

YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN KOETTU VESIPÄTEVYYS

Laura Salonen & Miia Valkonen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2020

TIIVISTELMÄ

Salonen, L. & Valkonen, M. 2020. Yhdeksäsluokkalaisten koettu vesipätevyys. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 71 s., 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten koettua vesipätevyyttä sekä eri taustatekijöiden yhteyksiä koettuihin vesitaitoihin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sukupuolten ja paikkakuntien välisiä eroja vesitaitoa mittaavissa tehtävissä. Lisäksi aineistosta nostettiin esiin koulu-uintiin suhtautumiseen ja vapaa-ajan liikuntaan liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen kohdejoukko koostui Hämeenlinnan ja Mikkelin yhdeksännen luokan oppilaista (n=230).

Tutkimus toteutettiin keväällä 2020 ja aineisto kerättiin sähköisesti kyselylomakkeella. Kysely sisälsi taustatietoja oppilaiden vapaa-ajan liikunnasta ja koulu-uinnista sekä koetun pätevyyden mittarin vesitaitoihin liittyen. Tutkimuksessa kehitettiin kuvitettu koetun pätevyyden mittari, joka perustui Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton viimeisimpään uinnin tavoitetaulukon ja Morgadon ym. (2020) kuvitettuun vesipätevyyden mittariin. Koetun vesipätevyyden mittari pilotoitiin luotettavuuden parantamiseksi. Mittarin luotettavuutta selvitettiin myös tilastollisin menetelmin. Aineistoa analysoitiin määrällisesti laskemalla koetun pätevyyden mittarin keskiarvot, keskihajonnat ja prosentuaaliset osuudet. Lisäksi eri taustatekijöiden yhteyksiä ja ryhmien välisiä eroja koettuun vesipätevyyteen analysoitiin ristiintaulukoinnin avulla ja riippumattomien muuttujien t-testillä.

Tulokset osoittivat, että yhdeksäsluokkalaisten kokivat oman yleisen vesipätevyytensä keskiarvolla tasolle 2 (tasot 1–3). Suurinta pätevyyttä (taso 3) koettiin jalat edellä hypyssä ja selkäuinnissa, kun taas heikointa pätevyyttä (en kykene/en osaa) koettiin pää edellä hypyssä ja vedestä pelastamisessa. Poikien ja tyttöjen koetussa yleisessä vesipätevyydessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta pääedellä hypyssä keskiarvojen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .05$) ero poikien keskiarvon ollessa korkeampi kuin tyttöjen. Paikkakuntien välinen vertailu osoitti, että mikkeliläiset kokivat yleisen vesipätevyytensä tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) korkeammaksi kuin hämeenlinnalaiset. Yksittäisiä vesitaitotehtäviä tarkasteltaessa mikkeliläisten yhdeksäsluokkalaisten keskiarvot olivat hämeenlinnalaisiin nähden tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < .001$) korkeampia syvyysukelluksessa, vedestä pelastamisessa ja selkäuinnissa.

Tutkimuksen mittaria voidaan hyödyntää uimaopetuksen suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa. Mittarin vesitaitotehtävät toimivat esimerkiksi yksittäisinä harjoitteina uintitunneilla tai kotitehtävinä. Oppilaat voivat myös itse asettaa omat vesitaitotavoitteensa mittarin tehtävistä ja pyrkiä saavuttamaan ne yläkoulun aikana.

Avainsanat: koettu pätevyys, vesipätevyys, koulu-uinti, uimaopetus, uimataito, vesiturvallisuustaito

ABSTRACT

Salonen, L. & Valkonen, M. 2020. Perceived water competence among the ninth-grade students. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Master's thesis, 71 pp. 1 appendix.

The purpose of this study was to find out the perceived competence in aquatic skills and connections between background factors and perceived water skills among the ninth-grade students. The aim of the study was also to clarify differences between genders and localities in tasks that measure water skills. In addition, there are factors that have been brought up concerning attitudes towards school swimming and leisure time exercise. The target group of this research was the ninth-grade students (n=230) of two cities, Hämeenlinna and Mikkeli.

The survey was conducted in spring 2020 and data were collected online by using questionnaires. The questionnaire included information about students' leisure time exercise, school swimming and the scale of perceived competence in swimming skills. The pictorial water competence scale in this study is based on the latest chart of swimming goals by Finnish Swimming Teaching and Lifesaving Federation and a pictorial water competence scale by Morgado et al. (2020). The validity of the questionnaire and the created scale were tested with a pilot research and statistical analyses. Data were quantitatively analyzed by counting means, standard deviations, and percentages of the perceived water competence scale. Furthermore, there were cross tabulations and independent samples t-test used to analyze connections between perceived water competence, background factors and group differences.

The results showed that ninth-grade students perceived their general aquatic skill to level 2 (used levels 1–3). The highest competence (level 3) was perceived in jumping feet first and backstroke, whereas the lowest competence (I do not know how/ I cannot) was experienced in jumping head first and saving a person from the water. There was no significant difference between boys and girls in general water skill, but boys had a higher mean in jumping head first, and the difference was statistically significant ($p < .05$) compared to girls. The comparison of localities revealed that students from Mikkeli perceived their general water skill statistically significantly higher than students from Hämeenlinna. When examining water skill tasks individually, ninth-grade students from Mikkeli had higher means in depth diving, saving a person from the water and backstroke compared to students from Hämeenlinna. Those locality differences were statistically highly significant ($p < .001$).

The perceived water competence scale of this study could be useful for planning and practicing swimming lessons. Water skill tasks are also good as an individual exercise in swimming lessons or as homework. Students can also set their own aquatic skill goals and try to achieve them during junior high school.

Key words: perceived competence, water competence, school swimming, swimming education, swimming skills, water safety skills

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	KOETTU PÄTEVYYS OSANA OMAA OSAAMISTA.....	4
2.1	Itsemääräämisteoria.....	4
2.2	Koettu pätevyys.....	5
2.3	Koettu fyysinen pätevyys.....	6
2.4	Koettu vesipätevyys.....	9
3	UIMAOPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA SUOMESSA.....	12
3.1	Uimaopetuksen tavoitteet perusopetuksessa.....	12
3.2	Uimaopetusta ohjaavia normeja.....	13
3.3	Turvallinen opiskeluympäristö.....	15
3.3.1	Uimaopetuksen fyysiset turvallisuustekijät.....	15
3.3.2	Uimaopetuksen psyykkiset turvallisuustekijät.....	16
4	UIMA- JA VESIPELASTUSTAIDOT.....	19
4.1	Taidon määritelmiä.....	20
4.2	Vesiturvallisuustiedot ja -taidot.....	21
4.3	Tuloksia koululaisten uimataidoista.....	22
4.4	Uimataitoon yhteydessä olevia tekijöitä.....	24
4.4.1	Koulun uimaopetus.....	25
4.4.2	Lähiympäristö.....	26
4.4.3	Yksilön sisäiset tekijät liikuntataidon oppimisessa.....	28

5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	32
6.1	Kohdejoukko ja aineiston keruu	32
6.2	Koetun vesipätevyyden mittari	33
6.3	Tilastollinen käsittely	35
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	36
6.5	Tutkimuksen eettisyys	38
7	TULOKSET	40
7.1	Taustatekijät.....	40
7.2	Yhdeksäsluokkalaisten koettu vesipätevyys.....	42
7.3	Taustatekijöiden ja koetun vesipätevyyden yhteydet	44
7.3.1	Koulu-uintiin suhtautuminen	45
7.3.2	Vapaa-ajan viettotavat	46
7.4	Poikien ja tyttöjen koettu vesipätevyys	47
7.5	Koettu vesipätevyys paikkakuntien mukaan	48
8	POHDINTA.....	51
8.1	Uima- ja vesiturvallisuustaitojen tärkeys	51
8.2	Oppilaan suhtautuminen koulu-uintiin	52
8.3	Koulu-uintiin osallistuminen	54
8.4	Yhdeksäsluokkalaisten koettu vesipätevyys.....	56
8.5	Koetun vesipätevyyden mittarin hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheita	59
8.6	Tutkimuksen arviointi	61
	LÄHTEET	64
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten koettua vesipätevyyttä sekä eri taustatekijöiden yhteyksiä koettuihin vesitaitoihin. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaiseksi oppilaat arvioivat omat uima- ja vesiturvallisuustaitonsa, ja onko koulu-uintiin suhtautumisella tai vapaa-ajan viettotavoilla yhteyksiä siihen, miten omat vesitaidot koetaan. Tässä koetun vesipätevyyden tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi oppilaiden arvioimien vesitaitotehtävien eroja sukupuolten ja paikkakuntien välillä.

Tutkimuksen mittari perustui koetun fyysisen pätevyyden teoriaan. Koettu pätevyys on yksi osa itsemääräämisteoriaa. Se tarkoittaa yksilön omaa kokemusta omista taidoistaan ja niiden riittävydestä toimia erilaisissa tilanteissa (Deci & Ryan 1985; Liukkonen & Jaakkola 2013). Itsemääräämisteorian mukaan koettu pätevyys liittyy ihmisen pystyvyyden tunteeseen omasta oppimisestaan. Mikäli pystyvyyden tunne ei tule tehtävästä itsestään tai sitä kontrolloidaan ulkoisesti, ei tehtävään välttämättä panosteta täysin. (Deci & Ryan 2000.) Oman osaamisen ja pystyvyyden arviointiin vaikuttaa se, kuinka tärkeäksi pätevyyden osoittaminen koetaan (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Koettu pätevyys on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa fyysisen aktiivisuuden taustalla (Wallhead & Buckworth 2004) ja on siten myös yhteydessä esimerkiksi koulun liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen ja ylittää liikuntaan osallistumiseen niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin (Carroll & Loumidis 2001). Yksilöstä itsestään heräävät positiiviset kokemukset ovat tärkeitä pätevyyden kokemusten kannalta. Pätevyyden kokemuksia vahvistaa tai heikentää opettajalta tai kaverilta saatu palaute, sekä tehtävästä itsestään tai ympäristöstä tuleva palaute. Nämä tekijät saavat yksilön tuntemaan joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa tehtävässä. (Deci, Koestner & Ryan 1999.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koululiikunnan keskeinen tehtävä on tukea jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista toimintakykyä sekä myönteistä ajattelua omasta kehosta. Vesiympäristö on yksi liikunnan oppimisympäristöistä ja uimataito sekä

vesipelastustaidot huomioidaan peruskoulun opetussuunnitelmassa liikunnan oppiaineen tavoitteissa. Uima- ja vesipelastustaidot ovat tavoitteena jokaisella vuosiluokalla eli ensimmäisestä luokka-asteesta yhdeksänteen luokka-asteeseen. Liikunnan päättöarvioinnin kriteerit perustuvat 7–9 vuosiluokkien uinnin sisältöön ja tavoitteeseen vahvistaa uima- ja vesipelastustaitoja, jotta pystytään uimaan sekä pelastautumaan ja pelastamaan vedestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Suomesta löytyy 300 000 kilometriä rantaviivaa sekä yli 200 uimahallia, jotka mahdollistavat kosketuksen veden kanssa jopa päivittäin (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2015). Uima- ja vesiturvallisuustaidot ovat tärkeitä elämän taitoja, joiden oppiminen jo lapsuudessa mahdollistaa vesillä liikkumisen turvallisemmin (Franklin ym. 2015). Lapsuuden aikainen veteen totuttautuminen ja vapaa-ajalla uiminen tukevat myös koulujen uimaopetusta. Kaikilla lapsilla ei ole kuitenkaan mahdollisuutta omatoimiseen uimiseen, ja siksi koulujen uimaopetuksella on tärkeä tehtävä tavoittaa erityisesti nämä lapset ja nuoret. (Turunen 2017.)

Tutkimusaiheena koettu vesipätevyys on tärkeä, sillä samankaltaista määrällistä tutkimustietoa on hyvin vähän, missä mitattaisiin oppilaiden omaa käsitystä vesitaidoista. Moni aiempi tutkimus perustuu vain muutaman luokan tai yksittäisten oppilaiden kokemuksiin uintitunneista, minkä vuoksi tuloksia ei voida yleistää. Tällaisia tutkimuksia ovat esimerkiksi Huhtalan (2000) kuudesluokkalaisten uintikokemukset sekä Aholan ja Junnilan (2014) kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulun uintitunneista. Vesipätevyys on käsitteenä myös melko tuore ja se on otettu tutkimuskäyttöön 2000-luvulla (Stallman, Moran, Quan & Langendorfer 2017).

Tämä vesitaitotutkimus lisäsi käsitystä yhdeksäsluokkalaisten vesitaidoista, sillä Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry (SUH), LIKES-tutkimuskeskus sekä Opetushallitus ovat selvittäneet vain kuudesluokkalaisten lasten uimataitoa ja uimaopetuksen järjestämistä vuodesta 2000 alkaen. Suomalaisista kuudesluokkalaisista noin kolme neljästä on uimataitoisia eli he täyttävät pohjoismaisen uimataidon vaatimuksen, kun uimaopetusta järjestetään koulussa kaikilla vuosiluokilla. (Hakamäki 2017.) Vastaavasti Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin

(2010, 90–91) tutkimuksessa yli 80 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista tytöistä ja pojista kertoi osaavansa uida.

Aihepiiri on myös meille tutkijoina mielenkiintoinen, koska koemme monipuolisten vesitaitojen olevan jopa merkityksellisempiä kuin pelkän uimataidon. Halusimme saada uusia näkökulmia siitä, minkälaiset taustatekijät vaikuttavat oppilaiden oman vesitaidon arviointiin. Lisäksi koimme tarvetta tuottaa yläkoulun uimaopetusta tukevan mittarin, jonka avulla opettaja voi esimerkiksi kerätä ennakkotietoa oppilaidensa vesipätevyydestä ja hyödyntää saamiaan tietoja uintituntien sisältöjen suunnittelussa. Oppilas pystyy mittarin vesitaitotehtävien avulla itse arvioimaan omaa osaamistaan ja opettaja voi myös mitata sen avulla käytännössä oppilaiden vesiosaamisen tasoa.

2 KOETTU PÄTEVYYS OSANA OMAA OSAAMISTA

Ihmisellä on luontainen halu oppia ympäristönsä haasteista, motivoitua ja ohjata itseään. Ihminen myös motivoituu eniten itse tekemistään päätöksistä. Sosiaalinen ympäristö on merkittävässä asemassa siihen mihin ja miten motivoitutaan, sillä se elää vuorovaikutuksessa psykologisen kasvun ja kehityksen kanssa. Motivaatiolla pyritään selittämään, miksi yksilöt toimivat tai ajattelevat tietyllä tavalla ja sitä voidaan tarkastella näkökulmista miksi, mitä ja miten. (Vasalampi 2017.) Motivaatioon ja minäkäsitykseen sekä niiden kehittymiseen vaikuttavatkin monet erilaiset tekijät (Nurmi ym. 2015).

Kehityspsykologisesta näkökulmasta esimerkiksi koulumaailmassa oppilaan mielenkiinto ja sisäinen motivaatio koulua kohtaan vähenee koulunkäynnin edetessä. Tähän vaikuttaa muun muassa yksilön kasvu ja kehitys kouluiässä, sillä käsitys siitä, mikä on itselle helppoa ja vaikeaa, muodostuu nopeasti. Oppilaan menestyminen eri oppiaineissa lisää kiinnostusta ja myönteisiä käsityksiä itsestä oppijana. Lisäksi koulunkäynnissä vanhempien tuella on myönteisiä vaikutuksia oppilaan motivaatioon ja taitojen kehittymiseen. (Nurmi ym. 2015.)

2.1 Itsemääräämisteoria

Yksi tutkituimmista motivaatioteorioista on Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria vuodelta 1985. Teoriaa on käytetty laajasti eri elämänalueilla motivaation ymmärtämisessä esimerkiksi kouluympäristössä ja tutkittaessa opettajan merkitystä oppilaan motivaatioon. Itsemääräämisteorian pääperiaatteina käytetään jokaisella ihmisellä olevaa kolmea psykologista perustarvetta, joita ovat tarve autonomiaan, tarve pystyvyyden tunteeseen sekä tarve yhteenkuuluvuuteen. Autonomia tarkoittaa yksilön kokemuksia siitä, että hänellä on merkitystä, hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omassa elämässään ja omissa päätöksissään sekä hänellä on mahdollisuus valita ja tehdä nimenomaan omia valintojaan. Pystyvyyden tunne tarkoittaa, että yksilöllä on tunne siitä, että kyllä minä osaan ja pystyn. On tärkeää kokea olevansa pätevä jossakin asiassa. Yhteenkuuluvuuden tunne taas tarkoittaa, että on tarve kuulua johonkin ryhmään tai yhteisöön ja tulla hyväksytyksi osana tätä ryhmää. (Vasalampi 2017.)

Nämä kolme perustarvetta, joista käytetään tässä yhteydessä käsitteitä koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, ovat kaikki yhtä tärkeitä ja niiden tyydyttäminen auttaa siihen, että motivaatio syntyy ja sisäistyy. Mitään näistä tarpeista ei voi jättää huomiotta ilman, että sillä olisi vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnille. (Vasalampi 2017.) Kun kokemukset kolmesta tarpeesta täyttyvät, koetaan motivaatiota tiettyä toimintaa kohtaan sekä toiminta koetaan sisäisesti motivoivaksi (Deci & Ryan 2000). Jos autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet sekä kokemukset pätevyydestä jäävät heikoiksi, motivaatio toimintaa kohtaan voi jäädä ulkoiseksi tai puuttua kokonaan (Deci & Ryan 2000). Ulkoinen motivaatio syntyy ulkoisen tai sosiaalisen paineen vaikutuksesta ja siitä puhutaan, kun tavoitteena on jokin ulkoinen palkkio, välttää syyllisyyttä ja ahdistuksen tunnetta tai toimia muiden ihmisten tai tilanteen vaatimalla tavalla (Vasalampi 2017).

Motivaation laatu on tärkeämpää kuin motivaation määrä. Ihminen motivoituu sisäisesti, koska toiminnan koetaan tuottavan mielihyvää itsessään ja sitä pidetään kiinnostavana. Sisäinen motivaatio on yhdistetty myönteisiin tunteisiin ja luovuuteen opittavasta asiasta ja se lisää myös hyvinvointia. Lähiympäristö, johon lukeutuvat muun muassa perhe, ystävät ja opettajat, vaikuttaa myös yksilön motivaatioon, sillä jos yksilön perustarpeet saavat ympäristössä tilaa ja toteutuvat, tukee se myös energisyyttä, hyvinvointia ja sisäistä motivaatiota. (Sarlin 1995, 55.)

2.2 Koettu pätevyys

Susan Harter tunnetaan kehityspsykologian minäteorian yhtenä rakentajana, kuka kehitti myös näkemyksen moniulotteisesta minäkäsityksestä. Hänen minäkäsitysmallissaan arvioidaan koettua pätevyyttä ja sosiaalista hyväksyntää osana yksilön itsetuntoa ja minäkäsitystä. (Harter 2006, 141–150; Harter 1982.) Koettu pätevyys onkin yksilön oma kokemus omista taidoistaan ja niiden riittävydestä toimia erilaisissa tilanteissa (Deci & Ryan 2000). Se on tunne pystyvyydestä sekä osaamisesta ja tällaiset kokemukset omasta pätevyydestä kehittävät omaa itsearvostusta (Vasalampi 2017).

Koettua pätevyyttä voidaan pitää myös henkilökohtaisena kokemuksena omasta osaamisesta. Henkilökohtainen kokemus koostuu omista aikaisemmista kokemuksista sekä omasta

osaamisesta suhteessa muiden ihmisten osaamiseen. Pätevyyden tunne voi lisääntyä esimerkiksi silloin, kun tuntee edistyvänsä itselle tärkeässä asiassa tai saavuttaessa itselleen asetetun tavoitteen. (Gallahue & Cleland-Donnelly 2003, 125.) Pätevyyden kokemuksia voi saada fyysisen, sosiaalisen, älyllisen ja tunnepätevyyden kokemusten avulla. Esimerkiksi koettua fyysistä pätevyyttä ovat omat tuntemukset liikkumistaidoista, fyysisestä kunnosta ja omasta kehosta. Sosiaalista pätevyyttä on muiden oppilaiden kanssa toimeen tuleminen, älyllistä pätevyyttä hyvien arvosanojen saaminen ja tunnepätevyyttä omien tai muiden tunteiden ymmärtäminen. (Liukkonen & Jaakkola 2017.)

Koettuun pätevyyteen ja siihen yhteydessä olevaan motivaatioon liittyvät myös kriteerit, joilla pätevyyttä voidaan arvioida. Pätevyyden kokemus voi perustua esimerkiksi tehtävään tai omaan itseensä, josta kokemus syntyy. Tällöin puhutaan minäsuuntautuneesta ja tehtäväsuuntautuneesta motivaatiosta. Minäsuuntautuneessa motivaatiossa keskiössä on sosiaalinen vertailu, sillä oma pätevyys arvioidaan ja suhteutetaan muiden saavutuksiin ja suorituksiin. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatiossa puolestaan omaa pätevyyttä arvioidaan riippumatta muiden saavutuksista ja tekemisistä. Tällöin yksilön pätevyyden kokemus perustuu siihen, millaisen tuloksen hän on saanut aikaan tai mitä hän on oppinut. (Nupponen & Telama 1998, 14.)

2.3 Koettu fyysinen pätevyys

Liikuntamotivaation kehittymisessä koettu pätevyys on isossa osassa. Esimerkiksi koulussa oppilaan onnistumisen tunteet ja kokemukset ohjaavat motivaatiota liikuntaa kohtaan sisäiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Koettu pätevyys on myös merkittävin osa omaa itsearviointia, ja se voidaan jakaa Harterin (2006, 141–150; 1982) mukaan fyysiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen, joista varsinkin fyysinen pätevyys korostuu koulun liikuntatunneilla. Koetun pätevyyden merkitys oppilaan itsearvostukseen ja motivaatioon riippuu siitä, kuinka tärkeänä oppilas pitää fyysistä pätevyyttä. Kaikille oppilaille fyysisen pätevyyden näyttäminen ei ole yhtä tarpeellista, jolloin sillä ei myöskään ole niin suuri merkitys muun muassa motivaation kannalta. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Tässä luvussa tarkastellaan vain koettua fyysistä pätevyyttä, joka nähdään osaamiskokemuksina liikuntatehtävissä. Liikuntaa ja sen eri muotoja voidaankin pitää yhtenä osana koettua fyysistä pätevyyttä (Hirvensalo, Jaakkola, Sääkslahti & Lintunen 2016). Koettu fyysinen pätevyys tarkoittaa motivaatioteoreetikoiden mukaan yksilön käsitystä omista fyysisistä kyvyistä ja ominaisuuksista, joita ovat muun muassa suhtautuminen omiin liikuntataitoihin ja omaan kehoon, sekä luottamusta omiin kykyihin liikkumista vaativissa tehtävissä (Deci & Ryan 1985). Käsitteillä koettu liikunnallinen pätevyys ja fyysinen minäkäsitys voidaan tarkoittaa samaa ilmausta kuin koettu fyysinen pätevyys (Sarlin 1995, 23).

Liikunta-aktiivisuuteen vaikuttaa kokemus siitä, että pärjää liikunnassa, kuten esimerkiksi motorisia ja fyysisiä ominaisuuksia vaativissa tehtävissä. (Hirvensalo ym. 2016.) Jos lapsi tai nuori on sisäisesti motivoitunut esimerkiksi fyysisellä osa-alueella, hän kokee oman osaamisensa päteväksi ja ottaa näin myös vastuun omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta (Sarlin 1995, 51). Fyysisen pätevyyden kokemukset vaikuttavatkin myönteisesti sisäiseen motivaatioon esimerkiksi koululiikunnassa ja vapaa-ajan liikkumisessa (Polet, Laukkanen & Lintunen 2019).

Pienten lasten käsitystä omasta liikuntapätevyydestään on tutkittu Lisa Barnettin ym. (2016) kehittämällä kuvallisella itsearviointimittarilla, joka sisältää erilaisia liikkumis- ja käsittelytaitoja sekä liikuntalajeja. Lapsi valitsee mittarin kahdesta kuvasta (hyvät taidot – puutteelliset taidot) omaa osaamistaan kuvaavan taidon, jonka jälkeen lasta pyydetään valitsemaan uudestaan kahdesta seuraavasta kuvasta omaa taitoaan vastaavan kuvan (Barnett ym. 2016). Tämä mittari on samankaltainen kuin Harterin ja Piken (1984) kuvallinen koetun pätevyyden mittari ja Harterin (1982) koetun pätevyyden mittari, joissa lasta pyydetään päättämään kahdesta vaihtoehdosta, kumpi hän enemmän kokee olevansa. Vaihtoehdot ovat esimerkiksi ”jotkut lapset unohtavat usein mitä he oppivat” ja ”toiset lapset muistavat helposti asioita” (Harter 1982) tai ”kuvan henkilö on hyvä kokoamaan palapelejä” ja ”kuvan henkilö ei ole niin hyvä kokoamaan palapelejä” (Harter & Pike 1984). Jos lapsi esimerkiksi päättää olevansa hyvä kokoamaan palapelejä, niin tämän jälkeen hän valitsee uudestaan, onko hän aivan kuin kuvan henkilö kokoamassa palapelejä vai vähän tai jonkin verran kuin kuvan henkilö. Mittarin jokainen kohta pisteytetään välillä 1–4, milloin ”1” osoittaa heikkoa koettua

pätevyyttä ja ”4” kuvastaa korkeaa koettua pätevyyttä. (Barnett ym. 2016; Harter & Pike 1984; Harter 1982.)

Valtion Liikuntaneuvoston julkaisemassa LIITU-tutkimuksessa (2019) selvitettiin yhtenä alueena 11-, 13- ja 15-vuotiaiden koettua liikunnallista pätevyyttä mittarilla, jossa käytettiin Likert -asteikkoa 1–5. Tulosten mukaan koululaisten koettu liikunnallinen pätevyys oli keskiarvollisesti 3.5 ja pätevyys oli korkeinta 11-vuotiailla. Lisäksi tutkimuksessa saatiin selville, että mitä useammin oppilas liikkui, sitä suuremmaksi hän koki oman liikunnallisen pätevyytensä. (Polet ym. 2019.)

Sarlin (1995) toteaa, että alakoulun liikuntakasvatuksella on erityinen merkitys lasten myönteiseen ja todelliseen minäkäsitykseen. Jo alakoulussa lapsen tulisi arvioida realistisesti omia fyysisiä kykyjään ja taitojaan pystyäkseen kohtaamaan epäonnistumiset paremmin. Jos käsitykset omista fyysisistä ominaisuuksista muuttuvat realistisiksi vasta yläkoulussa, voi se vaikuttaa negatiivisesti heikommin liikunnassa pärjääviin. (Sarlin 1995, 121–122.) Suoritettavasta tehtävästä tai ympäristöstä saatuja fyysisiä pätevyyden kokemuksia heikentää tai edistää myös esimerkiksi opettajalta saatu palaute. Tämän palautteen avulla oppilas voi kokea epäonnistuneensa tai onnistuneensa tehtävässä. (Deci & Ryan 2000.)

Sukupuolella on myös tutkittu olevan yhteys koettuun fyysiseen pätevyyteen. Kalajan, Jaakkolan ja Liukkosen (2010) tutkimuksessa selvitettiin yhtenä osa-alueena seitsemäsluokkalaisten koettua fyysistä pätevyyttä. Tulosten mukaan pojat kokivat fyysisen pätevyytensä korkeammalle tasolle kuin tytöt. Myös Salmela (2006) sai samankaltaisia tuloksia, sillä suomalaiset pojat sekä 10–12-vuotiaina että 16–18-vuotiaina pitivät itseään pätevämpinä liikunnassa kuin tytöt. Lisäksi vuoden 2019 LIITU-tutkimuksessa havaittiin eroja koetussa liikunnallisessa pätevyydessä sukupuolten välillä. Tulosten mukaan 11-, 13- ja 15-vuotiaiden poikien koettu liikunnallinen pätevyys on keskiarvollisesti korkeampi kuin saman ikäisten tyttöjen (Polet ym. 2019). Sarlinin (1995, 121–122) tutkimuksen mukaan päivittäisellä liikunnalla oli vaikutusta realistisempaan koettuun fyysiseen pätevyyteen erityisesti pojilla.

2.4 Koettu vesipätevyys

Langendorfer ja Bruya loivat vuonna 1995 käsitteet *water competence*, joka on suomennettu vesipätevyydeksi tai vesitaitavuudeksi ja *aquatic readiness*, joka tarkoittaa vesivalmiutta ja vesitaitoja missä tahansa vesiympäristössä (Langendorfer 2015; Langendorfer & Bruya 1995). Moran sovelsi vesipätevyyden käsitettä hukkumisen ennaltaehkäisemiseen, minkä jälkeen käsite otettiin hyväksyttävästi tutkimuksissa käyttöön (Stallman ym. 2017; Moran 2014). Tässä tutkimuksessa käytetään edellisistä käsitteistä termiä vesipätevyys, sen ollessa kattavampi kuin uimataito yksinään osoittamaan hukkumisen ennaltaehkäisemistä ja siihen liittyviä vesitaitoja (Stallman ym. 2017; Moran ym. 2012). Vesipätevyys terminä sisältää sekä tiedollisen että taidollisen pätevyyden (Moran ym. 2012).

Taulukossa 1 on koottu 15 vesipätevyyteen liittyvää taitoa, jotka Stallman ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan. Jokainen taitoalue (1–15) on yhteydessä yhteen tai useampaan yksittäiseen taitoon. Stallman ym. (2017) esittävät hukkumisskenaarioiden liittyvän vesipätevyyden taitoihin, niiden puuttuessa tai niiden ollessa heikot.

TAULUKKO 1. Vesipätevyyteen sisältyviä taitoja (mukailtu Stallmann ym. 2017).

Vesipätevyyteen sisältyviä taitoja			
	Turvallinen veteen meneminen		
1	a) Veteenmeno b) Laskeutuminen pinnan tasolle ja pintaan nousu	9	Pukeutuneena vedessä
	Hengityksen hallinta		
2	Kokonaisvaltainen ja tehokas hengittäminen	10	Osaaminen avoimessa vedessä
	Pinnalla pysyminen paikallaan		
3	a) Nosteen hallinta: kelluminen b) Vedenpoljenta	11	Paikallisten vaarojen tuntemus
	Suuntautuminen vedessä		
4	a) Kierintä edestä taakse, takaa eteen b) Kääntyminen, vasen ja oikea, päin ja selällään	12	Selviytyminen riskistä - tietoisuus, arviointi, välttäminen

	Työntövoima		
5	a) Uiminen päinmakuulla b) Uiminen selin ja/tai kyljellään	13	Henkilökohtaisen pätevyyden arviointi
	Vedenalainen taito		Pelastaminen
6	a) Pintasukellus b) Vedenalainen uiminen	14	a) Hukkuvan henkilön tunnistaminen b) Hukkuvan henkilön turvallinen auttaminen
			Vesiturvallisuus
7	Turvallinen poistuminen vedestä	15	a) Asenteet b) Arvot
8	Henkilökohtainen kelluntaväline (pelastusliivi ym.)		

Koettu vesipätevyys tarkoittaa tässä yhteydessä edellä mainittujen taitojen osaamiskokemuksia eli yksilön käsitystä omista vesitaidoista sekä luottamusta omaan kykyihinkin veteen liittyvässä osaamisessa. Koettuun vesipätevyyteen ja uimataidon mittaamiseen on kehitelty joitakin mittareita, joiden avulla voidaan mitata lasten ja nuorten liikunta- ja vesitaitojen pätevyyden kokemuksia sekä uintiin liittyviä asenteita. Barnettin ym. (2016) ja Harterin ja Piken (1984) kuvallista koetun pätevyyden mittaria sekä Harterin (1982) koetun pätevyyden mittaria voi soveltaa myös koetun vesipätevyyden mittaamiseen.

Moreno ja Ruiz (2008) kehittivät 4–5-vuotiaiden lasten vesipätevyyttä ja uintiin liittyviä asenteita arvioivan kuvallisen mittarin *Aquatic Perceived Competence Pictorial Scale*, joka arvioi pätevyyttä erilaisissa vesitaitotehtävissä. Mittarin 22 vesitaitotehtävässä vastausvaihtoehtoja on kolme (erinomainen, kohtalainen ja heikko). Lapsi valitsee yhden vaihtoehdon, joka kuvaa parhaiten hänen omaa osaamistaan kyseisestä taidosta. (Moreno & Ruiz 2008.)

Moran ym. (2012) tutkivat liikuntakasvatuksen opiskelijoiden koettujen ja vedessä mitattujen liikkumistaitojen yhteyttä. Tulokset osoittivat, että koettu matkauintitaito ja koettu kellumistaito vastasivat hyvin mitattuja taitoja. Kun vertailtiin sukupuolten välisiä eroja, miehet

olivat arvioineet matkauinti- ja kellumistaitonsa lähemmäksi omia mitattuja taitoja kuin naiset, mutta ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

3 UIMAOPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA SUOMESSA

Turvallisuus, uimaan oppiminen sekä varmuus ja nauttiminen vedessä olemisesta ovat tärkeimpiä syitä koululaisten uintitunneille ja ylipäätään koko uimaopetukselle myös perusopetuksen ulkopuolella (Blitvich ym. 2012). Jokaisella tulisi olla mahdollisuus oppia uimaan ja ennakoimaan vaaratilanteita veden äärellä, sekä riittävät tiedot ja taidot itsensä tai toisen pelastamiseen veden varasta (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2019b). Lapselle tulisi tarjota mahdollisuuksia tutustua veteen ja kokea vedessä liikkumisen iloa, sillä tällaiset hetket eri vesiympäristöissä antavat tukea myös koulujen uimaopetukselle. Kaikilla lapsilla ei ole kuitenkaan mahdollisuutta oppia uimaan vapaa-ajalla, ja siksi koulujen uimaopetuksella on tärkeä tehtävä tavoittaa erityisesti nämä lapset. (Turunen 2017.)

3.1 Uimaopetuksen tavoitteet perusopetuksessa

Perusopetuslaki 2 § (1998) määrittelee opetuksen tavoitteeksi oppilaille annettavan elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja, ja oppilaalla on myös oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 30§/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan liikunta -oppiaineen tehtävänä onkin "vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon". Liikunnan opetuksessa käytetään monipuolisesti hyödyksi koulun tiloja sekä lähiympäristöä, kuten lähiliikuntapaikkoja ja luontoa. Opetuksen tulee myös olla turvallista ja perustua mahdollisuuksiin, joita eri vuodenaajat ja paikalliset olosuhteet tarjoavat. Liikunnan oppitunneilla ohjataan oppilaita sitoutumaan toimintaan, joka on turvallista, tasa-arvoa edistävää ja eettisesti kestävä, ja joka mahdollistaa myös henkisesti ja fyysisesti turvallisen oppimisilmapiirin. Tunneilla korostetaan muun muassa positiivisia kokemuksia, fyysistä aktiivisuutta sekä yhdessä tekemistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikunnan opetukseen kuuluu vuosiluokilla 1–2 vesiliikunta ja uinti, joissa tutustutaan vedessä liikkumiseen yhdessä leikkien turvallisten ja monipuolisten tehtävien avulla. Vuosiluokilla 3–6 uintia, vesiliikuntaa ja vesipelastusta opetellaan vuorovaikutuksellisesti yhdessä toimien ja monipuolisia vesitaitoja harjoitellen. Oppiaine perustuu tavoitteeseen (T6) ”opettaa uimataito,

jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä”. Kuudennella vuosiluokalla hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteerit täyttyvät, mikäli oppilas on perusuimataitoinen eli hän osaa uida 50 metriä käyttäen kahta uintitapaa ja sukeltaa pinnan alla viisi metriä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Vuosiluokilla 7–9 liikunnan opetukseen kuuluu myös uinnin, vesiliikunnan ja vesipelastuksen opetusta, soveltaen monipuolisesti perusuimataitoja ja harjoitellen fyysisiä ominaisuuksia näiden taitojen avulla. Erityisesti uintitunneilla on tärkeää opettaa hyväksymään oma muuttuva keho ja vahvistaa oppilaan myönteistä minäkäsitystä. Tavoitteena 7–9 vuosiluokilla on ”vahvistaa uima- ja vesipelastustaitoja, jotta oppilas osaa sekä uida että pelastautua ja pelastaa vedestä”. Liikunnan päättöarvioinnin kriteerit perustuvat myös tähän tavoitteeseen ja sen toteutumiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

3.2 Uimaopetusta ohjaavia normeja

Turvallisen uimaopetuksen järjestämiseksi on laadittu ohjeita yhdessä Opetushallituksen, Suomen Kuntaliiton, Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) sekä Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton (2008; 2020) kanssa. Perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi uimaopetusta ohjaavat myös muut normit, joita esitellään tässä luvussa. Opetussuunnitelman mukainen uinnin sisältö voidaan perustellen korvata jollakin toisella liikunnan sisällöllä, jos sen toteuttaminen on liian vaikeaa, huomioiden täten paikalliset resurssit ja olosuhteet. (Opetushallitus ym. 2008; 2020.) Vedessä tehtäviä sisältöjä ja niihin liittyviä tavoitteita ei voi kuitenkaan korvata täysin ilman veden ominaisuuksien kokemista.

Kunnat voivat järjestää uimaopetuksen haluamallaan tavalla. Opetuksen järjestäjän tulee laatia valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta tarkempi opetussuunnitelma, jossa myös uimaopetuksesta on yksityiskohtaisempia määräyksiä (Opetushallitus ym. 2008). Paikallinen opetussuunnitelma voi täten tarkentaa uimaopetuksen sisältöjä. Osassa kunnista kaikkien peruskoulun luokka-asteiden oppilaat pääsevät uimaopetukseen, kun taas osassa oppilaat eivät pääse lainkaan uimaan liikuntatunneilla. (Hakamäki 2017.) Tämä todetaan myös

Uimaopetuksen järjestelyt kunnissa -selvityksessä (2017), jonka mukaan esimerkiksi Ylivieskassa esikoulusta kuudenteen luokkaan uintitunteja on oppilaalle yhteensä kuusi, kun samaan aikaan Ylöjärvellä vastaava tuntimäärä on 30.

Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) todetaan esimerkiksi, että uimaopetusta annetaan jokaisella vuosiluokalla ottaen huomioon resurssit ja lähiuintipaikat. Uimaopetuksen tavoitteet on asetettu toiselle, neljännelle, kuudennelle, kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokka-asteelle. Esimerkiksi yhdeksännen vuosiluokan uimaopetuksen tavoitteisiin kuuluu oppilaan vesipelastustaitojen vahvistaminen pelastus- ja pelastautumisharjoitusten avulla. (Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016.) Opetushallituksen ym. (2008) laatimien ohjeiden mukaan opetuksen järjestäjän tulee myös hyväksyä ennen opetuksen aloittamista koulukohtainen vuosisuunnitelma, joka kattaa uimaopetuksen yleisen järjestämisen, opetustunnit ja muun toiminnan opetuksen yhteydessä, työajat, koulun ulkopuolella annetun opetuksen sekä muut tarpeelliset asiat, jotka liittyvät opetuksen järjestämiseen.

Opetusryhmien muodostaminen asianmukaisesti on osa turvallista opetusta. Opetusryhmien muodostaminen tulee toteuttaa uimaopetusta järjestettäessä siten, että opetuksessa on mahdollista saavuttaa opetussuunnitelmalle asetetut tavoitteet. (Perusopetuslaki 30 §/1998.) Oppilaiden ikä ja oppilaiden erityisolosuhteet täytyy huomioida, kun määritellään opetusryhmän kokoa, sillä opettajan tulee olla varma, ettei uimaopetuksen turvallisuudesta tingitä. Yhdellä pätevällä uimaopettajalla saisi olla Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton suosituksen mukaan vain kymmenen uimataidotonta oppilasta alkeisuimakoulussa ja enintään 15, jos oppilaat ovat jatko- tai tekniikkauimakoulussa. (Opetushallitus, Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö & Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2020.)

Opetusryhmän tai -luokan oman opettajan on oltava koko uimaopetuksen ajan paikalla tai tavoitettavissa, vaikka uimaopettaja vastaakin omasta opetuksestaan ja siihen liittyvistä turvallisuustekijöistä. Oma opettaja on kuitenkin kokonaisvastuussa uimaopetuksen turvallisesta toteutumisesta, ja siksi hänen täytyy olla tavoitettavissa. Uimaopetus tulee siirtää

toiseen turvalliseen opetuspaikkaan tai ajankohtaan, jos olosuhteet niin vaativat. (Opetushallitus ym. 2008.)

3.3 Turvallinen opiskeluympäristö

Opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus fyysisesti sekä psyykkisesti turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 29 §/1998). Vastuu turvallisesta opiskeluympäristöstä jakautuu opetuksen järjestäjän, koulun rehtorin sekä asianomaisen opettajan kesken. Opetuksen järjestäjä vastaa opetuksen voimavaroista ja päätöksistä, jotka liittyvät toimintaympäristöön, rehtori puolestaan vastaa kaikesta toiminnasta, mikä liittyy omaan kouluun ja opettaja opetuksensa käytännön järjestelyistä. Opetusta järjestettäessä koulun ulkopuolella, kuten uimaopetusta yleensä, toiminnan suunnitteluun sekä opetusjärjestelyjen turvallisuuteen ja häiriöttömyyteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Koulun ulkopuolista toimintaa ovat myös leirikoulut ja kouluretket, joista opetuksen järjestäjällä on myös vastuu. Oikeus turvalliseen opetusympäristöön on voimassa missä tahansa olosuhteissa, ja oppilaan turvallista opetusta vaarantava tekijä on poistettava. (Opetushallitus ym. 2008; Perusopetuslaki 29 §/1998.)

3.3.1 Uimaopetuksen fyysiset turvallisuustekijät

Uimaopetuksen turvallisuuden tulee toteutua fyysiset turvallisuustekijät huomioon ottaen (Opetushallitus ym. 2020). Uimaopetuksen fyysisten olosuhteiden turvallisuus korostuu etenkin, jos opetusryhmässä on oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve (Toivonen ym. 2014, 28). Uimaopetuspaikan valintaan ja sen käyttöön koulun opetuksessa vaikuttavat itse altaat, niiden rakenne ja sijoittelu sekä veden virtaukset, suihkut ja väreilyt. Valitessa ja arvioitaessa opetuspaikkaa, huomioidaan myös opetusryhmä, uintitunnin sisältö sekä mahdollisten muiden uimahallin käyttäjien ja uimareiden läsnäolo. (Opetushallitus ym. 2008.)

Valvonnan merkitystä ei voi korostaa liikaa uimaopetuksen yhteydessä (Wiesner & Rejman 2014), sillä se lisää turvaa. Ensiapuvalmiudessa olevat uinninvalvojat ja uimahallin muu henkilökunta vastaavat uimahallin yleisestä turvallisuudesta normaalin aukiolon aikana

(Toivonen ym. 2014, 31). Lisäksi uimahalli- ja opetusympäristöstä sekä uimaopetuspaikan läheisyydestä tulee löytyä ajan tasalla oleva ensiapuvälineistö (Wiesner & Rejman 2014).

Uimaopetuspaikan yleisen turvallisuuden lisäksi uimahalliin ja sen tiloissa liikkumiseen liittyy paljon muitakin rakenteellisia seikkoja, kuten aulatilat, puku- ja pesuhuoneet, sauna- ja wc-tilat sekä kulkuyhteydet itse allastilaan ja uimaopetuspaikkaan. Opettaja ei aina kulje koko ajan opetusryhmän mukana kaikissa tiloissa, minkä vuoksi oppilaille tulee korostaa turvallista ja asiallista käyttäytymistä uimahallin tiloissa ja siirryttäessä opetuspaikkaan. Uimahallin järjestysäännöt koskevat samalla tavalla kouluryhmiä kuin muitakin uimahallin käyttäjiä. Myös allashygienia ja uimaveden puhtaus ovat kaikkien käyttäjien yhteinen asia, sillä vesi on juuri niin puhdasta kuin ovat uimaritkin mennessään altaaseen. Uimaopetukseen voi osallistua vain terveenä, jotta infektiot ja taudinaiheuttajat eivät pääse tartuttamaan toisia uimareita, sillä uimahallin kosteat olosuhteet ovat otollisia bakteerien leviämislle. (Toivonen ym. 2014, 28–34.)

3.3.2 Uimaopetuksen psyykkiset turvallisuustekijät

Uintitunneilla, kuten muillakin liikuntatunneilla voidaan harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kun ryhmässä vallitsee turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Opettajan tehtäviin kuuluu luoda ja edistää tällaisen ilmapiirin syntymistä. Opetuksen hyvä suunnittelu auttaa esimerkiksi siihen, etteivät kiusalliset ryhmäjakotilanteet jäisi päällimmäisenä mieleen. Oppilaat osaavat kyselyjen mukaan arvostaa yhdessä tekemistä, yhteisöllisyyden tunnetta ja myönteisten liikuntakokemusten saamista. (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019.)

Sosioemotionaalisia taitoja pidetään yhtenä tärkeimmistä koululiikunnan osa-alueista (Lyyra ym. 2019). Sosioemotionaaliset tekijät liittyvät uimaopetuksen turvallisuuteen, sillä sosiaalisuus ja emotionaalisuus ovat toisiinsa ja turvallisuuteen vahvasti yhteydessä. Sosioemotionaaliset taidot korostuvat liikuntaryhmissä, joissa oppilaat pääsevät käyttämään vuorovaikutustaitoja sekä harjoittelemaan omien ja toisten tunteiden tunnistamista sekä tunteidensäätelyä. Sosioemotionaalisten taitojen ollessa heikot, oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet hankaloituvat ja myös oppiminen heikentyy. (Takala 2014, 27.)

Koulun uintitunnilla vesi ja uiminen voivat aikaansaada oppilailla erilaisia tunnereaktioita, jotka voivat liittyä oppitunnin tai ryhmän ilmapiiriin, häpeän tunteeseen, veden pelkoon tai muihin epämiellyttävyyden tunteisiin, kuten inhoon, veden fyysisen ärsytyksen tunteeseen iholla ja kylmyyteen (Pantzar 2005). Turvallinen ilmapiiri rakentuukin Kähkösen (2018) pro gradu -tutkimuksessa haastateltujen liikunnanopettajien mukaan kokemuksellisista tekijöistä, sillä opettajan toiminta, koetut tunteet ryhmässä, ja tunteet siitä, että oppilaalla on vaikutusmahdollisuuksia, synnyttivät positiivisia kokemuksia. Opettaja voi siis omalla auktoriteetillaan ja liikuntatunnin säännöillä vaikuttaa tunnilla vallitsevaan rentouteen. Turvallisuuden tunnetta tunneille luovat lisäksi ryhmän sosiaalisuus ja yhteenkuuluvuus, onnistumisen kokemukset sekä tarkoituksenmukainen autonomia. Samat tekijät vaikuttavat myös oppilaiden motivaatioon. (Kähkönen 2018.)

Kokemukset vedestä voivat vaikuttaa uimaan oppimiseen lisäten tai vähentäen halua uida. Esimerkiksi pelko on koettu tunne, jonka voi aiheuttaa jokin tekijä oman itsen ulkopuolella (Poijula 2016). Vedenpelkoinen ihminen kokee siis veden uhkaavana tekijänä. Myös ahdistus koetaan usein pelkona tai jännityksen tunteena, jolloin ihminen arvelee tai tuntee hätäntymistä siitä, mitä voi tapahtua. Pelko ja ahdistus nähdään kuitenkin epärealistisena, jos pelätyn asian vaarallisuus ei ole todellinen tai ei tiedetä, mitä pelätään. Kielteiset tuntemukset vettä kohtaan saattavat liittyä aiempiin kokemuksiin, tapahtumiin, kasvatusasenteisiin tai uskomuksiin. Pelot ja muut kielteiset tunteet myös vaikeuttavat uimista fyysisesti, sillä ne aiheuttavat fysiologisia reaktioita, kuten lihasten jännitystä ja hengityselimistön toiminnan aktivointia. (Poijula 2016.) Jännittynyttä kehoa on hankala saada virtaviivaiseen ja rentoon uintiasentoon.

Hakamäen ym. (2012, 23–24) mukaan veden aiheuttama pelko tai negatiiviset tunteet voivat viivästyttää tai estää kokonaan uimataidon oppimisen. Huhtalan (2000) mukaan kuudesluokkalaisten pelottavimpia kokemuksia olivat uiminen syvässä vedessä sekä veden meneminen korviin ja inhottavimpia kokemuksia olivat silmien pitäminen auki veden alla ja meteli uimahallissa. Irwinin, Pharrin ja Irwinin (2015) tutkimuksen mukaan ne lapset ja nuoret, joilla oli korkeampi hukkumisen pelko, kävivät huomattavasti vähemmän uimassa, eivätkä he luottaneet itseensä vedessä ollessa. Näiden lasten hukkumisen pelkoa lisäsivät myös vanhempien hukkumisen pelko, oma fyysisen kunnon puute sekä epämiellyttävä olo vedessä.

Nuoruusiän kehitys ja siihen liittyvät itsetunnon, minäkäsityksen ja sosiaalisuuden muutokset voivat myös olla uimaan oppimisen haasteena. Muutokset kehossa, ajattelutaidoissa ja sosiaaliskulttuurisessa ympäristössä ovat osa nuoren kasvua ja kehitystä. Näistä muutoksista fysiologiset ja kehon rakenteen muutokset vaikuttavat nuoren sosiaalisen elämän lisäksi nuoren minäkäsitykseen, mikä muuttaa minäkuvaakin itsestä. Minäkuvaan vaikuttavat esimerkiksi muiden ihmisten reaktiot nuorta kohtaan sekä varhainen ja myöhäinen puberteetti. Erityisesti jälkimmäisen kohdalla sekä tytöt että pojat saattavat kokea hyvinkin erilaista kohtelua ikätovereiltaan. (Nurmi ym. 2015.) Koulun uintitunneilla kehon muutokset voivat aiheuttaa ahdistusta sillä ne näkyvät eniten, kun ikätovereiden kanssa käydään suihkussa ja esiinnyttään vähäpukeisena.

4 UIMA- JA VESIPELASTUSTAITO

Uima- ja vesiturvallisuustaidot ovat tärkeitä elämän taitoja, jotka lapsuudessa kehittyessään luovat perustan vedessä toimimiselle myös tulevaisuudessa (Franklin ym. 2015). Uimataidon oppimiselle ei ole vakiintunut yhtä tiettyä parasta ikää, vaikka aiheesta on olemassa väittelyä. Vanhempia suositellaan tutustuttamaan lapsensa uintitunneille jo esikouluikäisenä, mutta useat tutkimukset osoittavat, ettei lapsi ole tarpeeksi kehittynyt hahmottaakseen uintiliikkeitä ja -tekniikoita ennen viiden vuoden ikää. (Blitvich ym. 2012.) Taidon oppimiselle ei ole määritetty geenien osalta tiettyä herkkyysskauttaa, vaan ympäristö ja sen tarjoamat kokemukset vaikuttavat keskeisesti siihen, miten taitoja opitaan (Jaakkola 2010). Uimaan oppimisen on nähty olevan helpompaa ja nopeampaa, jos lapsi on harrastanut vauvauintia, sillä siellä opitaan muun muassa luontevaa suhtautumista veteen (Sääkslahti & Numminen 2007, 120).

Vauvauinnilla on tutkitusti yhteyttä lapsen varhaismotoriseen kehitykseen ja se voi toimia yhtenä lapsen aktiivisuutta lisäävänä virikkeenantomuotona. Entisten vauvauimareiden on havaittu olevan 3-vuotiaana ikäisiään hieman edellä havaintomotorisissa taidoissa ja niiden kehittämisessä. Vauvauinti ei ole kuitenkaan uimataidon saavuttamiseksi välttämätöntä. Kolmevuotiaan on kuitenkin mahdollista yltää uimakoulun ja uimaopettajan avulla jopa 10 metrin uimataitoon tai vähintään oppia etenemään vedessä joitakin metrejä itsenäisesti. (Sääkslahti & Numminen 2007, 118–120.)

Perusopetuksessa keskitytään opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan saavuttamaan perusuimataito viimeistään vuosiluokalla 6 (kts. luku 3.1). Uimataito antaa mahdollisuuden liikkua veden äärellä turvallisesti, ja sen avulla voi nauttia monenlaisesta vesiliikunnasta niin uimahalleissa kuin luonnonvesissä. Uimataitoa pidetään jokaisen suomalaisen kansalaistaitona, sillä Suomesta löytyy paljon vesistöjä. (Hakamäki 2012, 151.) Kansallisen liikuntatutkimuksen (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011) mukaan vuosina 2009–2010 uinti oli kolmanneksi suosituin liikuntalaji Suomessa 3–18-vuotiaiden keskuudessa. Uinti liikuntalajina on kuitenkin menettänyt suosiotaan vuosista 2005–2006 ja suosion laskuun voi osaltaan vaikuttaa ikäluokkien pienentyminen vuodesta 2005 vuoteen 2010 (Husu ym. 2011). Uinti on joka

tapauksessa kuntoliikuntamuotona yksi suosituimmista liikuntalajeista maailmanlaajuisesti (Ranta 2009).

4.1 Taidon määritelmiä

Uimataidolle on olemassa monia eri määritelmiä, joissa vaihtelevat uintityylit, uintimatka ja uimataittoa mittaavan testin kesto. Kansainvälisen hengenpelastusliiton (ILSF) mukaisessa määritelmässä ”henkilö osaa veteen putoamisen jälkeen tulla pintaan, kellua vähintään puoli minuuttia rauhallisesti vedessä ja uida vähintään 25 metriä. Henkilön tulisi myös pystyä pelastamaan uhri, kuljettamaan uhria 3–5 metriä apuvälineen avulla sekä pystyä pukemaan, uimaan ja kellumaan kelluttavalla välineellä”. (International Life Saving Federation 2018.) Uimataittoa mitataan Suomessa pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaisesti, joka eroaa Kansainvälisen hengenpelastusliiton määritelmästä. Pohjoismaisen uimataidon määritelmässä ei oteta huomioon vesipelastustaitoja, vaan ”henkilö on uimataitoinen, jos hän syvään veteen pudottuaan osaa uida 200 metriä, josta 50 metriä selällään” (Hakamäki 2017).

Uima- ja vesiturvallisuustaitoja voidaan määritellä mittaamalla osaamista käytännössä sekä arvioimalla omaa osaamista ja pätevyyttä näissä taidoissa. Uima- ja vesipelastustaidoista voidaan muodostaa myös laajempia vesitaitoon liittyviä teemoja. Esimerkiksi Stallmanin ym. (2017) tutkimuksen mukaan yleinen vesitaitavuus sisälsi 15 erilaista taitoa, jotka on esitelty taulukossa 1, luvussa 2.4. Morgadon ym. (2020) tuottamassa materiaalissa puolestaan koetun pätevyyden vesitaitotilanteet rakentuivat viidestä eri osatekijästä, joita olivat veteenmeno, sukeltaminen, vesiturvallisuus, liikkuminen ja hengityksen hallinta. Vesitaitotehtävät kuvasivat erilaisia tilanteita vedessä, mitkä olivat yhdistelmiä kyseisistä vesipätevyyden osatekijöistä. Franklinin ym. (2015) käytännön tutkimuksessa uima- ja vesiturvallisuustaidot sisälsivät muun muassa krooli- ja selkäuintitaidot, veteen meno- ja poistulotaidot, pelastusuintitaidot, sukellus- ja scullingitaidot, kelluntataidot sekä tiedon turvallisesta vesikäyttäytymisestä.

4.2 Vesiturvallisuustiedot ja -taidot

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton pitkäaikainen tavoite on ollut tehdä uimataidosta kansalaistaito jokaiselle suomalaiselle. Myös vesiturvallisuuden parantaminen on yksi näistä tärkeimmistä tavoitteista. (Ilmanen 2006, 216.) Vedessä tapahtuvat harrastukset, kuten esimerkiksi uiminen, soutaminen, sukeltaminen, purjehdus ja surffauksen monet muodot mielletään riemukkaiksi fyysisen aktiivisuuden muodoiksi maailmanlaajuisesti (Wiesner & Rejman 2014). Näillä harrastuksilla on myös kääntöpuolensa, sillä hukkumistilastojen (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2019a; Halik, Poznańska, Seroka & Wojtyniak 2014) mukaan erilaiset vesiaktiviteetit sisältävät todellisia riskejä, monista vammoista kuolemiin. Suomessa hukkuu vuosittain keskimäärin noin 100–150 ihmistä, ja muun muassa vuonna 2018 hukkuneita raportoitiin 94 ja vuonna 2019 kokonaismäärä oli 90. Suomalaisten hukkumiset tapahtuvat useimmiten vesiliikenteessä, uudessa, jäällä tai syy on tuntematon. Joitakin hukkumistapauksia sattuu myös sukeltaessa, pudotessa ja ulkomailla. (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2020; 2019a.)

Vedessä liikkujan tulisi tietää, kuinka hallita vesiturvallisuuteen liittyviä riskejä ja näin ollen myös omaa turvallisuutta. Riskien tiedostaminen mahdollistaa myös veteen liittyvien uhkien ennakkoinnin ja niiden vahingollisten seurauksien hallinnan. Wiesner ja Rejman (2014) ovat koonneet julkaisun riskien hallinnasta uimaopetuksessa. Turvallisten uintituntien ja vesiaktiviteettien suunnittelussa täytyy ottaa huomioon keinoja, joilla vähentää mahdollisia riskejä. Riskialttiita tilanteita, kuten hyppäämistä tuntemattomiin vesiin tai syvyyden puolesta liian matalaan veteen, voidaan ennaltaehkäistä yksinkertaisesti välttämällä tällaisten tilanteiden syntymistä. (Wiesner & Rejman 2014.)

Riskien arviointi on myös osa turvallista uimaopetusta, minkä myötä riskien tunnistaminen, analysointi ja hallinta edesauttavat hahmottamaan uimaopetukseen liittyviä ulkoisia ja sisäisiä turvallisuustekijöitä. Riski nähdään uimaopetuksen ja vesiturvallisuuden näkökulmasta todennäköisenä tapahtumana, jonka seurauksena voi olla menetys. Vesiturvallisuuden opetuksessa ensimmäisenä tavoitteena on tunnistaa riskit, joista voi tehdä esimerkiksi listan asian havainnollistamiseksi. Niiden tunnistamisessa on huomioitava uhkien tunnistus ja

nimeäminen, niihin liittyvät tekijät ja niiden alkuperät sekä uhkan todenmukainen kuvailu ja luokittelu. (Wiesner & Rejman 2014.)

Uhkat ja niihin liittyvät riskit voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. Ulkoiset uhkat eroavat sisäisistä siten, että niiden alkuperään ei voi suoraan vaikuttaa. Esimerkkeiksi ulkoisista uhkista voidaan mainita muiden ihmisten käyttäytyminen ja toiminta, vaarallinen vesiympäristö, sääolosuhteet sekä varusteet ja tarvikkeet. Sisäisiin uhkiin voidaan puolestaan vaikuttaa, koska ne ovat yhteydessä henkilön omaan tietoon, taitoihin ja persoonallisiin ominaisuuksiin. Esimerkkeiksi sisäisistä uhkista voidaan nimetä terveys, uimataito, virheet tai erehdykset vesiaktiviteettien aikana, itsearviointi ja itsekontrolli sekä hengenpelastustaidot. Turvallisuusopetuksen yhtenä tavoitteena on opettaa, kuinka ymmärtää omaa kehoa ja kuinka hallita ahdistusta ja paniikkia. (Wiesner & Rejman 2014.)

Riskitekijöiden tunnistamisen jälkeen riskien hallintaan kuuluu riskianalyysi, jonka tarkoituksena on arvioida riskin todennäköisyys ja haitallisten seurauksien laajuus. Riskianalyysissä voidaan koota yhteen mahdollinen vahingollinen tapahtuma, sen syyt, vaikutukset ja toimenpiteet sen sattuessa sekä tapahtuman riskiluokitus. Esimerkiksi alentuneen kehon lämpötilan syynä on liian pitkäkestoinen kylmässä vedessä uiminen, josta seuraa hypotermia tai jopa kuolema, ja toimenpiteenä tapahtumalle on lopettaa uiminen välittömästi. Alentuneen kehon lämpötilan riski kasvaa suoraan suhteessa vedessä vietettyyn aikaan nähden ja vähenee puolestaan lämpötilan noustessa. (Wiesner & Rejman 2014.)

4.3 Tuloksia koululaisten uimataidoista

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry (SUH), LIKES-tutkimuskeskus sekä Opetushallitus ovat selvittäneet kuudesluokkalaisten lasten uimataitoa ja uimaopetuksen järjestämistä vuodesta 2000. Tutkimuksessa haetaan vastauksia siihen, kuinka suuri osa suomalaisista kuudesluokkalaisista osaa uida sekä miten uimaopetusta on järjestetty. Uimataitoa mitataan tutkimuksessa pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaisesti. (Hakamäki 2017.)

Suomalaisista kuudesluokkalaisista 79 prosenttia on uimataitaisia eli he täyttävät pohjoismaisen uimataidon vaatimuksen, jos uimaopetusta järjestetään koulussa kaikilla vuosiluokilla. Jos opetusta järjestetään vain osalle vuosiluokista, 72 prosenttia osaa uida. Mikäli uimaopetusta ei anneta koulussa lainkaan, vain 63 prosenttia kuudesluokkalaisista on uimataitaisia. Kokonaisuudessaan kuudesluokkalaisista osasi uida kolme neljästä (76 %), eikä uimataidossa ollut eroa sukupuolten välillä. (Hakamäki 2017.) Vastaavasti liikunnan seuranta-arvioinnissa yhdeksäsluokkalaisista tytöistä 82 prosenttia ja pojista 84 prosenttia kertoi osaavansa uida. Näistä yhdeksännen luokan oppilaista 1 prosentti oli täysin uimataidottomia. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 90–91.)

Lasten ja nuorten terveysseuranta -raportin (LATE) tulosten mukaan vanhemmista noin puolet arvioi ensimmäistä (49 %) ja viidettä (66 %) luokkaa käyvän lapsensa uimataidon riittäväksi luokka-asteelle määritellyn uintimatkan suhteen. Kahdeksäsluokkalaisista oppilaista 86 prosenttia koki pystyvänsä uimaan 200 metriä. Sukupuolten välisellä uimataidolla oli tilastollinen ero vain viidennellä luokalla, kun useampi poika kuin tyttö jaksoi uida luokka-asteelle määritellyn uintimatkan. (Markkula & Haikonen 2012.)

Franklin ym. (2015) kartoittivat tutkimuksessaan australialaisten peruskoulujen oppilaiden uima- ja vesiturvallisuustaitoja. Australian uintijärjestöt ovat tehneet suositukset eri kouluasteille ja vähimmäistavoitteet, jotka tulisi saavuttaa tiettyssä ikävaiheessa. Tutkimuksessa selvitettiin, minkä osaamistason oppilaat saavuttivat sekä mitkä tekijät vaikuttivat parantavasti tai rajoittavasti heidän kykyynsä oppia näitä taitoja. Oppilaiden uimataitotasoa arvioitiin suhteessa osaamistaso neljään (Level 4), jonka saavuttamiseksi tulisi osata turvallinen hyppy uintisyvään veteen ja sieltä poistuminen, taitouintitasoisia sculling-liikkeitä, 50 metriä vapaauintia ja selkäuintia oikealla tekniikalla, 25 metriä pelastusselkäuintia, 15 metriä rintauintia ja kylkiuintia, vaatteet päällä uintia, kellunta-asentoja sekä erilaisia sukellustekniikoita. (Franklin ym. 2015.)

Franklinin ym. (2015) tutkittavista 12-vuotiaista peruskoulun oppilaista 78 prosenttia saavutti uimataidoiltaan kyseisen 4 tason tai ylemmän, kun vain 56 prosenttia ylsi tasolle 5 tai ylemmäs. 10-vuotiailla oppilailla vastaavat luvut olivat 50 prosenttia ja 31 prosenttia, kun taas 8-

vuotiaista samoille tasoille ylsi vain 22 prosenttia ja 11 prosenttia. Oppilaat, jotka saavuttivat korkeampia taitotasoja (Level 4–5), olivat iältään vanhempia, useammin tyttöjä ja yksityiskoulua käyviä. Lisäksi he uivat vähintään kerran kahdessa viikossa, heillä oli kotonaan uima-allas tai he kävivät uimassa julkisissa uima-altaissa, rannalla tai järvessä. Matalamman taitotason saavuttaneet lapset olivat aboriginaaleja tai Torres Strait -alueen saarilta, heillä oli huonoja kokemuksia uimisesta ja vedestä, tai he uivat vähemmän kuin kerran kahdessa viikossa. Iällä oli suurin vaikutus siihen, minkä uimataitotason lapset saavuttivat. Merkitsevää oli myös kerrat, jotka lapsi vedessä ylipäätään viettää, sillä mitä enemmän vedessä vietetään aikaa, sitä korkeampaan uimataitotasoon tutkimusten mukaan ylletään. (Franklin ym. 2015.)

Moran (2009) tutki uusiseelantilaisten lukiolaisnuorten (n=2202) vesiturvallisuuden osaamista. Noin joka kolmannella ei ollut pelastustaitoja sekä noin puolet ei kokenut osaavansa elvyttää. Tulokset osoittivat, kuinka tärkeää olisi opettaa vesiturvallisuustaitoja ja että kouluissa olisi myös suositeltavaa järjestää pakollinen painelu-puhalluselvytyskoulutus. (Moran 2009.)

4.4 Uimataitoon yhteydessä olevia tekijöitä

Lasten ja nuorten uima- ja vesiturvallisuustaitojen oppimiseen ja niiden kehittämiseen tarvitaan monia yhteistyötahoja, kuten vanhempia, kouluja ja kuntia sekä esimerkiksi uimaseuroja ja muita kolmannen sektorin järjestöjä (Turunen 2017). Kolmas sektori on tärkeä toimija, sillä se voi tarjota matalan kynnyksen harrasteryhmiä ja uintikursseja, joissa ei ole kilpailullisia tavoitteita. Vapaa-ajalla uiminen on vähentynyt lasten ja nuorten keskuudessa, mihin ovat saattaneet vaikuttaa yhteiskunnalliset tekijät, kuten arkiliikunnan vähentyminen, vapaa-ajanviettopapojen muutokset sekä perheiden asenteet uimista kohtaan (Kaukovuo 2012).

Lasten ja nuorten uimataitoon on yhteydessä monia tekijöitä, jotka edesauttavat tai heikentävät lapsen mahdollisuutta oppia uimataito. Koulun uimaopetuksella voidaan mahdollistaa tai heikentää lapsen uimataidon oppimista, sillä koulun oma opetussuunnitelma sekä uintiperinteet ja asenteet voivat vaikuttaa opetuksen järjestämiseen. Myös muut opetuksen organisointiin ja opettajan ammattitaitoon ja työmäärään liittyvät asiat joko mahdollistavat tai uhkaavat koululaisten uimaopetusta. Lisäksi lähiympäristöllä, johon lukeutuvat esimerkiksi vanhempien

sosioekonominen asema, asenteet ja asuinalue, voi olla vaikutusta lapsen uimataidon oppimiseen. Näiden ulkoisten tekijöiden lisäksi yksilön sisäinen käsitys ja kokemus omista uima- ja vesiturvallisuustaidoista ovat yhteydessä siihen, miten näitä taitoja opitaan ja kuinka taidon oppimisprosessiin asennoidutaan.

4.4.1 Koulun uimaopetus

Suomessa koululaisten uimaopetus toteutetaan perusopetuksen aikana ja ”onneksi uinti on kirjattu opetussuunnitelmaan”, todetaan Kaukovuon (2012) tapaustutkimuksessa viranhaltijoiden ja opettajien uinninopetuksen näkemyksistä. Näkemyksiä koululaisten uinninopetuksesta jaoteltiin sillä perusteella, mitkä tekijät mahdollistavat uimisen ja mitkä uhkaavat sitä. Yhteisön myönteiset asenteet uintia kohtaan, vahvat uintiperinteet sekä toimiva yhteistyö opetus- ja liikuntatoimen välillä nähtiin koululaisuuintia edesauttavina tekijöinä. Myös uimahallikuljetuksia hoitava asiantuntija ja ammatillinen arvostus eri ammattikuntien välillä mahdollistavat koululaisten uinninopetuksen toteutumisen. (Kaukovuo 2012.)

Erilaisten koulutusohjelmien tavoitteena on tarjota hukkumisia ehkäiseviä tietoja ja taitoja, jotta lapset itse selviytyisivät kaikkialla, missä on vettä. Samoja tietoja ja taitoja tarvitsevat myös aikuiset, jotta he osaisivat roolinsa lastensa valvojina veden äärellä ja tapaturmien ennaltaehkäisijöinä. (Lynch 2012.) Suomessa koulutuksia ja lisäkouluttautumisen mahdollisuuksia järjestää esimerkiksi Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto (SUH). SUH on koulutus- ja valistusorganisaatio, jonka perustehtävänä on uimataidon, vesiturvallisuuden ja olosuhteiden edistäminen, jotta jokainen voisi liikkua turvallisesti vedessä, vesillä ja veden äärellä. (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2019b.)

Kaukovuo (2012) jaotteli viranhaltijoiden ja opettajien näkemyksiä koululaisten uinninopetuksesta, sillä perusteella, mitkä tekijät uhkaavat uimista. Uinninopetuksen toteutumista haastavat uimahallin kaukainen sijainti kouluun nähden, erilaiset vastuukysymykset ja organisointiin liittyvä työmäärä. Opettaja-alan naisvaltaisuus nähdään myös koululaisten uintia uhkaavana tekijänä, mutta suurempi huoli liittyy alakoulujen opettajien pedagogiseen pätevyyteen ja motivaatioon opettaa uintia. (Kaukovuo 2012.)

Opettajan näkökulmasta on tärkeää, että uinti ja vesiturvallisuus sisällytetään koulujen opetussuunnitelmaan, jotta kaikki lapset ja nuoret oppisivat nämä taidot. Koulujen opettajilla on pedagogista ammattitaitoa ja siten pätevyyttä, tietämystä sekä kokemusta opetusalaista. Silti monilla heistä ei ole näitä samoja tietoja ja taitoja uinnin sisällöistä ja vesiturvallisuudesta. (Peden, Franklin & Larsen 2009.) Tästä syystä opettajille suositellaan laajentamaan osaamistaan tältä alalta, jotta he voivat itsevarmasti sisällyttää vesiturvallisuusopetusta omaan opetussuunnitelmaansa. Näiden veteen liittyvien tietojen ja taitojen opettamisen kautta opettajien on myös mahdollista huomata, miten olennainen heidän roolinsa on lasten uinti- ja vesiturvallisuuskasvatuksessa. (Lynch 2012.)

Vastamäki (2004) tutki pro gradussaan liikunnanopettajien kokemuksia maahanmuuttajien opettamisesta sekä maahanmuuton kasvun vaikutuksia liikunnanopetukseen. Liikunnan opettajien työmäärä on lisääntynyt maahanmuuton myötä ja haasteita liikuntatunneille ovat tuoneet kieliongelmat, uskonnon asettamat rajoitukset pukeutumiselle esimerkiksi uinti- ja sisäliikuntatunneilla sekä se, miten ehkäistä syrjintää (Vastamäki 2004). On myös todettu, että maahanmuuttajalapsilla on uimataidossa paljon puutteita, ja heille, jotka kieltäytyvät uskonnollisista syistä yleisestä opetuksesta, on järjestetty maksullisia kerhoja (Hakamäki 2017). Nämä useat tekijät saattavat olla myös uhka liikuntatunnin turvallisuuden näkökulmasta, sillä eri kielet tuovat esimerkiksi ohjeiden ymmärtämisen ongelmia, muu pukeutuminen kuin liikuntavarustus voi olla vaaratekijä muun muassa vauhdikkaissa peleissä tai allasolosuhteissa ja jonkun oppilaan syrjintä ei luo oppitunnille eikä ryhmään psyykkisesti turvallista ilmapiiriä. Toisaalta maahanmuuttajien avuliaisuus, eloisuus ja positiivinen asenne koululiikuntaa kohtaan ovat tehneet heidän opettamisestaan haastateltujen liikunnanopettajien mielestä antoisaa. Maahanmuuttajien liikunnanopettamisessa koettiin tärkeäksi opettajan omien asenteiden ja arvojen tunnistaminen sekä opettajakoulutuksen ja oman aktiivisuuden rooli vieraaseen kulttuuriin tutustuttaessa. (Vastamäki 2004.)

4.4.2 Lähiympäristö

Huoltajan sosioekonomisella asemalla on havaittu olevan yhteys lapsen uimataitoon. Lasten terveysseuranta -raportin tutkimustuloksissa nostettiin esille äidin koulutustaustan yhteys

lapsen uimataitoon, kun taitoa verrattiin luokka-asteelle riittävään uintimatkaan. Ensimmäisellä luokka-asteella uintimatka oli 10 metriä, viidennellä luokka-asteella 100 metriä ja kahdeksannella luokka-asteella 200 metriä. Muun muassa ensimmäisen luokka-asteen oppilaista, joiden äidit olivat korkeammin koulutettuja, oli noin 55 prosentilla riittävä uimataito. Kun taas vähemmän koulutettujen äitien lapsista vain 39 prosentilla oli riittävä uimataito. Lapset, joiden äidit olivat korkeammin koulutettuja uivat luokka-asteelleen riittäväksi katsotun matkan yleisemmin jokaisella luokka-asteella kuin lapset, joiden äidit olivat vähemmän koulutettuja. Tämä voi selittyä sillä, että korkeamman koulutuksen saaneet äidit ovat paremmin tietoisia uimataidon merkityksestä ja haluavat ehkäistä tapaturmia. (Markkula & Haikonen 2012.)

Huoltajan asenteella uimista kohtaan on havaittu olevan yhteys lapsen uimataidon oppimiseen. Ross ym. (2014) saivat selville tutkiessaan afroamerikkalaisten nuorten uintitaitoa, että huoltajien asenteilla oli suuri vaikutus lasten uimataidon kehittymiseen. Uimataitoiseksi itsensä kokevat huoltajat pitivät tärkeänä, että heidän lapsensa oppivat uimaan. Kun taas huoltajat, jotka kokivat pelkoa vettä kohtaan, eivät halunneet päästää lastansa veteen. Tuloksista voidaan päätellä, että perheen kannustuksella ja vanhempien uimataidolla on yhteys lasten uimataitoon (Ross ym. 2014). Huhtala (2000) sai samankaltaisia tuloksia tutkiessaan kuudesluokkalaisten uintikokemuksia. Tutkimuksen tulosten mukaan huoltajien suhtautuminen lapsen uimiseen oli vahvasti yhteydessä lapsen uintikokemuksiin. Tutkimuksessa todettiin myös liikunta- ja uintikokemusten välisen yhteyden olevan merkittävä. Oppilaat, jotka pitivät liikunnasta, pitivät myös uinnista, kun taas oppilaat, jotka eivät pitäneet liikunnasta eivät myöskään pitäneet uinnista. (Huhtala 2000.)

Markkulan ja Haikosen (2012) tutkimuksessa huomattiin lisäksi asuinalueen yhteys lapsen ja nuoren uimataitoon. Lasten ja nuorten terveysseuranta -tutkimuksen tulosten mukaan turkulaiskoulun ensimmäisen luokka-asteen sekä viidennen luokka-asteen oppilaat pystyivät uimaan vuosiluokalle riittäväksi laitetun uintimatkan yleisemmin kuin kainuulaiskoululaiset. Ero oli selvä varsinkin ensimmäisen luokka-asteen oppilaille. Turkulaiskoululaisista 62 prosenttia pystyi uimaan 10 metriä, joka oli sille luokka-asteelle riittävä matka, kun taas kainuulaiskoululaisista vain 34 prosenttia pystyi uimaan kyseisen matkan. (Markkula & Haikonen 2012.)

4.4.3 Yksilön sisäiset tekijät liikuntataidon oppimisessa

Yksilön sisäiset eli henkilökohtaiset tekijät, kuten esimerkiksi käsitys ja kokemus omista uima- ja vesiturvallisuuksista ovat yhteydessä liikuntataidon oppimiseen ja asenteeseen oppimisprosessia kohtaan. Oppiminen ei ole yksi nopea oivalluksen hetki, vaan se vastaa ennemminkin oppimisprosessia, joka on samalla myös koko ajan meneillään olevaa oppimista (Tynjälä 1999, 9). Schmidt ja Lee (2005) määrittelevät oppimisen myös kehon sisäisten tapahtumien sarjaksi eli prosessiksi. Oppiminen voidaan määritellä myös kolmen muun piirteen mukaisesti, jolloin se on harjoittelun seurausta ja kohtalaisen pysyvää, mutta ei havaittavissa suoraan (Schmidt & Lee 2005).

Tynjälä (1999, 16) jaottelee oppimisen kokonaismallin kolmeen osaan, joita ovat taustatekijät, prosessi ja tuotos. Oppimisen taustatekijöitä ovat kaikki asiat, jotka vaikuttavat oppimiseen ja ne voidaan jakaa vielä oppijan henkilökohtaisiin tekijöihin, kuten persoonallisuuteen, kykyihin ja arvoihin sekä oppimisen kontekstiin eli opetus- ja oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Oppimisprosessiin vaikuttavat kaikki taustatekijät, joiden avulla oppija tekee havaintoja ja tulkintoja omasta oppimiskyvystä, älykkyydestä sekä motivaatiosta. Havainnot ja tulkinnat ohjaavat oppimista tiettyyn suuntaan. Oppimisprosessin seurauksena syntyvät oppimisen tulokset, jotka voivat olla monitasoisia aina pinnallisesta muistamisesta syvällisempään ymmärtämiseen ja toistamiseen. Tulokset ovat oppijan omia käsityksiä opiskeluista asioista ja taitojen hallinnan kehittymistä. (Tynjälä 1999, 16–18.)

Kaikki mitä teemme, vaatii tarkkaavaisuutta ja liikuntataitojen oppimisessa tarkkaavaisuuteen kuuluu motoristen taitojen suorittamista. Motoriset taidot vaihtelevat tyypiltään ja monimutkaisuudeltaan, mutta näiden taitojen oppimisprosessi on kaikilla yksilöillä samankaltainen. (Wulf 2007, 3–4.) Säännöllisen uintiharjoittelun on nähty kehittävän kokonaisvaltaisesti motorisista taidoista tasapainotaitoa, staattista voimaa sekä toiminnallista voimaa (Eider 2015).

Fitts ja Posner (1967) ovat jaotelleet motoristen taitojen oppimisen kolmeen vaiheeseen: kognitiivinen, assosiativinen ja autonominen (Wulf 2007, 3–4). Kognitiivinen vaihe näyttäytyy

oppijalle, siten että hän yrittää ymmärtää tasan tarkkaan mitä pitäisi tehdä. Tässä vaiheessa oppija tarvitsee huomattavaa kognitiivista kapasiteettia. Täten liikkeet ovat kontrolloituja, hitaita ja niitä harjoitellaan suhteellisen tiedollisesti. Tätä kognitiivista vaihetta kutsutaan myös verbaaliseksi vaiheeksi, koska oppijat yleensä puhuvat tietyllä tavalla itselleen tässä vaiheessa oppimista. Kun oppija on sisäistänyt liikkeen perusteet, toinen, assosiatiivisen oppimisen vaihe alkaa. Tässä vaiheessa tapahtuu liikkeiden hienosäätöä sekä liikkeiden sujuvuus, taloudellisuus ja tehokkuus paranee. Tarkkaavaisuutta voi entistä paremmin siirtää muihin tekijöihin kuin itse suoritukseen. Joitakin liikkeitä kontrolloidaan tietoisesti ja joitakin automaattisesti. Kattavan harjoittelun jälkeen, yksilö saavuttaa autonomisen vaiheen, jota kutsutaan myös motoriseksi vaiheeksi. Tässä vaiheessa liikkeet ovat tarkkoja, sujuvia ja yhdenmukaisia. Liike on pääsääntöisesti kontrolloitu automaattisesti, jolloin tarkkaavaisuus on kokonaan liikkeen ulkopuolella. (Wulf 2007, 3–4; Schmidt & Wrisberg 2004, 195–198.)

Uinnissa voidaan käyttää mielikuvia avuksi, jotta tarkkaavaisuus saadaan pois kehon sisältä (Wulf 2007, 61). Esimerkiksi jos uimarit ovat käyttäneet räpylöitä harjoitellakseen krooli-, selkä- tai perhosuintia, heitä voi ohjeistaa kuvittelemaan jalat räpylöiksi. Tämä mielikuva voi automaattisesti korjata jalkaterän ja jalan liikkeet ilman liiallista tietoista tarkkailua. (Wulf 2007, 61.)

Motoristen taitojen oppimisen vaiheiden lisäksi liikuntataidon oppimiseen ja koko oppimisprosessiin vaikuttaa se, mitä yksilö on jo aiemmin oppinut tietoisesti sekä tiedostamattomasti (Schmidt & Wrisberg 2004, 190–194). Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon avulla eli oppiminen nähdään konstruktivismin mukaan kognitiivisena toimintana, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja tietoja aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 2004, 72). Liikuntataitojen oppimisessa siirtovaikutus on myös yhteydessä opittavaan liikuntataitoon ja siihen, miten herkästi uusi taito opitaan, ja miten jo opittua taitoa hyödynnetään. Siirtovaikutus voi olla positiivista, negatiivista tai neutraalia. Siirtovaikutusilmiö on esimerkiksi positiivinen, jos jo opittu taito tai tietty motorinen liikerata on samankaltainen kuin opittava taito, joten uuden oppiminen on helpompaa ja nopeampaa. Jo opitusta taidosta voi olla haittaa tai uuden taidon oppiminen voi vaikeutua, jos uusi suoritus on luonteeltaan erilainen kuin jo opittu taito. Tällöin siirtovaikutus on negatiivinen. (Schmidt & Wrisberg 2004, 190–194.)

Oppimiseen on myös yhteydessä yksilön minäpystyvyys eli arviot, kuvitelmat ja kokemuksellinen käsitys omista kyvyistä. Nämä minäpystyvyysuskomukset saattavat olla merkittävämpiä vaikuttajia yksilön motivaatioon, tunnetilaan ja käyttäytymiseen kuin todelliset kyvyt. (Bandura 1997.) Näiden lisäksi muilta saama palaute ja kannustus ovat tärkeitä tekijöitä minäpystyvyysuskomusten kehittymisessä (Bandura 1986). Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan yksilön tavoitteellista toimintaa ja kehitystä määräävät kolme tekijää, jotka ovat jatkuvasti toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Näitä tekijöitä ovat yksilön kognitiiviset tapahtumat, käyttäytyminen sekä ympäristö. (Bandura 1997.) Uima- ja vesiturvallisuustaitojen näkökulmasta yksilön tavoitteellista toimintaa ja taidon kehittymistä säätelevät teorian mukaan oppijan tiedolliset prosessit, oppimistilanteessa ilmenevä käyttäytyminen sekä oppimisympäristö. Nämä tekijät voivat näkyä käytännössä oppijan asenteessa ja motivaatiossa opittavaa taitoa kohtaan sekä vaihtelevina tunteina oppimistilanteessa. Oppimisympäristöllä on myös merkitystä etenkin uima- ja vesiturvallisuustaitojen oppimiseen (kts. 3.3.2 *Uimaopetuksen psyykkiset turvallisuustekijät*).

Käsitykset omasta minäpystyvyydestä ja käytännössä toteutunut käyttäytyminen ovat toisiaan vahvistavia, ja ne yhdessä lisäävät onnistumisia tai epäonnistumisia (Bandura 1997). Minäpystyvyys on ominaisuutena melko pysyvä, mutta omia käsityksiä voi joutua arvioimaan uudelleen, esimerkiksi merkittävien tilanteiden seurauksena (Tschannen-Moran & McMaster 2009). Minäpystyvyys voi siis muuttua, esimerkiksi myönteisten ja negatiivisten kokemusten myötä, sillä omien taitojen kehittyminen ja muiden suorituksiin vertaileminen voivat muuttaa arviota omasta osaamisesta (Bandura 1997). Taidon oppimisessa oppija tekee jatkuvaa kognitiivista arviointia omasta pystyvyydestään suhteessa opittavaan taitoon tai tiettyyn tehtävään. Itsensä kehittämisen tunteesta nautitaan yleisesti, mutta kuitenkin sen hetkisen pätevyyden ja haasteen välillä ei saa olla liian suurta etäisyyttä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 195).

Edellä mainitut yksilön taustalla vaikuttavat sisäiset tekijät ovat yhteydessä liikuntataitojen oppimiseen ja oppimisprosessiin. Uima- ja vesiturvallisuustaitojen oppimisen näkökulmasta yksilö muodostaa käsityksensä taidoistaan henkilökohtaisten tekijöidensä, oppimisen kontekstin sekä havaintojensa ja tulkintojensa avulla sekä sen mukaan, miten päteväksi hän kokee itsensä tietyssä taidossa.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten koettua vesipätevyyttä sekä eri taustatekijöiden yhteyksiä koettuihin vesitaitoihin. Tavoitteena oli lisäksi etsiä tähän tutkimukseen luodun mittarin avulla uusia näkökulmia siitä, miten oppilaat kokevat omat vesitaitonsa. Tutkimuksen avulla voitiin saada selville vähemmän tunnettuja uima- ja vesipelastustaitoihin liittyviä asioita sekä perehtyä tarkemmin olemassa olevaan kirjallisuuteen aiheesta. Hypoteesit on muodostettu tutkijoiden omakohtaisista käytännön kokemuksista sekä alan tutkimuksista ja kirjallisuudesta.

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten päteviksi yhdeksäsluokkalaisten kokevat itsensä vesitaidoissa?

Hypoteesi: Yhdeksäsluokkalaisten arvioivat omat vesitaitonsa yleisesti keskiverroksi.

Onko koulu-uintiin suhtautumisella yhteyttä koettuihin vesitaitoihin?

Onko vapaa-ajan viettotavoilla yhteyttä koettuihin vesitaitoihin?

2. Onko vesitaitojen koetussa pätevydessä eroja sukupuolten välillä?

Hypoteesi: Koetussa pätevydessä on eroja sukupuolten välillä.

3. Onko vesitaitojen koetussa pätevydessä eroja kahden paikkakunnan välillä?

Hypoteesi: Koetussa pätevydessä on eroja paikkakuntien välillä.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kohdejoukko ja otos, tutkimusaineiston kerääminen ja tiedon käsittely, kyselylomake ja sen sisältö, koetun pätevyyden mittariston esittely, aineiston tilastollinen käsittely sekä tutkimuksen eettisyys. Koettua vesipätevyyttä tarkasteltiin määrällisesti eri tasoisten vesitaitotehtävien avulla; mille osaamistasolle yhdeksäsluokkalaiset arvioivat omat taitonsa yhdeksässä eri vesitaitoa mittaavassa tehtävässä.

6.1 Kohdejoukko ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen kohdejoukko koostui Hämeenlinnan ja Mikkelin yläkoulujen yhdeksäsluokkalaisista. Kohdejoukoksi valikoitui yhdeksäsluokkalaiset, koska sen ikäisten oppilaiden vesipätevyyttä ei oltu tutkittu tarkemmin. Myös mittari ja sen vesitaitotehtävät eri osaamistasoineen soveltuivat peruskoulun päättävälle. Tutkimuksen kunnat valittiin tutkijoiden kotipaikkakuntien perusteella. Kaikkiin Hämeenlinnan ja Mikkelin yläkouluihin oltiin yhteydessä ja tutkimukseen osallistuivat ne yläkoulut, joiden rehtorit myönsivät tutkimusluvan. Hämeenlinnasta yläkouluja lähti tutkimukseen mukaan kolme ja Mikkelistä kaksi. Tutkimuksen otos oli 230 oppilasta, joista tyttöjä oli 114 (50 %) ja poikia 108 (47 %). Lisäksi kahdeksan nuorta ei halunnut sanoa olevansa tyttö eikä poika, vaan vastasi kohtaan 'muu'. Tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan mahdollisimman suuri kohdejoukko (=230), mutta tutkimukseen osallistuvia yläkouluja saatiin kuitenkin lopulta odotettua vähemmän.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2020 verkkototeutuksena kyselylomakkeella (liite 1). Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin kysely, sillä se on monipuolinen menetelmä ja helppo toteuttaa käytännössä (Vehkalahti 2014, 11). Lisäksi kuvitettu mittari saatiin parhaiten esille kyselylomakkeen muodossa. Kyselytutkimusta suunniteltaessa tiedostettiin myös, että vastaaja voi tietoisesti vääristää vastauksiaan joko liioitellen tai vähätellen omaa osaamistaan. Tästä syystä tuloksia tulkittiin kriittisesti. (Nurmi ym. 2015.)

Kyselylomakkeessa kaikki kysymykset vakioitiin eli kaikki vastaajat vastasivat samoihin kysymyksiin tietyssä järjestyksessä. Kysely soveltuu aineiston keräämisen tavaksi varsinkin,

kun tutkittavia on paljon ja he ovat toisistaan erillään. (Vilkkä 2014, 28.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat kahdelta eri paikkakunnalta ja tavoitteena oli saada useampi sata osallistujaa mukaan tutkimukseen. Tästä syystä tutkimusaineiston keruutavaksi valittiin kyselylomake. Kyselylomakkeeseen vastattiin sähköisesti verkossa Webropol-kyselyohjelmistoa alustalla. Tutkimukseen osallistujat saivat kyselyyn linkin ja salasanan opettajansa tai opinto-ohjaajansa välityksellä. Verkossa toteutettava kyselylomake on nopeampi tapa kerätä aineistoa kuin paperinen versio. Myös aineiston ja tietojen käsittely sekä niiden säilyttäminen on helpompaa sähköisesti.

Kyselyyn vastattiin nimettömänä, joten vastaajien henkilöllisyys ei paljastunut missään tutkimuksen vaiheessa. Kyselylomake sisälsi taustatieto-osuuden, tietoja oppilaan vapaa-ajan liikunnasta ja koulu-uinnista sekä koetun pätevyyden mittarin vesitaitoihin liittyen. Taustatiedot, kysymykset vapaa-ajan liikunnasta sekä koetun pätevyyden mittariston vesitaitotehtävät olivat vastaajalle pakollisia. Koulu-uintiin osallistuminen eri luokka-asteilla ja siihen liittyvät jatkokysymykset eivät olleet pakollisia, jos vastaaja ei ollut osallistunut uintitunnille millään luokka-asteella. Kaikilta vastaajilta kysyttiin kuitenkin pakollisena kysymyksenä, pitävätkö he tärkeänä, että koululiikunnassa opetetaan uima- ja vesipelastustaitoja.

6.2 Koetun vesipätevyuden mittari

Koetun vesipätevyuden mittarissa oppilas arvioi omaa osaamistaan yhdeksässä erilaisessa vesitaitotehtävässä, joita olivat hyppy jalat edellä, hyppy pää edellä, syvyysukellus, pituussukellus, pelastautuminen vedestä, pelastaminen vedestä, selkäuinti, krooliuinti ja rintauinti. Nämä vesitaitotehtävät pohjautuivat viiteen eri osatekijään: veteenmeno, sukeltaminen, vesiturvallisuus, liikkuminen ja hengityksen hallinta vedessä. Vesitaitotehtävät ovat yhdistelmiä kyseisistä osatekijöistä, jotka kuvaavat tilanteita vedessä (Morgado ym. 2020).

Oppilas vastasi kysymyksiin sen perusteella, miten hän koki omat vesitaitonsa. Jokainen vesitaitotehtävä oli jaoteltu neljään eri luokkaan (0–3), joita olivat en kykene/en osaa (0), aloittelija (1), keskiverro (2) sekä kokenut (3). Tässä tutkimuksessa aloittelijasta, keskiverrosta

ja kokeneesta käytetään nimitystä osaamistasot 1–3 (taulukko 2). Osaamistasot on suhteutettu tehtävien vaikeustasojen kanssa (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2018). Oppilas pystyi valitsemaan ainoastaan yhden vastausvaihtoehdon, joka sisälsi tekstin ja kuvan. Mittarin vastausvaihtoehdot kuvitettiin, jotta vesitaitotehtäviä olisi helpompi ymmärtää. Kuvat on luotu yhteistyössä kuvittaja Réka Gruborovicsin kanssa.

TAULUKKO 2. Koetun pätevyuden vesitaitomittarissa käytetyt osaamistasot (1–3).

Vesitaitotehtävä	Aloittelija	Keskiverto	Kokenut
Hyppy jalat edellä	Hyppy uintisyvään veteen vesirajasta	Hyppy noin 1m korokkeelta	Hyppy 3m korkeudesta
Hyppy pää edellä	Keräkaato reunalta	Taittokaato	Pää edellä ponnistaen
Syvyyssukellus	Uppoesine rinnan syvyydestä	Uppoesine 2m syvyydestä	Uppoesine 3-4m syvyydestä
Pituussukellus	5 m sukellus	10m sukellus	15m sukellus
Pelastautuminen vedestä	Pään pinnalla pitäminen 20s uintisyvyisessä vedessä	Pää pinnalla uinti 100m	200m uimataitotesti
Pelastaminen vedestä	Pelastusrenkaan heitto + renkaan kuljetus 25m	25m uinti + 25m uhrin kuljetus renkaalla	25m uinti + 25m uhrin kuljetus ilman apuvälinettä
Selkäuinti	Selin potkuja 25m	Alkeisselkäuinti 50m	Selkäkrooli 100m
Krooliuinti	Koirauinti pää pinnalla 25m	Alkeiskrooliuinti 50m	Krooliuinti 100m
Rintauinti	Alkeisrintauinti 25m	Rintauinti pää pinnalla/epäsäännöllinen hengitysrytmi 50m	Rintauinti säännöllisellä hengityksellä 100m

Koetun vesipätevyyden mittari ja osaamistasoluokittelu on mukailtu Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton (SUH) uinnin tavoitetaulukosta (2018) sekä Morgadon ym. (2020) kuvitetusta vesipätevyyden mittaristosta 5–8-vuotiaille lapsille. Tähän tutkimukseen luotiin uusi koetun vesipätevyyden mittari yhdeksäsluokkaisille, sillä esimerkiksi Morgadon ym. (2020) vesipätevyyden mittariston tehtävät oli suunnattu nuoremmille, vasta peruskoulunsa aloittaville oppilaille. Morgado ym. (2020) kuvaavat koetun vesipätevyyden osaamista kolmella tasolla: 1= *not able*, 2= *in progress*, 3= *able* ja tasojen piirroskuvat edustavat myös tehtävän vaikeusjärjestystä. Vesitaitotehtävien useampi osaamistaso on koettu toimivaksi kuvaamaan lapsen kehityksellistä taidon prosessia (Langendorfer & Bruya, 1995; Moreno & Ruiz 2008).

Tämän tutkimuksen jokaisen vesitaitotehtävän osaamistason haastavuus kasvaa kumulatiivisesti. Toisin sanoen, jos oppilas kokee jossakin vesitaitotehtävässä osaamisensa tasolle 3, periaatteessa hänen tulisi myös osata tasot 1 ja 2. Mittarin vesitaitotehtävien osaamistaso 3 voidaan ajatella olevan saavutettavissa peruskoulun päätyttyä, sillä esimerkiksi jo kuudesluokkalaisilta on tutkittu 200 metrin uimataidon osaamista (Hakamäki 2017). 200 metrin uimataitotesti vastaa tässä vesipätevyyden mittarissa pelastautuminen vedestä -tehtävän osaamistasoa 3.

6.3 Tilastollinen käsittely

Aineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics 26.0.0 for Windows –ohjelmalla. SPSS-ohjelmalla laskettiin koetun pätevyyden mittarin keskiarvot, keskihajonnat ja prosentuaaliset osuudet. Koetun pätevyyden ja koulu-uintiin suhtautumisen sekä koetun pätevyyden ja vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden yhteyksiä analysoitiin ristiintaulukoinnin avulla. Tulokset esitettiin khiin neliön (χ^2) arvon mukaisesti. Lisäksi ryhmien välisten erojen merkitsevyyksiä laskettiin riippumattomien muuttujien t-testillä. Kaikki tarkasteltavat muuttujat olivat nominaaliasteikollisia, joista luotiin myös jatkuvia summamuuttujia. T-testin tulokset tulkittiin Levenen testin mukaan sekä keskiarvojen välisiä eroja analysoitiin myös khiin neliö -testillä.

Koettua vesipätevyyttä kuvattiin myös kaikista vesitaitotehtävistä tehdyn summamuuttujan (yleinen vesitaito) keskiarvoina. Lisäksi koetun pätevyden mittarista muodostettiin vesitaitokategoriat, jotka luokittelivat tehtävät neljään eri kategoriaan: veteenmenotaidot, sukellustaidot, vesiturvallisuustaidot ja uintityylit. Veteenmenotaidot summattiin jalat edellä ja pää edellä hypyistä, sukellustaidot syvyys- ja pituussukelluksesta, vesiturvallisuustaidot vedestä pelastautumisesta ja pelastamisesta sekä uintityylit selkä-, krooli- ja rintauinnista.

Tilastollisten testien merkitsevyyden p-arvoa tulkittiin suhteessa valittuihin raja-arvoihin, joita olivat tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.05$), tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.01$) ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.001$) (Valli 2001, 71).

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella ja arvioida mittarin luotettavuuden avulla (Metsämuuronen 2011, 74). Mittarilla tarkoitetaan tässä tapauksessa testiä, joka koostuu koettua pätevyyttä mittaavista yksittäisistä vesitaitotehtävistä. Reliabiliteettia ja validiteettia käytetään kuvailemaan ja tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta samalla mittarilla eli kuinka samanlaisia tai poikkeavia tuloksia saadaan eri mittauskerroilla samaa ilmiötä mitattaessa. Mittarin ollessa reliaabeli, vastaukset ovat melko muuttumattomia. (Metsämuuronen 2011, 74.)

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin pätevyyttä eli mittaako testi sitä mitä on tarkoitus mitata. Validiteetin voi jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä tiettyyn ryhmään, kun taas sisäinen validiteetti mittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta kuten esimerkiksi mittaustilanteen tekijöitä, jotka alentavat luotettavuutta ja ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet relevantteja. (Metsämuuronen 2011, 65.) Tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaan motivaatio ja vireystila ovat voineet vaikuttaa mittaustilanteen luotettavuuteen kyselyyn vastaamishetkellä. Lisäksi tutkimustuloksia tulkittaessa ei tiedetä, miten kyselyyn vastaaminen kouluissa oli toteutettu, missä ympäristössä ja kuinka kauan vastaamiseen oli varattu aikaa.

Määrällisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu riittävä otoskoko. Suositeltava määrällisen tutkimuksen aineiston otoksen vähimmäismäärä on 100, kun käytetään tilastollisia menetelmiä. (Vilkkä 2014, 17.) Tässä tutkimuksessa otoskoko oli 230, jonka nähdään olevan riittävä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Suurempi vastaajien määrä edusti hyvin yhdeksäsluokkalaisten keskimääräistä koettua pätevyyttä tutkittavissa tutkimuskysymyksissä kahdella paikkakunnalla.

Metsämuurosen (2011, 74) mukaan uuden mittarin luomisprosessissa luotettavuutta voidaan lisätä kuudella vaiheella. Ensimmäinen vaihe on raakaversion luominen mittarista, jonka jälkeen ulkopuolisilta pyydetään korjausehdotuksia. Ehdotusten perusteella tehdään korjaukset ja tarkennukset omaan mittariin. Mittaria olisi hyvä testata myös pilottitutkimuksella, jonka jälkeen toteutetaan viimeiset mittarin korjaukset. (Metsämuuronen 2011, 74.) Tässä tutkimuksessa mittarin luotettavuutta lisättiin käyttämällä näitä kuutta vaihetta.

Mittarin ja koko kyselylomakkeen luotettavuutta arvioitiin lisäksi pilottitutkimuksen avulla, joka toteutettiin Jyväskylässä marraskuun 2019 lopulla. Pilottitutkimukseen osallistui 22 jyvaskyläläistä yhdeksäsluokkalaista, joista poikia oli 17 ja tyttöjä 5. Pilotin avulla haluttiin saada selville, kuinka hyvin kyselylinkin jakaminen oppilaille onnistui ja kuinka sähköinen kyselylomake toimi. Pilotilla selvitettiin myös, olivatko kysymykset selkeitä ja ymmärrettäviä yhdeksäsluokkalaisille. Oppilaille jaettu kyselylomake oli ensimmäinen versio, jossa koetun vesipätevyyden mittarin tehtävissä ei ollut vielä selventäviä kuvia. Pilotista saatujen tulosten pohjalta tuotettiin lopullinen kyselylomake (liite 1), johon lisättiin vesitaitotehtäviä selkeyttävät kuvat. Lisäksi kaikki kyselyn kysymykset viimeisteltiin lopulliseen muotoon, minkä jälkeen toteutettiin varsinainen tutkimus.

Mittarin sopivuutta omaan aineistoon tarkasteltiin laskemalla reliabiliteetin arvo. Reliabiliteetti-kerroin mittaa mittarin toistettavuutta. Cronbachin alfan avulla voidaan mitata reliabiliteettia eli tässä tapauksessa mittarin sisäistä ristiriidattomuutta. Yleistetyn sovitun sopimuksen mukaan alfan arvon jäädessä alle .60 ei reliabiliteettia pitäisi hyväksyä. (Metsämuuronen 2011, 75–79.) Luodun vesitaitomittarin alfan arvo oli Cronbachin alfan mukaan .923, jolloin mittaria voidaan pitää luotettavana (>.60) eikä yhtäkään vesitaitomittarin

muuttujaa tarvinnut poistaa kaikkien tehtävien Cronbachin alfan ollessa pienempi kuin .923 (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Koetun vesipätevyyden mittarin tehtävien sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet.

Vesitaitotehtävä	Cronbachin alfa
Hyppy jalat edellä	.918
Hyppy pää edellä	.921
Syvyyssukellus	.915
Pituussukellus	.913
Pelastautuminen vedestä	.912
Pelastaminen vedestä	.914
Selkäuinti	.916
Krooliuinti	.909
Rintauinti	.913

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja tiedeyhteisön tunnistamia toimintatapoja kuten rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuseetiikan lisäksi otettiin huomioon muun muassa yksityisyyttä koskevat asiat (Vilka 2014, 91).

Aineiston hankintaan liittyi useampia eettisiä kysymyksiä, sillä tutkittavat olivat yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Koulujen rehtoreilta tarvittiin tutkimukseen lupa. Tätä varten

luotiin tutkimuslupahakemus, joka lähetettiin rehtoreille. Tutkimusluvassa tuli esille muun muassa perustietoja tutkimuksesta ja kerättävien tietojen käytöstä sekä tapa, jolla tunnistetietojen anonymisointi tapahtui tutkimuksen aikana (Vilka 2014, 97). Tutkimuksen perusjoukko oli iältään yli 15-vuotiaita ja jokainen tutkimukseen osallistuva hyväksyi tutkimukseen osallistumisensa vastaamalla vapaaehtoisesti tutkimuskyselyyn.

Tietosuoja-asetus edellyttää, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista (Valkonen 2019). Ennen kyselylomakkeiden täyttämistä tutkimuksen tarkoitus sekä ohjeet kyselylomakkeen täyttämiseen kerrottiin selkeästi. Valkosen (2019) mukaan erityisesti alaikäiselle tulisi antaa hänen ymmärryskykyään vastaavaa tietoa tutkimuksesta. Oppilaille kerrottiin kyselylomakkeessa myös, mitä itsearviointi sekä koettu pätevyys tarkoittivat kyseisessä tutkimuksessa.

Aineiston hankintaan ja tietojen säilyttämistä varten käytettiin Webropol-kyselyohjelmistoalustaa, koska yliopistolla on sen henkilötietojen käsittelystä sopimus. Oppilaiden vastauksia käsiteltiin anonymisti tulosten analysointivaiheessa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitettiin oikeaoppisesti poistamalla tiedot huolellisesti. (Valkonen 2019; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Määrällisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluu tutkimusprosessin aikainen objektiivisuus (Vilka 2014, 17). Tutkimuksen objektiivisuutta tutkimusprosessin aikana lisää tutkijan kaukainen suhde tutkittaviin. Tutkija ei saisi vaikuttaa vastaajien vastauksiin kyselyhetkellä, eikä tutkimuksen tuloksiin. (Vilka 2014, 16.) Tässä tutkimuksessa ei tavattu tutkittavia missään prosessin vaiheessa. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa pyrittiin tarkkailemaan tutkittavaa asiaa niin objektiivisesti kuin mahdollista (Metsämuuronen 2011, 74).

7 TULOKSET

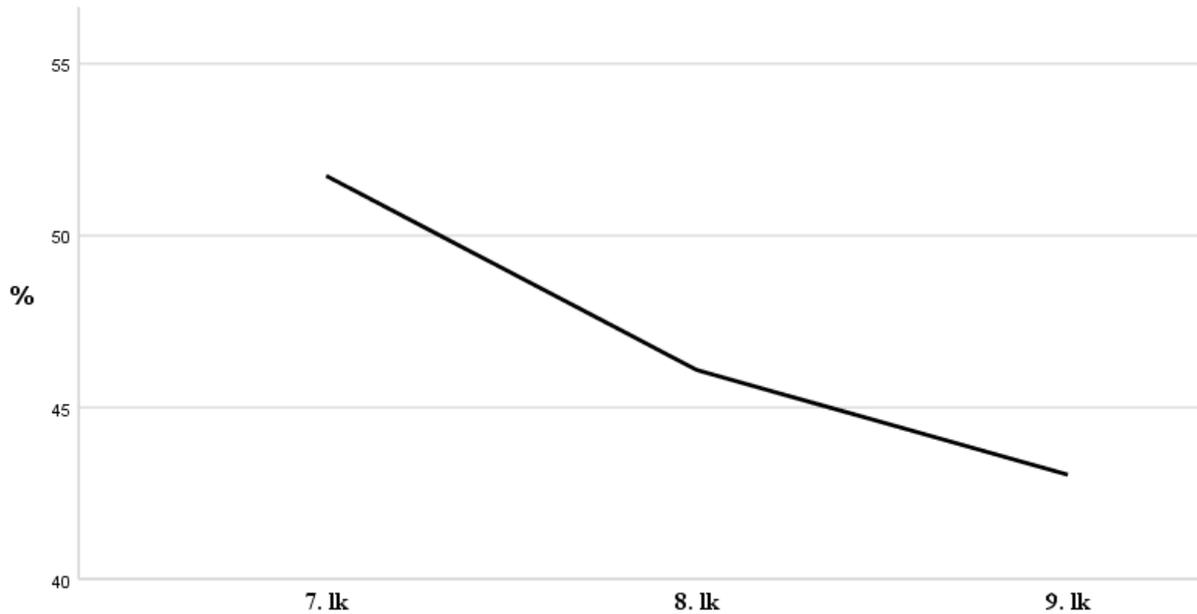
7.1 Taustatekijät

Tutkimusjoukko koostui 230 yhdeksäsluokkalaisesta, joista 144 oli hämeenlinnalaisia ja 86 mikkeliäisiä. Hämeenlinnasta tutkimukseen osallistui 67 poikaa ja 70 tyttöä ja vastaavasti Mikkelistä 41 poikaa ja 44 tyttöä. Kokonaisosallistujamäärästä 8 vastasi olevansa muu kuin tyttö tai poika. Tutkittavista 165 ilmoitti asuvansa kaupunkialueella ja 65 maaseudulla.

Tutkittaessa yhdeksäsluokkalaisten vapaa-ajan liikuntaa, noin puolet (51 %) heistä vastasi harrastavansa vapaa-ajalla säännöllisesti liikuntaa pääasiassa omatoimisesti ja alle kolmasosa (30 %) pääasiassa urheiluseurassa. Pojista lähes puolet (47 %) harrasti liikuntaa vapaa-ajalla pääasiassa omatoimisesti, kun tyttöjen vastaava osuus oli yli puolet (54 %). Suurempi osa tytöistä (33 %) kuin pojista (29 %) harrasti vapaa-ajalla liikuntaa pääasiassa urheiluseurassa. Muunsukupuolisiksi itsensä kokeneet nuoret eivät harrastaneet liikuntaa lainkaan urheiluseurassa. Noin neljäsosa (24 %) pojista, mutta vain 12 prosenttia tytöistä ei harrastanut lainkaan vapaa-ajalla säännöllisesti liikuntaa.

Talvikauden uimisen määrällä oli selvä ero kesäkaudella uimiseen. Yhdeksäsluokkalaisista noin 40 prosenttia ei käy lainkaan talvikautena uimassa (esim. uimahalli, avanto ym.). Tässä osuudessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja. Vastaavasti seitsemän prosenttia nuorista ei käy kesäkaudena uimassa (esim. uimahalli, järvi ym.). Kaikista yhdeksäsluokkalaisista 64 prosenttia käy kesäkaudena uimassa vähintään kerran viikossa.

Osallistuminen uintitunneille 7.- 9. vuosiluokilla



KUVIO 1. Yhdeksäsluokkalaisten osallistuminen (%) uintitunneille yläkoulun vuosiluokilla.

Tutkimukseen osallistuneista yhdeksäsluokkalaisista (n=230) 29 prosenttia osallistui koulussa uintitunneille kaikilla vuosiluokilla. Osallistuminen koulu-uintiin laski jokaisella vuosiluokalla (kuvio 1). Yhdeksäsluokkalaisista 119 oli osallistunut seitsemännellä luokalla koulun uintitunnille, 106 kahdeksannella luokalla ja 99 yhdeksännellä luokalla. Yhdeksäsluokkalaisista 82 (36 %) ei ole osallistunut millään vuosiluokalla koulun uintitunneille. Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut suurta eroa uintitunneille osallistumisessa, sillä tutkimukseen osallistuneista pojista 54 (50 %) ja tytöistä 64 (56 %) oli osallistunut 7. luokalla uintitunneille. 8. luokalla pojista 51 (47 %) ja tytöistä 54 (47 %) oli osallistunut uintitunneille. Pojista 52 (48 %) ja tytöistä 45 (40 %) oli osallistunut 9. luokalla koulun uintitunneille. Yhdeksäsluokkalaisista pojista 41 (38 %) ja tytöistä 35 (31 %) vastasi, ettei ollut osallistunut millään vuosiluokalla uintitunneille.

Yhdeksäsluokkalaisista, jotka vastasivat kyselylomakkeessa kohtaan ”Pidän koulu-uinnista”, heistä alle puolet (46 %) kertoi pitävänsä koulu-uinnista. Pojista huomattavasti useampi (63 %) piti koulu-uinnista, kun tytöistä vain noin kolmasosa (32 %). ”Koulu-uinnin avulla olen oppinut erilaisia vesitaitoja...” kohtaan vastanneista 37 prosenttia kertoi oppineensa koulun

uintitunneilla erilaisia vesitaitoja, kun taas 63 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista kokee, ettei ole oppinut. Koulun uintitunneilla noin puolet (49 %) tunsi olonsa varmaksi omassa ryhmässään. Poikien ja tyttöjen välinen ero kyseisessä osiossa oli suuri. Tytöistä noin 28 prosenttia tunsi olonsa varmaksi ryhmässään, kun pojista vastaavasti jopa 74 prosenttia. Tähän kyseiseen osioon vastaaminen oli vapaaehtoista. Kaikki yhdeksäsluokkalaiset vastasivat kuitenkin kohtaan ”Pidän tärkeänä, että koululiikunnassa opetetaan vesitaitoja”. Heistä selvästi yli puolet (61 %) piti näiden taitojen opettamista koululiikunnassa tärkeänä. Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut eroa tässä osiossa.

7.2 Yhdeksäsluokkalaisten koettu vesipätevyys

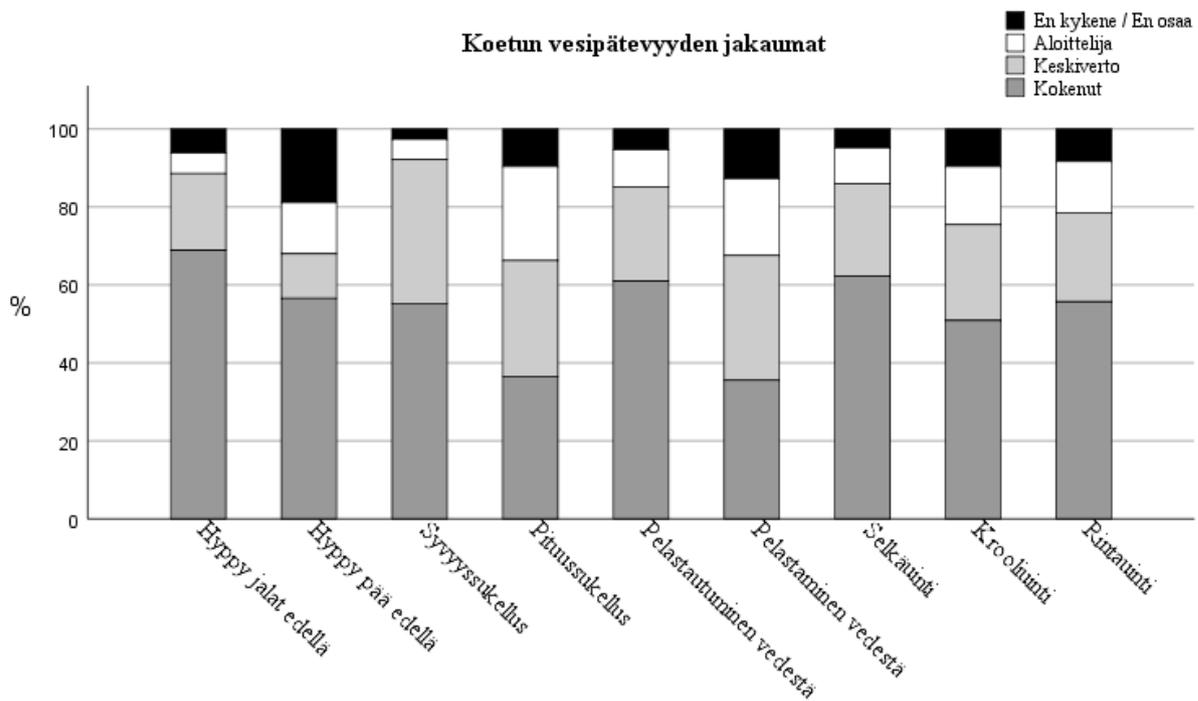
Tässä aineistossa koettu vesipätevyys on luokiteltu neljään vastausvaihtoehtoon. Laskennallisissa keskiarvoissa esimerkiksi ”en kykene/en osaa” on huomioitu arvolla 1, vaikka koetun vesipätevyyden mittarin osaamistasona se saa luokittelun 0. Tämä johtuu tilastollisista syistä, jotta osaamistasot saavat tuloksissa laskennallisen arvon.

Yhdeksäsluokkalaiset kokivat oman vesipätevyytensä yleisesti tasolle 2 (keskiverto), keskiarvon ollessa 3.23. Yleinen koettu vesipätevyys sisältää kaikki vesitaitokategoriat (taulukko 4) eli tutkimuksessa käytetyn koetun vesipätevyyden mittarin yhdeksän vesitaitoa mittaavaa tehtävää. Tehtävät on luokiteltu neljään vesitaitokategoriaan taulukossa 4. Jokaisessa vesitaitokategoriassa yhdeksäsluokkalaiset kokivat keskimäärin osaamisensa tasolle 2 eli keskiverroksi asetetun hypoteesin mukaisesti. Veteenmenotaidot ja uintityylit koettiin keskiarvallisesti korkeammalle kuin sukellus- ja vesiturvallisuustaidot, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 4. Vesitaitokategorioiden keskiarvot (\bar{x}) koko aineistossa.

Vesitaitokategoriat	Keskiarvo	95 % luottamusväli	
	\bar{x}	Alin arvo	Ylin arvo
Veteenmeno	3.28	3.16	3.40
Sukellus	3.18	3.08	3.28
Vesiturvallisuus	3.15	3.03	3.26
Uintityylit	3.28	3.17	3.39

Kaikissa yhdeksässä vesitaitoa mittaavissa tehtävissä suurin osa (%) yhdeksäsluokkalaisista koki oman osaamisensa tasolle 3 eli ”kokenut”. Korkeimmat keskiarvot olivat jalat edellä hypyssä (3.50) ja syvyysukelluksessa (3.44). Matalimmat keskiarvot saatiin pituussukelluksessa (2.92) ja vedestä pelastamisessa (2.90).



KUVIO 2. Yhdeksäsluokkalaisten koetun vesipätevyiden jakaumat (%) yhdeksässä eri vesitaitoa mittaavassa tehtävässä.

Kuviossa 2 havainnollistetaan yhdeksäsluokkalaisten koetun vesipätevyiden jakaumia vesitaitotehtävittäin. Jakaumat ovat prosenttiosuuksia kolmesta osaamistasosta (1–3) sekä osuus, jos oppilas ei kokenut osaavansa tehtävää. Suurinta pätevyyttä (taso 3) koettiin jalat edellä hypyssä (69 %) ja selkäuinnissa (62 %). Oma taitotaso koettiin keskiverroksi (taso 2) eniten syvyysukelluksessa (37 %) ja vedestä pelastamisessa (32 %) sekä aloittelijaksi (taso 1) eniten pituusukelluksessa (24 %) ja vedestä pelastamisessa (20 %). Heikointa pätevyyttä koettiin pää edellä hypyssä (19 %) ja vedestä pelastamisessa (13 %). Yhdeksäsluokkalaisten koetun vesipätevyiden jakaumissa oli eniten hajontaa (SD) pää edellä hypyssä (1.21), vedestä pelastamisessa (1.03) sekä krooliuinnissa (1.01).

7.3 Taustatekijöiden ja koetun vesipätevyiden yhteydet

Tässä tulososiossa tarkastellaan koulu-uintiin suhtautumisen ja vapaa-ajanviettotapojen yhteyksiä koettuihin vesitaitoihin. Koulu-uintiin suhtautuminen sisälsi kysymykset

uintitunneille osallistumisesta, koulu-uinnista pitämisestä sekä vesitaidoista, joita on oppinut koulun uintitunneilla. Lisäksi tutkittiin ryhmässä olemisen varmuutta uintitunnilla sekä uima- ja vesitaitojen opettamisen tärkeyden yhteyttä koettuihin vesitaitoihin. Vapaa-ajan viettotavat sisälsivät puolestaan säännöllisen vapaa-ajan liikunnan sekä talvi- ja kesäkautena uimisen.

7.3.1 Koulu-uintiin suhtautuminen

Vedestä pelastamisella oli vahvinta yhteyttä siihen, onko yhdeksäsluokkalaiset osallistuneet uintitunneille kaikilla yläkoulun vuosiluokilla. Tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä seitsemännellä (x^2 -arvo 34.65, $p < 0.001$), kahdeksannella (x^2 -arvo 19.60, $p < 0.001$) ja yhdeksännellä vuosiluokalla (x^2 -arvo 19.82, $p < 0.001$). Lisäksi jos oppilas osallistui yhdeksännellä vuosiluokalla koulun uintitunneille, sitä korkeammalle tasolle hän koki omat sukellustaitonsa ($p \leq 0.001$).

Koulu-uinnista pitämisellä oli vahvin yhteys koettujen vesiturvallisuustaitojen kanssa. Esimerkiksi koulu-uinnista pitämisellä ja pelastaminen vedestä -tehtävällä oli riippuvuus (x^2 -arvo 11.53, $p = 0.009$). Samoin pelastautuminen vedestä -tehtävällä ja koulu-uinnista pitämisellä oli riippuvuus (x^2 -arvo 10.82, $p = 0.013$). Jos oppilas piti koulu-uinnista, sitä paremmiksi hän koki omat vesiturvallisuustaitonsa. Suurin osa heistä (yli 70 %), jotka luokittelivat oman pätevyytensä ”en kykene/en osaa” tai ”aloittelija” -tasolle, ei myöskään pitänyt koulu-uinnista.

Jos oppilas oli oppinut koulu-uinnin avulla vesitaitoja, joita ei olisi oppinut ilman koulun uintitunteja, sitä korkeammalle tasolle hän koki osaamisensa jalat edellä hypyssä (x^2 -arvo 12.87, $p = 0.005$) ja pituussukelluksessa (x^2 -arvo 8.54, $p = 0.036$). Jos oppilas taas tunsii olonsa varmaksi koulun uintitunneilla, sitä korkeammalle osaamistasolle hän koki omat pää edellä hypyn (x^2 -arvo 26.80, $p < 0.001$), syvyysukelluksen (x^2 -arvo 23.71, $p < 0.001$) ja krooliuinnin (x^2 -arvo 24.85, $p < 0.001$) taitonsa. Näillä kolmella vesitaitotehtävällä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys siihen, kuinka varmaksi oppilas tuntee olonsa ryhmässä koulun uintitunneilla. Jos oppilas puolestaan piti tärkeänä uima- ja vesitaitojen opettamista koululiikunnassa, sitä korkeammalle tasolle hän koki vedestä pelastamisen (x^2 -arvo 10.73, $p = 0.013$) ja vedestä pelastautumisen taitonsa (x^2 -arvo 12.03, $p = 0.007$).

7.3.2 Vapaa-ajan viettotavat

Säännöllisellä vapaa-ajan liikunnalla on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys kolmeen eri vesitaitotehtävään. Jos oppilas harrasti liikuntaa säännöllisesti vapaa-ajalla joko pääasiassa omatoimisesti tai urheiluseurassa, sitä korkeammalle osaamistasolle hän koki omat vedestä pelastamisen (χ^2 -arvo 22.41, $p=0.001$), krooliuinnin (χ^2 -arvo 31.04, $p<0.001$) ja rintauinnin (χ^2 -arvo 31.51, $p<0.001$) taitonsa. Krooliuinnissa ja rintauinnissa riippuvuus korostui erityisesti niiden osalta, ketkä harrastivat liikuntaa säännöllisesti vapaa-ajalla pääasiassa omatoimisesti tai urheiluseurassa. Taulukosta 5 näkyy, kuinka suurin osa näistä oppilaista koki osaamisensa korkeimmalle tasolle (taso 3).

TAULUKKO 5. Korkeimmalle tasolle krooliuinnissa ja rintauinnissa itsensä kokevien osuudet (%) vapaa-ajalla liikuntaa harrastavilla.

Taso 3	Pääasiassa omatoimisesti %	Pääasiassa urheiluseurassa %
Krooliuinti 100 m	53 (n=62)	61 (n=42)
Rintauinti 100 m	59 (n=70)	65 (n=45)

Talvikautena uimisella oli tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä suurimpaan osaan vesitaitotehtävistä. Syvyysukelluksella (χ^2 -arvo 23.20, $p=0.006$), pituussukelluksella (χ^2 -arvo 25.60, $p=0.002$), krooliuinnilla (χ^2 -arvo 26.07, $p=0.002$) ja rintauinnilla (χ^2 -arvo 25.98, $p=0.002$) oli riippuvuutta talvikautena uimiseen, tulosten ollessa tilastollisesti merkitseviä $p<0.01$. Muilla vesitaitotehtävillä paitsi selkäuinnilla oli tilastollisesti melkein merkitsevää riippuvuutta ($p<0.05$) talvikautena uimiseen. Kesä kautena uimisella oli puolestaan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys jokaiseen eri vesitaitotehtävään, $p\leq 0.001$. Mitä useammin oppilas kävi kesä kautena uimassa, sitä korkeammalle tasolle hän koki oman pätevyytensä kaikissa vesitaitotehtävissä.

7.4 Poikien ja tyttöjen koettu vesipätevyys

Tarkasteltaessa koettua vesipätevyyttä sukupuolten välillä, ei tuloksissa huomioitu muunsukupuolisia, sillä heidän suhteellinen osuutensa ei ollut kokonaisuolistujamäärän kannalta merkitsevä. Pojat kokivat yleisen vesipätevyytensä tasolle 2 (keskiverto), keskiarvon ollessa 3.27. Tyttöjen koettu yleinen vesipätevyys oli keskiarvollisesti hieman matalampi (3.17) kuin poikien, mutta saavutti silti tason 2. Poikien ja tyttöjen koetussa yleisessä vesipätevydessä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa ($t=0.96$, $df=220$, $p=0.34$).

Pojat kokivat suurinta pätevyyttä keskiarvollisesti jalat edellä hypyssä (3.51), syvyyssukelluksessa (3.49) ja vedestä pelastautumisessa (3.37). Heikoimmaksi pojat kokivat oman pätevyytensä vedestä pelastamisessa (2.96), pituussukelluksessa (3.04) ja rintauinnissa (3.21). Tytöt puolestaan kokivat itsensä pätevimiksi selkäuinnissa (3.51), jalat edellä hypyssä (3.50) ja vedestä pelastautumisessa (3.40). Vähiten päteviksi tytöt kokivat itsensä pituussukelluksessa (2.80), vedestä pelastamisessa (2.82) ja pää edellä hypyssä (2.84). Eniten hajontaa keskiarvoissa molemmilla sukupuolilla oli pää edellä hypyssä (pojat SD 1.13, tytöt SD 1.27). Kaikkien vesitaitoa mittaavien tehtävien keskiarvot ja keskihajonnat pojilla ja tytöillä on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Poikien ja tyttöjen koetun vesipätevyiden keskiarvot (\bar{x}), keskihajonnat (SD) ja keskiarvojen erojen merkitsevyydet (p-arvo) vesitaitotehtävissä.

Vesitaitotehtävä	Poijat		Tytöt		Sig. p*
	\bar{x} n=108	(SD)	\bar{x} n=114	(SD)	
Hyppy jalat edellä	3.51	.92	3.50	.80	.94
Hyppy pää edellä	3.26	1.13	2.84	1.27	.01
Syvyyssukellus	3.49	.77	3.39	.69	.28
Pituussukellus	3.04	1.04	2.80	.96	.08
Pelastautuminen vedestä	3.37	.86	3.40	.90	.08
Pelastaminen vedestä	2.96	1.03	2.82	1.03	.32
Selkäuinti	3.34	.92	3.51	.79	.15
Krooliuinti	3.27	.99	3.04	1.03	.09
Rintauinti	3.21	1.03	3.27	.94	.66

*Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet, t-testi

Vain yhdessä vesitaitotehtävässä oli tilastollisesti merkitsevästi eroa poikien ja tyttöjen koetun pätevyiden välillä. Tämä oli tutkimushypoteesin suuntainen ilmiö. Poikien ja tyttöjen hyppy pää edellä -tehtävän keskiarvojen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($t=2.59$, $df\ 219$, $p=0.010$), poikien keskiarvon (3.26) ollessa korkeampi kuin tytöillä (2.84). Myös khiin neliö -testillä mitattuna ero oli merkitsevä, $p=0.032$, $p<0.05$. Muissa vesitaitotehtävissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa poikien ja tyttöjen koetun vesipätevyiden keskiarvoissa ($p>0.05$, kts. taulukko 4). Tutkimushypoteesin vastaisesti tässä tutkimuksessa ei ollut eroja tilastollisesti sukupuolten välillä kuin yhdessä vesitaitotehtävässä.

7.5 Koettu vesipätevyys paikkakuntien mukaan

Riippumattomien otosten t-testin mukaan hämeenlinnalaiset yhdeksäsluokkalaiset kokivat yleisen vesipätevyytensä tasolle 2 (keskiarvo), keskiarvon ollessa 3.10. Mikkeliäiset

yhdeksäsluokkalaiset kokivat yleisen vesipätevyytensä myös tasolle 2, keskiarvon ollessa kuitenkin korkeampi (3.44) kuin hämeenlinnalaisten. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($t=-3.62$, $df=220$, $p<0.001$).

Hämeenlinnalaiset yhdeksäsluokkalaiset kokivat suurinta pätevyyttä keskiarvollisesti jalat edellä hypyssä, syvyyssukelluksessa ja selkäuinnissa. Heikoimmaksi hämeenlinnalaiset kokivat oman pätevyytensä vedestä pelastamisessa, pituussukelluksessa ja pää edellä hypyssä. Mikkeliiläiset yhdeksäsluokkalaiset kokivat itsensä myös pätevimmiksi selkäuinnissa, syvyyssukelluksessa ja jalat edellä hypyssä. Vähiten päteviksi mikkeliiläiset kokivat itsensä pituussukelluksessa, pää edellä hypyssä ja vedestä pelastamisessa. Eniten hajontaa keskiarvoissa molemmilla paikkakunnilla oli pää edellä hypyssä. Kaikkien vesitaitoa mittaavien tehtävien keskiarvot ja keskihajonnat paikkakunnittain on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Hämeenlinnalaisten ja mikkeliiläisten yhdeksäsluokkalaisten koetun vesipätevyyden keskiarvot (\bar{x}), keskihajonnat (SD) ja keskiarvojen erojen merkitsevyydet (p-arvo) vesitaitotehtävissä.

Vesitaitotehtävä	Hämeenlinna		Mikkeli		Sig.
	\bar{x} n=144	(SD)	\bar{x} n=86	(SD)	p*
Hypy jalat edellä	3.44	.91	3.60	.74	.15
Hypy pää edellä	2.96	1.26	3.21	1.11	.12
Syvyyssukellus	3.32	.79	3.64	.53	.000
Pituussukellus	2.77	1.08	3.16	.81	.002
Pelastautuminen vedestä	3.28	.97	3.58	.64	.006
Pelastaminen vedestä	2.67	1.07	3.27	.85	.000
Selkäuinti	3.29	.92	3.67	.66	.000
Krooliuinti	3.01	1.06	3.41	.86	.002
Rintauinti	3.16	1.06	3.40	.83	.063

*Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet, t-testi

Paikkakuntien välisessä keskiarvovertailussa havaittiin, että vain kolmella vesitaitotehtävällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, $p > 0.05$. Näitä tehtäviä olivat jalat edellä hyppy ($p = 0.15$), pää edellä hyppy ($p = 0.12$) ja rintauinti ($p = 0.06$).

Mikkeliläisten yhdeksäsluokkalaisten keskiarvot olivat kaikissa muissa vesitaitotehtävissä tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kuin hämeenlinnalaisilla yhdeksäsluokkalaisilla, $p < 0.05$. Khiin neliö -testin tulos osoitti myös erojen olevan tilastollisesti merkitseviä näissä tehtävissä, $p < 0.05$. Erittäin merkitsevä ero tilastollisesti keskiarvoissa paikkakuntien välillä oli syvyyskelluksessa, vedestä pelastamisessa ja selkäuinnissa, $p < 0.001$. Tutkimushypoteesit toteutuivat useassa koettua pätevyyttä mittaavassa vesitaitotehtävässä.

8 POHDINTA

8.1 Uima- ja vesiturvallisuustaitojen tärkeys

Uinti ja vesiliikunta ovat liikunnan ainesisällöistä ainoita lajeja, jotka on mainittu erikseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), mikä tarjoaa koululaisten uimaopetukseen ja sen järjestämiseen mahdollisuuden luoda oppituntien sisällöt uimataidon ympärille. Uinti, vesipelastus ja vesiliikunta antavat itsessään mahdollisuuden monipuolisiin sisältöihin vesiympäristössä. Loppu on kiinni opetuksen suunnittelusta, tiloista ja välineistä, opettajasta sekä muusta uimaopetukseen liittyvästä organisoinnista.

Uinti- ja vesiturvallisuuden opettaminen elää muutoksessa, sillä entistä suurempi osa lapsista ei osallistu uimaopetukseen ollenkaan, levottomuus on lisääntynyt, opettaminen on haastavampaa ja maahanmuuttajilla on puutteita vesiturvallisuuden ymmärtämisessä veden ollessa monelle täysin vieras elementti. Lisäksi koulujen osalta uintituntien organisointi vaatii enemmän, sillä työjärjestykset ovat sekavampia, mikä vaikeuttaa myös aikataulujen järjestämistä. Uimahallin sijainti ja etäisyys koulusta vaikuttavat myös uimaopetuksen järjestämiseen ja aikatauluttamiseen. (Hakamäki 2017.)

Uimaopettajien käsitysten mukaan uimataito nähdään edelleen tärkeänä niin rehtoreiden, opettajien, lasten vanhempien kuin oppilaidenkin mielestä, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta (Hakamäki 2017). Myös tähän koetun vesipätevyyden tutkimukseen osallistuneista yhdeksäsluokkalaisista yli puolet (61 %) piti uima- ja vesiturvallisuustaitojen opettamista koululiikunnassa tärkeänä. Tulosta saattaa selittää se, että loma-aikoina, erityisesti kesällä vietetään aikaa yleisillä uimarannoilla, maauimaloissa ja vesipuistoissa. Lisäksi suomalaiset mökkeilevät ja veneilevät paljon. Tällaiset aktiviteetit ovat mielekkäämpiä ja turvallisempia kun uima- ja vesiturvallisuustaidot ovat riittävät.

Aholan ja Junnilan (2014) pro gradu -tutkielmassa esitettiin ajatus, että onko uinti aivan välttämätöntä pitää esimerkiksi yläkoulun opetussuunnitelmassa murrosikäisten keskeneräisyyden vuoksi, ja voitaisiinko uinnista saatavat motoriset taidot opettaa jonkun

toisen liikuntamuodon kautta. Vastauksena näihin ajatuksiin voisi todeta, että uinti poikkeaa muista liikunta- ja urheilulajeista siinä, että sitä ei pysty harjoittelemaan kunnolla ilman vettä ja sen ominaisuuksiin tutustumista. Lisäksi uinti ei ole pelkästään liikuntalaji, vaan siihen liittyy ehkä tärkeimpänä asiana vesiturvallisuus, joka kattaa niin pinnalla pysymisen taidot, oman hengen pelastamisen ja pelastautumisen sekä toisen hengen pelastamisen. (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto 2019b.) Uimataidon oppimiseen vaikuttaa kouluympäristön lisäksi moni muukin tekijä, esimerkiksi lasten huoltajat (Ross ym. 2014), perheen sosioekonominen asema (Markkula & Haikonen 2012) ja muu lähiympäristö. Olisikin tärkeää, että peruskouluissa järjestettäisiin uimaopetusta, joka mahdollistaisi oppilaiden tasavertaisen mahdollisuuden oppia perusuimataito.

Riittävät uima- ja vesiturvallisuustaidot takaavat paremmat mahdollisuudet vesillä liikkumiseen, sillä kyky pelastaa itsensä tai joku toinen onnettomuuden tai tapaturman sattuessa on arvokasta. Omaa tietotaitoaan uinnista, vesipelastuksesta ja ylipäättään veteen liittyvistä taidoista on myös tärkeää jakaa eteenpäin esimerkiksi perheen kesken sekä koulu- ja opiskeluympäristöissä, jotta näistä kansalaistaidoista oltaisiin mahdollisimman tietoisia riippumatta siitä, millaisen koulutuksen asiaan on saanut. Lisäksi monelle yhdeksäsluokkalaiselle yläkoulun liikuntatunneilla järjestettävät uintitunnit voivat olla viimeisiä tilaisuuksia osallistua uinnin opetukseen.

8.2 Oppilaan suhtautuminen koulu-uintiin

Koululiikunnassa uintitunnit jakavat paljon mielipiteitä, sillä osa oppilaista pitää koulu-uinnista ja osa taas ei. Suhtautuminen ja asenne koulu-uintia kohtaan jakaa käsityksiä myös selkeästi sukupuolittain. Hämeenlinnalaisista ja mikkeliiläisistä yhdeksäsluokkalaisista noin joka toinen (46 %) kertoi pitävänsä koulu-uinnista. Pojista kaksi kolmesta (63 %) piti koulu-uinnista, kun lähes samaa määrää (68 %) tytöistä taas ei pitänyt koulu-uinnista. Epävarmuus sekä vähäpukaisuus uintitunneilla saattavat olla selittäviä tekijöitä siihen, miksi koulun uintitunneista ei pidetä niin paljon. Ajatuksia herättää kuitenkin, selittävätkö kyseiset tekijät kaikkea sitä, miten koulu-uintiin suhtaudutaan.

Koululiikunnassa hauskuus ja yhdessä oleminen ovat lasten ja nuorten mielestä tärkeimpiä asioita liikuntatunnilla. Tämä selviää tuoreimmassa Valtion liikuntaneuvoston julkaisussa, jossa tutkittiin lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä Suomessa. Tärkeiksi asioiksi koettiin myös se, että liikunnanopetuksessa saa tietoa ja taitoa, miten huolehtia omasta terveydestä ja että liikunnalla on terveyttä edistävä vaikutus. Oppilaat nostivat vuonna 2018 kerätyssä aineistossa tärkeimmäksi tavoitteeksi koululiikunnassa sosioemotionaalisten taitojen oppimisen, joiden harjoitteluun myös uintitunnit tarjoavat arvokkaan tilaisuuden. (Lyyra ym. 2019.)

Uintitunneilla viihtymiseen vaikuttavat varmasti monet muutkin tekijät, kuten sisältöjen vaihtelevuus ja monipuolisuus, jotka vastaavat oppilaiden taitotasoa ja osaamista sekä opetusympäristö ja -ryhmä. Lisäksi opettajan läsnäolo ja kiinnostus opetettavaan asiaan ovat tärkeitä asioita koulu-uinnissa viihtymisen kannalta. Lémonie, Light ja Sarremejane (2016) tutkivatkin juuri opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, opettajan empatiakykyä sekä niiden vaikutusta oppimiseen koulun uintitunnilla. Tutkimus osoitti, kuinka tärkeää opettajan empatiakyky on oppilaan oppimiselle. Opettajan on hyvä osata eläytyä oppilaan asemaan edistääkseen oppimista, sillä siten opettajan on helpompi olla yhteydessä oppilaiden kanssa ja ymmärtää heitä. (Lémonie ym. 2016.) Oppilaat osaavat myös arvostaa kannustavaa ja oikeudenmukaista opettajaa (Lyyra ym. 2019). Opetuksessa tulisikin keskittyä enemmän oppimiseen, oppilaan tulkitsemiseen ja subjektiiviseen kokemukseen kuin opettajan toimintaan ja siihen, mitä opetetaan (Lémonie ym. 2016).

Huhtala (2000) selvitti pro gradussaan kuudesluokkalaisten kokemuksia uinnista niin koulu-uinnista kuin vapaa-ajalla tapahtuvasta uinnista. Suurimmalla osalla kuudesluokkalaisista oli positiivisia kokemuksia uinnista, sillä heidän vastauksistaan kävi ilmi eniten iloon liittyviä tunteita, vaikka tunteita oli koettu myös pelosta ja inhosta. Tutkimuksessa liikunnan parissa viihtyvät oppilaat pitivät myös uintia miellyttävänä lajina, kun taas oppilaat, jotka kokivat liikunnan epämieluisaksi, eivät pitäneet myöskään uinnista. (Huhtala 2000.) Myös tässä tutkimuksessa oppilaat, jotka eivät pitäneet koulu-uinnista, heistä suurin osa (yli 70 %) koki oman pätevyytensä heikoksi tai aloittelijaksi vesiturvallisuustaidoissa.

Oppilaat vastasivat Huhtalan (2000) selvityksessä mukavimmiksi asioiksi uinnissa veteen hyppimisen ja vapaa-aikana uimisen. Tämä tutkimus osoitti myös, että oppilaat kokivat suurinta pätevyyttä keskiarvollisesti veteenmenotaidoissa ja lähes kaksi kolmasosaa viihtyi kesäaikana vähintään kerran viikossa uimassa. Vapaa-ajalla uiminen onkin yleensä suositumpaa kesäaikana rannoilla ja siellä viihdytään kavereiden kanssa, jolloin uimisesta tulee myös sosiaalista. Uimahallien lisäksi yleisillä uimarannoilla on useita laitureita ja hyppytorneja, jotka mahdollistavat veteenmenotaitojen harjoittelemista, ja ne ovatkin suosittuja nuorison keskuudessa. Turvallisuussyistä monia uimarantojen hyppytorneja on kuitenkin pitänyt purkaa. Myös pystysuoria kalliokielekkeitä käytetään veteen hyppimiseen, mutta epävirallisissa huppypaikoissa vastuu turvallisuudesta on täysin huppijällä.

8.3 Koulu-uintiin osallistuminen

Liikunnan seuranta-arvioinnissa perusopetuksen oppilaat nimesivät mieluisimpia liikuntalajeja koululiikunnassa. Uinnin suosio oli oppilaiden keskuudessa heikohkoa, sillä poikien mieluisimmissa liikuntalajeissa uinti oli vasta sijalla 9, ja vastaavasti tyttöjen lajeissa sitä ei ollut edes 11. mieluisimman joukossa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 89.) Uintiin osallistuvat oppilaat ovat aktiivisimpia seitsemännellä luokalla, kun oppilailta kysyttiin uintiin osallistumista koulun liikuntatunneilla seitsemännellä, kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla. Uintiin osallistuminen vähenee vuosiluokkien myötä molemmilla sukupuolilla ja erot poikien ja tyttöjen osallistumisessa kasvavat yhdeksännelle luokalle tultaessa siten, että tytöt osallistuvat entistä vähemmän kuin pojat. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 90.)

Tämän tutkimuksen tulokset yläkoulun uintitunneille osallistumisesta olivat samassa linjassa Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010) tutkimuksen kanssa, kun osallistuminen väheni sekä pojilla että tytöillä vuosiluokalta toiselle mentäessä. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan yhdeksännellä luokalla tytöt (40 %) osallistuivat huonommin uintitunneille kuin pojat (48 %). Yhdeksännen luokan uintitunneille osallistumisen prosentuaaliseen osuuteen on todennäköisesti vaikuttanut aineistonkeruun ajankohta. Aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa, jolloin kaikilla tutkimukseen osallistuneilla yhdeksäsluokkalaisilla ei välttämättä ehtinyt olla kevään uintitunteja. Myös maailmanlaajuinen pandemia (COVID-19) vaikutti

koulujen lähiopetukseen ja uimahallien sulkemiseen, minkä vuoksi kevään viimeisiä uintitunteja ei järjestetty ollenkaan.

Ahola ja Junnila (2014) selvittivät tutkimuksessaan kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia ja ajatuksia koululiikunnan uintitunneista. He tutkivat vain kahdeksaluokkalaisia tyttöjä, jolloin vertailupintaa ei ole esimerkiksi poikiin ja yhdeksäluokkalaisiin. Koulun uintituntien ongelmat nähdään moniselitteisinä, sillä uintitunnin motivaatioon vaikuttavia keskeisiä tekijöitä olivat muun muassa tuntisisällöt, käytännöt, ulkonäkö, sosiaaliset suhteet, epämukavuustekijät ja arviointi. Uintimotivaatiota nosti erityisesti ryhmän ilmapiiri, kun taas nuorten ulkonäön suhteen luodut yhteiskunnalliset paineet vaikuttivat siihen laskevasti. (Ahola & Junnila 2014.) Nuoret esimerkiksi kokevat usein tärkeänä fyysisen ulkonäkönsä sekä oman käsityksensä siitä. Aholan ja Junnilan (2014) tutkimuksen tulokset tukivat myös tätä ajatusta, sillä uimahallissa altailla täytyy olla ilman meikkiä sekä vähäpukeisena, ja lisäksi itsensä ehostus on mahdotonta. Tässä tutkimuksessa yhdeksäluokkalaisista tytöistä koulu-uinnista pitikin vain noin joka kolmas (32 %). Tulokseen on todennäköisesti vaikuttanut samat tekijät kuten Aholan ja Junnilan (2014) tutkimuksessa, erityisesti ulkonäköpaineet. Murrosiän mukana tuomia ulkonäön ja itsetunnon kokemuksia ei helpota kuitenkaan yhtään fitness-harrastuksen lisääntynyt suosio, mediassa näkyvät painonpudotus- ja kehonmuokkausohjelmat sekä sosiaalisessa mediassa leviävät selfiet, kun itseä aletaan verrata tämän hetken naisihanteisiin.

Tässä tutkimuksessa noin puolet (49 %) yhdeksäluokkalaisista, jotka olivat osallistuneet yläkoulussa uintitunneille, tunsivat olonsa varmaksi omassa ryhmässään koulun uintitunneilla. Tytöistä kuitenkin vain noin joka neljäs (28 %) tunsi olonsa varmaksi ryhmässä, kun pojista vastaavasti noin kolme neljästä (74 %). Sukupuolten välinen ero oli siis huomattava. Tyttöjen ahdistus koulun uintitunteja kohtaan näkyi myös Aholan ja Junnilan (2014) tuloksissa, vaikka moni tytöistä oli kuitenkin kirjoittanut pitävänsä uinnista ja uivansa myös vapaa-ajalla. Tähän kyselytutkimukseen olisi voinutkin lisätä kysymyksen ”Pidätkö uinnista liikuntamuotona?”, jolloin uintia yleisesti liikuntamuotona olisi saanut vertailtua koulu-uintiin osallistumiseen ja siitä pitämiseen.

Lapset ja nuoret pitävät koululiikunnassa tärkeänä liikuntatuntien hauskuutta ja luokan hyvää ilmapiiriä (Polet ym. 2019). Oppimisympäristön psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavat samat tekijät, jotka vaikuttavat myös oppilaiden motivaatioon ja sen riittämättömyyteen uintitunteja kohtaan (Kähkönen 2018). Opettajalla on näin ollen vastuullinen rooli turvallisen tunteen luomisessa ja hyväksyvän ilmapiirin edistämässä. (Lyyra ym. 2019). Vaikka uintitunneilla olisikin läsnä ahdistusta sekä muita uintiin liittyviä epämukavuustekijöitä, opettaja voi silti vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee tullessa hyväksytyksi ja kuulluksi ryhmässä, millaisia vaikutusmahdollisuuksia oppilaalla on sekä millaisia pätevyyden kokemuksia ja onnistumisia oppilas saa (Kähkönen 2018). Pitäisikö siis liikunnanopettajien ottaa paremmin huomioon oppilaiden tarpeet ja toiveet uintitunneilla, jotta tunneista tulisi mieluisampia ja viihtyisämpiä oppilaille? Näin myös osallistuminen uintitunneille saattaisi kasvaa. Tutkimukset vesiympäristössä toimivista opetustyyleistä ja sisällöistä voisivatkin auttaa opettajia oikeaoppisen ja tavoitteellisen uintitunnin suunnittelussa sekä esimerkiksi vedenpelkoisen oppilaan kohtaamisessa ja opettamisessa.

8.4 Yhdeksäsluokkalaisten koettu vesipätevyys

Vesitaitokategorioissa yhdeksäsluokkalaisten arvioivat veteenmenotaidot ja uintityylit keskiarvollisesti korkeammalle kuin sukellus- ja vesiturvallisuustaidot. Tulosta todennäköisesti selittää se, että veteenmenotaitoja ja uintityylejä on helpompi arvioida, koska niitä saatetaan käyttää enemmän vapaa-ajalla uimassa kuin sukellus- ja vesiturvallisuustaitoja. Lisäksi koululiikunnassa ei välttämättä ole harjoiteltu niin usein sukellus- ja vesiturvallisuustaitoja, jolloin oppilaiden on vaikeampi arvioida omaa osaamista näissä tehtävissä, koska käytännön kokemusta ei ole.

Yksittäisiä vesitaitotehtäviä tarkasteltaessa oppilaiden kokema osaaminen eri tehtävissä vaihteli paljon. Esimerkiksi veteenmenotaidoista pää edellä hypyssä ei koettu yhtä paljon pätevyyttä kuin jalat edellä hypyssä. Pää edellä hyppääminen ja sen harjoittelu vaatii enemmän rohkeutta ja vartalon hallintaa kuin jalat edellä tehtävät hypyt. Syvyysukellus -tehtävässä noin 90 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista koki osaamisensa keskiverroksi tai kokeneeksi (tasot 2 tai 3), kun pituussukelluksessa samojen tasojen yhteisosuus oli noin 65 prosenttia. Käytännössä nämä

tarkoittivat sitä, että suurempi osa yhdeksäsluokkalaisista kokee osaavansa sukeltaa uppoesineen kahden tai 3–4 metrin syvyydestä kuin sukeltaa pituutta 10 tai 15 metrin matkan. Uimaopetuksessa korostetaan yleensä esineen hakua pohjasta, mikä voi vaikuttaa siihen, että vartaloa opitaan käyttämään paremmin syvyysuunnassa. Pituussukeltaminen on myös teknisesti haastavampaa, sillä hengityksen säätely, pinnan alla pysyminen ja siellä liikkuminen vaativat vartalolta kelluvuuden hallintaa. Lisäksi veteen hypittäessä käydään usein pinnan alla, josta uimarin täytyy nousta takaisin pinnalle. Tästä syystä syvyysukeltamista tulee harjoiteltua myös vähemmän tietoisesti.

Tämän tutkimuksen tuloksissa huomattavasti suurempi osa yhdeksäsluokkalaisista arvioi vedestä pelastautumistaitonsa tasolle 3 (kokenut) kuin vedestä pelastamistaitonsa. Itsensä pelastamista vedestä mitattiin pohjoismaiden 200 metrin uimataitotestillä ja toisen pelastamista 50 metrin mittaisella suorituksella, jossa 25 metrin uinnin jälkeen kuljetetaan uhria ilman apuvälinettä toiset 25 metriä. Koulujen uimaopetuksessa testataan yleensä uimataittoa ja matkauintia, mikä edesauttaa itsensä pelastamistaidon kehittymistä. Toisen ihmisen pelastamista ei välttämättä harjoitella niin usein pidempinä suorituksina, vaan vesiturvallisuuteen liittyvät uintitunnit voidaan rajata pelastusrenkaan tai kanisterin heittoon sekä toisen hakemiseen renkaalla.

Selkäuinnissa, krooliuinnissa ja rintauinnissa keskivertojen ja kokeneiden (tasot 2–3) osuudet eivät poikenneet missään uintityylissä huomattavasti toisistaan. Yhdeksäsluokkalaisista yli puolet koki osaavansa uida kaikkia kolmea uintityyliä 100 metrin pituisen matkan. Kuitenkin hieman useampi oppilas arvioi selkäuinnin taitonsa tasolle 3 kuin krooli- ja rintauinnin taitonsa. Taso 1 (en kykene/en osaa) koettiin eniten krooliuinnissa ja vähiten selkäuinnissa. Selkäuinnissa uinnin aikainen hengitys on helpompaa kuin krooli- ja rintauinnissa, mikä voi selittää hieman suurempaa selkäuinnin koettua pätevyyttä. Kolmen uintityylin alkeisversioita vertaillaessa selkäuinnin uintiasentokin on virtaviivaisempi kuin kahdessa muussa, mikä mahdollistaa rennomman etenemisen vedessä.

Yhdeksäsluokkalaiset kokivat tässä tutkimuksessa käytetyn koetun vesipätevyuden mittarin mukaan oman yleisen vesitaitonsa tasolle 2 (keskiverto). Kaikissa yksittäisissä

vesitaitotehtävissä 80 prosenttia tai enemmän koki taitonsa jollekin osaamistasolle 1–3, toisin sanoen ainakin aloittelijaksi, keskiverroksi tai kokeneeksi. Tulos oli hyvä, sillä näyttää siltä, että yhdeksäsluokkaiset kokevat osaavansa kuitenkin monipuolisesti erilaisia vesipätevyyteen liittyviä taitoja. Mikään yksittäinen vesitaitotehtävä ei noussut tuloksista esiin, mitä koettaisiin osaavan ylitse muiden tai ei ollenkaan. Jos jossakin tietyssä vesitaitotehtävässä olisi koettu suhteessa alhaista pätevyyttä muihin tehtäviin nähden, olisi sitä taitoa syytä harjoitella koulun uintitunneilla lisää. Vain pää edellä hyppy -tehtävässä noin joka viides ei kokenut osaavansa hypätä pää edellä millään osaamistasolla. Kyseinen kokemattomien osuus poikkesi selkeästi muista vesitaitotehtävistä. Pää edellä hyppy ei kuitenkaan ole niiden välttämättömien vesitaitojen joukossa, joita tarvitaan esimerkiksi itsensä ja toisen pelastamiseen vedestä.

Poikien ja tyttöjen koetussa yleisessä vesitaidossa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, sillä vain yhdessä vesitaitotehtävässä oli selvä ero tyttöjen ja poikien keskiarvojen välillä. Pää edellä hyppy -tehtävässä pojat kokivat korkeampaa pätevyyttä kuin tytöt. Pojat ovat yleensä rohkeampia kokeilemaan omia rajoja ja vauhdikkaampia suorituksia, mikä voi osaltaan vaikuttaa pää edellä hypyn tulokseen. Pojille hauskanpito onkin yksi tärkeimmistä liikkumisen syistä (Aira ym. 2013) ja poikien liikunnan tärkeitä merkityksiä ovat myös oveluus, toisten kanssa kamppailu, menestys sekä ronskit otteet (Koski & Hirvensalo 2019).

Ero hämeenlinnalaisien ja mikkeliäisten koetussa yleisessä vesitaidossa oli tilastollisesti merkitsevä, sillä kuudessa eri vesitaitotehtävässä oli vähintään tilastollisesti merkitsevää eroa paikkakuntien välillä. Mikkeliäiset yhdeksäsluokkalaiset arvioivat omat taitonsa korkeammalle tasolle kuin hämeenlinnalaiset. Paikkakuntien väliseen eroon voi vaikuttaa koulujen uimaopetuksen määrä ja laatu. Maantieteellinen sijainti järvien lähellä mahdollistaa vapaa-ajalla uimisen molemmilla paikkakunnilla, mikä ei todennäköisesti vaikuta tämän tutkimuksen tuloksiin. Mikkeliäiset nuoret saattavat kuitenkin viihtyä avovesillä ja uimahallissa enemmän kuin hämeenlinnalaiset nuoret. Alueellisen uintikulttuurin lisäksi paikkakuntien tuloksiin on voinut vaikuttaa oman vesipätevyyden yli- tai aliarviointi.

8.5 Koetun vesipätevyyden mittarin hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tuloksilla on mahdollisesti useita merkityksiä eri tahoille, kuten oppilaalle itselleen, oppilaan vanhemmille ja koulun liikunnanopettajalle sekä ne antavat myös osviittaa yhdeksäsluokkalaisten uima- ja vesiturvallisuustaidoista. Oppilas pääsi kyselylomakkeen myötä arvioimaan itseään ja omaa osaamistaan vedessä sekä pohtimaan omia taitojaan. Oppilas voi esimerkiksi vertailla, onko hän joskus sukeltanut jollakin mittarissa kuvatulla tasolla. Oppilas pääsee myös pohtimaan sitä, luottaako hän omiin uima- ja vesiturvallisuuskykyihinsä.

Oman osaamisen arviointi kertoo, miten yksilö arvostaa itseään ja millaiseksi hän kokee esimerkiksi omat liikuntataitonsa. Fyysinen pätevyys ja sen osoittaminen eivät ole kaikille yhtä tärkeää, joten koettu pätevyys ja osaaminen riippuvat myös siitä, miten korkealle pätevyyden osa-alue arvotetaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Koetulla pätevyydellä ja liikuntatunneille osallistumisella on nähty myös olevan suora yhteys (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez & Forrest 2010), sillä koetut epäonnistumiset liikuntatunneilla heikentävät motivaatiota ja osallistumista niihin. Oppilaiden itsearviointi toimii opettajalle myös työvälineenä oman opetuksen arvioinnissa.

Koetun vesipätevyyden mittari on hyvä apu koulun uintitunteja ajatellen. Koulun liikunnanopettaja tai luokan uimaopettaja saa tuloksista myös merkittävää tietoa muun muassa oppilaiden koetusta osaamisesta ja siitä, kuinka tärkeäksi oppilaat koulu-uinnin kokevat. Opettajat voisivat hyödyntää vesitaitomittarista saamiaan tuloksia opetuksessa ja sen suunnittelussa. Esimerkiksi opettaja toteuttaisi oppilaille kyselyn ennen uintitunteja ja oppilaiden vastausten perusteella suunnittelisi uintituntien tarkemmat sisällöt. Kyselyn avulla opettaja voisi ottaa erityisesti huomioon ne taidot, joissa ryhmä keskiarvollisesti tuntee alinta pätevyyttä. Jos ryhmän korkein pätevyys koettaisiin esimerkiksi jalat edellä hypyssä, ei kyseistä taitoa silloin harjoiteltaisi jokaisella uintitunnilla, vaan keskityttäisiin enemmän pää edellä hyppyyn.

Toisena jatkoideana opettaja voisi käyttää vesipätevyysmittarin tehtäviä yksittäisinä harjoitteina koulun uintitunneilla tai antaa oppilaille mittarin tehtäviä koti- tai etätehtäviksi.

Kolmantena jatkoideana vesipätevyyden mittaria voisi kokeilla käytännössä liikuntatunneilla. Oppilaat arvioisivat omat uima- ja vesiturvallisuustaitonsa kyselylomakkeen avulla ja sen jälkeen eri taidot mitattaisiin käytännössä. Näin voitaisiin nähdä, kuinka hyvin oppilaan oma koettu pätevyys on samassa linjassa mitatun taidon kanssa. Eli arvioiko oppilas omat uima- ja vesiturvallisuustaitonsa alemmalle tai ylemmälle tasolle kuin taitojen osaaminen on käytännössä. Toisaalta oppilas voisi myös asettaa yläkoulun uintitunneille omat tavoitteensa jokaiselle vesitaidolle, jotka oppilas pyrki saavuttamaan joko tietyn vuosiluokan tai yläkoulun aikana.

Koetun vesipätevyysmittarilla saatuja tuloksia voi hyödyntää yhteiskunnallisesti, sillä niiden avulla saadaan tietoa suomalaisten yläkoululaisten itsearvioiduista uima- ja vesiturvallisuustaidoista. Tuloksia voidaan yleistää vastaavankokoisiin kaupunkeihin, kuten Hämeenlinna ja Mikkeli, mutta ei kuitenkaan koko Suomeen. Yhteiskunta hyötyy eniten esimerkiksi tiedoista, jotka koskevat kansalaisten vesipelastustaitoja ja -tietoja, sillä vesipelastustaidoilla, kuten itsensä ja toisen pelastamisella vedestä, on todennäköisesti yhteyksiä suomalaisiin hukkumistilastoihin. Tutkimuksen kyselylomakkeessa näitä taitoja mitattiin mittarin kohdissa viisi ja kuusi (liite 1).

Tästä tutkimuksesta voisi tehdä uuden tutkimuksen käytännön tasolla siten, että tutkittavien arvioita koetusta vesipätevyydestä mitattaisiin ensin kyselylomakkeella ja sitten myös käytännössä. Tutkijat mittaisivat tutkittavien käytännön osaamisen mittarin neljän eri arviointitason (0=ei kykene/ei osaa, 1=aloittelija, 2=keskiverta, 3=kokenut) mukaan, joita on käytetty myös tässä tutkimuksessa. Tuloksissa voitaisiin vertailla, miten oppilaan oma arvio vesitaidoista vastaa todellisia vesitaitoja. Uutta koetun vesipätevyyden mittaria voisi testata myös esimerkiksi nuorilla ja aikuisilla sekä eri paikkakunnilla. Mittari ei sovellu kuitenkaan kovin nuorille lapsille, sillä mittarin vesitaitotehtävät vaativat uinti- ja hyppösyvyisen (vähintään 1,8 m) altaan.

Uintiin liittyviä tutkimuksia on tehty Suomessa jonkin verran. Nämä tutkimukset ovat olleet usein yksittäisiä tutkimuksia ja ne ovat yhteydessä oppilaiden tai opettajien kokemuksiin uintitunnista, koululaisten uimataitoon, tai veteen ja uintituntiin liittyviin pelkoihin. Uinnin

valmennus- ja kilpailupuolella tutkittua tietoa on suhteessa runsaammin. Valmiita tutkimuksia ylipäättään uimaopetuksesta on vain kourallinen ja tutkittava kohderyhmä vaihtelee alakoululaisista yläkoululaisiin sekä uimataittoa opetteleviin aikuisiin, sillä lukioissa ja ammattiopistoissa harvoin järjestetään uimaopetusta. Myös puolustusvoimissa on mahdollisuus uimiseen. Tästä syystä uimaopetuksen tutkimuskenttää olisi hyvä laajentaa useampaan näkökulmaan, kun halutaan saada kattavampaa tietoa kansalaisten uima- ja vesiturvallisuustaidoista.

8.6 Tutkimuksen arviointi

Tutkijat olivat kiinnostuneita peruskoulun päättävistä oppilaista ja heidän koetuista vesitaidoistaan. Tähän tutkimukseen päätettiin luoda uusi koetun vesipätevyyden mittari yhdeksäsluokkalaisille, koska vastaavanlaista vesitaitojen arviointiin liittyvää mittaria ei löytynyt halutulle ikäryhmälle. Koetun vesipätevyyden mittariin luodut kuvitetut vesitaitotehtävät havainnollistivat tehtävien tarkoitusta, selkeyttivät tehtävien sisältöjen tulkintaa ja toivat tutkijoiden mielestä lisää mielekkyyttä tehtäviin vastaamiseen.

Tämän tutkimuksen yhtenä vahvuutena voidaan pitää myös erilaista lähestymistapaa uima- ja vesiturvallisuustaitoihin. Taustakirjallisuudessa tuodaan esille vesipätevyyden käsite sekä siihen liittyvät monipuoliset vesitaidot, joita voidaan pitää jopa merkityksellisempinä kuin perinteistä pohjoismaista uimataidon määritelmää. Lisäksi tämän tutkimuksen jatkotutkimusideat ja koetun vesipätevyysmittarin hyödynnettävyys koetaan myös vahvuutena. Tutkijoiden mielestä muun muassa peruskoulussa uima- ja vesiturvallisuustaitojen arviointia voisi tukea esimerkiksi tämän tutkimuksen vesipätevyysmittarilla tai muulla vastaavalla tavalla, jolla saadaan tietoa oppilaiden osaamistasosta eri vesipätevyyden osa-alueilla.

Tutkijat saivat tutkimuksen suunnitteluun ja käytännön toteutukseen lisää varmuutta pilottitutkimuksen myötä. Sähköisen kyselylomakkeen ja siihen tarvittavan linkin jakamisen testaaminen auttoivat tutkijoita selvittämään, mistä kanavista linkki kannattaisi oppilaille lähettää ja kauanko kyselyyn vastaaminen mobiililaitteella kestää. Lisäksi oppilailta kysyttiin

pilottiin vastaamisen jälkeen mielipiteitä tutkimukseen liittyvien ohjeiden ja kyselylomakkeen kysymysten selkeydestä sekä kyselyn osioiden ymmärrettävyydestä.

Tähän tutkimukseen valituilla tutkimusmenetelmillä kohdejoukosta saatiin riittävä ja odotettua suurempi (n=230), vaikka osallistujia olisi voinut olla vielä enemmän, jotta tuloksista olisi saatu kattavampia. Tutkimukseen valittuja paikkakuntia olisi voinut myös valita useampia, sillä nykyiset kaksi kaupunkia eivät yleistä tuloksia koko Suomen yhdeksäsluokkalaisiin. Tämän tutkimuksen perusteella koetun vesipätevyyden eroja oppilaiden asuinalueen mukaan ei myöskään synny kaupunkialueen ja maaseudun välille.

Jos halutulle ikäryhmälle olisi ollut valmis arviointiväline, niin tutkimus olisi todennäköisesti toteutettu erilaisin tutkimusmenetelmin. Koetun vesipätevyyden mittaria olisi voitu testata käytännössä esimerkiksi suoraan mitattuna ilman oppilaan itsearviointia, millä taitotasolla oppilas yhdeksännellä luokalla on kussakin vesitaitotehtävässä. Tästä olisi ollut erittäin mielenkiintoista saada tuloksia, mutta se olisi vaatinut huomattavasti enemmän aikaa sekä käytännön organisointia tutkimukseen osallistuvien koulujen kanssa. Tällöin kohdejoukko ei olisi voinut olla yhtä suuri kuin mitä se tämän tutkimuksen osalta oli.

Aineiston kerääminen olisi voitu toteuttaa myös kouluissa paikan päällä, jolloin kyselyyn vastaamista sekä siihen käytettyä aikaa olisi voitu kontrolloida tasapuolisemmin eri koulujen kesken. Kaikki kyselyyn vastanneet yhdeksäsluokkalaiset olisivat tällöin tehneet kyselyn koulupäivän aikana tutkijoiden kanssa. Tämä olisi vähentänyt eroja oppilaiden vastaamisajankohdissa, sillä kyselyyn vastaamisen ajankohdat ja kellonajat poikkesivat tässä tutkimuksessa joillakin saman luokan oppilailta. Luokkien opettajat ovat voineet antaa tutkimuskyselyyn vastaamisen esimerkiksi oppilaille kotitehtäväksi, jolloin oppilas on saanut valita itse, minä hetkenä hän vastaa kyselyyn. Tutkijat olisivat voineet kertoa osallistujille paikan päällä myös enemmän tutkimuksen tarkoituksesta ja sen merkityksestä, sillä nyt tutkimuksen taustan kertominen oppilaille ja tutkimuksen käytännön toteutus jäivät opettajan tai opinto-ohjaajan vastuulle. Kyseinen tieto olisi voinut vaikuttaa oppilaiden vastaamismotivaatioon sitä nostavasti.

Tuloksia tarkasteltaessa tutkijoille selvisi, olivatko kyselylomakkeen kohdat relevantteja tutkimuskysymysten kannalta. Kyselyn kohta neljä ”Paikkakunnallani on uimahalli” ei tuonut tutkimuksen tuloksiin lisäarvoa. Sen sijaan kyselyssä olisi voitu selvittää oppilaan asuinpaikan sijaintia suhteessa paikkakunnan uimahalliin esimerkiksi kysymällä, kuinka kaukana oppilas asuu lähimmästä uimahallista. Tällä kysymyksellä olisi voitu selvittää esimerkiksi oppilaan mahdollisuus uimiseen vapaa-aikana.

LÄHTEET

- Ahola, T. & Junnila, E. 2014. Uisin jos voisin - Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulun uintitunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu - tutkielma.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Valtion Liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:3.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Barnett, L., Vazou, S., Abbott, G., Bowe, S., Robinson, L., Ridgers, N. & Salmon, J. 2016. Construct validity of the pictorial scale of perceived movement skill competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 294–302. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.09.002
- Bevans, K., Fitzpatrick, L., Sanchez, B. & Forrest, C. 2010. Individual and instructional determinants of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 29 (4), 399–416.
- Blitvich, J., Moran, K., Petrass, L., McElroy, G. & Stanley, T. 2012. Swim instructor beliefs about toddler and preschool swimming and water safety education. *International Journal of Aquatic Research and Education* 2012 (6), 110–121. DOI: 10.25035/ijare.06.02.03
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24–43. DOI: 10.1177/1356336X010071005
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125, 627–668. DOI: 10.1037/0033-2909.125.6.627

- Eider, P. 2015. Changes in motor skills of boys who trained sports swimming in an annual training cycle. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine* 12 (4), 121–133. DOI: 10.18276/cej.2015.4-13
- Franklin, R., Peden, A., Hodges, S., Lloyd, N., Larsen, P., O'Connor, C. & Scarr, J. 2015. Learning to swim: What influences success? *International Journal of Aquatic Research and Education* 2015 (9), 220–240. DOI: 10.25035/ijare.09.03.02
- Gallahue, D-L. & Cleland-Donnelly, F. 2003. *Developmental physical education for all children*. 4th Edition. Human Kinetics.
- Hakamäki, J. 2012. Uinti koulussa. Teoksessa A. Sääkslahti, J. Hakamäki, E. Holopainen, T. Laakso, H. Lemmetty, S. Luukkonen, S. Paukku & J. Puttonen (toim.) *Kirja liikunnasta 3–4*. Helsinki: Sanoma Pro, 150–157.
- Hakamäki, J., Hotti, K., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J. & Pantzar, T. 2012. *Uimaopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: Docendo Oy.
- Hakamäki, M. 2017. Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa. LIKES-tutkimuskeskus. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 323.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Halik, R., Poznańska, A., Seroka, W. & Wojtyniak, B. 2014. Accidental drownings in Poland in 2000-2012. *Przeegląd epidemiologiczny* 68 (3), 493–499.
- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development* 55 (6), 1969–1982.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 (1), 87–97.
- Harter, S. 2006. The development of self-esteem. Teoksessa M. Kernis (toim.) 2006. *Self-esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives*. USA: Psychology Press, 141–150.
- Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. 2016. Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) 2016. *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaistuja 2016: 4, 36–40.
- Huhtala, J. 2000. *Kuudesluokkalaisten uintikokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. *Liikuntapedagogiikka*. Pro gradu -tutkielma.

- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Hämeenlinnan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Viitattu 4.5.2020. <https://www.hameenlinna.fi/wp-content/uploads/2018/12/Lautakunnan-hyvaksyma-kaupungin-opetussuunnitelma-2016.pdf>.
- Ilmanen, K. 2006. Aina pinnalla: 50 vuotta työtä uimaopetuksen ja hengenvielästyksen hyväksi. Helsinki: Edita.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- International Life Saving Federation. 2018. Basic swimming, water safety and safe rescue skills. Viitattu 20.4.2020. https://www.ilsf.org/wp-content/uploads/2019/01/LPS-15-Basic-Swimming-Water-Safety-and-Safe-Rescue-Skills-June-8-2018_.pdf
- Irwin, C., Pharr, J. & Irwin, R. 2015. Understanding factors that influence fear of drowning in children and adolescents. *International Journal of Aquatic Research and Education* 9, 136–148. DOI: 10.1123/ijare.2015-0007
- Kalaja, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2010. The role of gender, enjoyment, perceived physical activity competence, and fundamental movement skills as correlates of the physical activity engagement of Finnish physical education students. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 69–87.
- Kaukovuo, T. 2012. ”Onneksi se on opetussuunnitelmaan kirjattu” - Tapaustutkimus kahden kunnan viranhaltijoiden ja opettajien näkemyksistä ja toiveista koululaisten uinnin opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Koski, P. & Hirvensalo, M. 2019. Liikunnan merkitykset ja esteet. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 65–74.
- Kähkönen, M. 2018. Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Langendorfer, S. 2015. Changing learn-to-swim and drowning prevention using aquatic readiness and water competence. *International Journal of Aquatic Research and Education* 9 (1), Article 2, 4–11. DOI: 10.25035/ijare.09.01.02
- Langendorfer, S. & Bruya, L. D. 1995. Aquatic readiness: Developing water competence in young children. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Lémonie, Y., Light, R. & Sarremejane, P. 2016. Teacher-student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society* 21 (8), 1249–1268. DOI: 10.1080/13573322.2015.1005068
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola, A. & Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 128–143.
- Lynch, T. 2012. Swimming and water safety: reaching all children in Australian primary schools. *International Journal of Aquatic Research and Education* 2012 (6), 267–278. DOI:10.13140/2.1.3241.9206
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Markkula, J. & Haikonen, K. 2012. Lasten tapaturmat, turvalaitteiden käyttö ja riittävä uimataito. Teoksessa R. Kaikkonen, P. Mäki, T. Hakulinen-Viitanen, J. Markkula, K. Wikström, M-L. Ovaskainen, S. Virtanen & T. Laatikainen (toim.) *Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot*. Terveystieteiden tutkimuskeskus: raportti 16/2012. 100–106.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja Opiskelijalaitos. International Methelp Oy, Helsinki.
- Moran, K. 2009. Will they sink or swim? New Zealand youth water safety knowledge and skills. *International Journal of Aquatic Research and Education* 2, 114–127. DOI:10.25035/ijare.02.02.04
- Moran, K. 2014. Can you swim in clothes? An exploratory investigation of the effect of clothing on water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education* 8 (4), 338–350.
- Moran, K., Stallman, R., Kjendlie, P-L., Dagmar, D. & Blitvich, J. 2012. Can you swim? An exploration of measuring real and perceived water competency. *International Journal of Aquatic Research and Education* 6 (2), Article 4. DOI: 10.25035/ijare.06.02.04

- Moreno, J. & Ruiz, L. 2008. Aquatic perceived competence in children: Development and preliminary validation of a pictorial scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 313-329. DOI: 10.25035/ijare.02.04.05
- Morgado, L. D. S., De Martelaer, K., D'Hondt, E., Barnett, L. M., Costa, A. M., Howells, K., Sääkslahti, A. & Jidovtseff, B. 2020. Pictorial scale of perceived water competence (PSPWC): Testing manual. 1st Edition. Early Years SIG AIESEP.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. E-kirja. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus, Suomen Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö & Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2008. Uimaopetus turvallisemmaksi. Viitattu 3.3.2020. https://www.suh.fi/files/243/Uimaopetuskirje_paivitetty_300508.pdf.
- Opetushallitus, Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö & Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2020. Turvallinen uimaopetus. Viitattu 27.6.2020. https://www.suh.fi/files/2709/Turvallinen_uimaopetus.pdf.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2010. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Tampere: Opetushallitus, 85–92.
- Pantzar, T. 2005. “En yksinkertaisesti uskalla uida” Uimataidottomien aikuisten uimaan oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Peden, A., Franklin, R. & Larsen, P. 2009. Survey of primary schools across Australia: an examination of key water safety issues. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2009 (3), 197–208. DOI: 10.25035/ijare.03.02.10
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 2–30 §/21.8.1998/628.
- Pojjula, S. 2016. Lapsi ja kriisi: selviytymisen tukeminen. E-kirja. 3. uud. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Polet, J., Laukkanen, A. & Lintunen, T. 2019. Koettu liikunnallinen pätevyys ja liikuntamotivaatio. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten

- liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaistuja 2019: 1, 75–82.
- Ranta, R. 2009. Kuudesluokkalaisten liikuntaharrastuneisuuden yhteydet uimataitoon. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Ross, S., Irwin, C., Irwin, R., Martin, N. & Ryan, T. 2014. The development of swimming skills for african american youth: Parent and caregiver perceptions of barriers and motivations. *International Journal of Aquatic Research and Education* 8 (3), Article 3. DOI: 10.1123/ijare.2013-0022
- Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2006. Jyväskylän yliopisto.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2005. *Motor learning and performance: A behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2004. *Motor learning and performance. A problem-based learning approach*. 3. edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stallman, R., Moran, K., Quan, L. & Langendorfer, S. 2017. From swimming skill to water competence: Towards a more inclusive drowning prevention future. *International Journal of Aquatic Research and Education* 10 (2), Article 3. DOI: 10.25035/ijare.10.02.03
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2015. Pinnalla 2020. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton strategia. Viitattu 9.6.2020. http://www.suh.fi/files/1771/SUH_Pinnalla2020strategia.pdf.
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2018. Uinnin tavoitetaulukko. Viitattu 30.3.2020. http://www.suh.fi/files/2207/Uinnin_tavoitetaulukko_2018.pdf.
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2019a. Hukkuneet 2018. Hukkuneiden ennakkotilasto 2018. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry. Viitattu 4.4.2020. http://www.suh.fi/tiedotus/hukkumistilastot/hukkumiset_2018.
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2019b. Uimataidon ja vesiturvallisuuden edistäjä. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry. Viitattu 4.4.2020. <http://www.suh.fi/toiminta>.

- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. 2020. Hukkuneet 2019. Hukkuneiden ennakkotilasto 2019. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry. Viitattu 27.6.2020. https://www.suh.fi/tiedotus/hukkumistilastot/hukkumiset_2019.
- Sääkslahti, A. & Numminen, P. 2007. Vauvauinti. Helsinki: LK-kirjat.
- Takala, K. 2014. 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen ilmeneminen ja arviointi liikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 213.
- Toivonen, A., Kauttio, T., Kujanpää, S., Nevalainen, M., Rinkinen, H. & Saavalainen, A. 2014. Monien mahdollisuuksien erityisuinti. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry. Tampere: Katajamäki Print & Media Oy.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. 2009. Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal* 110 (2), 228–245. DOI: 10.1086/605771
- Turunen, S. 2017. Lasten uimaan oppiminen ja uimataidon kehittyminen vaativat yhteistyötä. Koululiikuntaliitto 21.1.2017. Viitattu 5.5.2019. https://www.kll.fi/ajankohtaista/255/lasten_uimaan_oppiminen_ja_uimataidon_kehittyminen_vaativat_yhteistyota.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.
- Uimaopetuksen järjestelyt kunnissa -selvitys. 2017. Suomen Uimaopetus ja Hengenpelastusliitto. Viitattu 9.3.2020. http://www.suh.fi/files/1981/Uimaopetuksen_jarjestelyt_kunnissa_2017.pdf
- Valkonen, R. 2019. Henkilötietojen käsittely tieteellisessä tutkimuksessa. Moodle -oppimisympäristö. LTKY1001 Tutkimuseetiikan syventäminen. Jyväskylän yliopisto.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro., J-E. Nurmi & T. Feldt. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.

- Vastamäki, J. 2004. Maahanmuuttajan liikuntatunti - liikunnanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimukset mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- Vilka, H. 2014. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Wallhead, T. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285–301. DOI: 10.1080/00336297.2004.10491827
- Wiesner, W. & Rejman, M. 2014. Risk management in swimming education. University School of Physical Education in Wrocław. *International Journal of Aquatic Research and Education* 2014 (8), 157–167. DOI: 10.25035/ijare.08.02.05
- Wulf, G. 2007. Attention and motor skill learning. Champaign, IL: Human Kinetics.

LIITTEET

Liite 1

Kyselytutkimus vesitaidoista

Hei, olet osallistumassa liikuntapedagogiikan pro gradu -kyselytutkimukseen. Täyttämällä kyselyn hyväksyt, että tietojasi käytetään vain tutkimustarkoitukseen, niitä käsitellään anonyymisti ja ne poistetaan heti tutkimuksen päätyttyä. Noudatamme tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Osallistuminen on vapaaehtoista.

Täytä kyselyn kohdat omien kokemuksiesi ja arvioidesi mukaan.

1. Täytä *

Paikkakunta

2. Sukupuoli *

- Poika
- Tyttö
- Muu

3. Asun *

- Kaupunkialueella
- Maaseudulla

4. Paikkakunnallani on uimahalli *

- Kyllä
- Ei

5. Harrastan säännöllisesti liikuntaa vapaa-ajalla *

- Pääasiassa urheiluseurassa
- Pääasiassa omatoimisesti
- En harrasta

6. Käyn talvikautena uimassa vapaa-ajalla (esim. uimahalli, avanto ym.) *

- En käy
- Muutaman kerran vuodessa
- Kerran kuussa
- Vähintään kerran viikossa

7. Käyn kesä kautena uimassa vapaa-ajalla (esim. uimahalli, järvi ym.) *

- En käy
- Muutaman kerran vuodessa
- Kerran kuussa
- Vähintään kerran viikossa

8. Olen osallistunut uintitunneille (voit valita useamman vaihtoehdon) *

- 7. luokalla
- 8. luokalla
- 9. luokalla
- En millään näistä

Jos vastasit väittämään 8 "En millään näistä", voit siirtyä kohtaan 12.

9. Pidän koulu-uinnista

- Kyllä
- En

10. Koulu-uinnin avulla olen oppinut erilaisia vesitaitoja, joita en olisi oppinut ilman koulun uintitunteja

- Kyllä
- En

11. Koulun uintitunneilla tunnen oloni varmaksi ryhmässä

- Kyllä
- En

12. Pidän tärkeänä, että koululiikunnassa opetetaan uima- ja vesitaitoja *

- Kyllä
- En

Arvioi omaa osaamistasi seuraavissa vesitaitotehtävissä. Vastaa sen perusteella, miten koet omat taitosi. Valitse vain yksi vaihtoehto jokaisesta tehtävästä.

13. Hyppy jalat edellä *



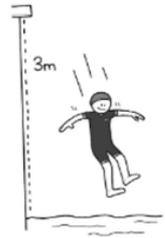
En kykene/En osaa



Hyppy uintisyvään veteen vesirajasta



Hyppy noin 1m korkeelta



Hyppy 3m korkeudesta

14. Hyppy pää edellä *



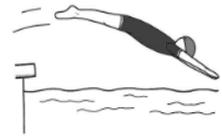
En kykene/En osaa



Keräkaato reunalta



Taittokaato



Pää edellä ponnistaen

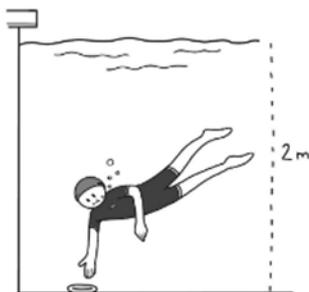
15. Syvyyssukellus *



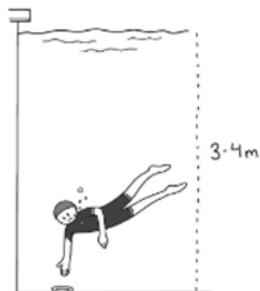
En kykene/En osaa



Uppoesine rinnan syvyydestä (1m)



Uppoesine 2 metrin syvyydestä



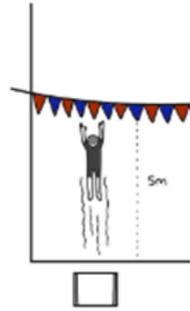
Uppoesine 3-4 metrin syvyydestä

RekaG.

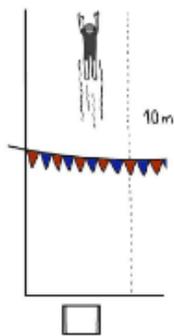
16. Pituussukellus *



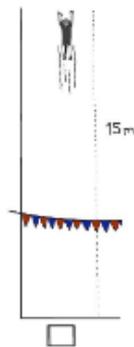
En kykene/En osaa



5 metrin sukellus



10 metrin sukellus



15 metrin sukellus

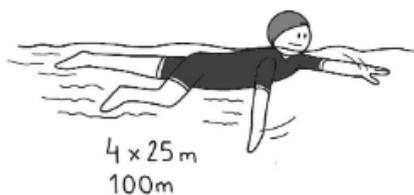
17. Pelastautuminen vedestä *



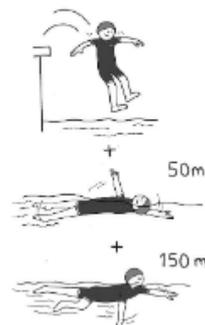
En kykene/En osaa



Pään pinnalla pitäminen 20 sekuntia uintisyvyisessä vedessä



Pää pinnalla uinti 100 metriä



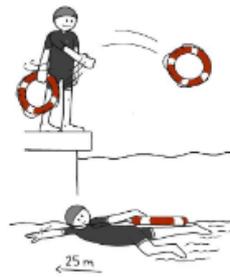
200 metrin uimataitotesti

RekaG.

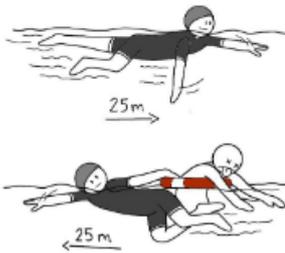
18. Pelastaminen vedestä *



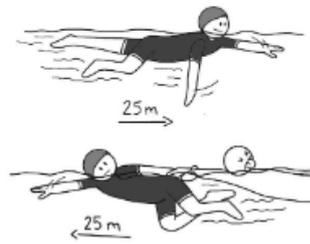
En kykene/En osaa



Pelastusrenkaan heitto + renkaan kuljetus 25m



25 metrin uinti + 25 metrin uhrin kuljetus renkaalla



25 metrin uinti + 25 metrin uhrin kuljetus ilman apuvälinettä

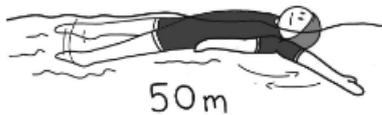
19. Selkäuinti *



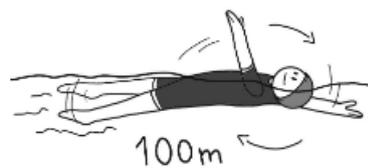
En kykene/En osaa



Selin potkuja 25 metriä



Alkeisselkäuinti 50 metriä



Selkäkrooli 100 metriä

RékaG.

20. Krooliuinti *

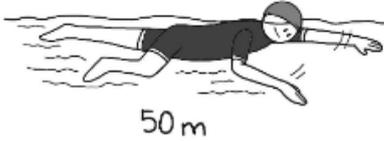


En kykene/En osaa



25 m

Koirauinti pää pinnalla 25 metriä



50 m

Alkeiskrooliuinti 50 metriä



100 m

Krooliuinti 100 metriä

21. Rintauinti *



En kykene/En osaa



25m

Alkeisrintauinti 25 metriä



50 m

Rintauinti pää pinnalla/epäsäännöllinen hengitysrytmi 50 metriä



100 m

Rintauinti säännöllisellä hengityksellä 100 metriä

RekaG.