen (kuntakohtaisen) opetussuunnitelman uusimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) liikunnan osalta päinvastoin tukevat liikuntapääomalähtöistä opetusta. Sen mukaan liikunnanopetuksen tulee tarjota sellaisia tietoja, taitoja ja *kokemuksia*, joiden pohjalta on mahdollisuus omaksua liikunnallinen elämäntapa. Opetussuunnitelman perusteiden esittelemät liikunnan keskeiset sisällöt ja kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta eivät myöskään painota liikuntalajien osaamista.

Suurimman haasteen liikuntapääomalähtöinen opetus tuo opettajankoulutukselle. Voi olla haasteellista yrittää muuttaa jo kentällä toimivien opettajien toiminnan perusteita. Sitä vastoin

opettajankoulutuksessa on annettava opiskelijoille mahdollisuus paneutua opetukseen ja harjoitella myös liikuntapääoma-ajattelun lähtökohdista. Tähän haasteeseen aion itse työssäni tarttua.

Liikuntapääoma voi tarjota keinon uudenlaisen lähtökohdan rakentamiselle opetuksen suunnitteluun ja oppilaan kohtaamiseen. Holistinen ihmiskäsitys osana tutkimuksen yleistä merkitysverkostoa sekä vaikuttamisen kanavat tarjoavat tavan reflektoida omaa opetusta tai rakentaa sitä kokonaisvaltaisemmaksi. Yhtä kaikki molemmissa on kyse kokonaisen ajattelutavan muutoksesta, jonka tärkein elementti on opettaja ja hänen toimintansa.

Ehkä suurin haaste on vahvistaa nuorten itsetuntoa ja luoda heihin uskoa, että omaan elämään voi vaikuttaa tekemällä valintoja. Liikunnan opetuksessakin korostuu omat valinnat ja yksinäisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että me emme voi vaikuttaa nuorten valintoihin, vaan me voimme tarjota mahdollisuuksia ja erilaisia kokemuksia ja kannustaa nuoria löytämään itselleen liikunnan ilo oman hyvinvoinnin kannalta.(K7)

8.5. Jatkotutkimusehdotuksia

Miten jatkaa tutkimusta tästä eteenpäin? Lähinnä kiinnostukseni jatkotutkimukseen liittyy liikuntapääomaan, sen kehittelyyn ja vaikutukseen osana liikunnan opetusta. Olisi mielenkiintoista rakentaa toimintatutkimusta, jossa saatuja tuloksia sovellettaisiin ja hyödynnettäisiin liikunnan opetussuunnitelmissa sekä niiden toteutuksissa. Tutkimusta ja sovelluksia olisi hyvä suunnata paitsi opettajien peruskoulutukseen, myös täydennyskoulutukseen. Mielenkiintoista olisi myös rakentaa kodin ja koulun yhteistyökokeiluja lasten ja nuorten sekä heidän vanhempiensa liikunnan kokemisen monipuolistamiseksi.

Edellä esille tuotujen jatkotutkimusehdotusten pohjaksi minua kiinnostaisi vielä tarkentaa ja syventää, mitä kaikkia merkityskokonaisuuksia voidaan sisällyttää liikuntapääoman osaluokkiin. Toisaalta liikuntapääoman tueksi voisi kehittää konkreettiset sisällöt mm. terveystieteille osana kulttuurista

pääomaa, jotka yhdessä tukisivat ihmisen persoonallisuuden kehitystä ja hyvinvointia.

LÄHTEET

Aggestedt, B. & Tebelius, U. 1977. Barns upplevelser av idrott. Acta Universitatis Gothenburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 23.

Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Porvoo: WSOY.

Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. Sosiologia, 34 (1), 3–14.

Allison, P., Pissanos, B., & Sakola, S. 1990. Physical education revisited. The institutional biographies of preservice classroom teachers. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61(5), 76–79.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Juva: WSOY.

Aschaffenburg, K. & Maas, I. 1997. Cultural and educational careers. American Sociological Review, 62, 573–587.

Backman, J. & Luoto, M. (toim.) 2006. Heidegger. Ajattelun aiheita. Tampere: Juvenes Print.

Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22.

Berger, P.L. & Luckmann, T. 2000. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.

Bourdieu, P. 1977. Outline of theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. 1978. Sport and social class. Social Science Information, 17(6), 819–840.

Bourdieu, P. 1984. Distinction. A social critique of the judgement of taste. Routledge & Kegan Paul Ltd. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. 1996. The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, 241–258.

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Jyväskylä: Gummerus.

Brand, G. 1971. Die Lebenswelt. Eine Philosophie des konkreten Apriori. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Carlson, T. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 14, 467–477.

Carr, D. 1974. Phenomenology and the problem of history. Evanston: Northwestern University Press.

Chatterji, M. 2005. Evidence on “What Works”: An Argument for extended-term mixed-method (ETMM) Evaluation designs. Educational Researcher, 34(5), 14–24.

Coakley, J.J. 1998. Sport in Society (6th ed). Boston, MA: Irwin McGraw-Hill.

Cote, J., Baker, J., & Abernethy, B. 2007. Practise and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R.C. Ekelund (Eds.) Handbook of sport psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 184–202.

Creswell, J.W. 2003. Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods research. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J.W., Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W. 2003. Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.) Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural research. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J.W. & Plano Clark V.L. 2007. Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks: Sage.

Crotty, M. 1996. Phenomenology and nursing research. Melbourne: Churchill Livingstone.

Crum, B. & Stegman, H. 2005. The state of physical education in the Netherlands. In U. Pühse & M. Gerber (Eds.) *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 460–471.

De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraykamp, G. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A Refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.

DeFrance, J. 1995. The anthropological sociology of Pierre Bourdieu: Genesis, concepts, relevance. *Sociology of Sport Journal*, 12, 121–131.

Denzin, N. 1978. *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.

Denzin, N. 1992. *Symbolic interactionism and cultural studies*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

DiMaggio, P. 1982. Cultural capital and school success: The Impact of status culture participation on the grades of U.S. High school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.

DiMaggio, P. & Mohr, J. 1985. Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90, 1231–1261.

Dreyfus, H. 1984. *Husserl intentionality and cognitive science*. London. A Bradford book: The MIT Press.

Dumais, S. 2002. Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.

Edie, J.M. 1987. *Edmund Husserl's phenomenology. A Critical commentary*. Bloomington Indianapolis: Indiana University Press.

Eichberg, H. 1987. *Liikuntaa harjoittavat ruumiit*. Tampere: Vastapaino.

Eitzen, S.D. & Sage, G.H. 1991. *Sociology of North American sport* (5th ed). Madison WI: Brown & Benchmark.

Erickson, B.H. 1996. Culture, class and connections. *American Journal of Sociology*, 102, 217–251.

Eskola, J. 2006. Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta. *Kasvatus*, 27(3), 292–300.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Fontana, A. & Frey, J.H. 2005. The Interview. From neutral stance to political involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative research* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.

Farkas, G., Grobe, R.P., Sheehan, D., & Shuan, Y. 1990. Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55, 127–142.

Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Giorgi, A. 1992. Description vs. interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23, 119–135.

Giorgi, A. 1994. A Phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, 190–220.

Giorgi, A. 1996. Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.) *Phenomenology and Psychological research* (7th ed). Pittsburg: Duquesne University Press, 8–22.

Giorgi, A. 1997. The theory, practise and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, 235–260.

Growes, S. & Laws, C. 2000. Children's experience of physical education. *European Journal of Physical Education*, 5, 22–27.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage, 105–117.

Hammersley, M. 1992. What's wrong with ethnography? London: Routledge.

Hardman, K. 2008. The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9(1), 5–18.

Heidegger, M. 1996. *Being and Time*. A Translation of *Sein und Zeit* by Joan Stambaugh. Albany: State University of New York Print.

Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Hyvästä parempaan normiohjauksella. *Liikunta & Tiede*, 46(2-3), 5–9.

Heikinaro-Johansson, P. 2010. Koululiikuntaa kaikille – toimiva malli opettajien ammatillisen osaamiseen kehittämiseen. *Liikunta & Tiede*, 47(2-3), 48–49.

Heikinaro-Johansson, P., McKenzie, T.L., & Johansson, N. 2009. Koululiikunta – käyttämätön voimavara liikkumisen edistämässä. *Liikunta & Tiede*, 46(2-3), 4–9.

Heinämaa, S. 2000. *Ihmetys ja rakkaus*. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta. Jyväskylä: Nemo.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita* (11. painos). Jyväskylä: Gummerus.

Holma, J. 1987. Edmund Husserlin fenomenologiset reduktiot tutkimisen menetelminä. Tampereen yliopisto. Tiedotteita 12.

Holopainen, S. 1991. *Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa*. Jyväskylä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.

Honkonen, R. & Suoranta, J. 1999. Junioriurheilun monet totuudet. Teoksessa R. Honkonen & J. Suoranta (toim.) *Höntsyä vai tehovalmennusta? Kirjoituksia joukkueurheilun junioritoiminnasta*. Tampere: TAJU, 7–16.

Hughes, M. & Peterson, R.A. 1983. Isolating cultural choice patterns in the US population. *American Behavioral Scientist*, 26, 459–478.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus.

Husserl, E. 1954. *Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.* Husserliana IV. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Husserl, E. 1965. *Phenomenology and the crisis of philosophy.* Translated by Quentin Lauer. New York: Harper & Row, Publisher. Inc.

Husserl, E. 1995 *Fenomenologian idea. Viisi luentoa.* Helsinki: Lohkon Kirjat.

Hyry-Honka, O. 2008. Terveyspääoma kouluyhteisössä seitsemäsluokkalaisten käsitysten valossa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 137. Rovaniemi: Yliopistopaino.

Itkonen, H. 2002. Sport and civil society – sociological perspectives. Joensuu yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja 134: Kiteen Paino Oy.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: PS-kustannus.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet.* Jyväskylä: Gummerus.

Kalaja, T. 2006. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalintakoe: testiosoiden yhteys valintakoemenestykseen. *Liikunta & Tiede*, 43(6), 47–52.

Kalmijn, M. & Kraykamp, G. 1996. Race, cultural capital, and schooling: An Analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*, 69, 22–34.

Karisto, A. 1988. Liikunta ja elämäntyyli. Teoksessa E. Sironen (toim.) *Uuteen liikuntakulttuuriin.* Tampere: Vastapaino.

Karisto, A. & Konttinen, R. 2004. Kotiruokaa, kotikatua, kaukomatkailua. Tutkimus ikääntyvien elämäntyyleistä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Katsillis, J. & Rubinson, R. 1990. Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270–279.

Kivinen, M. 1989. The New middle classes and the labour process. Class criteria revisited. *Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia* 223.

Kivinen, O. 1988. Koulutus kulttuuripääomana. *Kasvatus*, 19(6), 445–452.

Klemola, T. 1995. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Tampere: FITTY.

Klemola, T. 2003. Zen ja fenomenologian harjoittamisen taito. *Niin & Näin*, 37(2), 79–89.

Klemola, U. 2009. Vuorovaikutustaidot auttavat poistamaan liikkumisen tunne-esteitä. *Liikunta & Tiede*, 46(6), 4–7.

Korkiakangas, M. 2009. Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellinen tutkimus: Samat aiheet toistuvat – monet loistavat poissaolollaan. *Liikunta & Tiede*, 46(2-3), 49–50.

Koski, P. 1993. Kansalaisaktiivisuus on kulttuuripääomaa. *Liikunta ja tiede*, 30(4), 26–27.

Koski, P. 2004. Liikuntasuhde – liikunnan kohtaaminen kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) *Pelit ja kentät – kirjoituksia urheilusta ja liikunnasta*. Jyväskylän yliopiston liikunnan sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 3, 189–208.

Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. *Nuorisotutkimus*, 23(1), 3–21.

Koski, T. 1991. Liikunta ja kehollisuus perenniaalisessa filosofiassa. Tampere: FITTY.

Kuhn, T.S. 1970. *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kunnari, A. 1998. *Tarina itsestä – jalkapalloilijan kokemusmaailman fenomenologiaa. Holistinen ihmiskäsitys todellistumisen muotona. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto.*

Kunnari, A. 1999. *Jalkapalloilijan tie tarinana. Teoksessa R. Honkonen & J. Suoranta (toim.) Höntsyä vai tehovalmennusta? Kirjoituksia joukkueurheilun junioritoiminnasta. Tampere: TAJU, 147–166.*

Kunnari, A. 2006. *Liikunnalliset oppimis- ja opettamiskokemukset liikunnanopettajaksi opiskelevien ihmiskäsityksen ja liikuntapääoman muovaajana. Julkaisematon kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Lapin yliopisto.*

Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.*

Kvale, S. 1996. *Interviews. An Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Acta Universitatis Lapponiensis 111. Rovaniemi: Yliopistopaino.*

Laakso, L. 2007. *Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.*

Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus.*

Lamont, M. & Lareau, A. 1988. *Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. Sociological Theory, 6, 153–168.*

Lehmuskallio, M. 2008. *Kulttuuriset merkitykset lasten ja nuorten liikuntakulutuksen taustalla. Liikunta & Tiede, 45(4), 20–23.*

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämissä maailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Tampere: FITTY.

Lehtovaara, M. 1994. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 53: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Leonard, W.M. II. 1998. A Sociological perspective of sports (5th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Light, R. 2001. The Body in the social world and the social world in the body: Applying Bourdieu's work to analyses of physical activity in schools. [luettu 7.8.2007] <http://www.aare.edu.au/01pap/lig01450.htm>.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. California: Sage.

Lintula, H. 2004. Vaatimusten validointi ja verifiointi. Kuopion Yliopisto. Pro gradu -tutkielma. [luettu 3.6.2010] <http://www.cs.uku.fi/tutkimus/Teho/helingradu.pdf>.

Lukkarinen, H. 2008. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Marx, K. 1974. Pääoma. 1. osa. Moskova: Edistys.

Maxwell, J. 1992. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.

Mehus, I. 2005. Distinction through sport consumption: Spectators of soccer, basketball, and ski-jumping. *International Review for the Sociology of Sport*, 40(3), 321–333.

Merleau-Ponty, M. 1986. *Phenomenology of perception*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Mikkonen, I. 2005. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 106. Joensuu: Yliopistopaino.

Moran, D. 1999. *Introduction to Phenomenology*. London/New York: Routledge.

Mäkelä, K. 1985. Kulttuurisen muuntelun yhteisöllinen rakenne Suomessa. *Sosiologia*, 22(4), 247–260.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.

Natri, T. 1994. Oma liikuntakokemus liikunnan filosofian lähtökohtana – kalliokiipeilyn fenomenologiaa. Julkaisematon pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Nieminen, P & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. *Liikunta & Tiede*, 47(6), 45–53.

Niskanen, S. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkintaymmärtäminen*. Tartu: Gettenberg AS.

Nixon, H.L. & Frey, J.H. 1996. *A Sociology of sport*. Belmont, CA: Wadsworth.

Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. *Research Reports on Sport and Health* 106. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences.

Nupponen, H. 1999. Suomalainen koululiikunta pärjää eurovertailuissa. *Liikunta ja tiede*, 36(3), 17–21.

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 -vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. *Liikuntakasvatuksen julkaisuja* 1. Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

O’Rand, A. 2006. Stratification and the life course. The Forms of life-course capital and their inrerrelationships. In R. Binstock & L. George (Eds.) *Handbook of Aging and the Social Sciences* (6th ed): Academic Press.

Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – koululiikuntakokemukset ja niiden yhteydet myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. *Julkaisematon liikuntakasvatuksen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

Palomäki, S. 2009. Oppilaslähtöisen ajattelun tukeminen on tärkeää liikunnanopettajien koulutuksessa. *Liikunta & Tiede*, 46(6), 8–12.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede*, 45(6), 24–30.

Pehkonen, M., Parkkisenniemi, S., & Petrelius, A. 2003. Kyvyt vai taidot? Ominaisuuspainotteisen liikunnan opetussuunnitelman kokeilu peruskoulun luokilla 1-6. Osa I: Lähtökohdat ja opetussuunnitelman laadinta. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 5. Rovaniemi: Yliopistopaino.

Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Opiskelijoiden lapsuus- ja nuoruusajan koulu- ja liikuntakokemukset sekä liikuntaan ja sen opettamiseen liittyvät pyrkimykset opiskelun alkaessa. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*. Sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 30.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere.

Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. *Psykologia*, 31, 9–18.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus*, 31, 428–442.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Peräkylä, A. 2008. Analyzing talk and text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.

Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.

Pietarinen, J. 1995. Spinozan etiikan suomennos tuottaa iloa. *Niin & Näin*, 2, 27–29.

Pitkäniemi, H. 2009. Integroiva metodologia opetuksen tutkimuksen näkökulmasta. *Kasvatus*, 40(4), 328–340.

Puhakainen, J. 1995. *Kohti ihmisen valmentamista*. Tampere: TAJU.

Rauhala, L. 1972. *Psykoanalyysin hermeneuttinen tieteenfilosofia*. Turun yliopiston filosofian laitoksen julkaisusarja 2.

Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Jyväskylä: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1989a. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.

Rauhala, L. 1989b. Intention analyysin vaiheita fenomenologiassa. *Ajatus* 46. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja.

Rauhala, L. 1992. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rée, J. 2000. *Heidegger. Historia ja totuus Olemisessa ja ajassa*. Suomennos Hannu Silvenius. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Renson, R. 1991. Homo Movens: In Search of paradigms for the study of humans in movement. In R.J. Park & H.M. Eckert (Eds.) *New possibilities, new paradigms?* Champaign: American Academy of Physical Education Papers, 100–114.

Rice, P. 1988. Attitudes of high school students towards physical education activities, teachers and the personal health. *The Physical Educator*, 45(2), 94–99.

Robinson, R. & Garnier, M.A. 1985. Class Reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American Journal of Sociology*, 91, 250–280.

Roos, J.P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Helsinki. Tutkijaliiton julkisusarja 34.

Roos, J.P. 1987. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu. *Sosiologian kysymyksiä*. Jyväskylä: Gummerus.

Roos, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – Elämäntapaa etsimässä 2. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ross, J.A. 2005. Hockey Capital: Approaches to the study of the sports industry. [luettu 7.8.2007]
<http://www.thebhc.org/publications/BEHonline/2005/ross.pdf>.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.

Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampere: FITTY.

Saurén, K-M. 2008. Asiantuntijavalta – koulutettu mielikuvitus. Systemaattinen analyysi Ivan Illichin tuotannossa esitetystä köyhyyden modernisoitumisesta kulutusyhteiskunnassa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 147. Rovaniemi: Yliopistopaino.

Scholsberg, J. 1987. Who watches television sports? *American Demographics*, 9, 45–49, 59.

Selkälä, A. 2001. Erottautuminen Bourdieulaisittain suomalaisessa yhteiskunnassa. *Julkaisematon pro gradu-tutkielma*. Lapin yliopisto.

Seppänen, S. 2002. "Koululiikuntaa kaikille" –soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutus osallistujien arvioimana. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.

Shilling, C. 1991. Educating the body: Physical capital and the production of social inequalities. *Sociology*, 25(4), 653–672.

Siisiäinen, M. 1988. Järjestöllinen pääoma: käsite ja merkitys yhdistystutkimuksessa. *Hallinnon tutkimus*, 7(3), 154–169.

Siisiäinen, M. 2002. Sosiaalinen pääoma näkökulmana yhdistystutkimuksessa. *Liikunta & Tiede*, 1, 4–7.

Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus*, 23(1), 14-21.

Silvennoinen, M. 1979. 11-19 –vuotiaiden koululaisten liikuntamotivaation rakenne ja kehitys sekä yhteydet harrastuskäyttäytymiseen. Julkaisematon liikuntapedagogiikan liseniaattitutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative data* (3rd ed). London: Sage.

Spielberger, H. 1975. *Doing phenomenology essays on and in phenomenology*. The Hague: Marinus Nijhoff.

Stempel, C. 2005. Adults participation sports as cultural capital: A Test of Bourdieu's theory of the field of sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 40, 411–432.

Strand, B. & Scantling, T. 1994. An Analysis of secondary student preferences toward physical education. *The Physical Educator*, 51(3), 119–129.

Suikki, S. & Perttula, J. 2000. Iäkkäiden naisten koettu hyvinvointi – fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. *Gerontologia*, 14, 241–251.

Suoranta, J. 1999. Jääkiekossa kaikki elämä. Teoksessa R. Honkonen & J. Suoranta (toim.) *Höntsyä vai tehovalmennusta? Kirjoituksia joukkueurheilun junioritoiminnasta*. Tampere: TAJU.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

Taks, M., Renson, R., & Vanreusel, B. 1999. Organised sport in transition: Development, structure and trends of sports clubs in Belgium. In K. Heinemann (Ed.) Sport clubs in various European countries. Schorndorf: Hofmann, 183–223.

Talbott, M. 1997. Kohti kokemuksen tutkimista. Liikunta & Tiede, 4, 22–23.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. (Eds.) Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural research. Thousand Oaks: Sage.

Thrane, C. 2001. Sport spectatorship in Scandinavia: A Class phenomenon? International Review for the Sociology of Sport, 36(2), 149–163.

Tirri, H. 1997. Erytyisluokat sosiaalisen uusintamisen prosessissa. Kasvatus, 28(2), 155–165.

Trost, S.G. 2006. Public health and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.) The Handbook of Physical Education. London: Sage, 163–187.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Tynjälä, P. 1991. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Unruh, D.R. 1979. Characteristics and types of participation in social worlds. Symbolic Interaction, 2, 115–129.

Unruh, D.R. 1980. The nature of social worlds. Pacific Sociological Review, 23(3), 271–296.

Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 17. [Luettu 3.6.2010] <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/20.09/liitt eet/opm17.pdf?lang=fi>.

Varstala, V., Telama, R., & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: menetelmäraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1996. Lihan viisaus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Von Herrmann, F. 1998. Fenomenologian käsite Heideggerillä ja Husserlilla. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartu: Gettenberg AS.

Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettunen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2: tutkimuskatsaus. Jyväskylä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 23–46.

Välipakka, I. 2005. Liikkuminen ja kehollisen eläytymisen taito: Fyysinen pääoma sosiaalisessa toimijuudessa. Niin & Näin, 45(2), 57–63.

Värri, V-M. 1990. Liha kokoavana kokemuksena. Teoksessa J. Varto (toim.) Liikunnan filosofia. Eri tarkastelukulmia. Tampere. FITTY.

White, P. & Wilson, B. 1999. Distinctions in the stand: An Investigation of Bourdieu's "habitus", socioeconomic status and sport spectatorship on Canada. *International Review for the Sociology of Sport*, 34(3), 245–264.

Wilson, T.C. 2002. The Paradox of social class and sports involvement: The Roles of cultural and economical capital. *International Review for the Sociology of Sport*, 37(1), 5–16.

Yergin, M.L. 1986. Who goes to the game? *American Demographics*, 8, 42–43.

Yin, R. 2003. Case study research. Design and methods (3rd ed). London: Sage.

Zacheus, T. & Järvinen, T. 2007. "Opettaja pisti suksisauvalla selkään". Vuosina 1923-1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus*, 38(1), 17–28.

Zacheus, T. 2009. Liikunnan merkitykset vuosina 1923-1988 syntyneiden suomalaisten nuoruudessa. *Liikunta & Tiede*, 46(6), 34–40.

Åhlberg, M. 2004. Eheyttävä opettajan työ ja sen edellytysten tutkimus. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen, & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*. Joensuu: Yliopistopaino.

LIITE 1

HAASTATTELURUNKO

YLEISIÄ TUNTEMUKSIA OPETUKSESTA JA VARSINKIN LIIKUNNAN
OPETUKSESTA KOULUTUKSEN JÄLKEEN

PALATAAN OMAAN KOULUAIKAAN JA LAPSUUSIÄN
KOULUKOKEMUKSIIN

OPETUS ENNEN LIIKOPEN KOULUTUKSEN ALOITTAMISTA

KOKEMUKSIA AINEENOPETTAJAN KOULUTUKSESTA

KOULUTTAUTUMISEN JÄLKEINEN TYÖ LIKUNNANOPETTAJANA

KESKUSTELUA OPETUKSELLESI ASETTAMISTA TAVOITTEISTA JA
OPETUSMENETELMISTÄ

OMAN LIKUNTAHARRASTUNEISUUDEN JA -TOTTUMUSTEN
MUUTTUMINEN/KEHITTYMINEN AIKUISIÄLLÄ

TULEVAISUUDENNÄKYMIÄ

ONKO AJATUKSESI LIKUNNAN OPETTAJUUDESTA JOTENKIN
MUUTTUNUT KOULUTUKSEN JÄLKEEN JA SEN JÄLKEISEN TYÖURAN
AIKANA?

MINKÄLAISIA KOKEMUKSIA HALUAISIT OPPILAILLESI ANTAA
LIKUNNAN OPETUKSESSA?

MILLAINEN LIKUNNANOPETTAJA OLET?

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

YLEISIÄ TUNTEMUKSIA OPETUKSESTA JA VARSINKIN LIIKUNNAN OPETUKSESTA KOULUTUKSEN JÄLKEEN

- mitä ja ketä on opettanut
- paljonko liikuntaa?
- tunteita, fiiliksiä...

PALATAAN OMAAN KOULUAIKAAN JA LAPSUUSIÄN KOULUKOKEMUKSIIN

- vapaa-aika
 - ohjattu toiminta
 - vanhemmat
 - koululiikunta
 - opettaja/ -tyypit
 - opetusmenetelmät/ -tyylit
- ⇒ hyviä ja huonoja kokemuksia, tilanteita, muistoja
⇒ merkittävät oppimiskokemukset

OPETUS ENNEN LIKOPEN KOULUTUKSEN ALOITTAMISTA

- lähtökohdat
- Mitä kokemuksia jäänyt mieleen?

KOKEMUKSIA AINEENOPETTAJAN KOULUTUKSESTA

- hyvät, huonot
- kehitettävää
- huippuhetket (mihin ne liittyivät?)
- vaikeat hetket tai pettymykset
- Mikä sinussa muuttui, jos muuttui?

KOULUTTAUTUMISEN JÄLKEINEN TYÖ LIKUNNANOPETTAJANA

- muutoksia ajatusmaailmassa, suunnittelussa, opettamisessa
- konkreettisia esimerkkejä, kokemuksia
- Onko suhtautuminen oppilaisiin muuttunut koulutuksen jälkeen?
- Miten näet oppilaasi suunnitellessasi opetusta ja opettaessasi? Mitä asioita mietit oppilaistasi näissä tilanteissa?
- Yleisiä huomioita oppilaista , esimerkkejä
- Oppilaiden vanhemmat? Onko esimerkkejä kodin vaikutuksesta oppilaiden liikunnan opettamiseen/oppimiseen? Esimerkkejä?
- Oppilaiden liikunnallisuus? Mitä se on? Miten näet tai koet sen?
- Eri-ikäiset oppilaat/viihtyvyyks/kokemukset/suhtautuminen
- Ovatko omat vanhat kokemuksetsi liikunnasta nousseet mieleen suunnittelun/opettamisen aikana?

LIITE 2 (jatkuu)

- Opetuskokemukset, jotka antavat kipinää ja toisaalta ne, jotka ovat lannistaneet
- huippuhetket/pettymykset

KESKUSTELUA OPETUKSELLESI ASETTAMISTA TAVOITTEISTA JA OPETUSMENETELMISTÄ

- Millaisiin olet tottunut tai mieluiten käytät?
- Mikä sopii mihinkin? Ovatko ne laji- tai aihesidonnaisia?
- hyviä/huonoja esimerkkejä?

OMAN LIIKUNTAHARRASTUNEISUUDEN JA –TOTTUMUSTEN MUUTTUMINEN/KEHITTYMINEN AIKUISIÄLLÄ

- Ovatko jotkin kokemukset olleet ohjaamassa?
- Miksi muutoksia?

TULEVAISUUDENNÄKYMIÄ

- liikunnan opettamisesta yleisesti
- henkilökohtaisella tasolla
- liikunnan merkitys
- Mikä nykyisestä opetuksestasi tulee kantamaan?
- Mitä haluaisit itsestäsi muuttaa?

ONKO AJATUKSESI LIIKUNNAN OPETTAJUUDESTA JOTENKIN MUUTTUNUT KOULUTUKSEN JÄLKEEN JA SEN JÄLKEISEN TYÖURAN AIKANA?

- muuttuminen
- kehittyminen

MINKÄLAISIA KOKEMUKSIA HALUAISIT OPPILAILLESI ANTAA LIIKUNNAN OPETUKSESSA?

- Mitkä ovat mielestäsi parhaita keinoja/tapoja/suhtautumistapoja niiden saavuttamiseen?
- Konkreettisesti

MILLAINEN LIIKUNNANOPETTAJA OLET?

- pohdi itseäsi ja
- omaa opettajuuttasi sekä
- omaa persoonaasi
- tämä voisi olla jonkinlainen haastattelun lopetus ja koonta keskustelulle

LIITE 3

MUISTIN VIRKISTÄMISEKSI ENNEN HAASTATTELUA

Palauta mieleesi kouluajan ja lapsuusiän kokemuksiasi liikunnasta, koululiikunnasta ja harrastuksistasi.

Millaisia kokemuksia sinulle jäi mieleen liikunnan aineenopettajan koulutuksesta? Ihan konkreettisia.

Käy läpi ja muistele liikunnan opetustasi koulutuksen jälkeen. Millaisia ajatuksia, kokemuksia, tilanteita...jne?

Mieti opettamisen tavoitteita sekä opetusmenetelmiä liikunnan opetuksessasi?

MILLAINEN LIIKUNNANOPETTAJA OLET?

Olisi todella mukava, jos sinulla olisi tallessa valokuvia, kirjoituksia tai muuta dokumenttia liittyen edellä mainittuihin kokemuksiin ja vielä ehkä antaisit jotain niistä minun käyttöni.

Kiitos vaivannäöstäsi ja osallistumisestasi!

Ari

LIITE 4

FILOSOFINEN PERUSTE

TIETEELLISET NÄKÖKULMAT ERITYISRATKAISU

Spielberger	Crotty	Giorgi	Giorgi	Perttula	Kunnari
				I Päävaihe	I Päävaihe
Deskriptiivinen	Määrittelee tutkittavan ilmiön	Reduktio	Avoin tutustuminen tutkimusaineistoon	Tutkimusaineistoon tutustuminen	Tutkimusaineistoon tutustuminen
				Sisältöalueiden hahmottaminen	Sisältöalueiden hahmottaminen
Olemuksellinen	Ilmiö itsessään		Erotetaan merkitysyksiköt	Merkityksen sisältävät yksiköt	Merkitysyksiköiden hahmottaminen
			Muunnos tutkijan kielelle	Muunnos tutkijan kielelle	Muunnos tutkijan kielelle
					Merkitysyksiköiden tulkinta
				Sijoitetaan merkitysyksiköt sisältöalueisiin	Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
					(Taulukointi)
Ilmenemistapoihin liittyvä	Mitä saadaan tietää ilmiöstä			Sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto	Yksilökohtainen merkitysverkosto
	Varmistaminen	Kuvailu	Yksilökohtainen merkitysverkosto	Sisältöalueista riippumaton merkitysverkosto	
				II Päävaihe	II Päävaihe
				Tutkimusasenteen omaksuminen	Tutkimusasenteen omaksuminen
				Merkityssuhdeehdotelmat	Merkityssuhdeehdotelmat
				Muodostetaan sisältöalueet	
				Sijoittaminen sisältöalueisiin	Sijoittamien sisältöalueisiin
				Sisältöalueehdotelmat	
				Ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi	
Konstitutiivinen	Ilmiön keskeinen sisältö	Ilmiön perusolemus	Yleinen merkitysverkosto	Yleinen merkitysverkosto	Yleinen merkitysverkosto sisältöalueittain
Hermeneuttinen					Keskustelua tuloksista

LIITE 5

#1

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Hän oppi myöhään uimaan ja on harjoitellut kovasti edistyäkseen raskaassa lajissa.(k)

Huonoja kokemuksia on ollut hiihdosta, koska hän koki, että välineet olivat huonoja ja vanhoja, eikä hän pysynyt sen vuoksi muiden vauhdissa. Hyvä kokemus oli jopa sellainen, että sukset menivät poikki ja hän pääsi opettajan auton kyydillä pois hiihtopaikalta. Vapaa-ajalla hän ei hiihtänyt, koska hänen suksiaan ei huollettu ja hän vertasi niitä toisiin. Hiihto tuntui hankalalta ja epämiellyttävältä. Pienestä pitäen oli kilpaurheilu, ensin junioreissa ja sitten jalkapallon ja jääkiekon edustusjoukkueissa. Aina hän oli joukkueen nuorin. Se oli kova maailma ja sitä kautta hänelle on tullut kova kilpailuvietti.(s)

Liikunta ala-asteella

Liikunta oli lempiaine. Koululiikunnassa häntä leimasi innostuneisuus ja kova kilpailuvietti, joka on jatkunut myöhempäänkin. Hän piti koululiikunnassa kaikista lajeista yrittäen saada kaikessa mahdollisimman hyvän tuloksen. Numerot hänellä ovat aina olleet hyvät. Opettaja ei paljon opettanut, vaan tunneilla lähinnä pelattiin. Hänen kouluaikanaan oppilaille annettiin vastuuta. Oli luontevaa, että kaikki menivät suihkuun.(t)

Turnaukset, kerhot ja koulujen väliset pelit ovat jääneet hyvän kokemuksena mieleen, varsinkin jalkapalloturnaus, jossa sai olla kapteenina. Tunneilla oli mahtava pelata ja sitä oikein odotti.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Yläasteella yli satakiloisen opettajan näyttö rekillä oli joskus aika huvittavaa.(k)

Yläasteen opettaja opetti perinteisellä tavalla, avoriviä, telinevoimistelua ja miesvoimistelua, mutta myös taitoja.(s)

Työuran alku ja aineenopettajakoulutus

Telinevoimistelussa hänen oppilas horjahti ja loukkasi itseään.(k)

Ensimmäisinä opetusvuosina liikunnan opintojen asioita ei tietoisesti käyttänyt opetuksessa, vaan opetus eteni omilla suunnitelmilla. Välillä mieleen palautui asioita opinnoista, joita kannattaisi kokeilla. Hän yritti opettaa kaikista lajeista kaiken. Joskus hän tunsu, että tunneilla liikunnan riemu hävisi ja tuntui vaikealta, kun oppilas ei oppinutkaan. Sen johdosta opetus muuttui niin, että saataisiin enemmän riemua ja toimintaa. Häntä säikäytti leikki, jossa oppilas juoksi sokkona päin seinää. Positiivinen kokemus oli, kun ei-liikunnallinen oppilas oppi kuperkeikan ja esitti sen. Aineopinnoissa erikoisesti vaellukset, hiihtovaellus ja pakkasessa yöpyminen ovat olleet hienoja kokemuksia. Hänen mielestään terveystiedon opetusmenetelmä oli katastrofi.(t)

Aikuisiän vapaa-ajan liikunta

Hän halusi kokeilla lajia, joka vaikuttaa vartaloon. Hän huomasi hiihdon raskaaksi ja siitä tuli hänelle kuntoilulaji. Hän halusi harrastaa lajia, jossa voi mitata itseään. Voimannostossa pystyi helposti kontrolloimaan tuloksia, tapahtuiko kehitystä ja siinä pystyi järjestämään leikkimielisiä salikilpailuja. Hän harrastaa liikuntaa varmastikin keskimäärin viisi kertaa viikossa, niin että tulee hiki, vähintään tunnin kerrallaan. Motivaatio tai se jälkitunne hänellä on eri. Jos aikaisemmin tuntui, että hyvä kun voitettiin, niin hän ei ajatellut sitä liikuntatapahtumaa muuten kuin sen kilpailun kautta. Nykyään on tärkeää, että hänellä tulee hyvä hiki ja hänellä saattaa olla sykemittari ja seurata sitä. Lenkillä hän seuraa omaa kehitystä.(k)

Viime talvena hän hiihti vapaaehtoisesti yli 200 kilometriä. Hänen mielestään on lohdullista, että on alkanut 25 vuoden jälkeen vapaaehtoisesti hiihtämään, että ehkä ne eivät olekaan niin pysyviä ne inhot mitään lajia tai osa-aluetta kohtaan. Aikaisemmin hän halusi voittaa ja ei ymmärtänyt sitä, ettei muilla semmoiseen ollut mahdollisuuksia. Meni kauan, ainakin viisi vuotta, ennen kuin hän ymmärsi, että on sama vähän porukalla pelailla ja tulee hyvä hiki ja pidetään mukava saunailta. Hän on saanut monta mielipahaa aikaiseksi kovalla kilpailuvietillä. Nyt ei olekaan tärkeätä se, miten pärjätään. Hänellä liikunta on muuttunut ehdottomasti kuntoilun suuntaan ja siten, että haetaan jokin muu hyöty kuin voitto. Voimannostossa hän oppi itse tekniikat ja opettamisessa luottaa siihen, että opettaminen on helpompaa. Kun hän tuntee, että itsekin nostaa väärin, niin löytää sieltä virheet ja pystyy havainnoimaan niitä toisilta. (t)

Aluksi kilpailuvietti säilyi yhtä kovana, vaikka laji vaihtui puulaakiin. Hän on niin kilpailuhenkinen vieläkin, että vaikka se on paljon vähentynyt, niin silti hän tarvitsee jonkin jutun, joka vetää liikkeelle.(s)

Aineenopettajakoulutuksen jälkeen

Yleiset kokemukset liikunnanopetuksesta

Hän pitää siitä, että opetellaan ja opetetaan lajitaitoja, jotta tapahtuisi kehittymistä. Aikaisemmin koulussa on ollut kovempia ja enemmän tavoitteita. Nykyään tavoitteet ovat muuta kuin lajitaitoja, esim. ei pahaa mieltä ja paljon punaisia poskia. Kaikissa luokissa on oppilaita, jotka haluavat ja osaavat liikkua sekä oppilaita, jotka eivät osaa, mutta haluavat. Jokaisessa luokassa on myös oppilaita, jotka osaisivat, mutta eivät halua sekä oppilaita, jotka eivät osaa eivätkä halua.(t)

Hänestä liikunnan opettaminen on raskasta, koska siihen kuluu paljon oheisjärjestelyjä ja suunnittelua. Kuusi-seitsemän viikkotuntia liikuntaa on hänestä sopiva määrä.(s)

Opetuskäytännöt

Voimistelujakso on siitä hyvä esimerkki, että pyrkii vertaamaan omaa suoritusta edellisvuoteen tai edellisen tunnin suoritukseen.(k)

Omassa opetuksessaan hän pyrkii välttämään, ettei oppilaille tulisi samanlaista kauhua kuin hänelle. Uinnin opetuksen hän toteuttaa pieninä askelina ja leikkien kautta ja eriyttäen käyttäen apunaan avustajia ja tasoryhmiä. Siirtyessään käytännön työhön opintojen aikaiset asiat ovat tulleet väläyksittäin mieleen. Hän on uskaltanut opetuksessaan kokeilla. Hänen opetuksensa perustuu näyttämiseen. Oppilaat haluavat

pelata ja ovat siitä mielissään. Hämmennyksen myötä oppilaat alkavat neuvoa keskenään toisiaan. Hänestä oppilaat ovat ymmärtäneet aktiivisuuden muutoksen verrattaessa isoja pelejä ja pieniä pelejä. Oppilaiden pitäisi saada riemua. Liikunta on kuitenkin monelle kärsimystä.(t)

Hiihtotunnit hän toteuttaa leikkien avulla. Siellä on mäenlaskua, leikkejä ja pelejä, ei niin kuin hänen kouluaikanaan, jolloin vain hiihrettiin paljon. Koululiikunnassa lajit ovat pysyneet samana, mutta tarjottava aines on monipuolistunut harjoitteiden, viihteiden ja leikkien myötä. Hänestä harjoitteet ovat monipuolisempia kuin aikaisemmin. Hän yrittää tuoda koululiikuntaan niitä lajeja, joita hänellä ei ole ollut. Opetuksessaan hän on edennyt konstruktivistisesti pikkuosasista lajitaitoihin ja pienpelien kautta kokonaiseen suoritukseen. Hiihdossa ja luistelussa hänen opetuksensa ei etene niin selvästi pienistä palasista kokonaisuuksiin. Siellä on leikit ja viihteet mukana. Hän haluaa kokeilla isompien oppilaiden kanssa pelien kautta oppimista. Oppilaat ovat kärsimättömiä, kun pitää pelata pienellä pieniin maaleihin, eikä saakaan potkia palloa isoon verkkoon. Kun oppilas saa jättäjänsä tehtyä ja kipin tehtyä, niin hän on virittänyt oppilaalle oman rekin ja oman permantosarjan, joita saa tehdä. Jos toinen jo kaksitoistavuotiaana harjoittelee viisi kertaa viikossa ja tähtäimenä on Suomen huippu, niin miksi sitä ei käyttäisi toisen harjoitusta hyväkseen, jos se on vanhempien kanssa sovittu. Jos joku on erittäin hyvä jossakin lajissa, voi näyttää suorituksen, esim. voimistelija, joka harrastaa ja on huipputasolla.(s)

Muuta opetuksesta

Oppilaalle sattuesssa vahinko hän on herkempi opetuksessaan ja jos vanhemmilta tulee lappu lapsen sairaudesta, niin ei ota mitään riskiä.(k)

Suunnitteluvaiheessa hän ei ajattele yksittäistä oppilasta ollenkaan. Tavoitteen asettelu on sillä lailla yksilökeskeistä, että jokainen vertailisi itseänsä.(t)

Joskus vanhemmilta on tullut palautetta siitäkin, että oppilas ei ole saanut osallistua. Vanhemmat soittavat, jos liikuntanumero on heikompi kuin he arvioivat. Vanhempien mielestä se pitäisi olla parempi, koska oppilas harrastaa jotain lajia aktiivisesti ja on hyvä siinä. Hänestä liikunnallisuus liittyy asenteeseen. Liikunnallisuus on enemmän asennepuolella, jos oppilas vain odottaa sitä omaa lajiaan ja haluaa näyttää parhaat puolet siellä, eikä ole kiinnostunut muista lajeista. Luontaiset kyvyt myös vaikuttavat liikunnallisuuteen. Ylipaino on yksi sitä rajoittava tekijä. Hänen mielestään hänen opetuksen suunnittelu on todella vähän yksilölähtöistä.(s)

Tulevaisuus liikunnanopetuksessa

Koska hänen opetuksensa paljon perustuu näyttämiseen, niin häntä huolestuttaa, että mitä sitten kun hän ei enää jaksakaan pitää itsestään hyvää huolta tai hän ei taivu tai ei mahdu johonkin paikkaan. Häntä huolestuttaa, että miten kykenee opettamaan liikuntaa, kun on koko ajan käyttänyt ohjeita ja näyttämistä.(k)

Hänelle on joskus tullut halu opettaa liikuntaa yläluokille ja nykyään on vahvistunut ajatus, että haluaa opettaa liikuntaa vitos-kutosluokkalaisille. Hän kyllä yrittää välttää kilpaorientoitumista ja kannustaa aivan muunlaisiin koko elämän jatkuvaan liikuntaan ja muun motivaation löytämiseen. Hänen mielestään kilpailua ei voi välttää, koska se on melko sisäsyntyinen melko monessa pojassa koululiikunnassa. Hänen mielestään

liikunnan siemenen pitää lähteä alaluokilta vielä. Hän uskoo liikunnan riemuun. Tällä hetkellä hän uskoo siihen, että positiiviset kokemukset kantavat eteenpäin. Se että ymmärtää liikunnan merkityksen, tulee enemmän mukaan yläluokilla. Kyllä hän yrittää olla innostava. Jos se häipyä, niin liikunnan opettaminen pitää jättää kokonaan pois, koska se tarttuu älyttömän helposti. Pitää olla itse innostunut asiasta ja innostaa oppilaita ja kannustaa tekemiseen, koska se on kaiken a ja o. Sillä saattaa saada vielä mukaan semmoisen, jolla ei ole motiivi kohdallaan. Lajeissa hän yrittää olla monipuolinen siitakin huolimatta, että omat kokemukset joistakin lajeista ovat olleet negatiiviset ja hän yrittää ainakin, että muut eivät saisi niitä. Hän yrittää välttää sitä, että koulussa oppilaat eivät tuomitsisi mitään lajia, että on aina inhonnut sitä.(t)

Jos hän saa vinkkejä jostain muualta, niin totta kai hän ottaa ne käyttöön ja jakaa kokemuksia, jos ne toimivat hyvin. Ne otetaan käyttöön, jos niillä saa enemmän porukkaa mukaan.(s)

Minkälaisia kokemuksia halutaan tuottaa

Hän haluaa, että oppilaille tulisi punaiset posket ja hiki. (k)

Hän haluaa, että oppilaat kokisivat kehittyvänsä verrattuna aikaisempaan suoritukseen jollakin tavalla.(t)

LIITE 5 (jatkuu)

#2

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Hän oli ensin ystäviensä kanssa pienemmässä, kerhotyylisessä, sitten meni paikalliseen lentopalloseuraan, jossa oli naislentopalloilijoita. Se oli hänestä ihana laji. Ensimmäinen vuosi meni ihan hyvin, mutta sen jälkeen C-, B-juniori-ikäisenä alettiin tehdä selväksi, että hän oli niin lyhyt, ei hänestä ole tähän lajiin. Pelireissut olivat tosi mukavia. Kaikki pääsivät pelaamaan. Sitten joutui olemaan vaihdossa. Sen jälkeen se meni siihen, että kun oli harjoitukset, niin siellä harjoittelivat ne kuusikkoihmiset ihan omia juttujaan ja me muut jossain laidalla jotain omia juttuja. Siitä meni ihan maku. Jollain tapaa heidät pikkuhiljaa savustettiin ulos siitä koko toiminnasta. Hänellä meni monta vuotta, ettei voinut sietää koko lajia. Hän ei koskenut lentopalloon, muistaakseen kuuteen vuoteen. Hän on tosi monipuolisesti harrastanut lapsena. Hän ei oikeastaan koskaan tykännyt siitä, että oli yksi tietty laji, mitä harjoitteli. Hän ei ole koskaan ollut mikään kauhean hyvä missään lajissa.(k)

Häntä on kannustettu tosi paljon, mutta myös vaadittu. Hänen mielestään sen aisti, että johonkin asioihin ja kisoihin oli mentävä. Hän kuitenkin muistaa sen tosi positiivisena, vaikka joihinkin meni itku silmässä. Hän ei halunnut tuottaa isälle pettymystä. Lentopallosta hän piti paljon.(t)

Kun hän oli pieni, perheessä tuettiin liikkumista kovasti. Hänellä ja siskollaan on aina ollut kaikki liikuntavälineet ihan viimeisen päälle. Häneltä ei ole mitään koskaan estetty. Sen takia hän varmaan on kokeillut tosi paljon erilaisia lajeja. Hän osasi itsekin silloin arvostaa, kun näki, että ystävillä ei ollut välineitä tai ainakaan sellaisia välineitä, kuin heillä oli.(s)

Liikunta ala-asteella

Ala-asteella hän ei pitänyt yhtään liikunnanopettajasta, joka itse pelasi koripalloa. He pelasivat lakkaamatta koripalloa ja hänellä on edelleenkin suunnaton inho lajia kohtaan. Hän ei tykkää sitä oikeasti opettaakaan. Opettaja treenautti heitä vain koko ajan ja muut teki siellä mitä sattuu. Siitä muistaa, että ollaan harjoiteltu heittämään oikealla tavalla koreja ja oli heillä jokin puolustusharjoituskin. Jollakin tapaa se veti mukaan, että piti itsekin näyttää, että osaa ja pystyy. Hän muistaa yhden hiihtotunnin, jossa hän roikkui koko tunnin kaverinsa Katjan, kilpahiihtäjän, mukana. Hän ajatteli, että ei sille kakkoseksi jää ja oli aivan kuollut, kun tunti loppui. Kyllä hänellä ala-asteellakin oli kiitettävä liikunnan numero muistaakseen aina, mutta silti hän ei viihtynyt liikuntatunneilla juuri ollenkaan. Hän teki ehkä pakosta siellä sen minkä teki.(k)

Hänellä on sellainen muistikuva, että heitä ei hirveän paljon edes opetettu loppujen lopuksi. Voimistelussa hypittiin jollain trampoliinilla tai tehtiin kuperkeikkoja, mutta hänellä ei ole muistikuvaa, että heitä olisi oikein konkreettisesti opetettu missään vaiheessa. Hiihtämisessäkään ei ikinä käyty mitään tekniikkaa läpi. Hänestä tuntuu, että häntä ei ole hirveästi opetettu tai sitten se on unohtunut. Hän muistaa ajatelleensa,

että jos hänestä joskus tulee opettaja, niin hän ainakin on tasapuolinen kaikkia kohtaan.(t)

Hän muistaa, että hänellä oli paljon ystäviä ala-asteella, jotka harrastivat kilpaa jotakin lajeja, hiihtäjiä, voimistelijoita ja uimari. Jollakin tapaa nekin vetivät mukaan, vaikka hän ei mitään tiettyä lajia harrastanutkaan aktiivisesti. Näki aivan selvästi siellä ala-asteen puolella, että opettaja suosi niitä tiettyjä koripallotyttöjä. Asennoituminen muihin oppilaisiin oli inhottavaa. Hän muistaa sen, että opettaja valitsi heistä viisi ja teki jotenkin selväksi, että he ovat hyviä. Silloin hänelle itselle tuli tunne, että hän osaa ja on tosi hyvä, mutta opettaja tavallaan jätti ne muut kokonaan ulkopuolelle. Hän muistaa ajatelleensa, että voi noita raukkoja. Heitä vaan tässä opetetaan ja kiinnitetään kaikki huomio.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Yläasteella vaihtui liikunnanopettaja ja hän piti siitä paljon enemmän. Opettaja oli erilainen, otti kaikki huomioon.(t)

Yläasteella heillä oli suunnistusta ja hän ystävänsä kanssa saivat vapautuksen siitä, kun veivät suunnistusopettajan puolesta kaikki rastit.(s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Hän ehkä aikaisemmin teetti oppilailla asioita ilman, että itsekään tajusi, miksi tällaista teettää, mikä on se perimmäinen syy. Aineenopettajakoulutuksessa monta kertaa tuli sellainen olo tai tuskastuminen, että hän on ihan raakile vielä, että hänellä ei voi olla mitään annettavaa tälle ryhmälle. Jotenkin hän ei ymmärtänyt sitä, että saattoi olla ihan niin hyvä, että sen takia on valittu sinne koulutukseen. Hän ei ollenkaan uskonut sitä itsestään, ei luottanut itseensä tai niihin opettamisen taitoihin. Hänen mielestään koulutus oli ihana juuri sen takia, että siellä tuli paljon toisten kokemuksia. Hänen mielestään niistä oppi kaikkein eniten ja sai paljon vinkkejä sellaisilta, jotka ovat olleet useamman vuoden töissä. Huippuhetkiä olivat ne kokemukset, kun jaettiin porukassa, kun päästiin keskustelemaan. Se yhdessä tekeminen oli jollain tapaa hänestä huippuhetki. Jälkeenpäin mietittynä jäi jotenkin kaipaamaan jotain semmoista, että kun nyt menee kouluun ja on liikunnanopettajana, että miten selviää niistä ensimmäisistä viikoista. Toisaalta juuri se itse varmuus, että tietää pysyvänsä siihen, on ehkä ainut mikä on selkeästi muuttunut. Koulutuksen aikana ilman muuta muuttui se, että tietää miksi mitään asioita tekee, miksi opettaa tietyllä tapaa.(t)

Asioiden organisoinnissa aivan ehdottomasti hän on kehittynyt ja sellaisissa asioiden hyppysissä pitämisessä. Tuntui, että aluksi asiat aina levisi käsiin. Hänen mielestään ei ollut yhtään vaikeata orientoitua opiskeluun. Se meni jotenkin kauhean helposti kaiken muun opiskelun ohessa. Hän mietti opintojen aikana lajikirjoja, mikä tälläkin hetkellä pitää kouluissa opettaa. Se on ihan valtava, jatkuvasti tulee uusia lajeja. Sitä hän miettii, miten ikinä pysyy siinä perässä.(s)

Aikuisikä

Lapsena liikkumisen toi iloa täysin ja on hänestä vieläkin sitä. Hänen täytyy kuitenkin myöntää, että vanhemmalla iällä siihen on tullut sitäkin, että on pakko käydä liikkumassa, että pysyy kunnossa.(t)

Ehkä ilo on enemmän rikkaus, kuin se, että hän olisi jossain tietyssä lajissa tosi taitava. Edelleenkin hän tykkää liikkua monipuolisesti. Hän ei enää voi oikeastaan sietää kauhean meluavaa paikkaa. Hän mieluummin lähtee illalla vaikka itse juoksulenkille. Hän nauttii hiljaisuudesta ja yksinolosta. Aina hän ei viitsisi tai jaksaisi, mutta kuitenkin pakottaa itsensä liikkumaan. Aina hänelle tulee hyvä mieli kun on käynyt. Nyt jos hän menee johonkin jumppaan, niin hän osaa arvostaa jumpan vetäjää, minkä työn vetäjä tekee yhden homman aikaansaamiseksi tai siihen, että saa heidät oppimaan jotakin.(s)

Aineenopettajana

Yleistä

Nytkin heillä on tuolla sellaisia oppilaita, että se on ainut se kaksi tai puolitoista tuntia, mitä ne liikkuvat viikon aikana ne oppilaat. Se on hänestä aivan liian vähän.(k)

Koska hän oli aina ollut liikunnallinen, tykännyt liikunnasta ja hänen kaikki ystävänsä ovat olleet liikunnallisia, oli hänen vaikea ymmärtää, että ei saa joitakin innostumaan. Hänelle oli tosi suuri pettymys oppilaiden suhtautuminen opiskeluaikana saatuihin erilaisiin, hauskoihin juttuihin. Oppilaiden mielestä ne eivät olleet oikeata peliä tai mitään oikeata. Häntä ärsytti, että oppilaat eivät innostuneet aiheesta, vaikka itse innostui siitä opiskeluaikana paljon. Hän miettii, onko hänestä opettamiseen, osaako hän opettaa, onko hän tarpeeksi hyvä ja tietääkö tarpeeksi. Parasta hänestä on ollut, että pystyy siihen ja se palaute mitä on saanut oppilailta. Kun tarpeeksi kauan selitti, miksi ja mikä on syy, että tällaista tehdään, niin pikkuhiljaa oppilaat alkoivat ymmärtää. Hän jatkuvasti janoaa palautetta omasta opettamisesta. Hän ei anna omille ajatuksille tai tunteille vielä tilaa siinä tunnin aikana. Kyllä vanhat kokemukset pulpahtelevat mieleen siellä opetuksen aikanakin.(t)

Hän oli ensimmäisen puoli vuotta luokanopettajana, eikä opettanut ollenkaan liikuntaa silloin. Se oli hänestä huono asia. Hän olisi kovasti halunnut päästä heti opettamaan. Hänen ryhmäänsä oli laitettu kaikki koulun vaikeimmat oppilaat. Hänen mennessä pitämään ensimmäistä tuntia luokka oli aivan vallaton Kun hän alkoi pitää tuntia, eivät oppilaat jaksaneet keskittyä mihinkään opetukseen. Se oli sellaista tahtojen taistelua kolme neljä kuukautta. Vasta viimeisinä viikkoina, hänestä tuntui, että homma toimii. Hän oli saanut tavallaan muokattua oppilaita ja ne ymmärsivät miksi asioita tehtiin sillä tavalla kun ne tehtiin. Eräs tyttö kehui häntä parhaasi liikunnanopettajaksi. Hänestä on kauhean mukava saada sellaista palautetta.. Hän sai ne tosi hyvin innostumaan ja itse asiassa tunti oli loppu, lentopallotunti, kun joku sanoi, että nyt on pelattu viisi minuuttia ylläikaa. Yksi tyttö sanoi, että pelataan vielä, pelataan erä loppuun. Siinä hän ajatteli, että nyt on jokin mennyt perille, että ehkä se oma innostuneisuus tarttuu, kun saa oppilaat innostumaan, eivätkä he haluaisi lopettaa tekemistä.(s)

Opetuskäytännöt

Positiivisinta oli, kun hän sai yhdeksännen luokan palloiluryhmän toimimaan.(k)

Hän huomaa, että jos tunti lähtee etenemään jotenkin väärään suuntaan, niin osaa aika helposti korjata sen takaisin tietylle raiteelle. Enää ei ehkä mene semmoiseen paniikkiin tai lukkoon, jos huomaa, että joku asia ei onnistukaan tai ei toimi niin kuin oli ajatellut.

Hän tietää miten ei halua tehdä ja tietää miten ei halua opettaa. Jos tulee jostain ongelmatilanteita, että joku oppilas saa vaikka raivokohtauksen kesken tunnin, niin oikeastaan hän nyt tietää, miten se hoidetaan. Oppilaat hän näkee ryhmänä, muotoiltavissa olevana ryhmänä. Ehkä se on ollut semmoinen mitä joutuu hirveästi miettimään opetuksessa ja jotenkin painottaa oppilaillekin tosi paljon sitä, että mistä oppilaiden liikunnan numero oikeasti muodostuu. Siinä vaiheessa kun on ollut, esim. eräs oppilas sanoi, että hän inhoaa tätä lentopalloa ja onko pakko tehdä. Hän sanoi, että on pakko tehdä. Silloin hän ajatteli, että alkaa kohta kuulostaa omalta ala-asteen opettajalta, koska se oli aina sanonut, että on pakko tehdä. Hänestä täytyy olla jotkut taidot pohjalla ja täytyy olla ensin luottamus niihin oppilaisiin, että voi antaa niiden keskenään siellä tehdä. Ehkä ne vaan, niin kun hän sanoi jossain vaiheessa, ovat oppineet tajuamaan, että kaikki eivät oikeasti tykkää siitä. Eli se että hän ymmärtää paremmin sitä lasta kenet hän pakottaa tekemään jonkin jutun, mitä se ei sillä hetkellä haluaisi tai sitä inhottaa tehdä se.(t)

Jollakin tavalla täytyy toimia niin, ettei anna oman asenteen vaikuttaa opettamiseen. Jos ei jostain tykkää, niin ei sitä kuitenkaan näytä ja jos jostakin tykkää paljon, niin ei kuitenkaan hehkuta sitä liikaa. Kyllä hän menee motivaation kautta aina, ehdottomasti. Sen kautta hän lähtee kehittämään opetusta. Ei niinkään taidon kautta ja ennen kaikkea lähtökohta on ehkä se innostuminen, koska hänen mielestään mitään ei opita väkiväkolla. Hän ei sitä kautta oikeastaan koskaan lähde miettimään tuntia, vaan hän oikeasti lähtee miettimään, miten motivoi sen nyt, että se olisi avoin oppimiselle. Opettaminen on hänellä aika opettajajohtoista. Esimerkiksi tanssi on tosi opettajajohtoista väkisinkin. Paitsi siinä tapauksessa, että nytkin hänellä on oppilaita, jotka ovat harrastaneet hip-hoppia monta vuotta. Hän antoi niille tehtävän, että suunnittelevat pienen opetustuokion ja vetävät sen. Se oli puolen tunnin mittainen ja ne vetivät tosi hyvin sen. Sitten taas muille vastapainona hän antaa erilaisia tehtäviä, pitää keksiä venytysjuttuja tai muuta vastaavaa. Hän miettii enemmän opetuksen ohjaamista sanallisten ohjeiden kautta, mutta totta kai siihen vaikuttaa ympäristö ja miten rakennan se ympäristön ja mitä siinä alussa tapahtuu. Itse asiassa hän on huomannut vasta nyt itsestään, että käyttää tosi paljon kyselevää tyyliä. Hän on huomannut sen ja itse asiassa alkanut viimeisten kahden kuukauden aikana tarkkailemaan, että hänhän kyselee lakkaamatta. Se on hänen mielestään vain hyvä, koska toisaalta oppilailta se pitää ahaa-elämys tulla, eikä se, että hän sen antaa. Hän yrittää motivoida sen innon esille niistä. Ryhmänhallinta uimahallissa on mahdollisuus kolmenkymmenen oppilaan ryhmässä.(s)

Muuta

Hänestä oppilaasta näkee, kun se on liikkunut tai syö terveellisesti tai hänellä on terveelliset elämäntavat. Ennen kaikkea liikunnallisuus on innokkuutta ja yritteliäisyyttä ehkä vielä kaikkein eniten. Kyllä vapaa-ajan harrastus ja vapaa-ajan muu liikunta kuuluu siihen muuhun liikuntaan kuitenkin.(k)

Hänen oppilaidensa vanhemmat toivat esille toiveen, että liikunta olisi oppimisen iloa ja riemua.. Ei sellaista jatkuvaa pakottamista ja uurastamista, vaan että oppilas löytäisi ja kokisi liikunnan mielekkäänä ja saisi siitä iloa. Hänen mielestään liikunnallisuus on ennen kaikkea innokkuutta, yrittämistä ja itsensä likoon laittamista. Aluksi hän suunnitteli opetusta ihan hirveästi. Mutta jotenkin nyt kun luottaa itseensä, niin riittää

kun käy ne tunnin pääpiirteet läpi ja sen mitä haluaa tunnin annin olevan ja mitä haluaa kehittää.(t)

Hänestä aika monesti joutuu koulun ja kodin näkökulma hyvinkin erilaiseksi siitä, miten liikunnan numero muotoutuu. Hän aluksi suunnitteli paljon sillä mielellä, että mikä oppilaitten mielestä olisi kivaa. Nyt hän on oppinut sen, että ei aina pidä ollakaan kivaa. Yksinkertaisesti ei aina voi olla kivaa. Siinä vaiheessa kun hän on käynyt suunnitteluprosessin läpi, hän vasta alkaa poimia sieltä yksittäisiä henkilöitä. Hän kiinnittää hirveän paljon huomiota siihen, että ymmärretään seuraukset, miksi tehdään ja sitä kautta turvallisuus, miten liikuntatunnilla ollaan. Nyt hänellä on yksi tyttö, jonka kohdalla tavoite tällä hetkellä on se, että se saisi itsevarmuutta, uskaltaisi olla itsensä. Hän haluaa, että ne innostuisivat siitä, mikä siinä liikunnassa on hauskaa. Tavallaan ne löytäisivät sen liikkumisen riemun, mikä on aika vaikeata, haasteellistakin.(s)

Tulevaisuus

Kun katsoo tätä yhteiskuntaa, kuinka oikeasti sairaudet lisääntyä, lihotaan jatkuvasti ja yleensäkin vireystila laskee tai on huono ja mielenterveysongelmat. Niihin kaikkiin olisi käytännössä yksi vastaus, liikunnan lisääminen. Hänen mielestään on hassua, että sille asialle ei tehdä mitään, kun nyt olisi liikunta lääkkeenä käytännössä tähän kaikkeen.(k)

Hän veikkaa, että ne passivoituneet passivoituu enemmän ja sieltä tulee tosi inhon tunteita, tosi vihan tunteita ja tosi negatiivisia tunteita. Mutta sitten on se toinen ääripää, joka janoaa lisää ja lisää. Innokkuus, hän uskoo, että se on oman opetuksen kivijalka. Hän ei ikinä halua olla siinä tilanteessa, että hän ei nauti enää siitä mitä tekee eli opettamisesta.(t)

Hän ainakin haluaa nähdä itsensä sellaisena itseään kehittävänä opettajana. Hän oikeasti haluaa kehittää omaa osaamistaan siten, että saa niille oppilaille koko ajan sellaisia tuoreita ideoita ja tuoreita vinkkejä. Hänen mielestään ala-asteella liikuntaa opettavan opettajan tulee olla ihan ehdottoman pätevä. Jos se on epäpätevä opettaja, niin se hyvin helposti turmelee monen ilon siihen liikuntaan.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Liikkumisen ilo on tärkein, toisaalta myös se, että oppii sietämään pettymystä ja oppii sietämään häviöitä, pettymyksen tunteen sietämistä ja käsittelyä. Ehkä sellainen tilanne, että saisi oppilaat itse arvioimaan sitä omaa osaamistaan. Sitä hän on yrittänyt oppilaille toivottaa, että ei tarvitse olla kaikessa hyvä, eikä pidäkään, eikä voi olla. Tärkeintä on, että yrität kaikkea.(t)

Ehkä oppilaat tulevaisuudessa haluavat niitä perinteisiä juttuja siltikin, mutta vastapainoksi sille jotain uutta ja jotain erilaista, uusi lajeja, joita ei pääse välttämättä vapaa-ajalla kokeilemaan. Ehkä ne haluaa toisaalta valita sellaisen innokkaan ja innovatiivisen opettajan. Ehkä hän haluaa myös herättää mielenkiintoa, ehkä se on toinen. Se edesauttaa oppilaiden omaehtoista liikkumista.(s)

LIITE 5 (jatkuu)

#3

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Pääasia, että on päässyt liikkumaan, hän itse on aina tykännyt siitä. Nuorena hän pelasi koripalloa kakkosdivisioonatasolla. Harjoituksia oli kolme kertaa viikossa ja pelit päälle. Tekemistä riitti yhden lajin ympärillä.(k)

Liikunta ala-asteella

Opettaja laittoi heidät armeijatyylisiin riviin, käännökset harjoiteltiin siellä jo.(k)

Se on ollut sellainen huippuopettaja, jonka hän muistaa aina. Puukengät jalassa kulki liikuntasaliinkin, mutta se oli jotenkin äärimmäisen tiukka, mutta hirveän reilu ja opetti kyllä. Telinevoimistelu oli hankala hänelle itselle aina. Nykyään hän tykkää opettaa, kun muistaa sen asian, että telinevoimistelu tuommoiselle ala-asteikäiselle on aivan mahtava juttu. Kun rakentaa jonkin temppuradan, niin siinä on sellaista iloa siinä hommassa. Omista koulumuistoista hänellä ensimmäisenä muistui tilanne, jossa opettaja oli tehnyt telineradan ja opettaja oli pyytännyt odottamaan. Jotkut pojat olivat kuitenkin hypänneet ennen odottamaan menoa. Hänkin meni perään ja hyppäsi trampetilta ja hyppäsi patjan yli lattiaan ja otsa aukeni. Se piti teipata terveydenhoitajalla. Siitä on hänelle jäänyt turvallisuustekijä mieleen.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

He pelasivat, heillä oli sellainen tietty kaveripiiri, joka pelasi koripalloa jo silloin ja heillä oli tosi vaikea saada kiitettävää. Ysiä ja kasia tuli heille, vaikka he olivat suurimmaksi osaksi jopa parempia monissa asioissa. Yläasteella hän ei tykännyt telinevoimistelusta yhtään, koska heille ei opetettu kunnolla mitään juttua. Aina vain joku oppilas näytti jonkin hienon jutun ja sitten piti alkaa tekemään sitä ja hän itse oli silloin yläasteella pyöreämmässä kunnossa. Kun ei pystynyt kaikkiin niihin suorituksiin ja se oli hirveän ahdistavaa välillä, kun ei pystynyt tekemään kaikkia juttuja, juuri ja juuri sai yhden leuan ja sillä tavalla. Ne ovat arkoja paikkoja monille varmaan siellä telinevoimistelun puolella. Tultuaan opiskelemaan niin kuntosaliharjoittelu tuli mukaan parin kaverin kautta.(k)

Kyllä siellä oli sellainen aineenopettaja, joka on hänellä mielessä vain sellaisena asiana, että kaikki jääkiekkoilijat, aivan sama millä tavalla ne käyttäytyivät, saivat kympin liikunnasta. Opiskeluaikana liikunta oli oikeastaan ainoa aine, missä tunsu saaneen hyviä eväitä opettamiseen.(t)

Opettaja sanoi, että ottakaa mallia jääkiekkoilijoista, ne ovat hyviä. Pojilla oli nuuskat huulella ja joivat kaljaa viikonloppuisin ja he eivät ymmärtäneet niistä vielä mitään ja sitten niistä olisi pitänyt ottaa mallia. Opetusjärjestelyistä hän muistaa, että opettaja oli laittanut teipeillä semmoisia ruutuja, mihin piti saada sormilyönti osumaan. Oli siellä jotakin tällaista suunnitelmaa olemassa. Mutta ei tahdo muistaa millään, mitä siellä on tapahtunut.(s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Hän oli koko ajan jotakin harrastanut, ettei ollut päässyt kokonaan rappeutumaan. Liikunnan aineenopettajaopintojen aikana, kun tehtiin kudosmittauksia, niin hänestä tuntui, että rasvaa on paljon ja lihasta saisi olla enemmän.(k)

Lumilautailun oppiminen oli aivan loistava ahaa-elämys. Se oli totta, että vanhallakin iällä voi jotakin oppia vielä. Kyllä hän sai paljon eväitä ja varmuutta siihen liikunnan opettamiseen. Jotenkin se koulutus toi lisää luottamusta hänelle ja sellaisen, että hän osaa tämän asian ihan varmasti. Ja se näkyy takuulla siinä opetuksessakin. Hän ei välttämättä ole viihtynyt siellä liikuntatunneilla, mutta on aina tykännyt niistä tunteista.(t)

Tuolla oli siistiä, että tuollaisen reissun voisi tehdä vapaa-ajallakin. Se oli pelkästään vaan siitä motivaatiosta, millä motivaatiotasolla lähdet liikkeelle siihen juttuun. Totta kai se tuntui, että tämä ei voi nyt paremmin mennä. Mutta sieltä sai nimenomaan niitä hyviä eväitä siihen liikunnan opettamiseen ja kyllä hän paljon sai kannanottoa ja viisautta itse liikunnan opettajana olemiseen. Siinä oli suuri tekijä, missä kaikissa harjoituksissa ja luennoilla on istuttu, että aineenopettajuuden sisällä, motivaatio on ihan eri, kun ollaan peruskoulutuksen puolella.(s)

Aikuisikä

Tällä hetkellä hän liikkuu puhtaasti tulevaisuutta varten ja se tuo myös itseluottamusta. Tietenkin myös ulkonäkö vaikuttaa, miksi kävisi salilla, jos mitään ei tapahtuisi ulkonäössä. (k)

Hänen mielestään sitä jaksaa käydä paremmin töissä ja on paljon paremmalla tuulella ja se on hirveän tärkeää itselle, että se ei vie aikaa pois omalta perheeltä. Lyhyt työaika auttaa siinä. Nykyään hän kokee liikunnan hyötyliikuntana. Liikunta tuo hänelle iloa ja sitä kautta jaksaa paremmin tulevaisuudessa vanhempanakin. (t)

Hänelle tuli pitkä tauko, armeija ja pari vuotta Helsingissä koulunkäyntiavustajana ja sinä aikana hän ei harrastanut oikein mitään Hän menee kahden jälkeen salille ja on neljältä hakemassa poikiaan tarhasta. Ne kaksi tuntia on aikaa vain itselle ja nyt kesän hän on käyttänyt niin, että on käynyt kolme kertaa viikossa salilla ja uimassa. Hänen mielestään on reilusti muuttunut oma elämänsänsä.(s)

Aineenopettajana

Yleistä

Hän saa tuntemuksia oppilaiden kautta. Ne ovat hirveän vastaanottavaisia kaikkeen uuteen ja mielissään ainakin niistä kaikista asioista, joita hän on pitänyt. Hän on ollut itse hyvä pallopeleissä ja sitä kautta varmaan ne mukavuudetkin tulevat. Suunnistuksesta hän ei ole välittänyt koskaan ja se näkyy siinä, että pitää niitä tunteja sillä tavalla, että ei saa sellaista tunteen paloa siihen aikaiseksi. Kyllä siihen on saanut sellaista värikkyyttä ja hauskuutta. Aikaisemmin on helposti lähtenyt sille linjalle, että on alettu suoraan pelaamaan, koska oppilaat ovat halunneet pelata ja kysyneet, miksi me ei pelata. Hänelle itselle on tullut ahaa-elämys ja oppilaatkin ovat vahingossa olleet onnellisia, kun ovat tehneet harjoituksia, jotka ovat sitten olleetkin peliharjoituksia. Hän on saanut oppilaatkin hoksaamaan, että tämä on mukavaa, eivätkä ole kinuamassa sitä pelaamista

pelkästään. Ei opetusmenetelmän tarvitse aina kilpailu olla. Hän tietää opettajia, jotka ovat aina opettaneet samalla tavalla, se ei palvele kaikkia asioita. Se, että harjoitellaan kaksi kuukautta koulussa edessä olevaan sähköturnaukseen, ei ole liikunnan rooli alasteella.(t)

Viime keväänä ja tänä syksynäkin hän on siirtänyt suunnistuksen suoraan kevääseen. Hän ei tiedä, että lähtisikö se sitten siitä liikkeelle, että ilma on ollut se suurin ongelma. Koululla missä hän työskenteli aikaisemmin integraatio toimi hyvin. Jos joku erityisoppilas ei pärjännyt ja sitä haukuttiin, niin joku toinen tuli sanomaan, että sinulla ei ole mitään varaa sanoa tätä. Liikunnassa ei ole niin itsestään selvää se, että sanot jotkut ohjeet, niin kaikki alkavat toimimaan täsmälleen niin kuin on sovittu. Siinä on oma työnsä ja kun se juttu lähtee pyörimään, niin se on kaikista siisteintä. Lapsilla on luontainen tapa tai halu kilpailla, sitä ei voi kieltää. Pitää olla vain tietty tyyli, millä kilpailu tehdään.(s)

Opetuskäytännöt

Itse hän pyrkii olemaan mahdollisimman tasapuolinen ja hirveän tarkka siitä, että minkälainen ruumiinrakenne on jollakin oppilaalla, ettei vaan mene sanomaan väärin jollekin. Hän on huomannut, että ihan sama mikä ikäryhmä opetettava ryhmä on, niin jos pystyt näyttämään telinevoimistelussa tietyt liikkeet tai pystyt näyttämään luistelussa tietyt jutut, on hyvä. Jos et pysty näyttämään niitä, niin jotkut oppilaat saattavat ajatella, että ei tuo opettajakaan osaa näitä, miksi minun pitäisi tai en voi oppia näitä. Lähestulkoon lajissa kuin lajissa toimii se, että laitetaan oppilaat ryhmiin, näytetään malli ja laitetaan oppilaat harjoittelemaan. Sillä tavalla pyritään siihen, että kaikilla on jotakin tekemistä. Opetuksessa ei pelkää telinevoimistelussa lähteä tekemään jotakin liikettä, kun tuntee itsensä enemmän urheilulliseksi ja tuntee olevansa fyysisesti hyvässä kunnossa. Totta kai sitä helposti rikkoo itsensä, kun ei lämmittele ja menee tekemään kieppiä tai vastaavaa. Jotenkin hän tuntee olonsa varmemmaksi.(k)

Jos laittaa aina jonkin hyvän oppilaan näyttämään, niin hänen mielestään välttämättä muut eivät siitä pidä, että se hyvä saa koko ajan huomiota. Hänen mielestään hänellä on välillä aivan loistavat liikuntatunnit, jopa ilman suunnittelua. Hän näkee vahvuutenaan sen, että pystyy aineessa kuin aineessa empaattisesti reagoimaan oppilaiden tunteisiin ja pysäyttämään, jos tuntuu, että homma menee seisoskeluksi tai jollakin ei ole mukavaa. Hän näkee itsessään positiivisena myös oppilaiden tunnetasoon reagoimisen ja palautteen antamisen.(t)

Hänestä pitää pyrkiä olemaan ei-kaveri oppilaille, tiukka, mutta sellainen että pystyy heittämään pikku juttua, ettei ole aina pelkästään opettajan rooli. Voi vähän lähestyäkin niitä oppilaita välillä. Nyt kun tietää, mitä on opettamassa, hän ajattelee valmiiksi jo, että mikä oppilasryhmä on tulossa. Suunnittelussa hän ajattelee ihan puhtaasti yksilöitä, mitä siellä on, laittaa rekin korkeammalle ja toisen reilusti matalammalle, että siihen pääsevät vähemmän motorisesti taidokkaat oppilaat. Hän pyrkii antamaan, vaikka telinevoimistelussa, aina positiivista palautetta riippumatta miten oppilas tekee. Hän tekee rinnakkaisia ratoja, missä kaikki pääsevät tekemään. Sillä tavalla hän ajattelee oppilaita paljon enemmän yksilöinä ja ajattelee, minkälaisia fiiliksiä ne tästä saavat, että ei tulisi olo, että tämä on älyttömän inhottavaa. Jokaisessa (opetettavassa) asiassa, että hänen mielestään on pakko ottaa pieni opetus(tuokio) ja paljon hän näyttää itse.(s)

Muuta

Hänestä tuntuu, että (koululiikunnassa) alueellisesti tai jopa koko kaupungissa pyritään koko ajan vähentämään kilpailuja. Hän ei tiedä mitä kautta tieto tai pyyntö on tullut. Voiko se olla vanhemmilta, kun on huomattu, että oppilaat eivät välttämättä ole enää niin hyvässä kunnossa ja sitten ne valittavat, kun eivät enää pärjää kilpailuissa. Tämän seurauksena kilpailuja ei sitten saisi enää pitää. Kaupunkikoulussa kaikki eivät jaksaneet liikkua ja kaikki tavat olivat erilaisia. Hänen mielestään siellä (koulu kaupungin ulkopuolella) on liikunnallisia oppilaita. Heidän koulu on aina kaikissa kisoissa mukana ja sinne on aina halukkaita lähtijöitä joka lajiin ja liikuntaa harrastetaan paljon. Leikitään paljon eikä vain maleksita jossain. Hänestä tuntuu, että niillä on ylipainoa ja huonokuntoisuutta, että jotenkin sitä ajattelee paljon enemmän kuin aikaisemmin.(k)

Kun vanhemmat tulevat mukaan hiihtokilpailuihin, on se hänen mielestään hassun tuntuista, kun ne juoksevat ja kannustavat siellä. Hänen mielestään se on kaukana kannustamisesta, kun ne kritisoivat lähtö- ja maalintulolistojakin. Se ei hänen mielestään edistä oppimista. Hän sanoi jo tuossa alussa, että ei paljon suunnittele, mutta on huomannut, että edu.fi sivustoilla on käynyt enemmän ja sitten on halunnut tehdä tunneista parempia. Ehkä se on näkynyt siinä, että on tehnyt ajatustyötä. Hänen mielestään pitäisi pyrkiä siihen, että liikunta ei olisi negatiivisena mielessä, vaan nimenomaan niin, että se on mukavaa. Hänen mielestään ei tarvitse olla huippuhyvä ollakseen hyvä liikunnassa. Ei tarvitse olla motorisesti huippulahjakas eikä nopea, että pärjää liikunnassa. Oppilaalla tulisi olla iloa siitä, riippumatta minkälainen hän on. Sitten se jollain tavalla näkyisi myös aikuisiällä. Hänen mielestään vanhempien ei pitäisi sekaantua opettamiseen, koska hän hallitsee asiat paremmin. Esimerkiksi viime vuonna hänelle vanhemmista sanoi yksi miesopettaja, joka oli aina kritisoinut kaikkia liikuntatunteja, että nyt poika on tykännyt liikuntatunneista. Sellaista palautetta sai, että näkee, että on hallinnassa tämä juttu.

Ne (vanhemmat) luulevat, että ne edistävät sitä oppimista tai sitten ne taas estää sen.(t)

Liikunnan numerosta saa ikuisia kiistelyjä aikaiseksi. Vanhemmat helposti puuttuvat liikuntanumeroon. Hänellä ainakin on kokemusta siitä vanhempien sanomana, että miten voi olla mahdollista, että meidän pojalla on seiska liikunnassa, vaikka se pelaa seurassa lätkää ja käy siellä niin mielellään pelaamassa. Osa (oppilaista) oli niitä, jotka tykkäsivät ja harrastivat ja paljon oli passiivisia, jotka nimenomaan pitäisi saada liikkeelle. Ääripäät olivat valtavat. Hän ajattelee oppilaita enemmän ja tarkemmin, haluaa antaa niille enemmän ja enemmän, ettei se ole aine muiden joukossa.(s)

Tulevaisuus

Kyllä lapset pitää saada liikkumaan. Ei niin, että ne menevät kerran viikossa keilahallille ja sitten menevät ampumaan jousipyssyllä ja vastaavaa. On hyvä, että ne jutut nähdään, mutta perinteistäkin täytyy pitää kiinni.(k)

Pettymyksetkin vahvistavat jollakin tavalla tietenkin, mutta että se liikunta ei olisi aina sitä inhottavaa juttua, koska sittenhän ei ikinä tule sitä liikunnan iloa aikuisenakaan. Sinne aikuisuuteen pitäisi tähdätä, että saisi rakennettua pienen kipinän siellä. Hän pitää kovasti luokanopettajan työstä. Ideaalitilanne olisi, jos saisi oman luokan ja sitten 8. tai 9. luokalle opettaa liikuntaa muutaman tunnin, saisi tehdä molempia.(t)

Sellainen pelko ja huoli on lapsista, että miten saadaan kodit ymmärtämään, että liikunta on tärkeää. Kyllä opettajat sen tietää, mutta miten saadaan vanhemmat tietämään. Jos vanhemmat eivät liiku, niin sitten ei liiku se lapsikaan. Hän näkee itsensä hyvänä kannustajana ja antaa kovan henkilökohtaisen panoksen opettamiseen. Hän puhuu ja touhuaa ja pyrkii menemään lasten viereen ja ohjaamaan puhumalla. Se ei varmaan tule koskaan poistumaan.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Liikunnan ilo nimenomaan on tärkeää. Joillekin saattaa liikuntatunti olla arka asia, kun on murrosikä, saattaa olla ylipainoa tai on laiha tai ei ole voimia. Näissä pelataan hirveän aroilla asioilla. Liikunnanopettajalla on tärkeä rooli siinä millä tavalla ja mitä asioita esität oppilaille. Siinä pelataan vaarallisella alueella.(k)

Hänestä ei ole välttämättä järkevää, että yritetään toimia mahdollisimman monipuolisesti.(t)

Oppilaat aina toivovat, että joko pelataan. Kyllä se pelinomaisuus ja leikillisuus on oltava siellä jollakin tavalla mukana. Voi vaikka yrittää harhauttaa niitä, niin että ne luulevat pelaavansa vaikka harjoittelevat. Liikuntatunneilla pitää opettajan olla hienotunteinen ja pyrkiä luomaan turvallinen oppimisympäristö, jossa jokainen uskaltaa olla oma itsensä.(s)

LIITE 5 (jatkuu)

#4

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Nuorempana ja opiskeluaikana kilpailu oli enemmän mukana kaikessa. Kun lähti pelaamaan vaikka kaveriporukassa, niin tähtäimenä oli voitto. Kaikki liikunta nuorempana oli hyötyliikuntaa, kun meni polkupyörällä mihin tahansa tai kävellen tai vaikka juosten.(k)

Negatiivinen kokemus hyvin selkeästi oli se, miten tuli lopetettua jalkapallo. Ryhmän vetäjä oli sen tyyppinen, että suoraan sanottuna keljuili niin kauan, että 16-vuotias päätti, ettei tässä ole järkeä. Hän sai kuulla vinoilua päivästä toiseen, se on negatiivinen, joka on jäänyt mieleen.(t)

Positiivisia kokemuksia on ne, että on jäänyt paljon hyviä kavereita eri harrastuksista. Vanhemmat ovat aina positiivisesti kannustaneet. Yleisurheilu on ainoa laji, johon vanhemmat ovat varovasti ehdottaneet, että käy katsomassa kiinnostaako. Kaikki muu harrastus oli omaehtoista, mikä oli siihen aikaan enemmän tapa kuin poikkeus, että itse kuljettiin. Yleisurheilu oli ainoa laji, jota vanhemmat ehdottivat. Hän oli silloin varmaan 9-10-vuotias ja siinä oli sitten itsekin aika paljon myöhemmin mukana, kun yleisurheilussa tarvitaan vetäjiä. Vasta vanhempana hän on huomannut, kuinka paljon (isä) ohimennen on ohjannut ja antanut, että näinkin voisi tehdä tai haluatko kokeilla tällaista. Koskaan se varsinaisesti valmentaja ollut hänelle, mutta on sitä kautta tukenut paljon. Nuorempana liikunta oli äärettömän luonnollinen osa elämää.(s)

Liikunta ala-asteella

Se (opetus) oli silloin hyvin pitkälle vanhaa koulukuntaa eli seistiin jonossa, näytettiin mallisuoritus ja sitten pyrittiin tekemään se. Hyvänä oppimiskokemuksena on jäänyt mieleen aikoinaan ala-asteella kärrynpyörä. Kun se lähti ensimmäisellä kerralla heti pyörimään hyvin, niin opettaja heti kehui ja muutti sen arabialaiseksi. Samalla se oli kuitenkin myös negatiivinen kokemus, koska myöhemmin tehdessään kärrynpyörää hän huomasi sen heti muuttuvan arabialaiseksi. Ihmetellessään sitä hän heti huomasi, ettei ole koskaan tehnyt yli kymmentä toistoa kärrynpyörää, koska se sattui menemään heti kerralla kohdalleen ja opettaja siirsi hänet heti tekemään seuraavaa astetta ja perusasia jäi heikolle.(k)

Siinä oli kiva toisten kanssa häslätä ja sitten kun onnistu jossain, niin se jätti sellaisen positiivisen kuvan.(t)

Pallopeleissä opeteltiin paljon enemmän, koska se oli kuitenkin harjoittelukoulu, missä hän oli ja siellä oli paljon varusteita. Pallopeleissä päästiin paljon enemmän toimimaan ja jokainen teki paljon toistoja. Laatu ei hänen mielestään ollut kovin hyvä, silloinhan normaaliryhmä oli 20-24 oppilasta ryhmässä harjoittelukoulullakin.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Omista liikuntatunneista koulussa jäi tunne, että liikuntaa ei kauheasti opiskeltu. Tunneille oli aina mahtava mennä ja sieltä lähdettiin pää märkänä pois. Poikaryhmässä,

joka heillä oli, ei ollut yhtään sellaista, joka ei olisi toiminut tunneilla koko ajan. Sellainen positiivinen ilmapiiri jäi siitä mieleen.(k)

Hänen erässä opettajassa oli jotakin sellaista, että hän antoi paljon, mutta teki sen sillä tavalla, että pisti oppilaat pelien kautta hakemaan asioita ja antoi kuitenkin kaikille vapauden olla itsenäisiä ja itsepäisiä.(s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Aineopinnoissa oli paljon mailapelejä, mitkä eivät ole koskaan olleet hänelle vahvat, mutta kuitenkin oppilaiden kanssa mielellään tekisi. Sitten oli paljon asioita, joita ei ole koskaan itse tehnyt, esimerkiksi seinäkiipeily. Uintiin hän sai lisää ideoita, samoin pallopeleihin.(k)

Hänelle suurin positiivinen asia liikunnanopettajaopinnoista oli, että se vahvisti sitä kuvaa, että hänellä oli ollut jossain määrin oikea idea siitä mitä oli tehnyt. Ei enää isoille oppilaille niin paljoa opeteta, vaan haetaan enemmänkin onnistumisia. Tutustutaan liikuntaan ja yritetään kaikille löytää sellainen liikuntamuoto mikä olisi mukavaa, eikä kenellekään tulisi vastenmielinen olo. Varmasti sellainen tietty itseluottamus siellä ainakin nousi. Hän uskalsi myöntää itselle, kun näki mitä puhuttiin ja mitä virikkeitä annettiin, että aineenopettajan käytännöstä hän aika paljon tietää. Sellainen on vaikea itselle myöntää, että on tässä ihan hyvä.(t)

Kyllä siellä (aineopinnoissa) oli suurin asia se ryhmä, joka löysi toisensa ja kaikilla oli jotakin annettavaa toisille. Aine kun he pääsivät jotakin uutta tekemään, niin joku tiesi jotain sellaista, jolla oli merkitystä itselle. Alussa (opettajauran) hänellä tahtoi olla sellainen nuoren miehen hölmöys, että hän yritti väentää niitä nuoria siihen oppimisen malliin, että tietyt asiat pitää tehdä tietyllä tavalla. Oma asiantuntijuus ja auktoriteetti oli epävarmaa. Opintojen jälkeen ymmärsi, että oppilaiden kommentit voi joskus myös sivuuttaa turhia keskustelematta.(s)

Aikuisikä

Oma liikuntaharrastus on vähentynyt paljon, joskin taitaa olla kaikilla niin kauan kuin lapset ovat pieniä. Se muuttaa elämänrytmiä hurjasti. Nykyään hän käy kaksi kertaa viikossa pelaamassa sählyä ja kerran viikossa salilla. Hän kävelee ja pyöräilee töihin ja aika paljon koettaa harrastaa hyötyliikuntaa. Nykyään liikunnan harrastamisessa hänellä on varmaan sosiaalinen puoli noussut esiin. Saa käydä rauhassa ja nauttia liikkumisesta ja sopivasta lihasten kivistyksestä seuraavana päivänä. Välillä on oikein euforinen tunne, kun lihaksia kivittää kunnolla ja tietää, että on tehnyt jotakin.(k)

Kyllä liikunnassa se sosiaalinen puoli taitaa olla se suurin, siksi hän ei jaksaa salilla niin paljon käydäkään. Siellä ei tule yleensä niin paljoa sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa, mitä sählyssä yleensä tulee.(s)

Aineenopettajana

Yleistä

Kunnan puolesta koulun kilpaurheilu toimii edelleen yksilölähtöisesti ja siellä mennään vanhalla mallilla. Tällä hetkellä kunnan kilpaurheilu järjestetään niille, jotka harrastavat sitä vapaa-ajallakin.(k)

Tuntemukset liikunnanopetuksesta vaihtelevat aika paljon. Väliin tulee sellaisia pitempiä jaksoja, jolloin hän miettii, että todennäköisesti etsii pelkästään liikunnanopettajan työtä, että saisi tehdä pelkästään sitä. Joskus hänestä tuntuu, että haluaisi päästä liikunnasta eroon, joten kaikki tunneskaalat on käynyt läpi. Yleisesti ottaen hänellä on tunne, että liikunta on itselle oma oppiaine. Sinne on aina ilo mennä. Liikunnanopetusta hän on nähtävästi tarpeeksi kauan tehnyt, koska yhä lyhyemmällä valmistautumisella alkaa mennä tunneille. Joskus toisaalta ajatus käy nopeasti läpi seitsemän vuoden tuntisuunnitelmat, että mitä kaikkea sitä on tehnyt tähän asti ja tietää jo suunnilleen mikä oppilaiden kanssa voi toteutua ja mikä ei. Perinteistä opetusta hän on pyrkinyt välttämään, vaikka joskus tuntee huonoa omaatuntoa, että ei niin kauheasti opeta enää. Sitä hän on koettanut monesti miettiä ja myöhemmin kysyä omalta opettajalta, että mitä se teki, että se sai meidät kaikki haluamaan pelata lentopalloa ja meidän koko luokka kävi koko yläasteen aikana puoli vuotta yhden tunnin maanantaisin kerhossa pelaamassa.(t)

Liikunta on rankka opetettava aine, koska pitää suunnitella monta asiaa, joita muualla ei tarvitse niin tarkkaan ajatella. Kuitenkin ollaan puolet ajasta ulkotiloissa ja ryhmänhallinta on ihan toisen laista kuin luokkatiloissa. Pelien kautta hän pystyy opettamaan saman kuin muutenkin ja useimmissa tapauksissa se on asia, johon murrosikäiset pojat saadaan paremmin huijattua, niin etteivät itsekään tiedä, mitä kaikkea ne tekevät siellä. Koulussa ruokitaan jo valmiiksi liikunnan suurkuluttajia, joille järjestetään koulun puolesta lisätapahtumia.(s)

Opetuskäytännöt

Opintojen jälkeen heti käytännössä alkoi miettiä, että tätä voisi kokeilla erilaisia asioita. Varmasti opetus on muuttunut enemmän oppilaslähtöiseksi. Yhä enemmän hän uskaltaa toimia niin, että oppilaat alkaisivat itse miettiä, miten jotakin asiaa voisi alkaa harjoitella. Nykyään varmasti puolet opetuksesta on hänellä sellaista, että annetaan oppilaille pallo ja oppilaat saa valita, miten tehdään. Ennen se oli satunnaista. 9.-luokkalaiset varsinkin alkavat olla jo tottuneita siihen. Silloin kun asia on itselle varma, tuttua ja hallinnassa on helpompi antaa pallo oppilaille ja toimia itse kiertävänä apuopettajana. Jos tunneilla on oppilaita, joilla ei ole varusteita tai asennetta, hän päästää ne kävelemään. Oppilaat kokevat sen mielekkäämmäksi, mutta tietävät myös, että silloin siltä tunnilta numero on kuutonen, koska numeroarviointia vielä tehdään. He ovat harrastaneet liikuntaa, mutta eivät ole antaneet näyttöä sillä hetkellä tapahtuvaan aiheeseen. Muut jotka tulevat tunnille oikeilla varusteilla ja yrittävät, saavat jo seiskan sillä hyvällä yrityksellä. Luultavasti ilman "loistavaa" kokemusta opiskeluajoilta hän vieläkin tekisi niin, että järjestää tilanteita niin, että yksi tekee ja 19 katsoo ja olisi vielä tyytyväinen, kun sai annettua hyvää henkilökohtaista palautetta sille yhdelle oppilaalle.(t)

Opetuksessa hänellä ensimmäisenä nykyään tulee mieleen, että mitkä ovat ne ongelmakohdat. Ketkä oppilaat vaativat erityisen huomion, jotka eivät onnistu tavallisilla, perinteisillä menetelmillä. Heikompien oppilaiden kohdalla hän yrittää järjestää tilanteen niin, että siinä olisi toinen aikuinen niiden kanssa aloittamassa. Jos se ei ole mahdollista, niin hän yrittää järjestää niille sellaisen tilanteen ja tilan, jossa ne saavat harjoitella rauhassa ja turvallisesti omassa ryhmässä. Hän yrittää valikoida, että ryhmässä olisi mahdollisimman kannustavia ja samantasoisia oppilaita. Hän voi aloittaa homman niiden

keskitasoisten ja parempitasoisten kanssa ja sitten siirtyä niiden heikompien ohjaukseen. Jääpallossa tai luistelussa hän ei pistä kahdenkymmenen asteen pakkasessa oppilaita seisomaan keskiviivalle luistimet jalassa ja yksi tekee jotakin. Tällaiset on jäänyt pois, kun nyt itse suunnittelee opetusta. On järjetöntä, että yli puolet porukasta seisoo. Ne ovat jääneet opiskeluajoilta mieleen. Hänellä varmaan yleisin tätä nykyä on varsinkin isojen oppilaiden kanssa osallistaminen eli toiminta lähtee lapsista. Omasta henkilökohtaisesta ammattitaidosta on kiinni se, että ne asiat mitkä eivät ole itselle niin varmoja, on vaikeampi antaa pallo oppilaille.(s)

Muuta

Hänellä on ollut pari oppilasta, joiden vanhemmat ovat suoraan sanoneet, että lapsi ei saa suorittaa jotain koululiikuntalajia muun harrastuksen vuoksi. Lapsi halusi kuitenkin tehdä, mutta vanhemmilta tuli niin vahvana vaikutus, kun pallo kerran osui sormeen ja se turposi, että siitä eteenpäin kaikki palloilulajit ovat olleet sitä, ettei oppilas ole halunnut tehdä sitä eikä ole ollut oikein haluakaan. Kaikki oppilaat pitäisi saada liikkumaan, siihen pitää hänen vielä enemmän panostaa. Kaikki liikkuisivat, kaikki saisivat positiivisia kokemuksia ja kauemmaksi kilpaurheilusta. Tavoitteena on, että saisi kaikki liikkumaan sen liikuntatunnin aikana ja toiminnassa olisi tietty mielekkyys, eikä mitään simputusta.(k)

Oppilas halusi numeron takia olla siellä mukana, mutta ei se halunnut enää oppia, päinvastoin oli varovainen koko ajan. Tämä tuli suoraan vanhemmilta. Hänestä oppilaiden liikunnallisuudessa kuilu kasvaa. Ennen oli ehkä yksi, eikä edes joka lajissa, joka oli selkeästi muita heikompi ja huippuja oli ehkä yksi tai kaksi ryhmässä. Nykyään joka lajissa löytyy kaksi tai kolme muita selvästi heikompa, joilla perustaitojen oppiminen on erittäin hankalaa ja ennen kaikkea asenne on muuttunut paljon. Ennen tahdottiin oppia enemmän. Vaikka ei ollut kauheasti taitoja, mutta motivaatiota oli enemmän. Nyt hänestä on paljon oppilaita, jotka ovat tottuneet siihen, että ei haluta eikä kiinnosta ja se riittää syyksi.(t)

Hänellä tunnin tavoite lähtee siitä ryhmästä, mutta välillä on sellaisia ryhmiä, että tavoitteet lähtevät yhdestä tai kahdesta oppilaasta ja ne muut ovat olleet niillä tunneilla sivuosassa.(s)

Tulevaisuus

Osalle murrosikäisistä pojista olisi (kuntosali) hyvä harrastus. Niille jotka eivät muuten liiku ja sitä kautta löytää liikuntaharrastus, koska ne kuitenkin ihannoit sitä lihasmassaa ja haluavat nähdä miten kroppa kehittyy.(k)

Hän itse haluaa nähdä koululiikunnassa muutakin kuin kilpaurheilua ja haluaisi, että niillekin, jotka eivät kauheasti liikunnasta pidä, löytyisi oma liikunnan muoto. Toivottavasti jossakin vaiheessa näkyy konkreettisenä se mikä nyt on aistittavissa, että liikunnan merkitystä pitäisi lisätä. Metodit voivat hyvinkin omassa opetuksessa muuttua ja voi tulla kurttuemmaksi ja äkäisemmäksi, mutta ei kriittisemmäksi. Hän uskoo, että hän aina muistaa, että opetuksen tarkoitus on mitä ne lapset siitä saa, eikä se mitä hän siitä saa.(t)

Hänestä pitäisi pystyä vaikuttamaan koulu yhteisössäkin yleiseen asenteeseen liikkumiseen ja tarjoamaan oppilaille myös tuntien ulkopuolista aktiviteettia. Kyllä

hänellä omassa opetuksessa kivijalka kaiken takana on oma positiivinen asenne liikuntaa kohtaan ja sitä kautta oppilaskeskeinen lähestyminen. Kyllä käytännön keinona taitaa olla, että mahdollisimman laaja valikoima, mahdollisimman positiivinen asenne opettajalla ja sitten opettajalta tietty tiukkapipaisuus pois.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Aina enemmän pitäisi saada kokemuksia, jonka pitäisi olla uutta, yllättävää ja mukavaa (oppilailla). Luultavasti jossakin vaiheessa oravanpyörä käännähtää ja oppilaat haluavat saada enemmän onnistumisen ja oppimisen elämyksiä. Hän haluaisi antaa riemun, ilon ja onnistumisen kokemuksia oppilaille, että ne huomaisivat, kuinka mukavaa on liikkua eikä ole niin pahasta vaikka välillä tulee vähän hiki. Hän haluaisi, että osa huomaisi, että käveleminen ja pyöräilykin ovat liikuntaa ja sehän on ihan mukavaa ja sitä kannatta ihan itsensä takia tehdä läpi koko elämän tasaisesti. Samalla myös hahmottuisi oppilaille itselle, että minkä ihmeen takia pitää liikkua.(t)

LIITE 5 (jatkuu)

#5

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Pienestä pitäen hän on ollut liikunnallisesti erittäin aktiivinen. Hänen piti aina olla pelaamassa pesäpalloa, jalkapalloa tai pikkutiellä pelejä, aina piti olla jotain liikuntahommaa. Hän harrasti pienestä lähtien kilpavoimistelua SM-tasolle asti. Harrasti myös uintia, taituintia, balettia ja tanssia. Joka päivä periaatteessa on ollut liikuntaharrastus. Kaksitoistavuotiaana hänen piti jättää uinti ja muut vapaaharrasteiset liikunnat, jossa ei ollut tosimelellä, koska piti alkaa keskittymään omaan lajiin ja se oli tanssi ja tanssiharjoitukset joka päivä. Toisaalta siinä oli jo se, että hänen oli pakko pitää kehosta huolta. Keho oli jotakin ja sillä piti toimia koko ajan. Hän muistaa yhden kerran luultavasti 9. luokalla, että oli tosi väsynyt, kun oli äitinsä kanssa kaupungilla ja sanoi äidilleen, ettei taida jaksa tänään mennä treeneihin. Vanhemmat antoivat hänen valita harjoittelun määrän paitsi siinä vaiheessa, kun hänen harjoittelu meni niin paljon yli, että hän joutui viikoksi sairaalaan tiputukseen. Silloin hän joutui pitämään puolenvuoden tauon, koska vanhemmat niin määräisivät. (k)

Harrastus on ollut niin säännönmukaista ja kurinalaista, että hän on säästynyt kaikilta murrosiän harmeilta ja kylillä oleskelulta. Koulusta kotiin, läksyt, sitten harjoituksiin ja illalla kotiin kahdeksan yhdeksän aikoihin, perjantaisin puoli kymmeneltä. Lauantaiaamuna hänellä oli heti harjoitukset. Hän näki kaverit siellä harjoituksissa, ei tarvinnut lähteä kaupungille. Sen verran on kuitenkin fikset vanhemmat ja hän itsekin sen ymmärsi, että jos on ollut viikon tiputuksessa, niin ei enää pysty. (t)

Liikunta ala-asteella

Hänellä ei ollut omana kouluaikana telinevoimistelussa ikinä telineitä. Kaiken hän on oppinut OKL:ssa. Oulussa oli kesät talvet pesäpalloa, talvellakin Ouluhallissa. Ala-asteelta hän muistaa patarummun ja herne pussit. Hän oli niin aktiivinen, että olisi halunnut voimistella ja osallistua kaikkeen. Hän kävi kaikki kilpailut, ihan mitkä vain. Hän saattoi ihan hyvin olla viimeinenkin, mutta oli pakko päästä edustamaan urheilukisoihin koulua, se oli hänelle vakaa asia. Kerran hän sai kotiin nauhan (jumppasirkusohjelman) ja se piti sitten opetella itse. Hän opeteli ja lähti sitten kunnan kisoihin ja piirikisoihin. Kyllä hän sitten oli piirin kisoissa neljäs. Luistelutekniikoita ei koulussa olla hänelle koskaan opetettu, eikä yritetty koululiikunnassa ohjata siihen suuntaan. Nyt hän itse pyrkii siihen, että on peliä, mutta on myös perustaitoja, joita opetetaan. Muuten vain hyvät pelaa ja huonommat ei perustaitoja opikaan. (s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Opettaja oli sellainen, jolla oli tiukat trikoot jalassa, hyvävartaloinen ja piti stringivoimistelupukuja. Huvittavaa oli, että pojat tulivat aina katsomaan verhon takaa, kun opettaja veti aerobicciä tytöille. (k)

Kyllähän liikunta oli parasta, mitä peruskoulu voi ihmiselle tarjota. Hän lähti takaisin tanssimaan ihan omasta tahdostaan ja sen jälkeen harjoittelikin niin pitkälle, että pääsi

opiskelemaan konservatorioon ammattitanssijaksi. Mutta akillesjänne katkesi ja hän haki uuden paikan ja valmistui opettajaksi. Ammattihaaveena hänellä oli tanssija tai liikunnanopettaja. Siinä vaiheessa kun hän tilasi hakuohjeet Jyväskylästä, hän ei ymmärtänyt mitään niistä termeistä ja tehtävistä, mitä telinevoimistelussa piti osata. Siksi hän ei sitten edes pyrkinyt sinne.(t)

Yläasteen seitsemännellä hänellä oli loistava liikunnanopettaja, joka kuitenkin jäi eläkkeelle jouluna. Sitten jouluna tilalle tuli kuviksen opettaja opettamaan liikuntaa. Heidän koulussa ei ollut mahdollisuutta telinevoimisteluun. Telinevoimistelu oli Ouluhallissa, yhdellä kertaa siellä oli sellainen viikon mittainen jakso telinevoimistelua. Se oli sitä, että mentiin volttimontulle ja hypeltiin, mutta selkeää opetusta ei ollut, mihin nyt pyritään. Positiivinen kokemus, joka on jäänyt mieleen, tuli siitä 9. luokan hyvästä liikunnanopettajasta. Opettaja ehdotti hänelle, että alkaisiko hän tulevaisuudessa liikunnanopettajaksi, koska opettajan mielestä on niin liikunnallinen. Hän kertoi miettineensä sitä. Yleisurheilujaksolla, kun opettaja huomasi, että heillä ei ollut liikuntaa, niin opettaja alkoi antaa neuvoja tulevaisuutta varten.(s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Liikunnan opettaminen alakoulussa tuntui hänestä aivan mahtavalta. Se on fyysisesti hirveän rankaa, kuormittavaa, hektistä, kun ei ole opettajahuonetaukoja. Eniten siellä (aineopinnoissa) oppi palloilulajeista. Hän pelasi ensimmäistä kertaa squashia ja ihan oikeasti opetteli sulkapallon lyöntitekniikoita. Siellä oppi paljon uusia pelimuotoja ja pelitekniikoita.(k)

Ehkä siinä (aineenopettajakoulutuksen aikana) tuli varmistusta siihen, että on oikeaan suuntaan menossa. Sen aikana hänellä tuli pohdittua, mitä oli kolmen vuoden aikana liikunnanopettajan tehnyt.(t)

Yksi päällimmäinen kokemus (aineopinnoista) oli, että heillä oli hyvä ryhmä, jolla oli loistava yhteishenki. Hän piti siitä. Koulupäivät menivät nopeasti, kun oli aina liikuntatunnilla. Kun sai oppilaatkin innostumaan, niin oli mukava tehdä töitä. Nytkin huomaa sen, että oppilaat ovat ihan erilaisia liikuntatunnilla kuin luokassa.(s)

Aikuisikä

Opiskeluaikana hänen liikunta oli kuntosaliharjoittelua ja aerobista liikuntaa, samoin kun hän aloitti työelämän. Sitten kun hän palasi kotiseudulle, niin aloitti uudelleen tanssin ja viimeiset kaksi vuotta on ollut mukana kilpailutasolla. (Ennen opiskelujen alkua hän ei ollut saanut vielä kaikkea tanssista. Hänelle jäi ehkä pieni katkeruus siitä, että jalka hajosi. Hirveän harjoittelun se vaati, että pääsi takaisin tasolle. Se otti ensimmäisen vuoden, että pystyi oppimaan uudelleen asiat. Vanhat kaverit olivat vielä mukana ja osasta oli tullut ammattilaisia. Hänestä oli huojentavaa huomata, että edelleen pystyi kuitenkin toimimaan, vaikka olikin ollut OKL:ssä. Ei ollut mitään vapaa-aikaa, kesälomakin meni harjoittellessa. Nyt hänen on täytynyt káskeä itseään ottamaan rennommin. Ei tarvitse käydä joka päivä salilla. Anna kropan löystyä, rasvaprosentin ei tarvitse olla enää 16. Se on hirveää henkistä taistelua, että uskaltaa antaa tulla itselle pehmeyttä (kehoon). Hän miettii miksi pitää olla niin vaativa itselleen. Laji on kuitenkin toiminut täysin vartalon avulla. On iso kynnys päästää itsensä rennommaksi. Kun hänelle

oma liikunnallinen paras mahdollinen kokemus on se, että on niin rasittunut, että taju lähtee ja täysin voipunut olo. Nyt on hirveän vaikeaa, kun sitä ei saa tehdä.(k)

Kun tanssiharrastus loppui, niin iski masennus ja iso tyhjiys. Ei ollut ystäviä, koska kaikki kaverit oli se joukkue, joiden kanssa oltiin koko ajan. He olivat olleet yhdessä ja tähänneet korkealle ja harjoitelleet koko ajan. Ei ollut aikaa omille kavereille. Sitten kun joukkuehomma loppui, tuntui että on ihan yksin.(s)

Aineenopettajana

Yleistä

Nykyään hän on miettinyt, että miksi opetusta ei ole ollut. Varmaan se on ollut uskalluksen puutetta. Ei uskalleta tehdä sitä, kun ei osata avustaa. Ei sitä kuitenkaan saisi jättää käymättä.(k)

Hän ei viihtynyt koululla, koska ei saanut tehdä niitä asioita, mitä osasi. Seuraavana syksynä hän jäikin virkavapaalle. Nykyisellä koululla hänellä on kymmenen viikkotuntia liikuntaa. Rehtori olisi halunnut antaa myös kaikki 5. – 6. –luokkien liikunnat, että ne olisivat olleet aineenopettajalla. Yleisesti kuitenkin sellainen motivaatio siinä liikunnassa on ollut. Jos ajattelee, onko liikunta ollut elämäntyyliä vai elämäntapaa, niin kyllä se on ollut elämäntapa. Hänellä on vieläkin kasvamisen paikka siinä, että aina ei ole pakko onnistua. Koululiikunnalla on iso merkitys lapsen elämään.(t)

Kun hän sai kelpoisuuden aineenopettajaksi, niin tunnit menivät minimiin. Uudella koululla niitä oli neljä viikkotuntia. Hänelle se oli isku vasten naamaa ja tuntui pahalta, koska aikaisemmassa koulussa (ilman kelpoisuutta) hän sai tehdä liikunnan projekteja ja olla vastuussa. Hänestä tuntui, että osaamiselle annettiin arvoa. Koulussa on sellaisia opettajia, jotka eivät suostuneet antamaan hänelle liikuntatunteja, vaikka eivät itse pistäneen kuudesluokkalaisten tyttöjen tunneilla kertaakaan luistimia tai suksia jalkaan. Se oli shokkiLiikunta on aine, jota pitää pystyä näyttämään. Ei hän voi mennä opettamaan kuudennelle luokalle, eikä viidennellekään, enää musiikkia. Hän osaa soittaa pianoa nuoteista, mutta ei hän osaa opettaa sitä mitä opetussuunnitelmassa sanotaan. Jos sitä (liikunnan opetusta aineenopettajaopintojen jälkeen) olisi saanut tehdä, niin muutos olisi voinut olla suurempikin. Mutta kun liikunnan opettaminen jäi vähälle, niin se jäi siihen. Liikunnanopetuksessa pitää pystyä laittamaan itsensä peliin täysin omalla persoonallaan. Liikunnan opettajan pitää olla hyvä tyyppi. Liikunnan opetuskenttä on vähän erilainen, koska siellä ollaan enemmän omana persoonana eikä suurena auktoriteettina opettajapöydän takana. Siellä ollaan t-paita päällä ja tukka ponnarilla rennosti oppilaiden kanssa tekemässä hommia.(s)

Opetuskäytännöt

Hän kokee vahvuudeksi sen, että pystyy vielä näyttämään kaiken. Sen mitä hän opettaa ja oppilailta vaatii, niin hän pystyy näyttämään jokaisen asian itse. Hän on aika innostava tai ainakin innokas. Ei malta olla tekemättä mukana tunneilla, koska on mahtava päästä tekemään niitä asioita.(k)

Opetuksessa tulee olla selkeä jakso, jolloin oppilaatkin ymmärtävät, että nyt oikeasti harjoitellaan jotakin asiaa. Tärkeää on, että oppilaat huomaavat kehityksen myös itsessään, että näkyy se oppimisen tulos. Välillä, ehkä kerran viikossa, kentällä tulee

mieleen, että mitä hän oikein tekee. Onko tämä hänen juttunsa? Sitten kun tulee viikoksi opettamaan (OKL), niin huomaa, että on hänen juttunsa. Hänelle olisi tärkeää, että pääsisi opettamaan enemmän ja puhumaan teorian ja käytännön yhteydestä. Oli mahtava huomata, että oppilas ymmärsi sen homman. Joku toimii vielä sillä omalla pienellä peli-ideallaan, mutta hän toimii sillä ja omalla tasollaan, mutta osaa ottaa jo mukaan enemmän. Hän miettii, että jokaiselle olisi jotakin, oli sitten laji mikä tahansa. Oman liikunnanopetuksen aikana hänelle ei nouse mieleen kokemuksia omalta kouluajalta, koska hän ei ole nähnyt siinä mitään punaista lankaa. OKL:n opiskelujailta nousee mieleen joitakin kokemuksia, kun ovat opetuksessa kehittelemässä esim. jotakin uutta. Hän oli opettanut sokeasti jotakin asiaa ja miettinyt, miksi se ei toimi. Jokin siinä on vialla, eikä sitä itse havaitse. Mutta kun hän näki jonkun opiskelijan tekevän saman virheen, niinhän huomasi, että se pitääkin tehdä ihan toisella tavalla. Hän ehkä tarkoituksellakin pyrkii löytämään jokaisesta oppilaasta hyviä puolia, vaikka joskus tietää sen olevan huijausta ja joskus oikein keksimällä täytyy keksiä jotain hyvää sanottavaa, niin että oppilas tuntee hänen olevan tosissaan. Ehkä se on hänen vahvuutensa, että saa oppilaat tuntemaan itsensä hyväksi siinä mitä ne tekevät. Sitten kun on kehunut niitä ja kertonut kuinka hyviä oppilaat ovat, niin todistuksessa saattaa olla se seiska tai kahdeksikko. Se on kaksipiippuinen juttu. Hän on kuitenkin niiden kanssa keskustellut, mistä johtuu, että se on seiska ja mitä vaaditaan kahdeksikkoon ja kuinka hyvä numero se on ja siihen saa olla tyytyväinen.(t)

Ovat ne (vanhat omat koulumuistot) vaikuttaneet sen verran, tai aika paljonkin, siihen että liikuntatunnilla pitää olla paljon oikeasti organisoitua toimintaa. Sellaista joka on loppuun asti mietittyä. Hän ei osaa (opetusta) lähteä niin hienosti oivaltamisen kautta tai konstruoimalla sitä rakentamaan, vaan siellä näytetään mitä tehdään. Vaiheittain lähdetään kehittelemään opettajajohtoisesti. Sitten tietystä vaiheesta kun perustaidot on opittu ja niitä lähdetään hyödyntämään, niin voi mukauttaa ja lähteä viemään opetusta eteenpäin liikekehittelyjen kautta. Hän vuorotellen käy jonkin oppilaan parina ja silloin harjoitellaan yhdessä. Se on erilaista opettajuutta. Pitää olla taito, niin kuin taluttaisi 30 koiraa joka suuntaan, koska niitä lankoja on niin paljon. Hän antaa oppilaiden huomata, miten harjoittelusta saisi toimivamman, miten asioita voisi yhdistellä tms. Lapset pitävät siitä, kun opettaja pelaa ja toimii mukana tunnilla. Jotta voi olla liikunnanopettaja, pitää hänen mielestään itsellä olla kiitettävät taidot ja monipuoliset taidot. Niin löytyy motivaatio joka hommaan.(s)

Muuta

Yleensä aina samoilla oppilailla ei ole liikuntavälineitä. Kun kotiin yhteyttä ottaminen ei mitään tunnu auttavan, niin hän ei siihen enempää käytä aikaa. Liikunnallisuus, jonka hän haluaa ujuttaa lasten elämään, on ilo liikkua, innokkuus liikkua ja se että jokainen löytää oman jutun. Silloin liikunnallisuus tulee tavaksi. Ei voi enää sanoa, että lapsilla liikuntataidot ja liikunnallisuus on polarisoitunut kahteen ääripäähän. Ne ihmiset, joille näin on käynyt, ovat jo työelämässä.(t)

Jos ei äiti ja isä ja isovanhemmat hiihdä, niin ei se oppilaskaan hiihdä. Hän ei tarkoita, että isä on valmis viemään joka päivä autolla harjoituksiin, vaan että isä ja äiti ovat valmiita lähtemään lapsen kanssa hiihtämään tai luistelemaan tai lomalle lappiin hiihtämään. Siellä tehdään yhdessä ja ollaan innoissaan, kun tulee hiki ja juodaan

munkkimehut jossain hiihtomajalla. Vanhemmat viestittävät, että liikunta on mukavaa. Kyllä pohjat lapsen asennemaailmaan luodaan kotona. Se peilaa paljon, jos kotona on positiivinen asenne liikuntaan ja siitä varmasti tulee elämäntyyli, joka ohjaa elämää. Jos liikuntaa ei ole pidetty tärkeänä, sitä ei ole kotona ikinä harrastettu ja elämä on voinut olla epäterveellistä muutenkin, niin lapsi kokee sen tietenkin hyväksyttäväksi ja vie sitä omaan elämäänsä. Jos se myöhemmin innostuu liikunnasta, niin se on hieno asia, mutta elämään tullessa muutoksi hän kuitenkin helpommin luopuu liikunnasta kuin se joka siihen on kasvanut. Liikunta ja liikunnallisuus ovat se asia, joka säätelee niitä tyylejä, miten asiat hoidetaan. Se lähtee jo vaatetuksesta, ruokailutavoista ja ihan yleisestä asenteesta. Se on ollut tapa toimia ja elää. Nyt kun hän on ollut kaksi viikkoa sairaalomalla, niin on kauhea ole, kun ei ole päässyt liikkumaan. Liikunnallisuus voi tarkoittaa kahta eri asiaa. Se on asennetta liikuntaa kohtaan ja sitten liikuntaan liittyviä taitoja. Siellä hänen sydän on. Hän päivittäin suunnittelee tarkkaan liikunnan opetuksen, niin että siinä on selkeä rakenne. Hän miettii tavoitteet, mitä haluaa tunnilla opettaa ja minkälaisen kehittelyjen kautta sen toteuttaa. Kun hän itse suunnittelee opetusta paljon, niin häntä harmittaa toisten opettajien suunnittelemattomat liikuntatunnit. Hän on aina käyttänyt aikaa liikuntatuntien suunnitteluun, mitä opettaa ja missä järjestyksessä. Sillä tavalla hän miettii opetusta, että siellä on 35 täysin erilaista oppilasta. Pitää järjestää paljon liikekehittelyjä opetukseen. Jokainen pystyy toimimaan omalla tasollaan jokaisessa asiassa. Jokainen pystyy varmasti tekemään sen. Tärkein asia, minkä hän ottaa huomioon liikuntatuntin suunnittelussa tai enemmänkin valmistautumisessa tuntiin, on että hän itse lähtee tunnille erittäin hyvällä mielellä ja positiivisella asenteella. Hän miettii suunnittelussa sitä, että saisi tarttumaan oppilaisiin innokkuuden liikuntaan, että oppilaat kokisivat liikunnan mukavaksi kouluvaineksi. Siitä tulee hyvä mieli, kun joku vastarannan kiiski tulee sanomaan, että olisipa joka päivä liikuntaa.(s)

Tulevaisuus

Ihmiskeho on tehty liikkumista varten. On huolestuttavaa, että sitä ei tule käytettyä, eivätkä ihmiset ymmärrä liikunnan merkitystä, ennen kuin ovat viisikymppisiä. On hyvä, että edes silloin huomataan, mutta jotkut ovat jo niin huonossa kunnossa, että niillä ei selkä kestä. Kirous on kaikista suurin niillä naisilla, jotka ovat luontaisesti laihoja. Niiden ei ole koskaan tarvinnut harrastaa liikuntaa sen takia, että pysyisivät hyvässä kunnossa (kroppa). Hän kutsuu niitä laihoiksi laskeiksi. Niillä ei ole ollenkaan lihasta tukemassa kehoa, koska eivät ole koskaan tehneet mitään. Ne katsovat peilistä ja näkevät hyväkuntoisen ihmisen, mutta todellisuus on jotain ihan muuta.(k)

Hän ei halua olla luokanopettaja, vaan liikunnanopettaja, missä hän kokee olevansa hyvä ja vahvoilla. Sitä hän haluaa tehdä. Liikunnanopettajalla pitää olla rento, positiivinen asenne. Se ei saa olla tiukka auktoriteetti tunnilla, koska silloin liikunta ei ole mukava asia.(t)

Jos hän olisi yläluokilla opettamassa, niin siellä lähdetäisiin opetuksessa pienpeleistä ja viitepeleistä. Ei ehkä enää niin vaihteittain ja tylsällä tavalla. Sen voisi jättää yläluokilla pois, mutta alaluokilla sitä pitää olla, kun perustaitoja opetetaan. Liikunnan opetuksen taso ja arvostus oppiaineena pitäisi saada niin korkealle, että lapsetkin löytäisivät sieltä mitä tavoitella. Oppilaiden kanssa ei saa olla tiukkapipo ollenkaan, vaan niiden kanssa pitää olla huumoria ja ottaa ne mukavina ihmisinä.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Hänestä liikunta pitäisi olla mukavaa, sitä ei aina tarvitse tehdä verenmaku suussa. Eikä tehdä niin, että olet joko hyvä tai huono, vaan pitää liikkua itsensä vuoksi.(t)

Tärkeintä on, että ilmapiiri on sellainen, jossa saa onnistua ja epäonnistua ja kaikilla on hyvä olla. Se minkälaisia kokemuksia oppilaat liikunnasta saava, riippuu siitä, minkälainen asenne niillä on liikuntaa kohtaan. Jos ne eivät arvosta sitä ollenkaan, niin eihän sillä ole väliä, minkälaisia kokemuksia ne siitä saa. Niitä itseä ei kiinnosta ja vaatii hirveän työn motivoida ja saada ne matkaan. Nyt kun tietää enemmän ja on opiskellut, niin koko ajan paine kasvaa pystyä tuottamaan entistä motivoivampia juttuja. Mietti onko varmasti löytänyt tähän kaikki sellaiset elementit, että lapsilla pysyy into tehdä tätä asiaa kaksi tuntia. Se on muuttunut, että mitä enemmän tekee ja lukee ja oppii, niin sitä vaikeammaksi opettaminen tulee.(s)

LIITE 5 (jatkuu)

#6

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Hän harrasti paljon, koska kävi yleisurheiluharjoitukset, hiihtoharjoitukset talvella ja vähän myöhemmin hän aloitti yläasteaikana karaten. Yläasteella hän jatkoi samalla linjalla kuin ala-asteellakin. Karate tuli mukaan ja vielä kaukalopallo. Hän hiihti kilpaa lukion ensimmäiselle luokalle asti ja yleisurheilun jätti lukion alussa. Ihmeellistä oli se, miten se muuttui. Siihen asti hän oli saanut motivaation oikeastaan vain kilpailusta. Mutta silloin joku muuttui ja hän ei enää saanut kilpailemisesta oikeastaan mitään, vaan liikunta muuttui itsensä kanssa kilpailemiseksi ja terveysliikkumiseksi.(k)

Jalkapallon hän jätti myös lukioiässä eikä ole oikeastaan koskaan löytänyt syytä siihen, että miksi. Ehkä hän ei mielestään ole hyvä joukkueurheilija. Enemmän nauttii omasta tekemisestä ja toisaalta häntä harmitti siinä iässä, kun toiset olivat huonompia ja vähemmän motivoituneita.(t)

Hän oli tosi liikunnallinen lapsena ja isä kuljetti häntä monenlaisissa kerhoissa, jalkapalloharjoituksissa, yleisurheilussa ja hiihdossa. Hän ei ole koskaan kokenut painostusta urheiluun vanhempien suunnalta. Hän ei kokenut jalkapalloharjoituksia ympäristöksi, jossa nautti olla.(s)

Liikunta ala-asteella

Siinä koulussa, niin kuin varmaan monessa muussakin koulussa, liikuntatuntien ympäristö oli aika kilpailuorientoitunut. Koska hän itse oli urheilullinen ja pärjäsi, se sopi hänelle hyvin. Jälkikäteen ajateltuna sellainen heikompien oppilaiden huomiointi ei oikein toteutunut, silloin sitä ei tajunnut.(t)

Hän on ollut isänsä liikunnanopetuksessa ala-asteella, joten se on varmaan oman erityispiirteensä siihen tuonut. Omalta kouluajalta hän muistaa, että patja oli laitettu kiviseinää vasten, niin ettei se mennyt taaksepäin. Siinä oli teline ja menttiin vauhdilla yli. Nykyään ei voisi järjestää sellaista, mutta ei sitä silloin ajatellut, että siinä olisi jotain vaaraa.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Hänen mielestään opettaja tarjosi paljon, mutta ei voi vielääkään ymmärtää kaikkia niitä harjoituksia. Esimerkiksi miksi piti kiertää jokin lenkki liikuntatunnilla, koska se ei motivoinut. Se tappoi viimeisenkin innostuksen lenkkeilyyn ei-liikunnalliselta oppilaalta.(t)

Hänellä on jäänyt mieleen, että opettaja oli ankara yläasteella, mutta lukiossa oppilaat saivat enemmän vastuuta tunteilla ja saivat enemmän päättää mitä tehdään(s).

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Aineopinnoista hänelle on jäänyt erityisesti mieleen, kun vaelluksella oltiin huipulla ja katseltiin maisemia. Miettiessään miten voi olla mahdollista, että juuri se on jäänyt mieleen, niin hän ymmärsi, että totta kai se voi olla. Se osoitti, että on saanut

huippukokemuksia luonnosta ja tavallaan koko matkan tavoitteet ovat toteutuneet, kun tuo on jäänyt mieleen. Aineenopettajakoulutuksen myötä hän on kasvanut siihen, että haluaa liikunnanopettajaksi. Joskus tuli ajatus mieleen, että jotkut ottavat enemmän vastuuta kuin toiset ryhmätoiminnassa. Aineenopettajakoulutuksesta ei tehnyt tärkeää kokemusta pelkästään koulutus, vaan siinä oli mukana ryhmä ja huomaisi yhteisöllisyyden merkityksen oppimisessa ja sen kuinka lapset saivat yhteisöllisiä kokemuksia koululiikunnasta. Aineenopettajakoulutus tarjosi hänelle paljon taitoja, kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä. Kuinka saisi sinne koululiikuntaan siirrettyä samat kokemukset kuin itse sai?(t)

Sen huomasi, että aineenopettajan koulutuksessa on ollut apua nimenomaan asioissa, jotka ovat olleet itselle heikkoja aikaisemmin. Se on kannustanut niitä järjestämään.(s)

Aikuisikä

Kilpailullisuus on muuttunut, hän ei ole kilpaillut lukion jälkeen. Ei ole pelannut edes puulaakia. Se on oikeastaan täysin terveystoimintaa ja itsensä kanssa kamppailua. Liikunta on muuttunut enemmän kestävyysliikunnaksi. Liikkuminen on muuttunut täysin. Haaveena olisi joskus juosta maraton tai saada kunnolla kilometrejä hiihdossa. Sitten myös saada itsensä salilla samaan kuntoon mitä oli 20-vuotiaana, mikä on tietenkin mahdotonta.(k)

Ennen oli kauhea kilpailuvietti, nyt sitä ei ole. Hän nauttii siitä, että se on tavallaan sellaista omaa liikkumista, vain itseä varten. Hänen kilpailuvietti tulee tyydytetyksi sillä, että pelaa jonkun kanssa pari peliä, jossa ei ole mitään panoksia.(t)

Aineenopettajana

Yleistä

Hänen koulullaan on erinomaiset mahdollisuudet luontoliikunnan harrastamiseen. Jos hän ei olisi käynyt liikunnan aineopintoja, niin tuskin olisi lähtenyt viemään lapsia sellaisiin erämaihin, mitä koulun takana on. Hän ei pidä enää kovinkaan tärkeänä kehittää itseään liikunnanopettajana, koska on kohtuullisen tyytyväinen siihen mitä on. Keskustelun kautta ymmärtää myös sellaisia oppilaita, jotka eivät ole hyviä koululiikunnassa; niitä, jotka on pakotettu kilpailemaan koulussa.(t)

Alaluokan opettaminen on äärettömän haastavaa vieläkin ja yläluokan kanssa ehkä on haastavinta eriyttämisen määrä, kun on paljon eritasoisia oppilaita. Yhden ADHD-oppilaan opettaminen on vaikeaa. Toisaalta joskus opettamisessa on vaikeaa pienten oppilaiden motivoiminen. Alkuopettajan vastuuta miettii, että mitä jos jotakin sattuu. Samassa liikuntatilassa on puukäsityötunnit ja höyläpenkit on vain siirretty yhteen nurkkaan. Hän kokee olevansa kannustava, keskimääräistä monipuolisempi ja oppilaille vastuuta antava. Koska on ollut pienenä niin kilpailullinen, hän ymmärtää ja pysyy näkemään myös sen puolen.(s)

Opetuskäytännöt

Oppimista hän on yrittänyt auttaa tekemällä. Ympäristön muuttamisen hän kokee niin vaikeaksi, kun mahdollisuuden on niin rajattuja. Ne hän on kokenut hyväksi niin salibandyssä kuin koripallossa. Ulkona hän tekee stuntradan yleisurheilussa, johon

kuuluu erilaisia loikkia ja lajitaitoihin menevää tekemistä. Siellä voi olla vaikka juoksuhiekkaa, minkä yli pitää hyppiä. Kun hiihtokausi alkaa, niin sitä yrittää enemmän oppilaita kannustaa siihen. Koettaa keksiä semmoisia juttuja, että ne vähän innostuisivat hiihtämisestä.(k)

Hän ymmärtää olla käyttämättä sellaisia menetelmiä tai harjoitteita, jotka ovat jollain tavalla lannistavia joitakin kohtaan. Suunnistus oli hänelle erittäin vaikeaa aikaisemmin, mutta nyt haluaa kehittyä siinä ja oppia. Hän tietää liikunnassa pitävänsä parempia tunteja kuin keskimäärin opettajat, jotka eivät ole saaneet siihen koulutusta. Hän entistä enemmän karsastaa kilpailullisuutta koululiikunnassa. Jos joku oppilas liikaa korostaa voittamista tai häviämistä, niin siihen puuttuu kovasti ja muistuttaa, ettei tämä ole kilpaliikuntaa ja tärkeintä on että on mukavaa. Voittamiselle ja häviämislle ei ole merkitystä. Joukkueiden jako koripallotunnilla oli pedagoginen oivallus. Sillä hetkellä hän tiedosti, että osaa tehdä tämän. Hän ei ollut sitä ennakolta suunnitellut, vaan tunnilla huomasi, että tätä voidaankin soveltaa tähän.(t)

Hänen tunnilla voi aina joku tietty luokka-aste valita joukkueet. Niitä ei huudeta, vaan oppilaat itse joutuvat neuvottelemaan, kuka menee minnekin puolelle. Se on lopettanut purnaukset siitä, että on epäreilut joukkueet, koska ne huomaavat kuinka vaikeaa on valita tasaiset joukkueet. Hän on yrittänyt saada kilpailullisuutta pois ja enemmän tehtäväorientoituneisuutta, mutta se on vaikeaa. Hänen luokka on erittäin homogeeninen huolimatta siitä, että siinä on niin monenikäisiä ja siltä osin taitava. Tämän vuoksi hänen opetuksessa korostuu enemmän taitojen harjoittelu kuin liikuntaan motivoiminen, koska kaikki ovat jo valmiiksi motivoituneita. Hänen ei tarvitse koskaan käskää tekemään. Leikkipelien mahdollisuus ja se ettei tarvitse pelata standardipelejä ja niitä voi sekoitella, on ollut iso asia ymmärtää ja antanut paljon. Jos hänellä ei olisi liikuntakoulutusta, niin hän ei olisi tajunnut sitä, että voi laittaa kaksi peliä yhtä aikaa käyntiin päällekkäin samalle kentälle. Se toimii hyvin ja oppilaat pitävät siitä. Ohjaamistilanteessa enemmän se on ollut niin, että on pitänyt muuttaa koko oppimisympäristöä, että joku oppilas on asian mielessä tajunnut. Hän on aika paljon jo eriyttänyt lähtökohtaisesti harjoituksissa oppilaita, ettei ole ollut paljoa tarvetta korjata tekemisen aikana. Suunnistuksessa hän muisteli, että miten silloin toimittiin ja suunnistettiin koululla (opinnoissa) ja järjestettiin pihasuunnistus. Tunnilla on ensin leikki, sitten lajitaitojen harjoittelua itsenäisesti. Useimmiten yhdistetään johonkin pariin tai sitten tunti on niin pitkällä, että pitää alkaa miettimään mikä olisi jokin kokoava juttu. Koripallossa hänellä oli itsearviointi, itsearviointilomakkeet ja oppilaat kävivät kolmella eri pisteellä. Hän on ylpeä taidostaan opettaa alaluokkaa menemällä heidän tasolleen, puhumalla lasten kielellä ja motivoimalla satuhahmojen kautta. Alaluokan oppilaille ei voi vielä sillä tavalla vastuuta antaa, mutta hän näkeekin ne oppilaat enemmän leikki-ikäisinä ja on koettanut rakentaa opetusympäristön satumaailmaan, jossa lapset ovat olleet esimerkiksi myyrien (jalkapallot) kouluttajia.(s)

Muuta

Yhden pojan vanhemmat antavat ohjeita siitä, miten poikaa pitäisi opettaa, koska oppilaalla on liikunnallinen rajoite, jalkaproteesi. Se ryhmä on tosi liikunnallinen. Ne harrastavat paljon liikuntaa vapaa-ajalla ja esimerkiksi hänen luokaltaan kaikki osallistuvat koulujenvälisiin kilpailuihin.(k)

Liikunnallinen lapsi on sellainen, joka haluaa harrastaa sitä itsenäisesti, eikä sitä tarvitse siihen pakottaa. Välttämättä se ei halua kilpailla. Hänen luokallaan on pari oppilasta, jotka liikkuvat paljon isänsä kanssa metsällä ja ovat kovia luontoliikkujia. Voi liikunnallisuus olla sitäkin. Hän on kokenut työlääksi lähteä kaivelemaan vanhoja muistiinpanoja. Hän muistelee mitä on käyty ja tarvittaessa katsoo sieltä.(t)

Koska liikunta on hänelle vahvin oppiaine, niin suunnittelu on sitä, että hän saman päivän aikana ennen tuntia katsoo, mitä tunnilla tekee. Hän haluaa oppilaat mahdollisimman aktiivisiksi toimijoiksi. Hän on koettanut saada oppilaita enemmän vastuullisiksi tekijöiksi, jossa ne itse vastaavat myös jossain määrin suunnittelusta. Esimerkkinä se vaellus, jonka ne itse suunnitteli. Tavoitteena hänellä on lajitaitojen oppiminen ja kipinän saaminen liikuntaan. Aikaisemmin omilla oppilailta on ollut aika yksioikoista liikunnan opetusta. Hän koettaa tarjota mahdollisuuksia enemmän. Erilaisten mahdollisuuksien tarjoaminen, että oppilaat saisivat virikkeitä. Siinä on hänen mielestään kaksi tärkeintä tavoitetta. Tietenkin terveysliikkuminen on yksi, mutta ei hänen luokallaan ole ylipainoisiakaan.(s)

Tulevaisuus

Liikunta on tietenkin tärkeä, kun miettii miten paljon ylipaino lisääntyy koko ajan. Toisaalta hän on tullut kyyniseksi, että mikä merkitys on muutamalla tunnilla viikossa, koska siellä liikkuvat ne, joiden ei välttämättä tarvitsisi enempää liikkuu. Hän ei usko, että sillä kahdella tunnilla on merkitystä sille, että liikkeuko se lihava poika siellä vai ei. Osa lapsista liikkuu ja osa lapsista ei liiku ollenkaan liikuntatunnilla, kun on ylipaino-ongelmia ja täyspassivoituminen jatkuu. Se antaa oman leimansa koululiikunnalle. Hän haluaisi olla monipuolisempi liikunnanopettaja.(k)

Toisaalta jos yhdenkin oppilaan saisi liikkumaan ja annettua virikkeitä ja löytämään oman lajin, niin sitä kautta koululiikunnalla olisi hänen mielestään merkitystä. Siinä mielessä koululiikunnalla on merkitystä, että kilpaurheilijat ymmärtäisivät liikuntaa monipuolisemmin.(t)

Liikunnanopetus tulevaisuudessa hänen mielestään tulee olemaan enemmän terveysliikkumista, ei niinkään tiettyjen lajien harrastamista. Mitä enemmän koulutus kehittyy, niin tulee leikkipelejä ja pelisovellutuksia enemmän mukaan. Ei niinkään puhtaita lajijaksuja, vaikka se vielä menee siihen.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Hän haluaisi kasvattaa oppilaita siihen, että liikunta on mukavaa. Ei siihen että ne peilaisivat omaa minäkäsitystään kilpailuliikuntaan. Joillekin voittaminen on kaikki kaikessa. Yksi hänen oppilaansa on sellainen, joka itkee aina kun se häviää ja hän toivoisi pystyvänsä puuttumaan siihen jollakin tavalla, ettei se jatkuisi vanhemmalla iällä. Toisaalta se oppilas tavallaan nauttii siitä. Ehkä kaikki huippu-urheilijat ovat olleet samanlaisia nuorena.(t)

Hänen mielestään lapset haluavat saada onnistumisen elämyksiä ja samalla tavalla kuin nykyisinkin, he haluavat päästä kilpailemaan, ainakin ne, jotka siihen eivät vapaa-ajalla pääse. Oppilaat haluavat päästä kokeilemaan asioita, joita eivät ole päässeet kokeilemaan omassa liikunnan harrastuksessaan.(s)

LIITE 5 (jatkuu)

#8

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Hänellä on ollut vanhemmat, jotka ovat kuljettaneet häntä ja siskoaan harrastuksiin ja tukeneet kaikin tavoin. Koti on ollut elementti, joka on luonut valmiudet liikunnan harrastamiseen.(s)

Liikunta ala-asteella

Ala-asteella hänellä oli huippu luokanopettaja, joka oli urheiluhenkkinen mies ja kylän henki. Sitä kautta virisi hiihtoharrastus ja hän on harrastanut hiihtoa kahdeksanvuotiaasta asti aikuisten sarjoihin ja vielä aikuisenakin hiihtänyt. Koulun latua hän hiihti muiden kanssa välituntisin ja iltaisin myös taskulampun valossa ja otettiin aikoja kilometrin lenkillä ja katsottiin kuka on kuka. Sitä kautta hiihto on ollut aina oma laji. Telinevoimistelutunti nousee joskus mieleen. Hänellä oli pyöräilyshortsit ja opettaja sanoi hänelle, että laita välihousut jalkaan ja näytetään rekillä polvipyörähdys. Hän pystyi sen tekemään, koska oli välihousut, mutta mieleen jäi yrittäminen.(k)

Yksi huono kokemus on jäänyt hiihtotunnilta. He joutuivat jälki-istuntoon, koska menivät tien yli ilman opettajan lupaa hiihdettyään tienylityspaikalle paljon muita nopeammin eivätkä jääneet odottelemaan. Koululla he joutuivat kirjoittamaan lapulle sata kertaa, että eivät hiihdä yli tien ilman opettajan lomaa. Se kokemus ei oikein kehittänyt. Ei se kuitenkaan hänen motivaatiotaan hiihtoon vienyt. Huonoilla kokemuksilla voidaan saada aikaan negatiivista vaikutusta, niin ettei enää aikuisena kosketakaan suksiin, puhumattakaan, että harrastaisi kestävyysliikuntaa.(t)

Koululiikunnasta hän muistaa, että pelattiin paljon sisäliikunnassa. Opettaja laittoi pallon kentälle ja alettiin pelata. Siitä on hirveän yksipuolinen kuva.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Yläkoulun puolelta on hyvät kokemukset. Siellä hän oppi uimaan.(k)

Yläkouluaikaisesta opettajasta voi sanoa, että siinä oli hyvää, että tiedettiin mitä tehtiin. Jos vertaa alakouluun, niin siellä ei ollut mitään järjestelmällisyyttä tai tavoitteita, mitä harjoitellaan. Muutos oli iso. Kun itse piti liikunnasta, niin innostui, että tässä voi oppia vaikka mitä. Kaikki tuntui hauskalta ja liikunta oli kivaa ja sinne oli loistava mennä.(t)

Yläkouluaikainen opettaja oli jumppari ja ohjasi naisvoimistelijoita. Hän oli hyvin autoritääriinen ja selkeästi johti. Toisaalta hän piti siitä, että opettaja antoi selkeät ohjeet ja oppilaat tottelivat ja tekivät. Se on jäänyt mieleen positiivisena, että opetus muuttui alakouluajasta. Opettaja oli jämäkkä ja järjestelmällinen ja tiesi mitä teki. (s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Opetus hänestä oli hyvää, laadukasta ja ryhmä oli huippu. Siellä tehtiin paljon ja hän koki sen hyödylliseksi. Kaikkein sydäntä lähellä on vaeltaminen ja luonnossa liikkuminen. Porukalla tekeminen, ryhmä ja yhteishenki ja onnistuminen olivat parasta.

Vaikeinta hänestä oli, kun oli kova flunssa ja oli tanssijakso eikä päässyt mukaan, kun tykkää tanssista. Oli vaikea vain istua.(k)

Koulutuksen myötä hänelle tuli toisaalta riittämättömyyden tunne, kun opettamiseen liittyy niin paljon mitä pitäisi huomata opetustilanteessa. Koulutuksen myötä on tullut varmuus siihen opettamiseen. Hän tietää mitä opettaa ja vahvuutta on tullut lisää.(t)

Jotenkin tuntui haasteelliselta, miten voi kaikki hahmottaa kerralla. Ensimmäisenä syksynä joulukuun asti hänellä oli tunne, että miten saa kaiken arvioinnin tehtyä. Alussa oli varmaan aika vaikeaa tietää, miten hoitaa tilanteet parhaiten ja järkevästi. Hänestä se oli sellaista luistelua liukkaalla jäällä.(s)

Aikuisikä

Hän juoksee, hiihtää ja käy jumpassa ja hänestä on mukavaa, että on nyt rahaa käydä bodypumpissa. Kyllä hän liikkuu monipuolisesti. Kilpailemista hän ei enää paljoa harrasta, joskus saattaa juosta puolimaratonin. Suoritustekniikoista tietää sen verran, että haluaa kehittää omaa tietotaitoa. Liikunta on äärettömän tärkeää terveydelle ja hyvinvoinnille. Aiemmin se on ollut kunnossa pysymiselle ja kaikelle mielelle. Stressin purkajana se on mainio.(k)

Aineenopettajana

Yleistä

Suomalaiset paisuvat entisestään ja voivat huonommin. Kyllä liikuntaa pitäisi lisätä ja sillä on merkitystä.(k)

Liikunnan opettaminen tuntuu mukavalta. Hän on tykännyt työstä niin, ettei voisi kuvitella tekevänsä luokanopettajan työtä, vaikka luokanopettaja onkin. Hänestä on tärkeintä, että jokainen saa jotakin positiivista niiltä tunneilta. Ehkä se vain korostuu, kuinka tärkeätä se on. Pitäisi saada enemmän tietopuolta lisättyä siitä, kuinka tärkeätä se on terveydelle ja omalle hyvinvoinnille. Kyllä se näkyy suurempana reippautena ja aktiivisuutena.(t)

Huonot kokemukset hänellä liittyvät poissaoloihin, josta seuraa vaikeuksia myös muuhun koulunkäyntiin. Iloa tuottaa se, että asiat menevät niin kuin niiden pitää. Kun pystyy omien tuntien kautta vaikuttamaan niin, että heikompikin oppilas innostuu ja ymmärtää. Se on parasta mitä tässä työssä on. 7.-luokkalaiset tykkäävät leikkiä, samoin 9.-luokkalaiset. Mutta kahdeksaluokkalaiset eivät oikein halua. Vastavuoroisuus, yhdessä tekeminen opetustilanteessa oppilaan kanssa on idea siinä. Hän kokee itsensä iloiseksi, positiiviseksi ja helposti lähestyttäväksi, sellaiseksi joka on läsnä ja jolla on aikaa kuunnella nuoria.(s)

Opetuskäytännöt

Itse hän on miettinyt ja suunnitellut tunnit ihan toisella tavalla kuin kokemassaan huonossa liikuntatunnissa. Ennen oli varmaan aika tavalla sokea tunnilla ja katsoi vain sitä mihin huomio kiinnittyi. Tuntuu, että nykyään saa enemmän irti oppilaista ja tunneista. Joskus (opetuksen tehostaminen) käy ympäristöä muuttamalla, mutta yleensä se käy keskustelulla ja ohjaamisella. Tieto lisää tuskaa. Nyt kun ei ole niin teoreettisesti asiaa käsitelty, niin hän on sen taas unohtanut. Monta kertaa hän on huomannut, että

joku oppilas ei mene omalla tasollaan. Kun on oppinut tuntemaan oppilaan ja tietää millä tasolla pitäisi mennä, niin hän on kokenut hyväksi rohkeasti lähestyä oppilasta ja kysyä, että mikä on vikana. Silloin saa paljon irti tilanteesta ja se lisää ymmärrystä oppilasta kohtaan. Oppilaalla voi olla vaikka kuinka vaikea vaihe omassa elämässään.(t)

Hänen opetuksessaan on pariarviointia ja parin kanssa oppimista. Sitten on ryhmätoimintaa, tehtävapistettä, jossa oppilaat opettavat toisiaan ja myös pistetyöskentelyä, esimerkkinä pururata testi, jossa jokainen saa liikkua omalla tasollaan ja arvioida suorituksensa jälkeenpäin. Oppilaiden kommentoissa tuli esille, että oli mukava, kun sai vähän puristaa itsestään irti ja toisaalta se, että sai liikkua omalla tasollaan ja myös kertoivat mitä pystyivät tekemään. (s)

Muuta

Joskus vanhemmat ilmoittavat, että lapsella on sen verran esim. flunssa, että ei voi osallistua. eiväthän vanhemmat ole lääkäreitä. Jos on niin heikkokuntoinen, ettei voi osallistua mihinkään, niin pitää lähteä kotiin. Liikunnallisuus hänestä on yrittämistä ja tekemistä omalla tasollaan, omalla taitotasollaan liikkumista ja sen kehittämistä.(k)

Hän pyrkii evästämään nuoria niin, että siitä liikunnasta tulisi elämäntapa. Hän on miettinyt miten saisi tiedon opetettua, että liikunta on tärkeitä.(t)

Tietenkin asenne ja se onko liikuntavarusteet mukana kuuluu liikunnallisuuteen. Suunnittelussa muutosta on varmaan tapahtunut ja rutiinia on tullut lisää, kun on kuitenkin viides vuosi menossa. Hän nauttii siitä, että on tietyt rutiinit ja voi alkaa kehittämään niitä. Hän ajattelee, että selviävähän kaikkein heikoimmatkin siellä mukana ja mitä jos eivät selviä. Toisaalta hän miettii niitä kaikkein etevimpiä, että mitä lisätehtäviä voisi antaa, etteivät ne tylsisty tai mitä rajoitteita voisi antaa harjoitteisiin tosi hyvin. Tietenkin hän miettii innostuvatko oppilaat tähän. Hän pyrkii positiivisen asenteen löytäminen ja että saisi oppilaat innostumaan liikuntaan ja oppilaat saisivat kaikki siitä jotakin.(s)

Tulevaisuus

Liiallinen työ käy hänestä puuduttavaksi.(k)

Hän toivoo saavansa opettaa liikuntaa. Hän on kuitenkin niin innostunut siihen ja taidot siihen ovat koko ajan vahvistuneet ja löytänyt uusia juttuja. Oma innostunut asenne ei muutu miksiäkään. Kyllä pitää olla itsekkin innostunut, että voi innostaa oppilaita.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Varmaan haluavat saada erilaisia, monipuolisia, positiivisia kokemuksia ja itseään ja vapaa-ajan harrastuksia lähellä olevia kokemuksia. Hän haluaa, että oppilaat saisivat positiivisia elämyksiä, jotka kantavat aikuisuuteen, nimenomaan luonnon ja ympäristön antamiin kokemuksiin.(t)

LIITE 5 (jatkuu)

#9

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Paikkakunnalle perustettiin jalkapallojoukkue, jossa hän kävi pari kertaa viikossa aluksi ja sitten kuudennella ja yläasteelle monta kertaa viikossa, mutta ennen sitä ei varsinaisesti missään joukkuelajissa.(k)

Paikkakunnan nuorissa seuran hiihtäjiä arvostettiin paljon. Ei hän ehkä olisi ikinä menestynytkään, vaikka olisi satsannutkin lajiin, ehkä vähän tietoisestikin suhtautui nihkeästi hiihtoon. Koska on saanut nauttia hyvien opettajien opetuksesta, jotka antoivat asiallista ja täsmällistä palautetta, on ymmärtänyt sen merkityksen omassakin opetuksessa.(t)

Liikunta täytti vapaa-ajan ja liikuntatunnit olivat koulussa huippuhetkiä. Ala-asteikäisenä ei ollut vielä paljoa joukkuepelaamista, keskenään touhuttiin ja ulkoiltiin kesät ja talvet. s)

Liikunta ala-asteella

Liikuntatunnit ovat aina olleet hänelle näytön paikkoja, mutta on nauttinut niistä. Hän on kuitenkin aika kilpailuhenkinen. Ei tule mitään harjoitteita mieleen liikuntatunneilta, kyllä siellä pääasiallisesti pelattiin. Opettaja pelasi tunnilla mukana. Telinevoimistelua ei ollut ala-asteella käytännössä ollenkaan. Pienellä kyläkoululla jotain tehtiin, mutta sitten kun päästiin oikeille telineille, niin innostus nousi.(k)

Liikunta oli hänelle kaikki kaikessa. Suurin osa ala-asteen koulumuistoista liittyy liikuntaan, liikuntatunteihin ja välituntipeleihin. Muutamia kertoja oli oppilasjohtoisia alkulämmittelyjä ja pallopelejä, mutta kyllä tunnit pääasiallisesti olivat opettajajohtoisia. Kouluaikana hiihto oli tervanjuontia. Paikkakunnalla oli yhteisön painostus (hiihtokunta) ja se oli kaikille tärkeä asia, mutta hän ei kokenut sitä sillä tavalla. Koulussa hiihtokisoilla oli paljon arvoa. Niistä puhuttiin jo syksyllä. Häntä ei olisi voinut vähempää kiinnostaa, mutta muuten liikunnasta piti.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Lukion aikainen liikunnanopettaja hänellä oli niin hyvä, ettei ollut sellaista asiaa, mitä se ei olisi osannut.(k)

Mielenkiinto on koko ajan ollut korkealla ja motivaatio liikuntaan, mutta opettajien kautta se on muuttunut. Hän on kokenut, että on saanut aina hyvää liikunnan opetusta. Taso on koko ajan noussut siirryttäessä kouluasteelta toiselle. Opettajien taitotasoa ja näkemys on kasvanut ja sitä kautta hän on saanut uusia virikkeitä. Yläasteen opettaja oli poikkeuksellinen tapaus. Energiapommi, joka kannusti ja piti huolen siitä, että kaikki viihtyvät tunnilla eikä kukaan ole toimeettomana. Omalla esimerkillään ja persoonallaan sai oppilaat hyvin suorituksiin. Telinesuorituksissa oli tavoitteellisuus heti. Lähdettiin liikkeelle perussuorituksista ja edettiin vaikeampiin. Suoritukset oli numeroitu, niin että vaikein oli kymppin arvoinen. Kävi niin, että hän oli koulun historian toinen oppilas, joka sai kaikilta telineiltä kymppin suorituksen. Se pisti yrittämään lisää, kun

opettajakin osasi hyvin kaiken. Toinen (yläasteen opettaja) toi persoonallaan hyvän tunteen luokkaan, vaikka ei ollutkaan taidollisesti niin vahva ja toisella asiantuntemus ja lajitietämys toimivat vahvuutena.(s)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Ehkä se on jäänyt päällimmäisenä mieleen, ettei opettajan tarvitse olla huippu joka lajissa. Opettaminen on enemmänkin oppilaiden ohjaamista, käsittelyä ja kannustamista. Ylhäältä päin käskeminen ei opettamisessa onnistu, vaan se on enemmänkin oppilaiden kanssa yhdessä tekemistä ja eteenpäin menemistä. Opinnot hänestä oli kaikin puolin huippukokemus. Siihen vaikutti se kokonaisuus ja mahtava ryhmä.(t)

Ensinnäkin se porukan yhteishenki edesauttoi viihtymistä. Hänestä oli mukava lähteä lähijaksolle, kun tiesi että ryhmällä on hyvä henki.(s)

Aikuisikä

Sisäfutista hän on pelannut ja lentopalloon on kaipuu, koska se on rakas laji. Sukset hän on hankkinut ja vähän kuntoillutkin, ihan peruskunnan kannalta. Nyt sen liikunnan ajattelee hyvänä asiana, jolla voi pitää itsensä kunnossa. Toisaalta se on sosiaalinen tapahtuma, kun näkee kavereita. Nuorempana oli tärkeä päästä pätemään ja tekemään maaleja.(k)

Kyllä liikunta valitettavasti aika paljon on vähentynyt. Yläaste ja lukioaikoina ei tainnut olla sellaista iltaa, milloin ei olisi liikkunut.(t)

Aineenopettajana

Yleistä

Kun muistaa laadukkaan ja hyvän palautteen omalta kouluajalta, sitä osaa arvostaa. Kaikkien pitäisi mitata tasoa omaan tasoonsa. Keskinäisellä vertailulla hänestä ei saavuteta mitään. Koska liikunta on ollut hänelle aina mukavaa ja on menestynytkin siinä arvosanojen valossa, on joskus pohtinut sitä, että pystyykö asettumaan niiden heikompien lasten asemaan. Ymmärtääkö, miltä tuntuu, että kuperkeikka on vaikea tehdä, koska itsellä ei ole ollut vaikeuksia siinä. Silloin kun näkee, että kehitystä on tapahtunut, niin tunti on onnistunut. Ymmärretään jokin uusi asia. Silloin itselle tulee mielikuva, että tämä oli onnistunut tunti. Lähtökohtana opetuksessa hänellä ei ole se, että oppilaat kilpailevat keskenään veren maku suussa, vaan se että kaikki viihtyvät tunnilla ja ymmärretään liikunnan merkitys laajemminkin. Oppilaille voi tuoda sitä asennetta jo pienestä pitäen, että liikunta on tärkeä asia elämässä. Kuinkahan moni sellainen, joka on liikunnan kokenut vastenmielisenä, on tullut liikunnanopettajaksi, toivottavasti olisi. On paljon niitä, jotka ovat olleet hyviä ja pitäneet liikunnasta ja nyt opettavat sitä. Toivottavasti olisi myös opettajia, jotka eivät ole pitäneet liikunnasta. Niillä olisi erilainen näkemys ja sitä näkemystä hän arvostaisi.(t)

Luokanopettajan näkökulmasta liikunta on haasteellinen oppiaine sijoittaa keskelle koulupäivää, koska se vaatii eri tilat ja erikoisjärjestelyt, mutta liikunnanopettaminen on mukavaa. Kun saa liikunnallisesti passiivista lasta kannustettua tekemään ja ylittämään itsensä, se tuntuu hänestä hyvältä. Toisaalta luokkaan mahtuu jo lahjakkuuksia, joilta tulee huikeita suorituksia. Hän ei muista koulusta huonoja kokemuksia,

henkilökohtaisesti hän ei pitänyt hiihdosta lajina. Sekään ei enää nykyään vaikuta, koska hän on huomannut, kuinka hieno laji hiihto on kuntoilumielessä. Missään nimessä hän ei halua antaa oppilaille viestiä, että ei kannata hiihtää. Sosiaalinen näkökulma siihen, että liikunta olisi mukavaa yhdessä tekemistä, on tärkeää. Ei tarvitse aina liikkua liikunnan vuoksi, vaan saa olla kavereiden kanssa. Hänestä liikunnanopettajan tärkeimmät ominaisuudet liittyvät kasvatustalenteille ja liikuntatunneilla pyritään saamaan hyvän olon tunnetta oppilaille. Osataan järjestää opetustilanteet niin, että on paljon tekemistä ja se on laadukasta.(s)

Opetuskäytännöt

Telinevoimistelussa koululla hän on korostanut, että se on laji, joka vaatii kehomotoriikkaa, tasapainoa ja monipuolista lihashallintaa. Liikunnallisesti passiivisemmat ja heikommat oppilaat ovat ylittäneet hienoihin suorituksiin ja heistä hän on ollut ylpein itse. Vaikka taitavimmat pojat tekevät jopa sellaisia suorituksia, joita ei edes vielä tarvitsisi osata, niin se saa tuntemaan, että asioita on tehty oikein, kun heikoimmatkin onnistuvat. Hän kokee aineenhallinnan vahvuudeksi, pystyy hyvin näkemään suorituksista keskeisimmät osatekijät. Mitä vaatii, että onnistuu ja tavallaan on tuntuma lajeihin, että miten pitäisi menetellä.(k)

Ei aina tehdä sitä, mistä oppilaat tykkäävät. Ne, jotka tykkäävät, ovat eniten äänessä ja hiljaisten ja passiivisten on vaikea saada ääntänsä kuuluviin. Kyllä hän menee oppilasta kädestä pitäen opastamaan. Sen verran on luottoa oppilasryhmään, että se välillä toimii itsenäisestikin. Jos näkee, että jollakin on ihan selkeästi vaikeuksia, niin hän menee lähelle auttamaan ja käsittelemään sitä asiaa. Sellaisissa tilanteissa, jotka on itse kokenut haasteelliseksi tai vaikeiksi, pitää lähtökohtana sitä, että se voi olla oppilaillekin vaikea asia. Sitä lähtee perinpohjaisemmin käymään läpi. Hänelle se on kipinän antaminen, se että liikunta koettaisiin tärkeäksi ja oppilaan kehittymisen tukeminen, että oppilas saisi tunnustusta.(t)

Tuntia hän muokkaa niin, että siellä on eritasoisia tehtäviä. Jokainen oppilas voi asettaa itselleen tavoitteita, johon tunnin aikana pääsee. Kyllä telinevoimistelussa on helppo oppimisympäristöä muuttaa. Kun harjoitellaan vaikka kieppiä, niin voi avustaa tai käyttää koroketta tai apuvälineitä. Sehän on ympäristön muokkaamista. Pallopeleissä hänellä on pienpelejä ja käy pelien keskellä opettamassa, jos näyttää, että kaivataan ohjeistusta. Helppo tarttua asioihin ja ohjata, kun peli käydään pienellä alueella. Voimistelussa hän mieluummin näyttää mallisuorituksen ja miten liikettä lähdetään kehittämään. Se on enemmän opettajajohtoista. Telinevoimistelussa oppilaat saivat suunnitella opeteltujen liikkeiden pohjalta sarjan ja arvioinnissa huomioitiin oma kehitys. Kaikki saivat esittää oman sarjansa ja vaikka kaikki eivät pidä esiintymisestä, niin suurin osa näytti nauttivan siitä. Yleensä hän pyrkii pitämään kuria tunneilla, mutta vastapainoksi taas kannustaa ja antaa positiivista palautetta paljon, mutta myös kriittistä. Tunnin organisoinnissa hän on kehittynyt. Järjestys säilyy, kaikilla on työrauha, se on kehittynyt kokemuksen myötä. Välineisiin ja kouluun tutustuminen on auttanut ennakkosuunnitteluun. Vaikka hän tiukasti pyrkii pitämään kuria, niin oppilaat kokevat hänet liikuntatunnilla helposti lähestyttäväksi.(s)

Muuta

Ehkä sillä tavalla, että jos on passiivinen ja ei niin liikunnallinen oppilas, niin vedotaan siihen, että en minä kuitenkaan osaa. Tuleeko ennakkokäsitys kotoa vai eikö kotona kannusteta, mutta tosi pessimistisesti suhtaudutaan omiin mahdollisuuksiin.(t)

Hiihto on esimerkki siitä. Joidenkin kotona sitä ei arvosteta. Sitten on lähes varma, että oppilaallakaan ei hiihtovälineitä ole. Liikunnallisuus hänestä on sitä, että asenne on kohdallaan, ei se tietenkään vaikuta koulussa arviointiin. Kyllä liikunnallisuudesta kuitenkin kertoo se, harrastaako vapaa-ajalla liikuntaa. Hän pyrkii järjestämään tunnit niin, että kaikilla on tekemistä. Se on selkeästi vaikuttanut suunnitteluun. Tietysti se oppilaantuntemus on taustalla siitä luokasta. Hän lähtee yksilöllisesti miettimään, koska ryhmä ei ole iso. Mietti tulevan liikuntatuntien aiheita ja miettii oppilaiden taitotasoja, että kykenevätkö ne suorituksiin.(s)

Tulevaisuus

Kovasti puhutaan ylipainoisuudesta. Kyllähän ruokavalio ja liikunta ovat lääkkeet siihen.(k)

Hänestä koululiikunnassa pitäisi saada liikuntaan kipinä niin, että voisi tehdä sitä kotonakin.(t)

Mitä halutaan tuottaa

Hänestä liikunnassa on mahdollisuus sosiaaliseen kanssakäymiseen ja oman kunnon ylläpitämiseen ja se on avain kaikkeen.(k)

Liikunta koettaisiin mukavana asiana ja opettaja kannustaa oppilaita tasosta ja lähtökohdista riippumatta. Se riippuu lähtötasosta. Hyvät oppilaat haluavat edelleen olla parhaita ja tehdä maaleja. Heikommat oppilaat haluavat ylittää itsensä, koska ne kokevat helposti sen, etteivät ole luokkana parhaita, joten silloin heille on tärkeää, että he kehittyvät ja ylittävät itsensä.(t)

Hänestä tavoitteet tulee asettaa niin, että jokainen saavuttaa ne ja kun tavoitteet saavuttaa, se tarkoittaa, että on kehitytty.(s)

LIITE 5 (jatkuu)

#10

Ennen aineenopettajuutta

Lapsuuden vapaa-ajan liikunta

Kaikki vapaa-aika meni naapurin lasten kanssa leikkiessä, liikkussa ja tehdessä kaikkea liikunnallista. Isä rakensi viereen heille sulkapallokentät. Ihan pienestä asti hän on harrastanut liikuntaa, ei pelkästään koululiikuntaa tai kavereiden kanssa. Hän jätti tanssin kokonaan, kun oli siihen saakka harrastanut yli kymmenen tuntia viikossa. Jatkoj muita harrastuksia, kuntosalia ja aerobicciä, että kunto on säilynyt.(k)

Kaikki oli toimintaa ja siitä tuli hyvä mieli ja haettiin kilometrinkin päästä kavereita leikkiin mukaan. Sama kyllä jatkui ala-asteellakin, että nautti koulussa liikunnasta. Se jatkui monta vuotta ja kehitystä tapahtui niin, että pääsi esiintyvään ryhmään ja kilpailemaan.(t)

Kun hän ei muuta tehnyt kuin tanssi, niin piti laittaa oma elämä järjestykseen, että sai opiskeltua, vähän äidinkin painostuksesta.(s)

Liikunta ala-asteella

Hän piti kovasti, kun oli liikuntatunteja ja halusi kehittyä. Telinevoimistelussa oli kova tahto kehittyä omissa taidoissaan. Opettajista ei jäänyt kovin hyvä kova, ne eivät kannustaneet, oma tahto korostui enemmän. Telinevoimistelu on jäänyt mukavana kokemuksena mieleen. Kun kehittyi, niin pääsi jumppasirkusjuttuihin mukaan. Hänestä tuntuu, että sen vuoksi, että kehittyi, löytyi liikunnan mukavuus.(t)

Koulussa (a-a) korostui, että jos itse ei ollut taitava, niin ei päässyt oikein kehittymänkään. Ei opettaja ottanut sitä huomioon silloin.(s)

Liikunta yläasteella ja opiskeluaikana

Telinevoimistelussa, kun pääsi koulun kisoihin, se vahvisti omaa itsetuntoa. Samoin kävi tanssissa. Heitä oli kolme tyttöä koulussa, jotka harrastivat tanssia ja kun he pääsivät esiintymään koululle, niin se vahvisti itsetuntoa.(k)

Oli kyllä ihan hyvät numerot liikunnassa ja kova tahto näyttää opettajalle, että pitää edelleen liikunnasta ja että se on tärkein harrastus. Yläasteella koululiikunta tuntui puuduttavalta opettajan takia. Opettaja jaksoi häntä moittia. Kun alkoi kehittyä tanssiharrastuksessa, niin se vahvisti liikuntaidentiteettiä ja se näkyi koulussakin. Kun hän esiintyi koulunjuhlissa, niin opettajakin huomasi, että liikuntatahtoa löytyy edelleen. Yläasteella opettaja ei pitänyt hänestä persoonana tai muista syistä, niin kohtelu oli negatiivista. Vain oma tahto ja kehittymisen sekä näyttämisen tahto on jäänyt positiivisena mieleen.(t)

Työ ennen aineenopettajuutta ja aineenopettajakoulutus

Miltä hänestä tuntui silloin, kun hän aloitti liikunnan opettajana? Muilla opettajilla tuntui olevan omat tapansa ja kaikilla vahvana käsitys, että pitää suorituksia tehdä mittausten vuoksi. Hänestä tuntui erilaiselta, eikä hän kokenut pystyvänsä toimimaan

samalla tavalla. Koulutuksesta päällimmäisenä jäi mieleen hyvä tekeminen. Ryhmä sulautui yhteen ja kaikki kannusti toisiaan ja toimittiin yhdessä.(k)

Sai kokeilla opetuksessa opittuja taitoja, että osaako varmasti nyt suhteuttaa minkälaiset taidot on oppilailla ja miten niitä voi kehittää. Hän koki haastavaksi sen, että osasi suunnitella tunnit niin, että siellä tulisi onnistumisen elämyksiä ja oppilaat kehittyisivät omalla ikätasollaan ja asteellaan.(t)

Kaikkiin lajeihin mitä oli, oli hankittu opettajat jotka hallitsivat alueensa ja lyhyessäkin ajassa pystyi itse kehittymään. Omalta kouluajalta hän muistaa, että ohjeita annettiin paljon ennen kuin lähdettiin harjoittelemaan ja niitä ei oikein muistettu. Nyt omassa opetuksessa on hyvä lähteä esim. palloilussa pienin askelin. Sen hän oppi koulutuksessa.(s)

Aikuisikä

Koiran kanssa hän käy pitkiä lenkkejä ja metsästävässä eli se on muuttunut totaalisesti rauhallisempaan suuntaan. Toisaalta kunnon puolesta hän harrastaa kuntosalia ja juoksemista. Juoksussa, joka tuli mukaan muutama vuosi sitten, hän haluaa kehittyä. Ennen jaksoi juosta pylväänvälin, nykyään jaksaa käydä vähän pitemmälläkin.(k)

Nykyään menee oma harrastaminen huonompaan tai ei voi sanoa huonompaan vaan rennompaan suuntaan. Nuoruudessa liikunta hänelle oli enemmän pakkopullaa, että oli pakko tehdä jaksakseen. Nykyään se on enemmän hyvinvointia.(t)

Nykyään hän tekee oman hyvinvoinnin eteen enemmän töitä.(s)

Aineenopettajana

Yleistä

Hän kokee, että taidot ovat riittävät. Aina voi kehittyä, mutta ei koe epävarmuutta ja se näkyy innokkuutena.(k)

Kokemus on, että nyt on päässyt tekemään omaa juttua ja nauttii siitä mitä saa tehdä. Saa toteuttaa itseään ja tuntee, että harrastus ja työ on sama asia. Hän joutui ensimmäisenä syksynä antamaan oppilaalle vitosen ihan tekemättömyyden vuoksi. Hän ei lähtenyt oppilaan herjauksiin mukaan, vaan aina rauhallisesti keskusteli, miten se vaikuttaa ja näkyy numerossa. Oppilaalle hän sanoi, että olisi kiva nähdä niitä välähdyksiä osaamisesta, mitä hän on nähnyt. Hänestä oli mukava antaa oppilaalle seiska, kun asenne parani. Toinen samanlainen tyttö oli 9. luokalla, joka oli taidollisesti hyvä, mutta heittäytyi tekemättömäksi. Harmitti antaa oppilaalle huono numero, keskustelun kautta kannusti oppilasta, että numero nousee, jos vain asenne paranee. Negatiivinen kokemus on tullut yhdestä oppilaasta, joka ei jaksaa keskittyä eikä toimi sääntöjen mukaan oikeastaan koskaan, mutta eivät siihen muutkaan opettajat ole saaneet kontaktia. Koulutuksen ja kokemusten myötä on vahvistunut tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus, hän tietää miksi tätä työtä tehdään ja mitä merkitystä sillä on.(t)

Kaikki oppilaat saavat yrittää omalla persoonallaan ja ohjauksella ja kannustuksella ja onnistumisen elämyksiä hänelle tuo, kun saa heikoimmat tai murrosiän oikuissa olevat oppilaat onnistumaan omissa taidoissa.(s)

Opetuskäytännöt

Sen kautta hänelle on rakentunut ihan toisenlainen opettajaidentiteetti, kun muistaa omat kokemukset ja haluaa olla täysin toisenlainen. Kesken oppitunnin hän tulee reilusti oppilaan lähelle auttamaan korostamatta sitä, että oppilas mahdollisesti on heikompi. Hän yrittää päästä lähelle ja auttaa, jotta tulisi onnistumisia. Hänellä on kyselevä tyyli, ei anna mitään valmiina, vaan tuottaa tiedon esim. pallopeleissä kyselemällä.(t)

Ensin katsotaan kädestä pitäen opittava asia ja hän kannustaa ja sitten oppilas lähtee harjoittelemaan. Ei eri menetelmällä eikä yksin erikseen, vaan hän hajauttaa ryhmän niin, että heikompi oppilas ei koe olevansa heikompi tai erilainen. Tanssissa lähdetään liikkeelle täysin opettajajohtoisesti aina. Siinä on jäänyt luovuuden kehittäminen minimiin. Hän antaa oppilaiden mahdollisimman paljon näyttää ja avustaa itselleen vahvoissa lajeissa, jos oppilaat haluavat. Opettamisessa hän haluaa välttää kilpailuhenkisyttä ja keskittyä oppilaan omiin taitoihin ja välttää tunneilla kilpailuasennetta. On mukava kuulla oppilailta sitä palautetta, että ne pitävät asioista, vaikka opettaja pitääkin tiukat rajat. Oma persoona tulee kokemuksena esille. Iloisuuden ja kannustamisen kautta hän vie asioita eteenpäin. Hän jaksaa kuunnella, kun jollakin on murheita ja asettaa rajat, kun asiat eivät toimi. Hänestä tuntuu hyvältä, kun kannustaa oppilaita ja ne onnistuvat, rentoutuvat ja pääsevät tekemiseen mukaan.(s)

Muuta

(Vanhemmat) eivät ole pystyneet vaikuttamaan hänen toimintaan. Hänestä liikunnallisuus näkyy kiinnostuksena lajeja kohtaan ja yrittämisenä. Ei tarvitse olla taitava, kunhan on halu kehittyä. Hän miettii oppilaita ensin ryhmänä, koska eri ryhmillä on erilainen ryhmädynamiikka. Suunnittelussa ryhmän odotettava käytös ohjaa toimintaa. Tavoitteena liikunnassa hänellä on yhteistyön kehittäminen, koska se on hyvin erilainen oppiaine verrattuna muihin. Hän miettii tätä ryhmäjaossa ja organisoinnissa, että ryhmät saadaan mahdollisimman heterogeenisiksi ja opittaisiin toimimaan kannustavasti ja reilusti.(s)

Tulevaisuus

Hänestä koululiikunnalla on vaikutusta siihen, että joku innostuu liikunnasta ja ymmärtää sen merkityksen itselle, omalle hyvinvoinnille ja terveydelle.(t)

Persoona on joka hänellä säilyy, iloinen kannustava, mikä on ollut tähänkin asti.(s)

Mitä halutaan tuottaa

Oppilaat haluavat onnistumisia, eivät sitä että mitataan ja vertaillaan. Hän haluaa antaa sellaisia kokemuksia oppilaille, että niiden on mukava lähteä tunnilta.(t)

Tärkeitä olisi, että ryhmässä olisi iloista ja mukavaa, että siellä liikuttaisiin ja harjoiteltaisiin, ei mitattaisi.(s)