

**KOKEMUKSELLISTA LIIKUNTAA – KOKEMUKSELLISUUDEN
HYÖDYNTÄMINEN SOVELTAVAN LIIKUNNAN OPETUKSESSA OPPILAAN
VOIMAANTUMISEN NÄKÖKULMASTA**

Tiia Kantanen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2019

TIIVISTELMÄ

Tiia Kantanen (2019). Kokemuksellista liikuntaa – kokemuksellisuuden hyödyntäminen soveltavan liikunnan opetuksessa oppilaan voimaantumisen näkökulmasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 58s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä kokemuksellisuuden mahdollisuuksista ja merkityksistä soveltavassa liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten kokemuksellisuustietoa voisi hyödyntää soveltavassa liikunnanopetuksessa sekä selvittää miten ihminen merkityksellistää liikuntaa. Lisäksi tavoitteena oli saada lisää tietoa siitä, että voiko voimaantumiskokemuksen syntymistä edistää liikuntakokemuksilla.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston kerääminen toteutettiin Delfoi-kyselytutkimuksella. Delfoi-tutkimuksessa ennalta määritellyt tutkimuskysymykset lähetettiin Delfoi-tutkimukseen valitulle asiantuntijalle. Tarkoituksena oli tuoda esiin asiantuntijamielipide tutkittavasta ilmiöstä ja jalostaa kyselystä saadut näkemykset tiedoksi.

Tutkimuksen keskeiseksi päätulokseksi nousi, että soveltavaa liikunnanopetusta olisi hyvä tarkastella ja lähestyä oppilaiden merkityksellisen kokemuksen tai kokemuksellisuuden pohjalta. Tutkimus nosti esiin, että ihminen merkityksellistää liikuntakokemuksia monin tavoin ja tämän tiedon ymmärtäminen mahdollistaa liikunnanopettajalle toisenlaisen lähestymistavan oppimisprosessin rakentamiseen. Tässä tutkimuksessa nousi lisäksi esiin, että oppilaan voimaantumiskokemuksen syntymistä voidaan edistää luomalla pedagogisesti erilaisia liikuntakokemuksia, jotka tarjoavat oppilaille esimerkiksi itsensä haastamista, uuden oppimista tai onnistumisen elämyksiä.

Asiasanat: erityisliikunta, kokemuksellisuus, liikuntakasvatus, voimaantuminen

ABSTRACT

Tiia Kantanen (2019). Experiential physical activity – utilizing experientialism in adaptive physical education through a perspective of student empowerment. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Master's thesis, 58 pp.

The purpose of this study was to increase knowledge and understanding regarding the possibilities and significances of experientialism in adapted physical education. The objective of the study was to clarify how knowledge of experientialism could be utilized in adapted physical education. The aim was also to investigate how a person gains meaningfulness from physical activity. Additionally, the target was to acquire information about whether the build up of empowerment can be enhanced through experiences in physical activity.

The study was as conducted as a qualitative research using a phenomenological-hermeneutical approach. The material was gathered using the Delphi method. Predefined research questions were sent to an expert chosen to participate in the Delphi study. The aim was to raise an expert opinion of the studied phenomena and refine the view obtained from the inquiry into knowledge.

The araised lead conclusion was that adapted physical education would benefit from an approach considering meaningful experience in students or experientialism. The study brought to fore that a person gains meaningfulness from physical activity in several ways and the understanding of this knowledge gives the physical education teacher another approach into constructing the learning process. This study also revealed that the build up of empowerment experiences in students can be enhanced by creating pedagogically different physical activity experiences, providing students with eg. self challenges, learning new and experiences of success.

Key words: adapted physical activity, a posteriori, empowerment, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOKEMUS JA KOKEMUKSELLISUUS	4
2.1 Kokemus käsitteenä.....	5
2.2 Kokemuksellisuuden teoriaa	7
2.3 Kokemuksellisuuden osa-alueet	8
2.3.1 Elämyskokemus.....	9
2.3.2 Identiteettikokemus	10
2.3.3 Osallisuuskokemus	11
2.3.4 Toimijuuskokemus	12
3 SOVELTAVAN LIIKUNNAN KÄSITTEET	13
3.1 Liikuntapedagogiikan tavoitteet	13
3.2 Erityisliikunnasta soveltavaan liikuntaan	14
3.3 Soveltava liikunnanopetus.....	15
3.4 Erilaisten liikuntataitojen ja toimintakyvyn huomioiminen liikuntatunnilla.....	18
3.5 Positiivisten liikuntakokemusten merkitys ja mahdollisuudet	18
4 VOIMAANTUMINEN YKSILÖTASON NÄKÖKULMASTA.....	21
4.1 Voimaantuminen käsitteenä	21
4.2 Yksilötason voimaantumisen tarkastelu	22
4.3 Sisäisen voimaantumistunteen osatekijät	23
4.4 Liikunnanopetus yksilön voimaantumiskokemuksen edistäjänä.....	24
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26

6	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU	28
6.1	Tutkimusote ja lähestymistapa	28
6.2	Tutkimuksen tausta.....	29
6.3	Aineistonkeruumenetelmä	30
6.3.1	Delfoi-menetelmä	31
6.3.2	Delfoi-asiantuntijakyselyn toteutus	32
6.4	Aineiston analyysimenetelmä ja tulkinta.....	33
7	DELFOI-TUTKIMUKSEN TULOKSET	35
7.1	Kirjallisuudesta välittyneet oleelliset tekijät.....	35
7.2	Delfoi-asiantuntijakyselyn aineisto	36
7.2.1	”Tärkeintä onkin, että opettaja ymmärtää kokemusten suuren merkityksen oppimiselle ja liikkumiselle”	36
7.2.2	”Ihmisethän merkityksellistävät kokemuksiaan tiedostamattomasti että tietoisesti. Soveltavassa liikunnanopetuksessa olisi hyvä ottaa huomioon molemmat”.....	39
7.2.3	”Voimaantumiskokemuksia ja voimaantumista voi synnyttää tuottamalla kokemuksia tai teettämällä harjoituksia, joissa todennäköisesti syntyy kokemuksia, jotka ovat tekijälleen merkityksellisiä oppimisprosessin kuluessa”	41
7.3	Delfoi-tutkimuksen yhteenveto	44
8	POHDINTA.....	46
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	50
8.2	Kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotukset	51
	LÄHTEET	53

1 JOHDANTO

Liikunta – mitä muutakaan liikunta on kuin joukko erilaisia kokemuksia ja niistä syntyneitä merkityksiä? Tarkastelun kohteena pro gradu -tutkielmassani on kokemuksellisuuden merkityksellisyys ja sen hyödyntäminen soveltavassa liikunnanopetuksessa. Lisäksi tarkastelen voimaantumiskokemuksen edistämismahdollisuuksia liikunnanopetuksen keinoin. Tavoitteena on lisätä tietoa kokemuksellisuudesta ja sen hyödyntämisestä soveltavassa liikunnanopetuksessa. Kokemuksellisuusnäkökulma tulisi nähdä tärkeänä, kun tarkastellaan ihmistä liikkumassa (liikuntaharrastukset vapaa-ajalla ja liikuntatunnit koulumaailmassa). Usein liikunnasta puhuttaessa esiin nostetaan liikunnan tuomat fysiologiset muutokset, mutta meidän pitäisi tietää miten ihminen ymmärtää, kokee ja merkityksellistää liikuntaa (Pirnes & Tiihonen 2010).

Yksilön ”hyvän elämän” kokemus on subjektiivinen ja rakentuu omista kokemuksista omassa arjessa. Kainulainen (2014) tuo ilmi, että vasta viime vuosina Suomessa on herätty siihen, että ihmisten omille kokemuksille tulisi antaa enemmän painoarvoa myös hyvinvointipoliittisella tasolla. Sen lisäksi, että tarkastellaan hyvinvointiin vaikuttavia eroja, tulisi tarkastella ja tutkia myös merkityksenantoja, joita yksilö eri hyvinvoinnin osa-alueille antaa. Kokemuksellisuuden voidaan siis katsoa olevan merkityksellistä koko yhteiskunnan viitekehyksessä. Tiihonen (2014) toteaaakin, että yhteiskunnan eri toimijoiden olisi hyvä ymmärtää positiivisten ja negatiivisten kokemusten (ja etenkin positiivisten) vaikutukset ihmisten käyttäytymiseen – ja tämän tiedon hyödyntäminen koko yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikka pro gradu -työni käsittelee kokemuksellisuutta liikunnanopetuksessa, niin taustaymmärryksenä on hyvä tiedostaa, että tämän suuntaista keskustelua on käyty yhteiskunnallisellakin tasolla.

Kaikilla meillä on erilainen suhde liikuntaan ja merkityksellistämme sitä omakohtaisesti. Sitä voidaan tarkastella myös liikuntasuhdenäkökulman avulla. Liikuntapedagogiikan yksi tavoitteista on kasvattaminen liikuntaan ja siitä näkökulmasta pohdittuna yksilön liikuntasuhteella on iso merkitys liikuntaan kasvamisessa (Koski 2017, 99). Liikuntasuhdenäkökulman yksi perusolettamuksista on, että liikunnasta saatavien merkityksellisyyksien määrä ja voimallisuus määrittelevät paljon, kuinka ”syväksi” yksilön liikuntasuhde muotoutuu (Koski 2017, 100–101).

Tällainen merkityksille rakentuva liikuntasuhdenäkökulma on uudenlainen lähestymistapa liikuntakasvatuksessa. Kun ajattelemme yksilön liikuntasuhdetta, niin meille liikunnanopettajina olisi arvokasta saada tietoa liikuntasuhteen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä, kuten yksilön kokemukset ja niiden merkitykset.

Tarkastelen kokemuksellisuutta ja sen hyödyntämistä soveltavan liikunnanopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevan liikkujan viitekehyydessä. Erityistä tukea tarvitsevan liikkujan liikunnanopetuksessa tulisi erityisesti korostaa kokemuksellisuuden merkitystä. Soveltavassa liikunnanopetuksessa oppilaat tarvitsevat paljon tukea, ohjausta ja kannustusta sekä positiivisia liikuntakokemuksia. Onnistuneiden liikuntakokemusten myötä käsitys itsestä vahvistuu ja itsetunto kasvaa (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi 2003, 76). Kun tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevaa liikkujaa, on yksittäisilläkin tekijöillä iso merkitys. Pienikin onnistuminen tai osallisuuden kokemus liikuntatunnilla saa ison merkityksen, joka edistää yksilön voimaantumista kokonaisvaltaisesti.

Varsinkin erityistä tukea tarvitseva oppilas tarvitsee voimaantumisen ja valtaistumisen kokemuksia, sillä liikunnanopetus on yksi niistä harvoista oppiaineista, joka tarjoilee tällaisia mahdollisuuksia ”ilmaiseksi”. Viittaan ”ilmaisella” liikuntapedagogiikan monipuoliseen tavoitteistoon suhteessa muihin oppiaineisiin. Yksi liikuntatunti voi tavoitteistoltaan sisältää monipuolisen laaja-alaisen määrän erilaisia kasvatustavoitteita. Liikunnanopetus voidaankin nähdä myös toiminnallisena opetusmenetelmänä ja oppimisen välineenä, jossa on integroituneena monipuolinen kokonaisuus tavoitteita (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017.)

Olen valinnut pro gradu -tutkielmalleni erityiseksi teoreettiseksi viitekehyydeksi Tiihosen (1996; 2010) muodostaman kokemuksellisuuden käsitteistön sen eri osa-alueineen. Tiihosen luoma käsitteistö sopii hyvin liikunnanopetuksen kontekstiin. Käsitteistö auttaa hahmottamaan kokemuksellisuuden osa-alueita ja kokemustiedon hyödyntämistä soveltavassa liikunnanopetuksessa. On tärkeää ymmärtää kokemuksellisuutta teoreettisesta näkökulmasta, jotta kokemusten merkitys ja niiden hyödyntäminen liikunnanopetuksessa nähdään arvokkaana. On myös ensin ymmärrettävä mitä kokemuksellisuustieto pitää sisällään, jotta tietoa voi soveltaa käytäntöön. Kun puhutaan esimerkiksi liikuntakokemuksista, niin jää keskustelu usein

pinnalliseksi ja kattaa usein onnistumisen elämykset ja välittömän liikunnan tuoman ilon. Haluankin erityisesti tämän pro gradu -työn kautta nostaa esiin kokemuksellisuuden valtavat mahdollisuudet yksilön voimaantumisen edistämiseksi liikunnanopetuksen keinoin ja tarkemmin vielä pienemmissä osatekijöissä; identiteetin vahvistumisen, osallisuuden kokemisen, merkityksellisen elämyksen ja toimijuuden kokemisen konteksteissa. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä kokemuksellisuudesta ja sen hyödyntämisestä soveltavassa liikunnanopetuksessa oppilaiden oppimisen edistämiseksi ja opettajien oppimisprosessin suunnittelun ja toteutuksen tueksi.

2 KOKEMUS JA KOKEMUKSELLISUUS

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani kokemusta ja kokemuksellisuutta soveltavan liikunnanopetuksen kontekstissa, jossa merkityksiä saavat yksilön kokemukset, onnistumiset ja elämykset. Osallistuminen liikuntaharrastuksiin tai esimerkiksi liikuntatuntiin saa aikaan usein voimakkaita tunteita, niinpä myös osallistumisen esteet liittyvät usein kokemuksellisuuteen (Pirnes & Tiihonen 2010). Tarkastelen kokemuksellisuuden teoreettisia näkökulmaa ja sen osa-alueita Tiihosen (2010) luoman käsitteistön mukaan. Avaan aluksi kokemusta käsitteenä, jonka jälkeen tarkastelen kokemuksellisuutta ja kokemuksellisuuden käsitteistöä. Avaan näitä kokemuksellisuuden osa-alueita tarkemmin, jotta ymmärtäisimme syvemmin kokemuksellisuuden mahdollisuuksia osana liikunnanopetusta.

Kaikilla meillä on varmasti sekä hyviä että huonoja kokemuksia liikunnasta ja ne kokemukset ovat jääneet vahvasti mieleemme. Mieleen jääneet kokemukset heijastuvat eri tavoin yksilön asenteisiin, valintoihin ja osallistumiseen liikunnassa. Vaikka pääosin liikunta nähdäänkin mieluisana oppiaineena, niin ei voi välttyä silloin tällöin kuulemasta tai lukemasta liikuntatunneista mieleen jääneistä ikävistä kokemuksista. Lukuisista kyselytutkimuksista ilmenee lisäksi, että negatiiviset kokemukset ovat niitä kokemuksia, jotka valitettavasti jäävät vahvasti mieleen (Lauritsalo 2014.)

Kokemuksen ”voimaa” ei voi vähätellä. Ylipiiparin, Jaakkolan ja Liukkosen (2009) tutkimuksen mukaan huonoja kokemuksia liikuntatunneista jää jopa 20 prosentille oppilaista. Samassa tutkimuksessa otoksesta tuli kaksi muutakin profiilia tuon negatiivisen koululiikuntakokemuksen lisäksi. Tutkimuksen kolme profiilia olivat: 1) negatiivinen koululiikuntaprofiili (22 prosenttia), 2) ristiriitainen koululiikuntaprofiili (29 prosenttia) ja 3) positiivinen koululiikuntaprofiili (48 prosenttia). Kun tarkastelee tutkimustuloksia ja pohtii liikuntapedagogiikan tavoitteistoja, jossa yhtenä tavoitteena on positiivisten kokemusten mahdollistaminen, niin liikunnanopettajien kokemustiedon lisääminen on tarpeellista. Liikunnanopettajan on hyvä ymmärtää kokemuksen teoriaa ja sitä mitkä asiat liikuntatunnilla syntyviin kokemuksiin vaikuttavat.

2.1 Kokemus käsitteenä

Termi ”kokemus” on yleisesti käytössä monessa käytännön koulu- ja kasvatustyössä. Kokemus käsitteenä kattaa yksilön koetun tapauksen tai elämyksen ja lisäksi sillä viitataan kokemuseräiseen konkreettiseen tapahtumaan (Karppinen & Latomaa 2015, 68). Kokemus on osa yksilön mielensisäistä mentaalista toimintaa. Fenomenologisessa filosofiassa kokemusta on kuvattu keskeiseksi mielen sisältöä kuvaavaksi käsitteeksi. Mieli nähdään erilaisista kokemuksista rakentuvana kokemusten kokonaisuutena, jossa korostuu mielen kokemuksellinen luonne (Karppinen & Latomaa 2007, 12–21). Kokemus voidaan nähdä ymmärtävänä ja merkityksellisenä suhteena ihmisen ja elämäntilanteen välillä (Perttula 2006, 116–119; Toikkanen & Virtanen 2018, 27). Kokemukseen vaikuttavat myös yksilön kokema minäkäsitys, joka liikunnan viitekehyksessä peilaa liikunnan asemaa kokijan arvomaailmassa (Stiller & Alferman 2007).

Latomaa (2015) käsitteellistää kokemusta merkityksen ja elämyksen näkökulmista. Kokemus on ikään kuin mielikuvan merkitysisältö, jonka ilmenemismuoto on elämyksellinen mielentila. Kokemuksen kaksi puolta ovat elämys ja merkitys ja jokaisella kokemuksella on merkitysisältö ja elämyssisältö. Merkitys nähdään ”suhteena” ja elämys ”tilana” ja riippuen kokemuksen laadusta missä suhteessa elämys (sisältö) ja merkitys (suhde) ovat (Karppinen & Latomaa 2007, 27.) Tarkasteltaessa kokemuksen rakentumista teoreettisesta näkökulmasta siinä ajatellaan olevan kaksi vaihetta. Ensimmäinen vaihe koostuu rakentavasta ja aiheeseen uppoutuvasta ymmärtämisestä. Toinen vaihe rakentuu aineellisista ja kehollisista kohteista ymmärtäväksi kokonaisuudeksi (Perttula 2012, 332.) Kokemuksen rakentuminen nähdään siis olevan moniulotteista.

Kokemusta voidaan tarkastella mielen toimintaa kokoavana käsitteenä ja toisaalta yksilön maailmasuhteisiin liittyvänä käsitteenä. Pelkistetysti kokemus on aina kokemus jostakin, jossa kokemus rakentuu elämyksestä ja merkityksestä. Kokemus nähdään merkityssuhteena, joka yhdistää subjektin ja objektin. Kokemusta voidaan tarkastella myös maailmasuhteiden merkityksellistämistapahtumana (Ulvinen 2012, 51). Merkityksellistämisestä tapahtuu, kun kokemukset ja merkityssuhteet ilmenevät mielessä mielikuvina, kokemusten ilmauksissa sekä toiminnassa. Yksilölle tärkeitä merkityksiä tai merkityksenantoja emme näe ja niiden ymmärtäminen on

riippuvainen ilmaistussa, kirjoitetussa ja sanotussa. (Karppinen & Latomaa 2007, 39–40.) Liikunta oppiaineena on erityinen ja siitä on helppo löytää merkityksiä, jotka eivät rajoitu fyysiseen tekemiseen, vaan merkityksiä löytyy myös sisäisen tasolla, elämysten kautta (Koski 2017).

Ihmisen elämässä kokemukset eivät jää irrallisiksi tekijöiksi, vaan ne vaikuttavat oleellisesti siihen, millainen ihminen on subjektina sekä tapaamme tarkastella maailmaa ja itseämme (Niemi 2014). Yksilön aiemmat kokemukset muokkaavat hänen ajatuksiaan ja olettamuksiaan tulevista. Aiemman kokemuksen merkityksen yhteydessä puhutaan myös siirtovaikutuksesta. Siirtovaikutuksesta ajatellaan yleensä, että ensin oppija oppii, jonka jälkeen arvioidaan hänen kykyään soveltaa opittua muuhun. Alkuperäiseen oppimistilanteeseen sisältyy kuitenkin jo itsessään siirtovaikutus, koska ihmiset tuovat eri tilanteisiin omat kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa (Bransford, Brown, Cocking & Pellegrino 2004, 83; Pirnes & Tiihonen 2011.) Oppilaat voivat kokea saman opetustilanteen eri tavalla. Toiselle opetustilanne voi olla merkityksellinen pätevyyskokemus, kun taas toiselle tilanne voi olla ahdistava. Kokemukset muokkaavat ihmisen ajattelutapaa omasta itsestä, ja ovat merkittävässä asemassa, kun ihminen pohtii liikuntaharrastuksen aloittamista tai ylipäätään suhdettaan liikuntaan.

Tiihonen (2014, 85) tuo ilmi, että on tärkeää tutkia ihmisten kokemuksia, kun pyrkimys on ymmärtää heidän tekemiä valintoja, jotka vaikuttavat elämäntapaansa, liikunnan harrastamiseen ja toimintakykyyn. Artikkelista käy ilmi, että tarvittaisiin entistä enemmän tietoa, kokemusta ja tutkimusta, miten ihmiset ja ryhmät, jotka ovat liikunnallisesti passiivisia, saataisiin toimintakykyisiksi, vaikka heidän lähtökohtansa muutokselle eivät olisi niin hyvät. Kokemuksellisuuden tarkastelulla näyttäisi saavan selville, että millaisia kokemuksia ihmiset liikkumiseltaan hakevat ja miten he niitä merkityksellistävät. Yksilöllä voi olla erilaisia motiiveja liikkumiselle: yksi hakee elämyksiä, toinen etsii yhteisöllisyyttä, kolmas haluaa vahvistusta identiteetille ja neljäs hakee toimijuuden kokemuksia (Tiihonen 2014, 88.)

Kokemuksen tutkimus ja sen metatiede sisältävät paljon erilaisia kysymyksiä, tulkintanäkökulmia ja monia teoreettisia vaihtoehtoja (Kukkola 2018, 44). Kokemukseen ja kokemuksellisuuden liittyy vahvasti kokijasubjekti (Kukkola 2018, 50). Olen käyttänyt Pro gradu -

tutkielmassani Tiihosen luomaa kokemuksellisuuskäsitteistöä, sillä hän on tutkinut kokemuksellisuutta erityisesti liikunnan viitekehyksessä.

2.2 Kokemuksellisuuden teoriaa

Käsitteellisen eron tekemiseksi avaan kokemuksen ja kokemuksellisuuden käsitteet. Kokemuksella viitataan asioiden kokemusten sisältöön, eli siihen mitä on koettu ja kokemuksellisuus liittyy kykyyn kokea (Kukkola 2018, 44). Kokemuksellisuuden tutkija, filosofian tohtori Arto Tiihonen on paljon tutkinut liikunnan merkityksellistämistä. Hänen teettämien tutkimusten mukaan ihmiset kokevat asiat ja merkityksellisyyden niihin eri syistä. Kokemuksellisuus on yhteydessä siihen miten eri ihmiset antavat merkityksiä esimerkiksi liikuntaan liittyen (Tiihonen 2014, 84–85; Kukkola 42). Yksilön henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän näkee ja ymmärtää asemansa yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsenenä, sekä millaisen roolin hän haluaa siinä ottaa (Pirnes & Tiihonen 2011, 440). Erilaiset kokemukset, hyvät tai huonot, vaikuttavat ja ne muistetaan monesti koko elämän ajan. Pirnes & Tiihonen (2011) puhuvat niin sanotuista avainkokemuksista, jotka määrittelevät voimakkaasti yksilöllistä elämäntulkua.

Kokemuksellisuushistorian alkuvaiheet alkavat 1980-luvulta, jolloin kokemuksellisuutta tutkittiin ja kiinnostuttiin kvalitatiivisten menetelmien ja fenomenologisen filosofian vaikutuksesta (Kukkola 2018, 42). Käytännön työtä tekevät ammattilaiset eivät tämän kaltaista tutkimusta ymmärtäneet, koska he kokivat kokemustiedon olevan liian subjektiivista ja epämääräistä. 2000-luvun taitteessa kiinnostus kokemuksellisuuteen muuttui käytännönläheisemmäksi. Kokemuksellisuutta tarkasteltiin yhteiskunnallisestakin näkökulmasta, esimerkiksi miten hyödyntää kokemustietoa hyvinvoinnin näkökulmasta. Nykypäivänä kokemuksellisuutta tarkastellaan monestakin eri näkökulmasta ja viitekehyksestä käsin (sekä yksilö- että yhteiskunnallisella tasolla), eikä olekaan tarkoituksenmukaista yrittää lineaarisesti niitä yhdistää (Tiihonen 2014, 229–235; Toikkanen & Virtanen 2018, 42.) Kokemuksellisuuden voidaan siis katsoa olevan merkityksellistä koko yhteiskunnan viitekehyksessä. Yhteiskunnan eri toimijoiden olisi hyvä ymmärtää positiivisten ja negatiivisten kokemusten (ja etenkin positiivisten) vaikutukset ihmisten käyttäytymiseen – ja tämän tiedon hyödyntäminen koko yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edistämiseksi (Tiihonen 2014).

2.3 Kokemuksellisuuden osa-alueet

Kokemuksia ymmärtää paremmin, kun kokemuksellisuutta tarkastelee niiden laadun mukaan. ja sitä kautta ymmärtää miten ihminen merkityksellistää liikuntaa ja millaisia merkityksiä niistä voi syntyä. Tiihonen (2014) käsitteellistää kokemuksellisuutta jakamalla kokemuksellisuuden neljään eri osa-alueeseen: *elämyskokemus*, *merkityksellinen identiteettikokemus*, *osallisuuskokemus* ja *toimijuuskokemus*. Kun kokemustieto tuodaan eri kokemuksellisuuden alueisiin, on sitä helpompi soveltaa käytäntöön. Tavoitteena on laajentaa ymmärrystä kokonaisvaltaisesti, ja hyödyntämään kokemuksellisuutta käytännössä. Edellä mainittujen kokemuksellisuuden alalajien avulla ymmärrys lisääntyy siitä, että millainen toiminta koetaan merkitykselliseksi ja mistä merkityksellisyyden taustalla on (Tiihonen 2014, 240).

Käsitteistöön liittyvän tutkimusten ja artikkeleiden pohjalta tärkeiksi näkökulmiksi muodostui aiempien kokemusten yhteys nykyisiin ja tulevien kokemusten tai toivottujen kokemusten ymmärtäminen, jotta yksilön eri kokemuksille antavia merkityksiä voitaisiin ymmärtää. Kokemuksellisuudet avaavat sitä mitkä asiat yksilö kokee merkityksellisiksi, mikä saa hänet motivoitumaan ja miten hän kokee asioita (Tiihonen 2014).

Kun tarkastellaan kokemuksellisuutta voimaantumisen yhteydessä kokemukset eivät ole samanarvoisia, vaikka kaikki ovat merkityksellisiä. On vaikea saada ihminen tekemään itselleen tärkeitä asioita ilman hyviä elämyksiä, ja jos toiminta ei samanaikaisesti tarjoa mahdollisuutta rakentaa tai vahvistaa identiteettiä, sillä ei saavuteta mahdollista voimaannuttavaa vaikutusta. Osallisuuden kokeminen puolestaan motivoi ihmisiä ja rakentaa yhteisöllisiä tukirakenteita, mutta ilman puuttuvaa toimijuuskokemusta yhteisöllisyyskin saattaa olla ihmistä passivoivaa. (Tiihonen 2014, 84–85.)

Ihmisen osallisuutta ja toimijuutta on tärkeää vahvistaa, mutta sen on oltava riittävän elämyksellistä ja tarjoten tilaisuuden oman identiteetin rakentamiseen (Tiihonen 2014, 241). Usein kyse on prosessista, jossa merkittävien kokemusten, oppimisten ja osallisuuden kautta yksilö siirtyy kokemuksellisuudessaan elämyskeskeisyydestä kohti toimijuutta (Pirnes & Tiihonen 2010). Pirnes ja Tiihonen (2010) pitävät erityisen tärkeinä liikunnasta saatavia osallisuuden ja

toimijuuden kokemuksia, jotka rakentavat yksilöistä täysivaltaisia yhteisön ja yhteiskunnan jäseniä. Kokemuksilla on yhteiskunnallisestikin merkittävä rooli ja tulevaisuudessa on tärkeää tunnistaa niiden merkitys myös hyvinvointipoliittisella tasolla (Pirnes & Tiihonen 2010). Pirnes ja Tiihonen (2011) erittelevät kokemuksellisuuden osatekijöiksi merkityksenannon, luovuuden, elämyksen, osallistumisen ja osallisuuden. Alla on kuvattu tarkemmin kokemuksellisuuksien eri osa-alueet.

2.3.1 Elämyskokemus

Elämyksellä tarkoitetaan vaikuttavaa kokemusta tai tapahtumaa, joka tekee voimakkaan vaikutuksen elämyksen kokijaan. Englanninkielinen termi ”experience” voi tarkoittaa tilannetta, kokemusta, elämystä, seikkailua tai tapahtumaa, joten niiden käsitetulkinta on osittain myös kulttuurisidonnaista (Karppinen & Latomaa 2007, 78.) Elämyksen katsotaan olevan individualistinen ja usein myös passiivinen, koska elämyksiähän myös tuotetaan, mutta sen sijaan he nostavat elämyskäsitteen rinnalle merkityksellinen kokemus -käsitteen (Pirnes & Tiihonen 2010). Kokemusten ja elämysten syntymisessä tunteilla nähdään olevan iso merkitys niiden tuottajana (Kujala 2013).

Merkityksellinen kokemus voi herättää yksilön ajattelemaan kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Huonokin kokemus voi olla tapahtumahetkellä merkityksellinen, jolloin siitä ei voi puhua elämyksenä. (Pirnes & Tiihonen 2010). Ratkaisevaa on se, millaisia merkityksenantoja yksilö kokemukselle antaa, ja johtaako elämys passiivisesta vastaanottamisesta merkityksellisyyden tuottamiseen (Pirnes & Tiihonen 2011.) Tiihonen (2014) käsitteellistää puolestaan puhdasta elämyskokemusta kokemukseksi, josta yksilö saa henkilökohtaista, lähinnä psyykkistä ja hetkellistä mielihyvää ja nautinnon kokemuksia. Tarkasteltaessa erityisesti koululiikuntaa tulee ottaa huomioon elämysten ja kokemusten merkitys (Carlsson 1995; Telama 1999). Elämys ja tunne ovat yhteydessä toisiinsa ja näistä käytetäänkin koululiikunnassa termiä tunnekokemus (Isokorpi & Viitanen 2001, 28).

2.3.2 Identiteettikokemus

Identiteetti käsitteenä syntyi ”minä”-käsitteen rinnalle 1950-luvulla, tai jopa kilpailevaksi käsitteeksi (Rautio & Saastamoinen 2006, 9). Identiteetti (identity) ja minä (self) ovat ihmisen minään liitettävän käsitteistön yläkäsitteitä (Aho 2005, 22). Minän ei katsota olevan synnynäinen ominaisuus, vaan se muovaantuu osana tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta. Minuus alkaa rakentumaan kuitenkin välittömästi syntymän jälkeen lapsen ja häntä hoitavien henkilöiden vuorovaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen 2010, 100–101.) Identiteetti käsitteenä sisältää määrittelyn mihin ihminen kuuluu ja jonka avulla ihminen tutkia ja jäsentää omaa olemistaan (Aho 2005, 22). Identiteetti alkaa rakentua jo varhaislapsuudessa ja jatkuu läpi elämän muokautuen elämässä eteen tulevien haasteiden ja elämäntilanteiden myötä (Fadjukoff 2009; Niemi 2013, 16).

Minuuteen ja identiteettiin liittyvät käsitteet ovat olleet suosittuja eri tieteenaloilla, ja niiden suosioon viittaa myös yhteiskunnan monimuotoistuminen ja muutokset. Ihmiselle on tärkeää tietää mistä tulemme ja keitä olemme (Rautio & Saastamoinen 2006, 9–10). Identiteettiä ja minuutta koskevissa teoreettisissa tarkasteluissa erotellaan sosiaalisen identiteetin ja henkilökohtaisen identiteetin välillä. Sosiaalinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään erilaisten ryhmien jäsenenä. Henkilökohtainen identiteetti tarkoittaa puolestaan yksilön omaa käsitystä itsestään (Rautio & Saastamoinen 2006, 46.) Tiihonen (2014) puolestaan tarkoittaa (merkityksellisellä) identiteettikokemuksella sellaista kokemusta, jolla on tai on ollut merkitystä yksilön identiteettiin sekä siihen, miten ihminen ymmärtää itsensä.

2.3.3 Osallisuuskokemus

Osallisuudella viitataan yhteiskunnallisella tasolla kansalaisten mahdollisuuksiin vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristön päätöksentekoon ja kehittämiseen (Lairio, Heikkinen & Penttilä 2008, 155; Pirnes & Tiihonen 2011). Osallisuuden käsitettä käytetään kuvaamaan yksilön suhdetta yhteisöön tai ihmisen ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Osallisuudella tarkoitetaan yksilön kiinnittymistä erilaisiin yhteisöihin tai yhteisössä mukanaoloon. Osallisuus tapahtuu yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa (Korkiala 2015, 15; Pirnes & Tiihonen 2011). Osallisuuden toteutuminen edellyttää kaikkien osallisten yhteistoimintaa ja hyvää vuorovaikutusta sekä osallisuuden muuttumisesta osallistumiseksi. Osallisuuden kokemus edellyttää edellä mainittujen asioiden toteutumista, jotta syntyy sitoutumista, ja toiminnallisuutta tuottava aito osallistuminen tulisi mahdolliseksi (Pirnes & Tiihonen 2011.)

Osallisuuden kokeminen nähdään osana ihmisen hyvinvointia. Osallistumalla ihminen voi vaikuttaa omaan elämäänsä ja osallistumisen kokemuksesta syntyy tunne, että on osa yhteisöä (Korkiala 2015; Lairio ym. 2008, 155, 16). Osallisuus voidaan nähdä syrjäytymisen ja yhteiskunnasta eriytymisen ”vastavoimana”, joka pyrkii vähentämään eriarvoisuutta (Korkiala 2015, 16). Liikunnassa keskeisiä osallisuuden tavoitteita ovat sosiaalisten verkostojen vahvistaminen, yksilön elämönhallinnan edistäminen, hyvinvointia tukevien ja edistävien elämäntapojen vahvistaminen sekä vaikuttamismahdollisuuksien luominen ja edistäminen. Laadukkaasti toteutettuna koulun liikuntatunnit tarjoavat mahdollisuuden näiden tavoitteiden edistämiseen.

Kokemuksellisuuden kontekstissa osallisuus, osallistuminen, samaistuminen ja kuuluminen ryhmään ovat yksi kokemuksellisuuden alue (Pirnes & Tiihonen 2010). Osallisuuskokemuksella viitataan kokemukseen, jonka ytimessä ovat osallistuminen ja osallisuus yhteisessä tekemisessä (Tiihonen 2014, 84). Yhteenkuuluvuus ei ole ainoastaan teoreettinen kuvaus kokemuksista, vaan se on aito yksilön kokemus (Pirnes & Tiihonen 2010). Osallisuuskokemuksen saaminen vaatii kuitenkin aikaa, jotta ryhmädynamiikka ja tunteet ryhmässä ehtivät kehittyä. Jotta osallisuuskokemus voi toteutua, tulee ryhmästä rakentua yksilölle turvallinen ja merkittävä yhteisö, jossa yksilöllä on ollut mahdollisuus olla muokkaamassa yhteisöä haluamaansa suuntaan (Pirnes & Tiihonen 2010). Erityisesti liikunnanopetuskontekstissa tähän tulisi kiinnittää

huomiota, että liikunnanopettaja mahdollistaa ryhmäytymistä edistäviin toimintoihin ja liikunta-
tuokioita.

2.3.4 Toimijuuskokemus

Toimijuutta on tutkittu eri tieteenaloilla eri käsittein. Soveltavassa liikunnassa ja liikuntatie-
teissä toimijuutta on tarkasteltu voimaantumiskäsitteen kautta (empowerment) (Sherrill 2004,
3–4). Voimaantumiskäsitteen ohella suomalaisessa terminologiassa puhutaan lisäksi valtaistu-
misesta (Rintala ym. 2012, 521). Selkeyden vuoksi puhun näistä termeistä erikseen. Toimijuu-
den on oltava ihmisen oman tahdonvapauden ilmentymä. Toimijuuteen liittyvät vahvasti tunteet
niin yksilön kuin yhteisönkin välillä. (Kotiranta, Niemi & Haaki 2011, 113). Toimijuus syntyy
elämyksistä, kokemuksista, osallisuudesta ja osallistumisesta (Pirnes & Tiihonen 2011).

Kokemuksellisuuden kontekstissa toimijuuskokemuksella tarkoitetaan kokemusta, jossa oma
toiminta on koko ajan subjektina ja läsnä (Tiihonen 2014, 84). Toimijuus on osallisuutta vah-
vempi kokemus, sillä se on tekemisen kautta muodostuva kokemuksellisuuden muoto (Pirnes
& Tiihonen 2010). Toimijuuskokemukseen liittyy vahvemmin kytkennät motivaation, toimin-
nan ja kokemuksen välillä. Toimijuuskokemuksessa todellakin ”toimitaan”, eikä vain olla osal-
lisena toiminnassa. Pirnes ja Tiihonen (2010) kuvaavat toimijuuden kokemisen ytimessä olevan
seuraavia asioita: haluaminen, osaaminen, voiminen, kykeneminen, tunteminen ja täytyminen.
Tällä tarkoitetaan sitä, että toimijuuskokemuksen taustalta löytyy edellä mainittuja yksilötason
kokemuksia ja tunteita.

3 SOVELTAVAN LIIKUNNAN KÄSITTEET

Soveltavaa liikunnanopetusta voisi tarkastella monestakin eri näkökulmasta. Soveltavasta liikunnanopetuksesta puhuttaessa voitaisiin avata myös eri erityisen tuen tarpeiden erityispiirteitä. Valitsemassani viitekehyksessä, jossa tarkastelen soveltavaa liikuntaa, ei erityisen tuen tarpeella tai määrittelyllä ole merkitystä. Tarkastelenkin pro gradu -työssäni soveltavaa liikunnanopetusta kokemuksellisuuden kontekstissa, jossa merkityksellistä on yksilön kokemukset, onnistumiset ja elämykset.

Avaan ensin liikuntapedagogiikan keskeisimmät tavoitteet, sillä soveltava liikunnanopetus noudattaa samoja tavoitteita ja sisältöjä. Tarkastelen soveltavan liikunnanopetuksen kappaleessa puolestaan soveltavalle liikunnanopetukselle keskeisiä piirteitä sekä asioita, joihin liikuntapedagogin olisi hyvä kiinnittää huomioita toteuttaessaan laadukasta soveltavan liikunnan opetusta.

3.1 Liikuntapedagogiikan tavoitteet

Liikuntapedagogiikan kaksi keskeistä päätavoitetta ovat kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Laakso 2007). Suunnitelmallisen liikuntapedagogiikan tavoitteena on tukea kokonaisvaltaista (fyysistä, psyykkistä, sosiaalista) toimintakykyä. Psyykkisten ja sosiaalisten toimintakykyjen tavoitteiden lisäksi tavoitteena on opettaa liikuntataitoja. Liikuntataitojen katsotaan olevan niin sanottuja ”rakennusaineita”, jotka edistävät liikunnalliseen ja aktiiviseen elämäntapaan kasvamisen (Jaakkola 2017).

Liikuntapedagogiikan yksi tärkeistä tavoitteista on myös tukea myönteisen minäkäsityksen rakentumista. Myönteistä minäkuvan rakentumista voidaan tukea mahdollistamalla monipuolisia pätevyyden kokemuksia (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 3–5.) Liikunta-oppiaineen yksi keskeisimmistä tavoitteista on sisäisen motivaation mahdollistaminen synnyttämällä myönteisiä kokemuksia ja vahvistamalla oppilaiden pätevyyden kokemuksia (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström 2017). Myönteisen minäkuvan kehittymistä voidaan tukea korostamalla opetuksessa yrittämistä, uuden oppimista ja itsevertailua, näin ollen jokainen oppilas voi kokea

onnistumisen elämyksiä ja huomata edistymistä omassa kehitymisessään (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017). Liikunnanopettajalla on mahdollisuus rakentaa oppitunti pedagogisesti niin, että tunti on enemmän tehtäväsuuntautunut ja vertailua suhteessa toisiin tapahtuu vähemmän. Tärkeää on myös tarjota onnistumisen kokemuksia, riippumatta motorisista taidoista tai toimintakyvystä.

Kun liikuntapedagogiikan toisena keskeisenä tavoitteena on kasvattaminen liikuntaan, niin motivaatiotekijät ovat myös avainasemassa liikuntaan liittyvien asenteiden syntymisessä. Liukkonen ja Jaakkolan (2017) mukaan motivaatio liikunnalliseen elämäntapaan muodostuu koetun pätevyyden, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden sekä sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. Useat tutkimukset osoittavat, että erityisesti lasten ja nuorten motivaation syntymisen taustalla on sosiaalinen ympäristö, ja näin ollen liikunnanopettajan yksi tärkeimmistä tavoitteista on luoda suotuisa, oppimista tukeva motivaatioilmasto (Liukkonen & Jaakkola 2017). Yhteenvetona voisi todeta, että erityisesti liikuntatuntien ilmapiiri on yksi keskeisimmistä asioista, joihin liikunnanopettajan kannattaa kiinnittää huomiota ja sitä tulisi pyrkiä edistämään erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla.

3.2 Erityisliikunnasta soveltavaan liikuntaan

Soveltavasta liikunnasta on puhuttu aiemmin erityisliikuntana. Erityisliikuntatermistä soveltavan liikunnan termiin on kuljettu pitkä matka tähän päivään. Erityisliikunta oli aluksi piilotettua toimintaa, joka muotoutui omaksi liikunnan osa-alueeksi, ja lopulta se oli osa yleistä liikuntakulttuuria, jossa liikuntaa pyritään soveltamaan kaikille sopivaksi (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 12). Erityisliikuntatermillä on vuosikymmenien perinne. Erityisliikunnan lisäksi on totuttu käyttämään lisäksi erityisryhmät-termiä. Molemmat termit on totuttu ymmärtämään tiettyllä tavalla, eli vammaisten tai esimerkiksi pitkäaikaissairaiden liikuntana, kun on tarvittu liikunnan sovelluksia. Nykyään käytetään kuitenkin yhä enemmän soveltavan liikunnan käsitettä, joka on jo englanninkielisissä maissa vakiintunut ”Adapted Physical Activity” (Rintala ym. 2012, 10). Soveltava liikunta -termi sisältää erityisliikuntatermin, mutta ”Adapted Sport” on käytetympi termi kuin ”Disability Sport”, koska se nähdään rohkaisevampana ja aktiivisempänä (Winnick 2000, 5–6).

Aiemmin soveltavan liikunnan tarpeen määrittelyssä lähtökohtana oli lääketieteellinen vamma, nykyään lähtökohtana ovat yksilön erilaiset tarpeet liikunnassa. Ideologinen ajatus on, että liikunta kuuluu kaikille ja se sovelletaan liikkujan tarpeiden mukaisesti. Ajatuksena on myös se, että kaikki liikuntaharrastukset ovat saavutettavissa ja mahdollisia toimintakykyyn liittyvistä esteistä tai hidasteita riippumatta. Vuosien varrella on tullut iso muutos erityisesti asenteissa, enää ei puhuta erityisliikkujista, vaan liikkujista, joille tarpeen mukaan sovelletaan sama liikuntamuoto, kuin kaikille muillekin.

3.3 Soveltava liikunnanopetus

Erityistä tukea tarvitsevien liikunnanopetuksesta on jo pitkään käytetty termejä: soveltava liikunnanopetus ja soveltava liikuntakasvatus. Käsitteillä viitataan useimmiten liikunnanopetuksen soveltamiseen oppilailla, joilla on pitkäaikaissairaus, liikkumista ja motorisia taitoja rajoittava vamma, tarkkavaisuuden häiriö tai muu oppimisen vaikeus, tai joilla liikkuminen on jostakin syystä tavanomaista haastavampaa (Huovinen & Rintala 2017). Käsitettä voidaan kuitenkin käyttää aina, kun puhutaan liikunnanopetuksesta, jossa opetusta muokataan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Soveltavalla liikunnanopetuksella tarkoitetaan siis tavallista liikunnanopetusta, jossa pyritään huomioimaan jokaisen yksilöllinen kehitysvaihe, tarpeet, valmiudet sekä kiinnostuksen kohteet (Mälkiä & Rintala 2002, 10; Huovinen & Rintala 2017).

Soveltava liikunnanopetus on jokaista oppilasta arvostavaa, oppilaiden tarpeista ja kiinnostuksen kohteista lähtevää liikunnanopetusta, jossa lähtökohtana on yksilöllisyys ja jokaista oppilasta omana itsenään arvostaminen (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998; Huovinen & Rintala 2012, 53). Soveltavan liikunnanopetuksen suunnittelu ja toteutus noudattaa samoja periaatteita, kuin mikä tahansa muukin laadukas liikunnanopetus. Soveltavassa liikunnanopetuksessa tulee kuitenkin kiinnittää erityishuomio sosioemotionaalisten tavoitteiden, kuten onnistumisten elämyksen ja myönteisten liikuntakokemusten täyttymiseen (Rintala ym. 2012, 55). Se, että oppilaan itsetuntoa vahvistetaan myönteisen palautteen, onnistumisen kokemusten ja vastuun antamisen myötä, on osoittautunut tärkeäksi myös oppimisen osallistumisen kannalta (Rintala ym. 2012, 238). Jokaisen oppilaan arvostaminen ja huomioiminen on tärkeää, jotta kokemus arvostuksesta syntyy yksilötasolla. Soveltavan liikunnanopetuksessa arvostetaan jokaista suoritusta

ilman vertailua, ja kaikki suoritukset ja tekemiset ovat kannustamisen arvoisia. (Rintala 2005, 219).

Opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota jokaisen osallistujan yksilöllisiin tarpeisiin ja kykyihin (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 196). Soveltavan liikunnan opetuksen tavoitteena on mahdollistaa osallistuminen, onnistuminen ja liikunnan ilo toimintakyvystä riippumatta. Ikonen ja Virtanen (2000) toteavat, että erityistä tuesta hyötyvä oppilas tarvitsee kannustavaa opetusta, ohjausta ja tukea. Viitaten edellä olevaan toteamukseen, että kukapa ei hyötyisi kannustavasta opetuksesta, mutta tuossa korostuu tarvitsevuuden näkökulma, joka erityisesti tulisi huomioida erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa.

Soveltavassa liikunnanopetuksessa liikunta sovelletaan jokaiselle sopivaksi, mutta soveltamisen tarve voi vaihdella pienistä muutoksista huomattavaan koko opetuksen soveltamiseen (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007). Vähäistä soveltamista ovat esimerkiksi sovellukset säännöissä tai vaikkapa pelivälineissä. Huomattavasta soveltamisesta voidaan puhua, jos muutokset kohdistuvat koko liikuntatunnin organisointiin ja yksittäisiin toimintoihin liikuntatunnin sisällä. Huomattavasta soveltamisesta voitaisiin käyttää myös termiä opetuksellinen eriyttäminen, joka kattaa edellä mainitun sisälleen. Eriyttämistä on kuvattu tarkemmin kappaleessa 3.4: erilaisten liikuntataitojen ja toimintakyvyn huomiointi liikuntatunnilla.

Liikunnanopettajan kannattaa kiinnittää huomiota myös mahdollisen ennakkoinnin tarpeeseen (Huovinen ja Rintala 2017). Ennakointia saattaa edellyttää luontoon tehtävät retket, joilla mukana on myös liikuntarajoitteinen oppilas. Ennakoinnin tarve on myös niillä tunneilla, joissa oppilas tarvitsee henkilökohtaisen avustajan tai opetus edellyttää samanaikaisopettajuutta. Olen tehnyt havaintoja käytännön työssäni erityistä tukea tarvitsevien liikunnanopettajana toimiesani, että ennakointi tekee myös liikuntakokemuksesta kokonaisvaltaisemman. Ennakointia voi siis käyttää myös positiivisen mielikuvan ja elämyksellisyyden lisäämiseen. Konkreettisena esimerkkinä kuvailen sähköturnausesimerkin, jossa käytimme ennakointia osana opetusta. Taustatietona, että kyseessä on kehitysvammaisten, liikuntarajoitteisten ja autismin kirjon sekaopetusryhmä toisen asteen ammatillisesta erityisoppilaitoksesta. Tulevan liikuntatapahtuman ennakoiminen alkaa ensimmäisellä liikuntatunnilla kokoontumalla luokkatilaan. Osa liikuntatunnista

tai koko liikuntatunti (riippuen tarpeesta) käytetään tulevan ennakointiin. Opiskelijoiden kanssa käydään tulevaa sählyturnausta läpi ryhmän tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Ennakoinnin tukena voidaan käyttää valokuvia, musiikkia, videoita ja kuulla opiskelijoiden omia kokemuksia edellisvuoden turnauksesta. Useiden vuosien käytännön kokemukseni on osoittanut, että tämän kaltainen ennakointi lisää kokonaisvaltaisemman liikuntakokemuksen syntyä, mutta se myös helpottaa ennakoimaan tulevaa, joka voi tuottaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle haastetta ja sitä kautta häiriökäyttäytymistä (etenkin autismin kirjon oppilailla). Struktuurin ja ennakoimisen katsotaan siis soveltuvan erityistä tukea tarvitsevan liikunnanopetukseen mahdollistamalla turvalliset ja selkeät puitteet, mutta se myös mahdollistaa oppimiskokemusten saavuttamisen (Rintala ym. 2012; Kerola, Kujanpää & Timonen 2009).

Soveltavassa liikunnanopetuksessa myös opetusviestintään kannattaa kiinnittää erityishuomio. Riippuen erityisen tuen tarpeesta liikunnanopettaja arvioi opetusviestintänsä keskeisimmät asiat. Tarvitsevatko oppilaat esimerkiksi kommunikaation tueksi erilaisia tukiviittomia, ovatko kaikki aistit käytettävissä, vai täytyykö kommunikaatio tehdä sekä puheella että näytöillä. Puolestaan tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmissa on tarpeen pilkkoa ohjeita selkeämmiksi ja pienemmiksi osa-alueiksi. Jos oppilailla on rajoittunut kapasiteetti ohjeiden vastaanottamiseen, on suositeltavaa antaa yksi tai kaksi ohjetta kerrallaan ja ajoittaa ohjeiden anto juuri ennen suoritusta (Jaakkola & Mononen 2017).

Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri ovat tärkeitä. Ne ovat myös edellytys, jotta muut liikunnan tavoitealueet voivat toteutua. Kaikki lähtee arvostavasta kohtaamisesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta (Huovinen & Rintala 2017). Käytännön kokemukseni soveltavan liikunnan kentällä on osoittanut, että erityisesti oppilaan kohtaaminen omana itsenään on ollut yksi avaintekijöistä luottamuksellisen opettajaoppilassuhteen rakentumisessa sekä näkynyt oppitunneilla viihtymisenä (mukana oleminen, innostus, välitön palaute). Yhteenvedona voisi todeta, että yksilöllisten tarpeiden huomiointi ”kaikki liikunta kuuluu kaikille” -periaatteella, jolla viitataan siihen, että kaikki liikuntamuodot ovat mahdollisia, mutta erityistarpeet huomioidaan sekä oppilaiden arvostava kohtaaminen ovat soveltavan liikunnan opetuksen ydintä.

3.4 Erilaisten liikuntataitojen ja toimintakyvyn huomioiminen liikuntatunnilla

Liikunnanopetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä ja onkin erityisen tärkeää, että liikunnanopetuksessa kiinnitetään huomiota yksilölliseen oppimiseen ja, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus onnistumiseen ja liikuntataitojen oppimiseen (Huovinen & Rintala 2017). Opettajan tehtävä onkin tarjota sopivan haasteellisia toimintoja yksilölliset tarpeet huomioiden. Heterogeeniset opetusryhmät ovat kasvussa ja se on hyvä huomioida jo opetuksen suunnitteluvaiheessa hyödyntämällä monipuolisia pedagogisia työtapoja. Vaikka heterogeeniset ryhmät voivat aiheuttaa liikunnanopettajalle hieman enemmän työtä, niin tutkimukset ovat osoittaneet, että heterogeenisuus ryhmien sisällä on tärkeää motivaation kannalta, sillä ne ehkäisevät ryhmän sisälle mahdollisesti muotoutuvaa sosiaalista vertailua (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 166).

Kun tarkastelun kohteena on erityistä tukea tarvitseva liikkuja, yksilöllisyyden huomioimisen merkitys nousee liikuntatunnin suunnittelun viitekehyyksiksi. Yksilöllisyyden huomioimiseen vastataan ensisijaisesti eriyttämällä opetusta. Eriyttämisellä tarkoitetaan oppilaan hallinnollista eriyttämistä, opetuksellista eriyttämistä (sisällöt, välineet, oppimisympäristö, työtavat, opetusmenetelmät, opetusviestintä, ryhmittely tunnilla) sekä tietoista opetuksen sisällä tapahtuvaa eriyttämistä (Huovinen & Rintala 2017). Hallinnollisella eriyttämisellä tarkoitetaan esimerkiksi oppilaiden jakamista ikä- tai taitotason mukaisesti eri ryhmiin. Opetuksellista eriyttämistä tehdään liikuntatunnilla esimerkiksi kiinnittämällä huomiota oppilaille annettaviin tehtäviin, oppimisympäristöön, työskentelyn rytmiin tai opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Laadukkaasti liikunnanopetuksen eriyttämisen keinot ovat luonteeltaan huomaamattomia, mutta jokaisen yksilölliset erityistarpeet huomioivia. Oleellista eriyttämisessä on oppilaan tuntemus, jolloin opettaja tuntee riittävän hyvin oppilaansa ja heidän yksilölliset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa (Huovinen & Rintala 2017.)

3.5 Positiivisten liikuntakokemusten merkitys ja mahdollisuudet

Liikuntapedagogiikan puolella on tiedetty jo pitkään, että positiiviset liikuntakokemukset saattavat olla ratkaisevassa asemassa asenteiden kehittymisen kannalta ja koululiikunnan

yksilöllisistä tekijöistä on tullut entistä tärkeämpiä (Heikinaro-Johansson & Huovinen, 2007). Oppilaiden kokemat tunnetilat ovat myös tärkeässä asemassa liikuntakokemuksen syntymiseen. Liikunnanopettajan on tärkeä ymmärtää kokemuksen ”voima”, millaisia merkityksiä yksittäinen liikuntakokemus voi yksilössä herättää ja millaisia vaikutuksia sillä on pidemmällä aikavälillä.

Liikuntakokemuksia pidetään hierarkkisina siten, että yksilön suhtautuminen liikuntaan heijastuu eri konteksteihin, kuten koululiikuntaan ja liikuntaan vapaa-ajalla. Kokemukset vaikuttavat myös yksittäisiin liikuntatilanteisiin eri liikuntakonteksteissa, ja toisaalta yksittäinen positiivinen liikuntakokemus voi vaikuttaa positiivisesti koko liikuntakontekstiin, joka edistää myönteistä suhtautumista liikuntaan (Ojanen & Liukkonen 2017, 220.) Liikuntakokemusten syntyyn vaikuttavat monet eri tekijät. Telama (1999) määrittelee liikuntakokemusten syntyyn vaikuttavaksi tekijöiksi oppilaan itsensä, muut, liikunnan/toiminnan ja ympäristön. Liikuntatunnilta (kouluoppimisympäristö) näitä perustekijöitä puolestaan ovat oppilaan asenne, muiden toiminta, liikunnan toteutus (opetusmenetelmät) ja ympäristö.

Liikunnan merkitys erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on tärkeää. Liikunta mahdollistaa monipuolisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä, joilla on positiivinen vaikutus minäkuvan kehittämisessä ja voimaantumiskokemuksen syntymisessä. Liikunnanopetuksen tavoitteistossa yksi tärkeä tekijä onkin yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130–131). Onnistuneiden liikuntakokemusten myötä käsitys itsestä vahvistuu ja itsetunto kasvaa (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 76).

Kokemuksiin liittyvä näkökulma huomioon ottaen, onkin tärkeää etsiä sellaisia pedagogisia ratkaisuja siihen, että kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus saada pätevyyden ja onnistumisen tunteita sekä liikuntakokemuksia, joista syntyy innostumista (Heikinaro-Johansson & Huovinen, 2007). Erityisryhmien liikunnanharrastajien motiiveista erityisesti esiin ovat nousseet pätevyyden ja autonomian kokemukset (Rintala, Huovinen ja Niemelä 2012, 38–41) Edistääksemme suotuisten liikuntakokemusten syntymistä oppitunneilla olisi tärkeää tukea motivaatioilmastoa, jossa oppilas keskittyy omaan tekemiseen ja kehittymiseen, eikä niinkään muiden tekemiseen ja sitä kautta pyri olemaan parempi kuin muut (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Yhteenvetona voisi todeta, että mahdollistamalla positiivisia liikuntakokemuksia tarjoamme mahdollisuuden onnistumisen elämyksiin ja sitä kautta niistä saaduilla kokemuksilla on vaikutusta oppilaan identiteetin vahvistumiseen.

4 VOIMAANTUMINEN YKSILÖTASON NÄKÖKULMASTA

Jotta voimme ymmärtää kokemuksellisuuden hyödyntämistä yksilön voimaantumisessa, täytyy ensin olla ymmärrys mistä käsin voimaantumista tarkastellaan ja miten yksilön sisäinen voimaantuminen rakentuu. Tarkastelen pro gradu –työssäni voimaantumista yksilötason näkökulmasta, jossa kontekstiin liittyvillä kokemuksilla ja näkemyksillä on merkittävä asema sen rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Avaan ensin voimaantumista käsitteenä, jonka jälkeen tarkastelen yksilötason voimaantumisen osatekijöitä ja lopuksi avaan liikunnanopetuksen mahdollisuuksia voimaantumisen osatekijöiden vahvistajana.

4.1 Voimaantuminen käsitteenä

Voimaantumisella (empowerment) viitataan ihmisen itsemääräämisen ja ihmisen kokemaan oman elämänsä hallinnan tunteen vahvistumiseen. Lisäksi sillä tarkoitetaan ihmisen mahdollisuuden vaikuttaa ja tehdä omaa elämäänsä kokevia päätöksiä (Järvikoski ym. 2009, 21). Voimaantuminen sisältää lisäksi erilaisia kykyjä; kykyä myönteisen minäkuvan kantamiseen, kykyä ottaa päätäntävaltaa omaan elämäänsä, kykyä löytää useita vaihtoehtoja ja tehdä niistä valintoja ja sekä kykyä tehdä muutoksia (Räsänen 2014, 13). Liikuntatieteissä ja soveltavassa liikunnassa käsite “voimaantuminen” (empowerment) on yleisesti käytössä. Voimaantumisen rinnakkaisterminä puhutaan joskus myös valtaistumisesta (Rintala ym. 2012, 521).

Empowerment-käsite on monimerkityksellinen ja sitä voidaan tarkastella kolmella eri tasolla. *Yksilölähtöisesti*, joka tarkastelee voimaantumista yksilötasolla. Yksilölähtöistä tasoa voitaisiin kutsua voimavarakeskeisyydeksi. Kysymys on itsemäärittelystä ja osallistumisen kautta tapahtuvassa todellisuuden tulkinnassa. *Yhteisölähtöisesti*, joka tarkastelee voimaantumista ryhmissä ja yhteisöissä ja osallistumista päätöksentekoon. *Yhteiskunnallisesti* (asemalähtöisesti), joka tarkastelee voimaantumista yhteiskunnallisiin luokka-asemiin liittyvänä. Tätä kutsutaan asema-keskeisyydeksi, jossa avainasemana on asema (Räsänen 2014, 97–98.)

4.2 Yksilötason voimaantumisen tarkastelu

Yksilötason voimaantumiseen liittyvät muun muassa seuraavat ydinkäsitteet: mielekkyys, hallitsevuus, elinvoima, kukoistus, innokkuus, virkeys, valmius ja eloisuus. Yksilötason voimaantumisella on kaksi olomuotoa: emotionaalinen sisältö (rakkaus, innostus, kunnioittaminen, sitoutuminen) ja laadullinen sisältö (positiivisuus, kohottavuus, lämpö, yhdistävyys, vaikuttaminen). (Räsänen 2014, 99.) Yksilötason voimaantumisessa kyse on muutoksesta yksilön itsemäärittelyksessä (minässä). Yksilötason voimaantumista voidaan Räsänen (2014) mukaan kutsua myös subjektiperusteiseksi, joka määrittellään lisääntyneenä tietoisuutena omasta itsestä ja suhteista toisiin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa niissä. Myös Pirnes ja Tiuhonen (2011) ovat tarkastelleet yksilöitä voimaannuttavaa toimintaa kokemuksellisuuden kontekstissa. Tarkasteltaessa yksilön voimaantumista kokemuksellisuuden kontekstissa he katsovat yksilön voimaannuttavan toiminnan edellyttävän kokemuksellisuuden osatekijöiden huomioon ottamista kaikessa toiminnassa. Kokemuksellisuuden osatekijöillä tarkoitetaan merkityksenantoa, luovuutta, elämystä, osaamista, osallisuutta ja osallistumista (Pirnes & Tiuhonen 2011).

Juha Siitosen (1999) luomat näkökulmat ovat suomessa keskeisimpiä määritelmiä yksilötason voimaantumista tarkasteltaessa. Keskeistä voimaantumisteoriassa on, että voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään. Voimaantuminen on prosessi, joka lähtee ihmisestä itsestään ja on henkilökohtainen, eikä ”voimaa” voi antaa toiselle. Voimaantumisen prosessia voidaan kuitenkin tukea ja antaa sille mahdollisuus (Räsänen 2014, 101). Tarkastelen seuraavassa kappaleessa tarkemmin Siitosen (1999) luomaa sisäisen voimaantumisen mallia ja siihen liittyviä osatekijöitä.

4.3 Sisäisen voimaantumistunteen osatekijät

Voimaantumisprosessia voisi kuvailla tapahtumasarjaksi, joka lähtee ihmisestä itsestään, luotamuksesta mahdollisuuksiinsa ja yksilön omista haluista sekä näkemyksestä itsestään ja omista voimavaroista. Vuorovaikutuksellisella ja sosiaalisella tuella voidaan edistää voimaantumisprosesseja. (Siitonen 1999, 61–64.)

Siitonen (1999) jakaa sisäisen voimaantumistunteen seuraaviin osatekijöihin:

1. Vapaus: vapaaehtoisuus, oma kontrolli, valinnanvapaus, itsenäisyys, sopivuus ja toimintavapaus.
2. Vastuu: pitkäjänteisyys, kriittisyys, yrittäminen, halu menestyä, yhteisoppiminen, halua oppia, aktiivisuus, tarpeellisuuden kokeminen, halu oppia, rohkeus kokeilla, tukeminen, todellinen vastuu.
3. Arvostus: kunnioitus, energia, kokemus.
4. Luottamus: molemminpuolisuus, tyytyväisyys, innostuneisuus, minäkuva, itseluottamus, omat kyvyt, luovuus.
5. Konteksti: joustavuus, autenttisuus, aitous, yhteiskunnallisuus, kulttuuriympäristö, sosiaalisuus, mahdollistaminen, tasa-arvoisuus, vuorovaikutus.
6. Ilmapiiri: keskustelukulttuuri, tervetulleeksi kokeminen, kannustavuus, ennakkoluulottomuus, merkityksellisyys, vaihtelu/virkistys, oman roolin löytyminen, avoimuus, turvallisuus.
7. Myönteisyys: eettisyys, sopeutuminen, hyväksyntä, onnistuminen, luontevuus, positiivinen lataus

Siitonen (1999) kuvaa sisäisen voimaantumistunteen saavuttaneiden henkilöiden kokevan myönteistä ja positiivista latausta. Sisäiseen voimaantumistunteeseen liittyy hyväksyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri sekä koettu arvostuksen kokeminen. Yllä kuvatut sisäisen voimaantumistunteen seitsemän eri kategoriaa ovat toisiinsa kytkeytyneitä ja merkityssuhteessa toisiinsa. Voimaantumisen kokeminen onkin monimerkityksellinen, jonka kokemiseen vaikuttaa monenlaiset osatekijät ja yksilö, joka kokemusta merkityksellistää.

4.4 Liikunnanopetus yksilön voimaantumiskokemuksen edistäjänä

Tarkastelen seuraavaksi liikunnanopetuksen mahdollisuuksia edistää yksilön voimaantumiskokemuksen syntymistä. Ensimmäinen tarkastelukulma on Siitosen (1999) määrittelemät voimaantumistunteen osatekijät; vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Voidaan ajatella, että kun mahdollistamme liikunnanopettajina voimaantumistunteen osatekijöiden syntyä, olemme tarjonneet oppilaille mahdollisuuden yksilötason voimaantumiskokemukselle. Tarjoamalla vapautta, sopivasti vastuuta, arvostusta, luottamusta, tasa-arvoisuutta, turvallisen ilmapiirin ja myönteisen asenteen yksittäinen liikuntatunti tai liikuntakokemus tulee entistä merkityksellisemmäksi.

Toinen tarkastelukulma voimaantumiskokemuksen edistämiseen on motivaation kokeminen ja siihen liittyvät tekijät. Motivaation tiedetään olevan yhteydessä kyvykkyyden kokemiseen viihtymiseen, yrittämiseen ja siihen miten yksilö kokee esimerkiksi erilaiset liikuntatilanteet (Liukkonen & Jaakkola 2013). Itsemäärämisteoria edustaa motivaatiotutkimuksen uusimpia viitekehkyksiä (Liukkonen & Jaakkola 2017). Itsemäärämisteorian ytimessä ovat koettu pätevyys, autonomian kokemus ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus, joita pidetään myös ihmisen psykologisina perustarpeina (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2017; Ryan & Deci 2017). Yksittäinen liikuntatunti voi tarjota kaikkia näitä perustarpeita, tai vastaavasti jättää osan niistä toteutumatta. Näitä perustarpeita vahvistamalla voidaan vahvistaa yksilön motivaatiota, kokemusta ja merkityksellisyyttä yhden liikuntatunnin aikana. Erityisesti yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan vahvistaa kehittämällä tunne- ja vuorovaikutusosaamista (Lintunen 2017, 178–189). Yhteenkuuluvuuden edistäminen on yksi tärkeimpiä tekijöitä motivaation ja hyvinvoinnin edistämisessä (Deci & Ryan 2000; Lintunen 2017).

Liikunnanopetuksessa on tärkeä ottaa huomioon liikunnasta saadut pätevyyden kokemukset, luottamus ja monet muut tunnetilat, jotka liittyvät liikuntaan. Pätevyyden ja pystyvyyden kokemukset määrittävät yksilön itsearvostusta, ja tarjoamalla pätevyydenkokemuksia koululiikunnassa voidaan tukea oppilaan itsearvostuksen kehittymistä (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimus myös osoitti, että itse liikuntalajien lisäksi liikuntatunnista mieluisan teki myönteiset liikuntakokemukset, opetuksen monipuolisuus,

sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja mahdollisuus vaikuttaa valintoihin. Tutkimus tuki osaltaan myös motivaatiotutkimuksen itsemäärämisteoriaa.

Yhteenvetona voisi todeta, että oppilaan voimaantumistunteen syntymistä voidaan edistää tarjoamalla liikuntatunneilla muun muassa sopivasti vastuuta, pätevyyden kokemuksia ja arvostusta sekä muokkaamalla oppitunnin ilmapiiriä oppimista edistäväksi. Liikunnanopetus oppiaineena on niin monipuolinen, että se mahdollistaa erilaisten voimaantumiskokemusten syntymistä.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten kokemuksellisuustietoa voisi hyödyntää soveltavassa liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi saada lisää ymmärrystä, miten ihminen merkityksellistää liikuntaa ja millaisia merkityksiä liikuntakokemuksista voi syntyä. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi, voidaanko voimaantumiskokemuksen syntymistä edistää positiivisilla liikuntakokemuksilla.

Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on tarjota lisää tietoa ja ymmärrystä kokemuksellisuuden mahdollisuuksista ja merkityksestä soveltavassa liikunnanopetuksessa. Soveltavan liikunnan käyttöteorioissa ja materiaaleissa tulee ilmi kyllä onnistumisen ilo ja pätevyyden kokemusten tarjoaminen, mutta selityksiä sille, miksi kokemuksellisuus olisi hyödyllistä nimenomaan erityistä tukea tarvitsevalle liikkujalle, ei löydy. Näistä asioista löytyy tietoa erikseen, mutta hyvin vähän yhdessä. Haluan tarjota pro gradu -työni kautta lisää tietoa ja herättää ajattelemaan kokemuksellisuutta osana soveltavan liikunnan opetuksen viitekehystä. Hyödynnän Delfoi-menetelmää saadakseni asiantuntijan näkemyksen tutkimuskysymyksiin. Olen avannut Delfoi-menetelmän tarkemmin kohdassa tutkimusmenetelmät.

Tarkastelen tutkimukseni tavoitteita seuraavien tutkimuskysymysten avulla. Tutkimuskysymykset etenevät teemoittelun mukaan: kokemuksellisuus, merkityksellistäminen ja voimaantuminen.

1. *Kokemuksellisuus*

Mitä hyötyä kokemuksellisuustiedosta on soveltavassa liikunnanopetuksessa?

2. *Merkityksellistäminen*

Miten ihminen merkityksellistää liikuntakokemuksia ja millaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitseva oppilas voi liikuntakokemuksella saavuttaa?

3. *Voimaantuminen*

Voidaanko voimaantumiskokemuksen syntymistä edistää positiivisilla liikuntakokemuksilla?

Ensimmäisellä kysymyksellä pyrin selvittämään kokemuksellisuustiedon hyödyntämistä soveltavan liikunnanopetuksen kontekstissa. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä kokemuksellisuustiedosta ja sen hyödyntämisestä soveltavassa liikunnanopetuksessa. Toisella kysymyksellä pyrin selvittämään miten ihminen merkityksellistää liikuntakokemuksia ja millaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitseva oppilas voi liikuntakokemuksista saada. Tavoitteena on selvittää, että miten tällaista tietoa voidaan hyödyntää soveltavassa liikunnanopetuksessa. Kolmannella kysymyksellä pyrin selvittämään, voidaanko voimaantumiskokemuksen syntymistä edistää luomalla positiivisia liikuntakokemuksia. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä kokemuksellisuuden mahdollisuuksista yksilön voimaantumiskokemuksen edistämiseksi liikunnanopetuksen kontekstissa.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU

Käytän pro gradu -työssäni kvalitatiivista tutkimusotetta ja lähestymistapani on fenomenologis-hermeneuttinen. Kun tavoitteenani on lisätä tutkittavan ilmiön ymmärrystä, eikä tehdä tilastollisesti merkittävää yleistystä, niin on perusteltua tarkastella harkinnanvaraisesti kerättyä pienempää aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 58). Tämän kaltaisessa työssä ilmiön ja kerätyn aineiston mahdollisimman syvällinen analysointi on avainasemassa. Tutkimusmenetelmänä työssäni on Delfoi-menetelmällä toteutettu asiantuntijakysely, jossa aineisto on kerätty sähköisesti. Kuvaan seuraavaksi käyttämäni tutkimusmenetelmät, aineistonkeruun vaiheet ja avaan omaa henkilökohtaista esiymmärrystäni työtäni kohtaan.

6.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Laadullinen tutkimus valikoitui tutkimusotteekseni, koska tavoitteenani on tutkia ja ymmärtää ilmiötä. Kun tutkitaan ilmiötä, on laadulliset menetelmät työkaluina kvalitatiivista tutkimusotetta soveltuvampi, ja erityisesti on korostettava ilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä (Eskola & Suoranta 1998). Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle vapaamman mahdollisuuden tarkastella tehtyjä tulkintoja ja tutkimustekstiä kuin määrällinen tutkimusmenetelmä. Tämän kaltaisen aineiston tieteellisyys ei perustu määrään, vaan tieteellisyys tulee laadusta ja käsitteellistämisen kattavuudesta (Hakala 2018).

Laadullinen tutkimus koostuu kahdesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe koostuu niin sanotusta ”ymmärtävästä selittämisestä”, jossa viitataan teoreettisiin viitekehyksiin ja muihin tutkimuksiin. Toisessa vaiheessa tehdään syntyneiden havaintojen pelkistäminen, keskitytään ”olennaiseen” ja yhdistellään havaintoja. (Suutari 1995; Suutari 2011.) Laadullisen tutkimuksen ytimessä ovat erityisesti merkitystulkintojen tekeminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Suutari 1995). Tutkimusprosessin luonnolliseen etenemiseen katsotaan kuuluvan seuraavat vaiheet: ilmiön ihmettely, tutkimusidean hahmottelu ja tutkimusongelman tarkempi määrittely (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuksessani on fenomenologis-hermeneuttiselle lähestymistavalle tyypillisiä piirteitä. Fenomenologisessa lähestymistavassa tarkoituksena on tarkastella ihmisten tapoja kokea maailmaa ja kokemusten merkityksiä (Laine 2018, 30–31). Yksi tutkimukseni tavoitteista onkin tuoda esiin kokemusten merkityksiä erityistä tukea tarvitsevalle liikkujalle liikunnanopetus kontekstissa. Hermeneuttiselle lähestymistavalle puolestaan tyypillistä on ymmärtäminen ja tulkinta, jossa mennyt nähdään aina suhteessa nykyisyyteen (Laine 2018, 33). Hermeneutiikassa myös kokemukset ovat merkityksellisiä ja jäävät elämään ja näin ollen menneisyys on aina osa tulevaa. Hermeneutiikan avainkäsitteitä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä, jossa tutkijan esiymmärrys on kaiken perustana. Ymmärrys puolestaan nähdään etenevän kehämäisesti, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi (Heikkinen & Laine 1997; Laine 2010.)

Fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa käyttäessä vaaditaan tutkijalta perusteiden pohtimista tutkimusprosessin eri vaiheissa. Oleellisia lähikäsitteitä tämän tutkimuksen kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2018, 30.) Meillä kaikilla on omat suhteemme erilaisiin asioihin erilaisissa viitekehyksissä: suhteessa toisiin ihmisiin, sosiaalisiin tapahtumiin tai esineisiin. Eri ihmiset kokevat eri asiat eri tavalla, eikä ihmistä voi ymmärtää irrallaan maailmasta (Laine 2018, 32). Seuraavaksi avaan, että millaisesta viitekehystä käsin työtäni tarkastelen ja millainen on esiymmärrykseni tutkijana tutkittavasta aiheesta.

6.2 Tutkimuksen tausta

Tutkijana minulla on erityinen kiinnostus ja yli kymmenen vuoden kokemus erityistä tukea tarvitsevien liikkujien ohjaamisesta ja opettamisesta. Valitsin soveltavan liikunnanopetuksen viitekehyksen, koska kokemukseni käytännön työstä on saanut minut ajattelemaan kokemuksellisuuden merkitystä erityistä tukea tarvitsevalle liikkujalle sen kokonaisvaltaisemmassa merkityksessä. Olen tehnyt omaan kokemukseeni perustuen havaintoja siitä, että yksittäisellä liikuntakokemuksella voidaan edistää voimaantumistunteen syntymistä. Koska ymmärrän, että tarvitsen omien havaintojeni tueksi teoriaa, mutta myös kokemustietoa, olen valinnut metodiksi teorian ja kokemustiedon yhdistämisen. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa, jossa etsitään kokemukselle merkityksiä, oli perusteltua valita kokemustieto yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on myös keskeinen tutkimuksen väline (Eskola ja

Suoranta 1998), joten hyödynnän soveltuvin osin myös omaa kokemustietoaani liittyen soveltavan liikunnanopetukseen.

Olen valinnut filosofian tohtori Arto Tiihosen (myöhemmin asiantuntija) harkinnanvaraisesti laadullisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Kvalitatiivisella tutkimusotteella tehdyssä haastattelussa tulee haastateltavilla olla riittävästi tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Valitsin Arto Tiihosen asiantuntijaksi, koska hän on tutkinut kokemuksellisuutta useita vuosia ja näkemykseni mukaan hänellä parhain tieto liittyen kokemuksellisuuteen liikunnan kontekstissa ja tarkemmin vielä soveltavan liikunnan kontekstissa. Tiihonen on arvostettu tutkija ja kokemuksellisuustiedon hyödyntämisen edistäjä. Hän on tehnyt merkittävän työuran tutkijana ja kouluttajana sekä toiminut ohjaajana ja tarkastajana lukuisissa lisensiaatti- ja väitöskirjatöissä. Oma subjektiivinen näkemykseni on, että Tiihonen edustaa kokemuksellisuuden tietoa, taitoa ja tutkimusta (liikunnan kontekstissa) parhaiten koko Suomessa. Tiihosen merkittävä tutkimustyö kokemuksellisuuden teorian ja käytännön yhteen tuomisessa sekä kokemuksellisuuden käsitteiden luomisessa antaa pro gradu -tutkimukselleni validiteettia. Validiteetti ilmenee pro gradu -työssäni juurikin niin, että valittu Delfoi-menetelmä mahdollistaa vastauksen saamisen niihin ilmiön ominaisuuksiin, joita tutkimuksessa on tarkoitus selvittää. Validiksi mittariksi kutsutaan mittaria, joka mittaa juuri sitä tietoa, jota sen on tarkoituskin (Hirsjärvi ym. 2009, 226–227). Tiihonen pystyy antamaan kokemuksellaan vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

6.3 Aineistonkeruumenetelmä

Keräsin aineiston avoimella ja puolistrukturoidulla sähköisellä asiantuntijakyselyllä. Aineistoin kerääminen tapahtui sähköpostin välityksellä lähetetyllä kyselyllä. Kyselylomakkeessa oli kolme tutkimuskysymystä, joihin asiantuntija sai vastata avoimesti, ilman merkkirajoituksia tai valintojen tekemistä. Uskon, että tämän kaltaisessa asiantuntijakyselyssä kysymysten avoimuus tuottaa parhaimman ja laajimman tarkastelukulman tutkimuskysymyksiin. Avaan toteutuskohdassa kyselyn konkreettisen toteutuksen ja kuvaan sen etenemispolkua.

Toteutin kyselyn hyödyntäen Delfoi-menetelmää, eli asiantuntijahaastatteluun perustuvaa tutkimusmetodia, saavuttaakseni asiantuntijan näkemyksen hankkimastani tiedoista ja havainnoista, joista olen itse tehnyt. Delfoi-menetelmä on tunnettu erityisesti tulevaisuuden tutkimuksen puolella, mutta toistaiseksi sitä on käytetty vähemmän liikuntapedagogiikan puolella.

6.3.1 Delfoi-menetelmä

Delfoi-menetelmä on strukturoitu tai puolistrukturoitu asiantuntijakyselymenetelmä. Delfoi-menetelmän avulla voidaan tuoda asiantuntijamielipiteitä esiin jostain ennalta määritellystä teemasta. Saadut asiantuntijamielipiteet jalostetaan tiedoksi. Menetelmää käytetään usein erilaisten mielipiteiden tarkastelussa ja tavoitteena on löytää laaja ymmärrys asiantuntijoina käytettävien ajatuksista, mielipiteistä ja perusteluista tutkittavasta asiasta. Delfoi-menetelmän ytimessä on ajatus siitä, että subjektiivisissa mielipiteissä on paljon hiljaista tietoa, joka on erityisesti tulevaisuuden kannalta merkityksellistä (Kamppinen, Kuusi & Söderlund 2002, 891.) Menetelmä sopii erityisen hyvin pro gradu -työhöni, sillä kokemuksellisuustiedon hyödyntäminen soveltavan liikunnanopetuksessa on vielä vähäistä. Työssäni käytetty asiantuntija on tutkinut asiaa paljon ja voimme yhteistyössä tuoda kokemuksellisuuden näkökulmaa vahvemmin näkyviin.

Delfoi-menetelmän historia ajoittuu antiikin Kreikan ajoille, jossa Delfoin oraakkeli antoi erilaisia lausuntoja kaupungissa asuvien yhteyshenkilöiden hänelle välittämiin tietoihin (Linstone 1978). Ensimmäisen kerran tutkimusmielessä Delfoi-menetelmää on alettu käyttää 1950-luvulla Yhdysvalloissa (Kuusi 2013, 248). Suomessa menetelmää käytetään paljon tulevaisuuden tutkimuksen metodina, kuten mainitsinkin tuosta niin sanotun hiljaisen tiedon ”voimasta”.

Delfoi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan hyödyntää asiantuntijoilta saatavaa tietoa tulevaisuutta varten. Menetelmä toteutetaan asiantuntijakyselyinä, jossa voi olla yksi tai useampi niin kutsuttu ”oraakkeli”, eli asiantuntija. Asiantuntijat ottavat kantaa, antavat mielipiteitä tai ennustavat tulevaa kehitystä aiheeseen liittyen (Kuusi 2013, 252). Yleensä menetelmässä on kyselykierroksia kahdesta neljään kertaan, jonka jälkeen tutkija kokoaa tiedot yhteen

ja jalostaa vastaukset johtopäätöksiksi (Kamppinen ym. 2002, 219). Delfoi-menetelmässä on siis tavoitteena saada tai lisätä tietoa asiantuntijanäkemyksen avulla.

6.3.2 Delfoi-asiantuntijakyselyn toteutus

Käytin aineistonkeruumenetelmänä sähköistä asiantuntijakyselyä, joka noudattaa perinteistä kyselylomakemetodiikkaa. Prosessi lähti liikkeelle keväällä 2018, kun tiedustelin Arto Tiihosen halukkuutta olla osana tätä tutkimusta. Vaihdoin sähköpostitse ajatuksia aiheen tiimoilta ja ehdotin hänelle haastattelua tai kyselytoteutusta. Syksyllä 2018 aloin hahmotella viitekehystä ja keräämään teoriaosuutta hiljalleen. Talvella 2019 päädyin metodikurssin opettajan Harri Rintalan kanssa siihen, että kokeilemme tällaista hieman erilaista tutkimustapaa, Delfoi-tutkimusta. Aloin ottamaan selvää, että mitä Delfoi-tutkimus on ja miten se toteutetaan. Päädyin Harri Rintalan ohjaamana hyödyntämään menetelmää sovelletusti. Tämän jälkeen otin uudelleen yhteyttä Arto Tiihosen ja tiedustelin, että olisiko hän edelleen mukana ja kerroin, että millä tavoin tutkimus tehtäisiin – sain häneltä tutkimusideaani myöntävän vastauksen.

Varsinaisen kyselyn toteutin lähettämällä Arto Tiihoselle sähköpostitse ennalta määritellyt tutkimuskysymykset, jotka olin graduprosessini aiemmissa vaiheissa muotoillut. Kysymyslomakkeessa oli kolme tutkimuskysymystä, johon olin avannut mitä pyrin kyseisellä tutkimuskysymyksellä selvittämään. Kaikki kolme kysymystä olivat avoimia kysymyksiä ja asiantuntija sai vastata niihin parhaaksi katsomallaan tavalla. Vastausta ei rajattu, eikä kysymyksissä ollut valinnan mahdollisuuksia. Delfoi-tutkimukseni sisälsi viisi erilaista vaihetta ja avaan seuraavaksi ne vaihe vaiheelta.

Aineiston kerääminen ja tulkinta tapahtui viidessä eri vaiheessa. *Ensimmäisessä* vaiheessa lähetin kyselylomakkeen asiantuntijalle. Odotin, että asiantuntija vastaa kysymyksiini. Vastaukset saatuaani keräsin hänen tekemät tulkinnat ja vastaukset yhteen ja teemoittelin aineiston. *Toisessa* vaiheessa tein tulkintaa asiantuntijan antamista vastauksista. *Kolmannessa* vaiheessa lähetin tekemäni tulkinnat takaisin asiantuntijalle, jolloin hän tarkisti, että ne varmasti vastasivat hänen ajatuksiaan. Tässä välissä sain kiittauksen oikeista tulkinnoista. *Neljännessä* vaiheessa

tein tulkintaa teorian ja asiantuntijahaastattelun välillä ja etsin niiden välistä konsensusta. *Vii-*
dennessä vaiheessa kirjasin saadut tulokset pro gradu -työhöni.

6.4 Aineiston analyysimenetelmä ja tulkinta

Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi teorialähtöisen teemoittelun. Teemoittelun avulla aineistosta voi nostaa tutkimusongelmaa tarkemmin avaavia teemoja. Aineisto ryhmitellään valittujen teemojen mukaan, jossa tavoitteena on löytää teemoja kuvaavia tulkintoja tai näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 3). Teemoittelu tarvitsee tuekseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy lukijalle niiden välisenä ”vuoropuheluna” tutkimustekstissä (Eskola & Suoranta 1998). Laadullisen aineiston analyysissa järjestetään aineisto sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastauksia.

Pro gradu -työni teemoittelu on tehty teorialähtöisesti, jossa teemat nousevat tutkimuskysymyksiä tarkasteltavasta teoriaosuudesta ja siihen liittyvästä viitekehuksesta. Nämä teorialähtöisesti määritellyt teemat ohjasivat kyselytutkimuksestani saamani aineiston analyysia. Etsin aineistosta ennalta määrittelemiäni teemoja, jolloin minulla oli ymmärrys mitä etsin, vaikka aineiston analysointia ohjasikin itse tutkimusaineisto. Tavoitteena oli nostaa aineistosta tutkimuskysymysten kannalta keskeisimmät asiat esiin, jossa käytin teemoittelua työkaluna aineiston selkeyttämiseksi. Teorialähtöisessä teemoittelussa aineistoa tarkastellaan etukäteen valitusta viitekehuksesta ja näkökulmasta käsin (Eskola & Suoranta 2008, 152).

Aineistoin analysointi oli monivaiheinen prosessi ja ennen tulosten tarkastelua avaan analyysimenetelmät vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa tein tutkimussuunnitelman ja teoreettisen viitekehksen sekä tarkensin tutkimuskysymykset. Valitsin lähestymistavaksi teorialähtöisen aineistonkeruumenetelmän, teemoittelun, ja muotoilin tutkimuskysymykset analyysimenetelmää tukeväksi. Valitut teemat nousevat esiin keräämästäni teoriaosasta ja ne pohjautuvat myös tutkimuskysymyksistä, ja näin ollen tutkimuskysymykset itsessään ohjaavat aineiston analysointia. Toisessa vaiheessa tutustuin saamaani aineistoon useaan kertaan ja aloin etsiä aiemmin valitsemia teemoja teksteistä. Kuten ylempänä avasin, hyödynsin tutkimuskysymyksiä

analysoinnin tukena ja näin ollen teemojen etsintä oli selkeämpää, kun kysymykset jo itsessään rajasivat aineistoa valittujen teemojen osalta.

Tarkastelin aineistoa ensisijaisesti valittujen teemojen viitekehyksestä käsin, mutta koska se sisälsi myös jonkin verran tutkimusta rikastavaa muuta tekstiä, otin myös osan niistä mukaan. Aineisto, josta tein tulkintaa oli rajattu selkeästi ja virhetulkintojen mahdollisuus oli hyvin pieni. Tosin virhetulkintojen mahdollisuus poistetaan Delfoi-menetelmässä jo itsessään, eli tehdyt tulkinnat tarkistetaan asiantuntijalla, ennen niiden lopullista kirjaamista. Aineisto sisälsi kuitenkin jonkin verran teemojen ulkopuolista metatekstiä, jota hyödynnän ja tarkastelen tulossiossa valittujen teemojen rinnalla. Tällaisessa Delfoi-tyyppisessä tutkimuksessa voi olla merkitsevää, että rajaus on tehty hyvin etukäteen, jotta tutkimus vastaa juuri niihin ilmiöihin, joita on tarkoitus tarkastella. Toisaalta taas, kun kysymys on laadullisesta tutkimuksesta ja vielä tarkemmin ymmärryksen lisäämisestä tiedon äärellä, on mahdollista nostaa myös sellaisia asioita esiin, joita tutkimuksen aikana havaitaan tai koetaan merkityksellisiksi.

7 DELFOI-TUTKIMUKSEN TULOKSET

Avaan tutkimukseni keskeisimmät tulokset, näkökulmat ja ilmiöt. Pro gradu -työni aineiston analysointi on tehty teorialähtöisesti, joten avaan aluksi kirjallisuudesta välittyneet keskeisimmät tekijät, jonka jälkeen tarkastelen tutkimuskysymyksiin saatuja näkökulmia ja lopuksi vielä pohdin teorian ja aineiston konsensusta.

7.1 Kirjallisuudesta välittyneet oleelliset tekijät

Tarkastelen kirjallisuudesta keskeisimmiksi asioiksi kummunneita asioita tutkimuskysymysten avulla. Tutkimuskysymykseni liittyivät kokemuksellisuuden hyödyntämiseen, yksilön kokemaan liikunnan merkityksellistämiseen sekä voimaantumiskokemisen luomiseen liikunnan avulla. Teoriaosuuteni koostui kattavasti kokemuksen ja kokemuksellisuuden teoriasta, soveltavan liikunnan opetuksen käsitteistä ja opetuksen rakentamisesta sekä voimaantumisen käsitteen avaamisesta.

Kirjallisuudesta keskeisimmiksi asioiksi nousivat kokemusten ja kokemuksellisuuden merkitys osana liikunnanopetusta sekä yksilön kokema liikunnan merkityksellistäminen. Teoriaosasta nousi esiin kuinka yksittäinen liikuntakokemus voi vaikuttaa koko elämäntapaan joko voimaannuttavasti tai jopa negatiivisesti. Liikuntakokemukset synnyttävät voimakkaita tunteita ja ne jäävät vahvasti mieleen, eikä kokemuksen ”voimaa” kannata vähätellä. Teoriaosassa Tiihonen (2014) nosti esiin, että kokemustiedon ymmärtäminen olisi tärkeää, jotta voimme hyödyn-tää sen valtavan potentiaalin.

Kirjallisuudesta nousi esiin myös erityistä tukea tarvitsevan liikkujan kokemukselliset tarpeet liikunnassa. Soveltavan liikunnan opetuksen tulee tarjota onnistumista, iloa ja pätevyyden kokemuksia jokaiselle liikkujalle. Nämä onnistumiset ja pätevyyden kokemukset vahvistavat itsetuntoa ja käsitystä itsestä (Heikinaro-Johansson ym. 2003, 76). Myös Rintala ym. (2012) korostivat sosioemotionaalisten täyttymistä erityistä tukea tarvitsevan liikkujan liikunnanopetuksessa.

Yhteenvetona nostan, että kirjallisuudesta kumpusi kolme isoa teemaa: *kokemuksellisuus, merkityksellistäminen ja voimaantuminen*, joiden viitekehyksenä on soveltava liikunnanopetus. Tutkimuskysymykset oli laadittu teemoja noudattaen. Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni aineistoa tutkimuskysymyksittäin.

7.2 Delfoi-asiantuntijakyselyn aineisto

Asiantuntijakysely sisälsi aiemmin esiin tuomani kolme tutkimuskysymystä, joihin sain kyselyn avulla kattavat näkemykset ja vastaukset asiantuntijalta. Aineiston analyysin jälkeen nimesin otsikot kuvaamaan tai kertomaan tuloksesta osittain tai kokonaan. Kyselyn vastaukset vahvistavat kauttaaltaan omia ajatuksiani ja havaintoja kokemuksellisuuden merkityksellisyydestä erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Tarkastelen seuraavaksi kyselystä saamiani tuloksia, tulkintoja ja vastauksia. Vastaukset etenevät niin, että ensin kuvaan asiantuntijan taustoituksen aiheen ympäriltä, jonka jälkeen avaan tutkimuskysymykseen saadun näkemyksen. Näkemykset tarjosivat samankaltaisuutta asioista, joita olen itse havainnut ja käytännössä kokenut ja kun laadullisessa tutkimuksessa tutkija on myös keskeinen tutkimuksen väline, niin peilaan lyhyesti asioita itse havaitsemiini asioihin.

7.2.1 ”Tärkeintä onkin, että opettaja ymmärtää kokemusten suuren merkityksen oppimiselle ja liikkumiselle”

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni: ”Mitä hyötyä kokemuksellisuustiedosta on soveltavassa liikunnanopetuksessa?”.

Tiihonen taustoittaa ensin näkemystään soveltavan liikunnan opetuksen lähtökohdista. Hän toteaa, että soveltavan liikunnan opetuksen tulisi perustua pedagogisesti niin, että kaikki oppilaat kokisivat tasavertaisuutta ja toimijuutta opetuksessa. Erityisesti hän haluaa tuoda esiin liikunnan soveltamisen, joka on hyvä pedagoginen väline, mutta ei välttämätön, eikä ehkä tärkeinkään. Aineistossa todetaan, että on totta kai tärkeää, että jokainen pääsee kokemaan liikkumisen merkitykselliseksi soveltamisen avulla, mutta vielä voimaannuttavampaa on, jos liikkuja voi urheilla niin sanottua tavallista liikuntaa. Aineistossa kuvattiin onnistuneen inklusion olevan

juuri tällaista. Seuraavaksi lainaus aineistosta, joka kiteytti koko tutkimuksen kannalta merkittävimmän pääajatuksen yhteen virkkeeseen:

”Edellistä seuraa se, että soveltavan liikunnanopetuksen tulisi perustua osallistujien merkityksellisten kokemusten tai kokemuksellisuuksien pohjalle”

Jotta voin tulkita tutkimuksen kysymyksen vastausta: ”mitä hyötyä kokemuksellisuustiedosta”, niin kyseisen lainauksen avaaminen on oleellista. Aineisto tarjoilee kokemuksellisuuteen pohjautuvaa näkemystä soveltavan liikunnanopetuksen ytimessä. Tämä linkittyy hänen taustoitukseensa ja näkemyksestään soveltavan liikunnanopetuksen lähtökohdista. Näkökulma merkityksellistää soveltavan liikunnanopetuksen kokemuksellisuuden näkökulmasta, jossa merkityksiä saavat yksilön kokemukset ja niistä saadut merkityksenannot liikkujalle itselleen. Näitä merkityksenantoja voivat olla esimerkiksi osaaminen, pystyvyyden kokeminen, ilon kokeminen, resilienssin vahvistuminen. Tärkeintä aineiston mukaan kuitenkin on:

”että opettaja ymmärtää kokemusten suuren merkityksen oppimiselle ja liikkumiselle ja, että hän osaa tukea pitkäjänteisesti oppilasta hänen kasvussaan täysivaltaiseksi ihmiseksi”.

Tiihonen tulkitsee tutkimuskysymystä monialaisesti ja toteaa, että kysymykseen on hankala vastata yksiselitteisesti, vaan siihen liittyvät monenlaiset tekijät, joita tämän kappaleen alussa on jo avattu. Hän tarkastelee kokemuksellisuutta oppimisen ja liikkumisen pohjana ja perustana ja näin ollen soveltavassa liikunnanopetuksessakin pyritään vaikuttamaan oppilaiden kokemukseen soveltamalla liikuntamuotoja erilaisille oppijoille. Aineistossa kuitenkin korostetaan, etteivät menetelmät tai sovellukset ole itsetarkoitus, vaan se mitä oppilaalle itselleen tapahtuu sen aikana, eli mitä hän kokee ja millaisia merkityksiä kokemuksesta syntyy.

Kokemuksellisuustiedon hyödyllisyys ilmenee siis useammasta näkökulmasta käsin. Aineistosta tulee ilmi yllä olevien merkitysten lisäksi, että jos opettajalla on ymmärrys kokemuksellisuuksien merkityksistä, pystyy hän soveltamaan opetustaan niin, että siitä syntyy esimerkiksi voimaantumisen kokemuksia. Tästä tarkastelukulmasta käsin kokemustiedon hyödyllisyys ilmenee ymmärryksen lisääntymisenä sekä siitä saadun tiedon hyödyntämisenä pedagogisia

ratkaisuja tehdessä. Se mahdollistaa toisenlaisen näkökulman soveltavan liikunnan opetuksen toteuttamiseen ja huomion kiinnittämiseen kokemusten merkityksentoon. Lisäksi vastauksesta tulee ilmi, että aiemmat kokemukset säilyvät ja kokemukset ovatkin kirjo menneisyyttä ja tulevaa. Tästä konkreettisenä esimerkkinä tuodaan esiin, että *opettaja voi ”korjata” aiempia huonoja kokemuksia ja vahvistaa kokemuksellisesti oppilasta monipuolisesti*. Vastauksien mukaan usein oppilaiden haasteena saattaa olla haavoittuva identiteetti, jota opettaja voi systemaattisesti vahvistaa ymmärtämällä kokemuksellisuutta ja näin ollen tarjoilla kokemusten kautta identiteettiä vahvistavia harjoitteita, tehtäviä tai tarkoituksenmukaisia palautteita.

Vastauksissa korostetaan, että kokemuksella tarkoitetaan eri asiaa, kuin esimerkiksi suorituksella. Kokemus voi olla voimaannuttava, vaikka itse suoritus ei tuottaisi haluttua tulosta. Riippumatta siitä, että oliko lopputulos haluttu/toivottu, voi kilpailu/-suorituskokemus olla silti monella tapaa kokijalle merkityksellinen ja oppilasta vahvistava. Tärkeä nosto aineistossa oli myös se, että vaikka jokaiselle on tärkeää kokea iloa ja nautintoa tekemisestään, opetuksen ei tarvitse perustua pelkkiin onnistumisten kokemusten tarjoamiseen. Oppilaan identiteetin vahvistumisen tueksi tarvitaan riittävän haasteellisia toimintoja, joissa oppilas joutuu haastamaan itseään, oppimaan uutta, toistamaan niin sanottuja ”tylsä” harjoituksia ja sietämään esimerkiksi epäonnistumisia. Erityisen vahvistavaa on se, että oppilas saadaan ottamaan vastuusta itsestään ja muista, ja hän kannustaa, ohjaa tai tukee muita. Aineistosta käy ilmi, että kokemukseen voi vaikuttaa jälkikäteenkin ja oppilasta voi tukea itse tulkitsemaan kokemuksiaan niin, että ne vahvistavat häntä.

Yhteenvetona tutkimuskysymykseen totean, että hyödyllisyys näkyy tiedollisina ja pedagogisina ratkaisuin opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Konkreettisesti tasolla hyödyllisyys näkyy oppilaan monipuolisena toimintakyvyn vahvistumisena, kun kokemuksellisuus nähdään tärkeänä osana opetusta.

7.2.2 ”Ihmisen merkityksellistävät kokemuksiaan tiedostamattomasti että tietoisesti. Soveltavassa liikunnanopetuksessa olisi hyvä ottaa huomioon molemmat”

Toinen tutkimuskysymyksen: ”Miten ihminen merkityksellistää liikuntakokemuksia ja millaisia merkityksiä erityistä tukea tarvitseva oppilas voi liikuntakokemuksesta saada”.

Liikuntakokemusten merkityksellistämisestä lähtee liikkeelle siitä, että ihmiset luovat merkityksiä sekä tiedostamattomasti että tietoisesti, ja erityisesti soveltavassa liikunnanopetuksessa olisi hyvä ottaa nämä molemmat huomioon. Merkityksellistämisen näkemystä taustoitetaan ajatuksella, että kaikilla meillä on liikuntakokemuksia, jotka syystä tai toisesta ovat jääneet voimakkaasti mieleemme ja nämä kokemukset myös osaltaan rakentavat meidän ”liikkujaidentiteettiämme”. Tätä ajatusta puolsi myös teoriaosassa käsitelty ”kokemuksen voima”, jossa menneisyys nähtiin osana nykyhetkeä ja toisaalta kokemukset nähtiin osana identiteetin rakentamista.

Aineistossa havainnollistetaan ”*miksi inhoan hiihtoa*” -ilmaisulla merkityksellistä liikuntakokemusta. Valitettavan usein nämä kokemukset tämän kaltaiset kokemukset ovat olleet negatiivisia, jolloin niiden ”korjaaminen” tarvitsee yhtä merkityksellisiä kokemuksia, tai pitkäjänteistä työtä uskomusten muuttamiseksi. Tulkitsen aineistosta, että usein tämän tyyppiset ikävät kokemukset jäävät niin sanotusti ”elämään” ja ihminen muistaa ne vielä aikuisiälläkin. Ne saattavat myös aiheuttaa osallistumisen esteitä tai jopa pelokkuutta osallistua. Tästäkin näkökulmasta on äärimmäisen tärkeää, että opettaja ymmärtää liikuntakokemusten merkityksenantoja ja kokemuksellisuuden ulottuvuuksia.

Kaikilla meillä on erilaisia liikuntakokemuksia, joista kaikista ei synny merkityksellisiä kokemuksia. Kokemukset ovat merkityksellisimmillään silloin, kun ne ovat vaikuttaneet esimerkiksi aktiiviseen liikunnan harrastamiseen, urheilu-uraan, tai vastaavasti ovat lopettaneet jonkun lajin tai harrastuksen kokonaan. Aineiston mukaan tämän kaltaiset kokemukset ovat usein enemmän tiedostamattomia, jossa tapahtuman aikana tai sen jälkeen kokemus on rakentanut voimakkaita merkityksiä suuntaan tai toiseen. Aineistosta käy lisäksi ilmi, että edellä mainitut kokemukset

ovat tärkeä osa ihmisen identiteettitarinaa. Kokemuksia ei voi pitää irrallisina meistä, vaan ne ovat osa meitä.

Tiihonen taustoittaa vastauksissaan, että kokemuksen merkityksellistäminen on myös monipuolista ja yksittäinen tekeminen sisältää monenlaisia merkityksiä tekijälleen. Aineistossa kuvataan esimerkinomaisesti, että hiihtäminen voi tarkoittaa yksilölle erilaisia asioita. Se voi olla retkeilyä, luonnosta nauttimista, yhdessäoloa. Samalle tekemiselle voi olla useita merkityksiä ja myös uusia voi syntyä. Ihminen itse merkityksellistää asioita tekemiselleen ja eri ihmisille se voi tarkoittaa eri asioita. Vastauksissa halutaan muistuttaa myös, että merkityksellisen kokemuksen ei tarvitse olla ”käänteentekevä”, vaan se riittää, että ihmiselle syntyy liikkumisesta useita erilaisia merkityksiä. Etsiessä liikunnasta merkityksellisyyttä ei tarvitse tehdä taikatemppuja, tai ajatella sen olevan liian abstraktia. Erityisesti tämä kokemusten merkityksellisyys on koettu vaikeana hahmottaa ja olen sitä avannut useasti tämän graduprosessin aikana.

Kun tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan liikuntakokemusten merkityksellistämisestä, aineisto nostaa esiin ainakin: ilon kokemisen, identiteetin vahvistumisen, yhteenkuuluvuuden tunteen ja toimijuuden kokemisen. Nämä ovat asioita, joita ihminen voi löytää liikuntakokemuksistaan toimintakyvystä riippumatta.

”Opettajat voivat tietoisesti, tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti merkityksellistää oppilaidensa liikuntakokemuksia, jos he ymmärtävät liikuntakokemusten suuren merkityksen jokaiselle yksilölle”

Opettajalla onkin mahdollisuus tuottaa merkityksellisiä liikuntakokemuksia. Hän tuo esiin, että erityistä tukea tarvitseva oppilas voi saavuttaa monenlaisia merkityksellisiä liikuntakokemuksia, mikäli opettajalla on riittävästi tietoa ja ymmärrystä siitä, miten ihminen merkityksellistää liikuntaa. Vastauksissa korostetaan kuitenkin, että:

”Merkityksellinen ja vahvistava kokemus ei ole pelkkää iloa ja nautintoa tai ne eivät ole vain positiivisia ja kannustavia kokemuksia”.

Yllä mainitulla tarkoitetaan sitä, että voimaannuttavaa on myös tehdä ikäviä ja tylsiä asioita. Toisaalta myös voimaannuttavaa on se, kun ei pääse tavoitteisiinsa tai kohtaa tappion. Tiuhonen haluaa tässä korostaa sitä, että merkityksellistä on se, miten näihin kokemuksiin suhtaudutaan ja millainen merkitys näille annetaan. On siis tärkeää ymmärtää, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa merkitysantojen syntymiseen ja myös niin sanotut ikävät kokemukset pedagogisesti hallittuina ovat voimaannuttavia.

Yhteenvedonä totean, että ihminen merkityksellistää liikuntaa tiedostetusti ja tiedostamatta. Merkityksellistäminen on moninaista ja yksittäinen kokemus voi synnyttää useita merkityksenantoja. Merkityksellinen liikuntakokemus voi olla kokijan mielestä positiivinen tai negatiivinen, tai toisaalta ”merkityksetön”. Tällä viitataan aineistoon, joka toi esiin, että kaikki kokemukset eivät ole yhtä merkityksellisiä. Lisäksi haluan nostaa esiin sen, että merkityksellisen liikuntakokemuksen syntyminen ei vaadi hienoja välineitä tai mahtavia fasiliteetteja tai muutakaan erityistä. Merkityksellisyys voi syntyä pienistä asioista ja liikunnanopettajan on hyvä tiedostaa miten ihminen merkityksellistää liikuntaa.

7.2.3 ”Voimaantumiskokemuksia ja voimaantumista voi synnyttää tuottamalla kokemuksia tai teettämällä harjoituksia, joissa todennäköisesti syntyy kokemuksia, jotka ovat tekijälleen merkityksellisiä oppimisprosessin kuluessa”

Kolmas tutkimuskysymykseni: ”Voidaanko voimaantumiskokemuksen syntymistä edistää positiivisilla liikuntakokemuksilla?”

Tiuhonen avaa ensin voimaannuttavan kokemuksen olemusta. Hän toteaa, ettei voimaannuttava kokemus tarkoita aina pelkästään positiivista kokemusta, mikäli sillä tarkoitetaan mukavaa tai onnistunutta kokemusta. Liikunnanopettajan on hyvä ymmärtää se, ettei voimaannuttaminen ole aina onnistumisen mahdollistamista, vaan voimaantumista syntyy monenlaisissa oppimislanteissa. Vastauksissa tuodaan esiin, että yksittäisten kokemusten merkitykset ja vaikutukset saavat näkyä vasta jälkikäteenkin. Aineistosta käy ilmi, että oppimiseen liittyvät prosessit ovat pitkiä ja vaativat usein paljon harjoittelua ja näin ollen kokemus ei voi aina olla

välittömästi positiivinen, vaikka voimaantumiskokemus olisikin prosessin lopputulos. Toisaalta aineistossa todetaan myös:

”Silti joskus jopa yksittäinen kokemus voi olla todella merkityksellinen ja voimaannuttava”

Aineistossa kuvataan esimerkki yksittäisen kokemuksen mahdollistamasta voimaantumisesta ja merkityksellisyyden kokemisesta. Tiuhonen avaa erään tutkimuksena aineistossa ollutta tarinaa, jossa voimaantumisen kokemus on erittäin merkityksellisessä osassa. Tutkimuksen tarinassa on kysymys kertomuksesta, jossa kertojana on 10-vuotias ylipainoiseksi itsensä määritellyt poika. Aineistossa kuvataan lisäksi, että poika ei pärjännyt liikunnassa kovin hyvin. Pojan tarina jatkuu niin, että yksittäisellä liikuntatunnilla poika oli päättänyt kerrankin yrittää tosissaan, vaikka koki, ettei pärjää. Poika osallistui ja juoksi fyysisen kuntosaa ääri rajoilla ja näin ollen pysyikin muiden mukana. Poika ei ollutkaan huonoin, hitain, vaan oli yksi muista. Tämän tuloksena liikunnanopettaja oli kehumus ja kannustanut poikaa, jota seurannut tunne oli erittäin voimakas. Kokemus kehumisesta ja kannustamisesta tuntui pojasta niin hyvältä, että hän aloitti liikunnan harrastamiseen tosissaan. Pojan tarina ei päätty liikunnan harrastamiseen, vaan tämä kyseinen itsensä muita huonommaksi tuntenut poika, on nyt itse liikunnanopettaja. Aineistossa kuvataan, että *”parhaassa tapauksessa liikunnanopettajan oikeaan paikkaan sattuva positiivinen kannustus saattaa siis johtaa käänntekevään kokemukseen oppilaassa”*. Tämän kaltaisen tarinat kuvaavat voimaantumiskokemuksen ydintä. Se on jotain tärkeää, voimakasta ja eteenpäin suuntaavaa. Voimaantumiskokemukset luovat uskoa itsestä ja pärjäämisestä, ja parhaimmillaan niillä voi olla elämänmittaisia vaikutuksia. Tiuhonen tuo kuitenkin esiin, ettei opettaja niitä voi ”synnyttää”. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus luoda tilanteita, joissa oppilas voi oppia nauttimaan liikunnan ilosta, tuntee voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta tai rohkaistuu haastamaan itseään erilaisissa toiminnoissa.

Aineistossa korostetaan, että voimaantumisessa ei ole kyse vertailusta hyvän ja pahan välillä (niin sanotusti hyvä kokemus vs. paha kokemus), vaan kyse on kokemuksellisuuden laaja-alaisemmasta ymmärtämisestä. Kysymys on kokemusten erilaisista merkityksistä, joilla voi ainakin voi olla voimaannuttava ja/tai kasvattava merkitys. Kysymys on ajallisesti pitkistä prosesseista, joissa menneisyys nähdään osana nykyisyyttä ja tulevaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että

yksittäisen kokemuksen kokemiseen vaikuttaa myös se, millaisista lähtökohdista ja kokemuksista ihminen tilannetta tarkastelee ja kokee.

Näkemystään tutkimuskysymykseen Tiuhonen tulkitsee seuraavanlaisesti:

”Voimaantumiskokemuksia ja voimaantumista voi synnyttää tuottamalla kokemuksia tai teettämällä harjoituksia, joissa todennäköisesti syntyy kokemuksia, jotka ovat tekijälleen merkityksellisiä tai niistä tulee merkityksellisiä oppimisprosessin kuluessa”

Hän tuo kuitenkin esiin, että hyvä opettaja tuottaa voimaantumiskokemuksia intuitiivisestikin, mutta usein taustalla on jokin näkemys asioista tai kokemuksista, joita oppilaan olisi hyvä tehdä voimaantuakseen tai vaikkapa kehittyäkseen. Aineistosta käy ilmi, että liikunnanopettajalla on mahdollisuus luoda eri tavoin voimaannuttavia kokemuksia oppimisprosessin eri vaiheissa. Liikunnanopettaja voi tehdä myös epäonnistumisista tai kehitysvaiheessa olevista toiminnoistakin pedagogisesti positiivisia oikeanlaisella palautteenannolla.

Aineisto korostaa sitä, ettei oppimisessa ole kyse vain hyvien tai positiivisten kokemusten tuottamisesta, vaan käytännössä siitä, että liikunnanopettaja osaa vahvistaa ja käyttää näitä kokemuksellisuuksien eri ulottuvuuksia omassa opetuksessaan. Tällä tarkoitetaan käytännön opetustyössä sitä, että samanaikaisesti eri oppilailla voi olla eri kokemuksellisuusulottuvuustavoitteita. Jollakin oppitunnilla voi olla yleistavoitteena esimerkiksi ryhmäytymisen oppiminen, mutta luokan eri oppilailla voi olla samanaikaisesti tavoitteena vaikkapa ilon löytäminen, itsensä haastaminen tai velvollisuuksien täyttäminen. Konkreettisenä esimerkkinä aineistossa havainnollistetaan seuraavaa; jos oppilaalla on haasteita rohkeuden puutteen kanssa, niin opettaja voi systemaattisesti tukea häntä tällaisissa tehtävissä. Toisaalta tämän oppilaan olisi hyvä saada myös positiivisia kokemuksia jossakin sellaisessa toiminnossa, jossa hän on hyvä ja kokee pätevyyttä. Lopuksi vastauksissa vedetään vielä yhteen; *”tavoitteenahan tulisi olla, että kaikki oppilaat kasvaisivat kokemuksellisesti vahvoiksi, jolloin he löytäisivät liikkumisestaan ja kaikesta muustakin tekemisestään itselleen monenlaisia merkityksiä.”*

Tutkimuksen aineistoon perustuen, voimaantumiskokemuksen syntymistä voidaan edistää (positiivisilla) liikuntakokemuksilla. Merkitsin ”positiivisuuden” sulkuihin sillä jo aineiston vastauksissa on käynyt ilmi, että voimaantumiskokemuksissa ei ole kysymys pelkästään positiivista kokemuksista. Tällä positiivisella kokemuksella tarkoitetaan siis kapea-alaista onnistunutta kokemusta. Voimaantumiskokemusta voidaan siis edistää, mutta sitä ei voi synnyttää. Liikunnanopettaja voi systemaattisesti tukea oppilasta kokemuksellisuuksien suunnassa ja tukea pedagogisesti haastavien toimintojen äärellä. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että yksittäinen kokemus voi olla itsessään erittäin voimaannuttava ja merkityksellinen, kuten aineistossa kuvattu pojan esimerkki kuvattiin. Vastaavasti voimaantumiskokemus voi olla prosessi, jossa on aluksi haasteita, jotka ylitetään ja sen eri vaiheissa ja lopussa voi kokea voimaantumista ja merkityksellisyttä.

7.3 Delfoi-tutkimuksen yhteenveto

Tässä kappaleessa vedän yhteen pro gradu -tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Tutkimuskysymykset tarkastelivat kokemustiedon hyödyllisyyttä, liikuntakokemuksien merkityksellistämistä sekä voimaantumiskokemuksen edistämistä. Kaikissa tutkimuskysymyksissä viitekehyyksenä oli soveltava liikunnanopetus. Tulososiossa tarkastelin laajemmin tutkimuskysymyksittäin Delfoi-kyselyn aineistoa, joten tämän kappaleen on tarkoitus nostaa tutkimuksen kannalta vain keskeisimmät johtopäätökset esiin. Kaikki kolme tutkimuskysymystä liittyvät toisiinsa ja niitä voi tarkastella myös yhtenä kokonaisuutena.

Koko tutkimuksen keskeisimmäksi johtopäätökseksi nousi:

”Edellistä seuraa se, että soveltavan liikunnanopetuksen tulisi perustua osallistujien merkityksellisten kokemusten tai kokemuksellisuuksien pohjalle”

Tarkastelin tätä keskeisintä johtopäätöstä osana ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä, mutta se kuvaa koko pro gradu -tutkimukseni keskeisintä johtopäätöstä. Tiuhonen haastaa tarkastelemaan soveltavaa liikunnanopetusta kokemuksellisuuden viitekehyyksestä käsin. *”Näkökulma merkityksellistää soveltavan liikunnanopetuksen kokemuksellisuuden näkökulmasta,*

jossa merkityksiä saavat yksilön kokemukset ja niistä saadut merkityksenannot liikkujalle itselleen”. Lainausta on itse kirjoittamani tulkinta ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulososiossa. Näkökulma haastaa näkemään opetusta kokemuksellisuuden kautta, jossa merkityksellistä on se, miten ihminen merkityksellistää liikuntaa ja millaisia merkityksiä erilaisista liikuntakokemuksista voi saada. Aineiston mukaan liikunnan soveltamista tärkeämpää on kokemuksellisuuden ymmärtäminen ja sen hyödyntäminen oppilaiden oppimisen tukena. Keskeistä tässä näkemyksessä on kuitenkin se, että liikuntatunnilla mahdollistavien kokemusten tulisi sisältää myös oppilaalle haastavia ja häntä kehittäviä toimintoja. Aineiston mukaan kokemuksellisuutta tulee tarkastella laajemmin, ja kokemuksia voi hyödyntää myös pidemmissä oppimisprosessissa, jossa onnistumisen kokemus ei välttämättä ole oppimisprosessin ensimmäinen vaihe.

Lisäksi tutkimus tarkasteli voimaantumiskokemuksen edistämisen mahdollisuutta liikunnanopetuksen keinoin. Keskeinen johtopäätös oli se, että oppilaan voimaantumiskokemuksen syntymistä voi edistää pedagogisilla ratkaisulla, mutta voimaantumista ei voi niin sanotusti ”synnyttää”. Lisäksi tärkeä johtopäätös oli se, että voimaantumista voi tapahtua yksittäisessä suorituksessa, mutta se voi olla myös prosessinomaista. Lisäksi Tiihonen nosti esiin, että voimaantumiskokemus ei ole välttämättä aina positiivinen, vaan se voi olla osa oppimisprosessia, jossa oppilas haastaa itsensä ja osaamistaan. Vastauksissa korostettiin, että voimaantumista syntyy myös oppilaan epä mukavuusalueella esimerkiksi pidemmässä oppimisprosessissa, jossa oppimiseen kuuluu erilaisia vaiheita ja epä mukavia tunteita. Yhteen vetona totean, että tutkimus osoitti kokemuksellisuustiedon hyödyllisyyden oppilaan merkityksellisen oppimisprosessin suunnittelun ja toteuttamisen tukena, jota tulisi tarkastella avoimin mielin.

8 POHDINTA

Olen tarkastellut kattavasti aineistosta saatuja näkökulmia edellisissä kappaleissa, joten tässä pohdintakappaleessa kiedon koko tutkimusprosessin yhteen. Annan tutkijana itselleni ”äänen” pohtien tutkimuksesta saatuja näkemyksiä laaja-alaisesti. Tarkastelen ilmiötä sekä subjektiivisesti että mahdollisuuksien mukaan siihen etäisyyttä ottaen. Avaan myös oman näkökulmani suhteessa ilmiöön ennen tutkimuksen tekoa ja näkökulmani nyt, jossa olen tutkimusprosessini loppuvaiheessa. Pohdin tulosten merkityksellisyyttä ja myös sitä, että miksi tekemäni tutkimus on ensimmäinen liikuntatieteellisen tiedekunnan pro gradu -työ, joka käsittelee kokemuksellisuutta laajemmassa kontekstissa osana soveltavaa liikunnanopetusta.

Tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä ja tietoa kokemuksellisuuden ilmiöstä liikunnanopetuksen viitekehyksessä ja toivon, että tämä työ herättää ajattelemaan kokemuksellisuuden hyödyntämistä osana soveltavan liikunnan opetusta ja siihen liittyviä oppimisprosesseja. Työn tekeminen oli äärimmäisen mielenkiintoista ja uusia oivalluksia antavaa. Sain tutkimusprosessin avulla aiheeseen vielä syvemmän näkökulman, ja esiin nousi asioita, joita en ollut aiemmin tullut ajatelleeksi. Delfoi-tutkimuksesta saadut tulokset vahvistivat omia näkemyksiäni ilmiöstä ja sen mahdollisuuksista osana soveltavaa liikunnanopetusta.

Tutkimuksesta saadut keskeiset johtopäätökset toivat esiin, että soveltavaa liikunnanopetusta voidaan tarkastella myös kokemuksellisuuden viitekehyksestä käsin. Etsin ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla vastausta kysymykseen: ”mitä hyötyä kokemuksellisuudesta on soveltavassa liikunnanopetuksessa”. Sain laaja-alaisen näkemyksen aiheeseen, joka haastaa lähestymään soveltavaa liikunnanopetusta toisenlaisesta näkökulmasta – näkökulmasta, jossa opetuksen lähtökohtana on kokemuksellisuus ja merkityksellistä on oppilaan liikunnasta saadut kokemukset ja niistä syntyneet merkitykset. Johtopäätöksessä keskeistä on haastaa tarkastelemaan sitä, että mikä soveltavan liikunnanopetuksessa on tärkeää. Puhuttaessa soveltavan liikunnanopetuksesta tuodaan usein esiin liikunnan konkreettinen soveltaminen ja siihen liittyvä eriyttäminen. Tällainen kokemuksellisuuden näkökulma puolestaan avaa erilaisen lähestymistavan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ja sitä myöten korostaa oppilaan kokemuksia ja niiden hyödyntämistä osana oppimisprosessia. Tämän tiedon ymmärtäminen osana liikunnanopettajan

käyttöteoriaa monipuolistaa opetusta ja mahdollistaa oppilaiden merkityksellisten kokemusten syntymisen.

Yllä avattu näkökulma on ollut omissa ajatuksissani työskennellessäni erityistä tukea tarvitsevien liikunnanohjaajana ja -opettajana. Tein aiheesta aiemman opinnäytetyöni opiskellessani liikunnanohjaajaksi Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyöni nimi oli: ”Mitä väliä sillä on, heitetäänkö vai työnnetäänkö kuulaa?” Opinnäytetyön otsikko kuvaa juuri sitä, että on tärkeää tehdä oikeita asioita, oikeilla nimillä. Halusin lisätä ymmärrystä siitä, että oikeat asiat (joilla tarkoitan niin sanottua tavallista liikuntaa, oikeilla termeillä), on juurikin sitä arvostamista ja tasavertaisuuden mahdollistamista, joka on inklusion ytimessä. Tuon opinnäytetyön lähtökohdat syntyivät siitä, että kohtasin työssäni erityistä tukea tarvitsevien liikunnanopettajan epäilyksiä opiskelijoiden mahdollisuuksista liikkua niin sanottua tavallista liikuntaa. Otsikko kuvaa myös arkirealistista tilannetta siitä, että opiskelijoita ohjaavat henkilöt kehottivat yleisurheilutunnilla heittämään kuulaa, johon toistuvasti korjasin; *”työntämään kuulaa”*. Tämän kaltainen näkemys soveltavan liikunnanopetuksen ytimestä on inklusion syvintä olemusta, ja jaan Tiihosen näkemyksen soveltamisen osalta. Sille on paikkansa ja aikansa, mutta se ei ole itsetarkoitus.

Merkityksellistämiseen liittyvät johtopäätökset kuvasivat sitä, että ihminen merkityksellistää liikuntakokemuksia monin eri tavoin ja yksittäinen liikuntasuoritus voi antaa tekijälleen monenlaisia merkityksiä. Keskeistä tässä merkityksellistämisen viitekehyksessä on se, että liikunnanopettaja ymmärtää miten merkityksiä syntyy esimerkiksi liikuntatunnin aikana ja miten oppilas niitä merkityksellistää. Tämän tiedon ymmärtäminen lisää ymmärrystä ja mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen toimintakyvyn tukemisen hyödyntämällä pedagogisia menetelmiä merkityksellisyyden lisäämiseen. Tärkeää on ymmärtää myös se, että merkityksellistämistä voi tehdä yksilöllisesti ja tarpeen mukaan vaikka eriyttämälläkin opetusta.

Rajasin pro gradu -työni tarkastelemaan kokemuksellisuutta erityisesti voimaantumisen näkökulmasta ja tutkimuksista saatujen tulosten mukaan voimaantuminen voi olla yksittäisestä liikuntatilanteesta saatu merkityksellinen kokemus, mutta voimaantuminen on voi olla myös oppimisprosessin lopputulos. Kyselystä saatujen tulosten perusteella liikunnanopettajalla on

mahdollisuus edistää pedagogisilla ratkaisuilla oppilaiden voimaantumiskokemuksen syntymistä, mutta tärkeää on ymmärtää mitä voimaantumisella tarkoitetaan osana kokemuksellisuutta ja oppimista. Tiihonen haluaa korostaa erityisesti, että voimaantumista syntyy sekä onnistumisen elämyksistä, mutta myös itsensä haastamisen ja oppimisen kokemuksista. Liikunnanopettajan on tärkeää ymmärtää, että voimaantumiskokemuksissa ei ole kysymys vastakkainasettelusta niin sanotun hyvän ja pahan kokemuksen välillä, vaan kysymys on sen tiedon ymmärtämisestä, että kokemusten erilaisista merkityksistä, joilla voi olla voimaannuttava tai kasvattava kokemus.

Tärkeää on voimaantumiskokemuksen syntymisen ymmärtäminen osana liikuntakokemuksia ja liikunnanopetusta. Voimaantumista tulisi tarkastella laajemmassa viitekehyksessä, jossa liikunnanopettaja uskaltaa tarjota oppilaille myös heitä haastavia toimintoja ja nähdä onnistumisen elämys oppimisprosessin lopputuloksena. Tärkeää on ymmärrys siitä, että voimaantumista syntyy muulloinkin kuin tarjoamalla pelkästään onnistumisen elämyksiä. Tämä näkökulma on äärimmäisen tärkeä ymmärtää, kun puhutaan voimaantumisesta ja sen hyödyntämisestä osana kokemuksellista liikuntaa, niin kysymys ei ole pelkästään positiivisten liikuntakokemusten tuottamisesta. Tiihonen tarkoittaa tällä sitä, että voimaantumista syntyy myös oppilaan epämuokavuusalueella erilaisissa oppimistilanteissa, eikä ole tarkoituksenmukaista pyrkiä tarjoamaan opetuksessa pelkkiä onnistumisen elämyksiä. Kun liikunnanopettaja ymmärtää kokemuksellisuuden mahdollisuudet ja voimaantumiskokemuksen hyödyntämisen osana oppimisprosessia, opettajalla on mahdollisuus tukea oppilasta oppilaalle haastavissa oppimistilanteissa. Näin ollen liikunnanopettajalla on mahdollisuus edistää systemaattisesti voimaantumiskokemuksen syntymistä yksilöllisten tai ryhmäkohtaisten tavoitteiden mukaisesti.

Kokemuksellisuutta osana soveltavaa liikunnanopetusta olisi hyvä tarkastella myös opetuksen ydintä, oppimisen mahdollistamista. Kokemuksellisuus ei rajaa oppimista ja oppilaille haastavien oppimistilanteiden teettämistä. Se päinvastoin mahdollistaa laaja-alaisten oppimistilanteiden mahdollistamisen kokemuksellisuutta hyödyntäen. Kokemuksellisuus sisältää myös uuden oppimisen, pettymysten sietämisen ja epäonnistumisen tuntemisen ja näiden kaikkien tunteusten pedagoginen hyödyntämisen oppimisen edistämiseksi. On hyvä ymmärtää, että tarkoituksena ei ole pelkästään hyödyntää kokemuksellisuustietoa välittömien positiivisten

liikuntakokemusten syntymiseen, vaan sisällyttää opetukseen myös oppimista edellyttävää itsensä ja taitojensa haastamista.

Liittyen yllä olevaan näkökulmaan peilaan uuden opetussuunnitelman tulkintaa liikuntaoppiaineen osalta. Liikunnan osalta suoritus- ja lajikeskeisyys on poistunut ja opetuksessa korostuu tasavertaisuus ja positiivisten kokemusten mahdollistaminen. Uuden opetussuunnitelman tulkinnassa liikunnanopettajan on hyvä huomioida, että oppimisen edistäminen ei jää kokemusten tuottamisen ”jalkoihin”. Kokemuksellisuus itsessään sisältää uuden oppimisen, mutta jos tietoa kokemuksellisuuden käyttöteoriasta ei ole, voi opetuksen sisältö muotoutua vain välittömien positiivisten kokemusten tarjoajaksi. Tiihonen kommentoi tähän, että kun ”kokemusliikkumisesta” ei ole liikuntapedagogisesti orientoituneita tutkimuksia, niin kokemuksellisuustiedon vienti osaksi liikuntapedagogiikkaa ei ole vielä tapahtunut. Tiihonen lisäksi toteaa, että koska aiheesta ei ole tutkimuksia, näkökulmat liikuntapedagogiikan tavoitteistossa ovat ”mahdollisuuksien parantaminen” (suoritus- ja lajikeskeisyyden poistaminen) ja ”välinearvoja parantamalla” (terveyden edistämisen näkökulma), ja tällainen kokemuksellisuusnäkökulma on jäänyt vähälle.

Tämän kaltainen ymmärrys kokemuksellisuudesta osana soveltavaa liikunnanopetusta ja opettajien käyttöteoriaa olisi äärimmäisen tärkeää. Tutkimuksen johtopäätökset antoivat vahvistusta sille, että kokemuksellisuustiedon lisääminen soveltavassa liikunnanopetuksessa olisi hyödyllistä sekä oppilaan oppimisen näkökulmasta, mutta myös liikunnanopettajien pedagogisena työkaluna opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi voimaantumisesta puhutaan usein soveltavan liikunnanopetuksenkin yhteydessä, mutta sen yhdistäminen kokemuksellisuuteen avaa täysin erilaisen tarkastelukulman asiaan. Kun ymmärrämme kokemuksellisuuden teoriaa, ymmärrämme myös, että voimaantumiskokemuksia voi syntyä sekä oppilaan epämukavuusalueella että mukavuusalueella. Yhdistämällä tutkimuksesta saatuja johtopäätöksiä voin todeta, että kokemuksellisuus tulisi nähdä lähtökohtana soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamiselle, ja voimaantumiskokemusta on mahdollista edistää, kun ymmärtää miten ihminen merkityksellistää ja kokee liikuntaa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on tutkijan avoimuus ja sen ymmärtäminen, että toimii itse keskeisenä tutkimuksen tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998). Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi pääasiallisista luotettavuuden kriteereistä onkin tutkija itse. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimusprosessi on moninainen ja tutkija joutuu toistuvasti pohtimaan ratkaisujaan ja ottamaan kantaa aineiston sisältöön ja tutkimuksen luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimuksen luotettavuutta pohditaan koko tutkimusprosessin ajan, ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi pelkistyy tarkastelemaan tutkimusprosessin luotettavuutta. Olen pyrkinyt pro gradu -työni eri vaiheissa tuomaan valintojani näkyväksi sekä perustelevaan niitä. Olen pyrkinyt Delfoi-tutkimukselle mahdollisimman korkeaan validiteettiin. Avaan hieman, millä tavoin se mielestäni ilmenee ja miten olen pyrkinyt tutkimuksen luotettavuutta edistämään.

Delfoi-tutkimusta tehdessä pitää ottaa huomioon tutkimuksen validiteettinäkökulma. Ensinnäkin tämän kaltaisessa tutkimuksessa asiantuntijan valinnalla on erittäin iso merkitys. Onko asiantuntijan kokemus riittävä ja tuoko hänen asiantuntijaroolinsa validiteettia tutkimukselle. Pohdin tarkasti, kuka olisi sopiva niin kutsuttu ”oraakkeli”, jolla olisi enemmän kuin riittävästi kompetenssia toimimaan näkemyksille ”äänenä”. Valitsin asiantuntijaoraakkeliksi kokemuksellisuuden tutkimuskentän huippunimen, jonka näkemykset ja tulkinnat asioista ovat merkityksellisiä ja arvokkaita. Toinen lähtökohta on luotettavuus tutkimuksen eri vaiheissa. Tämän kaltaisessa työssä, jossa käytetään asiantuntijaa ”äänenä” ja teoriaosassa myös hänen tutkimuksiaan, täytyy tutkijan olla tietoinen rooliristiriidasta. Tällä tarkoitan sitä, että kun tutkimus tehdään teorialähtöisesti, asiantuntija on pidettävä erillään teoriaosasta, jotta asiantuntijalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa työn lopputulokseen. Asiantuntija tarkastelee halutessaan teoriaosan sen jälkeen, kun hän on toiminut asiantuntijana. Mikäli hän perehtyy kerättyyn teoriaosaan, hän voi johdatella omilla näkemyksillään vastauksia parhaaseen lopputulokseen. Sovimme asiantuntijan kanssa, etteihän ei kommentoi, katso, eikä ohjaa teoriaosuuden keräämistä millään tavoin, jotta ettei synny rooliristiriitaa, joka voisi heikentää tutkimuksen validiteettia.

Tämän kaltaisessa tutkimuksessa on erittäin tärkeää tuoda esiin kaikki asiat, joissa pohditaan luotettavuutta. Avaan seuraavaksi tutkimusaineiston tulkintavaiheessa ilmennyttä tilannetta, joka on syytä myös avata arvioidessa tutkimuksen luotettavuutta. Asiantuntijan palautettua kyselyn minulle, hän liitti mukaan joitakin uusia lähteitä, joita minulla ei ollut saatavilla teoriaosuutta kasatessani. Delfoi-tutkimukseni on teorialähtöinen, enkä voi lisätä sinne jälkikäteen näitä asiantuntijalta saamiani uusia näkökulmia. Tämän kaltainen menettely olisi vaarantanut tutkimuksen luotettavuuden. Konsultoin tässä jälleen tiedekuntani tutkimusmetodiopettajaa, joka vahvisti, että kyseisiä materiaaleja voi hyödyntää soveltuvien osien vain tulososiossa, ei lisätä jälkijättöisesti teoriaosaan. Tämä menettely edellyttää minulta tutkijana tutkimuseettisiä toimintatapoja, kuten rehellisyyttä ja huolellisuutta. Rehellisyyttä itselle ja tieteellisyydelle. Mielestäni on hyvä nostaa esiin tämä eettinen näkökulma, sillä on tärkeä ymmärtää näiden merkitys ja vahvistaa, että minä tutkijana myös ymmärrän tämän. Olen pyrkinyt tutkimuksessani ehdottomaan avoimuuteen ja läpinäkyvään menettelyyn, jonka päälle työn validiteetin voi rakentaa.

8.2 Kehittämisen- ja jatkotutkimusehdotukset

Laadullisen tutkimuksen tekijänä minun on ymmärrettävä mistä laadullisen tutkimuksen luotettavuus syntyy ja sitä kautta pyrkiä tarkastelemaan sitä koko tutkimusprosessin ajan. Olen tehnyt sitä työni eri vaiheissa ja seuraavaksi tarkastelen tutkimustani hieman etäämmältä ja kriittisesti arvioiden. Se, että tutkija itse pystyy arvioimaan omaa työtään kriittisesti, on myös osa työn luotettavuuden tarkastelua.

Delfoi-tutkimuksessani käytettiin yhden asiantuntijan näkemystä kuvaamaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Valittu asiantuntija on valittu tarkasti ja noudattaa Delfoi-tutkimukselle tyypillistä validiteettia, eli asiantuntijalla on laaja-alainen ymmärrys aiheesta ja on itse sitä myös tutkinut. Kuitenkin ilmiön kuvaaminen perustuu yhden asiantuntijan näkemykseen, jota teoria tukee soveltuvien osien. Tämän tyyppisellä tutkimuksella ja aineistoilla voidaan tavoitella ymmärryksen ja tiedon lisäämistä ilmiön ääreltä, ei tehdä yleistyksiä. Myös tutkijan subjektiviteetti vaikuttaa teorialähtöiseen aineistoon. Tämä tarkoittaa sitä, että lähtökohdat, joista käsin tarkastelen tutkittavaa ilmiötä ja millainen esiyymmärrys minulla on aiheeseen, vaikuttavat

tutkimuskysymyksien valintaan ja kysymysten asetteluun. Reflektoin tässä sitä, että tutkimuksen teon kannalta minulla on ollut poikkeuksellisen korkea esiymmärrys, joka mahdollistaa ilmiön laaja-alaisen tarkastelun. Toisaalta vahva esiymmärrykseni on voinut ohjata minua tiedostamattomasti tietynlaiseen kysymyksenasetteluun ja sitä kautta olen ollut osittain vaikuttamassa mahdollisiin kyselyistä saatuihin tulkintoihin. Tämä on asia, joka tulee ottaa huomioon tehdessä laadullista tutkimusta ja tästä syystä tutkijana minun on ollut välillä tärkeää ottaa etäisyyttä työhöni. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa on äärimmäisen tärkeää, että tutkija itse ymmärtää olevansa tutkimuksensa keskeinen toimija ja pohtii työnsä luotettavuutta koko prosessin ajan.

Jälkikäteen pohdittuna Delfoi-tutkimusmetodia olisi voinut hyödyntää monipuolisemmin. Tutkimukseen olisi voitu valita useampia eri tai saman alan edustajia antamaan näkemyksiä halutusta ilmiöstä. Tämä olisi voinut antaa tutkimukselle lisäarvoa ja voinut tuoda erilaisia näkökulmia asiaan. Useamman asiantuntijan käyttäminen olisi voinut mahdollistaa joitakin pieniltä osin yleistysten tekemisen. Jatkotutkimuksena voitaisiin tehdä laajempi Delfoi-tutkimus useamman asiantuntijan kesken ja tarkastella ilmiötä samoista tai eri näkökulmista.

Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi myös millä tavoin käytännön työtä tekevät liikunnanopettajat kokevat tällaisen kokemuksellisuuden näkökulman osana opettamista. Lisäksi näen, että yksi tärkeä jatkotutkimusehdotus liittyy yleisesti kokemuksellisuuden tarkasteluun osana liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkimustyötä. Kokemuksellisuuden ilmiöön osana liikuntapedagogiikkaa on tehty hyvin vähän, jos ollenkaan, pro gradu -tutkimuksia. Uskon, että tämä on sellainen ilmiö, joka tulee tulevaisuudessa olemaan enemmän tarkastelun kohteena. Tämä on ensimmäinen pro gradu -työ, joka puhtaasti tarkastelee kokemuksellisuutta ja sen hyödyntämistä osana soveltavaa liikunnanopetusta, joten toivottavasti tämä avaa uusia tarkastelukulmia ja innostaa jatkossa useampiin kokemuksellisuuden pro gradu -töihin. Yhteenvetona voidaan todeta, että ensinnäkin kokemuksellisuuden liikuntapedagogista tutkimusta tarvitaan lisää. Siinä esimerkiksi poikkitieteellinen yhteistyö liikuntasosiologian kanssa voisi tuottaa mielenkiintoisia tutkimuksia ja viitekehyksiä.

LÄHTEET

- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R., & Pellegrino, J.W. (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Carlson, T. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14 (4), 467–477.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11. 227–268.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino: Tampere. 1 – 50.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Field (toim.) Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–191.
- Hakala, T. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus: Jyväskylä. 8–9.
- Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson (toim.) & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Werner Söderström Oy: Jyväskylä.
- Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WS Bookwell oy. Porvoo.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki. Opetushallitus.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa R-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) Hoitava kohtaaminen. Kirjayhtymä: Helsinki. 18–23.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Oy. Yliopistokustannus. 34–36.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 410–412.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2000. HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Itkonen, H. & Laine, A. 2015. Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J., & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 163–164.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 3–7.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. 2017. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 330.
- Järvikoski, A., Hokkanen L., Härkäpää, K., Martin, M., Nikkanen, P., Notko, T. & Puumalainen, J. 2009. Asiakkaan äänellä. Odotuksia ja arvioita vaikeavammaisten lääkinnällisestä kuntoutuksesta. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kainulainen, S. 2014. Teoksessa Nieminen, A., Tarkiainen, A. & E. Vuorio (toim.) Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja. Suomen yliopistopaino. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Kamppinen, M., Kuusi, O. & Söderlund, S. 2002. Tulevaisuuden tutkimus – perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. 2007. Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. 2007. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä 3. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Vantaa: Hansaprint.

- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. 2009. Autismin kirjo ja kuntoutus. Juva: PS-kustannus. 167–168.
- Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. 2017. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 274–275.
- Kotiranta, T., Niemi, P & Haaki, R. 2011. Sosiaalisen toiminnan perusta. Tallinna: Gaudeamus.
- Korkiala, T. 2015. Liikunnalla lisää osallisuutta. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhdenäkökulma. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koski, P. 2017. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 96–106.
- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta. Liikunta & Tiede 50 (1), 45–51.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. J. Toikkanen (toim.) & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kuusi, O. 2013. Teoksessa Kuusi, O., Bergman, T. & Salminen, H. Miten tutkimme tulevaisuutta. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry. 248–252.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & T. Huovinen (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 16–17.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lairio, M., Heikkinen, H.L.T & Pentillä, M. 2008. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Painosalama Oy.

- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but" – School physical education described in internet discussion forums. University of Jyväskylä.
- Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. 2000. Jyväskylä: PainoPorras.
- Linstone, H. 1978. The Delphi Technique. Teoksessa Fowles, J. Handbook of future research. Greenwood Press inc. Connecticut. 6–10.
- Lintunen, T. 2017. Teoksessa Salmela-Aro, K. & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. 130–131.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 128–130.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Uusi erityisliikunta. Juva: Tammerpaino.
- Niemi P. 2013. Resuinen ja rikas: Itsetunto, identiteetti, tunteet, tahto. Hämeenlinna: Päivä Osakeyhtiö.
- Nieminen, A. 2014. Teoksessa Nieminen, A., Tarkiainen, A. & E. Vuorio (toim.) Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja. Suomen yliopistopaino. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2017. Liikunta ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, M. & A. Sääskslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pirnes, E. & Tiihonen, A. 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. Kasvatus ja aika 4 (2). Viitattu 12.11.2018. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68211/29140>.

- Pirnes, E. & Tiihonen, A. 2011. Yhteiskuntapolitiikka 76 (4). Merkityksellisen ja kokemuksellisen (kansalais)toimijuuden pelikenttä. Viitattu 15.11.2018. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/102867/pirnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & T. Latoma (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Y.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Rautio, P. & Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti. Tampere: Juvenes Print.
- Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. 2005. Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Tampere: Tammerprint Oy.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Ryan, R. & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York. Guilford Press.
- Sherrill, C. 2004. Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan. 6. uudistettu painos. New York: McGraw-Hill.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis. Ouluensies E37. Oulu. Viitattu 9.12.2018. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951425340X.pdf>.
- Stiller, J. & Alferman, D. 2007. Promotion of a healthy self-concept. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) 61 Psychology for physical educators: Student in focus. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–140.
- Suutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. 48–51.
- Suutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 50–53.
- Telama, R. 1999. Liikuntakasvatus ja muuttuva maailma: Asema rakentuu vastuusta ja laadukkaasta opetuksesta. Liikunta ja Tiede (6), 44–47.

- Tiihonen, A. 2014. Kokemuksellinen toimintakyky ja ikäihmisten voimaannuttaminen. Teoksessa P. Pohjolainen (toim.) Toimintakyvyn arviointi ja tukeminen 2. Laato-ohjelman loppuraportti. Ikäinstituutti, Oraita 1/2014, Helsinki, 76-90.
- Tiihonen, A. 2014. Teoksessa Nieminen, A., Tarkiainen, A. & E. Vuorio (toim.) Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus. Turun ammattikorkeakoulun raportteja. Tampere: Suomen yliopistopaino. Juvenes Print Oy. 229–235.
- Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. 2018. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. J. Toikkanen (toim.) & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press. .
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ulvinen, V-M. 2002. Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimiseen. Teoksessa Kiviniemi, L. Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T (toim.) Kokemuksen tutkimus 3. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 48–71.
- Winnick, J. 2000. Adapted Physical Education and Sport. Third edition. Human Kinetics. United States of America.
- Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. Liikunta & Tiede 46 (6), 63.