

**VIIDEN OPPILAAN KOKEMA TILANNEAHDISTUNEISUUS KOULULII-
KUNNASSA**

Annukka Eskelinen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu –tutkielma

Kevät 2009

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Annukka Eskelinen. 2009. Viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 2009. 72 s.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli laadullisen tutkimuksen keinoin tutkia viiden oppilaan kokemaa tilanneahdistuneisuutta koululiikunnassa. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, millaista oppilaiden kokema ahdistuneisuus on, miten se heillä ilmenee sekä selvittämään syitä oppilaiden kokemaan ahdistuneisuuteen. Lisäksi tutkimuksessa seurattiin, miten tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokema ahdistuneisuus koululiikunnassa muuttui kuudennen ja kahdeksannen luokan välisenä aikana.

Tutkimukseen osallistui kolme tyttöä ja kaksi poikaa, jotka olivat tutkimuksen alussa, keväällä 2007, kuudennella luokalla. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat valittiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja Jyväskylän kaupungin yhteistyössä toteuttaman koululiikuntatutkimuksen tulosten perusteella. Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat koululiikuntatutkimuksen (n=428) mukaan kokeneet tavallista enemmän ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Oppilaita käytiin haastattelemassa heidän siirryttyään seitsemännelle luokalle. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teema-haastattelua. Lisäksi seurattiin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ahdistuneisuudessa tapahtuneita muutoksia seitsemannen ja kahdeksannen luokan aikana. Seurannassa käytettiin Barkoukiksen (2007) Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittaria (PE-SAS).

Tulokset osoittivat, että oppilaiden kokema ahdistuneisuus oli kuudennella luokalla keskitasoa korkeamaa. Ahdistuneisuuden dimensioista oppilailla ilmeni erityisesti huolestuneisuuden tuntemuksia. Huolestuneisuuden tuntemuksia aiheutti selkeimmin omat heikoksi koetut liikuntataidot ja osaamattomuus liikunnassa, liikuntatuntien kilpailullinen ilmapiiri sekä kiusatuksi joutuminen liikuntatunneilla. Myös arvosteleva ja ankara opettaja koettiin ahdistuneisuutta lisääväksi tekijäksi. Yhdellä oppilaalla ilmeni voimakasta piirreahdistuneisuutta. Kognitiivisen ja somaattisen ahdistuneisuuden kokeminen oli vähäisempää. Haastattelujen ja seurantatutkimuksen mukaan oppilaat kokivat vähemmän ahdistuneisuutta seitsemännellä luokalla. Tämä johtui mm. kiusaamisen loppumisesta, opettajan vaihtumisesta sekä liikunnanopetuksen järjestämisestä erikseen tytöille ja pojille. Kolmella oppilaalla ahdistuneisuus väheni edelleen kahdeksannella luokalla.

Avainsanat: koululiikunta, liikuntakokemus, ahdistuneisuus, haastattelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 KOULULIIKUNTA LASTEN JA NUORTEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA.....	7
2.1 Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma.....	7
2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja keskeiset sisällöt vuosiluokille 5-9.....	8
3 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET.....	10
4 AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA.....	14
4.1 Ahdistuneisuus käsitteenä.....	14
4.2 Piirre- ja tilanneahdistuneisuus.....	15
4.3 Kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus.....	16
4.4 Tutkimuksia ahdistuneisuudesta koululiikunnassa.....	18
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	22
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
6.1 Tutkimusjoukko.....	23
6.2 Tutkimusmenetelmät.....	25
6.3 Tutkimuksen eteneminen.....	26
6.4 Aineiston käsittely ja analysointi.....	28
6.5 Luotettavuustarkastelua.....	30
7 TUTKIMUKSEN KESKEISTEN TULOSTEN TARKASTELUA.....	32
7.1 Tilanneahdistuneisuuskyselyn tulokset.....	35
7.2 Tulosten tarkastelua tapauksittain.....	35
7.2.1 Laura.....	35
7.2.2 Jenna.....	37

7.2.3 Julia.....	39
7.2.4 Ville.....	40
7.2.5 Aleks.....	42
7.3 Tulosten tarkastelua teemoittain.....	44
7.3.1 Piirreahdistuneisuus – Kun jännittämiselle ei mahda mitään.....	45
7.3.2 Koettu fyysinen pätevyys – Osaamattomuus ahdistaa.....	46
7.3.3 Liikuntaryhmä – Kiusaamista ja suorituspainetta.....	49
7.3.4 Opettaja –Ankara ja arvosteleva opettaja.....	53
8 POHDINTA.....	57
LÄHTEET.....	64

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten kokemukset liikunnasta tulisi olla positiivisia, sillä positiiviset koulu- liikuntakokemukset heijastuvat oppilaiden vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen (Graham 2008). Kielteisten koululiikuntakokemusten on sen sijaan todettu olevan negatiivisessa yhteydessä myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen (Paakkari & Sarvela 2000, 105). Pitkäikäinen liikuntaharrastus on yksilön terveyden ja hyvinvoinnin kannalta merkittävä tekijä, joten positiivisia liikuntakokemuksia tulisi saada sekä koulussa että vapaa-ajalla. Jos oppilaan kokemukset koululiikunnasta ovat hyvin kielteisiä, on liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä: lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen ja liikunnalliseen elämäntapaan ohjaaminen, jäänyt saavuttamatta.

Liikunnanopetuksen tavoitteena on, että lapset ja nuoret oppivat erilaisia liikuntataitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Vallalla olevan ydinkeskeisen oppimisen keskeinen ajatus on, että oppimistapahtuma käynnistyy positiivisen kokemuksen kautta. Mielekäs tekeminen mahdollistaa sen, että liikuntataitojen harjoittelu ylipäättään lähtee käyntiin (Eloranta 2003, 99). On ymmärrettävää, etteivät kaikki pidä liikunnasta yhtä paljon ja ettei liikuntataitojen harjoittelu ole aina mukavaa. Liikuntakasvatuksessa on kuitenkin tärkeää, ettei liikuntataitojen oppiminen tapahdu myönteisten liikuntakokemusten kustannuksella.

Oma kiinnostukseni kielteisiä liikuntakokemuksia ja koululiikunnassa koettua ahdistuneisuutta kohtaan heräsi, kun jouduin itse uimahyppytunnilla hyvin ahdistavaan ja pelottavaan tilanteeseen. Selvittyäni uimahyppytunneista aloin pohtia, kuinka yleisiä kielteiset liikuntakokemukset ovat ja mitkä tekijät ovat niiden taustalla. Aloin tutustua ahdistuneisuutta käsittelevään kirjallisuuteen, sillä ahdistuneisuus on keskeinen tunne kielteisissä liikuntakokemuksissa. Kirjallisuusosiossa tarkastelen, mitä ahdistuneisuus on ja miten sen eri muodot voivat ilmetä koululiikunnassa. Mikkola (2007) toteaa, että on tärkeää löytää lisää tekijöitä, jotka aiheuttavat ahdistuneisuutta sekä tutkia ahdistuneisuudessa tapahtuvia muutoksia. Kun liikuntakasvattajina pystymme ymmärtämään oppilaan kokemaan ahdistuneisuutta ja tiedämme, mitä tekijöitä ahdistuneisuuden taust-

talla on, pystymme huomiomaan erilaiset oppijat paremmin omassa opetuksessamme ja näin toteuttamaan paremmin oppilaslähtöistä liikuntakasvatusta. Syyt kielteisten liikuntakokemusten taustalla voivat olla hyvin erilaisia eikä yksittäisten syiden erittelemineen välttämättä ole helppoa. Ahdistuneisuuden kokemuksissa on kyse ennen kaikkea yksilöllisestä kokemuksesta. Siksi määrittelen tutkielmassa, miten yksilön liikuntakokemus muodostuu ja miten suomalaiset oppilaat ovat koululiikunnan kokeneet.

Tämän tutkimuksena avulla pääsin tutustumaan viiden kuudesluokkalaisten oppilaan kokemuksiin koululiikunnasta sekä seuraamaan heidän ahdistuneisuustasossa tapahtuneita muutoksia kolmella eri luokka-asteella. Tämän tyyppisellä laadullisella tapaustutkimuksella on mahdollista päästä käsiksi sellaiseen nuoren ihmisen yksilölliseen kokemusmaailmaan, jota tilastollinen tutkimus ei tavoita.

2 KOULULIIKUNTA LASTEN JA NUORTEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKENA

Koululiikunnan tavoitteena on kasvattaa oppilaita liikuntaan ja liikunnan avulla (Nupponen 1992). Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan oppilaiden kasvattamista fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen. Liikunnanopetuksen tulee tarjota oppilaille sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta liikunnallinen elämäntapa on mahdollista omaksua. Lasten ja nuorten oma motivaatio (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008) sekä yksilöllisten kehittymismahdollisten huomioiminen on keskeisiä tekijöitä liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Laakson (2006) mukaan koululiikunnalla pyritään myös edistämään oppilaiden terveyttä ja kouluvireisyyttä. ”Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi ovat tässä historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa tärkein perustelu koulun liikuntakasvatukselle”, Laakso (2007) toteaa. Passiivisen elämäntavan lisääntyminen, liikunnan väheneminen ja lasten ja nuorten lihavuus asettavat liikuntakasvatukselle erityisiä haasteita (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008.)

Liikunnan avulla kasvattaminen liittyy muun muassa oppilaiden sosiaalisen ja eettisen kehityksen tukemiseen (Nupponen 1992). Koululla on tärkeä tehtävä opettaa kestäviä arvoja ja vastuuntuntoisuutta. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta liikunnanopetuksessa. Liikunnalla ja oppimiskokemuksilla pyritään vahvistamaan oppilaan itsensä tuntemista ja ohjata suvaitsevaisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248)

2.1 Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma

Valtakunnallinen opetussuunnitelma pohjautuu perusopetuslakiin ja se antaa kehykset suomalaisten koulujen liikunnanopetukselle. Perusopetukseen luetaan kuuluviksi

vuosiluokat 1-9, jotka jaotellaan opetussuunnitelmassa vuosiluokkiin 1-4 ja 5-9 hie-
man erilaisten tavoitteidensa ja opetussisältöjen vuoksi. Kunnat tekevät valtakunnalli-
sen opetussuunnitelman pohjalta omat kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, joita seuraa
koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelma on keskeinen koulujen toi-
mintaa ohjaava dokumentti ja siinä ilmaistaan koulun oppiaines, tavoitteet sekä peri-
aatteet arvioinnille (Uusikylä & Atjonen 2000, 46-47). Koulukohtainen opetussuunni-
telma on puolestaan perustana yksittäisten oppiaineiden opetussuunnittelulle (Hei-
kinaro-Johansson 2003.)

2.2 Opetussuunnitelman tavoitteet ja keskeiset sisällöt vuosiluokilla 5-9

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat tutkimuksen alkaessa kuudennella
luokalla, joten vuosiluokkien 5-9 liikunnanopetuksen opetussuunnitelmien tavoittei-
den ja sisällön tarkastelu on tutkimuksen viitekehyksen kannalta olennaista. Valta-
kunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan vuosiluokkien 5–9
liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat suku-
puolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot. Opetussuunnitel-
ma korostaa monipuolista liikunnanopetusta oppilaan hyvinvoinnin tukena, kasvua it-
senäisyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä valmiuksien luomista omaehtoiseen liikunnan
harrastamiseen. Opetuksessa tulee antaa mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja
tukea oppilaan itsensä ilmaisua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,
249)

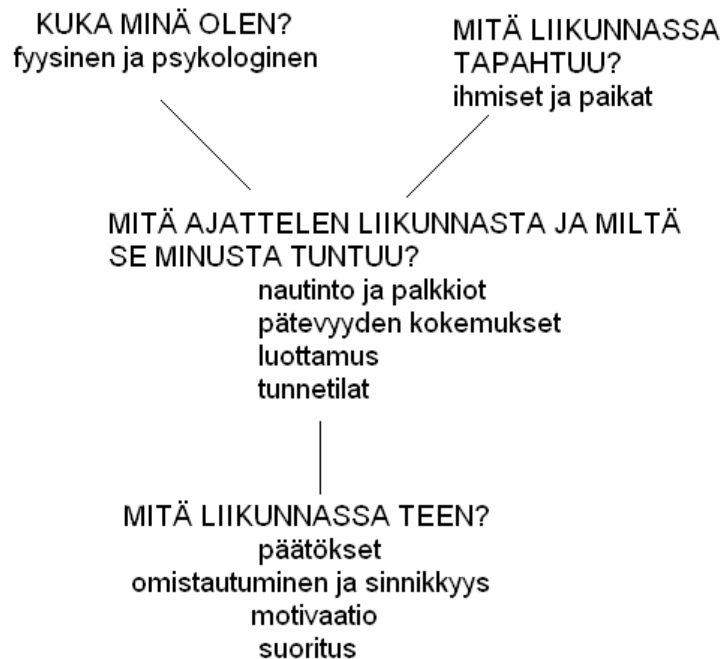
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 247) mukaan vuosiluokkien
5-9 tavoitteena on, että oppilas kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppii uusia
liikunnan lajitaitoja. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii ymmärtämään liikunnan
merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä sekä kehittämään ja tarkkai-
lemaan toimintakykyään. Uimataidon kehittäminen ja vedestä pelastamisen opettele-
minen kuuluvat myös liikunnanopetuksen tavoitteisiin. Lisäksi tavoitteissa painote-
taan turvallista ja asianmukaista toimimista liikuntatilanteissa sekä itsenäisesti ja

ryhmässä toimimista. Itsensä hyväksyminen ja erilaisuuden suvaitseminen kuuluvat vuosiluokkien 5-9 tavoitteisiin kuten myös tutustuminen liikunnan harrastusympäristöihin sekä tiedon etsimisen oppiminen liikunnan harrastusmahdollisuuksista.

Keskeisinä sisältöinä vuosiluokille 5-9 ovat motoriset perustaidot eli juokseminen, hyppääminen ja heittäminen eri liikuntalaeissa. Voimistelu sekä musiikki- ja ilmaisu-liikunta ja tanssi kuuluvat myös yläluokkien opetussisältöihin. Ulkoliikuntaa opetetaan suunnistuksen ja retkeilyn sekä talviliikunnan merkeissä. Pallopelit sekä uinti ja vesipelastus ovat keskeinen osa liikunnanopetusta kuten myös oman toimintakyvyn seuraaminen ja kehittämistä sekä lihashuolto. Lisäksi liikuntatietouden lisääminen ja uusiin liikuntamuotoihin tutustuminen kuuluvat keskeisiin opetussisältöihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 247–248.)

3 KOULULIIKUNTA-KOKEMUKSET

Tarkastellessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta koululiikunnassa, on tärkeää ymmärtää, että puhutaan hyvin yksilöllisestä kokemuksesta. Fox (1998, 1-2) on kehittänyt liikuntakokemusmallin (kuvio 1), jonka keskiössä yksilön kokemus liikunnasta. Foxin mukaan ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, jossa fyysinen ja psykologinen minä ovat vuorovaikutuksessa keskenään.



KUVIO 1. Liikuntakokemusmalli (Fox 1998)

Oppilaan liikuntakokemuksen syntyyn vaikuttavat yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan oppilaan fyysistä ja psykologista minää eli hänen käsitystään itsestään liikkujana ja toimijana. Oppilaan fyysisen ja psykologisen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat keskeisesti geeniperimä ja kypsyyssaste. Geeniperimä vaikuttaa keskeisesti muun muassa yksilön fyysisiin ominaisuuksiin ja se määrää myös yksilön sukupuolen. Myös ikä sekä fyysinen harjoittelu vaikuttavat merkittävästi

oppilaan minäkäsitykseen ja sitä kautta kokemukseen. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan liikuntaan vaikuttaneet ihmisiä, kuten opettajia, vanhempia, valmentajia ja ikätovereita sekä ulkoisia olosuhteita, kuten liikuntapaikkoja ja välineitä. (Fox 1998, 1.)

Ulkoiset ja sisäiset tekijät määräävät yhdessä sitä, millaisia tunnetiloja liikunta oppilaassa herättää eli millaisia liikuntakokemuksia oppilaalle eri tilanteista muodostuu. Nämä liikuntakokemukset muodostuvat nautinnon tunteesta, palkkiojärjestelmästä, luottamuksesta sekä muista tunnetiloista, joita oppilas liittyy liikuntaan ja tilanteeseen. Kokemukset voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Oppilaan kokemukset muodostavat hänen liikuntahistoriaa ja ne määrittävät myös tulevaa liikuntakäyttäytymistä: omistautumista, sinnikkyyttä, motivaatiota ja suoritusta. (Fox 1998, 1-2.)

Liikunnasta saadut kokemukset ja elämykset, niin positiiviset kuin negatiivisetkin, ovat tärkeitä oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Negatiiviset kokemukset vähentävät liikunnan harrastamista ja estävät motivoitumista ja siten myös uusien taitojen oppimista (Holopainen 1991, 43). Paakkarin ja Sarvelan (2000, 105) tutkimuksessa negatiiviset tuntemukset olivat vaikuttaneet varsinkin tiettyjen lajien harrastamiseen.. Myös välittömällä kokemuksilla ja elämyksillä on todettu olevan yksilölle suuri merkitys (Telama & Kahila 1994, 152-153).

Oppilaat ovat useissa tutkimuksissa arvioineet koululiikuntakokemuksensa pääsääntöisesti myönteisiksi (Hiltunen 1998; Kari & Kortti 2006; Kaukovalta & Sipilä 2003; Mikkola 2007; Paakkari & Sarvela 2000). Heikinaro-Johanssonin, Varstalan ja Lyyran (2008) tutkimuksessa noin 80 % yläkoulun oppilaista suhtautui innostuneesti koululiikuntaan. Liikunta on myös valittu yhdeksi suosituimmista kouluaineista (Heikinaro-Johansson & Telama 2005.) Tyttöjen ja poikien kokemukset ovat yleensä olleet samansuuntaisia, joskin osassa tutkimuksista poikien arvioinnit ovat olleet hieman positiivisemmat (Valkonen 1996; Zacheus & Järvinen 2007). Tutkimustulokset ovat olleet samansuuntaisia eri maissa, eri koulutyypeillä ja eri vuosikymmeninä. (Penttinen 1999, 16.) Koululiikunnassa ja sen tutkimuksessa on siis kyse myönteisestä globaalista ja ilmiöstä, vaikka eri maissa koululiikunnan asema ja toteutus voivat poiketa hyvinkin pal-

jon toisistaan. Kansainvälinen vertailututkimus, johon osallistui kuusi maata, toi lisäksi esille, että koululiikuntaan suhtaudutaan kaikissa maissa myönteisemmin kuin kouluun (Penttinen 1999, 16). Tämä voi kertoa siitä, että liikunta toimii jonkinlaisena varaventtiilinä niille oppilaille, joille koulunkäynti ei ole mieluisaa.

Koululiikunnasta saadut kokemukset voivat olla yksilön persoonallisuuden kehityksen kannalta kaksiteräinen miekka. Oppilaan suorituksen ovat usein julkisia ja se mitä oppilas tekee, on välittömästi kaikkien muiden havaittavissa ja arvioitavissa. Liikuntatuntien kilpailullinen, arvioiva ja vertaileva luonne voivat aiheuttaa oppilaille ahdistuneisuuden tunteita (Tremayne 1995). Hyvälle suoritukselle julkisuus antaa myönteistä lisämerkitystä, mutta huono suoritus voi olla uhka suorittajan minälle. Hyvin hoidettuna liikunta voi tukea yksilön persoonallisuuden kehitystä ja lisätä henkistä hyvinvointia, huonosti hoidettuna päinvastoin. Psykkinen hyvinvointi koululiikunnassa riippuu siitä, saako minäkäsitys tukea vai onko se uhattuna liikuntatunneilla. (Telama & Kahila 1994, 152-153).

Negatiivisia kokemuksia ilmoittaneiden osuus on eri tutkimuksissa vaihdellut 4-20 % välillä (Penttinen 1999, 16). Uusimmissa tutkimuksissa kielteisesti tai hyvin kielteisesti liikuntaan suhtautuneiden osuus on ollut jopa alle 3 % (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008.) Vaikka negatiivisia kokemuksia liikuntatunneilla saaneiden määrät ovat suhteellisen pieniä, on liikuntatunneilla esiintyviin, varsinkin toistuviin pelkotiloihin ja ahdistuneisuuteen syytä suhtautua vakavasti (Telama & Kahila 1994, 152-153).

Kososen (1998) naisten koululiikuntakokemuksia käsittelevässä tapaustutkimuksessa tutkittaville oli jäänyt koululiikunnasta pääasiassa kielteisiä kokemuksia. Nämä liittyivät muun muassa pakottamiseen, kilpailuun ja vertailuun. Tutkittavat toivat avoimesti esille kehollisuuteen liittyviä kipuja, ahdistuneisuutta, pelkoja, häpeää ja muita tunteita, joita he olivat kokeneet omassa koululiikunnassaan. Tulokset ovat hieman ristiriitaisia muiden aiheeseen liittyvien tutkimustulosten kanssa, mikä voi johtua tutkimusaineiston pienuudesta ja valikoituneiden henkilöiden homogeenisuudesta sekä tutkijan kiinnostuneisuudesta kielteisiä liikuntakokemuksia kohtaan. Myös Kulmalan ja Val-

keapään (2002) tutkimuksessa lukiolaisten kirjoittamissa ainekirjoituksissa negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta oli huomattavasti enemmän kuin positiivisia kokemuksia.

Kielteisesti koululiikuntaan suhtautuviin oppilaisiin tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Mikkola (2007) esittää, että kielteisesti koululiikuntaan suhtautuvat oppilaat ovat eräänlaisessa oravanpyörässä. He ovat taitotasoltaan heikoimpia, he eivät saa positiivisia, itseluottamusta kasvattavia kokemuksia eivätkä viihdy tunneilla. Näillä oppilailla on alhaiset liikuntanumerot, he kokevat enemmän minäilmastoa sekä alhaisesti autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta eivätkä he ole fyysisesti aktiivisia. Erityishuomio näille oppilaille on erityisen tärkeää, jotta heidän suhtautuminen liikuntaa kohtaan muuttuisi ja jotta he savuttaisivat liikunnasta mielihyvää ja terveydellistä hyötyä. (Mikkola 2007, 91.)

4 AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA

Tässä luvussa tarkastelen ahdistuneisuutta, joka on hyvin keskeinen tunne negatiivisissa liikuntakokemuksissa. Ymmärtämällä oppilaan kokemusta, siihen vaikuttavia tekijöitä ja tunnistamalla tilanteet, joissa oppilas kokee ahdistuneisuutta, opettaja voi toiminnallaan ehkäistä ahdistavien tilanteiden syntymistä. Kilpaurheilijoiden ahdistuneisuutta kilpailutilanteissa on tutkittu hyvin paljon liikuntapsykologiassa, mutta liikuntakasvatuksen puolella ahdistuneisuutta on tutkittu vähemmän (Barkoukis 2007). Tutkimusta kuitenkin tarvitaan, onhan positiivisten liikuntakokemusten tarjoaminen oppilaille liikuntakasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä.

4.1 Ahdistuneisuus käsitteen tarkastelua

Weinberg ja Gould (1999, 73) määrittelevät ahdistuneisuuden negatiiviseksi, emotionaaliseksi tilaksi, johon liittyy jännitys ja pelko. Ahdistuneisuuden kokemista on kuvattu autonomisen hermoston kiihtymisenä, josta seuraa jännittyneisyyden ja huolestumisen tuntemuksia sekä epämiellyttäviä, kielteisiä ajatuksia. Nämä kielteiset tuntemukset ovat ahdistuneisuuden kokemisen peruselementtejä. Ahdistuneisuus sisältää tahdosta riippumattomia tekijöitä ja se on hyvin subjektiivinen ja epämääräinen tunne, jota ihminen tuntee tullessaan uhatuksi. (Barkoukis 2007.)

Ahdistuneisuus ja pelko eroavat toisistaan yleensä siten, että pelon ajatellaan johtuvan jostain ulkoisesta vaarasta, kuten loukkaantumisen pelosta, kun taas ahdistuneisuus on reaktio meistä itsestämme tulevaan vaaraan. Pelkoon yhdistetään jokin järjellinen syy, kun ahdistuneisuudelle ei löydy mitään järjellistä syytä. Ahdistuneisuuteen yhdistyy usein epäusko omaan itseeseen eli tunne siitä, että jokin on vialla. Se saa ihmisen tuntemaan itseensä avuttomaksi, koska tällöin ei ole olemassa suoranaista hyökkäyksen tai paon kohdetta. (Björkman 1982, 16.)

4.2 Piirre- ja tilanneahdistuneisuus

Ahdistuneisuuden muotoja ovat Spielbergerin (1972) mukaan sisäinen eli piirreahdistuneisuus sekä ulkoinen eli tilanneahdistuneisuus. Spielberger (1972) on määritellyt piirreahdistuneisuuden osaksi yksilön persoonallisuutta (ks. Barkousis 2007). Piirreahdistuneisuuden (trait anxiety) termillä tarkoitetaan persoonallisuuden ulottuvuutta, joka kuvaa yksilön alttiutta ahdistuksen ja pelon tunteille (Eysenck & Keane 2001, 537).

Ihminen, jolla on korkea piirreahdistuneisuuden taso, kokee vaarattomat tilanteet helposti uhkaavina ja reagoi tällaisiin tilanteisiin ahdistuen. Piirreahdistuneisuutta ei voi havaita ulkoapäin, mutta sen vaikutuksen käyttäytymiseen voi havaita esimerkiksi hermostuneisuutena tai keskittymiskyvyttömyytenä (Spielberger 1972, 1989). Kouluikäisessä se voi ilmetä jännittämisenä ja hermostumisena, ja on usein syynä suorituksen epäonnistumiseen. Ahdistuneelle oppilaalle on tyypillistä pohtia ankarasti yleensä kielteisiä ja huolta aiheuttavia asioita, mikä kuluttaa paljon energiaa. Jos ihmisen piirreahdistuneisuus on hyvin alhainen, hänen on helppo kohdata uusia, haasteellisia tilanteita. (Barkousis 2007.)

Ahdistuneisuus voi olla myös positiivinen ominaisuus silloin, kun urheilu- tai muussa suorituksessa tarvitaan taiteellista panosta ja eläytymistä, kuten tanssissa, voimistelussa tai muissa esiintymistä vaativissa lajeissa. Tällöin stressinsietokyky on kuitenkin oltava riittävän hyvä. Ihmiset kuitenkin eroavat toisistaan stressinsietokyvyltään ja stressistä selviytymisestä. Tutkimuksissa on todettu, että tietyt psyykkiset ominaisuudet auttavat ihmisiä selviytymään stressistä. Näitä ovat mm. ongelmanratkaisukyky, itseluottamus, henkinen joustavuus ja sosiaaliset taidot. Näiden ominaisuuksien kehittäminen lapsuudesta asti voisi olla keino parantaa oppilaan stressinsietokykyä, mutta jos piirreahdistuneisuus on muotoutunut pysyväksi luonteenpiirteeksi, voi sitä olla hyvin vaikea muuttaa. (Heino 2000, 39.)

Tilanneahdistuneisuus on Spielbergerin (1972) mukaan väliaikainen, muuttuva yksilön tunnetila kun piirreahdistuneisuus on enemmänkin pysyvä luonteenpiirre. Tilanneahdis-

tuneisuutta ilmenee usein silloin, kun koemme jonkun tilanteen persoonallisuudellemme vaaraksi tai pelottavaksi ilman, että mukana olisi silti todellista vaaraa (Barkousis 2007). Epätasapaino ympäristön vaatimusten ja omien koettujen kykyjen välillä on tilanneahdistuneisuuden peruselementti (Martens 1977). Tilanneahdistuneisuuden kokemus voi siis syntyä missä tahansa ympäristöstä riippumatta. Tilanneahdistuneisuusprosessi käynnistyy, kun esimerkiksi liikuntatunnilla oppilaaseen kohdistuu jokin fyysinen tai psykologinen vaatimus. Oppilasta pyydetään esimerkiksi tekemään vaativa liikuntasuoritus luokan edessä. Hän tulkitsee vaatimuksen ja reagoi siihen. Oppilas voi kokea vaativan tehtävän haasteena ja opettajan luottamuksenosoituksena hänen kykyjä kohtaan. Joku toinen oppilas voi kokea saman tehtävän uhkaavana tilanteena, jossa mahdollinen epäonnistuminen johtaa häpeään ja alemmuudentunteeseen. Mikäli oppilaaseen kohdistuneet vaatimukset ja hänen omat koetut kykynsä eivät ole tasapainossa eli oppilas ei usko suoriutuvansa annetusta tehtävästä, hän kokee tilanneahdistuneisuutta (McGrath 1960 kts Barkousis 2007). Jos tämä prosessi toistuu yhä uudelleen, oppilas voi kokea jatkuvasti avuttomuutta ja hänelle voi kehittyä pysyvästi alentunut minäkäsitys (Barkousis 2007). Siksi opettajan on tärkeä tunnistaa tilanneahdistuneisuutta kokeva oppilas.

Piirre- ja tilanneahdistuneisuus eivät ole toisistaan irrallisia asioita vaan piirreahdistuneisuuden taso vaikuttaa siihen, miten usein ja kuinka voimakkaasti yksilö tilanneahdistuneisuuden kokee. Esimerkiksi oppilas, jonka piirreahdistuneisuuden taso on korkea, kokee enemmän tilanneahdistuneisuutta kilpailullisissa ja arvioinnin kohteena olevissa tilanteissa, kuin oppilas, joilla se on matalampi (Spielberger 1972).

4.3 Kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus

Martens, Vealey ja Burton (1990) ovat kehittäneet moniulotteisen ahdistuneisuuden teorian. Tämän teorian mukaan ahdistuneisuus on moniulotteinen emotionaalinen mielentila, jossa on kaksi perusulottuvuutta: kognitiivinen ahdistuneisuus ja somaattinen ahdistuneisuus. Kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus ovat itsenäisiä, mutta toi-

siinsa liittyviä käsitteitä. Ne johtuvat eri tekijöistä ja vaikuttavat käyttäytymiseen eri tavoin.

Ahdistuneisuuden emotionaalisella mielentilalla viitataan erilasiin ahdistuneisuuden tunnetiloihin. Epäonnistumisen pelko tai opettajan ja muiden oppilaiden negatiivinen palaute voivat aiheuttaa epämiellyttäviä tunnetiloja, kuten nolostumista, häpeää, pelkoa, jännittyneisyyttä ja hämmennystä. Nämä tunteet ovat kiinteästi yhteydessä ahdistuneisuuden kokemiseen. Oppilas voi tuntea häpeää myös aikaisemman epäonnistumisen, kuten oman maalin tai kaatumisen vuoksi. Ahdistunut oppilas viihtyy usein huonosti liikuntatunneilla, ilmaisee tyytymättömyyttään eikä näytä nauttivan ja iloitsevan liikunnasta. Hän voi myös ilmaista, ettei pidä tehtävästä, vaikkei ole edes kokeillut sitä. Kehonkielestä on myös mahdollista päätellä, mitä oppilas liikunnasta ajattelee ja miten hän sen kokee. (Barkoukis 2007.)

Kognitiivinen ahdistuneisuus jaetaan huolestuneisuuteen ja kognitiivisten prosessien (keskittyminen, muisti, ymmärrys, ajattelu) häiriöihin. Kielteiset odotukset tehtävää kohtaan ja epäonnistumisen pelko ovat hyvin yleisiä ahdistuneisuuden kognitiivisia merkkejä. Opettaja on esimerkiksi voinut asettaa oppilaalle tavoitteeksi onnistua kymmenestä koripallon vapaaheitossa viidessä, jolloin oppilas kieltäytyy heittämästä. Tämä voi johtua siitä, että oppilas kokee haasteen liian vaativana ja pelkää epäonnistuvansa, josta seuraa negatiivista palautetta. Oppilas voi myös ilmaista huolensa epäonnistumisesta, kun opettaja esimerkiksi pyytää häntä näyttämään esimerkkisuorituksen. Ahdistuneisuutta kokeva oppilas yrittää usein keksiä erilaisia selityksiä välttääkseen tehtävän tekemisen ja mahdollisen epäonnistumisen. Hän saattaa vedota esimerkiksi pahoinvointiin tai fyysiseen vammaan ja jäädä liikuntatunneilta kokonaan pois. Oppilaalle saattaa muodostua epäonnistumisesta pakkomielle, jolloin hän uskoo epäonnistuvansa suurimmassa osassa tehtävistä liikuntatunneilla. Tämä heikentää huomattavasti oppilaan motivaatiota. (Barkoukis 2007.)

Koululiikunnassa oppilas joutuu usein kokemaan tilanteen, jossa hänen täytyy opetella lyhyessä ajassa jokin uusi motorinen taito. Uuden taidon opettelu vaatii paljon kognitiiv-

visia kykyjä, kuten keskittymistä ja uusien asioiden muistamista. Ahdistuneella oppilaalla nämä kyvyt voivat heikentyä (Hardy, Jones & Gould 1996). Oppilaan voi olla vaikea keskittyä moneen asiaan yhtä aikaa, jolloin hän esimerkiksi pallopeleissä keskittyy ainoastaan palloon ja oman toimintansa tarkkailuun, eikä kykene näkemään vapaita pelaajia ja noudattamaan joukkuetaktiikkaa. Ahdistuneen oppilaan voi olla hyvin vaikea muistaa annettuja ohjeita ja ottaa opettajan palautetta vastaan. Ahdistuneisuudella voi olla muistin kannalta myös pitempiäaikaisia vaikutuksia, sillä on todettu, että ahdistuneen oppilaan vaikeampi hyödyntää aikaisemmin opittuja taitoja uuden asian oppimisessa (Barkoukis 2007).

Somaattisella ahdistuneisuudella viitataan ahdistuneisuuden aiheuttamiin fysiologisiin ja affektiivisiin toimintoihin. Keho reagoi ahdistukseen, jolloin esimerkiksi sydämen syke kiihtyy, hengitys tihenee, kädet hikoilevat ja lihakset jännittyvät. Optimaalisen somaattisen ahdistuneisuuden on sen sijaan todettu edistävän urheilusuoritusta urheilijoilla, jolloin urheilija kykenee paremmin saavuttamaan toivomiaan tuloksia. Optimaalisen tason ylittävän tai liian vähäisen ahdistuneisuuden on todettu vievän tulosta alaspäin (Martens, Vealey ja Burton 1990). Vaikka kehon fysiologiset muutokset ovat hyvin merkittävä jännittyneisyyden mittari, voi koululiikunnassa olla vaikeaa erottaa milloin on kyse positiivisesta jännittämisestä, milloin ahdistuneisuuden kokemisesta. Lihasjännityksestä ja autonomisen hermoston yliaktiivisuuden aiheuttamista muutoksista ei tule tehdä suoria johtopäätöksiä ahdistuneisuuden kokemisesta, vaan myös muut ahdistuneisuuden oireet tulee ottaa huomioon

4.4 Tutkimuksia ahdistuneisuudesta koululiikunnassa

Kilpaurheilijoiden kokemaa ahdistuneisuutta on tutkittu liikuntapsykologian tutkimuskentällä paljon, mutta oppilaiden koululiikunnassa kokemaa ahdistuneisuutta on tutkittu vielä melko vähän (Barkoukis 2007). Suomessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta liikunnassa ovat tutkineet mm. Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola (2009), Yli-Piipari ym. (2009), Mikkola (2007) sekä Jaakkola ja Sepponen (1999). Kielteisiä koululiikuntakokemuksia ja koululiikuntaan suhtautumista on tutkittu Suomessakin paljon (Havi-

nen & Kinnunen 1997; Kosonen 1998; Kulmala 2002; Paakkari & Sarvela 2000; Penttinen 1999), mutta nimenomaan ahdistuneisuuden tuntemuksista ja ahdistuneisuuden taustatekijöistä tarvitaan lisää tietoa. Ahdistuneisuuden tuntemukset ovat yksi merkittävä tekijä kielteiset koululiikuntakokemusten syntymisessä, mutta ne eivät ole ainoa syy kielteisten koululiikuntakokemusten taustalla. Esimerkiksi loukkaantuminen liikuntatunnilla, epämieluisat tuntemukset eri liikuntalajeista tai liikkuminen huonoissa varusteissa voivat olla kielteisten koululiikuntakokemusten taustalla, vaikka ne eivät suoraan aiheuttaisikaan ahdistuneisuutta.

Ahdistuneisuuden kokemusten yleisyydestä koululiikunnassa on vielä hyvin vähän tietoa. Tähän mennessä tehtyjen tutkimusten mukaan ahdistuneisuuden kokeminen koululiikunnassa on melko vähäistä (Mikkola 2007; Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009) Tyttöjen ja poikien eroista ahdistuneisuuden kokemisessa koululiikunnassa on saatu kahdensuuntaisia tuloksia. Yli-Piiparin, Liukkonen ja Jaakkolan (2009) tutkimuksessa tytöt kokivat koulun liikuntatunnit poikia enemmän somaattisesti ja kognitiivisesti ahdistavaksi. Myös Jaakkolan ja Sepposen (1997, 78) tutkimuksessa tytöt kokivat merkitsevästi enemmän ahdistuneisuutta kuin pojat. Mikkolan tutkimuksessa (2007, 67) tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Ahdistuneisuuden dimensioista huolestuneisuuden tuntemukset ovat kaikkein yleisimpiä ja kognitiivista ahdistuneisuutta koetaan enemmän kuin somaattista ahdistuneisuutta (Mikkola 2007; Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009). Mikkolan (2007) tutkimuksessa huolestuneisuutta kuvaavien väittämien kanssa lähes tai täysin samaa mieltä oli 21-28 % oppilaista väittämästä riippuen, mikä tarkoittaa joka viidettä tai jopa joka kolmatta oppilasta. Erilaisten kognitiivisten prosessien, kuten ajattelun, muistin tai ymmärtämisen vaikeuksista kärsi 11-20 % vastanneista ja somaattisen ahdistuneisuuden oireista 5-20 %. (Mikkola 2007, 93-94.)

Ahdistuneisuuden syitä ja seurauksia koululiikunnassa on alettu tutkia enemmän vasta viime vuosina ja lisää tietoa tarvitaan (Barkoukis 2007.) Piirreaahdistuneisuus on yksi tärkeimmistä tilanneahdistuneisuuden taustatekijöistä. Piirreaahdistuneet oppilaat

reagoivat ja arvioivat muita herkemmin tilanteita uhkaaviksi ja kokevat siten enemmän tilanneahdistuneisuutta (Spielberger 1972; Weinberg & Gould 2003, 84). Koulu liikunnassa oppilaat voivat kokea saman tehtävän mielenkiintoiseksi ja haastavaksi tai pelottavaksi ja mahdottomaksi suorittaa.

Arviointi on yksi ahdistuneisuutta lisäävä tekijä liikuntatunneilla. Oppilasta voivat arvioida liikuntatunneilla sekä opettaja että muut oppilaat, ja oppilas voi se kokea ahdistavaksi (Barkoukis 2007). Erityisesti tilanteet, jotka oppilas kokee tärkeäksi, todennäköisyys ahdistuneisuuden kokemiselle kasvaa (Weinberg & Gould 2003, 85.) Heikosti liikunnassa menestyvät ja esimerkiksi kömpelöt oppilaat kohtaavat liikuntatunneilla paljon tilanteita, joissa heidän pätevyytensä voi olla uhattuna, mikä voi aiheuttaa tilanneahdistuneisuutta (Barkoukis 2007). Alhainen itseluottamus, omien taitojen epäily ja epäonnistumisen pelko ovat tekijöitä, jotka myös altistavat oppilaan ahdistuneisuuden kokemuksille (Anshel 1995; Weinberg & Gould 2003, 85.) Lisäksi alhaisen liikunnan numeron on havaittu olevan yhteydessä oppilaan ahdistuneisuuden kokemiseen (Mikkola 2007, 79).

Tutkimusten mukaan kielteisesti liikuntaan suhtautuvat oppilaat ja alhaisimmin liikunnasta pitävät oppilaat kokivat eniten ahdistuneisuutta (Mikkola 2008, Jaakkola & Sepponen 1997). Tämän pätee myös toisin päin eli ahdistuneisuutta kokevat oppilaat nauttivat liikuntatunneista vähemmän (Yli-Piipari ym. 2009) ja heidän tyytyväisyytensä on alhaisempaa (Barkoukis 2007).

Oppilaan minäsuuntautuneen tavoiteorientaation on havaittu olevan yhteydessä oppilaan kokemiin negatiivisiin tunteisiin liikuntatunneilla. Tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) mukaan minäsuuntautunut oppilas pyrkii välttämään epäonnistumisia ja suoriutumaan paremmin kuin toiset oppilaat, jolloin oppilas kokee useammin negatiivisia tunteita ja altistuu enemmän ahdistuneisuuden kokemukselle kuin tehtäväsuuntautuneet oppilaat. Myös opettajan luomalla ilmapiirillä on vaikutusta oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan ulkoisia motivaatiotekijöitä ja vertaillaan suorittamista toisiin oppilaisiin. Kil-

pailutilanteet ja siitä johtuvat paineet voivat laukaista oppilaan tilanneahdistuneisuuden (Anshel 1995.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan henkilökohtaista kehittymistä, joka on yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja alhaiseen ahdistuneisuuteen (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios 2008; Mikkola 2007; Ntoumanis & Biddle & Chatzisarantis 1999; Papaioannou & Kouli 1999; Treasure 2001).

Ahdistuneisuuden kokeminen liikuntatunneilla näyttää olevan yhteydessä oppilaiden vapaa-ajan aktiivisuuteen siten, että eniten liikuntatunneilla ahdistuneisuutta kokevat oppilaat, erityisesti pojat ovat passiivisimpia vapaa-ajalla (Mikkola 2007). Sen sijaan vapaa-ajallaan aktiiviset oppilaat kokevat vähän tilanneahdistuneisuutta koululiikunnassa (Yli-Piipari ym. 2009). Syy-seuraus –suhdetta ei kuitenkaan ole osoitettu, joten emme voi olla varmoja johtaako ahdistuneisuus koululiikunnassa passiivisuuteen vapaa-ajalla vai onko syy-seuraus –suhde päinvastainen eli vapaa-ajalla passiivinen oppilas ei saa pätevyyden kokemuksia koululiikunnassa, mikä voi lisätä oppilaan kokemaa ahdistuneisuutta.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoitus on laadullisen tutkimuksen keinoin tutkia viiden oppilaan kokemaa ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Tutkimukseen on valittu kuudesluokkalaista oppilaita, jotka saivat korkeimmat arvot tilanneahdistuneisuudesta kolmivuotisessa koululiikuntatutkimuksesta Näin tutkimuksessa päästään pureutumaan eniten ahdistuneisuutta kokevien oppilaiden ahdistuneisuuden kokemuksiin. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaista oppilaiden kokema ahdistuneisuus on, miten se ilmenee sekä selvittämään syitä oppilaiden kokemaan ahdistuneisuuteen. Lisäksi tutkimuksessa seurataan, miten näiden viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa on muuttunut kuudennen ja kahdeksannen luokan välisenä aikana, jolloin saadaan tietoa siitä, onko ahdistuneisuus koululiikunnassa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla pysyvä ilmiö.

Viime vuosina ahdistuneisuudesta on tehty määrällisiä tutkimuksia ja Barkoukiksen (2007) koululiikuntaan soveltuvasta, tilanneahdistuneisuutta mittaavasta PESAS –mittarista on kehitetty myös suomenkielinen versio, joka on todettu luotettavaksi (Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009.) Oppilaiden kielteisiä koululiikuntakokemuksia on tutkittu enemmän, mutta nimenomaan ahdistuneisuuteen keskittyneitä laadullisia tutkimuksia on tehty vähän (Barkoukis 2007).

Tutkimuksessa pyritään saamaan vastaus seuraaviin ongelmiin:

- 1) Millaista oppilaiden kokema ahdistuneisuus koululiikunnassa on?
- 2) Mitkä tekijät ovat oppilaiden kokeman ahdistuneisuuden taustalla?
- 3) Miten oppilaiden kokema ahdistuneisuus koululiikunnassa muuttui kuudennen, seitsemannen ja kahdeksannen luokan aikana?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen haluttiin löytää sellaisia oppilaita, jotka kokevat tilanneahdistuneisuutta koululiikunnassa. Näiden oppilaiden löytäminen onnistui koululiikuntatutkimuksen avulla, joka tehtiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen ja Jyväskylän kaupungin kanssa. Tutkimus on kolmivuotinen seurantatutkimus, jossa seurataan koululaisten siirtymistä 6. luokalta 9. luokalle. Oppilaiden tilanneahdistuneisuuden lisäksi tutkimuksessa analysoidaan liikuntaan liittyviä uskomuksia ja arvostuksia, tavoiteorientaatiota, liikuntatuntien motivaatioilmastoa, koettua fyysistä pätevyyttä sekä intentioita nykyistä ja tulevaa liikuntaharrastusta kohtaan. Keväällä 2007 Jyväskylän koulujen kuudesluokkalaiset (n= 428) täyttivät ensimmäisen kyselylomakkeen, jonka vastausten perusteella oppilaat valittiin tähän pro gradu –tutkimukseen.

Kyselylomakkeessa käytettiin mittarina suomenkielistä versiota Barkoukiksen koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarista (PESAS: Barkoukis 2007). Mittari on ensimmäinen ahdistuneisuusmittari, joka on kehitetty analysoimaan koululaisten kokemaa ahdistuneisuutta liikuntatunneilla (Barkoukis ym 2005). Mittari koostuu kolmesta ulottuvuudesta, joita ovat kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus sekä huolestuneisuus. Kognitiivisella ahdistuneisuudella viitataan kognitiivisten prosessien häiriöihin, somaattisella ahdistuneisuudella kehon toimintoihin ja huolestuneisuudella epävarmuuteen suorituksista sekä omista kyvyistä. Mittarin englanninkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti ovat saaneet tukea aikaisemmissa tutkimuksissa (Barkoukis 2007). Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola (2009) ovat tutkineet PESAS- mittarista kehitellyn suomenkielisen Koululiikunnan tilanneahdistuneisuus mittarin reliabiliteettia ja validiteettia ja todenneet sen psykometrisesti päteväksi kuvaamaan ahdistuneisuuden eri ulottuvuuksia suomalaisessa koululiikunnassa. Myös Mikkolan (2007) luotettavuusmittausten perusteella koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin suomennettu versio on todettu luotettavaksi ja toimivaksi suomalaisessa koululiikuntakontekstissa.

TAULUKKO 1. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin ulottuvuudet ja osiot
(Barkoukis 2007)

<p>Kognitiivinen ahdistuneisuus Minusta on vaikea keskittyä annettuun liikuntatehtävään usein liikuntatunneilla Minusta on vaikea painaa mieleen annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita usein liikuntatunneilla Minusta on vaikea pitää mielessä annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita usein liikuntatunneilla Minusta on liikuntatunneilla vaikea muistaa liikuntatehtäviä, jotka jo osaan Ajatukseni eivät usein pysy kasassa liikuntatunneilla Minusta on vaikea ymmärtää liikuntatunneilla monimutkaisia liikuntasuorituksia</p>
<p>Somaattinen ahdistuneisuus Hengittäessä tuntuu epämiellyttävältä usein liikuntatunneilla Minulla on paineen tunnetta rintakehässä usein liikuntatunneilla Minua huimaa usein liikuntatunneilla Kehossani tuntuu kipua usein liikuntatunneilla Minulla on ikään kuin kuristava tunne usein liikuntatunneilla</p>
<p>Huolestuneisuus Olen huolissani siitä, että teen virheitä tehtävien suorituksessa liikuntatunneilla Suorittaessani tehtävää koen epävarmuutta mahdollisten virheiden takia usein liikuntatunneilla Kuntotestit huolettavat minua kovasti Olen huolissani epäonnistumisen seurauksista kun suoritan tehtävää liikuntatunneilla Mietin mahdollisten virheiden seuraamuksia liikuntatuntien testitulanteissa Minua huolestuttaa liikuntatunneilla usein se, että suoriudun huonosti</p>

Tutkimuksen tulosten perusteella löydettiin korkeimmat tilanneahdistuneisuuden arvot saaneet oppilaat. Luotettavaksi arvioitujen kyselylomakkeiden perusteella tutkimukseen valittiin kahdeksan oppilasta. Heiltä käytiin pyytämässä suostumus tutkimushaastatteluun heidän koulupäivänsä aikana elokuussa 2007. Oppilaille selvitettiin, että kysymys on koululiikuntaan liittyvästä tutkimuksesta ja haastattelu tehtäisiin heidän edellisenä keväänä tehtyjen kyselylomakkeiden saatujen tulosten perusteella. Tutkittaville ei kerrottu, että kyse on ahdistuneisuuden kokemusten tutkimisesta, koska sen arveltiin heikentävän oppilaitten halukkuutta osallistua tutkimushaastatteluun. Kahdeksasta oppilaasta seitsemän oli halukas osallistumaan haastatteluun. Kaksi haastatelluista oppilasta koki ahdistuneisuuden pikemminkin positiivisena jännittämisenä, eivätkä he kokeineet sitä millään tavoin negatiivisena, joten heidän haastattelunsa jätettiin analysointivaiheessa huomioimatta. Näin tutkimusjoukko rajautui viiteen oppilaaseen; kolmeen tyttöön ja kahteen poikaan.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä haastattelua. Haastattelun avulla on mahdollista saada syvällistä ja monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 184; Patton 1990, 145). Haastattelu tutkimusmenetelmänä korostaa ihmisen subjektiivisuutta. Se on eräänlaista keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattalemaansa. (Eskola & Suoranta 1996, 64).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003, 192) mukaan haastattelun etuina on muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastattelussa kysymysten järjestystä on mahdollista säädellä ja vastauksia on mahdollista tulkita enemmän. Saatuja tietoja on mahdollista syventää ja haastattelijan vastauksia voidaan selventää haastattelun aikana. Haastattelu valitaan tutkimusmenetelmäksi usein silloin, kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita (Borg & Gall 1989, 447). Tämä on kuitenkin kiistanalainen asia tutkijoiden piirissä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 192-193.)

Haastattelut voidaan jakaa monella tavalla. Hirsjärven ym. (1997, 204-205) mukaan haastattelua on kolmea tyyppiä: strukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuu. Teemahaastattelussa haastattelijä varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 195)

Teemahaastattelu sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat suopeiksi tutkimukselle ja vapaamuotoiset, syvälliset keskustelut paljastavat asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7-8, 35). Teemahaastattelu sopii erityisesti tutkimuksiin, missä käsitellään asioita, joista ei ole totuttu puhumaan tai aihe on emotionaalisesti arka. Ahdistuneisuus –teeman vuoksi teemahaastattelu sopi

hyvin tämä tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi. Teemahaastattelu sopii hyvin tiedonhankintamenetelmäksi myös silloin, kun halutaan minimoida tutkijan vaikutus annettuihin vastauksiin (Grönfors 1982, 106).

6.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston kerääminen

Kun tutkimukseen valittujen oppilaiden suostumus haastatteluun oli saatu, haastateltavien kyselylomakkeisiin perehdyttiin huolellisesti, jotta oppilaista saataisiin parempi kuva haastattelua varten. Haastattelut päätettiin suorittaa yksilöhaastatteluna. Kyselylomakkeen avulla haastateltavista saatiin lisätietoa ennen haastattelua, minkä avulla haastattelurungosta pystyttiin tekemään yksilöllisempi ja kysymyksissä pystyttiin keskittymään oppilaan ahdistuneisuuden kannalta olennaisiin teemoihin. Oppilaiden edellisenä keväänä täyttämät kyselylomakkeet otettiin mukana haastattelutilanteeseen. Tällä pyrittiin aktivoimaan oppilaan ajattelua sekä keskittymään tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin. Jokaiselle haastateltavalle tehtiin henkilökohtainen haastattelurunko, jonka tarkoituksena oli

- Selvittää, kokeeko oppilas ahdistuneisuutta koululiikunnassa ja mistä heidän kokema ahdistuneisuus voi johtua.
- Selvittää miten oppilas suhtautuu yleisesti liikuntaan, koululiikuntaan, liikuntaryhmään, liikunnanopettajaan, eri lajeihin koululiikunnassa sekä miten hän kokee oman fyysisen pätevyytensä. Haastatteluissa kysyttiin myös, onko oppilaan suhtautuminen koululiikuntaan muuttunut siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.
- Selvittää, millaista oppilaan kokema ahdistuneisuus on. Kokeeko oppilas huolestuneisuutta sekä kognitiivista ja somaattista ahdistuneisuutta? Miten heidän kokemansa kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus sekä huolestuneisuus ilmenee?
- Selvittää, miten oppilaan mielestä koululiikuntaa tulisi kehittää.

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin esihaastattelu kahdella nuorella tuttavalla, joilla oli kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta. Hirsjärven ja Hurmeen (1982) mukaan esihaastattelut ovat teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa. Esihaastattelun tarkoi-

tuksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua, jota vielä esihaastattelujen jälkeen voidaan muuttaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 56-58). Esihaastattelusta saatujen kokemusten avulla kysymyksiä muutettiin konkreettisemmiksi ja haastatteliija sai kokemusta siitä, mihin asioihin nuorten haastattelussa kannattaa kiinnittää huomiota.

Lopulliset haastattelut suoritettiin teemahaastatteluna syyskuussa 2007, jolloin oppilaat olivat siirtyneet seitsemännelle luokalle. Haastattelut suoritettiin kolmen päivän aikana ja tiloina käytettiin oppilaiden omien koulujen ryhmätyötilaa ja tyhjää luokkahuonetta. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 61) mukaan oppilaiden haastattelu koulun tiloissa on tavallista ja sen etuina on muun muassa oppilaiden tavoitettavuus. Haastattelut tallennettiin pienelle pöydällä olevalle nauhurille, jossa oli sisäinen mikrofoni. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 62) mukaan nauhuri haastatteluvälineenä on välttämätön. Luottamuksellisuutta korostettiin ennen haastattelun alkua ja haastattelutilanteen ilmapiiristä pyrittiin tekemään mahdollisimman luonteva ja rento.

Haastattelu eteni siten, että alussa haastateltava sai vapaasti kertoa itsestään, suhtautumisestaan liikuntaan, kouluun, koululiikuntaan, koululiikunnassa menestymiseen, liikunnanopettajaan, liikuntaryhmään sekä eri liikuntalajeihin. Piirreahdistuneisuutta pyrittiin kartoittamaan kysymällä, kokeeko oppilas itse olevansa ”jännittäjätyyppi” ja että ilmeneekö hermostuneisuutta ja negatiivisia tunteita muissakin oppiaineissa tai koulun ulkopuolella. Haastateltavan koululiikunnassa kokemaa huolestuneisuutta, kognitiivista ahdistuneisuutta ja somaattista ahdistuneisuutta kartoitettiin tekemällä lisäkysymyksiä kyselylomakkeen vastauksiin. Haastatteluissa pyrittiin keskittymään erityisesti niihin kyselylomakkeen kysymyksiin, joista oppilas oli saanut korkean ahdistuneisuusluvun. Haastateltavalta kysyttiin esimerkiksi mikä heitä kuntotesteissä huolestaa, mitä seurauksia epäonnistumisilla on ja millaisissa tehtävissä he kokevat eniten huolestuneisuuden tunteita. Kognitiivista ahdistuneisuutta koskevissa kysymyksissä pyrittiin aluksi selvittämään, johtuvatko keskittymisvaikeudet ja ajatusten kasassa pitäminen ahdistuneisuudesta vai onko taustalla muita syitä, esimerkiksi motivaation puute. Myös somaattista ahdistuneisuutta kartoittavien kysymysten avulla pyrittiin myös sel-

vittämään, johtuuko esimerkiksi paineen tunne rintakehässä, kivun tuntemukset tai huimaus todella ahdistuneisuudesta vai onko taustalla muita tekijöitä, kuten fyysisiä vammoja.

Haastattelutilanteessa pyrittiin antamaan haastateltavalle riittävästi vastausaikaa. Hyväksi käytettiin haastattelutilanteen mahdollisuutta toistaa kysymys haastateltavalle. Tällä pyrittiin välttämään mahdollisia väärinymmärryksiä tutkijoiden ja haastateltavan välillä.

Yksi tutkimuksen tarkoituksista oli seurata tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ahdistuneisuuden kehittymistä ja ahdistuneisuudessa tapahtuneita muutoksia kuudennen, seitsemännen ja kahdeksannen luokan aikana. Haastateltujen oppilaiden ahdistuneisuuden tason tulokset seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla saatiin koululiikuntatutkimuksen toisen ja kolmannen kyselylomakkeen avulla. Kyselyt tehtiin Sami Yli-Piiparin toimesta syksyn 2007 sekä syksyn 2008 aikana. Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni suuntautui nimenmaan haastateltujen oppilaiden ahdistuneisuudessa tapahtuneisiin muutoksiin, joten tuloksista ei ollut tarkoitukseen tehdä tilastollisia päätelmiä. Myös tutkimusjoukko olisi ollut liian pieni tilastollista tutkimusta varten.

6.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston käsittely aloitettiin kuuntelemalla haastattelut läpi useaan kertaan, jolloin aineisto tuli tutuksi. Sen jälkeen haastattelut litteroitiin kokonaan sana sanalta, mitä myös Patton (1990, 349) pitää suositeltavimpana tapana purkaa aineisto. Litteroitua aineistoa tuli noin 25 sivua. Ennalta määriteltyjen teemojen pohjalta aineistosta pyrittiin poimaan kaikki mahdollinen tieto, joka oli tutkimusongelmien ratkaisun kannalta merkittävää ja käyttökelpoista. Jokaisen haastateltavan kokonaistuotosta pyrittiin analysoimaan mahdollisimman tasapuolisesti.

Litteroitua aineistoa käsiteltiin sekä tapauksittain että teemoittain. Kyselylomakkeen ja haastattelusta saatujen tietojen perusteella oppilaasta ja hänen ahdistuneisuudestaan teh-

tiin yksilökuvaus. Tämän tarkoituksena oli ymmärrystä siitä, mitä ahdistuneisuus kouluuikunnassa tarkoittaa yksittäisen oppilaan kohdalla. Miksi juuri tämä oppilas kokee ahdistuneisuutta? Millaista oppilaan kokema ahdistuneisuus on ja miten se ilmenee? Onko oppilaalla havaittavissa piirreahdistuneisuutta? Onko oppilaan ahdistuneisuuden tasossa tapahtunut muutoksia kuudennen ja kahdeksannen luokan välillä? Ahdistuneisuus –kyselyn tuloksista tarkasteltiin tulosten yhteneväisyyksiä, vaikka tuloksista ei voitukaan tehdä tilastollisia päätelmiä.

Teema-alueet nousivat aineistosta melko helposti esiin. Tähän vaikutti se, että osalla haastateltavista ahdistuneisuuden kokemusten taustalla oli jokin erityinen syy, kuten kiusatuksi tuleminen liikuntatunnilla tai opettajan persoonallisuuden kokeminen ahdistavaksi. Aineistosta nousseet ahdistuneisuuden kaikki taustatekijät listattiin ja ne jaoteltiin neljään pääryhmään: piirreahdistuneisuus, koettu fyysinen pätevyys, opettaja sekä liikuntaryhmä.

6.5 Luotettavuustarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse (Eskola & Suoranta 1996, 164). Luotettavuustarkastelu koskee koko tutkimusprosessia, eikä sitä voi pitää irrallisena vaiheena (Hirsjärvi & Hurme 1980, 130).

Tutkijoilla ei ole yhtenäistä näkemystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Pattonin (1990, 373) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin testaamiseksi ei ole olemassa yleispäteviä testejä. Erityisesti tutkimuksen reliabiliteettia eli toistettavuutta ja johdonmukaisuutta on pidetty ongelmallisena ja siksi laadullisen tiedon luotettavuudessa on kysymys ennen kaikkea tulkintojen validiteetista eli uskottavuudesta tai arvioitavuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Tutkimuksen kulun, aineiston keruun ja johtopäätösten teon yksityiskohtainen raportointi mahdollis-

taa sen, että lukija voi itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Yksityiskohtaiseen raportointiin pyrittiin myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimusjoukkoa valittaessa on arvioitava, mikä ryhmä vastaa parhaiten tutkimuksen ongelmanasettelua (Hirsjärvi & Hurme 1990, 140). Koska tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä ahdistuneisuuden kokemuksiin, oli haastatteluihin löydettävä henkilöitä, jotka ovat kokeneet ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Koululiikuntatutkimuksen kyselylomakkeesta saatujen tulosten perusteella löydettiin oppilaat, jotka olivat saaneet korkeimmat ahdistuneisuusarvot. Haastattelutilanteessa pyrittiin vielä selvittämään ovatko oppilaat kokeneet ahdistuneisuutta ja ovatko heidän haastattelusta ja kyselylomakkeesta saadut vastaukset yhdenmukaisia. Kaksi haastatelluista oppilaista koki ahdistuneisuuden pikemminkin positiivisena jännittämisenä, eivätkä he kokeneet sitä millään tavoin negatiivisena, joten heidän haastattelunsa jätettiin analysointivaiheessa huomioimatta. Haastatteluissa ilmeni myös, että oppilaat olivat ymmärtäneet varsinkin somaattista ahdistuneisuutta mittaavat kysymykset hyvin eri tavoin. Esimerkiksi oppilaiden kokema paineen tunne rintakehässä, ”ikään kuin kuristava tunne”, huimaus tai kivun tuntemukset johtuivat täysin muista syistä kuin ahdistuneisuudesta. Myös Mikkola (2007) on esittänyt kritiikkiä PESAS- kyselylomaketta kohtaan.

Laadullisessa tutkimuksessa on pyrittävä siihen, että aineisto on tarpeeksi kattava (Eskola & Suoranta 1996, 171.) Tutkimusjoukko tässä tutkimuksessa oli hyvin pieni, jonka vuoksi aineisto on melko suppea. Sitä olisi voitu laajentaa etsimällä lisää haastateltavia oppilaita. Viiden ahdistuneisuutta kokeneen oppilaan haastattelut sekä heiltä saadut ahdistuneisuuskyselyn tulokset kolmelta eri luokka-asteelta todettiin kuitenkin olevan tarpeeksi kattava tutkimusongelmiin nähden. Useammilla haastattelukerroilla olisi ollut mahdollista saada vielä tarkempi kuva oppilaan kokemuksista ja ahdistuneisuudesta. Uusia haastatteluja ei kuitenkaan enää tehty. Ahdistuneisuudesta puhuminen haastattelijalle oli muutamalle oppilaalle silminnähten epämiellyttävä kokemus, joten oppilaiden halukkuus osallistua haastatteluun uudestaan oli hyvin epävarmaa. Lisäksi tutkimusaineistoa arvioitiin olevan tarpeeksi tätä tutkimusta varten.

Teemahaastattelussa luotettavuuden kannalta keskeisiä asioita ovat teemaluettelon laadinta sekä teema-alueita koskevien kysymysten laadinta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129). Haastateltaville varauduttiin esittämään riittävä määrä kysymyksiä sekä tarpeeksi mahdollisia lisäkysymyksiä. Haastattelurunkoa laadittaessa kiinnitettiin erityistä huomio siihen, että haastateltavana oli nuoria ihmisiä. Haastateltavat olivat iältään 12-13 –vuotiaita, joten haastatteluissa pyrittiin varautumaan siihen, että vastaukset saattoivat olla hyvin lyhyitä. Selventäviä lisäkysymyksiä pohdittiin etukäteen.

Haastattelun ongelmana pidetään muun muassa haastattelijan mahdollista vaikutusta tutkittavaan ja tämän asenteisiin. Haastattelija voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ulkoisesti tai sisäisesti. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen pätevyyttä eli sitä, kuinka hyvin tutkija on onnistunut havainnoimaan tutkittavaa kohdetta sellaisena kuin se esiintyy ja kuinka hyvin tutkija pystyy osoittamaan omien käsitystensä vastaavan tutkittavien alkuperäisiä jäsennyksiä. Jokainen kokemus on haastateltavan subjektiivinen näkemys asiasta. Sisäinen validiteetti on tutkimuksen tieteenteoreettisten lähtökohtien, käsitteiden ja menetelmien yhteensopivuus. (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman tarkkaan tutkimusmenetelmien kuvaukseen, jotta lukija pystyisi arvioimaan itse tutkimustuloksia ja tarkastelemaan, ovatko hänen omat tulkintansa samanlaiset kuin tutkijalla (Mäkelä 1990). Tarkalla tutkimuksen kulun kuvaamisella pyrittiin myös siihen, että kuka tahansa lukija voisi teoriassa toistaa tutkimus ja saada siitä samanlaisia tutkimustuloksia. Tätä kutsutaan aineiston toistettavuudeksi.

Haastattelijasta johtuvat virheitä pyrittiin välttämään tekemällä kaksi esihaastattelua nuorilla tuttavilla, joilla oli kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Haastatteluteknikoihin tutustuttiin kirjallisuuden avulla ja haastattelua harjoiteltiin etukäteen. Haastattelusta olisi voitu saada luotettavampi, jos haastattelija olisi ollut enemmän aikaisempaa kokemusta haastattelusta.

7 TUTKIMUKSEN KESKEISTEN TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa on esitetty tutkimuksen tulokset. Tuloksia on Hirsjärven ja Remeksen (2003, 211) mukaan selitettävä ja tulkittava. Aluksi tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tilanneahdistuneisuuskyselyistä saatuja tuloksia. Näin on mahdollista seurata onko oppilaiden ahdistuneisuudessa tapahtunut muutoksia kuudennen, seitsemännen ja kahdeksannen luokan välisenä aikana.. Toisessa alaluvussa tuloksia tarkastellaan tapausittain, yksittäisen oppilaan kokemuksen näkökulmasta. Lopuksi tuloksia tarkastellaan teemoittain. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nimet on muutettu.

7.1 Tilanneahdistuneisuuskyselyn tulokset

Tuloksia tarkastellaan sekä kokonaisahdistuneisuuden sekä ahdistuneisuuden eri dimensioiden näkökulmasta. Tulokset eivät ole tilastollisesti vertailukelpoisia, mutta ne antavat suuntaa yksittäisen oppilaan ahdistuneisuudesta ja siinä tapahtuneista muutoksista eri luokka-asteiden välillä. Kuudennen ja seitsemännen luokan kyselylomakkeet täytettiin noin 6 kuukauden välein, jolloin kaikki oppilaat olivat siirtyneet alakoulusta uuteen yläkouluun. Heidän liikunnanopettajansa olivat vaihtuneet ja myös liikuntaryhmä oli vaihtunut. Kahdeksannen luokan kysely tehtiin syksyllä, noin vuosi edellisestä seitsemännen luokan kyselystä.

TAULUKKO 2. Viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus ja siinä tapahtuneet muutokset kuudennelta kahdeksannelle luokalle.

	Laura	Jenna	Julia	Ville	Aleksi
6 lk Ahd.	3,7	2,8	3,4	3,0	3,4
- som	3,2	2	1,8	2,8	2,4
- kog	3	2,2	3,3	3,2	2,7
- huol	5	4,2	5	3	5
7 lk Ahd.	2,7	1,7	2,5	1,7	2,9
- som	2	1,2	2,2	1	1,6
- kog	2,2	1,2	2,7	1,5	2,2
- huol	3,8	2,7	2,7	2,5	4,8
8 lk Ahd.	2,1	1,4	2,9	1,4	3
- som	1,2	1	2,8	1	3
- kog	1,8	1	3	1	3
- huol	3,2	2	3	2,2	3

Tilanneahdistuneisuuskyselyssä käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa, jossa luku 5 kuvaa suurinta ja luku 1 pienintä mahdollista arvoa tilanneahdistuneisuudesta. Tuloksia tarkastellessa voidaan huomata, että kaikilla oppilailla tilanneahdistuneisuus on kuudennella luokalla, aikaisempiin tutkimuksiin (Mikkola 2007) verrattuna, keskitasoa korkeampaa.. Eniten ahdistuneisuutta ilmeni kuudennella luokalla kyselyn mukaan Lauralla, Julialla ja Aleksillä. Ahdistuneisuuden dimensioista huolestuneisuutta koettiin kaikkein eniten. Sekä Laura, Julia että Aleksillä saivat huolestuneisuudesta korkeimmat mahdolliset arvot. Kognitiivisen ahdistuneisuuden arvot olivat kaikilla oppilailla somaattista ahdistuneisuutta korkeammalla.

Vertaillen kuudennen ja seitsemännen luokan tuloksia, voidaan huomata, että ahdistuneisuus väheni jokaisella oppilaalla kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä. Ahdistuneisuus väheni eniten Villellä (muutos -1,3), Jennalla (-1,1) Lauralla (-1,0). Heillä ahdistuneisuus väheni edelleen kahdeksannelle luokalle siirryttäessä. Ahdistuneisuus väheni kuudennella ja seitsemännellä luokalla tehtyjen mittausten välillä myös

Julialla (-0,9) ja Aleksilla (-0,5). Kahdeksannella luokalla heidän ahdistuneisuuden taso nousi lievästi, muttei kuitenkaan kuudennen luokan ahdistuneisuuden tasolle.

Ahdistuneisuuden dimensioista huolestuneisuus oli kaikilla oppilailta vähentynyt kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä ja väheni edelleen kahdeksannelle luokalle siirryttäessä neljällä oppilaalla. Huolestuneisuutta koettiin seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla edelleen enemmän kuin kognitiivista ja somaattista ahdistuneisuutta. Huolestuneisuus oli vähentynyt selkeämmin tytöillä kuin pojilla. Julialla huolestuneisuus oli vähentynyt lähes puoleen (muutos -2,3) kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä. Myös Jennalla (-1,5) ja Lauralla (-1,2) huolestuneisuuden väheneminen oli selkeää. Heidän huolestuneisuutensa väheni edelleen kahdeksannelle luokalle siirryttäessä. Aleksilla huolestuneisuus pysyi seitsemännelläkin luokalla edelleen erittäin korkealla, mutta väheni selkeästi kahdeksannelle luokalle siirryttäessä. Tärkeä huomio on, että Aleksilla, Julialla ja Lauralla kuudennella luokalla saadut korkeimmat mahdolliset arvot (5) huolestuneisuudesta putosivat keskitasolle alakoulusta yläkouluun siirryttäessä.

Kognitiivisen ahdistuneisuuden arvot eivät olleet kenelläkään tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuudennella luokalla keskitasoa selkeästi korkeammalla. Seitsemännelle luokalle siirryttäessä kognitiivinen ahdistuneisuus väheni edelleen. Eniten kognitiivinen ahdistuneisuus väheni Villellä (muutos -1,7). Kahdeksannella luokalla kognitiivinen ahdistuneisuus oli vähäistä.

Somaattisen ahdistuneisuuden kokeminen oli jo kuudennella luokalla melko vähäistä ja se väheni edelleen kaikilla muilla oppilailta paitsi Julialla seitsemännelle luokalle siirryttäessä. Villellä, Jennalla ja Lauralla somaattista ahdistuneisuutta ei ilmennyt kahdeksannella luokalla juuri lainkaan. Julialla ja Aleksilla somaattinen ahdistuneisuus oli muihin oppilaisiin verrattuna korkeammalla.

7.2 Tulosten tarkastelua tapauksittain

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset tapauksittain, yksittäisen oppilaan näkökulmasta. Haastattelussa pyrittiin saamaan selville, millaista oppilaiden kokema ahdistuneisuus koululiikunnassa on, mitä tekijöitä on oppilaiden kokeman ahdistuneisuuden taustalla ja miten oppilaiden kokema ahdistuneisuus on muuttunut kuudennen ja seitsemännän luokan aikana. Tuloksissa on nostettu esiin oppilaan yksilöllisen ahdistuneisuuden kannalta olennainen tieto.

7.2.1 Laura

Laura on ratsastusta ja kamppailulajeja vapaa-aikanaan harrastava tyttö. Hän kertoi pitävänsä liikunnasta ja menevänsä liikuntatunneille mielellään. Lauran lempilaji koululiikunnassa on sähly. Vähiten Laura sanoi pitävänsä vaikeiksi koetuista liikuntalajeista: pesäpallosta, koripallosta ja telinevoimistelusta. Lauran viimeisin liikunnan arvosana oli 8. Laura koki, ettei pärjää liikuntatunneilla kovin hyvin muihin oppilaisiin verrattuna, koska ei yritä aina täysillä.

Lauralla ahdistuneisuus ilmenee koululiikunnassa pääasiassa erilaisina huolestuneisuuden tuntemuksina. Huolestuneisuus ilmeni negatiivisina tuntemuksina erityisesti vaikeissa liikuntalajeissa, joukkuelajeissa sekä kilpailuissa, joissa on yleisöä katsomassa. Hän ilmaisi tuntevansa huolta myös liikunnannumerosta sekä kuntotesteistä. Liikuntalajeista telinevoimistelu aiheutti Lauralle eniten huolestuneisuutta, koska oppilaiden taitoerot ovat suuret.

Laura kertoi, että liikuntatunnit ei huolestuta häntä yläkoulussa yhtä paljon kuin alakoulussa. Lauran kokema huolestuneisuus oli vähentynyt (-1,2) myös kyselyn vastausten mukaan. Alakoulussa hän kertoi joutuneensa kiusatuksi, mikä oli merkittävin huolestuneisuutta aiheuttava tekijä. Kiusaaminen oli Lauran mukaan haukkumista ja sitä tekivät tietyt oppilaat. Alakoulun liikuntaryhmää hän piti myös hyvin kilpailuhenkisenä. Suhautumisestaan liikuntaryhmään ja ilmapiiiristä liikuntaryhmässä hän kertoi seuraavasti:

”No se aina välillä vaihtelee, että ainakin alakoulun puolella kun mua aina vähän siitä kiusattiin, kun mä tykkäsin hevosista. Niin aina oli vähä semmonen huonompi tunnelma niissä jossain joukkuelajeissa. Ja sitten jossain jossa oli oma luokka niin oli vähän parempi”.

Yläkoulun puolella kiusaamista ei Lauran mukaan enää ole ja liikuntatunneille on mukavampi mennä. Liikuntaryhmä voi vaikuttaa Lauran mukaan merkittävästi liikuntatuntien mielekkyyteen. Laura koki alakoulun liikunnan sekaryhmäopetuksen huolestuneisuutta lisääväksi tekijäksi, ja totesi ettei liikuntatunteja tarvitse jännittää niin paljon, jos työt ja pojat ovat erikseen.

Laura piti liikunnanopettajiaan mukavina, mutta välillä arvostelevina. Lauran mukaan negatiivinen suhtautuminen johtui enemmän opettajan persoonasta kuin hänen toimintatavastaan.

”Suurimmaks osaks ollu ihan kivoja, mutta jotku välillä huuti, jos ei osannut jossain. Jos vaikka telinevoimistelussa ei osannut tehdä, niin sitten vaikka kuitenkin yritti niin sitten saatto kuitenkin huutaa ja silleen.”

Laura kertoi pitävänsä vähiten vaikeista liikuntalajeista ja totesi, että liikunta olisi hänelle mielekkäämpää, jos hän menestyisi liikunnassa paremmin. Kuntotesteistä Laura kertoi olevan huolissaan, koska ei mielestään pärjää niissä kovin hyvin eikä pidä rekillä suoritettavista tehtävistä. Laura on kyselyn mukaan sekä tehtävä- että kilpailusuuntautunut oppilas, minkä vuoksi kilpailutilanteet ja ryhmän kilpailusuuntautuneisuus voivat aiheuttaa ahdistuneisuuden tuntemuksia, varsinkin kun taustalla ilmeni lievää piirreahdistuneisuutta. Laura koki itsensä hieman jännittäjätyypiksi, mikä ilmenee huolestuneisuuden tuntemuksina ja hermostumisena myös muissa oppiaineissa. Omissa liikuntaharrastuksissaan hän ei kokenut jännittävänsä suorituksia samalla tavalla suorituksia kuin koululiikunnassa.

Lauran mielestä koulun liikuntatunnit olisivat hänelle mielekkäämpiä, jos hän menestyisi liikunnassa paremmin ja yrittäisi enemmän. Ihanneliikuntatunneilla oppilaat eivät kiusaisi toisiaan. Lauran mielestä opettaja ei voi vaikuttaa paljon liikuntatuntien kehittymiseen mielekkäämmäksi.

7.2.2 Jenna

Jenna on tanssia, partiota ja itämaisia kamppailulajeja harrastava tyttö. Hän suhtautuu erittäin positiivisesti sekä liikuntaan, kouluun että koululiikuntaan. Lauran suhtautuu liikuntaryhmään positiivisesti ja hänen mukaan liikuntatunneilla on hyvä ilmapiiri. Liikunnasta Jenna pitää sen aktiivisuuden takia. Liikuntalajeista pallopelit ovat hänen suosikkejaan, koska niissä ei tarvitse toimia yksin ja joukkueissa liikkuminen on mukavampaa. Koululiikunnassa ikävintä on Jennan mielestä samojen asioiden toistelu ja tutujen asioiden kertaus. Luistelu on Jennan mielestä ikävin liikuntalaji, koska hän ei pidä mielellään luistimia jalassa. Parhaiten Jenna kokee pärjäävänsä ketteryyttä vaativissa lajeissa, kuten telinevoimistelussa. Jennan viimeisin liikunnan arvosana oli 9.

Haastattelussa ilmeni, että Jennalla ilmenee voimakasta piirreahdistuneisuutta. Hän koki olevansa erittäin kova jännittämään ja totesi sen periytyneen äidiltään. Jenna kuvasi haastattelussa ahdistuneisuuden tuntemuksiaan hyvin kokonaisvaltaisesti. Huolestuneisuuden, jopa paniikinomaiset tuntemukset, ajatusten sekoittuminen sekä somaattiset oireet, kuten käsien värinä ja vaikeudet saada ääntä kuulumaan kuvasivat hyvin hänen kokemusmaailmaansa. Jennan mielestä hänen ahdistuneisuudelleen ei ole mitään tehtävissä.

Erityisesti esiintymis- ja testitilanteet aiheuttivat Jennalle huolestuneisuutta sekä kognitiivista ja somaattista ahdistuneisuutta. Jennan mukaan jännittäminen vaikuttaa välillä liikuntasuorituksiin erityisesti testitilanteissa, jolloin tulokset saattavat olla heikommat. Jennan mukaan muut oppilaat eivät kiusaa tai naura toisten epäonnistumisille, vaan huolestuneisuuden tuntemukset johtuvat hänestä itsestään. Vaikka kyselyn vastausten mukaan Jennan kognitiivisen ja somaattisen ahdistuneisuuden taso ei ollut kovin kor-

kea, hän koki jännittämisen sekoittavan ajatuksia ja tuntuva koko kehossa. Jenna kuvaasi tuntemuksiaan luistelutunnilta:

”No luistelussa, piti olla yhdellä jalalla ja seistä ja mennä kyykkyyyn ja siitä sitten pyörähtää. Niin ...se oli aivan kamalaa! Tuntu siltä, että: Voi ei! Tämä on ihan kamalaa, en minä osaa, en halua tehdä”.

Jenna kertoi, että jännittämisen ja huolestuneisuuden tuntemukset eivät rajoitu vain liikuntatunneille. Esiintymistilanteisiin hän kertoi reagoivansa panikoimalla:

”Mä suurin piirtein saatan saada jonkun sairaskohtauksen ennen sitä. Hermostauniona, että kädet tärisee. Sitten mä yritän, huomio kiinnittyy kaikkeen siihen. Ja mä yritän saada muilta vinkkejä että menis itellään hyvin.”

Ahdistuneisuus väheni Jennalla merkittävästi kuudennen ja seitsemännen luokan välillä. Erityisesti korkealla ollut huolestuneisuus (4,2) väheni selkeästi (2,7). Haastattelussa Jenna kertoi olevansa tyytyväinen opettajan vaihtumiseen yläkouluun mennessä sekä siihen, että yläkoulussa liikuntaryhmissä on ainoastaan tyttöjä. Alakoulun liikunnanopettajaan Jenna suhtautui hyvin kriittisesti. Hän piti alakoulun liikunnanopettajaa kiireänä ja jopa ilkeänä.

Omissa harrastuksissaan Jenna ei koe jännittävänsä samalla lailla kuin liikuntatunneilla:

”Ei siellä niin kamalasti jännitä kun yleensä kaikki tekee niitä. Kaikki tekee ne samat jutut, niin sitten tuota ne ei oo niin kamalan tuttuja, että niitten kanssa ei tarvii olla joka päivä tekemisissä. Niin sitten ne toivottavasti varmaan unohtaa, jos tekee jonkun virheen”

Jennan mielestä liikuntatunnit ovat seitsemännellä luokalla ihanteellisia, koska opettaja vaihtui ja liikuntaryhmässä on vain tyttöjä. Koululiikuntaa voisi Jennan mielestä kehittää ottamalla oppilaiden mielipiteet paremmin huomioon.

7.2.3 Julia

Julia on kirjoittamista ja palloilua aktiivisesti harrastava tyttö. Julia pitää koulunkäynnistä, koska koulussa on kavereita ja siellä oppii uusia asioita. Lempilajeikseen koululiikunnassa hän mainitsi jääkiekon ja jalkapallon. Liikuntalajeista telinevoimistelusta Julia pitää vähiten, koska pelkää joitakin rekillä tehtäviä suorituksia. Kyselyn vastausten perusteella Julia on erittäin tehtäväsuuntautunut eikä toisten voittaminen ja parhaana oleminen ole hänelle tärkeää. Haastattelussa Julia kertoi pärjäävänsä liikuntatunneilla ihan hyvin muihin oppilaisiin verrattuna. Hänen viimeisin liikuntanumero oli 8.

Julian huolestuneisuudessa tapahtui merkittävä muutos (keskiarvosta 5 keskiarvoon 2,7) siirryttäessä kuudennelta seitsemännelle luokalle. Julia kertoi pitävänsä seitsemännellä luokalla todella paljon koululiikunnasta. Tähän vaikutti hänen mukaansa sekä opettajan että liikuntaryhmän vaihtuminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Kuudennella luokalla Julia ei pitänyt lainkaan liikunnanopettajastaan ja joutui liikuntaryhmässään kiusatuksi, mikä aiheutti voimakasta ahdistuneisuutta. Alakoulussa hänen kokemat huolestuneisuuden tuntemukset olivat hyvin voimakkaita ja liikuntatunneilla oli ollut ahdistava olla. Julia suhtautui aikaisempaan opettajaansa erittäin kriittisesti.

”Mun entinen ope oli semmonen, että se arvosteli ihan hirveesti, niin ei tykänny tehdä semmosta mitä ei oikeesti osannu. Ja nyt mä oikeesti uskallan tehdä siellä kaikkee.”

Julia suhtautui myös alakoulun liikuntaryhmään hyvin kriittisesti. Hän oli joutunut liikuntatunneilla kiusatuksi, eikä olisi halunnut olla kyseisessä liikuntaryhmässä. Julia tunsi jopa pelkoa mennessään liikuntatunneille. Edellisessä liikuntaryhmässä Julian oli ollut vaikea keskittyä liikuntatunteihin ja ahdistuneisuus ilmeni myös somaattisena ahdistuneisuutena, vaikka kyselyn perusteella somaattinen ahdistuneisuus oli melko vähäistä. Julia kertoi, että liikuntatunteja edeltävinä öinä hän ei esimerkiksi nukkunut kunnolla. Seitsemännen luokan liikuntaryhmässä Julia sen sijaan viihtyy hyvin.

”Se edellinen ryhmä oli semmonen että niitten kanssa ei olis oikeesti halunnut olla. Ja niittenkin kanssa oli kuus vuotta samassa ryhmässä eikä saanut vaihtaa. Mut tää uus se on tosi kiva....No kun ne ei oikeesti sano yhtään mitään ja ne kannustaa ja kaikkee”

Julian mukaan liikuntatunnit tuottaisivat hänelle enemmän iloa, jos tunneilla olisi rennompia ilmapiirejä ja paljon mielekästä tekemistä.

”No ois kaikkee semmosta kivaa tekemistä ja ois niinku haukaa. Sais vähän niinku vitsillä tehdä niitä. Ettei tosissaan tarvii yrittää.”

7.2.4 Ville

Ville on kuvataiteita ja kesäisin pesäpalloa harrastava poika. Hän suhtautuu positiivisesti sekä kouluun, liikuntaan että koululiikuntaan. Hän kertoi menevänsä mielellään liikuntatunnille sekä kouluun, koska koulussa näkee kavereita päivittäin. Myös liikunnanopettajiinsa Ville suhtautui hyvin positiivisesti. Omasta mielestään Ville on liikunnallisesti liikuntaryhmässä keskitasoa. Hänen viimeisin liikunnannumeronsa oli 7. Ville pitää koululiikunnassa erityisesti jalkapallosta, suunnistuksesta sekä talvella luistelusta. Hän kertoi, ettei pidä esimerkiksi yleisurheilulajeista ja koki menestyvänsä niissä heikosti.

Ville puhui liikuntaryhmästään melko ristiriitaisesti. Liikuntaryhmät olivat hänen mukaan olleet mukavia, eikä liikuntatunneilla esimerkiksi kiusata ketään. Osa oppilaista oli kuitenkin sellaisia, jotka eivät innostuneet juuri mistään liikuntatunneilla. Kuudennella luokalla liikuntaryhmä oli ollut hyvin kilpailuhenkinen, mikä oli aiheuttanut Villelle huolestuneisuuden tuntemuksia. Seitsemännellä luokalla liikuntatunnit eivät huolestuttaneet häntä enää yhtä paljon, mikä näkyi myös kyselyn tuloksissa lievänä huolestuneisuuden vähenemisenä. Kuudennella luokalla Ville oli kokenut huolestuneisuutta erityisesti joukkuelajeissa sekä lajeissa, joissa piti menestyä. Eniten Villeä oli huolestut-

tanut se, mitä muut oppilaat suorituksista sanovat. Hänen mukaan negatiivista palautetta saattoi saada oppilailta sellaisissa joukkueissa, jotka halusivat kovasti voittaa.

”No se on silleen, että osa niistä (oppilaista) on ollu just semmosia kauheita, jos ei osaa niin hyvin”

Kilpailullisuus vaikutti Villellä myös lajeista pitämiseen siten, että hän piti eniten lajeista, joissa ei ollut kilpailua, kuten suunnistuksesta ja vähiten lajeista, joissa kilpailullisuus korostui, kuten yleisurheilusta.

Ville ei pitänyt itseään jännittäjätyyppinä eikä kognitiivista ja somaattista ahdistuneisuutta juuri ilmennyt. Muutamasta somaattista ahdistuneisuutta mittaavasta väitteestä Ville oli saanut korkeat arvot, mutta totesi, että esimerkiksi kehon kipu johtuu siitä, ettei ole venytellyt ja kuristava tunne voi johtua normaalista hengästyemisestä. Hänen mukaan syy siihen, että ajatukset eivät pysy kasassa tai että liikuntatunneilla on vaikea keskittyä, johtuu kiinnostuksen puutteesta. Kognitiivisen ja somaattisen ahdistuneisuudessa tapahtuneiden muutosten numeerinen vertailu ei Villen kohdalla ole järkevää, koska kognitiivisen ja ahdistuneisuuden arvot eivät vastanneet haastattelun mukaan hänen kokemaa ahdistuneisuutta.

Villen mielestä koululiikuntaa voisi kehittää lisäämällä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. Ihanteellinen koululiikunta olisi entistä monipuolisempaa.

7.2.5 Aleks

Aleksi on liikunnasta pitävä oppilas. Hän suhtautuu kouluun positiivisesti ja kertoi menevänsä mielellään liikuntatunneille. Aleks kertoi, ettei hänellä ole liikuntaharrastuksia, mutta sanoi pitävänsä jalkapallosta. Aleks suhtautuu liikunnanopettajiinsa myönteisesti ja totesi heidän oleva hyviä opettajia, koska he osaavat auttaa ja opettaa hyvin. Koululiikunnassa Aleks pitää eniten jalkapallosta ja sählystä, sillä muut lajit ovat hänen mielestään aika vaikeita. Aleks sanoi, ettei pidä koripallosta ja telinevoimistelusta.

”No sitä koripalloa on niin vaikee pomputella. Ja telinevoimistelu, se on vaikeeta”

Aleksi oli saanut kuudennen luokan kyselyssä kaikista huolestuneisuutta mittaavista kysymyksistä suurimman mahdollisen huolestuneisuusarvon (5,0) ja huolestuneisuus pysyi hälyttävän korkealla (4,8) myös seitsemännellä luokalla. Aleksin mukaan toisten oppilaiden reaktiot epäonnistuneisiin suorituksiin huolestuttivat häntä kaikkein eniten. Hän kertoi, että liikuntaryhmässä muut oppilaat nauravat, jos suorituksissa tekee virheitä. Aleksi puhui liikuntaryhmästään hyvin ristiriitaisesti. Liikuntatunneilla on hänen mukaan ollut ihan hyvä ilmapiiri, mutta totesi, ettei hänelle juuri ikinä syötellä esimerkiksi jalkapallossa. On mahdollista, että Aleksi on joutunut esimerkiksi syrjityksi, vaikka hän sitä suoraan haastattelussa ilmaissutkaan.

Haastattelussa Aleksin vastauksista nousi jatkuvasti esiin liikunnan vaikeus, joten ahdistuneisuuden taustalla voi olla heikosti koettua pätevyyttä. Heikko koettu pätevyys voi selittää, miksi hänelle epämieluisimpia lajeja olivat nimenomaan vaikeat lajit; koripallo ja telinevoimistelu. Aleksi koki pärjäävänsä liikuntatunneilla keskitasoisesti muihin oppilaisiin nähden, mutta tunsikin esimerkiksi palloilun syöttelykuviot välillä hyvin vaikeaksi.

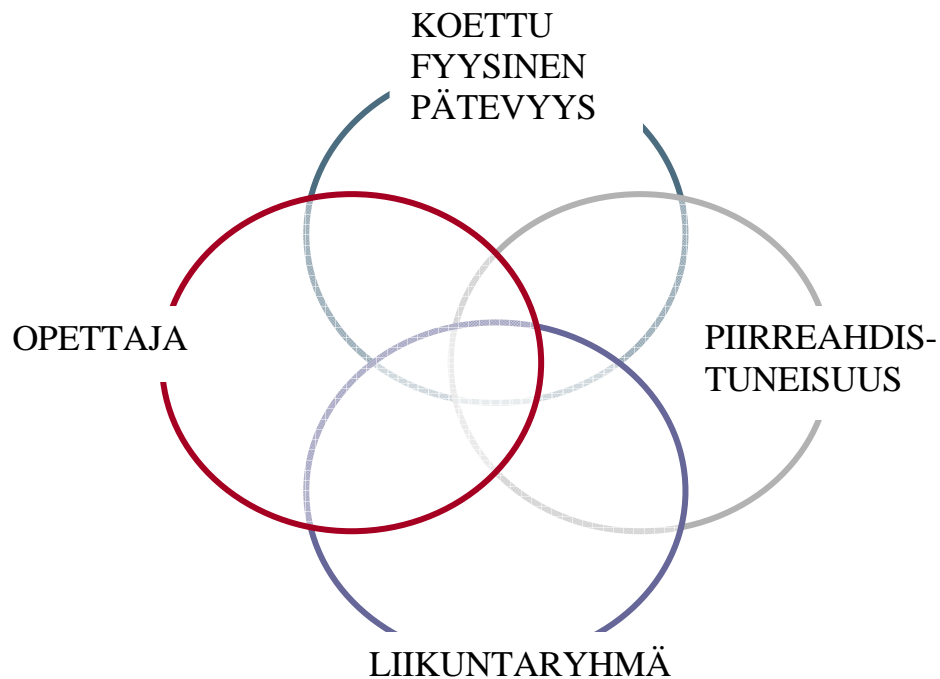
Kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä Aleksi kokonaisuudessaan tapahtui lievää laskua. Huolestuneisuus pysyi ahdistuneisuuden dimensioista edelleen hälyttävän korkealla (4,8) kuudennelta seitsemännelle luokalle siirryttäessä, mutta väheni selkeästi kahdeksannella luokalla. Kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus laskivat keskitason alapuolelle. Korkealla pysyneet huolestuneisuuden arvot voivat kertoa siitä, että esimerkiksi koulun, liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan vaihtuminen eivät ole merkittävästi vähentäneet hänen kokemaansa huolestuneisuutta. On mahdollista, että Aleksi ahdistuneisuuden taustalla on sisäisiä tekijöitä, kuten piirreahdistuneisuutta sekä heikosti koettua pätevyyttä tai ryhmään liittyviä tekijöitä, jotka eivät haastattelussa tulleet ilmi.

Aleksin kyselyn vastausten mukaan liikuntatunnit eivät tuota hänelle iloa. Kysyttäessä, millaisia ihanteelliset liikuntatunnit olisivat, Aleksi totesi, että tunneilla pelattaisiin paljon jalkapalloa ja sählyä. Ihanneliikuntaryhmässä ei olisi oppilaita, jotka häiritsevät tuntia ja opettaja olisi rauhallinen ja auttavainen.

Haastattelutilanteessa Aleksi vaikutti melko ahdistuneelta ja vastaukset olivat usein hyvin lyhyitä ja epäselviä, ettei niistä saanut kunnolla selvää. Haastattelussa kysymyksiä jouduttiin ohjaamaan ja haastattelusta oli haastavaa saada tietoa analysoitavaksi, koska vastaukset olivat hyvin suppeat. Aleksilla ahdistuneisuutta oli kuitenkin havaittavissa, mutta syyt jäivät melko epäselväksi

7.3 Tulosten tarkastelua teemoittain

Tässä luvussa tarkastellaan aineistosta nousevia teemoja. Haastatteluissa nousi esiin neljä keskeistä teemaa: piirreahdistuneisuus, koettu fyysinen pätevyys, opettaja ja liikuntaryhmä. Nämä teemat eivät ole toisistaan irrallisia vaan yhteydessä toisiinsa.



KUVIO 2. Tilanneahdistuneisuuden taustatekijät tässä tutkimuksessa

7.3.1 Piirreahdistuneisuus – Kun jännittämiselle ei mahda mitään

Piirreahdistuneisuuden teoriaa on käsitelty tarkemmin luvussa kaksi. Tässä tutkimuksessa haastateltavista oppilaista erityisesti Jennalla oli havaittavissa selkeää piirreahdistuneisuutta. Hän totesi olevansa persoonaltaan kova jännittäjä, eikä hänen jännittämiseen voi omasta mielestään tehdä mitään. Jenna totesi hänen äitinsä olevan samanlainen jännittäjä. Jennalla erityisesti julkiset esiintymiset ja arvostelutilanteet aiheuttivat huolestuneisuuden tuntemuksia sekä kognitiivista että somaattista ahdistuneisuutta. Piirreahdistuneisuudesta kertoi myös se, että epäonnistumiset huolestuttivat, vaikka niistä ei olisi ulkoisia seuraamuksia:

”Mä suurin piirtein saatan saada jonkun sairaskohtauksen ennen sitä. Hermonrauniona, että kädet tärisee. Sitten mä yritän, huomio kiinnittyy kaikkeen siihen. Ja mä yritän saada muilta vinkkejä että menis itellään hyvin.”

Lievää piirreahdistuneisuutta ilmeni myös Lauralla ja Aleksilla. He sanoivat jännittävänsä esiintymisiä ja kokivat olevansa vähän jännittäjätyyppejä. Alekski vaikutti hyvin jännittyneeltä myös haastattelutilanteessa.

7.3.2 Koettu fyysinen pätevyys – Osaamattomuus ahdistaa

Heikko koettu fyysinen pätevyys oli yksi selkeä oppilaiden ahdistuneisuutta lisäävä tekijä tässä tutkimuksessa. Harter (1982) tarkoittaa koetulla fyysisellä pätevyydellä pätevyyden kokemista liikunnassa, urheilussa ja erilaisissa peleissä. Lintunen (1999) käyttää koetun fyysisen pätevyyden rinnalla termiä fyysinen minäkäsitys, joka koostuu koetusta fyysisestä suorituskyvystä (taito, nopeus, ketteryys, voima, notkeus, rohkeus ja kestävyys) ja koetusta ulkonäöstä (ulkonäkö, pituus ja paino).

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat olivat iältään 12-13-vuotiaita. Näinä ikävuosina pätevyyden kokemukset ja muut minäarviot ovat kaikkein kielteisimpiä. Varhaisnuoruuteen liittyy suuria fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia, jotka todennäköisesti heijastuvat myös minäkäsitykseen. Murrosiässä fyysiset muutokset vaikuttavat koordinaation ja fyysinen suorittamisen vaikeutumiseen, mikä voi vaikuttaa pätevyyden kokemiseen (Barkoukis 2007). Noin 12-13-vuotiaana nuorten ajattelu kehittyy uudelle tasolle ja he ymmärtävät ensimmäistä kertaa, että kyvyt, kapasiteetti ja yrittäminen vaikuttavat kaikki lopputulokseen. Heillä on aikuisen ajattelukyvyt käytössä, muttei vielä aikuisen taitoja käsitellä ongelmia eikä myöskään vielä paljonkaan tietoja suoritukseen liittyvistä tekijöistä. Noin 12-13 -vuotiaana nuoret ovat erityisen haavoittuvaisia ja kielteisiä liikuntakokemuksia syntyy helposti. (Lintunen 2003, 41). Kehityksen aiheuttama muutos fyysisessä minäkäsityksessä on yksi keskeinen tekijä, joka voi vaikuttaa tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ahdistuneisuuden kokemiseen. Ikä ja kehitys ei-

vät kuitenkin ole ainoita tekijöitä nuoren fyysisen minäkäsityksen muodostumisen ja pätevyyskokemusten taustalla vaan siihen vaikuttavat myös monet ympäristötekijät.

Aikaisemmin tehdyt tutkimukset (Kari ja Kortti 2006; Viljanen 2000;) osoittavat, että koettu fyysinen pätevyys on selkeästi yhteydessä positiivisiin koululiikuntakokemuksiin. Viljasen tutkimuksessa liikunnassa hyvin menestyvillä oppilailla todettiin olevan paremmat koululiikuntakokemukset kuin menestymättömillä oppilailla. Syy-seuraus – suhde saattaa olla myös päinvastainen eli oppilas on saanut positiivisia koululiikuntakokemuksia, jotka kohottavat oppilaan fyysisiä pätevyyskokemuksia. (Viljanen 2000, 76-77.) Vastaavasti, heikko koettu pätevyys sekä alhainen itseluottamus, omien taitojen epäily ja epäonnistumisen pelko altistavat oppilaan ahdistuneisuuden kokemuksille (Anshel 1995; Weinberg & Gould 2003, 85.)

Tässä aineistossa heikko koettu fyysinen pätevyys nousi esiin useissa haastateltavien vastauksissa. Osaamattomuus liikunnassa, suorituksissa epäonnistuminen tai pelko epäonnistumisesta olivat selkeästi yhteydessä ahdistuneisuuden kokemuksiin. Epäonnistumisia pelättiin ja suorituksista oltiin huolestuneita. Liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö; muiden oppilaiden suhtautuminen ja opettajan reagointi epäonnistumisiin oli selkein huolestuneisuutta aiheuttava tekijä ja paine onnistua muiden edessä oli korkealla:

”Se edellinen liikkaryhmä oli semmonen, että se haukku, jos ei osannut jotain tehdä...siellä oli ne tietyt...Ne aina sano, että ”ootko vähä läski, ettet jaksa juosta tai joutain”.” (Julia)

”Kuntotesteissäkin se oli silleen, että mitä ne sano ja silleen, että onko enemmän kuin muilla. Ja siitä ne sitte sano ja pelotti, että miten niissä käy” (Julia)

”No se on silleen, että osa niistä (oppilaista) on ollu just semmosia kauheita, jos ei osaa niin hyvin” (Ville)

Olet vastannut kysymykseen: Olen huolissani siitä, että teen virheitä tehtävän suorituksessa usein liikuntatunnilla, olen täysin samaa mieltää. Minkälaiset jutut sua liikuntatunnilla huolestuttaa?

”No että muut nauraa”(Aleksi)

Myös opettajan reaktiot epäonnistuessa huolestuttivat:

”Jos vaikka telinevoimistelussa ei osannut tehdä, niin sitten vaikka kuitenkin yritti niin sitten saatto kuitenkin huutaa ja silleen”(Laura)

”Mun entinen ope oli semmoinen, että se arvosteli ihan hirveesti, niin ei tykänny tehdä semmosta mitä ei oikeesti osannu. (Julia)

On ymmärrettävää, että liikunnassa menestyminen ja suorituksissa onnistuminen aiheuttaa oppilaille suorituspaineita ja ahdistuneisuutta, jos epäonnistumisista seuraa kiusaamista tai arvostelua. Osaamattomuus ja heikot taidot aiheuttivat Jennalle huolestuneisuuden tuntemuksia, vaikka niistä ei seurannutkaan arvostelua tai kiusaamista.

Heikko koettu fyysinen pätevyys oli yhteydessä myös lajeista pitämiseen. Jokaisella lapsella ja nuorella on sisäinen tarve kokea itsensä päteväksi, joten on luonnollista, että nuori pitää lajeista, jossa hän menestyy ja pärjää. Jos uusi opetettava asia ei ole kytköksissä aikaisemmin opittuun, usko omiin kykyihin laskee ja tilanneahdistuneisuus kasvaa (Barkoukis 2007). Tässä tutkimuksessa koettu fyysinen pätevyys nousi esiin selkeimmin Aleksi ja Lauran haastatteluissa. He pitivät vähiten lajeista, jotka kokivat vaikeiksi.

Mistä asioista sä liikunnassa pidät?

”No jalkapallosta ja sählystä ehkä..ne muut on aika vaikeita. (Aleksi)

”No sitä koripalloa on niin vaikea pomutella. Ja telinevoimistelu, se on vaikeeta”(Aleksi)

”No telinevoimistelusta mä en ainakaan tykkää. Se on vaan jotenkin niin vaikeeta” (Laura)

Kilpailulliset lajit olivat vähiten mieluisia Villelle ja ne aiheuttivat myös eniten huolestuneisuutta. Kilpailullisissa lajeissa ja tilanteissa oppilaat vertaavat usein itseään, omia taitojaan ja kykyjään toisiin oppilaisiin, jolloin oma pätevyys on uhattuna. Tämä voi aiheuttaa tilanneahdistuneisuutta (Barkoukis 2007).

”Mä en kauheesti tykkää esimerkiksi niistä yleisurheilulajeista, jos niissä on joku kauhee kilpailu menossa” (Ville)

”No suunnistuksesta mä tosi paljon tykkään, että siinä ei oo varsinaisesti mitään kauheeta kilpailua koko ajan. Että semmonen on ihan kivaa.” (Ville)

Jaakkolan ja Sepposen (1997) mukaan pojilla on tyttöjä korkeampi tavoiteorientaatio ja heidän liikuntatunneilla vallitsee korkeampi kilpailuilmasto kuin tyttöjen tunneilla. Poikien suurempi tavoiteorientaatio aiheuttaa heille menestymisen paineita ja tämä taas suurempaa ahdistuneisuutta. (Jaakkola & Sepponen 1997, 86.) Curyin ym. (1997) tutkimuksessa oppilaat, jotka havaitsivat motivaatioilmaston korostavan sosiaalista vertailua sekä kilpailua ja toisten päihittämistä, kokivat paineita ja heidän ahdistuneisuutensa lisääntyi.

Liikunnasta saatu arvosana on yksi tekijä, jonka avulla oppilas määrittää itseään liikujana ja vertailee fyysistä pätevyyttään toisiin oppilaisiin. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden arvosana vaihteli arvosanan seitsemän ja yhdeksän välillä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu alhaisen liikunnannumeron olevan yhteydessä oppilaiden ahdistuneisuuden kokemiseen. Mikkolan (2007) mukaan kiitettävän numeron oppilaisiin verrattuna alle kahdeksan numeron oppilaat kokivat merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi enemmän kaikkia ahdistuneisuuden muotoja. Myös numeron kahdeksan omaavat oppilaat kokivat kiitettävän numeron oppilaita enemmän ahdistuneisuutta. (Mikkola 2007, 99.)

Liikuntakasvatuksessa on erittäin tärkeää huomioida ne oppilaat, jotka kokevat fyysisen pätevyytensä heikoksi. Esimerkiksi eriyttäminen, positiivinen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen ja kokonaisvaltainen oppilaslähtöisyys ovat keinoja, joiden avulla myös heikommat ja vähemmän motivoituneet oppilaat voivat kokea itsensä päteväksi liikunnassa.

7.3.3 Liikuntaryhmä – Kiusaamista ja suorituspainetta

Monien koululiikuntakokemuksia käsittelevien tutkimuksien mukaan opetusryhmällä on merkittävä vaikutus siihen, ovatko oppilaan koululiikuntakokemukset myönteisiä vai kielteisiä. Ryhmän kiinteyden on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koululiikunnan kokemiseen (Kalanen & Kekäläinen 2004, 47.) Paakkarin ja Sarvelan (2000) pro gradu –tutkielmassa yhteishenki ja ryhmään kuuluminen selittivät osaltaan positiivisia koululiikuntakokemuksia. Hyvä yhteishenki muovasi liikuntatunnin tunnelmaa ja tämä vaikutti siihen, että liikkuminen tuotti iloa ja tuntui mukavalta, vaikka oma taitotaso ei aina olisikaan ollut kovin korkea. (Paakkari & Sarvela 2000, 85.)

Kielteisiä koululiikuntakokemuksia ovat sen sijaan aiheuttaneet esimerkiksi kiusatuksi joutuminen ja muiden oppilaiden tuoma suorituspainetta. Myös muiden oppilaiden laiskottelu ja pinnaaminen on koettu negatiiviseksi. Tässä tutkimuksessa tulokset olivat samansuuntaisia. Lisäksi opetus sekaryhmissä nousi kielteiseksi asiaksi. Osa haastateltavista suhtautui liikuntaryhmään pääasiassa positiivisesti, mutta kiusatuksi joutuneilla oppilailta liikuntaryhmä voi olla lähes ainoa ahdistuneisuutta aiheuttava tekijä.

Salmivalli (1998, 56-58) on tehnyt merkittävää tutkimusta koulukiusaamisesta. Hänen mukaan kiusattuja oppilaita oli kuudennella luokalla hieman alle 12 %. Aunola ja Peltonen (2002), Keränen (2006), Marvaila (1995), Pentinniemi (2006) sekä Rätty (1999) ovat tutkineet erityisesti liikuntatunneilla tapahtuvaa kiusaamista. Rätty (1999, 27) mukaan liikuntatunnilla kiusatuksi joutuu noin 10 % oppilaista, mikä ei poikkea paljon koulukiusaamisen yleisistä esiintymisluvuista. Myös Aunolan ja Peltosen (2002) tutki-

muksessa kiusaamisen esiintyvyys liikuntatunneilla myötäili koulukiusaamisen yleisiä esiintymislukuja. Pentinniemen (2006, 43) sekä Keräsen (2006, 38) tutkimuksessa noin 80 % molemmista sukupuolista oli välttynyt kiusaamiselta.

Kiusatuksi joutuminen oli Lauralla ja Julialla selkeä ahdistuneisuutta lisäävä tekijä. Lauran mukaan kuudennella luokalla tunnelma liikuntatunneilla oli huonompi erityisesti joukkuelajeissa, koska häntä kiusattiin hevosharrastuksensa takia. Myös Julia suhtautui liikuntaryhmään hyvin kriittisesti. Liikuntaryhmän vaihtuminen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun vaikutti selkeästi huolestuneisuuden vähenemiseen ja liikuntaan suhtautumiseen positiivisesti. Julian mukaan aikaisemmassa liikuntaryhmässä liikuntatunnit huolestuttivat, eikä hän esimerkiksi edellisenä yönä nukkunut kunnolla.

”Niitten kanssa ei olis oikeesti halunnut olla. Ja niittenkin kanssa oli kuus vuotta samassa ryhmässä eikä saanut vaihtaa. Mut tää uus, se on tosi kiva. Ne ei niinku oikeesti sano yhtään mitään ja ne kannustaa ja kaikkee.”(Julia)

Yleisimpiä kiusaamismuotoja koululiikunnassa ovat haukkuminen ja nimittely, syrjimin joukkuejaoissa, paritehtävissä ja pelitilanteissa sekä fyysisen väkivallan käyttö (Aunola & Peltonen 2002; Pentinniemi 2006; Rätty 1999). Sukupuolten välillä on havaittu olevan eroja siten, että kuudesluokkalaiset tytöt olivat kokeneet enemmän syrjimistä joukkuejaoissa, paritehtävissä ja pelitilanteissa kun taas pojat kokivat joutuvansa enemmän haukkumisen, nimittelyn ja fyysisen väkivallan kohteeksi. Pentinniemen (2006, 45) tutkimuksessa nimittely ja haukkuminen olivat yleisimpiä kiusaamismuotoja molemmilla sukupuolilla. Keräsen (2006, 79) tutkimuksessa oppilaiden ainekirjoituksista käy esille, että lihavuudella ja kiusaamisella olisi selkeä yhteys. Useat kommentit liikuntatunnilla tapahtuvasta kiusaamisesta liittyvät juuri ulkonäköön ja painoon. Kiusaamisen muodoista haukkumista ja nimittelyä ilmeni tässä tutkimuksessa Lauralla ja Julialla. Erityisesti Julialla kiusaaminen kohdistui muun muassa hänen ulkonäkönsä ja painoon:

”Se edellinen liikkaryhmä oli semmonen, että se haukku, jos ei osannut jotain tehdä...siellä oli ne tietyt...Ne aina sano, että ”ootko vähä läski, ettet jaksa juosta tai jotain”.” (Julia)

Poikien vastaukset tässä tutkimuksessa olivat hieman ristiriitaisia. Villen ja Aleksin mukaan heidän liikuntaryhmänsä olivat mukavia, eikä siellä kiusattu ketään. Alekski kuitenkin koki että hänelle ei syötellä esimerkiksi jalkapallossa ja sanoi, että epäonnistumisista tulee sanomista. Hän oli huolissaan siitä, että muut nauravat epäonnistuneille suorituksille Myös Villen mukaan *”osa oppilaista oli kauheita, jos joku ei osannut”*. Voi olla, että pojat eivät koe suorituksista huomauttelua kiusaamiseksi vaan pienen huomauttelun ajatellaan kuuluvan esimerkiksi kilpailutilanteisiin eikä esimerkiksi syöttämättä jättämistä ei koeta syrjimiseksi.

Kielteisiä koululiikuntakokemuksia ovat tutkimusten mukaan aiheuttaneet kiusaamisen lisäksi epäonnistumisen pelon tunteet ja suorituspainet, joita luokkakaverit ovat aiheuttaneet. Tällaiset paineita syntyy varsinkin silloin, kun omat liikunnalliset taidot koetaan heikoiksi (Havinen ja Kinnunen 1997, 59.) Jenna ja Laura kokivat, että koulun ulkopuolisissa harrastuksissa liikuntasuorituksia ei tarvitse jännittää yhtä paljon, koska muut ryhmäläiset eivät ole niin tuttuja. Haastateltavista Jenna koki suorituspainet suureksi, vaikka epäonnistuneista suorituksista ei hänen mukaan kiusattukaan.

”Mä oon ihan paniikissa, jos mun pitää ison porukan edessä tehdä jotain”

Tässä tutkimuksessa liikuntaryhmän kokeminen ja koettu fyysinen pätevyys olivat erittäin kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Laura, Julia, Alekski ja Ville olivat huolissaan muiden oppilaiden reaktioista epäonnistuneisiin suorituksiin. Julia oli peloissaan siitä, mitä kaverit ja liikunnanopettaja sanovat, jos tekee jotain väärin. Myös kuntotestit huolestuttivat niistä saadun ulkoisen palautteen vuoksi. Ville ja Alekski olivat huolissaan siitä, mitä muut sanovat epäonnistuneista suorituksista. Ville totesi erityisesti kilpailutilanteiden huolestuttavan häntä. Laura sanoi, että liikuntatunnit tuottaisivat hänelle enemmän iloa, jos muut eivät kiusaisi suorituksista. On hyvin ymmärrettävää, että kilpailutilanteet

ja julkiset suoritukset muiden oppilaiden edessä aiheuttavat huolestuneisuuden tuntemuksia, jos seurauksena on nauramista ja kiusaamista. Barkoukis (2007) on todennut sosiaalisen vertailun ja arvioinnin olevan yksi merkittävimmistä ahdistuneisuutta lisäävistä tekijöistä liikuntatunneilla.

Tässä tutkimuksessa Laura ja Jenna olivat tyytyväisiä siihen, että yläkoulussa liikunnanopetus järjestettiin erikseen tytöille ja pojille. Tyttöryhmä vaikutti positiivisesti sekä liikuntatunnilla viihtymiseen sekä jännityksen vähenemiseen. Jennan mukaan tyttöryhmä seitsemännellä luokalla oli yksi syy, minkä vuoksi liikuntatunnit ovat hänelle mielekkäämpiä alakouluun verrattuna. Laura totesi, että liikuntatunteja ei tarvitsisi jännittää, jos opetus järjestettäisiin tytöille ja pojille erikseen:

”Jos olis tytöt ja pojat silleen erikseen, ettei tulis liian korkeita paineita.” (Laura)

Suomessa koulut voivat vapaasti päättää siitä, järjestetäänkö liikunnanopetus tytöille ja pojille liikuntaa yhteisopetuksessa vai erikseen. Sen vuoksi tutkimuksia yhteisopetuksen yleisyydestä ei ole rekistereitä, tilastoja ja tutkimuksia. Yhteisopetus on pikkuhiljaa yleistymässä alakouluissa ja lukioissa. Peruskoulun alimmilla luokka-asteilla liikunnan yhteisopetus on yleisintä, johtuen usein koulujen pienistä oppilasmääristä. Liikunnan yhteisopetus jakaa mielipiteet kahtia. Sen kannattajat painottavat yhteisopetuksen sosiaalista puolta, vastustajat painottavat tyttöjen ja poikien eroja. Hiltusen (1998, 55) tutkimuksessa 30 % yläkoulun ja lukion oppilaista suhtautui sekaryhmäopetukseen myönteisesti ja 70 % kielteisesti. Peräti 90 % yläkoulun oppilaista vastasi, ettei haluaisi sekaryhmäopetusta liikuntatunneilla.

Tutkimukset osoittava että yhteisopetuksella on sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia liikuntatuntien ilmapiiriin, sosiaalisiin taitoihin, tuntisisältöihin ja opetukseen, liikuntataitojen oppimiseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Laakso (1993 ks. Julkunen 2000) on todennut että ”Yhtä hyvin perusteita sille, että pitäisi opettaa yhdessä kuin sille, että pitäisi opettaa erikseen.” (Julkunen 2000.)

7.3.4 Opettaja – Ankarana ja arvosteleva

Liikunnanopettaja on koululiikunnassa keskeisessä asemassa, sillä opettajalla on valta päättää muun muassa liikuntatuntien sisällöistä, toteutuksesta ja arvioinnista. Haywood (1991) on todennut, että liikunnan vastenmielisyys liittyy enemmän opettajaan ja opetusmenetelmiin kuin liikuntaan. Jos opettaja ei ole tarpeeksi pätevä, ei kanna vastuutaan, ei noudata opetussuunnitelman perusteita tai ei muuten toimi pedagogisesti oikein, voi hän olla erittäin merkittävä kielteisiä liikuntakokemuksia aiheuttava tekijä. Jos opettajan persoonallisuus on hänen toimintatapojensa lisäksi sellainen, mikä ei lasten- ja nuorten kanssa työskentelevälle sovi, on hyvin mahdollista, että liikuntatunnit voivat aiheuttaa kauhunhetkiä oppilaille.

Pojat suhtautuivat tässä tutkimuksessa positiivisesti liikunnanopettajaansa. Aleksin mukaan hänen opettajat osaavat opettaa hyvin ja he ovat auttavaisia. Liikunnanopettajaan kohdistuneet tutkimukset osoittavat että liikunnanopettajaan suhtaudutaan pääasiassa positiivisesti. Kaukovallan (2003, 69) tutkimuksessa kuudesluokkalaisista 70 % oppilasta piti liikunnanopettaja tasapuolisena, kannustavana, kehuvana ja avustavana. Laineen (2008, 49) tutkimuksessa liikunnanopettaja koettiin hyvin tärkeäksi tunneilla viihtymiseen ja liikuntatuntien ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Oppilaille on tärkeää, että liikunnanopettaja on kannustava (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008.)

Tässä tutkimuksessa opettajan persoonallisuus oli yksi tekijä, joka oli yhteydessä joidenkin haastateltavien ahdistuneisuuden kokemuksiin. Osa haastateltavista koki opettajan välillä ankarana, kireänä, ilkeänä tai määrällävänä. Opettajan ei koettu luottavan oppilaisiinsa tai opettaja suhtautui epäonnistumisiin kielteisesti. Julia ja Laura sanoivat negatiivisen suhtautumisen opettajaan johtuneen enemmän hänen persoonastaan kuin hänen toimintatavoistaan. Julialla ja Jennalla opettajan vaihtuminen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun vaikutti liikuntatuntien kokemiseen positiivisesti:

”Mun entinen opettaja oli semmoinen, että se arvosteli ihan hirveesti, niin ei tykänny tehä semmosta mitä ei oikeesti osannu. Ja nyt mä oikeesti uskallan tehä siellä kaikkee.” (Julia)

”Viimeks mä vähän pelkäsin kaikkee, että mitä me tehään seuraavaks ja nyt mä oon tosi ilosella päällä kun vaihtu opettaja.” (Julia)

”No nyt seiskalla liikuntatunnit on sellaisia (ihanteellisia), kun ollaan pelkällä tyttöporukalla ja opettajakin ku ei oo semmoinen kamalan kiree, ilkeä. Niin sitten jos joku tekee väärin, niin se kannustaa vaan jatkamaan.”(Jenna)

Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Aunola ja Peltola 2002 ; Havinen ja Kinnunen 1997; Kulmala & Valkeapää 2002; Paakkari & Sarvela 2000; Valkonen 1996; Zacheus & Järvinen 2007) opettaja on liitetty vahvasti oppilaiden kielteisiin koululiikuntakokemuksiin. Zacheuksen ja Järvisen (2007) retrospektiivisessä tutkimuksessa kielteiset liikuntakokemukset liittyivät useimmiten liikuntatuntien kilpailuhenkisyys korostamiseen, opettajien kyvyttömyyteen huomioida oppilaiden erilaisuutta sekä opettajien auktoriteettiaseman väärinkäyttöön. Liikuntatuntien kilpailuhenkisyys oli näkynyt jatkuvana aikojen, matkojen ja muiden suoritusten mittaamisena. Tästä oli aiheutunut negatiivisia tuntemuksia niille oppilaille, jotka eivät tässä vertailussa olleet menestyneet. Opettajien kyvyttömyys huomioida oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia tarpeita oli monien vastaajien kokemusten mukaan näkynyt paitsi oppilaiden eriarvoisena kohteluna, erityisesti heikompiin oppilaisiin kohdistuneena julkisena, negatiivissävytteisenä arvosteluna. Julkinen nolaaminen oli monen vastaajan mielestä ollut suorastaan nöyryyttävää. Opettajien epäasialliset kommentit olivat liittyneet oppilaiden liikunnallisuuteen ja ulkonäköön. Opettajat olivat käyttäneet auktoriteettiasemaansa väärin loukkaamalla oppilaiden koskemattomuutta, pakottamalla tekemään vaaditut liikuntasuoritukset silloinkin, kun nämä olivat pelänneet niitä suorittaa tai kun heillä ei ollut valmiuksia näiden suorittamiseen. Opettajat olivat myös nimitelleet oppilaita epäasiallisesti. (Zacheus & Järvinen 2007.)

Valkosen (1996, 67) tutkimuksessa varsinkin tytöt liittivät opettajan epämiellyttäviin liikuntakokemuksiin. Kielteiset kokemukset johtuivat opettajan epäpätevydestä, kannustamattomuudesta, parempien oppilaiden suosimisesta, liiallisesta määräilystä ja vaativuudesta. Erimielisyydet opettajan kanssa, opettajan epäammattimainen käyttäytyminen, pakottaminen liikuntaan sekä epäreilut rankaisemistavat nousivat esiin Aunolan ja Peltolan (2002, 59) kuudesluokkalaisiin kohdistuneessa tutkimuksessa. Kulmalan ja Valkeapään (2002, 65) tutkimuksessa suurimpina epäkohtina oppilaat nostivat esille epäoikeudenmukaisen arvostelun ja oppilaiden kohtelun, koululiikunnan yksipuolisuuden sekä opettajan yksinvallan tuntien suunnittelussa. Paakkarin ja Sarvelan (2000) tutkimuksessa opettajan korostama kilpailullisuus, kuntotestit ja oppilaiden välinen vertailu koettiin hyvin kielteisenä. Opettajan kielteinen suhtautuminen virheisiin ja epäonnistumisiin herätti oppilaissa voimakkaita negatiivisia tunteita. Myös pakkoliikuntaa nousi esiin. Opettaja oli esimerkiksi pakottanut oppilaita tekemään pelottavia liikkeitä, pakottanut osallistumaan kilpailuihin ja esiintymään julkisesti. Häpeää ja nöyryytystä olivat aiheuttaneet epäonnistuneen suorituksen julkinen arvostelu, huutojako joukkueisiin sekä erilaiset testitilanteet. Eriyttämisen puute oli aiheuttanut sen, että oppilaan koetut taidot ja kyvyt eivät olleet tasapainossa annettujen tehtävien kanssa, mikä aiheutti ahdistuneisuutta. Kaikki oppilaat olivat joutuneet tekemään samoja tehtäviä, eikä opettaja ottanut huomioon eroja oppilaiden fyysisissä ja psyykkisissä ominaisuuksissa. (Paakkari & Sarvela 2000, 92-99.)

Opettaja voi toiminnalla vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen motivaatioympäristö liikuntatunneilla vallitsee ja kuinka kilpailulliseksi oppilaat liikuntatunnin kokevat. Kaikki didaktiset ratkaisut, joita opettaja tekee opetuksessaan, vaikuttavat tunnin motivaatioilmaston muodostumiseen. Jos opettaja on kilpailullinen, tulee myös motivaatioilmastosta helposti kilpailusuuntautunut. Toisaalta, myös oppilaat itse vaikuttavat motivaatioilmaston muodostumiseen. Jos suurin osa oppilaista on tehtäväsuuntautuneita, kehittyy myös ilmasto helposti tehtäväsuuntautuneeseen suuntaan. (Jaakkola 2003.)

Mikkola (2007, 75) toteaa minäsuuntautuneen ilmaston olevan merkittävästi yhteydessä ahdistuneisuuden kokemuksiin. Myös Jaakkolan ja Sepposen (1997) tutkimuksessa ah-

distuneisuus korreloi selvästi liikuntatuntien kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. Kilpailullisessa ilmastossa sekä tytöt että pojat olivat selvästi ahdistuneita (1997, 86). Myös Duda (2001) totesi, että minäsuuntautuneessa ilmastossa etenkin vertailun korostuminen vaikuttaa kielteisesti alhaisen pätevyyden omaavien oppilaiden toimintaan sekä lisää näiden oppilaiden negatiivisia kognitiivisia ja affektiivisia kokemuksia. Barkoukiksen (2008; 2001) mukaan muuttamalla liikuntatuntien motivaatioilmastoa kilpailusuuntautuneesta tehtäväsuuntautuneeksi, oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta on mahdollista vähentää. Myös Papaioannou ja Kouli (1999) ovat tutkineet liikuntatuntien järjestelyjen yhteyttä oppilaiden tilanneahdistuneisuuden kokemiseen. He havaitsivat, että tehtäväsuuntautuneessa ympäristössä oppilaat kokivat vähemmän somaattista ahdistuneisuutta kuin kilpailusuuntautuneessa ympäristössä. Lisäksi oppilaat, jotka kokivat opettajansa enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautuneeksi kokivat vähemmän ahdistuneisuutta.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kritisoivat enemmän opettajan persoonaa kuin toimintatapoja. Persoonaa ja toimintatapoja ei kuitenkaan voida erottaa täysin toisistaan, sillä opettajat tekevät työtään koko persoonallaan. Tässä tutkimuksessa opettajan negatiivinen suhtautuminen virheisiin ja arvosteleva asenne vaikutti selkeästi esimerkiksi opettajan antamaan palautteeseen.

8 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin laadullisen tutkimuksen keinoin viiden oppilaan kokema ahdistuneisuudesta koululiikunnassa sekä ahdistuneisuudessa tapahtuneita muutoksia kuudennen, seitsemännen ja kahdeksannen luokan aikana. Tarkoituksena oli selvittää, millaista oppilaiden kokema ahdistuneisuus on sekä löytää syitä oppilaiden kokemaan ahdistuneisuuteen.

Lopulliseen tutkimukseen osallistuneella viidellä oppilaalla, kolmella tytöllä ja kahdella pojalla ahdistuneisuus oli tutkimuksen alussa, heidän ollessaan kuudennella luokalla, keskitasoa korkeampaa. Ahdistuneisuuden dimensioista erityisesti huolestuneisuus oli yleistä. Haastattelussa saatiin varmuus siitä, että kyselyissä ilmenneet erilaiset ahdistuneisuuden tuntemukset olivat oppilailla todellisia. Tutkimukseen osallistuneilla oppilailla huolestuneisuus oli ilmennyt liikuntatunneilla erilaisina negatiivisina tuntemuksina, kuten epämiellyttävyytenä, epävarmuutena, avuttomuutena, jopa paniikinomaisina tuntemuksina erityisesti vaikeissa liikuntalajeissa, joukkuelajeissa, esiintymis- ja testitilanteissa, kuntotesteissä sekä kilpailullisissa tilanteissa. Ahdistuneisuus vaikutti myös liikuntatunteihin suhtautumiseen siten, että liikuntatunneille oli ollut epämiellyttävää mennä. Kahdella oppilaalla ahdistuneisuuteen liittyi selkeitä kognitiivisia ja somaattisia oireita. Heillä nämä ilmeni keskittymisvaikeuksina ja ajatusten sekoittumisena sekä käsien värinä, vaikeuksina saada ääntä kuuluviin ja univaikeuksina. Haastatelluista oppilaista Jenna totesi jännittämisen lähenevän esiintymistilanteissa jopa sairauskohtausta.

Tutkimuksen olennaisimpia kysymyksiä oli kartoittaa tekijöitä, jotka aiheuttivat oppilaille ahdistuneisuutta. Piirreahdistuneisuuden tason määrittäminen olisi voinut olla tarpeellista, koska piirreahdistuneisuus tutkimusten mukaan (Spielberger 1972) altistaa tilanneahdistuneisuudelle. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista ainoastaan Jennalla piirreahdistuneisuus oli selkeä tilanneahdistuneisuudelle altistava tekijä. Muilla oppilailla ahdistuneisuuden taustalta löytyi muita tekijöitä tai oppilaan piirreahdistuneisuutta ei haastattelulla tavoitettu. Oppilaiden tarkkailu liikuntatunneilla ja useammat haastattelukerrat olisivat voineet tuoda syvyyttä heidän ahdistuneisuuden ymmärtämiseen.

Piirreaahdistuneisuuden lisäksi heikko koettu fyysinen pätevyys, liikuntaryhmä ja opettaja nousivat haastatteluissa esiin ahdistuneisuutta lisäävinä tekijöinä. Osaamattomuus liikunnassa aiheutti huolestuneisuuden tuntemuksia ja suorituksissa epäonnistuminen tai pelko epäonnistumisesta lisäsi ahdistuneisuutta. Omien taitojen kokemisen heikoksi vaikutti myös liikuntalajeista pitämiseen siten, että oppilaat pitivät vähiten lajeista, joissa eivät kokeneet menestyvänsä. Muiden oppilaiden läsnäolo, epäonnistumisille nauraminen ja suorituksien arvostelu olivat omiaan lisäämään tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ahdistuneisuutta. Liikuntaryhmän kilpailullisuus korostui erityisesti poikien haastatteluissa, kun taas tyttöjen haastatteluissa opetus sekaryhmissä painottui ahdistuneisuutta lisäävänä tekijänä. Osa oppilaista oli joutunut liikuntatunneilla kiusatuksi, mikä selitti merkittävästi joidenkin oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta. Opettajan persoonan kokeminen arvostelevaksi, epäluottavaiseksi ja jopa ilkeäksi oli aiheuttanut oppilaille lisäpainetta ja lisännyt heidän huolestuneisuuden tuntemuksia liikuntatunneilla.

Tulosten luotettavuuden kannalta on olennaista pohtia, löydettiinkö tämän tutkimuksen avulla oppilaiden kokeman ahdistuneisuuden todelliset syyt. Ahdistuneisuus on kokonaisvaltainen tunnetila, jonka syitä voi olla vaikea eritellä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat haastattelutilanteissa seitsemännellä luokalla, joten näin nuorille haastateltaville omien tunnetilojen syiden löytäminen ja erittelemine saattaa olla haasteellista, jopa mahdotonta. Esimerkiksi Aleksin tapauksessa on mahdollista, että hän itse koki haastattelutilanteen ahdistavaksi, jonka vuoksi ahdistuneisuuden todellisia syitä ei saatu selville. Hirsjärvi ja Hurme (1982) ovat todenneet, että haastateltavan aiheen arkaluonteisuus saattaa lamauttaa haastattelijan, jolloin haastattelijan yritykset asettaa tutkimuksen kannalta relevantteja lisäkysymyksiä eivät onnistu, ja haastattelusta voi tulla pikemminkin terapiatilaisuus kuin tutkimushaastattelu. Näissä tilanteissa haastattelijan on itse päätettävä, miten tärkeitä tutkimuksen tavoitteet ovat verrattuna haastateltavan tuskiaan. Inhimillisyys on tässä tärkein ohjenuora. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 107.) Oppilaiden yksilöllinen kokemus oli tämän tutkimuksen tärkeä lähtökohta, joten kaikkea oppilaiden kokemuksia, oli niiden syynä mikä tahansa, on syytä pitää arvokkaana.

Tarkasteltaessa oppilaiden kokeman ahdistuneisuuden muutoksia huomattiin, että ahdistuneisuus väheni kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailla alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, joillakin oppilailla jopa merkittävästi. Ahdistuneisuuden kokeminen väheni kolmella oppilaalla edelleen kahdeksannelle luokalle siirryttäessä, kahdella oppilaalla ahdistuneisuuden lisääntyminen seitsemännen ja kahdeksannen luokan välillä oli vähäistä. Ahdistuneisuuden vähenemistä voidaan pitää näiden oppilaiden kohdalla pitkäaikaisempänä ilmiönä. Ahdistuneisuuden väheneminen sai tukea myös haastattelusta, joten ahdistuneisuuden väheneminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä oli todellista. Haastattelussa oppilaat kertoivat, että syitä ahdistuneisuuden vähenemiseen olivat muun muassa liikuntaryhmän vaihtuminen ja siitä seuranneen kiusaamisen loppuminen, opettajan vaihtuminen arvostelevalta ja ankarasta kannustavaan opettajaan ja liikunnan opetuksen järjestäminen tyttöryhmissä sekaryhmien sijaan. Näyttää vahvasti siltä, että liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö eli suhde muihin oppilaisiin ja opettajaan vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilas liikuntatunnit kokee. Tehokas kiusaamiseen puuttuminen sekä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen voisi auttaa sekä oppilaita että opettajaa kohtaamaan paremmin toinen toisensa ja toimimaan liikuntatunneilla siten, että liikuntatunneilla olisi kannustava ilmapiiri eikä kenelläkään ei olisi siellä ahdistava olla. Kuuselan (2005) korostaa sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä ja käyttämistä koululiikunnassa, sillä niiden hyödyt ovat sekä oppilaiden että opettajan psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä.

Opettajan persoonallisuus ahdistuneisuutta lisäävänä tekijä herättää kysymyksen kyseisten opettajien soveltuvuudesta liikuntakasvattajaksi. Tässä tutkimuksessa opettajan vaihtuminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä oli kahden oppilaan kohdalla vaikuttanut koululiikuntaan suhtautumiseen myönteisesti. Vaikka kyse on yksittäistapauksista ja ahdistuneisuutta oli aiheuttanut enemmän opettajan persoona kuin hänen toimintatansa, on aiheellista pohtia, voiko liikunnanopettajakoulutuksen saaneet opettajat olla soveltuvampia opettamaan liikuntaa kuin luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat. Alakouluissa liikunnanopetuksesta vastaa yleensä luokanopettajakoulutuksen saanut henkilö, kun taas yläkoulussa opetuksesta vastaa liikunnan aineenopettaja. Heikinaro-Johanssonin (2005) mukaan liikunnanopettajien koulutuksessa korostetaan oppilasläh-

töistä ajattelutapaa, jossa painotetaan muun muassa oppilaan omaa aktiivisuutta, toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta. Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteena on valmistaa alansa hyvin hallitsevia, pedagogisesti taitavia, kasvatusvastuunsa tuntevia ja yhteistyöhön kykeneviä sekä omasta ammattitaidostaan huolehtivia yhteiskunnallisesti valveutuneita opettajia. (Heikinaro-Johansson 2005.)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti liikuntaan ahdistuneisuuden kokemuksista huolimatta. Seitsemännellä luokalla kaikki oppilaat kertoivat menevänsä mielellään liikuntatunneille. Kuudennella luokalla kiusatuksi joutuminen ja opettajan persoonan kokeminen negatiiviseksi olivat olleet syynä siihen, että liikuntatunneille meneminen oli ollut joskus vastenmielistä. Ahdistuneisuuden tunteukset eivät siis johtuneet itse liikunnasta tai liikuntalajeista vaan pikemminkin ahdistuneisuutta aiheutti liikuntalajeihin liittyvät julkiset suoritukset ja niistä seurannut arvostelu, liikuntalajeihin liittyvä kilpailullisuus, tasoerot eri liikuntalajeissa ja lajien kokeminen vaikeaksi. Näihin ongelmiin on mahdollista vaikuttaa monilla pedagogisilla ratkaisuilla. Pyrkimällä luomaan liikuntatunneille tehtäväsuuntautunut ja kannustava ilmapiiri, eriyttämällä liikuntaa paremmin jokaisen taitotasoa vastaavaksi, vähentämällä kilpailullisia tilanteita ja tukemalla oppilaan oppimista antamalla positiivista henkilökohtaista palautetta, oppilaiden kokema ahdistuneisuutta olisi mahdollista vähentää. Tätä tietoa tukee mm. Barkoukiksen (2008) tutkimus, jossa liikuntatuntien motivaatioilmastoa muokkaamalla tehtäväsuuntautuneeksi oppilaiden kokema ahdistuneisuus väheni merkittävästi. Voi olla, että tässäkin tutkimuksessa yläkoulun liikunnanopetuksessa nämä tekijät on otettu paremmin huomioon ja siksi oppilaiden kokema ahdistuneisuus liikuntatunneilla oli vähäisempää.

Oppilaiden positiivinen suhtautuminen liikuntaan ahdistuneisuuden kokemuksista huolimatta oli huojentava tutkimustulos. Ahdistuneisuuden kokemukset eivät olleet muuttaneet oppilaiden suhtautumista liikuntaan niin paljoa, että innostus liikuntaan olisi oppilailta lakannut kokonaan. Mielenkiintoista oli, että esimerkiksi Jenna piti hyvin paljon koululiikunnasta, vaikka hän koki liikuntatunneilla välillä jopa paniikinomaisia ahdistuneisuuden tuntemuksia. Negatiiviset kokemukset koululiikunnasta eivät siis välttä-

mättä ole koululiikunnan olennaisimman tavoitteen, liikunnallisen elämäntavan omaksumisen esteenä. Ahdistuneisuuden kokemuksia lisääviä tekijöitä olisi kuitenkin tärkeä välttää, jo liikuntakasvatuksen eettisten periaatteiden takia.

Tarkasteltaessa oppilaiden ahdistuneisuudessa tapahtuneita muutoksia, on tärkeää pohdita tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimustuloksia, kuten ahdistuneisuuden vähenemistä ja niiden syitä tarkastellessa on otettava huomioon tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kehitys kuudennen ja kahdeksannen luokan välillä. Voi olla, että kuudesluokkalainen oppilas ymmärtää esimerkiksi kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin kuin kahdeksaluokkalainen oppilas, mikä voi vaikuttaa ahdistuneisuuskyselyn tuloksiin. Lisäksi oppilaiden spontaanien vastausten merkitys kasvaa tutkimusjoukon ollessa hyvin pieni. Toisaalta, haastatteluissa oppilaiden omat kokemukset ahdistuneisuuden vähenemisestä tukivat kyselylomakkeen tuloksia eli ahdistuneisuuden väheneminen oli usean oppilaan kohdalla todellista.

Haastattelujen ajankohta voi olla myös yksi tutkimustuloksia vääristävä tekijä. Haastattelut suoritettiin seitsemännellä luokalla melko pian koulujen alkamisen jälkeen, joten on mahdollista, että oppilaiden mielipiteet esimerkiksi uudesta liikuntaryhmästä tai opettajasta eivät ole vielä vakiintuneet ja suhtautuminen koululiikuntaa kohtaan on syksyllä, uudessa koulussa ja ympäristössä normaalia innostuneempaa. Toisaalta, ahdistuneisuuden kokeminen kahdeksannella luokalla oli kyselyn tulosten mukaan oppilailla edelleen keskitasoa tai sitä vähäisempää, joten tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla ahdistuneisuuden väheneminen ei ollut hetkellinen ilmiö alakoulusta yläkouluun siirryttäessä.

Yli-Piiparin, Liukkosen ja Jaakkolan (2008) mukaan koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin käyttökelpoisuuden tutkiminen eri luokka-asteilla olisi tärkeää. Tämän tutkimuksen avulla oli mahdollisuus arvioida ahdistuneisuutta koululiikunnassa mittaavan PESAS-mittarin käyttökelpoisuutta yksittäisen oppilaan kohdalla. Vaikka mittari on osoitettu tilastollisesti päteväksi menetelmäksi mittaamaan koululaisten kokemaa ahdistuneisuutta (Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009), haastatteluissa il-

meni, että oppilaat voivat kokea mittarin kysymykset hyvin eri tavoin. Ahdistuneisuutta mittaavien kysymysten taustalla voi olla hyvin erilaisia syitä, joka vaikuttavat tutkimustuloksiin. Haastatteluissa ilmeni, että esimerkiksi Villellä korkea kognitiivinen ahdistuneisuus johtui pääasiassa motivaation puutteesta. Somaattista ahdistuneisuutta kuvaavia kivun tuntemuksia selitettiin venyttelyn puutteella ja paineen tunnetta rintakehässä normaalilla hengästymisellä. Toisaalta, esimerkiksi Jennan kokemia, hyvin kokonaisvaltaisia somaattisia tuntemuksia kuten äänen värinää ja käsien värinää mittari ei ottanut huomioon. Huolestuneisuutta mittaavat kysymykset olivat olennaisimpia tässä tutkimuksessa, sillä oppilaiden kokemat arvot huolestuneisuudesta korreloivat parhaiten haastatteluissa saatujen vastausten kanssa. Tutkittaessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta huolestuneisuuteen tulee siis jatkossakin kiinnittää olennaisin huomio.

Suomessa oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta koululiikunnassa on tutkittu vielä hyvin vähän ja lisätietoa tarvitaan sekä ahdistuneisuuden yleisyydestä että ahdistuneisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Tämän tutkimuksen tulokset herättävät myös pohtimaan, onko ahdistuneisuuden väheneminen koululiikunnassa alakoulusta yläkouluun siirryttäessä yleinen ilmiö vai oliko tässä tutkimuksessa kyse vain yksittäistapauksista. Laajalla ja monivuotisella, eri luokka-asteet huomioon ottavalla määrällisellä pitkittäisseurannalla ilmiön tutkiminen olisi mahdollista. Laaja laadullinen tutkimus, jossa keskityttäisiin oppilaiden liikunta- ja ahdistuneisuuden kokemusten tutkimiseen siirryttäessä alakoulusta yläkouluun antaisi tärkeää lisätietoa koulun liikuntakasvatuksesta ja sen kehittämisen tarpeista, nimenomaan oppilaan näkökulmasta.

Ahdistuneisuutta lisäävistä tekijöistä koululiikunnassa tarvitaan myös lisätietoa. Retrospektiivinen tutkimus, jossa eniten ahdistuneisuutta kokeneita oppilaita haastateltaisiin jälkeinpäin heidän ahdistuneisuuden kokemuksistaan, olisi ilmiön tutkimisen kannalta tärkeää toteuttaa. Aikuiset haastateltavat pysyisivät ehkä nuoria analyttisemmin tarkastelemaan omia ahdistuneisuudenkokemuksiaan. Retrospektiivisellä tutkimuksella saataisiin myös tietoa, onko ahdistuneisuuden kokeminen koululiikunnas-

sa vaikuttanut haastateltujen myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen ja liikuntaan suhtautumiseen.

Suomessa olisi tarpeellista tutkia, miten liikuntatunneille tehdyn interventiot vaikuttavat oppilaiden ahdistuneisuuden kokemiseen. Esimerkiksi Kreikassa Barkoukis (2008) on tällaisen interventiotutkimuksen jo toteuttanut. Interventioita voisivat olla esimerkiksi liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi muuttaminen, kiusaamisen vähentämiseen liittyvä interventio tai oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen. Myös oppilaiden erilaisten tunnetilojen huomioonottamiseen liittyvän opettajien koulutuksen vaikutusta oppilaiden ahdistuneisuuden vähenemiseen olisi tarpeellista tutkia.

LÄHTEET

Anshel, M. 1995. Anxiety. Teoksessa T. Morris & J. Summers (toim.) Sport psychology: theory, applications and issues. Chichester, UK: Wiley, 29-62.

Aunola, M. & Peltola, R. 2002. Riemua, rimakauhua vai raakaa peliä? Koululiikunta-kokemukset ja liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen 6.-luokkalaisten silmin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Barkoukis, V., Rodafinos, A., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. 2005 The development of a physical education state anxiety scale: a preliminary study. *Perceptual & Motor Skills* 100 (1), 118-128.

Barkousis, V. 2007. Experience of state anxiety in physical education. Teoksessa: Liukkonen, J. Auweele, Y., Alfermann, D. Vereijken, B. and Theodorakis, Y. (toim.) *Psychology for Physical Educators: Student in Focus*: Champaign, IL: Human Kinetics, 57-72.

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. 2008. Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*: 14 (3), 367-388.

Biddle, S. & Chatzisarantis, N. 1999. Motivation for physically active lifestyle through physical education. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 5-26.

Björkman, A. 1982. Psykkinen valmennus: henkisten voimavarojen hyödyntäminen. Vaasa: Vaasa oy.

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. & Famose J. 1997. Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology* 67, 293-309.

Duda, J. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129-182.

Eloranta, V. 2003. Ydinkeskinen motorinen oppiminen. Teoksessa: Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) Porvoo: WSOY, 85-100.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Eysenck, M. & Keane, M. 2001. *Cognitive psychology. A student's handbook*. 4. painos. Hove: Psychology Press.

Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa –liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa: E.-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö (toim.) *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari*. Oulun yliopiston Kajaanin Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 1-3.

Graham, G. 2008. Children's and adults' perceptions of elementary school physical education. *The Elementary School Journal* 108 (3), 241-249.

Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. 1996. Understanding psychological preparation in sport: Theory and practice of elite performers. Chichester, UK: Wiley.

Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 (1), 87-97.

Havinen, T. & Kinnunen, P. 1997. Kielteiset koululiikuntakokemukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Haywood, K. M. 1991. The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62 (2), 151-156.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 101–129.

Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta ja tiede* 42 (3), 5-9.

Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. 2005. Physical education in Finland. *International comparison of physical education*. UK: Meyer & Meyer, 252-271.

Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. ja Lyyra M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31 – 37.

Heino, S. 2000. Valmentautumisen psykologia: iloisemmin, rohkeammin, keskityneemmin! Jyväskylä: Gummerus.

Hiltunen, T. 1998. Yläasteen ja lukion oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Dark Oy.

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

Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogikkaan. Porvoo: WSOY. 139-150

Julkunen, H. 2000. Opettajien näkemyksiä liikunnanopettajan työnkuvasta ja yhteisopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Kari, J. & Kortti, J. 2006. Yläkouluikäisten oppilaiden koettu pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemuksen koululiikunnasta sekä vapaa-ajan liikuntaharrastus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Kaukovalta, M. & Sipilä, A-M. 2003. Kokemuksien kiinniotto. Kokkolan kaupungin kuudesluokkalaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Keränen, K. 2006. Koulukiusaaminen, sosiaaliset suhteet, minäkäsitys ja fyysiset ominaisuudet peruskoululaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Väitöskirja.

Kulmala, A. & Mäenpää, P. 2002. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Kuusela, M. 2005. Tunteet käyttöön liikuntatunnilla. Liikunta ja tiede 42 (1-2), 86-87.

Laakso, L. 2006. Koulun liikunta terveyden ja vireisyyden kannalta. Luentoesitys. Liikunnan ja terveystiedon symposium Raumalla 17.–18.5.2006.

Laakso, L. 2007. Terveys, toimintakyky ja hyvinvointi. Liikuntakasvatuksen yhteinen missio. Liikunta ja tiede 44 (2), 5-7.

Laine, S-M. 2008. ”Ihana opettaja” – Kokemuksia liikuntatuntien ilmapiiristä, liikuntatunneilla viihtymisestä ja liikunnanopettajasta seitsemän vuoden takaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY. 41-45.

Lintunen, T. 1999. Development of self-perceptions during the school years. Teoksessa: Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler. (toim.) Psychology for physical educators. Champaign, IL: Human Kinetics, 115-134.

Marvaila, P. 1995. Koulukiusaaminen ja liikunta yläasteikäisten keskuudessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Martens, R. Vealey, R & Burton, D. 1990. Competitive anxiety in sport. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. 1977. Sport competition anxiety test. New York: Norton.

McCraith, J. E. 1970. Major methodological issues. Social and psychological factors in stress. New York: Holt, Rinehart & Winston. 19-49.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Nicholls, J. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. & Biddle, S. 1999. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences* 17, 643-665.

Nupponen, H. 1992. Miten koululiikunta on saavuttanut tavoitteensa. *Liikunta ja Tiede* 29 (3), 4–8.

Nupponen, H. 1997. 9-16 –vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Research reports on sport and health 106. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 -vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylän yliopistopaino.

Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – koululiikuntakokemukset ja niiden yhteys myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.

Papaioannou, A. & Kouli, O. 1999. The effects of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of applied sport psychology*, 11, 57-71.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluational research methods. Newbury park: Sage.

Penttinen, S. 2006. Kiusaaminen koulussa ja liikuntatunneilla kahdeksannen luokan oppilailla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -työ.

Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B Tutkimusraportteja ja selvityksiä. 30. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Rink, J. E. & Hall, T. J. 2008. Research on effective teaching in elementary school physical education. The Elementary School Journal 108 (3), 207-218.

Räty, T. 1999. Koulukiusaaminen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Salecl, R. 2004. On anxiety. London: Routledge.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen, J. 2000. Yläasteikäisten poikien kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Skinner, R. A. & Piek, J. A. 2001. Psychological implications of poor motor coordination in children and adolescents. Human movement science 20, 73-94.

Spielberger, C. 1972. Anxiety as an emotional state. Teoksessa C. Spielberger (toim.) Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic press, 23-49.

Spielberger, C. 1989 Stress and anxiety in sports. Teoksessa D. Hackfort & C. Spielberger (toim.) Anxiety in sports: an international perspective. The series in health psychology and behavioral medicine. New York : Hemisphere, 3-17.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa: Liikunnan yhteiskunnallinen tutkimuskeskus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden perustelu. 149-188.

Tremayne, P. 1995. Children and sport psychology. Teoksessa: Morris, T. & Sanders, J. (toim.) Sport psychology: Theory, Applications and Issues, 516-537. Chichester: Wiley.

Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Weinberg, R. & Gould, D. 1999. Foundations of sport and exercise psychology. Champaign, IL: Human Kinetics. 2. painos.

Viljanen, K. 2000. Koetun fyysisen pätevyyden ja liikuntakokemusten yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Yli-Piipari, S. Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2009. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin suomenkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti. Liikunta & Tiede 46 (1), 51-56.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Liukkonen, T., Jaakkola, T. & Nurmi, J-E. 2009. Relationships between Physical Education Students' Motivational Profiles, Enjoyment, State Anxiety, and Self-Reported Physical Activity. *Journal of Sport Science & Medicine*. (Painossa)

Zacheus, T. & Järvinen, T. 2007. Opettaja pisti suksisauvalla selkään. Vuosina 1923-1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus* 38 (1), 17-28.