

839/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/> 89/

KIELTEISET KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET

Tero Havinen, Pasi Kinnunen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

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

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia ovat ne kielteiset kokemukset koululiikunnasta, joita tutkimuksessa haastateltavat henkilöt ovat saaneet. Lisäksi selvitetään sitä, mistä henkilöt katsovat näiden kokemusten johtuneen. Koululiikunnan erityisasema kokemusten ja elämysten tuottajana on merkittävä. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet kuvaamaan kokemusten määrällistä puolta. Tässä tutkimuksessa lähestytään aihetta yksilön ja hänen henkilökohtaisten kokemusten kautta.

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 1996 nauhoittamalla seitsemän henkilön haastattelut. Haastatteluissa henkilöt kertoivat kielteisten koululiikuntakokemustensa syistä ja vaikutuksista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Ennalta määriteltujen teemojen pohjalta pyrittiin valikoimaan äänitteistä tieto, joka katsottiin tutkimuksen kannalta merkittäväksi ja käyttökelpoiseksi.

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kielteisiä kokemuksia haastateltavat ovat koululiikunnasta saaneet ja mistä he katsovat näiden kokemusten johtuneen? Lisäksi pyrittiin selvittämään, mikä vaikutus kielteisiin kokemuksiin on ollut opettajan persoonallisuudella, työtavoilla ja totumuksilla, haastateltavan omalla persoonallisuudella ja liikunnallisilla valmiuksilla, liikunnan eri osa-alueilla, lajeilla ja välineistöllä sekä ympäristön haasteilla ja vaatimuksilla?

Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että monia vuosia vanhat tapahtumat ovat säilyneet haasteltavien mielessä ja vaikuttavat vieläkin heidän asenteisiinsa ja totumuksiinsa. Kouluaikana tämä ilmeni pelkona, suorituspainena, ahdistuneisuutena sekä alemmuudentunteena. Tulosten pohjalta voidaan ihmetellä, kuinka kauaksi yksi liikunnanopetuksen päätavoitteista eli jatkuvan liikunnanharrastuksen luominen on jäänyt.

Kokemustensa syitä pohtiessaan useimmat haastateltavat kritisoivat opettajan persoonallisuuden tai työtapoihin liittyviä asioita. Kokemukset, joissa opettaja oli vahvasti osallisena, osoittautuivat erittäin voimakkaiksi. Suhtautuminen kyseisiin opettajiin oli muuttunut pelokkaaksi ja varaukselliseksi. Lajeista puhuttaessa, nousivat ikävimmiksi hiihto, juoksu ja

telinevoimistelu. Lisäksi testitilanteet koettiin pääosin epämiellyttävinä.

Koska tutkimuksen tuottamissa kokemuksissa esiintyi niin voimakkaasti opettajaan kohdistunutta kritiikkiä, sai se pohtimaan opettajankoulutuksen antamia valmiuksia tällaisten kokemusten tiedostamiseksi ja välttämiseksi.

Avainsanat:

kouluviihtyvyys

koululiikunta

opetussuunnitelma

tavoitteet

liikunnanopettaja

liikuntakokemukset

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ	7
2.1 Liikuntakasvatus	7
2.2 Liikunnanopetus	8
2.3 Koululiikunta	8
2.4 Liikunnan oppisisällöt ja tavoitteet	10
3 KOULULIIKUNNAN JA LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITYSTÄ	11
3.1 Itsenäistymisen jälkeinen aika	11
3.2 Sotien jälkeinen aika	13
3.3 Liikunta-ajattelun muuttumisen heijastuminen koululiikuntaan	15
3.4 Kohti peruskoulua	16
3.5 Uudistuva ja muuttuva koululiikunta	17
3.6 Kohti kuntakohtaisia opetussuunnitelmia	18
3.7 Koululiikunta 1990-luvulla	19
3.8 Opetussuunnitelmien kehityksen tarkastelua	22
3.8.1 Opetussuunnitelmien merkityksen ja painopistealueiden vertailua	22
3.8.2 Opetusjärjestelyistä annetut ohjeet opetussuunnitelmissa	23
3.9 Liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä	26
3.9.1 Suunnittelu, toteutus ja arviointi	26
3.9.2 Opettajan tehtävästä esitettyjä käsityksiä	27
4 HAVAINTOJA OPPILAIDEN KOULULIIKUNNASTA SAAMISTA KOKEMUKSISTA	30
4.1 Viihtyvätkö oppilaat koulussa	30
4.2 Oppilaiden kielteisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä	32
4.3 Koululiikuntakokemusten merkitys oppilaille	35

5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT	38
5.1	Tutkimuksen tarkoitus	38
5.2	Tutkimuksen ongelmat	39
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
6.1	Tutkimusjoukko	40
6.2	Tutkimusmenetelmä	40
6.3	Tutkimuksen eteneminen ja aineiston kerääminen	41
6.4	Aineiston käsittely ja analysointi	42
6.5	Luotettavuustarkastelua	43
7	TUTKIMUSTULOKSET	45
7.1	Jussi, 14-vuotias peruskoululainen	46
7.2	Petri, 26-vuotias työssäkäyvä opiskelija	48
7.3	Eero, 27-vuotias opiskelija	50
7.4	Helena, 26-vuotias opiskelija	52
7.5	Eeva, 21-vuotias opiskelija	53
7.6	Ulla, 32-vuotias aikuisopiskelija	55
7.7	Katri, 26-vuotias opiskelija	57
8	TULOSTEN TARKASTELUA	59
8.1	Tulosten tarkastelua tapauksittain	59
8.2	Tulosten tarkastelua teemoittain	60
8.2.1	Opettajan osuus kielteisissä kokemuksissa	60
8.2.2	Lajien osuus kielteisissä kokemuksissa	61
8.2.3	Muiden tekijöiden osuus kielteisissä kokemuksissa	62
8.3	Tulosten yleistettävyyys	62
8.4	Tulosten hyödyntäminen	65

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus siitä, että koululiikunnalla on merkittävä asema osana koulun laajaa kasvatustehtävää. Kasvatustieteelliset opintomme ovat avanneet silmämme huomaamaan tapahtuneen muutoksen opettamisen ja oppimisen teorioissa. Muutos tuntuu suurelta varsinkin verrattaessa niitä omiin koulukokemuksiimme. Nykyisessä kasvatustieteellisessä ajattelussa korostetaan sellaisia ajatuksia kuten oppilaskeskeisyys, elämyksellisyys ja holistisuus. Aloimme kiinnostua siitä, miten tämä uusi kasvatustieteellinen suuntaus vaikuttaa koulun liikunnanopetukseen. Erityisesti koululiikuntahan on aine, jossa oppilas saa paljon kokemuksia ja elämyksiä.

Liikunnanopetuksen kehittämisessä on lähdettävä pääasiasta eli oppilaasta. Oppilas on opetuksen paras arvioija ja hänen kokemuksensa ovat aina arvokkaita. Harjoittelujaksojen ja sijaisuuksien aikana on huomannut, kuinka paljon kielteisiä kokemuksia oppilaalla on mahdollisuus saada yhdeltä liikuntatunnilta. Esille nousivat suorituspelko, nolatuksi tuleminen ja liian korkealle asetetut tavoitteet. Näillä kielteisillä kokemuksilla täytyy oppilaan tulevaisuuden kannalta todella olla merkitystä. Tämä saikin meidät esittämään kysymyksen. onko uusi oppilaskeskeinen ajattelu ristiriidassa todellisen opetustilanteen kanssa?

Tutkimuksemme pääongelmana oli selvittää, millaisia kielteisiä koululiikuntakokemuksia haastateltavat henkilöt olivat saaneet ja mistä he katsoivat kielteisten kokemustensa johtuneen? Tutkimus pyrkii antamaan vastausta siihen, kuinka kauaskantoiset ja merkittävät vaikutukset oppilaiden koululiikuntakokemuksilla on. Toivottavasti tutkimuksemme saa opettajat tiedostamaan näiden kokemusten olemassaolon ja merkityksen. Tutkimusta ei haluttu suorittaa pelkästään koululaisten keskuudessa, vaan tutkimukseen haettiin vanhempia henkilöitä. Parhaillaan kouluiässä oleva oppilas ei ehkä pystyisi arvioimaan saamaansa opetusta tarpeeksi kriittisesti. Hän ei pystyne kohdentamaan kielteisten kokemustensa syytä riittävän tarkasti.

Tutkimuksen teoriaosassa selvitetään aluksi liikuntakasvatuksen, liikunnanopetuksen, koululiikunnan sekä liikunnan oppisisältöjen ja tavoitteiden käsitteet. Tämä on tarpeellista, koska se auttaa selventämään käsitteiden merkityksen ja niiden keskinäiset suhteet. Pääpaino viitekehyksessä on tarkastella tavoitteiden kehitystä liikunnan opetussuunnitelmissa. On tarpeellista esittää aikaisempia opetussuunnitelmia, sillä osa niistä oli voimassa silloin, kun

tutkimuksessa haastateltavina olevat henkilöt olivat kouluiässä. Se antaa kuvan, mitä milläkin vuosikymmenellä on opetuksessa korostettu ja miten koululiikunnan asema on muuttunut yhdessä yhteiskunnan muutosten kanssa.

Opetussuunnitelmien tarkasteleminen osoittaa, kuinka kasvatustieteellinen aines on niissä vuosien kuluessa vähitellen lisääntynyt. Se tulee erityisen hyvin esille koululiikunnan tavoitteisiin tutustuessa. Aikaisemmat koululiikuntakokemuksia käsittelevät tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei kielteisten kokemusten syntymistä ole tästä kehityssuunnasta huolimatta pystytty vähentämään.

Tutustuminen lähemmin aihetta koskeviin kirjoituksiin ja julkaisuihin on osoittanut sen, kuinka ajankohtainen ja runsaasti tunteita nostattava se on. Esimerkkinä mainittakoon useat koululiikuntaan kriittisesti suhtautuneet lehtien mielipidekirjoitukset. Seuraavassa on esimerkki yhdestä tällaisesta mielipidekirjoituksesta (Ksml 1996, 17), jossa erään oppilaan äiti purkaa omia tuntojaan.

Koululiikunta - liikuntaa vai simputusta?

Opettajathan tietävät, että kaikki lapset ovat vain ja ainoastaan laiskoja? Meissä aikuisissa on lihavia ja laihoja, hitaita ja sukkelia, notkeita ja jäykkiä, sehän on persoonallista! Mutta lasten täytyy olla kaikkien yhtä nopeita ja notkeita ja jos et ole, sinua rangaistaan.

Joudut ehkä juoksemaan rangaistukseksi ja jos et jaks juosta, olet häirikkö. Alat pelätä liikuntatuntia ja alat itsepuolustukseksi ehkä häiriköidäkin.

Kaikki ilo liikunnasta on kadonnut, ehkä pitkälle aikuisvuosiin. Sitten kun alkaa aika esim. luistella ja se sattuu olemaan mielilajisi, joudutkin olemaan aina maalivahtina, koska et jaksanut juosta, olit häirikkö.

Näin luodaan kouluihin iloista myötäväikutuksen tunnelmaa. Opettaja päättää, mitä jaksat ja kuinka paljon. Lapset ovat kaikki samanlaista tahnaa, kunhan tuubista puristaa!

TUMPELON ÄITI

2 TUTKIMUKSEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

2.1 Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatus on toimintaa, joka perustuu ihmisen kokonaispersoonallisuuden tai jonkin sen osa-alueen kehittämiseen (Jääskeläinen 1980, 10). Nupponen (1979, 1-4) määrittelee liikuntakasvatuksen tarkoittamaan kasvatusta sekä liikuntaan että liikunnan avulla. Tiitisen (1984) mukaan kasvatus liikuntaan merkitsee liikunnanopetusta eli liikuntaan liittyvien taitojen, tietojen ja harrastusvalmiuksien opettamista. Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa lapsen kokonaisvaltaista kehittämistä ja kasvattamista. (Tiitinen 1984, 1-3.)

Nykyaikainen liikuntatieteellinen tutkimus on Telaman (1993) mukaan osoittanut, että liikuntakasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin ja sosiaalis-eettiseen kehitykseen. Tässä prosessissa on liikunnalla kuitenkin välineellinen luonne. Telama (1993) korostaa sitä, että liikunta ei sinänsä välttämättä vaikuta haluttuun suuntaan, mutta se on mahtava kasvatuksellinen mahdollisuus. Liikunta tarjoaa tilanteita, kokemuksia ja elämyksiä, jotka ovat tärkeitä oppilaan minäkäsitykselle ja identiteetille. (Telama 1993, 24-25.)

Yksi liikuntakasvatuksen päämääristä on sosiaalinen kasvatus. Liikuntatunnilla oppilas kohtaa tilanteita, joissa on olennaista toisen oppilaan huomioonottaminen, auttaminen, sääntöihin ja normeihin sopeutuminen sekä johtajana että johdettavana oleminen. Liikunnan eri toiminnoissa spontaanisti syntyvät ristiriitatilanteet ovat usein lasten itsensä ratkaistavissa ja mahdollistavat näin sosiaalisesti kehittävän vuoropuhelun. (Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.)

Vaikka liikuntakasvatus tarjoaakin luontevan kasvatuskentän koulutyöhön, on harhaanjohtavaa luulla, että osallistuminen liikuntatunnin toimiin aiheuttaa varmasti myönteistä kehitystä oppilaan käyttäytymisessä. Jos liikunnan tarjoamia tilaisuuksia ei käytetä hyväksi tai jos toiminta on epätarkoituksenmukaista, voivat kasvatustulokset olla ei-toivottavia. (Luukkonen & Luukkonen 1995, 17.)

2.2 Liikunnanopetus

Liikunnanopetus on osa liikuntakasvatusta. Jääskeläinen (1980) korostaa, että sen tarkoituksena on oppimisen avulla lisätä oppilaiden taitoja, tietoja ja kuntoa sekä vaikuttaa myönteisten liikunta-asenteiden syntymiseen. Liikunnanopetuksen päämäärät ovat johdettu peruskoulun kokonaistavoitteesta "tasapainoinen ja sopeutumiskykyinen ihminen". Toisaalta siis kehitetään yksilöä ja toisaalta kasvatetaan toisten kanssa toimeentulevaa ihmistä. (Jääskeläinen 1980, 12, 28-29.)

Liikunnanopetuksen erityispiirteinä ovat Hakalan (1995) mukaan oppilaan motorisen kehityksen edistäminen, fyysinen toiminnallisuus, oman kehon käyttö "työvälineenä", korkea yhteistoiminnallisuuden vaatiminen sekä toiminta- ja suoritustason avoin näkyminen. Oman lisänsä tuovat fyysisen toiminnan ja taitavuuden arvostus sekä liikunnallisen suoriutumisen positiivinen vaikutus oppilaan minäkäsitykseen ja koettuun fyysiseen pätevyYTEEN. (Hakala 1995, 33-34.)

Liikunnanopetuksella on oppiaineen luonteesta johtuen erityisasema eettisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä. Liikuntatunnit muodostavat kasvatuksellisesti muista oppiaineista poikkeavan ja niitä täydentävän, hedelmällisen ympäristön totuttaa oppilaat hyvään käytökseen ja itsenäiseen, usein valvonnasta riippumattomaan vastuuseen ja rehellisyyteen. Liikunnanopetuksessa eettiset kysymykset koetaan jatkuvasti käytännön tasolla. (Virkkunen 1986, 11-13.)

2.3 Koululiikunta

Koululiikunta on koulussa tapahtuvaa, kasvatus- ja opetustarkoituksessa harjoitettua liikuntatoimintaa. Jääskeläinen (1980) jakaa koululiikunnan sisäiseen ja ulkopuoliseen toimintaan. Sisäpuolista toimintaa ovat mm. oppitunnit, kerhotoiminta ja liikuntapäivät.

Koulujenvälinen kilpailutoiminta muodostaa pääosan ulkopuolisesta toiminnasta. (Jääskeläinen 1980, 10.) Koululiikunta merkitsee Nupposen (1979, 1-4) mukaan liikuntakasvatuksen systemaattista toteuttamista koulussa.

Koululiikunta on aikuisten organisoimaa toimintaa. Tässä organisoidussa toiminnassa oppilaat voivat keskittyä kehittämään omia taitojaan ja kykyjään. Opettajilta he oppivat uusia taitoja ja valmiuksia sekä mahdollisesti myös asenteita ja käyttäytymismalleja. Kuten Telama (1993, 24-25) on todennut, koululiikunta koskettaa käytännöllisesti katsoen kaikkia suomalaisia ainakin jossakin elämänvaiheessa.

Suurimmalle osalle lapsista koululiikunta on ainoa tapa liikkua. Liikunnan ja terveyden yhteys on kiistaton. Lapsena ja nuorena opituilla liikuntarutiineilla on osoitettu olevan pysyvän vaikutuksen. Ne, jotka harrastavat liikuntaa nuorena, harrastavat sitä yleensä aikuisiässäkin. (Helin 1996, 16-17.)

Koululiikunnan yhteiskunnallinen merkitys perustuu Telaman (1993) mukaan kansanterveyden edistämiseen ja yksilöiden sosiaalistumisen tukemiseen. Lisäksi sillä voi olla merkitystä kansallisen liikuntakulttuurin säilyttämisessä ja kehittämisessä sekä ympäristö- ja luontokasvatuksessa. Koululiikunnan kansanterveyttä edistävä vaikutus riippuu siitä, kuinka hyvin se pystyy aikaansaamaan liikunnallista elämäntapaa. (Telama 1993, 24-25).

Telama ja Kahila (1994) korostavat koululiikunnan merkitystä yksilön persoonallisuuden ja yksilön kehityksen kannalta. Hyvin hoidettuna liikunta voi tukea kehitystä ja lisätä hyvinvointia, mutta vastaavasti huonosti hoidettuna vaikuttaa päinvastaisesti. Vaikka negatiivisia kokemuksia liikuntatunneilta saaneiden määrät ovat suhteellisen pieniä, on varsinkin toistuviin pelkotiloihin ja ahdistuneisuuteen syytä suhtautua vakavasti. (Telama & Kahila, 1994 152-156.)

2.4 Liikunnan oppisisällöt ja tavoitteet

Oppisisältöä pidetään moniselitteisenä ja epäselvänä käsitteenä. Sillä on kasvatustieteessä käytössä synonyymeinä eri asioita merkitseviä käsitteitä. Koskenniemi (1978, 79) käyttää käsitettä opetuksen sisältö, joka hänen mukaansa tarkoittaa samaa kuin oppiaines. Samoin Nupponen (1975) esittää koululiikuntatutkimuksen periaateohjelman mukaan oppisisällön merkitykseksi sen, että ne merkitsevät samaa kuin oppiaines ja tarkoittavat tavoitteiden operationaalisia määritelmiä eli sitä, mitä opetetaan. Oppilaat kohtaavat tavoitteet oppisisällöiksi muutettuina liikuntatunneilla. (Nupponen 1975, 39-41.)

Usein oppisisältöä voidaan pitää tavoitteen saavuttamisen keinona, joskin opetusmuoto ja opetusvälineet ovat myös tärkeitä tekijöitä. Erityisesti liikunnanopetuksessa opetusmuotojen ja opetusvälineiden osuus korostuu. Oppisisältö ei ole sama kuin opetustavoite, sillä oppisisältö on vain yksi panos, jonka avulla pyritään aikaansaamaan tavoitteissa ilmoitettu muutos. (Hakkarainen, 1973, 12-13.)

Kasvatuspäämäärä on tavoitteiston yläkäsite. Se ilmaisee liikuntakasvatuksen tehtävän. Yleistavoitteet johdetaan kasvatuspäämääristä. Yleistavoitteilla tarkoitetaan tavoitteita, joihin pyritään liikunnanopetuksessa. Yleistavoitteiden viitekehyksenä on liikunta oppiaineena. Yleistavoitteet konkretisoidaan oppisisällöiksi, ja nämä edelleen harjoitteiden tasolle. (Tiitinen 1984, 4.)

Tässä tutkimuksessa oppisisällöllä tarkoitetaan sitä, mitä oppilaalle liikuntatunneilla opetetaan. Taitojen ja tietojen lisäksi olisi jo oppisisällön käsitteeseen liitettävä myös affektiivinen puoli. Siihen on katsottava kuuluvaksi mm. onnistumisen elämykset, toisen huomioiminen ja myönteisen ilmapiirin luominen.

3 KOULULIIKUNNAN JA LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMIEN KEHITYSTÄ

Jääskeläinen (1980) määrittelee opetussuunnitelman ennakolta laadituksi suunnitelmaksi kaikista niistä toimenpiteistä, joilla opetukselle asetetut tavoitteet pyritään saavuttamaan. Kirjoitettu opetussuunnitelma on lähtökohta opetuksen suunnittelulle, jonka pohjalta opettaja alkaa opetustaan suunnittelemaan. (Jääskeläinen 1980, 96.) Koululiikunnalle tarkoitettujen opetussuunnitelmien löytyvät komiteamietintöjen pohjalta tehdyistä yleisistä opetussuunnitelman perusteista.

Koululiikunnan ja liikunnan opetussuunnitelmien kehitystä tullaan seuraavissa kappaleissa esittelemään 1900-luvun alkuvuosikymmeniltä aina tähän päivään asti. Käytössä ovat olleet mm. komiteamietinnöt, joista on etsitty koululiikuntaa koskevia opetussuunnitelmia ja niihin tulleita uudistuksia aikavälillä 1925-1994.

3.1 Itsenäistymisen jälkeinen aika

Liikuntaa pidettiin valtiovallan taholta itsenäistyneessä tasavallassa tärkeänä tekijänä valtion kehityksessä. Liikunnalla katsottiin olevan merkittävä rooli eripuraisen kansan yhtenäisyyden tunteen lisäämisessä, valtakunnan näkyvyydessä sekä maanpuolustuksessa. (Juppi 1995, 97.)

Valtiovallan lisääntynyt kiinnostus liikuntakasvatukseen johtui paljolti puolustuslaitoksen halusta kehittää koulujen liikuntaa asevelvollisuutta valmistavaan suuntaan. (Meinander 1992, 286.) Tämä ilmenee mm. seuraavassa silloisen sotaväen ylipäällikön kenraalimajuri Wilkmanin liikuntakasvatusta koskevassa muutosehdotuksessa.

"Tätä opetusta, jonka tulisi käsittää sotilaallisia järjestys- ja marssiharjoituksia sekä sisällä että ulkona, käyttäen ki-väärien asemasta sauvoja, tulisi antaa sotilaallisesti kasva-tetun henkilön, joka vähintään on vuoden palvellut joukois-

sa. Jotta koululaisissa heräisi ja edelleen kehittyisi kyky ymmärtämään eri maisemalaatujen merkitystä sodankäynnille, olisi pienten sotaleikkien järjestäminen vapaassa luonnossa toivottavaa. Samalla olisi koululaisiin istutettava sotilaskurin alkuperusteet suullisen opetuksen ja käytännöllisten esimerkkien avulla..."

(Meinander 1992, 286)

Muutosehdotusta pohtinut komitea halusi toteuttaa uudistuksen lisäämällä tunteja yläluokkien liikuntaan. Ensin tuntimäärä nostettaisiin kahdesta kolmeen ja samalla pyrittäisiin hankkimaan sekä päteviä että kunnollisia liikuntatiloja. Komitean ehdotukset eivät kuitenkaan toteutuneet ja vähitellen opetusohjelma painottui enemmän terveystieteiden ja urheiluun sotilaallisten tarkoituserien jäädessä sivummalle. (Jääskeläinen 1993, 86-88.)

Suurimman esteen kansakoululiikunnan kehittämiseksi asetti 1920-luvulla Wuolion (1982) mukaan tilojen ja välineiden sekä erityiskoulutusta saaneiden liikunnanopettajien puute. Eniten näistä kärsivät pienet maaseutukoulut.

Koululiikuntaa jo aikaisemmin hallinnut voimistelu pysyi hallitsevana lajina, joskin opetusaineiksessa tapahtui selvää siirtymistä urheilun suuntaan. Tämä näkyi myös vuoden 1922 jatko-opetuskomitean mietinnössä. Siinä ehdotettiin, että ruumiinkasvatukselle omistetuista viidestä viikkotunnista vähintään kaksi tulisi omistaa urheiluharjoituksille. Näitä olisivat erityisesti hiihtäminen ja palloleikit. Voimistelulle jäisi näin käyttöön kolme viikkotuntia.

Ensimmäinen varsinainen opetussuunnitelma oli maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925. Sen mukaan lasten tuli koulussa saada ruumiillista kasvatusta. Tuntimäärää suositeltiin nostettavaksi yhdestä viikkotunnista kuuteen. Tavoiteltavia asioita liikunnassa olivat kasvavan elimistön kehittäminen, reippaus ja hyvä ryhti. Alakansakoulussa siihen pyrittiin ensisijaisesti leikin avulla. Ruumiinvoimien kehittämisen lisäksi leikillä oli positiivinen vaikutus myös oppilaiden henkiselle kehitykselle. Voimisteluharjoitukset oli

aloitettava toisena kouluvuonna ja ensimmäisestä luokasta alkaen oli harjoiteltava rytmeissä ja eri tempoissa. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 33.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (1925) painotettiin edelleen voimistelun merkitystä erityisesti yläkansakoulussa. Siellä sitä toteutettiin pääasiassa pulpettivoimistelun avulla. Pulpettivoimistelulla tarkoitettiin luokkahuoneessa tapahtuvaa voimistelua, sillä siihen aikaan ei ollut monissakaan kouluissa omia tiloja liikunnanopetukselle. Voimistelun lisäksi mietintö korostaa hiihdon ja monipuolisen urheilun kuulumista jokaisen kansakoulun ohjelmaan. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 14, 33, 240.)

3.2 Sotien jälkeinen aika

Talvisota keskeytti käytännöllisesti katsoen kaikki sellaiset toiminnot, jotka eivät olleet sodan vuoksi välttämättömät - jopa koulutkin sulki ovensa koko loppulukuvuodeksi 1939-40 (Wuolio 1982, 151). Koulun liikuntaohjelmat muotoiltiin sotilastarkoituksiin ainakin osittain soveltuviksi. Tämä merkitsi mm. erilaisia maastoharjoituksia liikuntatuntien aikana. (Juppi 1995, 165.)

Sotien aikaan liikunnan tuntimäärät kouluissa olivat nousseet, mutta heti sotien jälkeen ne putosivat sotia edeltäneelle tasolle. Voimistelu ja urheilu erotettiin edelleen tiukasti toisistaan antamalla niistä erilliset numerot. (Jääskeläinen 1993, 103.)

Kiinnostus voimisteluun ei Jääskeläisen (1993, 103-104) mukaan ollut enää entisensä ja sen vuoksi sitä pyrittiin kehittämään. Tyttöjen voimistelussa alettiin aikaisempaa enemmän korostamaan luonnollisuutta ja ilmaisullisuutta. Poikien voimistelu vastaavasti alkoi korostamaan vapaaliikkeiden sijaan enemmän telinevoimistelua.

Urheilussa perinteisten lajien joukkoon tulivat erityisesti pallopelit. Kori- ja myöhemmin

lentopallo vakiinnuttivat asemansa sisäpeleinä. Pojat pelasivat ulkona enimmäkseen jalkapalloa ja tytöt pesäpalloa. Suunnistus lisääntyi karttojen yleistyessä. Yleisurheilua oli kaikilla luokilla. Hiihdolla ja jääurheilulla oli vankka asema talviliikuntamuotoina. (Jääskeläinen 1993, 104.)

Sodan jälkeinen pula-aika vaikeutti monilla eri tavoilla liikunnanopetusta. Oli lähes mahdotonta esim. saada kankaita voimisteluasuihin tai varoja uusiin opetustiloihin tai varusteisiin. Vielä vuonna 1945 puuttui hyvin monesta koulusta telineitä ja välineitä, joita viranomaiset olivat jo 1920-luvulla kehottaneet hankkimaan. Sen sijaan urheilun osuutta pyrittiin edelleen laajentamaan pulakaudesta huolimatta. (Meinander 1992, 300.)

Jääskeläisen (1993) mukaan opetus oli tuolloin aikuismaista ja painottui tulosten mittaamiseen ja kilpailuttamiseen. Opetusta leimasi sotilaallinen ja valmennuksellinen ote. Se johtui osittain siitä, että monet poikien liikunnanopettajat olivat entisiä upseereja ja mukana myös seuratyössä.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietinnössä (1946, 108-110) oltiin huolissaan liikunnan opetuksen tilasta. Huoli kohdistui siihen, että liikunnan opetusta oli liian vähän sekä välineistön kartuttamisessa ja hoidossa oli toivomisen varaa. Lisäksi liikunnanopetuksen viikkotuntimäärää suositeltiin nostettavaksi kahdesta kolmeen tuntiin viidensillä ja kuudensilla luokilla, jos opettajalla oli siihen innokkuutta ja mahdollisuuksia. Mietinnössä mainittiin myös eri mahdollisuuksia, joilla voitiin voimistelun ja urheilun opetusta tehostaa huonoissa ja puutteellisissa olosuhteissa. Luokkahuonetta suositeltiin edelleen käytettäväksi liikuntatilana. Liikuntakasvatuksen osuus mietinnössä oli vielä niukka.

3.3 Liikunta-ajattelun muuttumisen heijastuminen koululiikuntaan

Paluu normaaliin elämään sodan päätyttyä merkitsi, että koululiikunta palautettiin sotia edeltäneeseen tilanteeseen. Koululiikunnan etsiessään entiseen verrattavaa tehokkuuttaan alkoi samanaikaisesti itää uusia muotoja, jotka kypsyttyään merkitsivät käännekohtaa suomalaisessa liikunta-ajattelussa. Todellisenä merkkipaaluna voidaan pitää Helsingin olympialaisia vuonna 1952. Näihin aikoihin keskusteltiin paljon siitä, mikä asema huippu-urheilulla on suomalaisessa yhteiskunnassa. (Wuolio 1982, 155-156.)

Sodanjälkeisenä ajanjaksona voidaan liikunta-ajattelussa nähdä eräiden kovien arvojen, kuten maanpuolustuksen ja liikuntaan liitettyjen kovien kasvatusmenetelmien väistyminen. Tilalle tuli yleiseen hyvinvointiin, sosiaaliseen kanssakäymiseen ja liikunnan harrastajien tasa-arvoon liittyviä arvoja. Toisaalta koko joukko vanhoja arvoja, kuten kilpailu, taloudellinen hyöty ym. säilyttivät asemansa. (Juppi 1995, 208.)

Sota ja sen jälkivaiheet olivat hidastaneet ja heikentäneet kansakoulun kehittämistä. Ennen vuotta 1951 kansakoulujen opetussuunnitelmat eivät olleet velvoittaneet määrättyyn opetukseen, ja jos opetussuunnitelma yleensä oli, se oli useimmiten tehty koulutasolla. Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean tarkoituksena oli yhtenäistää käytäntöä (Jääskeläinen 1993, 111).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietinnössä (1952, 189-191) korostettiin liikunnanopetuksen asemaa muihin oppiaineisiin verrattuna. Vielä nytkin kannettiin huolta liikunnanopetuksen vähäisestä viikkotuntimäärästä. Komitea suositteli kolmannenkin viikkotunnin käyttöönottamista. Liikuntakasvatuksella sanottiin olevan erityisasema lasten ruumiillisesta kehityksestä huolehtimisessa. Muiden aineiden katsottiin nyt etupäässä keskittyvän lasten henkisten ominaisuuksien kehittämiseen. Tuolloin kannettiin huolta lasten ruumiillisessa kehityksessä tapahtuvista häiriöistä kuten ryhtivirheistä ja vähäverisyydestä.

Yhtenä liikunnanopetuksen päätavoitteista pidettiin mietinnössä (1952, 189-191) liikunnan muodostumista läpi elämän jatkuvaksi harrastukseksi. Opetus, joka ottaa huomioon lasten vaistomaisen liikunnanhalun, johtaa tähän tavoitteeseen. Huomioitavaa on se, että liikunnanopetuksella katsottiin olevan mahdollisuuksia sosiaaliseen kasvatukseen. Tähän päästiin mietinnön mukaan mm. joukkuepeleillä ja voimistelun riviliikkeillä. Liikunnan tehtävänä katsottiin olevan myös virkistyksen tuottaminen raskaan koulutyön vastapainoksi.

Liikuntamyönteinen mietintö (1952) otti huomioon opetuksen järjestämisen vaikeudet. Se antoi viitteitä siitä, miten oppituntien ulkopuolelta liikuntaan voitaisiin saada lisää aikaa ja mahdollisuuksia esim. retkeilyn ja maastoliikunnan korostaminen.

3.4 Kohti peruskoulua

Koko sotien jälkeisen ajan koulun kehittämisessä oli pyrkimyksenä muodostaa yhtenäiskoulujärjestelmä, joka takaisi mahdollisimman tasapuoliset koulutusmahdollisuudet kaikille. Peruskoululakiin tähtäävä kehitys alkoi vahvasti jo 1960-luvun alkupuolella.

Peruskoulu-uudistuksen pohjana oli mm. vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietintö, joka liikuntakasvatusta ajatellen muodostui pettymykseksi. Liikuntakasvatuksen asema, merkitys ja tavoitteet kuitattiin mietinnössä parilla pienellä kappaleella. Siinä korostettiin liikuntakasvatuksen merkitystä ja asemaa henkisesti rasittavista opinnoista selviydyttäessä. Huono ruumiillinen kunto saattaa tuntuvasti heikentää nuoren mahdollisuuksia selvittää opinnoistaan.

Mietintö (1966) ehdotti liikuntakasvatukselle varattavaksi yksi tai kaksi viikkotuntia kahdella alemmalla luokalla, koska sen ikäiset lapset liikkuvat paljon vapaa-aikanaanakin. Kun luontaiset liikunnan mahdollisuudet ylemmillä luokilla vähenevät, ehdotettiin 3.-9.-luokille liikuntakasvatusta 2-3 viikkotuntia

3.5 Uudistuva ja muuttuva koululiikunta

Ennen uudistuvan koulun liikunnanopetuksen tavoitteiden esittämistä ehdittiin suorittaa jonkin verran selvityksiä siitä, mitkä ovat koululiikunnalle asetettavat tärkeimmät päämäärät ja tehtävät sekä myös siitä, miten nämä tuli opetussuunnitelmassa esittää (Urheilutieto 1975, 78). Jupin (1995, 252) mukaan liikuntapolitiikan painopiste oli siirtynyt pois kilpa- ja huippu-urheilusta. Yhteiskunnalliset muutokset kohti alati teknistyvää elämää lisäsivät tarvetta terveystiikunnan kehittämiseen.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteamietinnössä (1970) näkyy komitean liikuntamyönteinen asenne. Se näki koululiikunnan laaja-alaisena kasvatustoimintana. Jääskeläisen (1993) mukaan tavoiteajattelussa palattiin vuosisadan vaihteen tavoin korostamaan oppilaan persoonallisuuden kaikenpuolista kehittämistä. Päätehtävänä oli herättää innostus omaehtoiseen liikuntaan ja samalla vaalia oppilaan fyysistä kuntoa. Oppilasta pyrittiin kasvattamaan liikuntaan ja liikunnan avulla.

Mietinnön (1970) mukaan peruskoulun liikuntakasvatuksen tarkoituksena oli omalta osaltaan toteuttaa peruskoululle asetettuja kokonaistavoitteita. Niihin perustuen peruskoulun liikuntakasvatuksen päätavoitteiksi asetettiin fyysisen kunnon ylläpitäminen ja kehittäminen, mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen syntymiseen, ilon ja virkistykseen tuottaminen, kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen sekä kasvatuksen esteettisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen.

Tämän jälkeen mietinnössä (1970) esitettiin näiden tavoitteiden yhteys oppiainekseen ja työtapoihin. Niissä kävi selvästi ilmi tavoitteellisuuden, kasvatuksellisuuden ja suunnitelmallisuuden korostaminen.

Liikunnan tuntimäärissä tapahtui peruskouluun siirryttäessä laskua, jos lukua verrataan oppikoulun tunteihin. Kansakoulun tuntimääriin verrattuna tilanne oli päinvastainen.

Lajivalikoima liikunnassa lisääntyi, mutta samalla voimistelun asema kouluissa Jääskeläisen (1993, 136-137) mielestä laski pohjalukemiin. Joissakin kouluissa pojilla ei ohjelmassa ollut lainkaan voimistelua, vaan tunnit olivat pelkkää palloilua. Enää ei myöskään voimistelusta ja urheilusta annettu erillisiä arvosanoja vaan käyttöön otettiin yhteinen liikuntanumero.

3.6 Kohti kuntakohtaisia opetussuunnitelmia

Tultaessa 1980-luvulle yhteiskunnan vaurastuminen kiihtyi. Tämä heijastui myös valtion liikuntapolitiikkaan siten, että valtiovalta jakoi yhä runsaammin rahaa liikunnalle. Kansalaisilla oli yhä enemmän mahdollisuuksia osallistua liikunnan harrastamiseen ja valtion tukemat liikuntainvestoinnit näkyivät lisääntyneinä liikuntapaikkojen määrinä esim. urheiluhalleina. Sama näkyi myös kouluissa mahdollisuuksien kasvamisena.

Opetussuunnitelman perusteissa (1985) vastuu opetussuunnitelman tekemisestä siirrettiin kunnille. Jääskeläinen (1993, 137) arvioi, että liikunnassa se merkitsi melkoista pysähtyneisyyttä, koska kunnissa ei annettu opetussuunnitelman laatimiseen riittävästi aikaa ja rahaa. Vaikeutena oli myös se, ettei opettajia oltu koulutettu opetussuunnitelma-ajatteluun saati sitten kunta- tai koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen.

Opetussuunnitelman perusteissa (1985) korostettiin, että opetussuunnitelman tulee olla oppilaiden tasolla toteutuva ja oppimistavoitteita ilmentävä. Lisäksi oppiaineksen tulee edetä loogisesti luokkatasolta toiselle siirryttäessä. Kunnille annettiin mahdollisuus laatia omia erityispiirteitä korostava suunnitelma. Mutta kuten Jääskeläinen (1993) toteaa, vain harva kunta pystyi laatimaan oman edes osittain kuntakohtaisen opetussuunnitelman.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 175) nähtiin liikunnan erityistehtäväksi huolehtiminen oppilaan persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittamisestä eli kasvattaa liikuntaan. Toinen tärkeä tehtävä oli yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisen

varmistaminen käyttäen hyväksi liikunnan erityisluonnetta eli kasvattaa liikunnan avulla. Liikunnalla tulisi pyrkiä vaikuttamaan oppilaan persoonallisuuden kaikkiin osa-alueisiin: psykomotoriseen, kognitiiviseen, affektiiviseen sekä eettis-sosiaaliseen kehittymiseen.

Opetussuunnitelman perusteissa annetuissa ohjeissa liikunnan lajipainotus oli seuraava: lapsille tuli opettaa perustaidot voimistelussa, palloilussa, talvilajeissa, suunnistuksessa, yleisurheilussa ja uinnissa. Oppilasarvostelussa pyrittiin luopumaan oppilaiden välisestä vertailusta ja siirryttiin tavoitesuuntaiseen arviointiin.

3.7 Koululiikunta 1990-luvulla

Päätöksenteon siirtyminen keskushallinnolta yhä enemmän kouluille ja opettajille on koululaitoksessa koettu suurena haasteena. Uudistukseen liittynyt opetuksen valinnaisuuskin on periaatteessa nähtävissä kehityksenä parempaan. Ikävä puoli asiassa vain on se, että uudistus sattui aikaan, jolloin koululaitokseen kohdistuu valtavia taloudellisia paineita. Lisäksi yhteiskunnallisessa ilmastossa on havaittavissa koulutusta vaarantavia näkemyksiä esim. tulosvastuullisuuden korostaminen ja inhimillisen kehityksen väheksyminen. (Telama 1996, 20.)

Uusimmassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 107-109) nähdään liikunnan käsite laaja-alaisemmin kuin aikaisemmin. Nyt liikuntaan katsotaan kuuluviksi perinteisten liikuntalajien lisäksi aktiivinen liikkuminen eri elämäntoiminnoissa esim. vapaa-ajan askareissa.

Keskeisimpiä tavoitteita ja sisältöjä peruskoulun liikunnalle ovat uuden opetussuunnitelman (1994) mukaan:

- liikunnan ilon ja myönteisyyden kokeminen
- harrastuneisuus liikuntaan

- oman fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn tarkkailu ja kehittäminen
- yhteistyötaitojen oppiminen ja sääntöjen noudattaminen
- itsensä tunteminen ja ilmaisutaito
- kansalliseen liikuntakulttuuriin tutustuminen
- tuntee terveyteen vaikuttavia tekijöitä ja omaksuu terveitä elämäntapoja
- oppii turvalliset liikuntatavat ja saavuttaa uimataidon

Uudessa opetussuunnitelmassa (1994) jaotellaan oppilaan fyysinen toimintakyky fyysis-motorisiin kykyihin, kuntotekijöihin, liikehallintatekijöihin ja motorisiin taitoihin. Lisäksi esitetään näiden peruskouluajan yhteisten liikunnan tavoitteiden painottuminen oppilaan kehitysvaiheen mukaisesti ala-asteella ja yläasteella. Ala-asteen liikunnanopetussuunnitelman tulee olla yhteydessä yläasteen opetussuunnitelmaan siten, että liikunnanopetus voi jatkua sujuvasti siitä, mihin ala-asteella päästiin.

Ala-asteen opiskelussa painotettavia asioita ovat:

- itsetunnon ja positiivisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla
- yhteistyökykyisyyteen ja positiiviseen liikunta- ja terveystyöskäyttämiseen ohjaaminen
- liikehallintatekijöiden ja motoristen perustaitojen kehittäminen ja lajitaitojen perusteiden opettaminen

Yläasteella korostetaan:

- myönteisiä liikuntaelämyksiä
- monipuolisia lajitaitoja ja tutustumista eri liikuntamuotoihin yksin ja erikokoisissa ryhmissä
- ohjaamista itsensä hyväksymiseen ja rakentavaan tunnekäyttämiseen
- oman kunnan hoitamista ja rentoutumiseen perehtymistä sekä terveitä elämäntapoja.

Uudessa opetussuunnitelmassa (1994, 109) liikuntalajit esitetään välineinä tavoitteisiin pyrittäessä. Erityinen huomio tulisi nyt kiinnittää työtapoihin, joiden merkitys on sisältöjä

keskeisempi. Tämä tulee esille erityisesti sosiaalisiin tavoitteisiin tähdättäessä. Liikuntalajien valinta on vapaa ja mahdollistaa koulukohtaisen vaihtelun. Sisältöjä valittaessa on huomioon otettava myös muu koulutyöskentely sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet.

Opiskelun luonnetta ja opiskelun lähtökohtia koskien uusi suunnitelma (1994, 110-111) antaa muutamia perusteita. Siinä korostetaan liikunnan omaleimaisuutta ja mahdollisuuksia oppia hyvin erilaisia sisältöjä eri työtapoja käyttäen. Oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset motiivit harrastaa liikuntaa tulisi myös huomioida.

Koululiikunnan tavoitteet, oppilaiden intressit ja lähialueen muut voimavarat tulisi yhdistää palvelemaan yhteisiä tavoitteita. Tulokset näkyvät parhaiten positiivisena koulun me-henkenä. Näissä kaikissa opetuksellisissa periaatteissa tulisi oppilaan aktiivisen ja itsenäisen roolin kasvaa vähitellen niin, että oppilas kykenisi arvioimaan itse omaa toimintaansa ja kehittymistään liikunnassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 111.)

Uusimman opetussuunnitelman (1994) luonne oppilaan aktiivisuutta ja yksilöllisyyttä korostavana heijastaa osuvasti nykyisiä kasvatusta- ja oppimiskäsityksiä. Tämä tulee hyvin esille liikunnan osalta mm. seuraavassa opetussuunnitelmasta otetusta suorasta lainauksesta.

"Oppilaan aktiivisen roolin vahvistaminen on yksi keskeisimmistä opetuksellisista periaatteista. Oppilaita totutetaan osallistumaan oppituntien ja koulun muun liikuntatoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen siten, ette he peruskoulun loppupuolella kykenevät ottamaan vastuun sekä omasta liikkumisestaan että toimimaan ryhmänä ilman opettajan näkyvää kontrollia. Oppilaiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan lisääntyminen ei tarkoita opettajan merkityksen vähenemistä, vaan hänen roolinsa muuttuu ja vaihtelee oppilaiden kehitysvaiheen ja tavoitteiden myötä. Oppilaiden oman toiminnan ja kehittymisen itsearviointi, jossa myös edetään vaiheittain, tukee osaltaan yksilöllistä, oppilaskeskeistä tavoitteiden saavuttamista."

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 114)

3.8 Opetussuunnitelmien kehityksen tarkastelu

Liikunnan eri vuosikymmenten opetussuunnitelmia vertailtaessa voidaan huomata, että liikunnan merkitys oppilaan kannalta on muuttunut vuosien saatossa koko ajan laajalaisemmaksi. Samalla siinä näkyy yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, joihin myös koululiikunnan on omalta osaltaan täytynyt vastata.

3.8.1 Opetussuunnitelmien merkityksen ja painopistealueiden vertailua

Ensimmäiset varsinaiset opetussuunnitelmat korostivat liikunnan merkitystä enemmän yhteiskunnan kuin yksilön kannalta. Liikunnalla haluttiin turvata kansan työkykyisyyden ja terveyden säilyminen. Myös maanpuolustuskuntoisuutta korostettiin, joka myöhemmin vähitellen katosi.

Vuosisadan alkupuolella korostettiin leikin ja virkistyksen merkitystä koululiikunnassa, mutta sen hyöty koettiin enemmän yhteiskunnan kuin yksilön kannalta. Tämä oli nähtävissä vielä 1952 opetussuunnitelmassa, jossa korostettiin kansalaisen työkuntoisuuden merkitystä yhteiskunnan rakentamisen kannalta.

Peruskoulu-uudistus vuonna 1970 toi opetussuunnitelmaan ensimmäistä kertaa yksilöllisyyden korostamisen. Tuolloin liikunnan tavoiteajattelussa ryhdyttiin korostamaan oppilaan persoonallisuuden kaikenpuolista kehittämistä. Päätehtäviksi mainittiin herättää innostus omaehtoiseen liikuntaan ja samalla oppilaan fyysisen kunnon vaaliminen. Ero tältä osin edellisiin opetussuunnitelmiin oli merkittävä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmasta nousee esille kunnallisen opetussuunnitelman tarve. Tällä haluttiin lisätä yksilöllisyyttä siten, että huomioon otettaisiin myös paikkakunnan tarjoamat mahdollisuudet ja liikuntaperinteet. Paikalliset olot otettiin kyllä huomioon jo 1946

opetussuunnitelmassa. Silloin syyt olivat kuitenkin toisenlaiset, sillä sodan jälkeen paikalliset olot olivat hyvin erilaiset pätevien opettajien ja tilojen suhteen.

Uusimmassa peruskoulun opetussuunnitelmassa (1994) on koululiikunnalle annettu laajempi käsite kuin koskaan aikaisemmin. Kuten opetussuunnitelmassa sanotaan, koululiikunta on enemmän kuin oppiaine ja oppitunnit. Nyt liikunnan käsite kytketään oppilaan jokapäiväisen elämän yhdeksi osa-alueeksi.

Aikaisempien opetussuunnitelmien laadinnan pohjana on ollut tavoiteoppimisen ideologia. Nykyinen opetussuunnitelma pyrkii dynaamiseen prosessiin, joka reagoi jatkuvasti mm. arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta.

3.8.2 Opetusjärjestelyistä annetut ohjeet opetussuunnitelmissa

Ennen peruskoulun opetussuunnitelmauudistusta erotettiin urheilu ja voimistelu erillisiksi oppiaineiksi. Ensimmäisissä opetussuunnitelmamietinnöissä aina vuoteen 1952 asti painotettiin voimistelun merkitystä yksilön ruumiillisen kehityksen kannalta. Opetusjärjestelyistä annetut ohjeet rajoittuivat tuolloin opetuksen ulkonaisten edellytysten luomiseen. Näitä olivat ohjeet tilojen hyödyntämisestä liikuntaa varten esim. veistosalin käyttö voimisteluun. Annettiin myös tarkkoja ohjeita esim. pulpettivoimistelun liikkeistä.

Vuonna 1952 opetussuunnitelma antoi ensimmäisen kerran viralliset ohjeet siitä, miten tyttöjen ja poikien liikunta tulisi eriyttää. Lisäksi korostettiin taitoeroihin pohjautuvaa eriyttämistä. Mielenkiintoisena seikkana voidaan huomata, että tällöin annettiin ensimmäiset viralliset ohjeet oikean liikuntahygienian ja -vaatetuksen suhteen.

Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma toi esille sen, mikä on tavoitteiden yhteys

oppiaineisiin ja työtapoihin. Se antoi nyt selviä ohjeita siitä, millä työtavoilla tietty osatavoite esim. fyysisen kunnan tavoite saavutettaisiin. Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa tavoitteet ja työtavat eivät varsinaisesti kohdanneet toisiaan. Nyt myös urheilu ja voimistelu yhdistettiin yhdeksi oppiaineeksi.

Jos vuonna 1970 opetussuunnitelmauudistuksessa annettiin tarkkoja ohjeita tavoitteisiin pääsemiseksi, niin vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelmauudistus meni vieläkin pidemmälle. Nyt itse oppiaines jaettiin tarkoin eri lajeiksi ja vielä lajeista annettiin tarkemmat tavoiteltavat lajitekniikat. Näin opettajalla oli selkeät opetukselliset tavoitteet kustakin lajista. Tässä uudistuksessa yritettiin palauttaa voimistelun entinen asema koululiikunnassa, joka peruskoulu-uudistuksen jälkeen heikkeni.

Viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa on nähtävissä tietyiltä osin paluuta vanhaan. Enää ei haluta antaa pikkutarkkoja ohjeita siitä, mitä ja miten tulisi opettaa. Opettajan aktiivinen rooli opetuksen kehittäjänä nähdään nyt tärkeänä. Hänen tulisi ottaa huomioon paikalliset erityisolosuhteet, oppilaiden valmiudet ja uusimmat opetusmenetelmät. Tältä osin luotetaan siis enemmän opettajan ammattitaitoon ja valintoihin.

Seuraavan sivun taulukossa on kootusti esitelty opetussuunnitelmien tuntimäärät ja päätavoitteet aikaväliltä 1922-94. Tuntimäärien kohdalla täytyy todeta, että ne ovat olleet vain suosituksia. Varsinkin vuosisadan alussa todelliset tuntimäärät olivat yleensä jotain muuta ja vaihtelivat suuresti myös koulukohtaisesti erilaisten resurssien puitteissa.

OPETUSSUUNNITEL- MAUUDISTUKSET	SUOSITELTAVAT TUNTI- MÄÄRÄT	PÄÄTAVOITTEET
1922: Jatko-opetusko- mitean mietintö	5 viikkotuntia	- edistää ruumiinelinten luonnonomaista toiminta, jotta yhteiskunnalle tärkeät terveys ja työkyky säilyisi - harrastuksen ja innostuksen herättäminen - puolustuskuntoisuuden kehittäminen
1925: Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma	6 viikkotuntia	- kasvavan elimistön kehittäminen, reippaus ja hyvä ryhti
1946: Kansakoulun opetussuunnitelma- mietintö I	2-3 viikkotuntia	- ulkosalla tapahtuvaan liikuntaan on kiinnitettävä enemmän huomiota - välineitä ja tiloja kunnostettava
1952: Kansakoulun opetus- suunnitelmakomiteamietintö	3 viikkotuntia	- liikunnasta läpi elämän jatkuva harrastus - liikunnalla mahdollisuus sosiaaliseen kasvatukseen - virkistyksen tuottaminen raskaan koulutyön vastapainoksi sekä oppituntien ulkopuolisen liikunnan korostaminen
1966: Kansakoulun opetus- suunnitelmakomiteamietintö	1-2 viikotuntia kahdella alemmalla luokalla 2-3 viikkotuntia 3.- 9.-luokil- le	- korostetaan liikuntakasvatuksen merkitystä ja asemaa henkisesti rasittavista opinnoista selviydyttäessä - liikuntalajien hyvä taitaminen ja hyvä perusliikunnan hallitseminen
1970: Peruskoulun opetus- suunnitelmakomiteamietintö II	2-3 viikkotuntia	- fyysisen kunnon ylläpitäminen ja kehittäminen - mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen syntymiseen - ilon ja virkistyksen tuottaminen - kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen - kasvatuksen esteettisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen
1985: Peruskoulun opetus- suunnitelman perusteet	3 viikkotuntia	- huolehtiminen oppilaan persoonallisuuden toiminnallisen alueen kehittämisestä eli kasvattaa liikuntaan - yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamisen varmistaminen käyttäen hyväksi liikunnan erityisluonnetta eli kasvattaa liikunnan avulla - edistää oppilaan psykomotorista, kognitiivista, affektivistä sekä eettis-sosiaalista kehittymistä
1994: Peruskoulun opetus- suunnitelman perusteet	3-4 viikkotuntia	- liikunnan ilon ja myönteisyyden kokeminen - harrastuneisuus liikuntaan - oman fyysisen ja psyykkisen toimintakyvyn tarkkailu ja kehittäminen - yhteistyötaitojen oppiminen ja sääntöjen noudattaminen - itsensä tunteminen ja ilmaisutaito - kansalliseen liikunta kulttuuriin tutustuminen - tuntee terveyteen vaikuttavia tekijöitä ja omaksuu terveitä elämäntapoja - oppii turvalliset liikuntatavat ja saavuttaa uimataidon

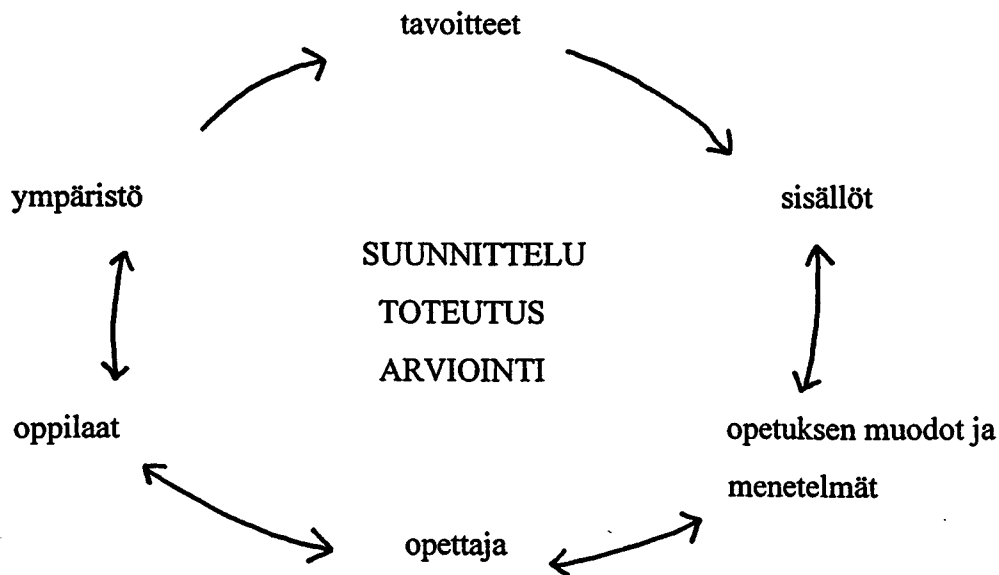
TAULUKKO 1

3.9 Liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

3.9.1 Suunnittelu, toteutus ja arviointi

Opetussuunnitelmissa käsitellään yleisperiaatteita siitä, miten kirjoitetut tavoitteet voidaan muuttaa enemmän tai vähemmän toteutuneiksi tavoitteiksi. Niissä kuvataan suunnittelua, sisältöjä, menettelyjä ja arviointia. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei voi kuitenkaan mennä kovin pitkälle toteutuksen kuvauksessa. Suurin osa suunnittelusta ja pääosa toteutuksesta tapahtuu kunnan, koulun ja luokan tasolla. (Nupponen 1979, 2.)

Nupponen (1979, 6) käyttää tutkimuksensa viitekehyksenä kaaviota, missä hän jakaa koululiikunnan toimintatasot suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Toiminnan kehyksen muodostavat tavoitteet, sisällöt, opetuksenmuodot ja menetelmät, opettaja, oppilaat sekä ympäristö.



KUVIO 1

Oheisesta Nupposen (1979) kaaviosta voidaan nähdä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, toteutuu-ko opetussuunnitelmassa määritetyt tavoitteet liikuntatunnilla. Tavoitteet ohjaavat kaikkea toimintaa. Tavoitteesta päästään toteutukseen suunnittelun avulla. Suunnitteluvaiheessa tavoitteet konkretisoidaan eli opettaja tekee valinnan sisältöjen, opetuksen muotojen ja menetelmien sekä arviointimenetelmien suhteen. Toteutusvaiheessa ollaan silloin, kun valitut sisällöt ja menetelmät otetaan käyttöön sekä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä käynnistyy. Tämän kaiken lisäksi tapahtumaa säätelee sosiaalinen, kulttuuri- ja kouluympäristö, missä opetus tapahtuu. Arviointi kohdistetaan tuotokseen, toteutukseen, suunnitteluun ja myös tavoitteisiin. (Nupponen 1979, 6-7.)

3.9.2 Opettajan tehtävästä esitettyjä käsityksiä

Opetukselle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet määrittävät opettajan toimintaa moniulotteisesti. Opettaja muodostaa tavoitteista kasvatuksensa rakenteet. Rakenteiden ollessa selvillä opettajan toiminta pysyy johdonmukaisena. Jotta kasvattamista liikuntatunnilla tapahtuisi, opettajan on suunniteltava toimintansa tavoitteet etukäteen.

Holopaisen ja Elorannan (1989, 8) mukaan kasvattajan on jo suunnitteluvaiheessa pidettävä mielessään ne tavoitteet, joihin hän pyrkii. Eteneminen tavoitteisiin tulisi tapahtua portaittain, eli pitkäjänteisellä toiminnalla päästään vaativiinkin tavoitteisiin. Nupposen (1979) esitys osoitti, että opettajalla on päävastuu suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta. Lisäksi Penttinen (1995, 37-47) painottaa opettajan työn merkittävyyttä jo senkin kannalta, että lapsen motorisen oppimisen ja motoristen kykyjen kehittymisen kannalta otolliset herkkyysskaudet asettuvat peruskoulun ajalle.

Yrjönsuuri (1992) on määritellyt opettajan roolia kasvattajana. Kasvatuksessa hänen mukaansa vaikuttavat aina myös arvot. Kasvattaja arvioi tiettyjen arvojen mukaisesti, mikä on hyväksi

oppilaan kehitykselle. Kasvattaja pyrkii virittämään haluamiaan kysymyksiä ja vastaamaan niihin kasvatustavoitteiden mukaisesti. Koulussa opettajaa sitovat yhteiskunnan koululle asettamat kasvatustavoitteet, joten koulussa opettaja on kasvattaja. (Yrjönsuuri 1992, 13-14.)

Jääskeläinen ym. (1980, 23) mukaan opettajan tehtävänä ei ole vain opettaa liikunnan tietoja ja taitoja tai pyrkiä fyysisen toimintakykyisyyden kehittämiseen, vaan hänen tulee jatkuvasti suorittaa myös kasvatuksellisia toimenpiteitä eli kiittää, kannustaa, motivoida, huomauttaa ja ohjenta. Jääskeläinen ym. (1980, 80-83) jakavat opettajan toimenkuvan yhdeksään erilaiseen rooliin: ohjaaja, esikuva, kasvattaja, organisaattori, oppilashuoltaja, kirjuri, asiantuntija, yhdistys- ja järjestöihminen sekä kouluttaja ja opiskelija.

Penttisen (1995, 37-47) mielestä opettajalle suurimman haasteen tarjoaa ei-liikunnalliset oppilaat. Näihin kuuluvat mm. kömpelöt, liikalihavat ja liikuntarajoitteiset lapset. Heille koululiikunta saattaa olla ainoa ohjattu liikkumisen muoto. Tästä johtuen näiden lasten koululiikunnasta saamia positiivisia oppimiskokemuksia ja elämyksiä ei voida turhaan korostaa. Opettaja on avainasemassa siinä, minkä suuntaisia oppimiskokemukset yleensäkin ovat.

Holopainen (1991) korostaa oman tutkimuksensa pohjalta tekemissään johtopäätöksissä opettajankoulutuksen merkitystä kömpelöiden ja taitavien oppilaiden kokemusten säätelemisessä liikuntatunneilla. Kasvatuksellisten tavoitteiden konkretisointia ja motivointiprosessin ohjailua tulisi erityisesti tutkia. Opettajat tulisi kouluttaa erilaisten motivointiongelmien ratkaisemiseen. Liikunnanopettajille tulee korostaa järjestelyjen ja motivointiprosessin ohjaamisen merkitystä oppilaan kokemusten säätelyssä. Kasvatuksellisten tavoitteiden omaksuminen ei liene kuitenkaan ongelmatonta. Tulisikin tutkia, missä vaiheessa ja minkälaisella koulutuksella opettajat omaksuvat niiden käytön psykomotoristen tavoitteiden yhteyteen. (Holopainen 1991, 113.)

Hakala (1995) korostaa opettajan roolia oppilaan minäkäsityksen muodostumisessa. Hän

puhuu yksilöidyn liikunnanopetuksen puolesta, jonka tavoitteena on luoda tasavertainen oppimistilanne kaikille oppilaille. Se edellyttää opettajalta eritasoisten toimintojen käyttämistä sekä opetustyylien vaihtelevaa käyttöä. Tasa-arvoisuus edellyttää oppilaiden erilaista kohtelua, koska oppilaat eroavat toisistaan kykyjensä, resurssiensa, intressiensä ja aikaisempien kokemusten mukaan. Tasa-arvoisuus edellyttää oppimistilanteiden, kehitysmahdollisuuksien ja myönteisten liikuntakokemusten luomista motorisesti taitaville, motorisesti heikoille sekä niille, jotka joko tilapäisesti tai jatkuvasti tarvitsevat soveltavaa liikunnanopetusta. Yksilöivän liikunnanopetuksen tavoitteena on toiminnoissaan onnistuva, liikkuva lapsi, ei liikutettava luokka. (Hakala 1995, 32-35.)

Schempp (1992) on koonnut tehokkaan liikunnanopetuksen piirteistä yhteenvedon. Se perustuu tuoreisiin liikuntapedagogisiin tutkimuksiin sekä luokkahuonetutkimuksiin. Hänen mukaansa opetus on tehokasta, jos oppilaat oppivat hyvin. Jos opettaja on aktiivinen ja yritteliäs, se heijastuu myös oppilaisiin. He oppivat enemmän aktiivisen opettajan ohjauksessa kuin työskentelemällä itsekseen. Tehokkaan liikunnanopettajan on aloitettava oppitunti luomalla katsaus oppitunnin tavoitteisiin ja sisältöihin. Näin oppilaat tietävät opettajan odotukset ja koko tunnin tarkoituksen. Näin he pystyvät tunnistamaan ja oppimaan paremmin tunnin kuluessa esille tulevat asiat. Opettajan on lisäksi osoitettava selvästi, milloin hän siirtyy uuteen asiaan ja tunnin loputtua hänen on kerrattava yhteenvedonomaaisesti tunnin pääasiat. (Schempp 1992, 10-13.)

Liikunnanopettajan on Schemppin (1992) mukaan esitettävä asiansa selkeästi ja innostuneesti. Selkeys edistää kiistatta oppimista. Sen sijaan opettajan innokkuus vaikuttaa enemmän affektiiviseen puoleen esim. oppilaiden minäkäsitykseen kuin motoriseen oppimiseen. (Schempp 1992, 10-13.)

4 HAVAINTOJA OPPILAIDEN KOULULIIKUNNASTA SAAMISTA KOKEMUKSISTA

Koulunkäynti on lapsen työtä ja oppilaat viettävät huomattavan osan ajastaan koulussa. Koulu on yksi tärkeimmistä sosiaalistajista ja koulukokemuksilla on siksi tärkeä merkitys nuorten kokonaiskehitykselle. Lisäksi kouluympäristössä saadut kokemukset työskentelystä ja yhteisön jäsenyydestä vaikuttavat pitkällä aikavälillä käsityksiin ja asenteisiin työstä ja yhteisön jäsenenä toimimisesta (Liinamo & Kannas 1995, 127).

4.1 Viihtyvätkö oppilaat koulussa?

Kouluviihtyvyydelle voidaan esittää monenlaisia määritelmiä. Olkinuora (1983) on määritellyt sen tarkoittamaan senhetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektiivista aspektia. Siihen läheisesti liittyvä käsite on koulun ilmapiiri, joka säätelee kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Miten oppilas tämän ilmapiirin kokee, vaikuttaa Liinamon ym. (1995) mukaan mm. siihen, millaisia emotionaalisia kokemuksia lapset kouluaikaanaan saavat, millaiseksi heidän käsityksensä ihmisestä muodostuu sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikana omaksuvat.

Kevään 1994 WHO-koululaistutkimuksen yhtenä tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden kokemaa kouluviihtyvyyttä. Tutkimusten tulosten perusteella voidaan sanoa, että yleiskuva kouluviihtyvyydestä riippuu siitä, minkä indikaattorin mukaan sitä tarkastellaan.

Lähes 2/3 tutkimukseen osallistuneista oppilaista ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä ainakin melko paljon. Keskimäärin noin 40% nuorista oli sitä mieltä, että koulussa oli kiva olla. Kolmasosa koululaisista ilmoitti kuitenkin pitävänsä koulunkäyntiä tylsänä. Keskimäärin kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että oman luokan oppilaat viihtyivät aina tai useimmiten hyvin yhdessä.

Tytöt ilmoittivat viihtyvänsä koulussa selvästi poikia paremmin ja nuoremmat oppilaat viihtyivät paremmin kuin vanhemmat. Nuorten joukossa oli runsaasti myös niitä, jotka eivät osanneet sanoa mielipidettään kouluviihtyvyyttä koskeviin väitteisiin. Liinamo & Kannas (1995) katsovat tämän johtuvan siitä, että monelle oppilaalle koulussa viihtyminen ei ole yksiselitteinen asia. Koulussa lienee kaikille oppilaille sekä mieluisia että vastenmielisiä asioita ja kokemuksia.

WHO-koululaistutkimuksissa selvitettiin myös eri maiden lasten ja nuorten yleistä koulussa viihtymistä. Valtaosa lähes kaikkien vertailumaiden nuorista piti koulunkäynnistä melko paljon tai hyvin paljon. Koulunkäyntiin suhtautumisessa ilmeni huomattavia maiden välisiä eroja erityisesti pojilla. Suomalaiset tytöt sijoituivat maiden välisessä tarkastelussa hieman keskivälin alapuolelle, mutta suomalaiset pojat suhtautuivat koulunkäyntiin kansainvälisesti verrattuna selvästi keskimääräistä kielteisemmin.

Saarisen (1984) tutkimuksessa tehtiin aikuisväestölle kysymys, miten koululiikunta on vaikuttanut heidän myöhempään liikuntaansa. Runsaan kolmanneksen mielestä on vaikutus ollut selvästi positiivinen. Toinen runsas kolmannes arveli, ettei sillä ole kokonaisuudessaan ollut mitään vaikutusta tai yksityiskohdista on seurannut erisuuntaisia vaikutuksia. Loput, vajaa kolmannes, oli sitä mieltä, että vaikutus on ollut selvästi ja yksinomaan negatiivinen.

Leván ja Väisänen (1986) tutkivat yläasteen yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta. Kysyttäessä oppilaiden tuntemuksia liikuntatuntien jälkeen, 10 % vastaajista tunsivat itsensä alakuloisiksi. Pyydettyäessä oppilaita luonnehtimaan liikuntatuntien ilmapiiriä, useimmat kokivat ilmapiirin viihtyisäksi ja vapautuneeksi tai iloiseksi. Löytyi myös oppilaita, jotka kokivat ilmapiirin kireäksi, rankaisevaksi tai pelottavaksi.

Kujala (1983) tutki oppilaiden välittömiä kokemuksia liikuntatunneista. Tunti oli juuri koettuna hyvässä muistissa ja tunnin aikana syntynyt tunnelma oli vielä hyvin mielessä. Yli puolet oppilaista ilmoitti kokevansa tunnin psyykkisesti miellyttävänä. Vajaa 10 % koki tunnin

epämiellyttävänä.

Kokkonen ja Salminen (1989) tutkivat yhdeksäsluokkalaisten liikuntamyönteisyyttä. Tulosten mukaan peruskoulun viimeisellä luokalla olevat oppilaat suhtautuivat liikuntaan myönteisesti ja myös haluavat harrastaa sitä. Tulokset kertovat kuitenkin, että suhtautuminen liikuntatunteihin oli nihkeätä. Lähes puolelle oppilaista koulussa opitut taidot ja kokemukset koululiikunnasta olivat antaneet sykäyksen aloittaa liikuntaharrastuksen. Kielteinen vaikutus koululiikunnalla oli ollut keskimäärin joka yhdeksänteen /kymmenenteen oppilaaseen.

Silvennoinen (1979) kyseli 7-9 -vuotiaiden suhtautumista liikuntatunteihin. Oppilaista 94 % vastasi menevänsä mielellään liikuntatunneille. Liikuntatuntien kiinnostavuus pysyi suurena koko tämän ikäkauden.

4.2 Oppilaiden kielteisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä

Seuraavissa kappaleissa läpikäydään tutkimuksia, joissa on käsitelty niitä tekijöitä, miksi oppilaat ovat kokeneet koululiikunnan epämiellyttäväksi. Mikään seuraavista tutkimuksista ei varsinaisesti ole lähtenyt selvittämään tapauskohtaisesti syitä epämiellyttäviin koululiikuntakokemuksiin, vaan tekijät nousevat esille määrällisistä aineistoista. Tutkimuksissa tekijöinä ovat nousseet esille erityisesti opettaja, oppilas itse, lajit ja välineistö.

Holopaisen (1991) tutkimuksessa epämiellyttäviä kokemuksia olivat aiheuttaneet eniten tilanteet, joissa liikunnanopettajat korostivat fyysistä aktiivisuutta ja unohtivat motivoinnin. Näissä tilanteissa ei opettajan koettu kertoneen toiminnan todellisista tavoitteista.

Juurioja ja Tamminen (1995) pyrkivät selvittämään syitä siihen, miksi tietty osa oppilaista kokee liikuntatunnit kielteisinä. Tuloksissa huomionarvoista on oppilaiden kritiikki opettajia kohtaan. Haastatelluista lähes jokaisella oppilaalla oli jotakin negatiivista sanottavaa liikun-

nanopettajansa ominaisuuksista, työtavoista ja tottumuksista. Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden mielestä ihanteellinen liikunnanopettaja on hyväntuulinen, ystävällinen ja oppilaiden toiveet huomioiva ohjaaja. Myös tasapuolisuutta korostettiin. Vapaa-ajan liikunnasta pidettiin haastateltavien keskuudessa enemmän kuin koululiikunnasta. Päällimmäisinä syinä olivat vapaa-ajan liikunnan omaehtoisuus ja valinnanvapaus.

Saarinen (1985) pyysi tutkimuksessaan aikuisia ja lukiolaisia esittämään näkökohtia ja toivomuksia koululiikunnan kehittämiseksi. Yleisempiä toiveita olivat valinnanmahdollisuuksien lisääminen, yksilöllisten edellytysten ja kiinnostuksen huomioonottaminen, pakollisuuden välttäminen, virkistyksen ja rentoutumisen painottaminen totisen kilpailemisen ja suoritustuloksiin pyrkimisen sijaan.

Levánin ja Väisäsen (1986) liikuntatunnin ilmapiiristä tekemän oppilaskyselyn perusteella ilmapiirin kokemiseen vaikuttivat eniten opettajan persoonallisuus, koetun oppimisen määrä, tunnin odottaminen, tunnilla ilmenevät häiriöt ja oppilaiden innokkuus. Oppilaat toivoivat tunneilta vaihtelevuutta ja omien toivomustensa huomioonottamista. Haastatelluista yläasteen yhdeksäsluokkalaisista tytöistä 40 % uskoi ilmapiirin näillä keinoin parantuvan.

Kujalan (1983) tutkimuksessa esitettiin yhtenä tuloksena johtopäätös, jonka mukaan oppilaiden liikuntataidot ovat yhteydessä psyykkisiin kokemuksiin liikuntatunnista. Mitä paremmaksi oppilas arvioi liikuntataitonsa suhteessa muihin oppilaisiin, sitä useammin hän koki liikuntatunnin tehtävän erittäin mieluisaksi ja tunnin psyykkisesti hyvin miellyttäväksi.

Kokkosen ja Salmisen (1989) tutkimuksesta kävi ilmi, että 338:n henkilön otoksesta 30 oli lopettanut liikunnan harrastamisen. Selvästi suurin syy oli taipumusten puute, jonka oli ilmoittanut syyksi lähes puolet lopettajista. Joka neljäs oli ilmoittanut syyksi opettajan kokemukset peruskoululiikunnasta sekä kaverit.

Silvennoinen (1979) kysyi tutkimuksessaan 7-9 -vuotiailta oppilailta syitä kielteisiin kokemuk-

siinsa liikuntatunneilla. Kielteiset arviot kohdistuivat pääasiassa sellaisiin lajeihin ja suoritukseen, joissa tullaan hengästyneiksi ja hikisiksi. Yksittäisistä lajeista voimisteluliikkeet koettiin vastenmielisiksi. Silvennoisen mukaan voimistelullisten liikkeiden kiinnostavuus näyttää vähenevän iän mukana myös niiden piirissä, jotka näistä pitävät.

Holopaisen (1983) tutkimuksessa haastatelluista 7-9 -vuotiaista oppilaista vain 45 % osasi perustella vastauksensa kysymykseen, mistä koululiikuntalajista he pitivät vähiten ja miksi? Alemmuudentunne oli yleisin syy siihen, että lajista ei pidetty. Oppilaista 20 % pelkäsi, että ei osaa, ei omaa kykyjä, on vaikeaa, saa huonoja tuloksia, ei jaksata tai ei uskalla. Eniten ristiriitaisia mielipiteitä annettiin voimistelulle. Holopainen (1983, 105-106) arvelee tämän johtuvan siitä, että opettajankoulutus on enimmäkseen antanut malleja opettajakeskeisesti johdetusta voimistelutunnista. Oppilaskeskeisten työtapojen yleistyttyä muissa kouluaineissa, oppilaat kokevat tiukan opettajakeskeisyyden ikävänä. Voimistelun oppisisältöjä tulisikin kehittää sellaiseksi, että niistä on helppo jakaa rajattuja leikinomaisia oppilaskeskeisiä tehtäviä.

Koulun liikuntalajien epämieluisuuden syitä tutkiessaan Holopainen (1982) erittelee oppilaiden antamia tekijöitä, jotka tekevät lajeista mahdollisesti epämieluisia. Telinevoimistelussa koetaan epämieluisaksi erityisesti loukkaantumisen pelko, naurunalaiseksi joutuminen ja fyysinen epämielilyttävyys. Maastohiihto, suunnistus ja uinti aiheuttivat epämielilyttäviä kokemuksia välineiden puuttuessa tai niitä kuljetettaessa, olosuhteiden ollessa huonot sekä suorituspaikkojen ollessa kaukana. Jännityksen puuttuminen ja toiminnan yksitoikkoisuus laskivat uinnin, suunnistuksen, lento- ja koripallon, vapaavoimistelun ja tanssin suosiota. Lisäksi tanssin suosiota laski arvostuksen puuttuminen.

Kempaisen (1973) tutkimuksessa oli yhtenä tutkimusaiheena kartoittaa oppilaan tyytymättömyyden aiheita koululiikunnassa. Selvimmin tyytymättömyyttä aiheutti epämielilyttävien liikuntalajien harrastaminen. Lisäksi vastaajien keskuudessa koettiin, ettei koululiikunta ole onnistunut harrastusvirikkeiden luojana.

Kujalan (1983) tutkimuksessa kävi ilmi, että pieni osa oppilaista pelkäsi liikuntatunneilla jotakin. Pelon aiheet voidaan luokitella kolmeen ryhmään: tehtävän suorittamisesta aiheutunut pelko, loukkaantumispelko ja tarkkailusta johtuva pelko.

Kokkosen ja Salmisen (1989) tutkimustulosten mukaan peruskoulunsa päättävien oppilaiden mielestä liikuntatuntien ilmapiirissä olisi paljon parannettavaa. Ilmapiiri oli koettu suorituspainotteiseksi, opettajajohtoiseksi, kilpailulliseksi ja kylmäksi. Tässä tutkimuksessa oppilaiden suhde liikunnanopettajaan oli kuitenkin yleensä hyvä.

Silvennoisen (1979) tutkimuksesta nousee esille muutamia ympäristötekijöistä johtuvia syitä kielteiseen suhtautumiseen koululiikuntaa kohtaan. Hänen tutkimuksessaan haastateltiin 7-9 -vuotiaita poikia ja tyttöjä. Eniten varauksellisuutta koululiikuntaa kohtaan esiintyi kaupungeissa tai lähes kaupunkimaisissa taajamissa asuvien kolmosluokkalaisten tyttöjen keskuudessa, joilla on hyvin vähän tai ei lainkaan kavereita. Varauksellisuus ilmeni tässä ryhmässä myönteisen arvostuksen puuttumisena koululiikuntaa kohtaan.

Vanhempien suuret odotukset saattavat Sarlinin (1995, 116) mukaan aiheuttaa liian suuria paineita oppilaille. Vanhemmat saattavat arvioida lastensa pätevyyden liikunnassa paljon korkeammaksi kuin opettajat. On siis todennäköistä, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa arviointiansa pohjaksi. Oppilaat saattavat epäonnistuessaan vanhempien odotusten suhteen kokea riittämättömyyden ja huonommuuden tunteen.

4.3 Koululiikuntakokemusten merkitys oppilaalle

Oppilaan persoonallisuuden kehityksen kannalta on oleellista, miten hän kokee liikuntatilanteet oman minänsä kannalta. Liikunnassa onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset voivat olla huomattavasti dramaattisempia kuin muissa oppiaineissa, koska suoritteet ovat julkisia ja

varsinkin tietyssä iässä sosiaalisesti arvostetumpia kuin suoritteet esimerkiksi lukuaineissa. (Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 1993, 36-37.)

Sarlinin (1995) tutkimuksessa tutkittiin tapauskuvauksina liikuntakykyisyyden, koetun fyysisen pätevyyden ja liikunnan tärkeyden yhteyttä oppilaan itsearvostukseen. Tapauksista voitiin todeta, että jos oppilas pitää liikuntaa tärkeänä ja kokee itsensä päteväksi liikunnassa, hänen itsearvostuksensa on hyvä. Jos oppilas taas kokee itsensä huonoksi liikunnassa, mutta pitää liikuntaa tärkeänä, itsearvostus on huono. Jos oppilas kokee itsensä hyväksi millä tahansa minäkäsityksen alueella ja pitää sitä aluetta tärkeänä, itsearvostus on hyvä. Huonokuntoisen ja -taitoisemman oppilaan itsearvostus on hyvä, jos hän pitää itseään pätevänä liikunnassa eikä yliarvosta liikuntaa. Vastaavasti liikuntaa tärkeänä pitävän oppilaan itsearvostus on matala, jos hän kokee itsensä huonoksi, vaikka mitattu kunto- ja taitotaso on hyvä. (Sarlin 1995, 111.)

Oppilaan itsearvostus joutuu koetukselle nuoruusiän alkaessa, jolloin ruumiissa tapahtuu muutoksia. Suhde omaan itseensä tulee helposti tässä vaiheessa ongelmalliseksi. Tällöin nuori on usein hyvin haavoittuvainen. Nuori tarvitsee aikaa tutustuakseen fyysiseen minäänsä. Tässä prosessissa koululiikunnalla olisi paljon annettavaa. (Luotoniemi 1985, 138-140.)

Holopaisen (1991, 109-113) mukaan liikuntataitojen opettamisella siten, että oppilas kokee osaavansa ja oppivansa sekä saa mielihyvää onnistuneista suorituksista, voidaan vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ainakin koetun pätevyyden osalta. Heikonkin minäkäsityksen omaava oppilas voidaan saada kiinnostumaan liikunnan harrastamisesta. Holopainen kehottaa nostamaan tunteiden käsittelyn yhdeksi liikuntatunnin tavoitteeksi. Näin ehkä voidaan välttää epämiellyttävien kokemusten syntymistä.

Lintunen (1996) tutki liikunnan mahdollisia vaikutuksia oppilaiden minäkäsityksiin. Tutkimuksen mukaan liikunta näyttäisi lisäävän erityisesti sellaisten tyttöjen kokemuksia omasta fyysisestä pätevyydestään, jotka eivät olleet aikaisemmin aktiivisesti liikkuneet. 13- ikävuoteen asti mukanaolo liikunnan harrastajana näyttäisi takaavan oppilaille korkeat fyysisen pätevyyden

kokemukset riippumatta todellisesta suorituskyvystä. Fyysisen pätevyyden kokemukset ovat tärkeitä liikuntamotivaation ja myöhemmän elämän jatkuvan liikunnan harrastuksen kannalta.

Jääskeläisen (1987, 33-35) mukaan itsearvostuksen synnyttäminen ja sitä myötä itsetunnon nostaminen on koulun liikunnanopetuksen keskeisin tehtävä. Se, minkä arvon itselleen antaa, vaikuttaa siihen, millainen itsekunnioitus hänellä on, hyväksyykö vai mitätöikö hän itsensä. Onko hän itseensä tyytyväinen vai tyytymätön ja onko hän mahdollisesti liian itserakas. Kasvatuksessa onnistunut tulos saavutetaan silloin, jos oppilaat kykenevät jakamaan toistensa kanssa onnistumisen ja menestymisen kokemukset. Viimekädessä on kysymys siitä, mitä elämältä odotetaan, mihin koululiikunnalla oikein pyritään ja mitä arvoja asetetaan ensimmäiseksi.

Lapsuus- ja nuoruusiässä saadut liikuntakokemukset helpottavat esimerkiksi uusien liikuntamuotojen omaksumista myöhemmin. Koulun ja pysyvän liikuntaharrastuksen yhteyksistä tiedetään, että koulunsa loppuun suorittaneet harrastavat liikuntaa enemmän kuin koulunsa kesken jättäneet. Lisäksi ne, joilla on hyvä liikuntanumero, tiedetään harrastavan liikuntaa enemmän nuorina aikuisina. (Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 1993, 36-37.)

Myönteisten koululiikuntakokemusten myötä voi lapselle ja nuorelle syntyä pysyviä ja säännöllisiä liikuntaharrastuksia, mielekkäitä vapaa-ajanviettomahdollisuuksia, valmiuksia huolehtia omasta terveydestä ja kunnosta, valmiuksia toteuttaa erilaisia kuntoharjoitteita ja kunnan arviointitapoja, henkisiä voimavaroja, kouluvireyttä ja vastapainoa muulle opiskelulle, valmiuksia työelämää varten sekä mahdollisuuden tutustua Suomen luontoon ja suomalaiseen liikuntakulttuuriin. (Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 1993, 36.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tapauksittain keinojen oppilaiden kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Aikaisemmat aiheesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että on joukko oppilaita, joilla on selvästi havaittavissa kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta. Tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet kartoittamaan näiden kielteisten kokemusten olemassaoloa määrällisistä lähtökohdista käsin. Näiden tutkimusten avulla on saatu arvokasta tietoa kielteisten kokemusten osuudesta oppilaiden keskuudessa. Määriin perustuvien tutkimustulosten hyödyntäminen käytännössä on kuitenkin hankalaa, joten tarkoituksenamme on lähestyä aihetta tapauskohtaisemmin.

Luomastamme viitekehyksestä nousi esiin opetussuunnitelman kehittyminen väljempään suuntaan. Aikaisemmista opetussuunnitelman uudistuksista poiketen nykyinen opetussuunnitelma mahdollistaa opettajalle ja koululle enemmän valinnanvapautta ja yksilöllisyyttä. Tämä tutkimus on tehty uuden opetussuunnitelman hengessä. Sen mukaan opettajalla on aikaisempaa suurempi mahdollisuus ottaa huomioon oppilaiden mielipiteet, toiveet ja mahdollinen kritiikki.

Tässä tutkimuksessa lähestytään kielteisiä koululiikuntakokemuksia haastateltavien henkilöiden yksilöllisistä kokemuksista käsin. Näin saatu tieto on arvokasta, kun halutaan löytää ilmiön taustalla olevia syy-seuraus suhteita. Tällainen tieto on hyödyllistä opettajille, kun halutaan kehittää oppilaskeskeisiä työtapoja liikuntatunneilla, lisätä kouluviihtyvyyttä sekä tehdä koululiikunta tarkoituksenmukaisemmaksi oppilaille. Tutkimus pyrkii antamaan tietoa, jotta opetuskäytänteitä voidaan kehittää oppilaiden omista lähtökohdista ja tarpeista käsin.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta haastateltavat henkilöt ovat saaneet ja erityisesti, mistä tekijöistä kielteiset kokemukset johtuvat, sekä miten kielteiset kokemukset ovat vaikuttaneet henkilöiden koulun jälkeisiin liikuntatottumuksiin. Lisäksi kysymme haastateltavilta mielipiteitä vastaavien kokemusten ehkäisemiseksi.

5.2 Tutkimuksen ongelmat

Tutkimuksessa pyritään saamaan vastaus seuraaviin ongelmiin:

Pääongelma:

Millaisia kielteisiä kokemuksia haastateltavat ovat koululiikunnasta saaneet ja mistä haastateltavat katsovat kielteisten kokemustensa johtuneen?

Alaongelma:

Mikä vaikutus kielteisiin kokemuksiin on ollut:

- opettajan persoonallisuudella, työtavoilla ja tottumuksilla
- haastateltavan omalla persoonallisuudella ja liikunnallisilla valmiuksilla
- liikunnan eri osa-alueilla, lajeilla ja välineistöllä sekä
- ympäristön haasteilla ja vaatimuksilla?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksessa on haastateltu seitsemää henkilöä. Haastateltavien etsiminen aloitettiin suorien keskustelukontaktien avulla. Sellaisten henkilöiden löytäminen, jotka omaavat kokemuksia koululiikunnasta, ei luonnollisestikaan ole vaikea tehtävä. Koska mahdollisten haastateltavien joukko on rajaton, haluttiin aikaisempiin tutkimustuloksiin nojaten kohdistaa kiinnostus henkilöihin, joilla alustavissa keskusteluissa esiintyi pääsääntöisesti kielteinen kuva koululiikunnasta.

Haastateltaviksi haluttiin sellaisia henkilöitä, joilla on jäsenyksiä sekä voimakkaita kokemuksia omasta koululiikunnasta. Emme olleet kiinnostuneita haastateltavien sukupuolesta, ammateista tai iästä. Tärkeintä oli kokemusten runsaus ja mieleenpainuvuus.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastatteluja, jotka on äänitetty kasettinauhurille. Haastattelulla on mahdollista saada monipuolista ja syvällistä tietoa tutkittavasta asiasta. Pattonin (1990, 278, 290) mukaan haastattelun avulla voidaan hyvin selvittää ihmisten näkökulmia asioista. Lisäksi haastattelu mahdollistaa haastateltavan ilmaista ajatuksiaan omilla käsitteillään. Lisäksi haastattelussa voidaan välttyä väärinkäsityksiltä, koska tutkijoilla on mahdollisuus välittömästi tarkistaa, ovatko haastateltavat ja tutkijat ymmärtäneet toisiaan (Brenner, Brown & Canter 1987, 3).

Erityisesti teemahaastattelu sopii tutkimuksiin, missä käsitellään asioita, joista ei ole totuttu puhumaan tai aihe on emotionaalisesti arka. Teemahaastattelu on osoittautunut menetelmäksi, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat suopeiksi tutkimukselle ja vapaamuotoiset, syvälliset keskustelut paljastavat asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7-8, 35.) Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että kielteisillä koululiikuntakokemuksilla on itsetuntoa ja itsearvostusta alentava vaikutus.

Tämän tutkimuksen aiheeseen teemahaastattelu vaikutti siis näiden tietojen pohjalta sopivimmalta.

Teemahaastattelu sopii myös hyvin tiedonhankintamenetelmäksi silloin, kun halutaan minimoida tutkijoiden vaikutus annettuihin vastauksiin (Grönfors 1982, 106). Teemahaastattelussa teemaluettelon avulla kuitenkin varmistetaan, että kaikilta tutkittavilta saadaan kootuksi periaatteessa samat tiedot. Teemojen puitteissa haastattelijalla on vapaus keksiä ja koetella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdetta. (Syrjälä & Numminen 1988, 100.)

6.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston kerääminen

Aineisto kerättiin kevään 1996 aikana. Keskustelut opiskeluaikanamme sellaisten henkilöiden kanssa, joilla oli kielteistä sanottavaa koululiikunnasta, herätti kiinnostuksemme tätä aihetta kohtaan. Kohdehenkilöiden joukko oli monelta osin tiedossa jo ennen tutkimuksen aloittamista. Lisäksi ihmiset, jotka tiesivät tutkimuksemme aiheen, ohjasivat luoksemme tuntemiaan samansuuntaisia kokemuksia omaavia henkilöitä. Tästä joukosta valitsimme haastatteluun eri sukupuolen edustajia ja eri ikäisiä henkilöitä, jotta haastattelijoukko olisi heterogeeninen.

Ennen haastatteluja valittiin aikaisempiin tutkimuksiin nojaten teema-alueet. Teemaluetteloon kuuluivat kielteiset kokemukset ja niihin johtaneet syyt, koululiikunta suhteessa vapaa-ajan liikuntaan, koululiikunnan vaikutukset myöhempiin liikuntatottumuksiin ja liikunnanopetuksen kehittämisehdotukset. Haastateltavasta riippuen teemojen painotus-alueet vaihtelivat ja näin jokaisesta haastattelusta tuli ainutlaatuinen.

Molemmat tutkijat olivat läsnä haastattelutilanteessa. Toinen tutkijoista toimi enemmän haastattelijan roolissa ja toinen nauhurin käyttäjänä ja havainnoijana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja niissä noudatettiin tiettyjä periaatteita. Haastattelut suoritettiin rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa. Kun tutkijalla ei ole aikaisempaa suhdetta haastateltavaan tai aikaisempi suhde on ollut satunnainen, on tutkijan tehtävänä luoda haastattelulle otollinen ilmapiiri (Grönfors 1982, 107.) Haastatteluilmapiiiristä pyrittiin luomaan rauhallinen, kiireetön ja

turvallinen. Tämä oli välttämätöntä, koska haastattelut liikkuvat emotionaalisilla alueilla. Haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia. Haastattelujen ainutlaatuisuudesta johtuen pituudet kuitenkin vaihtelivat jonkin verran.

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

Haastattelun taltiointiin käytettiin nauhuria. Nauhuri oli pieni ja siinä oli sisäinen mikrofoni. Näin pyrittiin minimoimaan mahdollinen jännitys äänitystä kohtaan. Nauhurin käyttöä aineiston taltioinnissa puolsivat muun muassa seuraavat seikat: sanatarkka taltiointi, äänensävyyn huomioiminen, aineiston käsiteltävyys sekä nauhurin huomaamattomuus videokameraan verrattuna.

6.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Nauhoitetun aineiston purkamiseen on esitetty erilaisia mahdollisuuksia. Haastattelun purkamisessa yleisintä on sen purkaminen sana sanalta, jota mm. Patton (1990, 349) pitää suositeltavimpana tapana. Tällainen suorasanaisten puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä koko haastatteludialogista, tai se tehdään valikoiden, esimerkiksi teema-alueittain, vain haastateltavan puheesta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 109). Tässä tutkimuksessa pyrittiin juuri siihen.

Aineistoon tutustuminen aloitettiin kuuntelemalla se läpi moneen kertaan. Tämän jälkeen siitä keskusteltiin, jolloin se tuli tutuksi ja kokonaisuus alkoi hahmottua. Tämän jälkeen teema-alueiden löytäminen haastatteluaineistosta ei ollut kovin vaikeaa. Kuten Hirsjärvi & Hurme (1985, 112) ovat todenneet, tutkijan on tunnettava aineistonsa niin hyvin, että hän tunnistaa nauhasta teema-alueet nopeasti.

Menetelmäkirjallisuudesta saa turhaan etsiä mitään systemaattista mallia kvalitatiivisen aineiston järjestämiseen. Tutkija voi kehittää oman järjestelmänsä ainutkertaisen aineistonsa ja persoonallisuutensa mukaan, jolloin on odotettavissa, että menettely vastaa parhaiten

tarkoitustaan. (Grönfors 1982, 156.) Hirsjärvi & Hurmeen (1985, 116) mukaan kvalitatiivinen aineisto - jollaiseksi myös teemahaastattelulla kerätty aineisto on ymmärrettävä - voidaan analysoida useammalla tavalla.

Tutkimuksen aineiston analyysivaiheeseen kuului aineiston kanssa työskentely ja sen organisointi sekä keskeisten asioiden löytäminen tutkimusraporttia varten. Kuten Grönforskin (1982, 155-156) on todennut, aineiston järjestämisen ja sen analysoimisen ero on vain näennäinen, sillä aineiston järjestäminen on osa analyysia ja varsin huomattava osa. Ennalta määriteltyjen teemojen pohjalta pyrittiin valikoimaan äänitteistä tieto, joka katsottiin tutkimuksen kannalta merkittäväksi ja käyttökelpoiseksi.

Haastatteluaineiston analysoimisessa pyrittiin käyttämään hyväksi tutkijoiden omaa elämäkokemusta, aikaisempaa tutkimustietoa sekä tutkijoiden omia kokemuksia koululiikunnasta. Jokaisen haastateltavan kokonaistuotos huomioitiin tasapuolisesti, jotta päätelmien teko useista teema-alueista samanaikaisesti olisi mahdollista.

6.5 Luotettavuustarkastelua

Haastattelun luotettavuutta punnittaessa on pohdittava, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen. Itse haastattelemista ei voida pitää irrallisena vaiheena, vaan luotettavuustarkastelu koskee koko tutkimusprosessia (Hirsjärvi & Hurme 1980, 130). Luotettavuuskysymykset on siis otettava huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista. Pattonin (1990, 372) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin testaamiseksi ei ole olemassa yleispäteviä testejä. Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana on pidetty erityisesti reliabiliuttu eli toistettavuutta ja johdonmukaisuutta, ja siksi laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista eli uskottavuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 143).

Haastateltavien valinnassa olisi punnittava, mikä ryhmä parhaiten vastaa tutkimuksen ongelmanasettelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 130). Alkukeskustelujen pohjalta haastateltaviksi

valittiin sellaisia henkilöitä, joiden kokemukset koululiikunnasta tuntuivat aidoilta. Haastateltaviksi valittiin aikuisia henkilöitä, koska he pystyvät paremmin sanallisesti ilmaisemaan muistikuviaan ja tuntojaan. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsille tehty vastaava haastattelu tuottaisi huomattavasti vähemmän aineistoa.

Teema-alueisiin pohjautuvassa haastattelussa luotettavuuden kannalta keskeisiä asioita ovat teemaluettelon laadinta sekä teema-alueita koskevien kysymysten laadinta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129). Haastateltaville varauduttiin esittämään riittävä määrä kysymyksiä sekä tarpeeksi mahdollisia lisäkysymyksiä, jotta välttyttäisiin mahdollisilta väärinkäsityksiltä. Haastattelun etu onkin, että epäselvyydet voidaan selvittää heti itse tilanteessa, jolloin aineiston aitous paranee.

Haastattelijoista johtuvat virheet pyrittiin minimoimaan haastatteleamalla jokaista tapausta molempien tutkijoiden läsnäollessa. Hirsjärvi & Hurme (1980, 129-130) ovat todenneet, että haastattelijoista johtuvat virheet ovat yleisempiä, jos haastatteluja tekevät eri henkilöt. Lisäksi kahden tutkijan mukanaolo haastattelussa lisää uskottavuutta, koska tutkijoiden näkemykset voivat täydentää toisiaan muodostettaessa kuvaa tutkitusta ilmiöstä ja jos ne ovat samansuuntaisia, niiden osoittama suunta on uskottavampi kuin jos kyseessä olisi yhden henkilön näkemys (Syrjälä & Numminen 1988, 142).

Tutkimuksen toistettavuuteen ja johdonmukaisuuteen vaikuttaa se, miten yksimielisiä tutkijat ovat aineiston perusteella tehdyistä johtopäätöksistä ja tutkimuksen tuloksista (Syrjälä & Numminen 1988, 144). Analyysivaiheessa tutkijat tekivät tiivistä yhteistyötä, jonka lopputuloksena päädyttiin yhteisymmärrykseen analyysin kriteereistä ja johtopäätöksistä.

Tutkimuksen raportoinnissa tulee muistaa yksityiskohtaisuus, selkeys ja systemaattisuus, jotta lukija tietäisi, miten tutkija on toiminut tiedonhankinnan ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 99). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen asia. Raportin on kuvatta todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella tämä voi arvioida sitä, miten tutkimus vastaa kuvaamaansa todellisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 137).

7 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavilla sivuilla on haastattelut esitetty tapauskohtaisesti. Haastatteluissa esiintyvät henkilöiden nimet ovat keksittyjä. Koko aineistoa ei ole purettu sanasta sanaan, vaan siihen on haastatteluista koottu tutkimuksen kannalta arvokkaaksi katsotut asiat.

Muutamia merkittävimpiä kommentteja on kuitenkin haluttu kirjoittaa suorina lainauksina, koska ne pystyvät paremmin kuvaamaan kyseisen henkilön kokemuksen laatua. Kuten Hirsjärvi & Hurme (1985, 125) korostavat, aineiston esittämisessä pitäisi löytää kuvaustapoja, jotka mahdollistaisivat yleistämisen, mutta jotka säilyttäisivät mahdollisimman paljon puheen merkityksiä ja yksilöllisiä ajatuskulkuja.

7.1 Jussi, 14-vuotias peruskoululainen

Jussi on 14-vuotias yläasteen kahdeksaluokkalainen poika, jonka kokemukset pohjautuvat tämänhetkiseen liikunnanopetukseen. Jussilta kysyttiin aluksi, mitä tunteita ja ajatuksia sana koululiikunta hänessä herättää. Päälimmäisenä mieleen tulivat paineet yläasteen liikuntatunneilla. Niihin hän katsoi syyllisiksi erityisesti muut luokkatoverit. Paine luokkatoverien suunnalta oli kovin silloin, kun Jussi itse oli kokenut epäonnistuneensa jossakin liikuntasuoritteessa.

Jussi koki pelkoa siitä, että hän ei itse osannut vaadittavia suorituksia ja pelkoa lisäsi muiden enemmän liikuntaa harrastavien läsnäolo ja huomautukset. Tämä korostui erityisesti silloin, kun heillä oli liikuntatunti yhteisesti vieraampien yhdeksäsluokkalaisten kanssa. Tuntemattomammat oppilaat lisäsivät paineita entisestään. Tutun oman ryhmän kanssa liikuntatunnit hän koki mukavammiksi.

Ala-asteen aikoja muistellessaan, Jussi koki liikuntatunnit pääosin mukaviksi. Siihen vaikutti erityisesti se, että ryhmä oli tuttu ja turvallinen. Silloin hän ei kokenut erottuvansa liikuntavalmiuksiltaan muusta porukasta. Yhtenä syynä hän piti myös sitä, että silloin hän harrasti enemmän liikuntaa. Huonoja kokemuksia ala-asteen aikana aiheuttivat koulujenväliset kilpailut ja ottelut. Näissä tilaisuuksissa ylimääräiset katsojat aiheuttivat lisäjännitystä.

Huonoimmat kokemuksensa koululiikunnasta hän muistaa saaneensa yläasteella keväisin ja syksyisin, jolloin suoritettiin tunneilla runsaasti testejä. Testeissä paineet kohdistuivat tuloksiin ja muilta tuleviin kommentteihin. Hän koki tulevansa nolatuksi näissä tilanteissa.

"Varsinkin, kun esimerkiksi 2000 metrin testissä, niitä kun ei jaksa juosta ja sitä tulee viimesenä maaliin ja sitä muut siinä toljottaa."

Liikuntalajeista puhuttaessa hän koki miellyttäväksi sellaiset, joita hän on itse enemmän harrastanut. Hiihto oli yksi sellainen laji. Jääkiekon ja koripallon osalta tilanne oli päinvastainen.

Jussi koki joutuneensa syrjityksi, koska suurin osa muista pojista harrasti liikuntaa aktiivisemmin kuin hän.

"Se on siis vaan tämä porukka niin semmosta kun on joku erilainen, niin se on vähän sama juttu kuin nämä rasistijutut."

7.2 Petri, 26-vuotias työssäkäyvä opiskelija

Petri on 26-vuotias opiskelija. Liikuntataidoiltaan hän on kokenut olevansa melko lahjakas. Erityisesti hän kokee omaavansa taipumuksia erilaisiin palloilulajeihin. Petrille koululiikunta tuo ensimmäisenä mieleen vastenmieliset tuntemukset ja kokemukset yläasteen ajalta. Kokemukset tulevat vastenmielisistä lajeista, joihin kuuluivat hiihto, juoksu, suunnistus tms.

Mieleen olivat jääneet myös ruokailutunnin jälkeen sijoitetut liikuntatunnit, jolloin joutui liikkumaan liian täydellä vatsalla. Koskaan ei myöskään ollut riittävästi aikaa suihkussa käyntiin liikuntatunnin jälkeen. Kaikkea hauskaa eli jalkapalloa ja jääkiekkoa oli vain kerran kuukaudessa.

Petri kohdistaa suuren huomion liikuntatuntien sijoitteluun ja opettajien organisointitapoihin. Hänen mielestään liikuntatunnit olivat sijoitettu väärään aikaan päivästä. Huonoja ajankohtia liikuntatunnille olivat päivän ensimmäinen tunti ja heti ruokatunnin jälkeinen tunti. Hän ehdottikin, että liikuntatuntien kuuluisikin aina sijoittaa kahdelle viimeiselle tunnille. Petri kertoi opettajien valinneen sellaisia lajeja, jotka eivät vaatineet opettajalta itseltään suurta työpanosta. Opettajat kävivät vain tarkistamassa, että oppilaat juoksivat sovitun lenkin.

"Ei niitten tarvinnut yhtään vaivata omaa päätään. Telinevoimistelua kun oltiin, niin se oli tosi typerää. Yleensä tehtiin kaikkia ihan älyttömiä juttuja. Siinäkin olisi ihan ohjatusti voitu opettaa jotakin."

Yläasteen opettaja oli Petrin mukaan täysin loppuunpalanut ja kyllästynyt työhönsä. Hänellä ei ollut mitään annettavaa oppilailleen. Opettaja oli kiinnostunut hiihdosta ja suunnistuksesta ja yleensä muista kestävyyslajeista. Näitä lajeja hän myös eniten toteutti opetuksessaan. Palloilulajit jäivät selvästi vähemmälle, eikä tällöin opettaja ollut itse edes paikalla seuraamassa. Petri ihmettelee, millä perusteilla opettajan antoi arvosanansa, koska hän ei aina edes seurannut suoritteita. Merkityksellisiä arvosanan kannalta olivat kaikki testit esim. cooper

-testi ja kymmenottelu.

Ala-asteella liikunta oli Petrin mielestä aina hauskaa. Pelattiin paljon erilaisia pelejä, temmellettiin ja leikittiin. Suihkussa käyminenkin ei tuottanut silloin ongelmia. Liikuntatuntien ajankohta ei vielä silloin tuntunut hankalalta.

Liikuntakokemusten vaikutus Petrin koulunjälkeiseen liikunnan harrastamiseen tulee esille esim. suhtautumisessa hiihtoon.

"Kyl se on saanu mut ainakin hiihtoo inhoomaan yli kaiken, että lukiossahan mä sitten hommasin vapautuksen hiihdosta kokonaan. Mä kävin terveydenhoita jalle sanomaan, että mä en hiihä enää pätäkääkään. Mä en oo koskenutkaan suksiin sen jälkeen, vaik ois kiva lähtee hiihtelee tonne jälle esimerkiksi pilkille. Ennemmin mä nyt kuitenkin lähen käveleen kuin laitan sukset jalkaan."

7.3 Eero, 27-vuotias opiskelija

Eero on 27-vuotias opiskelija. Hän kertoo saaneensa liikuntatunneilta sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Itse hän koki kouluaikana olleensa keskimääräistä huonompi liikkuja. Huonot kokemukset hän sijoittaa ala-asteen liikunnanopetukseen.

Ensimmäisellä luokalla Eerolla huomattiin näköaistin häiriö, mikä vaikeutti liikuntaan osallistumista erityisesti pallopeleissä. Eeron mielestä opettaja ei ottanut tätä seikkaa tarpeeksi huomioon. Keväisin ja syksyisin opettaja toi vain pelivälineen kentälle ja puhalsi pelin käyntiin. Sama asia toistui myös sisäpeleissä talvella.

"Meikäläinen tämmönen pikkusen pallopeleistä vieraantunut tyyppi lähinnä sitten seisoskeli siellä sivussa ja jutteli maalivahdin kanssa."

Suurimmaksi tekijäksi huonoille kokemuksilleen Eero näkee opettajan vaikutuksen tunnin kulkuun, koska juuri opettaja hänen mielestään luo oppimisympäristön. Ainakaan ala-asteen opettaja ei huomionnut taidollisesti heikompia oppilaita millään tavalla. Ulkopeleissä ne, jotka osasivat pelata, olivat pallon kimpussa. Osaamattomimmat oppilaat jäivät sivuun. Näillä tunneilla Eerosta tuntui siltä, että koko liikuntatunti oli hukkaanheitettyä aikaa. Hänen mielestään ne jäivät toiminnallisesti kylmiksi.

"Saattoko sen pahempaa tietääkään, kun pikkusen sumuinen ja sateinen ilma ja sit lähetään tunniksi seisomaan jalkapallokentän reunalle."

"Jääpeleissä oli se, että kävellään sinne kentälle ja määhän laitan luistimet jalkaan ja en mitään tee siellä. Hyvä jos kosken kerran tai kaks siihen palloon ja sekin lähinnä silloin kun otan sen sieltä meidän omasta maalista pois. Se oli turhaa."

Eero kertoo opettajan olleen eläkeikää lähestyvän miesopettajan. Opettaja tuntui olevan

kiinnostunut kaikesta muusta paitsi liikunnanopetuksesta. Opettaja ei varsinaisesti opettanut liikuntatunneilla mitään, vaan oppiminen jäi täysin omalle vastuulle. Eero koki tämän haittaavan erityisesti itseään, koska hänellä ei mielestään ollut edellytyksiä liikuntaan ja näin hän jäi enemmän ja enemmän jälkeen taitavammista oppilaista.

Hän kokee, ettei koulu ole kannustanut häntä liikuntaan koulun jälkeisessä elämässä. Nykyiset liikuntatavat riippuvat paljon kaveripiiristä ja sen kiinnostuksen aiheista.

"Kannustus liikuntaan on tullut joltain hyviltä kavereilta. Jos kaveripiiriin on eksynyt enemmän liikunnallisia ihmisiä, niin sit se on lisännyt omaakin liikuntaa. Tänä päivänäkin taitaa olla semmoista, että kavereista se riippuu kuinka aktiivisesti lähtee liikkumaan."

7.4 Helena, 26-vuotias opiskelija

Helena on 26-vuotias opiskelija. Hänellä muistuvat omalta kouluajaltaan mieleen lähinnä yksittäiset tilanteet. Näissä tilanteissa on ollut kyse oppilaaan ja opettajan välisestä ristiriidasta. Nämä kokemukset ovat jääneet Helenan mieleen kielteisinä muistikuvina liikuntatunneista.

Yläasteelta Helena kertoo esimerkkitilanteena tapauksen, jossa opettaja pakotti Helenan luistelemaan, vaikka hän oli aikaisemmin loukannut polvensa. Helena katsoo tämän tapahtuman aiheuttaneen sen, ettei opettajan kanssa asiat enää luistanut entiseen malliin.

"Olin kaatunut suksimäessä ja mulla oli polvet aivan paskana ja sitten mä en ollut kotoon saanut noita luistimia mukaan sen takia, koska yksinkertaisesti hyvä, että pääsin kävelemään. Olin tyhmä, että halusin ilmoittaa opettajalle, että en tule tunnille, että olin saanut luokanvalvojalta luvan lähteä kotia ja se opettaja pakottikin mut kävelemään viiden kilsan lenkin ja nehan oli kahta kauheammat ne polvet sen jälkeen."

Seuraaville tunneille mennessään Helena koki jännitystä opettajan suhteen. Helena pelkäsi, että opettaja pakottaisi hänet uudestaan tekemään jotain sellaista, mihin hän ei pystyisi. Liikuntatunnin ilmapiiri oli Helenan mielestä yleensä hyvä. Itse liikkujana hän koki olevansa keskitasoa parempi. Mielilajeina Helena piti pesäpalloa sekä hiihtoa, johon tuolloin erityisesti kannustettiin suoritemerkinnöillä. Epämiellyttävinä lajeina hänelle muistuu mieleen salissa suoritettavat marssi- ja kävelyharjoitukset. Helena piti niitä liian yksipuolisina ja tylsinä. Enemmän hän piti toiminnallisista pallopeleistä.

Helena kokee näiden tapahtumien vaikuttaneen omaan tulevaisuuteensa lähinnä tulevan ammatin kautta.

"Tulevana opettajana en todennäköisesti pakota ketään oppilasta puolirampana kävelemään pitkiä lenkkejä."

7.5 Eeva, 21-vuotias opiskelija

Eeva on 21-vuotias opiskelija. Koululiikunta tuo Eevalle mieleen ensimmäiseksi sanan pakkoliikunta. Itseään hän piti kouluaikana melko huonona liikkujana. Taidot erityisesti voimistelussa, luistelussa, juoksussa ja hiihdossa olivat hänen omasta mielestään heikot. Liikkumisesta Eeva sanoo kuitenkin aina pitäneensä.

Kielteisimmät kokemukset Eevan mielestä johtuvat epämiellyttävistä lajeista, joita olivat ennen kaikkea telinevoimistelu, kuntopiirit sekä hiihto ja luistelu. Koska telinevoimistelu ei ollut sisältynyt ala-asteen opetukseen, tuntui se yläasteella oudolta ja pelottavalta. Opettaja ei vaativalla asenteellaan helpottanut tilannetta. Eevan tunteja telinevoimistelutunnille mentäessä valaisee hyvin seuraava lainaus.

"Telinevoimistelu oli oikein sellanen kauhu, ei se kyllä hääviltä tuntunu lähteä pukukoppia kohti. Mietin oisko mitään syytä minkä vois keksiä ettei tunnille tarvitse mennä."

Kuntopiirit ala-asteen 3-4 luokilla muistuvat myös tuskaisina kokemuksina mieleen.

"Eka kerralla kun alko sisäliikunta ni siinä oli minuutti aikaa tehdä niin monta kertaa vatsaliikkeitä, selkäliikkeitä ja niin kaua vaan ku jakso. Ja kaikkihan veti ihan hulluna. Sitten sen jälkeen joka ikinen liikuntatunti kolmeen kertaan se sarja. Siis se oli ihan tuskaa. Ja jo silloin mietittiin, voiko tällaista edes olla tai se tuntu niin hölmöltä."

Opettajapersoonallisuuksista muistuu mieleen ala-asteen 3-4 luokkien opettaja, jota Eeva kuvaa vanhanaikaiseksi, ei-liikunnalliseksi ja yksipuoliseksi opettajaksi. Opettaja suosi ainoastaan hiihtoa. Sitä myös painotettiin lajeista selvästi eniten. Runsas kilpailuttaminen tuntui myös epämiellyttävältä ja ahdistavalta. Ilmapiiriä Eeva kuvaa liikuntatunneilla melko kilpailuhenkiseksi. Kilpailua esiintyi erityisesti parempien oppilaiden välillä.

Eeva koki omaksi onnekseen sen, että luokalla oli myös toinen hänen tasoisensa tyttö. Näin he eivät joutuneet yksin nolatuiksi. Epäonnistuminen kuitenkin yksilösuorituksissa, kuten telinevoimistelussa, tuntui ahdistavalta. Eevan mielestä vaaditut suoritukset eivät vastanneet hänen omaa taitotasoaan.

Koulun tarjoamista liikuntatiloista ja -välineistä kysyessä, seuraava lainaus kuvaa hyvin vallinnutta tilannetta.

"Ala-asteella oli ihan onnettomat tilat. Luokassa vaan siinä samassa tilassa, kun ei ollut omaa liikuntasalia erikseen, siinä oltiin ja pulpetit raivattiin sinne sivuille ja harmoonin takana vaihdettiin vaatteet. Ei ollut välineitäkään, rekki oli ja yksi ponnistuslauta, patja ja pukki ja siinä ne taisikin olla. Ei ollut niin ku mahdollisuksiakaan tehdä niin kauhean monipuolisesti ja pieni tila ettei mahtunu."

Eeva kokee koululiikunnasta saamallaan kokemuksillaan olevan vaikutusta nykyisiin liikuntatottumuksiin. Hän ei ole harrastanut koulun jälkeen esimerkiksi hiihtoa ja luistelua laisinkaan.

7.6 Ulla, 32-vuotias aikuisopiskelija

Ulla on 32-vuotias työssäkäyvä nainen. Ulla kokee olevansa keskimääräistä parempi liikkuja ja harrastaa liikuntaa yhä aktiivisesti. Ala-asteella liikunta oli hänen mielestään hauskaa ja vapaata. Yläasteelle siirtyminen aiheutti muutoksen suhtautumisessa koululiikuntaan. Suurimpana syynä muutokseen Ulla näkee opettajan vaikutuksen liikuntatuntien sisältöön ja ilmapiiriin.

Opettajan työtapoista jäivät mieleen suorituskeskeiset testit. Näiden myötä tunnin ilmapiiri tuli hyvin kilpailuhenkiseksi. Ulla ihmettelee sitä, miksi opettajan täytyi aina luokitella oppilaita paremmuusjärjestykseen testien tulosten perusteella. Ulla kiinnittää huomiota opettajan oman asenteen ja aktiivisen osallistumisen tärkeyteen.

"Se mua aina myöskin riipo, että opettajat eivät välttämättä aina itse osallistuneet siihen kovin aktiivisesti. Se ois ehkä muuttanut sitä ilmapiiriä, jos se opettaja ois niinku ite ollu enemmän mukana muutakin kuin sitä kelloa ja mittanauhaa pitämässä. Sitten niinku tällaisissa vapaammassa systeemeissä kuin esimerkiksi hiihtämään mentäessä opettaja laisto koko hommasta."

Kilpailuhenkiseen ilmapiiriin yläasteella Ulla näkee yhdeksi tekijäksi oppilaiden iän tuoman epävarmuuden itsestään ja omasta kehostaan. Lisäksi oppilaiden liikuntavarusteilla esim. merkkivaatteilla saattoi olla vaikutusta koululiikuntaan kohtaan asennoitumisessa. Erityisesti niillä oppilailla, joiden perheen varallisuus ei riittänyt hankkimaan enemmistön suosimia merkkivaatteita, saattoi oma innostus heikentyä.

Näillä kokemuksilla Ulla näkee olleen sen vaikutuksen, että hän on alkanut omassa ammatissaan pohtimaan koululiikunnan mahdollisuuksia ja vaikutuksia. Suurin merkitys on opettajalla, joka luo oppimisympäristön ja ilmapiirin. Ullan ajatuksia selventää seuraava lainaus.

"Koululiikunnalla vois olla niinku silleen tärkeä tehtävä, että se nimenomaan innostas niitä liikkumaan, jotka eivät muuten liiku tai jotka ovat niinku huonompia. Sillä vois olla tällasta kansanterveydellistä merkitystä sun muuta. Siihen ei koululiikunnassa koskaan päästy vaan se suuntautu siihen. että ketkä on ne parhaat. Parhailla voi kyllä olla hauskaa, mutta niillä, jotka eivät muutenkaan ole hyviä, jotka toisaalta tarttis sitä liikuntaa enemmän niin ne automaattisesti jotenkin aika helposti syrjäytyis"

7.7 Katri, 26-vuotias opiskelija

Katri on 26-vuotias opiskelija. Katri koki jo ala-asteella olevansa hyvä ja innokas liikkuja. Kielteisimmät kokemukset liittyvät hänen kohdallaan ala-asteen liikunnan opetukseen ja erityisesti hänen opettajaansa. Hänen luokkansa piti liikunnasta ja oli innokas kokeilemaan kaikkea uutta. Opettaja ei kuitenkaan halunnut/kyennyt vastaamaan luokan vaatimuksiin. Opettajalta itseltään puuttuivat mielenkiinto ja valmiudet liikunnanopetukseen. Katri kuvaa opettajaansa seuraavasti:

"Se oli semmonen ihminen, joka painotti sitä, ettei se pidä liikuntaa hirveästi minään, että se oli semmonen pakkopulla sille opettajalle itelleenkin. Sehän oli vielä semmonen opettaja, ettei se voinu sietää mua. Sehän inhos mua yli kaiken."

Katrille muistuu mieleen useita tilanteita, joissa hän koki liikuntatunnilla kärsivän vääryyttä opettajan taholta. Opettaja oli ottanut hänet syntipukiksi. Katri muistelee katkerana erästäkin tilannetta:

"Oli joku tilanne, että me ei päästy sinne saliin sisälle ja me jouduttuiin menemään luokkahuoneeseen ja raivattiin pulpetit ja mentiin jotain ihme piiritanssia. Sitten mun vieressä yks tyttö kaatu, ja se opettaja haukku mut koko sen ryhmän edessä. Meitä oli siinä joku kolkyt tyttöä, se haukku aivan pystyyn, miten huonosti mä käyttäydyn ja miten törkee mä oon ja häirikkö ja mä olin ihan korvat punasina ja sit se oli käyny kysymässä siltä tytöltä, joko Katri on käyny pyytää sulta anteeks, kun se on kaatanu sut. Se sano, että ei Katri ollut tehny mitään vaan mä kaaduin omiin jalkoihin."

Suurimpana puutteena liikunnanopetuksessa Katri koki sen, että motorinen herkkyyskausi jäi hyödyntämättä. Opetus oli liian yksipuolista ja se ei tarjonnut innokkaalle oppilaalle riittävästi haasteita. Tämän Katri sai kokea myöhemmin esimerkiksi yläasteen telinevoimis-

telutunneilla. Yksinkertainenkin liike tuntui ylivoimaiselta, johtuen aikaisemman harjoituksen puutteesta. Lopuksi Katri korostaa ammattitaitoisen ja innostavan liikunnanopettajan merkitystä, sillä jo ala-asteella synnytetään kipinä liikunnan harrastamiselle. Omalta osaltaan Katri kokee jääneensä tällaista henkilöä vaille.

8.0 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen tulokset pystyvät vastaamaan suurelta osin asetettuihin ongelmiin. Haastateltavien kielteiset kokemukset koululiikunnasta ovat olleet niin merkittäviä, että ne ovat vaikuttaneet myöhäisempiin liikuntatottumuksiin ja aiheuttaneet kouluikässä ahdistuneisuutta sekä inhoa koululiikuntaa kohtaan.

Luonnollisesti kokemukset poikkeavat toisistaan, mutta tapauksista on löydettävissä myös yhteisiä piirteitä. Suurin yhteinen tekijä on opettajan vaikutuksen esille tuominen kielteisissä kokemuksissa. Haastateltavat kertoivat opettajan huonosta organisointikyvystä, opettajan kielteisestä asenteesta liikuntaa kohtaan, kilpailullisen ilmapiirin luomisesta ja suoranaisesta epäoikeudenmukaisuudesta oppilaita kohtaan. Muita esille tulleita tekijöitä olivat mm. epämiellyttävät lajit, puutteellinen välineistö ja omat liikunnalliset valmiudet.

8.1 Tulosten tarkastelua tapauksittain

Jussin tapauksessa tuli päällimmäisenä esille muiden luokkatovereiden tuoma suorituspaine ja epäonnistumisen pelko. Tässä suhteessa Jussi poikkesi muista haastateltavista. Hän näki syyksi epämiellyttäviin kokemuksiinsa omien liikunnallisten valmiuksien puutteellisuuden. Huomioitavaa tässä on Jussin ikä, sillä vanhemmat haastateltavat kohdistivat kritiikin useimmin muihin tekijöihin kuin omiin suoritusvalmiuksiinsa.

Petri toi esille haastattelussaan erityisesti opettajien tavan organisoida liikuntatunteja koulussa. Kritiikkiä saivat erityisesti tuntien sijoittelu, opettajien haluttomuus paneutua opetukseen syvällisemmin, opettajan omien vahvojen lajien suosiminen sekä opettajan tapaan arvioida oppilaitaan pelkkien testien perusteella. Hän nosti esille myös epämiellyttäväksi kokemansa liikuntalajit, jotka siis olivat juuri opettajan itsensä suosimia. Opettajan ja oppilaan kiinnostuksen kohteet menivät tässä kohdin siis ristiin.

Eero kohdisti suurimman kritiikin opettajan toimintaan kohtaan. Opettaja ei ottanut huomioon millään tavoin näköaistissa ollutta häiriötä eikä myöskään huomionut taidollisesti heikompia oppilaita. Opettajan organisointikyky oli siis heikko. Opettaja ei myöskään henkilönä tuntunut

soveltuvan liikunnanopetukseen.

Helenan ja opettajan välinen suhde oli etäinen ja tämä aiheutti pitkään jatkuvan pelon ja inhon koululiikuntaa kohtaan. Huonoon suhteeseen johti ennen kaikkea muutamat opettajan ja oppilaan väliset ristiriitatilanteet. Lisäksi Helena inhosi ns. ei-toiminnallisia ja opettajajohtoisia tunteja, joita olivat mm. marssi ja kävelyharjoitukset.

Epämiellyttävät lajit kuten telinevoimistelu, hiihto ja luistelu olivat päällimmäisinä Eevan kokemuksissa. Opettajan asenne ja yksipuolinen sekä vanhanaikainen opetustyyli lisäsivät Eevan kielteisiä tuntemuksia liikuntaa kohtaan. Eeva nosti esille myös luokassa vallinneen kilpailullisen ilmapiirin sekä huonot liikuntavälineet ja -tilat.

Ulla koki opettajan vaikutuksen liikuntakokemuksiinsa hyvin suureksi. Erityisesti testit sai aikaan hyvin kilpailullisen ilmapiirin. Ulla ei näe mitään järkevää syytä sille, että oppilaat on asetettava paremmuusjärjestykseen erilaisilla testeillä. Lisäksi Ulla kiinnitti huomiota opettajan omaan asenteeseen ja osallistumiseen liikuntatunnin toimintaan. Ilmapiirin kilpailullisuuteen liittyivät myös kokemukset merkkivaatteita ihannoivasta arvomaailmasta.

Katri korosti innostavaa ja ammattitaitoista opettajaa koululiikuntaan. Hänen oma opettajansa ei pystynyt vastaamaan tähän haasteeseen. Herkkyyskausien huomioiminen motorista taitotasoa kehitettäessä tulisi liikunnanopetuksessa huomioida paremmin. Katri koki lisäksi epäoikeudenmukaisuutta opettajan toiminnassa itseään kohtaan.

8.2 Tulosten tarkastelua teemoittain

8.2.1 Opettajan osuus kielteisissä kokemuksissa

Haastatteluissa esiin nousseista teemoista yleisin oli opettaja ja hänen toimintansa. Aineistosta oli erotettavissa kahdenlaista opettajaan liittyvää arvostelua. Yhtäältä arvosteltiin opettajaa henkilönä ja toisaalta hänen toimintatapojaan. Yhtä haastateltavaa lukuunottamatta kaikki muut toivat esille tämän tekijän.

Opettajan persoona koettiin useasti sopimattomaksi liikunnanopetukseen. Haastateltavat kokivat usein, että opettajilla ei ollut itsellään kiinnostusta liikuntaan ja sen opetukseen. Tämä ilmeni mm. opettajan puuttumisena itse opetustapahtumasta ja etäisenä asenteena opetustapahtumaa ja oppilaita kohtaan. Pahimmillaan tämä ilmeni oppilaan ja opettajan välisinä ristiriitatilanteina, jotka olivatkin haastateltavien mielestä eniten kielteisyyttä opettajaa kohtaan herättäneitä tapahtumia.

Opettajien tavoissa organisoida liikuntatunteja koettiin haastateltavien keskuudessa monia puutteita. Näitä olivat yksipuoliset lajivalinnat, eriyttämisen puuttuminen, liiallinen opettajajohtoisuus, arvioinnin perustuminen liiaksi testeihin ja liiallinen kilpailuttaminen. Lisäksi liikuntatuntien sijoittelua ei pidetty järkevänä esim. liikuntatunti heti ruokatunnin jälkeen. Opettajan ei myöskään koettu suunnittelussa ottavan huomioon oppilaiden mielipiteitä.

8.2.2 Lajien osuus kielteisissä kokemuksissa

Toinen eniten esille nousseista teemoista oli liikuntalajit. Lajivalikoimat koettiin liian yksipuolisiksi, mikä näkyi tiettyjen lajien toistumisena tai puuttumisena. Monet kohdistivat arvostelun yksilö- ja joukkuelajien väliseen suhteeseen. Haastateltavat olisivat halunneet, että opetuksessa olisi ollut tasapuolisesti näitä molempia.

Liiallinen yksilölajien korostaminen teki monen mielestä tunneista liian suoritepainotteisen ja kilpailullisen. Tämä näkyi siinä, että esim. taitavat hiihtäjät kilpailivat keskenään heikompien hiihtäjien kokiessa jatkuvaa alemmuudentunnetta. Joukkuelajien liiallinen korostaminen koettiin helpoksi ja haasteettomaksi tavaksi suorittaa liikuntatunti. Ne, joita joukkuepelit kiinnostivat, olivat toiminnassa mukana aktiivisesti, mutta taitotasoltaan heikommät jäivät sivustakatsojan rooliin. esim. maalivahtina koko tunnin ajan.

Kielteisiin kokemuksiin liittyviä yksilölajeja olivat erityisesti telinevoimistelu, hiihto ja juoksu. Näiden lajien osalta osaamattomuuden tunne ja epäonnistumisenpelko koettiin voimakkaimpina. Joukkuepeleistä vastaavia tunteita aiheuttivat mm. jääpelit, jalkapallo ja

koripallo.

8.2.3 Muiden tekijöiden osuus kielteisissä kokemuksissa

Kilpailulliset tilanteet esim. testit koettiin voimakkaita kielteisiä tunteita herättävinä. Testit koettiin turhiksi ja pelottaviksi. Muutama haastateltava ihmettelikin, että onko oppilaat aina asetettava paremmuusjärjestykseen ja mihin testeillä ylipäättänsä pyritään. Testit oli omiaan lisäämään kilpailullista ja jännitteistä ilmapiiriä oppilaiden keskuudessa.

Koulujen tarjoamissa liikuntatiloissa ja -välineissä voidaan havaita suuriakin eroja. Pienessä kyläkoulussa tilojen ja välineiden puutteellisuus koettiin opetuksen tasoa alentavana. Tätä ilmiötä ei luonnollisestikaan havaittu suuremmissa kouluissa.

Oppilaan erityispiirteiden huomiotta jättäminen koettiin epäoikeudenmukaisena ja katkeruutta herättävänä. Esimerkiksi oppilaan liikuntasuoritusta haittaavan vamman aliarvioiminen saattoi oppilaan vaikeaan tilanteeseen ja aiheutti ristiriitatilanteita.

8.3 Tulosten yleistettävyyys

Liikuntatunnin psyykkisen merkityksen kannalta ovat tärkeitä liikunnasta saadut henkilökohtaiset kokemukset ja elämykset. Myönteisten kokemusten ja elämysten saamiseksi tulisi oppilaan voida tuntea olevansa liikkumisen subjekti eikä vain liikuttamisen objekti. Tämä on tärkeää siksi, että oppilaalla on sisäinen kontrolli, toisin sanoen hän tuntee pitävänsä tilanteita ja suorituksia hallinnassa. (Telama & Kahila 1994, 153.)

Tässä tutkimuksessa havaittiin, kuinka monia vuosia vanhat tapahtumat ovat säilyneet henkilöiden mielessä ja vaikuttavat vieläkin heidän asenteisiinsa ja tottumuksiinsa. Tämä kertoo siitä, että kielteiset kokemukset ovat itse kouluaikoina olleet erittäin voimakkaita. Ne ovat ilmenneet ylimääräisenä pelkona, suorituspainena, ahdistuneisuutena sekä alemmuudentunteena. Teoriaosassa korostettiin juuri näiden kokemusten merkitystä fyysisen minäkuvan muodostumisessa.

Liikunnanopetuksen päätehtävänä mainitaan itsearvostuksen synnyttäminen ja sitä kautta itsetunnon nostaminen. Ihmetellä täytyy, kuinka kauaksi koulun liikunnanopetuksen yksi päätavoitteista on haastateltavien kohdalla jäänyt. Kuten Telama & Kahila (1994, 153) ovat todenneet, vaikka kielteisiä kokemuksia liikuntatunneilta saaneiden määrät olisivat suhteellisen pieniä, on varsinkin toistuviin pelkotiloihin ja ahdistuneisuuteen syytä suhtautua vakavasti.

Toisena liikunnanopetuksen päätavoitteena on esitetty jatkuvan liikuntaharrastuksen luominen. Tutkimuksen henkilöiden keskuudessa koettiin, ettei koululiikunta kyennyt heidän kohdallaan tähän haasteeseen vastaamaan. Tämä ilmenee mm. huonoja kokemuksia aiheuttaneiden lajien inhoamisena ja välttämisenä. Laajemmalti ajateltuna tällä täytyy olla myös yhteiskunnallista vaikutusta.

Surullista on todeta, että sellaiset lajit kuten hiihto, juoksu ja telinevoimistelu ovat tutkimuksen mukaan kaikkein ikävimpiä lajeja. Hiihto ja juoksuhan ovat kansanterveydellisesti ja kulttuurishistoriallisesti merkittävimpiä. Sydän- ja verisuonitautien ehkäisemissä näiden kuntolajien merkitys on kiistaton ja kansakunnan itsetunnon kehittymisessä niillä on ollut oma tehtävänsä esim. maanpuolustus ja arvokisamenestys. Telinevoimistelua pidetään yleisesti yhtenä hyödyllisimmistä liikuntamuodoista liikunnallisten valmiuksien kehittäjänä.

Ei ollut yllättävää todeta, että testeillä on erittäin kielteinen vaikutus tutkimuksen henkilöiden kokemuksissa. Testitilanteet ja muut kilpailulliset tilanteet saivat aikaan runsaasti ahdistuneisuutta. Tutkittavat eivät kokeneet testeillä olleen itselleen mitään hyötyä. He kokivat omat liikuntakykynsä riittämättömiksi testitilanteissa ja tämä yhdistettynä muiden oppilaiden tuomaan paineeseen, oli tilanne usein sietämätön. Voidaan kysyä, saavutetaanko testeillä niin arvokasta tietoa, että sen kustannuksella voidaan aiheuttaa kielteistä suhtautumista liikuntaa kohtaan.

Psyykinen hyvinvointi koululiikunnassa merkitsee Telaman ja Kahilan mukaan (1994, 156-158) viihtyisyyttä sekä liikunnasta saatua iloa ja virkistystä. Se riippuu myös siitä, miten minäkäsitys saa tukea tai on uhattuna liikunnantunnilla. Psyykkisen hyvinvoinnin yhteys kouluvireyteen näkyy mm. siinä, että liikunta kohottaa vireystilaa, lisää stressinsietokykyä sekä rentouttaa ja ehkäisee mielenterveyden oireita, kuten ahdistuneisuutta ja jännittyneisyyttä.

(Tiainen, Vainikka & Veistola 1978, 174-177.)

Tutkimuksen henkilöiden kokemuksiin pohjaten ilon ja virkistyneen kokemuksen tunne liikuntatunnilta tuntui kaukaiselta. Päinvastoin, sen aiheuttama ahdistuneisuus heijastui myös muuhun koulunkäyntiin kielteisesti. Tällöin koulun kasvatustavoite tukea yksilöiden henkistä hyvinvointia epäonnistuu.

Haastatteluista nousi esille ympäristön vaikutus liikunnanopetuksen kokemiseen. Heikot liikuntatilat ja välineet eivät suinkaan lisänneet myönteistä suhtautumista koululiikuntaa kohtaan. Tässä suhteessa moni suomalainen on varsin eriarvoisessa asemassa toisiinsa verrattuna. Tutkimuksessa tämä nousi esille pienten sivukoulujen oppilaiden kohdalla. Myös paikkakunnan omat liialliset lajipainotukset koettiin tutkimukseen osallistuneiden keskuudessa pääosin kielteisenä.

Mielenkiintoista on havaita, että henkilön itse kokemalla liikunnallisella pätevyydellä on suuri merkitys siinä, miten kielteiset koululiikuntakokemukset vaikuttavat liikunnalliseen minäkuvaan. Ne, jotka kokivat itsensä jollain liikunnan osa-alueella hyväksi, kohdistivat kritiikin muihin tekijöihin kuin omiin liikunnallisiin valmiuksiin. Itsensä liikunnallisesti lahjattomaksi kokenut haastateltava kritisoi vastaavasti myös omia liikunnallisia valmiuksiaan.

Kuten aikaisemmin tulosten esittelyssä todettiin, kohdistui haastatteluissa suurin kritiikki opettajaa kohtaan. Vain yksi haastatteluista ei kokenut opettajalla olevan osuutta kielteisiin koululiikuntakokemuksiin. Hän oli haastattelun ainut vielä peruskoulussa oleva henkilö. Tämä vahvisti aikaisemmin esitettyä epäilyä siitä, että mitä nuorempi henkilö on kyseessä, sitä vähemmän kritiikki kohdistuu muuta kuin itseään kohtaan.

Useimmat haastateltavat toivat kokemuksissaan esille opettajan persoonallisuuteen liittyviä asioita. Opettajan koettiin olevan huonosti motivoitunut, kyllästynyt työhönsä tai hänen kiinnostuksensa liikuntaa kohtaan kohdistui vain tiettyjä lajeja kohtaan esim. kestävyyslajit. Jos opettajan itse suosima laji ei ollut oppilaalle mieluista, aiheutti tämä luonnollisesti ristiriitoja. Monet kokivat, ettei opettaja varsinaisesti opettanut mitään uutta esim. lajitekniikoita, vaan hänen koettiin haluavan päästä helpolla. Näin kävi esim. joukkuepeleissä

ja hiihtosuorituksissa. Usein opettaja ei kyseisissä tilanteissa ollut itse edes paikalla.

Muutamit haastateltavat kokivat tulevansa syrjityksi tai väärinymmärretyksi opettajan osalta. Tämä kärjistyi muutamaiin hyvin mieleen painuneisiin ristiriitatilanteisiin, jonka jälkeen suhtautuminen opettajaan muuttui pelokkaaksi tai varaukselliseksi. On valitettavaa, että tällaiset kokemukset, jotka olisivat vältettävissä avoimella keskustelulla, voivat vaikuttaa oppilaiden asenteisiin koululiikuntaa kohtaan vielä vuosienkin jälkeen. Komulainen (1993, 72) toteaaakin, että opettajan olisi aina hyväksyttävä oppilas ihmisenä vaikkei hyväksyisikään hänen käyttäytymistään. Tämä ohje olisikin opettajan pidettävä aina mielessä liikuntaa ja muitakin aineita opettaessaan.

Liikuntatuntien sijoittelulla, organisoinnilla ja ilmapiirillä koettiin selvä vaikutus kielteisiin kokemuksiin. Haastateltavat eivät näissä yhteyksissä maininneet opettajan osuuden vaikutusta. Mutta on selvää, että näissäkin tekijöissä on juuri opettajan toiminnalla suuri merkitys. Uusimmassa opetussuunnitelmassa ainakin tarjotaan mahdollisuus opettajalle valita ympäristölle ja resursseille sopivat lajipainotukset. Lisäksi on uskottava myös liikuntatuntien sijoittelun olevan opettajan tai ainakin koulun päätösvallassa. Ilmapiirin luomisessakin on opettajalla kasvattajana päävastuu.

8.4 Tulosten hyödyntäminen

Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen tuottamaa aineistoa opettajankoulutuksen kannalta. Kuten aikaisemmin tuli esille, on kokemuksilla ollut merkitystä oppilaan kehittämisessä. Koska tutkimuksen tuottamissa kokemuksissa esiintyi niin voimakkaasti opettajaan kohdistunutta kritiikkiä, sai se pohtimaan opettajankoulutuksen antamia valmiuksia näiden asioiden suhteen.

Silvennoinen (1996, 9) on sanonut liikunnan aineenopettajien koulutuksesta, että monet opiskelijat ovat kirjoittaneet kriittisesti koulutuksestaan ja peränneet jotakin opintojaksoja laajempaa, jotakin sellaista kasvatuksellista ja ammatillista näkökulmaa, jonka varassa voisi uskottavasti toimia. Suurelta osin kirjatentit eivät tähän haasteeseen pysty vastaamaan. Tämä

tutkimus tukee juuri tämänkaltaisen tarpeen olemassaoloa.

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaskeskeisyyttä, oppimistilanteiden oppilasta aktivoivaa luonnetta ja yksilöllisyyden huomioimista. Tämän suuntainen liikunnanopetus edellyttää opetuksen yksilöintiä sosiaalisaffektiivisella, motorisella ja kognitiivisella alueella. Yksilöinti on oppilaiden yksilöllisten erojen tunnistamista, hyväksymistä ja huomioimista opetustilanteessa. (Hakala 1995, 32-35.)

Nykyinen kasvatustieteellinen ajattelu on oikealla tavalla huomionut yksilöllisten kokemusten ja elämysten merkittävyyden. Sen avulla pitäisi pystyä välttämään tutkimuksessamme esille nousseet voimakkaat oppilaan persoonallisuuteen kohdistuneet kielteiset kokemukset. Uusi opettajasukupolvi ei voi nyt ainakaan väittää olevansa tietämätön näiden kokemusten haitallisuudesta. Opettajankoulutus onkin merkittävän haasteen edessä tukiessaan näiden uusien opettajien ammatillista kasvua.

Eräänä selkeänä jatkotutkimusmahdollisuutena näemme havainnoida sitä, miten esim. opetusharjoittelussa olevat opiskelijat tiedostavat ja pyrkivät välttämään kielteisten kokemusten syntymistä. Näkyykö tämä ajattelun omaksuminen itse opettajan toiminnassa esim. organisoinnissa, tunnin ilmapiirissä, palautteen annossa ja vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa.

"Liikunta on erinomainen kasvatuksen väline. Se on hieno työkalu taitavan kasvattajan kädessä, mutta huono kasvattaja saa siitä melkoisen lyömäaseen."
(Jääskeläinen 1986, 24.)

LÄHTEET

- Brenner, M., Brown, J & Canter, D (toim.) 1985. The research interview. Uses and approaches. London: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hakala, L. 1995. Liikkuva lapsi vai liikutettava lapsi. Liikunta ja tiede 32 (5-6), 32-35.
- Hakkarainen, P. 1973. Tavoitteiden, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin välisistä yhteyksistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 178.
- Helin, P. 1996. Eniten tarvitsevat eivät valitse liikuntaa. Liikunta ja tiede 33 (1), 16-17.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P & Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, S. 1982. Oppilaiden mielipiteet koululiikunnan miellyttävyydestä, epämiellyttävyyden syistä. Liikuntakasvatus 47 (5-6), 15-19.
- Holopainen, S. 1983. 7-9 -vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 40.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.
- Holopainen, S. & Eloranta, T. 1989. Voimistelun tavoitteet oppisisällön ja toteutuksen ohjaajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 20.
- Ilmarinen, M. (toim.) 1993. Liikunta lisää voimavaroja. Helsinki: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 84.
- Jatko-opetuskomitean mietintö. 1922. Komiteamietintö 1922: 10. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Juppi, J. 1995. Suomen julkinen liikuntapolitiikka valtionhallinnon näkökulmasta vuosina 1917-1994. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 36.
- Juuri-Oja, T. & Tamminen, P. 1995. Oppilaiden kokema ahdistuneisuus ja negatiiviseksi koetut tekijät liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Jääskeläinen, L. 1986. Liikunnasta väline ihmisenä kasvulle. Mielenterveys 25 (1), 24-25.
- Jääskeläinen, L. 1987. Itsetunto opetuksen tavoitteena. Liikuntakasvatus 52 (1), 33-36.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1980. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.

- Kansakoulun opetussuunnitelmamietintö 1 1946. Komiteamietintö 1946: 10. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietintö 1952. Komiteamietintö 1952: 1. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteamietintö 1966. Komiteamietintö 1966: A12. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kemppainen, J. 1973. Koululiikunnan ja muiden kouluaineiden synnyttämät tunnereaktiot oppikoulun oppilaissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -työ.
- Kokkonen, U. & Salminen, S. 1989. Peruskoulun liikuntakasvatuksen yhteydet 9. -luokkalaisten liikuntamyönteisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Kolari, H. & Nevalainen, P. 1987. Liikunnan opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan tutkielma.
- Komulainen, A. 1993. Millaista on tehokas liikunnanopetus. Liikunta ja tiede 30 (4), 72-73.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Kujala, T. 1983. Opettajien ja oppilaiden välittömät kokemukset liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Leskelä, M. 1985. Liikunnan oppisisällöt lukuvuosina 1959-60, 1969-70 ja 1980-81 Jyväskylän alueen kouluissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan tutkielma.
- Leván, H. & Väisänen, M. 1986. Liikuntatuntien ilmapiiri. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan tutkielma.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Lintunen, T. 1996. Liikuntaharrastus tuo tunteen fyysisestä pätevyydestä. Liikunta ja tiede 33 (1), 40.
- Luotoniemi, M. 1985. Mitä liikuntakasvattajan tulee tietää 7-14 -vuotiaan lapsen kehityksestä? Liikunta ja tiede 22 (3), 138-140.
- Luukkonen, E. & Luukkonen, U. 1995. Ala-asteen liikunnan opetussuunnitelmatyö. Luokanopettaja 18 (2), 17.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Komiteamietintö 1925: 14. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Meinander, H. 1992. Warpaille y-lös, kyykkyy a-las. Teoksessa Pyykkönen, T. (toim.) Suomi uskoi urheiluun. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 131.

- Nupponen, H. 1975. Koululiikuntatutkimuksen periaateohjelma vuosiksi 1975-1979. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 7.
- Nupponen, H. 1979. Koululiikunnan oppisisällöt ja niiden käytön edellytykset. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 25.
- Nupponen, H. & Vehviläinen, A. 1975. 26 maan oppivelvollisuuskoulun liikunnanopetuksen tavoitteiden ja eräiden toteuttamistoimenpiteiden vertailu. Stadion 3.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:91.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury park: Sage.
- Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen - näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 1.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteamietintö 2 1970. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Saarinen, P. 1985. Liikunnastako pysyvä harrastus? : Seuruutietoa toiselta neljännelle ikävuosikymmenelle. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 27.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 40.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Silvennoinen, M. 1979. 7-9 vuotiaiden lasten fyysisesti aktiivit harrastukset vapaa-ajan toiminnallisuudessa ja käsitykset koululiikunnasta. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 26.
- Silvennoinen, M. 1996. Liikunna aineenopettajien koulutus puntarissa. Kommentaari opetukseen. Liikunta ja tiede 33 (5), 9-10.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. Liikunta ja tiede 30 (4), 24-25.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa: Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90.

- Telama, R. 1996. Pysyykö koululiikunta muutoksen vauhdissa. *Liikunta ja tiede* 33 (3), 20.
- Tiainen, J., Vainikka, M. & Veistola, J. 1978. Taukoliikunta koulussa, taukoliikunnan vaikutusten tutkiminen koulu yhteisössä. *Stadion* 15.
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 44.
- Urheilutieto 1975. Osa 1 Kuntoliikunta, kansanurheilu, liikuntakasvatus, liikuntakoulutus, liikuntatiede. Jyväskylä: Oy Scandia kirjat Ab.
- Virkkunen, A. 1986. Koululiikunta avainasemassa pyrittäessä eettisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin. *Liikuntakasvatus* 5 (1), 11-13.
- Wuolio, E-L. 1982. Suomen liikuntahistoria. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 88.
- Wuolio, E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyy ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136.
- Yrjönsuuri, Y. 1992. Pyrkimykset tiedonkäsitellessä. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

liite 1

HAASTATTELUN RUNKO TEEMA-ALUEITTAIN

Mitä tapahtumia ja tunteita sana koululiikunta tuo sinulle mieleen?

Mistä katsot näiden kielteisten kokemustesi johtuneen?

Minkä osuuden katsot näillä tekijöillä olleen kokemuksiisi?

- opettaja, lajit, välineistö, ympäristö, koti, kaverit
ilmapiiri, omat taidot ja mieltymykset

Miten koululiikunta poikkesi suhteessa vapaa-ajan liikkumiseesi?

Miten olet kokenut koululiikunnan vaikuttaneen myöhempään
liikuntatottumuksiisi?

Miten kehittäisit nykyistä liikunnanopetusta?

Haluaisitko kertoa vielä jotain aiheeseen liittyvää?