

MISTÄ ON HYVÄ LIIKUNTATUNTI TEHTY?
- Hyvä liikuntatunti lasten kokemana

Kati Mäemurd
Päivi Tanttinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-instituutti -
Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Kesä 2004

TIIVISTELMÄ

Mäemurd, K. & Tanttinen, P. 2004. Mistä on hyvä liikuntatunti tehty? Hyvä liikuntatunti lasten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, s. 109.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mistä lasten mielestä hyvä liikuntatunti koostuu. Selvitimme millainen on lapsen hyvä ja huono liikuntatunti, jotta saisimme kokonaiskäsityksen siitä, mistä hyvä liikuntatunti koostuu. Tutkimustuloksia pyrimme esittämään pedagogisten johtopäätösten avulla.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, perustuen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tutkimus suoritettiin maaliskuussa 2004 Kokkolan kaupungin perusopetuksen kahdessa 4-luokassa. Tutkimusraporttimme alussa avaamme liikuntapedagogiset käsitteet liikunta, liikuntakasvatus ja koululiikunta sekä tarkastelemme opetussuunnitelmia. Avaamme myös kokemuksen käsitettä. Tässä luvussa esittelemme aiempia tutkimuksia koululiikunta- ja koulukokemuksista. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa selvitettiin eläytymismenetelmän avulla, millainen on hyvä liikuntatunti lasten kokemana. Tutkimusotteen lähestymistavan mukaisesti tutkimuksessa pyrittiin tuomaan esiin lasten kokemuksista nousevia tulkintoja, niiden merkitysyhteyksiä kooten ja teoriaan peilaten. Aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa on siis pyritty välittämään lasten näkökulma liikunnallisten kokemusten kautta nousevasta hyvästä liikuntatunnista.

Tutkimus osoitti, että lapsi kokee liikuntatunnin monipuolisesti ja yksilöllisesti. Hyvään liikuntatuntiin vaikuttavia tekijöitä olivat onnistuminen, liikuntamuoto, vertaisryhmä sekä turvallisuus. Nämä tekijät kietoutuvat tiiviisti opettajan ja hänen luoman ilmapiirin ympärille. Opettajan on hyvä tiedostaa tärkeä merkityksensä lasten hyvien liikunnallisten kokemusten luoja.

Avainsanat: lapsi, kokemus, koululiikunta, fenomenologia

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA.....	7
2.1 Liikunta	8
2.2 Liikuntakasvatus.....	11
2.3 Koululiikunta.....	13
2.4 Opetussuunnitelmat	16
3. KOKEMUS	21
3.1 Kokemus suhteessa Hans-Georg Gadamerin hermeneuttiseen kokemukseen	24
3.2 Koulu- ja koululiikuntakokemukset	26
3.3 Foxin liikuntakokemusmalli.....	28
4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	31
5. MIKSI KVALITATIIVINEN ELI LAADULLINEN TUTKIMUS?	33
6. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA.....	36
6.1 Ihmiskäsitys tutkimuksemme pohjalla	37
6.2 Tutkimuksemme fenomenologinen puoli	40
6.3 Hermeneuttinen näkemys tutkimuksessamme	42
7. ELÄYTYMISMENETELMÄ AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	46
7.1 Eettinen näkemys.....	47
7.2. Kehyskertomus ja tiedonkeruu	49
7.3 Aineiston koko ja saturaatio.....	50
7.4 Eläytymismenetelmäaineiston analysointitapoja	52
8. AINEISTON ANALYYSI, TULKINTA JA YMMÄRTÄMINEN	56

9. KOULULIIKUNTAKOKEMUKSIIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	60
9.1 Onnistuminen ja epäonnistuminen	62
9.1.1 Mitä lapsi ajattelee kilpailusta?	64
9.1.2 Yksilöllinen kehittyminen ja onnistumisen elämykset.....	67
9.2 Koululiikuntamuodot	69
9.2.1 Koululiikuntamuotojen yhteys koettuun fyysiseen pätevyYTEEN.....	71
9.2.2 Uutta kivaa, vanhaa tuttua vai ajankohtaista liikuntaa?.....	73
9.3 Vertaisryhmän vaikutus	75
9.3.1 Joukkueen ja kavereiden merkitys	76
9.3.2 Vertaisryhmältä saadun palautteen merkitys	77
9.3.3 Moraalikasvatus liikunnassa	79
9.4 Oppimisympäristön turvattomuus	81
9.5 Opettajan merkitys	83
9.5.1 Opettajan suora vaikutus	85
9.5.2 Opettaja taustavaikuttajana	89
10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	92
11. POHDINTA	95
LÄHTEET.....	101

1. JOHDANTO

Lähestyimme tutkimuksessamme liikuntaa lasten kokemusten kautta. Lähtöajatuksenamme oli, että liikunnan fyysisiä vaikutuksia tärkeämpää on se, kuinka liikunta koetaan. Telaman (1999, 6) mukaan kokemiseen liittyy yleinen psykologinen tosiasia. Ihmisen mielentilalle ja persoonallisuudelle on tärkeämpää se, kuinka asiat koetaan, kuin se, miten asiat todellisuudessa ovat. Hyvät liikunta-kokemukset antavat hyvän kasvualustan elinikäiseen liikuntaharrastukseen. Mielestämme liikunnan fyysisiä vaikutuksia ei voi väheksyä. Fyysisiä vaikutuksia ei kuitenkaan synny ilman liikunnan harrastamista. Positiivisten liikuntakokemusten kautta yksilölle kehittyy helpommin sisäinen halu liikkumiseen. Tutkimuksessamme olemme halunneet nostaa juuri liikunnan henkilökohtaisen kokemisen ja tunteiden merkityksen pääosiin. Tutkimustulosten mukaan esimerkiksi liikuntamotivaatio perustuu pitkälti liikunnasta saatuihin elämyksiin (Telama 1999, 4).

Liikuntapedagogista kirjallisuutta ja lasten liikuntaa liittyvää kirjallisuutta ja tutkimusta on runsaasti. Lapsen liikunnallisesta kehityksestä ja esimerkiksi motivaation vaikutuksesta liikunnan eri yhteyksissä ovat tutkineet muun muassa Holopainen (1991, 95) ja Sarlin (1998, 29). Holopaisen mukaan positiiviset kokemukset lisäävät liikuntamotivaatiota ja Sarlin puolestaan toteaa koetun fyysisen pätevyyden nousevan hyvistä liikuntakokemuksista. Suurin osa liikunnan elämyksistä liittyy suorituksiin, osaamiseen ja saavuttamiseen sekä siihen, mi-

ten yksilö itse kokee oman liikunnallisen pätevyytensä. Liikunnan merkitys emotionaalisesti nähdään tänä päivänä tärkeänä. Emootioiden ja tunteiden kautta muodostetaan kokemuksia, mitkä vaikuttavat ihmisen elämämaailmaan syvästi. Juuri edellä mainittu Telama on kiinnittänyt kirjoituksissaan huomiota liikunnan elämyksellisyyteen. (Telama 1999, 4-9).

Liikunnalliseen elämäntapaan innostaminen on kasvatuksellisen näkökulman lisäksi olennainen tavoite myös koululiikunnassa uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaan (POPS 2004). Omassa tutkimuksessamme halusimme päästä lapsen kokemusmaailmaan sisälle ja selvittää lapsen näkökulmasta mistä hyvä liikuntatunti rakentuu. Opettajana on mielestämme tärkeää tiedostaa, kuinka lapsi kokee, tuntee ja ajattelee liikuntatunnin merkityksen. Tutkimusjoukoksi valitsimme neljäsluokkalaiset, sillä heidän liikuntakokemuksiaan on tutkittu vähän. Kokemusta lähestyimme fenomenologis-hermeneuttisessa hengessä. Aineistohankintamenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää, joka prosessiluonteisuutensa vuoksi sopii osuvasti kokemuksen tutkimiseen.

Aihetta lähestyimme avaamalla liikuntapedagogiikkaan liittyviä käsitteitä, sekä kokemuksen monimuotoisuutta. Kokemuksen määrittely pohjautuu filosofisluonteiseen ajatteluun. Tämä tuo esiin ihmiskäsityksemme ja auttaa meitä tulkitsemaan ja ymmärtämään lasta kokonaisvaltaisesti. Tutkimustehtäväksi asetimme etukäteen päästä selville lasten liikunnallisista kokemuksista ja liikuntatuntiin vaikuttavista tekijöistä. Näiden lasten kokemusten ja teorian avulla pyrimme luomaan merkitysverkoston siitä, mistä lasten mielestä hyvä liikuntatunti koostuu. Analyysissä pyrimme tulkitsemaan lasta mahdollisimman avarakatseisesti. Liikuntakasvatuksellista ja – psykologista teoriaa käsitelimme aineistolähtöisesti. Tavoittelimme analyysissämme aineiston ja teorian vuoropuhelua. Raportoinnissa annoimme tilaa myös lapsen omille ilmaisuille, jotta lasten ajatukset välittyisivät mahdollisimman aitoina. Tutkimuksemme kautta halusimme saada uutta pedagogista ymmärrystä siitä, kuinka lapsi kokee liikunnan omassa ajatusmaailmassaan. Pääsimme raottamaan ovea lasten liikunnalliseen kokemusmaailmaan.

2. LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA

Liikuntapedagogiikka on osa kasvatustieteitä. Se määritellään tieteenalaksi, joka tutkii liikuntakasvatusta ja liikunnan opetusta. Liikuntapedagogiikka määritelmään sisältyy kolme olennaista asiaa. Ensimmäisenä erotetaan liikuntakasvatus ja liikunnanopetus, sekä kaikki yleiset kasvatusilmiöt, missä liikunta on osallisena, kuten hallinnolliset ratkaisut. Tähän luetaan myös muualla kuin koulussa tapahtuva liikunnanopetus. Toisena liikuntapedagogiikan kannalta tärkeänä käsitteenä erotellaan sana liikunta. Arkikielessä liikunnalla usein tarkoitetaan fyysistä toimintaa, joka saa toimintapiirinsä urheilun parissa. Kolmas tärkeä käsite on sana tutkia. Liikuntapedagoginen tutkimuksen tavoitteena on liikuntakasvatuksen perusteiden selvittäminen sekä liikuntakasvatuksen olemuksen ja opetuksen kuvailu ja kehittäminen. (Laakso 2003, 14–15.) (ks. s. 20)

Liikuntapedagogiikka on fyysis-motorisen luonteensa ja monipuolisten tavoitteidensa vuoksi monitieteinen nojautuen eri perustieteisiin. Liikuntailmiön tuntemiseksi on tärkeää tuntea ihmisen biologiaa, anatomiaa ja fysiologiaa. Fyysis-motorisen toiminnan ymmärtäminen vaatii biomekaniikan ja motoriikan tietoja. Liikunta saa kuitenkin sisältönsä vasta kun siihen liitetään käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet, keskeisimpinä psykologia, sosiologia ja sosiaalipsykologia. Myös filosofialla ja historialla on merkitystä kun pohditaan liikuntakasvatuksen tavoitteita. Liikuntapedagogiikan perustan muodostavat kuitenkin kasvatukseen ja opetukseen liittyvät käsitteet. (Laakso 2003, 15–16.)

Oma tutkimuksemme tarkastelee 4.-luokkalaisten koululiikuntakokemuksia. Tarkoituksenamme on selvittää, mistä lasten hyvät liikuntatuntikokemukset koostuvat. Liikuntapedagogiikan tutkimustradition puitteissa tutkimuksemme näin ollen keskittyy liikuntakasvatukseen, liikunnan opetuksen ja oppimisen olemuksen, edellytysten ja seuraamusten kuvaamiseksi sekä pyrkimykseen kehittää liikuntakasvatusta entistä enemmän lapsiystävällisemmäksi. Käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteistä keskitymme lähinnä psykologisiin käsitteisiin, joskin mukana on myös tutkimusmetodin, fenomenologian, luonteen mukaisesti myös filosofista pohdintaa.

2.1 Liikunta

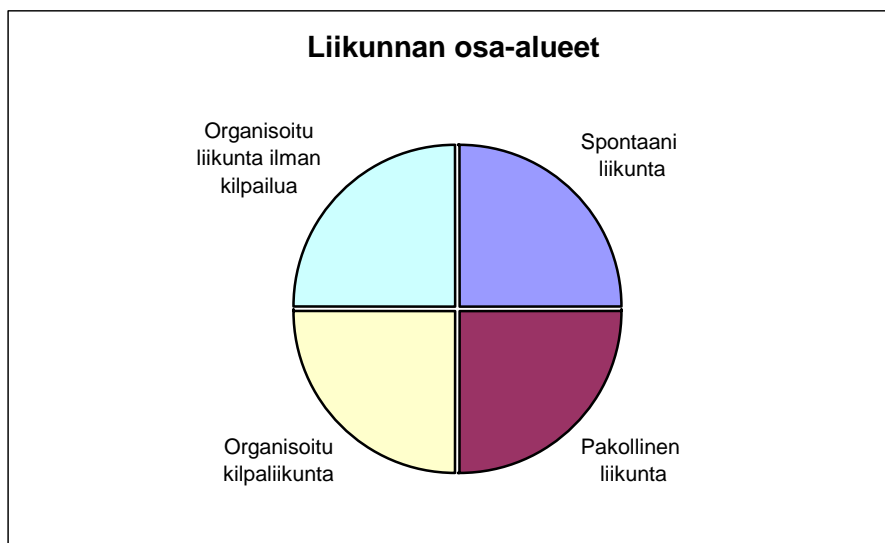
Ennen kuin lähdemme tutustumaan tarkemmin käsitteisiin liikuntakasvatus ja koululiikunta, on varmaan syytä pysähtyä tarkastelemaan käsitettä *liikunta* tarkemmin. Liikkuminenhan on ihmiselle luontaista ja sitä tehdään koko ajan. Laakson (2003,14–15) mukaan liikunta laajasti ymmärrettynä tarkoittaa fyysistä aktiivisuutta, johon sisältyy jossain määrin vapaaehtoisuutta. Näin liikuntaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös niin sanottu hyötyliikunta, kuten työmatkapyöräily tai marjastus. Niiden tulee kuitenkin käsittää tietoisesti valitun fyysisen aktiivisuuden.

Telama (1993, 24) korostaa liikunnan merkitystä yksilön kokonaisvaltaisessa kehitymisessä. Liikunnan aikaan saama motorinen kehitys kuuluu lapsen ja nuoren terveeseen kehitykseen. Liikunnan merkitys on sitä tärkeämpi, mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Lapsi oppii liikkumalla ja käsittelemällä omaa ympäristöään. Liikunta mahdollistaa myös lapsen aisti- ja liiketoimintojen integraation kehittymisen, mikä puolestaan on perustana yksilön älylliselle, persoonalliselle ja sosiaaliselle kehitymiselle. Liikunta tarjoaa erilaisia tilanteita, elämyksiä ja kokemuksia, jotka ovat tärkeitä yksilön minäkäsitykselle ja identiteetille. Liikunta tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden oppia tuntemaan omaa ruumiillisuut-

taan ja käyttämään kehoaan itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kehittämiseksi. Usein liikunnasta saadut elämykset liittyvät suorittamiseen, mutta ne voivat myös liittyä esteettiseen itseilmaisuun, luontoelämyksiin tai sosiaalisiin kokemuksiin. Valtaosa liikunnasta ja urheilusta perustuukin jonkinlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Liikunnan merkitys sosiaalisen kehityksen välineenä perustuu siihen, että siinä syntyy helposti aitoja vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteita, joita on mahdollista ratkoa keskustelun avulla.

Ruotsalaiset Huitfeldt, Bergström, Tärnklev, Huitfeldt, & Ågren (2002, 14, 16) näkevät liikunnan käsitteen sisältävän paljon erilaisia sisältöjä ja erilaisia merkityksiä. Liikunta voi olla spontaania, organisoitua, pakollista tai vapaaehtoista. Liikuntaan voi sisältyä myös kilpailua eri muodoissaan. Heidän mukaansa liikunta on kaikkien näiden sisältöjen yhdistelmä. He ovat myös mielestämme jaotelleet liikunnan ja urheilun selkeästi neljään eri kategoriaan, mikä selventää liikunnan ja urheilun käsitteen merkitysten ja sisältöjen painotuksia. (Kuvio 1.) Nämä neljä sektoria ovat eri suhteessa toisiinsa vaikuttaen näin myös toisiinsa eri tavoin.

- 1) Ensimmäiseen sektoriin kuuluu *spontaani liikunta*. Siihen sisältyy leikki ja muu liikkuminen, minkä avulla lapsi voi kehittyä. Liikunta on pienelle lapselle luonnollinen tapa kehittyä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin kognitiivisesti. Tähän sektoriin luetaan kuuluvaksi myös myöhemmällä iällä tapahtuva spontaani liikkuminen, kuten esimerkiksi välituntileikit koulun pihalla tai hyötyliikunta.
- 2) Toinen sektori sisältää *organisoidun liikunnan ilman kilpailutoimintaa*. Tähän voidaan lukea esimerkiksi voimistelu tai tanssi sekä retkeily ohjaajan kanssa.
- 3) Kolmas sektori puolestaan on *organisoitu liikunta, mihin sisältyy kilpailutoimintaa*. Tämä kattaa kaiken järjestäytyneen kilpailutoiminnan aina lasten hiihtokilpailuista ja palloilusarjoista aikuisten olympiakisoihin.
- 4) Neljäs sektori on puolestaan nimetty *pakolliseksi liikunnaksi*. Se käsittää kaikki organisoidut liikuntatuokiot, mihin kouluikäiset lapset osallistuvat. (Huitfeldt ym. 2002, 15.) Toisin sanoen sektorin voisi nimetä *koululiikunnan sektoriksi*.



Kuvio 1. Liikunnan osa-alueet Huitfeldtia ym. (2002) mukailten.

Edellä esitetty määritelmä liikunnan osa-alueista eroaa näin ollen Laakson (s.8) esittämästä liikunnan määritelmästä. Laakson määritelmä on hyvin yleisluonteinen, kun taas Huitfeldt ym. mukainen liikunnan jaottelu on tarkempi. Mielestämme tämä Huitfeldtin ym. jaottelu selvensi liikuntakäsitteen merkitystä. Liikuntakasvatuksellinen näkökulma näkyy tämän jaottelun mukaan mielestämme kaikissa muissa paitsi ensimmäisessä sektorissa, missä pääpaino oli yksilön spontaanissa liikunnassa. Oma tutkimuksemme saa näin viitekehyksensä tämän jaottelun mukaan. Liikunta on laaja käsite, mutta oma näkökulmamme painottuu neljännen sektorin sisälle, ja lasten koululiikunnasta esille tuomien asioiden esittelyyn. Tämä koululiikunnan eli niin sanotun pakollisen liikunnan sektori on merkittävässä asemassa, sillä jokainen suomalainen osallistuu elämänsä aikana ohjattuun koululiikuntaan.

2.2 Liikuntakasvatus

Liikunnan kasvatukselliset mahdollisuudet liittyvät yksinkertaisesti sanottuna yksilön persoonallisuuden ja sosiaalis-eettiseen kehitykseen (Telama 1993, 24). Laajasti määriteltynä liikuntakasvatukseksi nähdään kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteet nähdään kaksijakoisena. Liikunnan avulla pyritään kasvattaa liikkumaan sekä kasvamaan liikunnan avulla. Suomessa liikuntaan kasvattamista puoltavat yhteiskunnalliset perustelut eli kansalaisten hyvästä fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä huolehtiminen. Tätä kautta voidaan vaikuttaa laajemminkin kansalaisten hyvinvointiin ja terveyteen, mikä on tämän ajan länsimaiselle yhteiskunnalle suuri haaste. Yksilötasolla liikunnan avulla voidaan kohottaa paitsi fyysistä kuntoa myös elämänlaatua. (Laakso 2003, 14–18.)

Fyysisen kunnan tavoite ei ole samassa mielessä oppimistavoite kuin koulun muut kasvatus- ja oppimistavoitteet, koska fyysinen kunto ei säily. Lapsi ei voi oppia itselleen fyysistä kuntoa, vaan hän voi oppia erilaisia tapoja kohottaa ja ylläpitää kuntoaan sekä oppia tietoja kunnan merkityksestä. Koululiikunnassa liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä onkin läpi elämän kestävään liikunnanharrastukseen kasvattaminen. (Laakso 2003, 18.) Fyysisen kunnan kehittämistä koululiikunnassa ei myöskään puolla se, että liikuntatunteja on yleensä perusopetukseen kuuluvilla koululaisilla vain kaksi kertaa viikossa oppitunnin pituuden ollessa 45 minuuttia. Tästä 45 minuutista tehokasta liikkumista on noin puoli tuntia, jolloin voimme fysiologiaa tuntevina liikuntakasvattajina päätellä, ettei fyysinen kunto tässä ajassa ratkaisevasti kehity. Liikuntatunteja kuitenkin tarvitaan koulussa, sillä tavoitteena olevan läpi elämän kestävään liikunnanharrastukseen toteutuminen vaatii liikuntatunteja. (Heikinaro-Johansson 2003, 108.) Lasten ja nuorten liikuntakasvattajan tai -opettajan onkin syytä näiden argumenttien valossa pysähtyä pohtimaan oman liikunnanopetuksensa tavoitteita. Onko tärkeää juosta Cooper-testi koulussa normatiivisesti hyvin vai olisiko tärkeämpää keskittyä iloisten elämysten saavuttamiseen näillä vähillä koululiikun-

tatunneilla, ja saada niiden kautta kipinä pitkäaikaiseen liikunnan harrastamiseen?

Liikuntakasvatuksessa on tärkeä osansa myös taidon oppimisella. Liikuntakasvatuksella pyritäänkin suomalaiseen kulttuuriin kiinteästi kuuluvien perusliikuntamuotojen kuten lenkkeily- ja hiihtolajien, uinnin, pyöräilyn ja voimistelutaitojen hallintaan. Lisäksi on tärkeää opettaa liikuntamuotoja, jotka monipuolisesti kehittävissä erilaisia fyysis-motorisia taitoja antaen samalla vaihtelevia oppimiskokemuksia. Taitojen oppimisen yhtenä peruseriaatteena on oppimaan oppiminen, jonka avulla luodaan edellytyksiä myös uusien lajien oppimiselle. Näin edesautetaan myös liikuntakasvatuksen päätavoitteen, yksilön elinikäisen liikunnanharrastuksen, saavuttamista. (Laakso 2003, 19.)

Liikuntakasvatuksessa tulee ottaa huomioon myös muut kuin yhteiskunnalliset motiivit. Kaikki eivät välttämättä liiku vain hyvän fyysisen kunnon vuoksi, vaan yksilö voi liikkua muun muassa sosiaalisen tai esteettisen kokemuksen vuoksi. (Laakso 2003, 19.) Mielestämme liikuntakasvattajan olisikin tärkeää huomioida lasten erilaiset motiivit liikuntaan. Lapsi ei todennäköisesti osaa vielä 10–11-vuotiaana ajatella liikunnanharrastamisen hyötyjä tai haittoja kauaskantoisesti, vaan tekee valintansa joko liikunnan pariin tai ei hyvin kokemuseräisesti. Oudolta tuntuisi ajatella, että lapsi vapaaehtoisesti tulisi liikuntatunnille tai hakeutuisi liikuntaharrastuksen pariin hyvän kunnon saavuttamiseksi, mikäli takana olisi nöyryyttäviä tai fyysisesti liian raskaita liikuntakokemuksia.

Kasvattaminen liikunnan avulla on liikuntakasvatuksen toinen keskeinen tavoite. Liikunnan sosiaalisista ja eettisistä kasvatustavoitteista on oltu yhtä mieltä jo vuosisatojen ajan. Liikunta tarjoaakin erinomaisia mahdollisuuksia yhdessä toimimiseen ja uusiin ihmiskontakteihin (POPS 1994, 107; Laakso 2003, 20.) Liikunnan avulla kasvattaminen on tietoista tunne-elämän, ajattelun ja yhteistyötaitojen kehittämistä (Puonti 1999, 139). Täytyy kuitenkin muistaa, ettei näitä liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia tuhottaisi liiallisella keskinäisellä kilpailuttamisella. Myös medioissa on käyty paljon keskustelua lasten liikunnasta ja siihen liittyvästä kilpailuttamisesta. Kysymyksiä on herättänyt lasten liikunnan kilpailuhenkisyys ja harjoittelun vakavuus. Lasten liikunnan suurista toimijoista

muun muassa Suomen Voimistelu- ja Liikunta seurat (SVoLi) ja Suomen palloliitto ovat pyrkineet kehittämään lasten liikuntaa enemmän lapsilähtöiseksi. Lapsia kannustetaan enemmän omaehtoiseen liikuntaan pyrkien korostamaan eettisiä tavoitteita. Kilpailun ei pitäisi olla pääasia, vaan tekeminen, oppiminen ja ennen kaikkea onnistumisen elämysten saaminen. (www 1.)

Liikunta tarjoaa ainutlaatuisia tilaisuuksia pohtia moraalikasvatuksen kannalta keskeisiä asioita kuten oikean ja väärän sekä oikeudenmukaisuuden ja itsekyyden kysymyksiä luonnollisissa tilanteissa (Laakso 2003, 20). Kuinka pelikaveri huomioidaan kentällä, kuinka kannustetaan toisia ja miten suhtaudutaan epäonnistumiseen tai häviöihin? Nämä tilanteet tulisi osata käyttää hyödyksi. Liikunta tarjoaa myös mahdollisuuksia inhimilliseen kasvuun ja kognitiivisen oppimisen edistämiseen. Liikunta toiminnallisena oppiaineena auttaa monia sellaisia oppilaita, jotka eivät jaksakaan keskittyä teoriapainotteiseen opetukseen, keskittymään uuden oppimiseen. Tutkimustulokset ovat myös osoittaneet liikunnan aktivoivan muun muassa aivotoimintoja, jolla on merkitystä oppimisvireisyyden kannalta. (Laakso 2003, 20.)

Liikunta sisältää runsaasti ilmaisuun, esteettisyyteen ja luovuuteen liittyviä elementtejä. Liikunta voidaan siis nähdä myös osana taidekasvatusta. Liikunta edistää myös kulttuurikasvatusta. Kulttuuriperintö näkyy harrastettavissa liikuntamuodoissa, ja suomalaisen liikuntakulttuurin yksi kulmakivistä on vuodenaikojen vaihtelu, mikä tarjoaa monipuoliset olosuhteet harrastaa liikuntaa erilaisissa olosuhteissa. Kansallinen kulttuuriperintö näkyykin erityisesti talviliikuntamuotojen hallitsemisessa. (Laakso 2003, 20–21.)

2.3 Koululiikunta

Liikunta koulussa on toiminnallinen oppiaine, jonka tulisi antaa oppilaille leikin ja uusien taitojen harjoittelun kautta sellaisia tietoja, taitoja ja kokemuksia, jotka edesauttavat liikunnallisen elämäntavan kehittymistä (POPS 2004). Liikunta on

ainoa oppiaine koulussa, jonka avulla on mahdollista vaikuttaa suoraan ihmisen hyvinvointiin (Laakso 2002, 390). Koululiikunta on myös ainoa suomalainen organisoidun liikunnan muoto, johon suunnilleen kaikki kansalaiset osallistuvat. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että ohjattu urheiluseuratoiminta tavoittaa vain reilun kolmanneksen 8-18 vuotiaista pojista ja vain neljänneksen samanikäisistä tytöistä. 12 perusopetusvuotensa aikana jokainen ehtii olla mukana yli tuhannella liikunnan oppitunnilla. Määrällisesti valtaosa oppivelvollisuusajan liikunnasta ajoittuu perusopetuksen luokille 1-6, jolloin opetuksesta vastaavat pääsääntöisesti luokanopettajat. Koulussa annettavan liikunnanopetuksen merkitystä lisää vielä se, että lasten taitojen oppimisen ja liikehallinnan kehityksen herkkyysvaihe ajoittuu juuri ikävälille 7–12-vuotta. (Penttinen 1995, 37; Ojanaho, Pehkonen & Penttinen 2003, 4.) Laakson (2002, 390) mukaan liikunnan eri merkitykset kouluiän eri vaiheissa vaihtelevat. 10–11-vuotiaille liikunnan keskeisiä merkityksiä ovat liikuntakyvyn ja – taitojen, identiteetin ja minäkuvan kehittyminen, elämykset, sosiaaliset suhteet ja virkistys.

Koululiikunnan yhteiskunnallinen merkitys perustuu kansanterveyden edistämiseen ja yksilöiden sosiaalistamisen tukemiseen. Koululiikunnalla on myös vaikutusta kansallisen liikuntakulttuurin säilyttämisessä sekä kehittämisessä sekä ympäristö- ja luontokasvatuksessa. Kansanterveydellinen vaikutus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan riippuvainen siitä, kuinka se saa aikaan liikunnallisen elämäntavan. Yksilölle puolestaan koululiikunnan merkitys on siinä, että se tukee persoonallisuuden kasvua, edistää sosiaalista kasvua ja antaa hänelle elämänsisältöä ja iloa sekä tarjoaa harrastusmahdollisuuden. On myös näyttöä siitä, että liikunta lisää opiskeluvireyttä. Suosituna ja aktiivisena toimintona se on myös omiaan kehittämässä koulun yhteishenkeä. (Telama 1993, 25.)

Telama (1993) korostaa myös, että koululiikunnassa elämykset ovat tärkeämpiä kuin liikkeet. Tämä on myös meidän näkemyksemme lasten ja nuorten liikunnasta. Liikunta tulee nähdä kokonaisuutena, eikä yksittäisenä liikesuorituksena. Toki opitusta liikkeestä saa iloa ja oppimisen elämyksiä, mutta ne saavat merkityksen vasta, kun oppilaat jakavat niitä keskenään, saavat yhteisten taitojen avulla pelit ja leikit toimimaan ja saavat palautetta toisiltaan ja opetuksen järjestäjältä.

Liikunta oppiaineena on erittäin tärkeä vaikuttaja lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tämä ei ole mikään uusi oivallus, vaan jo suuret suomalaiset koululiikunnan vaikuttajat Ivar Wilskman (1854–1932) ja Anni Collan (1876–1962) korostivat kokonaispersoonallisuutta kehittävää liikunnanopetusta. Eri aikakausina on ollut vallalla erilaisia käsityksiä ihmisistä ja kasvatuksesta, jotka ovat vaikuttaneet myös luonnollisesti liikunnanopetukseen. (Hakala 1999, 96.)

Tällä hetkellä koululiikunnassa lasta katsotaan humanistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta. Humanistisesta näkökulmasta ihmistä katsova opettaja voi parhaimmillaan luoda liikuntatunneille jokaista yksilöä kannustavan ja huomioonotavan ilmapiirin. Tämä vaatii opettajalta tietoisin valintoihin perustuvaa liikunnanopetusta, jossa ensisijaisena on lapsi ja hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa. Peruskoulun liikunnanopetuksessa ei ole niinkään kyse yksittäisistä urheilulajeista, kuten jalkapallosta tai voimistelusta, vaan liikunnallisen toimintakulttuurin sisäistäneestä, aktiivisesta toimijasta ja liikunnasta nauttivasta lapsesta ja nuoresta. Nykyään arvostetaan oppijan subjektiivisuutta ja tuetaan kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista. Liikunnanopetuksen lähestymistapa on siis humanistis-konstruktivistinen. (Hakala 1999, 96–97.) Humanistista näkemystä edustaa myös Nykänen (1996, 11–13), sillä hänen mukaan lapsikeskeisessä liikunnassa lähtökohtana ei ole lajien ja tekniikoiden opettaminen vaan lapsi, jonka kehitystä pyritään kokonaisvaltaisesti tukemaan. Lapsi ei ole pelkkä objekti vaan aktiivinen subjekti.

Myös opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen lapsen yksilölliset kehitysmahdollisuudet korostaen kuitenkin yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Lapsen koululiikuntakokemusten tulisi olla positiivisia, sillä oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsensä tuntemista ja ohjaavat suvaitsevaisuuteen. (POPS 2004.) Koululiikunnassa tulee eteen jatkuvasti tilanteita, jossa lapsi joutuu tarkastelemaan itseään eri näkökulmista.

2.4 Opetussuunnitelmat

Koulun liikunnanopetusta, kuten kaikkea muutakin virallista opetusta, ohjaavat yhteiskunnalliset kehystekijät. Opetuksen päälinjoista päätetään koululaeissa ja opetuksen tulee aina tapahtua virallisen opetussuunnitelman mukaisesti. (Heikinaro-Johansson 2003, 101.) Opetussuunnitelma on koulun toimintasuunnitelma, joka sisältää tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamisen keinot (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 23–24). Koululiikunnan, kuten yleisen liikuntakasvatuksenkin keskeisinä tavoitteina on kasvattaa lapsia ja nuoria liikkumaan sekä kasvattaa heitä liikunnan avulla. Täältä osin opetussuunnitelman voidaan katsoa edustavan curriculum - tyyppistä opetussuunnitelmaa. Suppeampaa, oppiainekeskeistä suunnitelmaa kutsutaan lehrplan - tyyppiseksi. Tähän sisältyy muun muassa oppiaineen tuntijaot. Opetussuunnitelman perusteet ovat kansallinen kehys, jonka pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma. Opetuksen järjestäjällä, kuten esimerkiksi kaupungilla tai kunnalla, on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Opettajan tulee noudattaa opetuksessaan opetussuunnitelmia, jotka on vahvistettu opetuksen järjestäjän taholta. (POPS 2004, 4.)

Hyvänä esimerkkinä kaupungin sisällä toimivasta alueittaisesta opetussuunnitelmasta on Kokkolan kaupungin Itäisen reitin opetussuunnitelma. Tähän Itäisen reittiin kuuluvat alueen 5 esiopetusta antavaa päiväkotia, kolme luokkien 1-6 perusopetusta ja yksi luokkien 7-9 perusopetusta antavaa koulua. Alueellisen yhtenäisen opetussuunnitelman tarkoituksena on taata jokaiselle oppijalle yhtenäinen oppimisen polku, joka on rakennettu aina esikouluikäisestä oppivelvollisuuden päättymiseen asti samalle arvoperustalle, oppimiskäsitykselle sekä toimintakulttuurille. Oman tutkimusjoukkomme luokat kuuluvat myös tähän Itäiseen reittiin, minkä vuoksi palaamme myös myöhemmin tähän opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen sosio-konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Tämän kautta tulisi syntyä kulttuurinen

osallisuus, eli oppija on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisön ja yhteiskunnan kanssa. Konstruktivistinen näkemys korostaa oppijaa puolestaan tavoitteellisena ja aktiivisena tiedonkäsittelijänä ja tulkitsijana. Tiedon käsittelyyn vaikuttavat oppijan aikaisemmat tiedot, aktiivisuus, motivoituneisuus, osallistuneisuus sekä hänen emotionaaliset, sosiaaliset ja fyysis-motoriset kokemuksensa. (POPS 2004, 16; Hakala 1999, 58.) Oppimiskäsitys korostaa näin oppijan arvon merkitystä subjektina, joten taustalla on siis humanistinen ihmiskäsitys.

Mitä sitten ymmärretään käsitteellä oppiminen? Ikosen (2001) mukaan oppimisen käsite voidaan pelkistää seuraavaan oppimispsykologiseen kuvaukseen.

”Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa, ja valmiuksissa, sekä niiden välityksellä itse toiminnassa. Oppiminen lisää yksilön mukautumiskykyä vaihtelevissa tilanteissa sekä mahdollistaa ympäristön muutosten, ennakoinnin ja ilmiöiden hallinnan.”

Oppimistilanne ei ole vain väline tavoitteiden saavuttamiseksi, vaan arvo sinänsä. Oppimistilanteita ei voi suunnitella etukäteen, vaan ne tulevat hetkittäin oppimisessamme arvokkaina tilanteina. Opettajan vastuu oppimistilanteissa on vastuuta oppijan oppimispyrkimystensä tukemisesta ja ylipäättänsä kokonaisvaltaisesta kasvusta (Hakala 1999, 58). Opettajan vastuulla on nähdä ja tarttua kiinni oppimistilanteisiin, jolloin lapsi on herkimmillään oppimaan uusia taitoja (Huitfeldt ym. 2002, 36). Kasvattajan tulee nähdä lapsi kokonaisvaltaisesti ja huomata lapsen kaikki tarpeet, niin fyysiset, psyykkiset kuin sosiaalisetkin (Aaltonen ym. 1998, 17).

Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu antaa paikallisuuden lisäksi enemmän arvoa myös koulun omalle asiantuntemukselle sekä erityisesti opettajien omalle ammattitaidolle. Opettajien odotetaan kykenevän suunnittelemaan sekä omaa työtään, että oppilaiden työskentelyä luovasti ottaen huomioon ympäristön sallimat mahdollisuudet sekä omat vahvuutensa. (Heikinaro-Johansson 2003, 101.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelevät koulun liikunnan opetuksen tavoitteet pitkälti aikaisemmin esitellyn liikuntakasvatuksen yleisten tavoitteiden mukaisesti. (ks. s. 11) Liikunnanopetuksen tulisi korostaa vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. Näin koulun liikunnanopetus toteuttaa liikuntakasvatuksen yhtä päämäärää, kasvatusta liikunnan avulla. Opetuksen tulisi ohjata myös tutustumaan kansalliseen ja kansainväliseen liikuntakulttuuriin eri lajien avulla. Liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon olosuhteet, vuodenaikojenvaihtelut sekä lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet. Yhtenä tärkeänä tehtävänä on ohjata oppilaita turvalliseen liikennekäyttäytymiseen. (POPS 2004.)

Liikuntakasvatuksen toisen tavoitteen, lapsen kasvattamiseksi liikkumaan, tulisi liikunnan opetuksen vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin. Tärkeänä liikunnanopetuksen tehtävänä on ohjata lasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen vaikutus. (POPS 2004.)

Tutkimuskohteenamme olevien 4.-luokkalaisten liikunnanopetuksessa näiden tavoitteiden lisäksi mainitaan muun muassa leikinomaisuus kannustavassa ilmapiirissä. Liikunnanopetuksen lähtökohtana tulisi olla myös oppilaiden oma aktiivisuus ja opetuksessa tulisi hyödyntää myös oppilaiden omaa mielikuvitusta ja omia oivalluksia. Liikuntatapojen on oltava turvallisia ja oppilaiden hyvinvointia edistäviä. Motorisia perustaitoja tulisi edistävää monipuolisesti. Perusuimataidon oppiminen katsotaan oleelliseksi 1-4 vuosiluokkien liikunnanopetuksessa. Itsenäisen työskentelyn sekä yhteistyötaitojen kehittyminen ilman keskinäisen kilpailun korostamista sekä sovittujen sääntöjen noudattaminen ja reiluun peliin opettaminen korostavat puolestaan liikunnan avulla kasvattamisen tavoitteita 1.-4. vuosiluokilla. (POPS 2004.)

Tutkimusjoukkomme liikunnanopetusta normittava Kokkolan kaupungin Itäreitien opetussuunnitelma 2003–2004 1.-4. luokkien osalta pohjautuu pitkälti valtakunnalliseen kehykseen. Mieltä lämmittää se, että Itäreitien liikunnanopetuksessa korostetaan erityisesti liikunnan ilon kokemista. Iloa liikunnasta tulisi pyrkiä saavuttamaan tarjoamalla lapsille monipuolisia liikuntakokemuksia ja -elämyksiä.

Myös turvallisten liikuntatapojen ja liikuntavälineiden käyttöä korostetaan Itäreitien opetussuunnitelmassa.

Kappaleen alussa mainittiin yhteiskunnallinen paine opetussuunnitelmien laadinnassa. Kuinka se vaikuttaa liikunnanopetuksen suunnitteluun? Heikinaro-Johansson (2003, 106) esittää, kuinka oppiaineiden tärkeysjärjestyksessä liikunta on menettänyt asemaansa muiden oppiaineiden keskellä. Myös kansainvälisesti kehitys on ollut koululiikunnan osalta samanlainen. Paradoksaalista tässä on se, että samanaikaisesti tutkimustieto liikunnan yksilöllisten ja yhteiskunnallisten merkityksestä on tarkentunut ja lisääntynyt huomattavasti. Esimerkiksi työnantajat panostavat työpaikkaliikuntaan, koska ymmärtävät sen merkityksen hyvinvoinnille ja työkykyyn sekä vireyteen. Miksi sitten lasten liikuntaa ei pidetä tärkeänä koulussa? Se on kuitenkin ainoa oppiaine, jonka avulla kaikki lapset saadaan liikkumaan. Unohtaa ei myöskään sovi, että liikunta on yksi pidetyimmistä oppiaineista. Se tuo virkistystä ja vaihtelua istumapainotteiseen koulupäivään. Koululiikunnan merkitystä kaikkien lasten osalta lisää vielä se, että yhä useampi lapsi liikkuu hyvin vähän tai on täysin passiivinen.

Nykyään myös vapaa-ajanviettotavat ovat muuttuneet. Nykyään pelataan paljon erilaisia pallopelejä, mutta ikävä kyllä tietokoneella, eikä ulkona kavereiden kanssa. Tämä liikkumattomuus alkaa näkyä jo nuorten kunnossakin. Liikunnan merkitys fyysiselle kunnolle riippuu siitä, kuinka usein liikuntaa harrastetaan. Jotta liikunnan kuntotavoitteet toteutuisivat, tulisi myös kiinnittää huomiota sopivaan rasittavuuteen ja pitkäkestoisuuteen. Myös uudet liikunnan muotilajit aiheuttavat opettajalle päänvaivaa. Miten ne tulisi ottaa huomioon? Liikunnanopettajan tulee arvopohdinnoissaan miettiä, mikä on liikunnanopetuksen tarkoitus. Onko tarkoituksenmukaista yrittää kokeilla kaikkia mahdollisia lajeja pintapuolisesti, vai paneutua huolellisemmin perinteisiin lajeihin ja antaa taitojen kehittymiselle aikaa? Taitojen kehittyessähän saadaan myös onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen elämykset ovat puolestaan perusta liikunnan mielekkyyden kokemiselle. (Heikinaro-Johansson 2003, 106-107.)

Toisaalta, opettajan ei mielestämme tule väheksyä uusia muotilajeja. Oppilaat harrastavat tänä päivänä paljon niin sanottuja muotilajeja esimerkiksi skeittailua,

lumilautailua tai erilaisia tanssimuotoja. Opettaja ei voi kuitenkaan tarjota harvoilla liikuntatunneilla opetusta kaikissa lajeissa eikä opettajan voi olettaa hallitsevan niitä. Se, mitä opettaja voi kuitenkin mielestämme tehdä, on arvostaa näitä oppilaiden harrastuksia. Kyselemällä, osoittamalla kiinnostusta ja vain huomioimalla oppilaiden omat harrastukset, saa aikaan varmasti oppilaiden mielenkiinnon lisääntymisen ja säilymisen myös koululiikuntatuntien tarjoamiin perinteisten liikuntalajien tarjoamiin oppimiskokemuksiin.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) pyrimme vielä selkeyttämään tutkimuksemme perustaa eli viitekehystä ja peruskäsitteiden välisiä suhteita.

KASVATUSTIEDE			
LIIKUNTAPEDAGOGIIKKA			
Liikunnan opetus	Liikunta-kasvatus	Liikunta	Tutkimus
Opetussuunnitelma	Tavoitteet	Spontaani	Teoria
Kasvattaa liikkumaan Kasvattaa liikunnan avulla		Organisoitu	Kuvailu
		Kilpaliikunta	Kehitys
		Koululiikunta	Koulutus

Kuvio 2. Tutkimuksen liikuntapedagoginen viitekehys.

3. KOKEMUS

Kokea verbi on suomen kielessä indoeurooppalaista perua. Sen ala on laaja, sillä voimme ”kokea” esimerkiksi jotain konkreettista niin kuin abstraktiakin. Voimme myös oppia kokemuksesta. Näin esimerkiksi ”käytännön kokemus” on eduksi virkoja haettaessa. Kokemus on tullut merkitsemään myös aistihavaintoa, jonka kautta syntyy tietoa. Kokemukseen liittyy myös filosofisten oppisanojen kantoja. Näitä ovat kreikan *empeiria* ja latinan *experientia*. Kreikkaan pohjautuvat myös sanat *empiirinen* (kokemusperäinen) ja *empirismi* (oppi aistikokemuksesta käsitteiden ja tiedon lähteenä ja perustana). (Niiniluoto 2002, 9-10.)

Havainnot tiedon lähteenä on tunnistettu jo antiikissa. Kantin filosofiassa havainnot olivat pohjana kokemukselle. Kantin mukaan ulkoinen kokemus ei ole passiivista vaikutteiden vastaanottoa ja kopioimista, vaan ihmismieleen sisäänrakennetut havainnon muodot ja ymmärryksen kategoriat jäsentävät omalla tyyppillisellä tavalla tietoaamme. Nykyiset tieteelliset realistit katsovat, että tietomme kohdistuu suoraan reaalimaailman olioihin, kun Kantin mukaan tieto kohdistuu ilmiöihin eli fenomeeneihin. Tämä on perinteinen ongelma siitä, voidaanko ko-

kemusten piiristä tai kokemusten avulla jollakin tavalla erottaa harhat ja todellisuus. Kartesiolaisen filosofian traditiossa puolestaan ihmisen varminta tietoa on itsetarkkailun avulla saavutettu tieto oman mielen ilmiöstä, joka on introsektiota eli sisäistä havaintoa. Tämän jatkoa filosofiassa edustaa Edmund Husserlin fenomenologia. (Niiniluoto 2002, 11.)

Tieto-opin, ontologian ja mielen filosofian ohella kokemuksen käsitteelle on tärkeä asema myös muun muassa tieteenfilosofiassa (empiirisen ja rationaalisen tieteen erottelu, havainnot ja kokeet tutkimuksessa) ja kasvatustieteen filosofiassa (kokemuksesta oppiminen). Niiniluodon mukaan kokemuksen käsitettä käytetäänkin laajasti kaikilla filosofian aloilla ja kaikissa filosofisissa koulukunnissa. Näin ollen kokemuksen käsitteen ongelmallisuutta ei usein huomatakaan. (Niiniluoto 2002, 9-14.)

Kokemuksella on myös merkittävä asema ontologiassa ja mielen filosofiassa. Ontologiseen puoleen viittaavan Piispa Bergeleyn mukaan jonkin olion havaituksi tuleminen ei ole ainoastaan sen tiedostamisen, vaan myös sen olemisen edellytys. Berkeleytä ovat seuranneet erilaiset idealistit, joille maailma muodostuu kokemuksista ja tietoisuudesta, kuten esimerkiksi fenomenologit. Mielen filosofiassa useimmat edustajat kannattavat jotakin materialismin versiota. Näin kulttuuriolentona ihmisen kokemusmaailmalla on myös olennaisesti sosiaalinen luonne, jota on vaikea redusoida fysikaaliselle tasolle. (Niiniluoto 2002, 12.)

Arkikielessä käytämme sanaa kokemus ainakin kahdella tavalla. Voimme sanoa esimerkiksi jostakin henkilöstä, että hänellä on kokemusta jostakin asiasta tai että hän on kokenut jotakin. Kokemus karttuu ajan myötä. Se on näkemystä asioista ja valmiutta hallita käytännön tilanteita. Yleensä kokemuksen subjekti on yksilö, mutta voidaan puhua myös esimerkiksi kokeneesta urheilujoukkueesta. Kokemus on siis jotakin, jonka voimme pukea sanoiksi tai kirjoitukseksi. Kokemukseen pohjautuvia näkemyksiä ja ajatuksia voimme myös vaihtaa. Kokemus ei ole suoraan opittavissa, mikä erottaakin sen taidosta, vaan jokaisen täytyy kokea tai oppia itse. Kaikilla ei kuitenkaan ole samaa kykyä kokea ja oppia kokemuksista. (Kotkavirta 2002, 15.)

Beckerin (1992, 8) mukaan kokemukset ovat hyvin moninaisia. Useita kokeuksia voidaan kokea samanaikaisesti. Koemme asioita niin valveilla kuin unessakin, jossa jatkamme tunteiden, ajatusten ja aistimusten kokemista. Kokemus on siis läsnä koko ajan, niin ajattelussa, tuntemisessa, muistamisessa, kuvittelussa, näkemisessä, kuulemisessa, haistamisessa, maistamisessa tai koskettamisessa.

Uskomuksemme ulkomaailmasta perustuvat aistikokemukseen. Filosofian historiassa ei kuitenkaan ole ollut selvää, toimiiko kokemus ulkomaailmaa koskevana tiedon lähteenä. Empirismin näkemys tällaisesta kokemuksesta on niin sanottu idea- eli sense datum teoria. Tämän mukaan aistikokemuksella on aina kohde, mutta tämä kohde ei ole koskaan se aineellinen esine, johon ulkomaailmaa koskeva uskomuksemme kohdistuu. Idealismi taas antaa uskomukselle muun muassa näkemyksen siitä, että kokemuksessa syntyvän uskomuksen voivat oikeuttaa vain muut uskomukset. Mitä naturalistiseen reliabilismiin tulee, sen mukaan meillä voi hyvin olla kokemukseen perustuvaa tietoa objektiivisesta ulkomaailmasta. Näin aistikokemuksemme voivat hyvin olla luotettavia. Uskomme siis, että kokemuksemme on luotettava informaationlähde todellisuudesta ja että meillä on kokemukseen perustuvaa tietoa ulkomaailmasta. (Lammenranta 2002, 47-49, 54, 58.) Näin meidänkin tutkimuksessamme lasten kokemusten ymmärtäminen antaa meille lisää tietoa lasten kokemuksista.

Sana kokemus viittaa Pietarisen (2002, 236-237) mukaan tietoisuuteen jostakin mielentilasta ja erityisesti mielen tilassa tapahtuvista muutoksista. Emootioihin liittyy aina paitsi affektiivinen, myös kognitiivinen puoli. Kun opettaja hymyilee minulle liikuntatunnilla, koen iloa. Kun tunnen iloa opettajan hymystä, minulla täytyy olla jokin kognitio siitä, että opettajani hymyilee. Ilooni riittää, että uskon tai ajattelen hänen hymyilevän minulle, vaikka häntä oikeasti hymyilyttäisi tunnin loppuminen. Uskomukset aiheuttavat ilontunteita, ja oleellista on, että ne koskevat emotion kohdetta, esimerkissä opettajan hymyä. Näin ollen kun selitetään emotionien kokemista, on otettava huomioon myös niihin liittyvät kognitiot. Toiseksi emotionien ajatellaan olevan kiinteässä yhteydessä ruumiillisiin tapahtumiin. Saan ajatuksen opettajan hymystä aistien välityksellä, siis ruumiini kautta. Voin myös saada itse ilon tunteen ruumiillisena. Ilo voi täyttää, paitsi mieleni, myös sydämeni, kokemuksellisesti. Emootioihin liittyy myös halu pitää

niitä yllä tai päästä niistä eroon. Ne voivat saada ajattelemaan, haluamaan ja toimimaan. Hymyn tuottamasta ilosta herää halu jäädä opettajan lähelle, liikuntatunnille.

Pietarinen (2002, 247-248) on selvittänyt Bennetin tunneteorioita. Pietarinen toteaa, että Bennetin mukaan emootiot kohdistuvat aina johonkin. Voin olla esimerkiksi iloinen hymystä, vihainen laiminlyönnistä, pelokas pimeään vuoksi. Tunteiden kohteet voivat Bennetin mukaan olla myös kuviteltuja. Kun esimerkiksi lapsi pelkää metsässä peikkoja, pelko ei johdu peikoista vaan lapsen uskosta, että metsässä on peikkoja. Kohde liittyy tunteeseen niin, että tunne sisältää sitä koskevan uskomuksen, ja uskomus aiheuttaa tunteen. Tunteiden luonnetta ei ole mahdollista selvittää oikein, ellei niihin sisältyviä uskomuksia oteta huomioon. Omassa tutkimuksessa tutkimme lasten kokemuksia hyvästä ja huonosta liikuntatunnista. Kokemukset ovat muotoutuneet lapsien liikuntatunnilla kokemista tuntemuksista ja niiden kautta muotoutuvista uskomuksista hyvästä tai huonosta liikuntatunnista. Näin ollen Bennetin tunneteoriaa mukaillen, meidän olisi syytä tiedostaa myös se, että lapsien kirjoitukset liikuntatunneista eivät välttämättä ole muodostunut puhtaasti omien tuntemuksien mukaan, vaan kirjoituksissa voi olla myös lapsen uskomuksia hyvästä tai huonosta liikuntatunnista. Asia ei tietenkään ole näin yksioikoinen, mutta mahdollinen, sillä tutkinnan kohteena on ihmisen mieli, emmekä koskaan voi päästä siitä selvyyteen ja selvittää ainoaa oikeaa totuutta.

3.1 Kokemus suhteessa Hans-Georg Gadamerin hermeneuttiseen kokemukseen

Olemme käytännön elämässä jatkuvasti tekemisissä kokemuksen kanssa. Laineen (2001, 30) mukaan me olemme kokemusten ilmaisujen ja niiden ymmärtämisen sisällä. Toimimme elämässämme vaistomaisesti ja ikään kuin ymmärtäen toisten ilmaisut välittömästi. Normaalisti emme siis tee tietoista merkitysanalyysia. Toimimme siis luontaisen ymmärryksen kautta. Hermeneuttisessa

kirjallisuudessa sitä nimitetään esiymmärrykseksi, josta Hans-Georg Gadamer puhuu hermeneuttisen kokemuksen yhteydessä. Hänen mukaansa ymmärrystä ei tapahdu ilman esiymmärrystä siitä, että pystyt ymmärtämään (Koski 1995, 114).

Kosken (1995, 99, 114–116) tulkinnan mukaan Gadamerilla on olemassa kahdenlaisia kokemuksia, sekä tavallisia että hermeneuttisia kokemuksia. Tavalliset kokemukset ovat tuttuja esimerkiksi kokemuksia kodista. Ne ovat niin sanottuja tieteellisiä kokemuksia, eli meillä on jo jonkinlainen ennakkokäsitys asiasta ja kokemuksemme ei muuta sitä ennakkokäsitystä. Näitä kokemuksia tarvitsemme, jotta tuntisimme itsemme normaaliksi ja tavalliseksi. Nämä kokemukset luovat meille myös tietynlaisen turvallisuuden tunteen. Hermeneuttiset kokemukset ovat taas sellaisia, jotka saavat muutoksen aikaan. Nämä ovat niin sanottuja dialogisia kokemuksia. Kokemus ei siis vahvista ennakkokäsitystämme, vaan antaa meille uutta tietoa. Nämä kokemukset ovat hermeneuttisia kokemuksia. Hermeneuttisten kokemusten kautta pystymme näkemään maailmaa sellaisena kuin se meille näyttäytyy. Tämä kokemus avaa ymmärrystämme maailmasta, mahdollistaen siis ymmärryksen laajentumisen. Toisaalta se myös muistuttaa ymmärryksemme rajallisuudesta.

Näemme maailmamme omin silmin ja kun olemme toisten kanssa tekemisessä, saamme uutta näkökantaa omaan horisonttiimme. Syntyy horisonttien sulautumista. Näin saamme uutta tietoa omaan kokemusmaailmaamme. Tämä kaikki liittyy myös hermeneuttiseen kokemukseen. Hermeneuttinen kokemus onkin dialoginen tapahtuma. Tieteellisessä tutkimuksessa saamme dialogin kautta uutta tietoa tutkittavan maailmasta ja näin avaramme myös omaa maailmaamme. Esimerkiksi meidän tutkimuksessamme kohtaamme tutkittaviamme ja näin lisäämme ymmärrysmaailmaamme heidän kauttaan. Gadamer kuvaakin, kuinka tämä kohtaaminen merkitsee samalla ymmärtäjän itseymmärryksen ja maailman ymmärtämisen lisääntymistä ja näiden tuloksena kasvamista ihmisiksi. Kuitenkin Gadamer lisää, että mahdollinen uusi ymmärryksemme on aina avoin uusille dialogeille ja uusille tavoille ymmärtää. Hänen mukaansa kokemuksen tavoitteena ei ole tieto, vaan kokeneisuus. Hänen mukaan tulee olla avoin kokemukselle ja varsinkin *ei olekaan kuten luulin* -kokemuksille. Tämä

merkitsee kuitenkin vastuuta kohdata tällaiset kokemukset, uskallusta kohdata odottamaton ja kyetä oppimaan tällaisista kokemuksista. Tällaisten kokemusten kautta opimme. Gadamerin mukaan oppimista ei voi tapahtua ilman hermeneuttista kokemusta. Hänen mukaansa sivistyksen saaminen eli oppiminen on hermeneuttinen oppimisprosessi. (Koski 1995, 114–117.)

On siis tärkeää, että lapset saavat liikuntatunneilla hermeneuttisia kokemuksia. Esimerkiksi, jos lapsella on ennakkoluulo liikunnasta, että liikunta on ikävää, on opettajan pyrittävä antamaan lapselle tilaisuus saada hyvä hermeneuttinen kokemus. Näin lapsen tietoisuus liikunnan positiivisuudesta kasvaa ja hän voi tämän kokemuksen mukana alkaa pitää liikunnasta. Opettajan on myös omalla ennakkoluulottomalla asenteella näytettävä esimerkkiä, kuinka uudet kokemukset on uskallettava kohdata, sillä ne tuovat vain meille kokeneisuuden rikkautta.

3.2 Koulu- ja koululiikuntakokemukset

Nykyään lapset ajattelevat ja arvostelevat koulua maailmasta käsin ja sen antamien mallien läpi. Koulu ja siihen liittyvät käytännöt voidaan kokea ritualistisiksi jäänteiksi menneiltä ajoilta. Vaarana on, että koulua ei koeta näin ollen eläväksi socialistiseksi keskuksiksi. Tällaisena se irtoaa yhä kauemmas lasten ja opettajien omasta persoonallisesta kokemusmaailmasta. Oppilaat voivat kokea ja myöhemmin muistella koulua pitkästymisillä ja turtumisilla. Itse koulun tilat ovat osa kokemuksen muotoutumista, kehys kokemukselle. ”Koulun tilat asettelevat, muotoilevat ja liikuttavat yhtä lailla koulutyön kuin – pojankin ruumista ja tuottavat tilallisia subjekteja.” Näin tilat ovat siis osa subjektin muotoutumista, osa koululaisen identiteettiä. Tilojen suunnittelussa ja toteutuksessa opettajalla on valtaa. Oppilas jää määrittelyvallassa alisteiseksi. Oppilas jää tilan määrittelyssä odottamaan opettajan aloitetta. Koulun institutionaalinen sosiaalinen tila määrittyy siis melkein puhtaasti opettajan kautta. (Laine 1999, 117–121.)

Opettaja on siis koulussa monessa asiassa avainasemassa suhteessa lapseen. On kuitenkin selvää, että hän ei välttämättä pysty tarjoamaan lapselle mielek-

käitä kokemuksia, vaikka hän kuinka yrittäisi. Hakala (1999, 97) kirjoittaakin, että vaikka opettaja on luonut liikuntatunneille mielekkäät ja lapsilähtöiset puitteet, voivat lapsen liikuntakokemukset olla vastaiset eli negatiiviset. Erilaiset lapset voivat kokea eri tavoin yksittäisten oppiaineiden erityispiirteet. Tähän vaikuttavat jokaisen synnynnäiset ominaisuudet ja kokemukset sekä näiden seurauksena kehittyneet erilaiset luonteenpiirteet ja alkeelliset tavoiteorientaatiot. Opettaja ei ole siis koskaan yksin vaikuttamassa hyvään liikuntatuntiin. Jokainen meistä on erilainen ja näin ollen opettajan on otettava lapset yksilöinä. Tätä korostaa myös uusi opetussuunnitelma (POPS 2004). Myös Nykänen (1996, 12-13) toteaa, että lapsi on otettava huomioon yksilöllisesti. Jokaisen kanssa on keskusteltava henkilökohtaisesti. Mikäli tietoa lapsesta ei ole tarpeeksi, niin sitä on hankittava.

Lapsen yksilöllisyyttä korostaa myös Fox (1998, 1). Foxin mukaan liikunnassa kaikkein olennaista on lapsen kokemus. Positiivisten liikuntakokemusten syntyyn kasvattaja pystyy vaikuttamaan eläytymällä lapsen maailmaan. Opettajan on oltava tilanteen tasalla ja tiedettävä lapsen ajatuskulku. Tämä on otettava huomioon suunniteltaessa opetusohjelmia ja -menetelmiä. Fox korostaa, että lapsen kokemusmaailmaan eläytyminen vaatii taustatietoja lapsen minäkokemuksesta, palkkiojärjestelmistä, henkisestä kehityksestä ja logiikan tajusta.

Kokemusta on tutkittu paljon, mutta koulukokemustutkimukset ovat jääneet vähemmälle. Nukarin (1997, 35) koulukokemus tutkimuksessa tuli esiin, kuinka lapset osaavat unelmoida ihannekoulusta, jossa vallitsee hyvä ilmapiiri ja hyvät välit kaverien, opettajan ja koko koulun henkilökunnan kanssa. Uusikylä (1989, 75) tutki lahjakkaiden lasten koulukokemuksia, jonka tulokset osoittavat, että myös lahjakkaiden lasten kokemukset koulusta ovat yleensä sangen myönteisiä. Koululiikuntakokemuksia on tutkittu vielä vähemmän kuin koulukokemuksia. Puhtaasti koululiikuntakokemuksia ovat tutkineet Kaukovalta ja Sipilä (2003, 75), Aunola ja Peltonen (2002, 83) ja Ruotanen (1999, 58), joiden tutkimusten mukaan 5- ja 6- luokkalaiset kokevat koululiikunnan mielekkäänä kouluaineena. Koululiikuntaa toisessa merkityksessä kuin omassa tutkimuksessamme, on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi koululiikuntakokemusten suhdetta koettuun fyysiseen pätevyyteen on tutkittu melko paljon. Sitä ovat tutkineet muun muassa

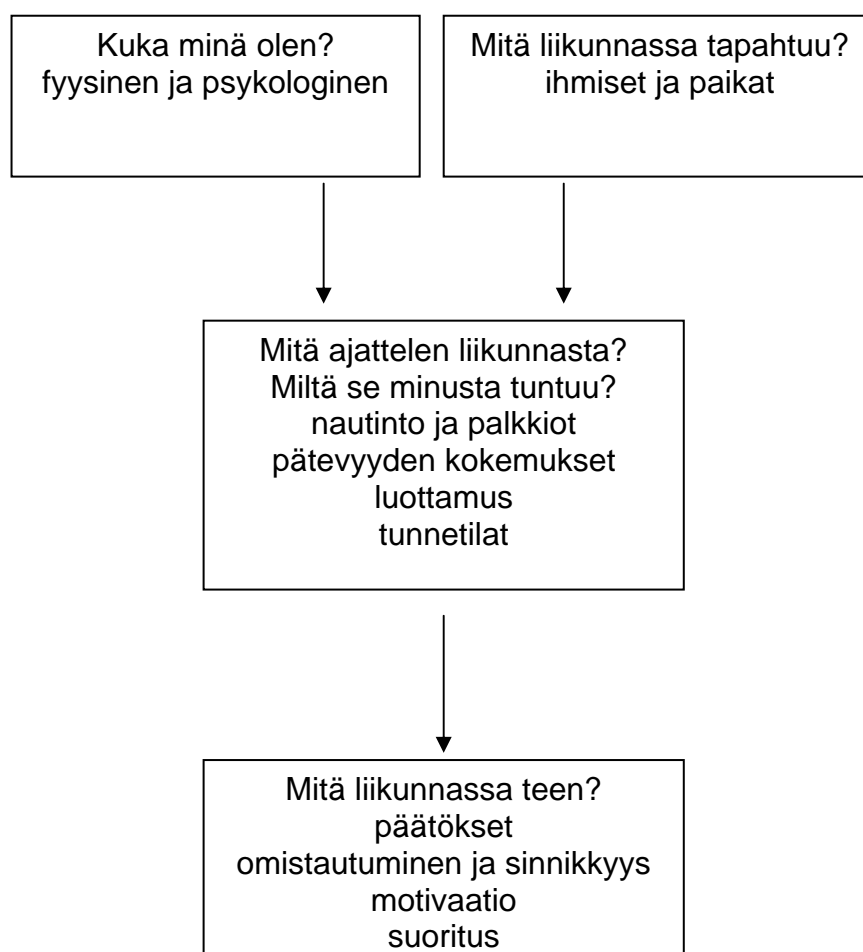
Sarlin (1998, 29), jonka tutkimusten mukaan koettu fyysinen pätevyys on 1-6 luokkien oppilailla suuressa muutoksessa ja Viljanen (2000, 51), jonka tutkimustulosten mukaan suurin osa piti koululiikuntaa mielekkäänä. Hänen tutkimuskohteenaan olivat 5–9-luokka, lukio ja kauppakoulu. Nupponen ja Telama (1998, 32) ovat tutkineet puolestaan 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten liikuntaa ja liikunnallisuutta osana elämäntapaa. Heidän tutkimusten mukaan koululiikunta koettiin myönteisemmäksi kuin koulunkäynti yleensä. Kolme neljäsosaa ilmoitti pitävänsä koululiikunnasta. Holopainen (1991, 95) on tutkinut puolestaan taitavia ja kömpelöitä koululiikunnassa. Tuloksien mukaan mieluisat kokemukset lisäävät motivaatiota ja motivaation puute ilmenee negatiivisena asenteena. Suurin osa tutkittavista oli motivoitunut suorittamaan koululiikuntaa.

Koulun liikuntatunneille motivoituminen voi johtua myös siitä, että liikunta antaa paljon elämyksiä. Oma keho on yksi tärkeä elämysten lähde. Yksi koululiikunnan ainutlaatuisista ominaisuuksista muihin kouluaineisiin verrattuna onkin omasta kehosta ja sen toiminnoista saatavat kokemukset. Liikuntatunneilla saa enemmän elämyksiä kuin useimmissa muissa koulun aineissa. Tosin liikuntatunneilta saa myös epämiellyttäviä elämyksiä. (Telama 1999, 8). Kotkanvirran (2002, 16) mukaan hetkelliset elämykset voivat olla erityisen voimakkaita, mieleenpainuvia ja merkityksellisiä. Tässä mielessä esimerkiksi liikuntatunti voi olla vahva, mielenkiintoinen, mielletävä tai epämiellyttävä kokemus. Kokemukset ovat voimakkaita elämyksiä, jotka vahvistavat tai horjuttavat kokijan omaa identiteettiä. Kokemukset voivat olla jopa käänteentekeviä, jolloin ne muuttavat kokijan identiteettiä. Näin ollen opettajan olisikin mahdollistettava lapsen saada liikuntatunneilta paljon miellyttäviä elämyksiä.

3.3 Foxin liikuntakokemusmalli

Fox (1998) on kehittänyt liikunnan kokemusmallin (kuvio 3), jossa olennaista on lapsen kokemus liikunnasta. Kokemukseen vaikuttavia tekijöitä on useita. Fyysisen ja psykologisen minän kehittyminen suhteessa fyysiseen kuntoon (geeni-

perimä, kypsyyssaste, harjoitus) ovat sisäisiä tekijöitä, jotka heijastuvat asennoitumisessa liikuntaan. Ulkoisiksi tekijöiksi voidaan luokitella liikuntaan vaikuttavat tekijät (opettajat, valmentajat, vanhemmat ikätoverit) ja ulkoiset olosuhteet (paikat, joukkotiedotus), jotka määrittelevät kokemusta liikunnasta. Liikuntakokemukset koostuvat tunteista, joita yksilö liittyy liikuntaan ja tilanteeseen, kuten nautinnon tunteesta, palkkiojärjestelmistä, pätevyyden kokemuksista, luottamuksesta ja muista tunnetiloista. Kokemusten kautta yksilö rakentaa omaa liikuntahistoriaansa ja määrittää tulevaa käyttäytymistään: omistautumista, sinnikkyyttä, motivaatiota ja suoritusta. Liikuntakasvattaja voi vaikuttaa lapsen kokemukseen tukemalla lapsen identiteetin muodostumista eläytymisen kautta. Liikuntakasvattaja voi työllään jättää pitkäaikaiset jäljet vahvistamalla parhaansa mukaan aktiivisen elämäntavan valintaan. Näin hän voi tukea harrastuneisuuden jatkumista oppilaillaan. (Fox 1998, 1-2.)



Kuvio 3. Liikuntakokemusmalli (Fox 1998).

Mielestämme Foxin liikuntakokemusmalli antaa hyvää osviittaa oman tutkimuksen analysoinnillemme. Fox tarkastelee liikuntakokemuksen syntymistä monien tekijöiden summana, jossa vaikuttavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Lähestymistapa kokemukseen on sama kuin tutkimuksemme näkökulma lapseen eli subjektiin.

4. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi lasten koululiikunnan. Aihe liittyy liikunta-pedagogiikkaan, tarkemmin määriteltynä liikuntakasvatukseen ja liikunnan ope-tukseen. Olemme molemmat innostuneita liikunnasta ja aiemmalta koulutuksel-tamme liikunnanohjaajia. Pidämme tärkeänä sitä, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus oppia nauttimaan liikunnan tuottamasta hyvästä olost.

Lasten liikuntakasvatus on ajankohtainen aihe. Euroopan unionin neuvosto ja Europarlamentti ovat julistaneet vuoden 2004 liikuntakasvatuksen teemavuodeksi (www2). Myös medioissa on käyty paljon keskustelua lasten liikunnasta ja siihen liittyvästä kilpailuttamisesta. Kysymyksiä on herättänyt lasten liikunnan kilpailuhenkisyys ja harjoittelun vakavuus. Kilpailun ei pitäisi olla lasten liikun-nassa pääasia, vaan tekeminen, oppiminen ja ennen kaikkea onnistumisen elämysten saaminen.

Tarkoituksenamme tutkijoina on saada mahdollisimman syvällistä tietoa lasten liikunnallisista kokemuksista. Halusimme tutkia tätä kyseistä aihetta, koska mie-lestämme lapsen tulisi kokea liikunnan ja oppimisen iloa. Näin hänen on hel-

pompi saavuttaa liikuntamotivaatio, joka voi johtaa elinikäiseen liikuntaharrastukseen. Koululiikunnan keskeinen päämäärä onkin liikunnallisen elämäntavan edistäminen. Motivaatio ja erityisesti sisäinen motivaatio ovat tällöin avainasemassa. Motiivit, samoin kuin liikuntataidot opitaan toiminnan ja niistä saatujen kokemusten ja elämysten kautta. (Telama 1999, 8.) Omassa tutkimuksessamme haluamme keskittyä juuri lapsen kokemuksiin onnistuneista liikuntatunneista. Haluamme selvittää, mitä asioita lapset nostavat esille mukavasta liikuntatunnista. Pyrimme löytämään tekijät, mitkä vaikuttavat merkityksellisesti hyvän liikuntatunnin kokemiseen. Haluamme tulevana opettajina päästä selville lasten kokemus- ja ajatusmaailmasta. Tämän vuoksi emme aseta tutkimuksellemme tarkoin rajattuja tutkimusongelmia, sillä haluamme tuoda esille lasten näkökulman ja heidän tärkeinä pitämiään asioita.

Tutkimuksemme kohteeksi valitsimme neljäsluokkalaiset lapset, sillä mielestämme tämän päivän maailmassa juuri 10–11-vuotiaat jäävät vähemmälle huomiolle kuin pienet lapset ja nuoret. He ovat niin sanottuja väliinputoajia (Pulkinen 2002). Tämän ikäinen lapsi on siirtymässä omaa tahtiaan lapsuudesta kohti murrosikää. Koululiikuntakokemuksia tai yleensäkin tutkimuksia koskien koulu liikuntaa on tehty paljon pääasiassa perusopetuksen 6–9-luokkalaisten oppilaita. Tässä iässä on vallalla lapsen toinen liikunnallinen herkkyykskausi (Miettinen 1999, 16). Mielenkiintoa herättää myös tämänikäisen lapsen muutoksen kourissa oleva psyykinen kehitys. Erityisesti lapsen käsitys itsestään suhteessa muihin alkaa muotoutua vaikuttaen näin myös itsetuntoon. (Aho 1996, 33.) Edellä käsitellyt perustelut todistavat tarvetta tarkastella lasta holistisesta eli kokonaisvaltaisesta näkökulmasta käsin.

5. MIKSI KVALITATIIVINEN ELI LAADULLINEN TUTKIMUS?

Tutkimustyössä yritetään järjestelmällisesti ja seikkaperäisesti saada vastausta käytännössä syntyneeseen kysymykseen tai ajattelussa syntyneeseen ongelmaan. ”Tieteelliseksi tutkimukseksi” kutsutaan tutkimusta, joka on tehty tieteellisten vaatimusten mukaan. Erilaisissa tieteissä on omat tutkimustapansa. Ihmistä tutkittaessa tutkimus kohdistuu ankarien tieteiden alaisuuteen. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen kohde on ainutlaatuinen sellaisenaan. Tutkimustulokset liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää hyväksyttävänä. Tämän vuoksi ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä. Tällöin tutkittavat merkitykset ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on. (Varto 1992, 11–14.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, jotka yhdessä muodostavat elämismaailman. Ihmistutkimuksessa ihmistä tutkitaan juuri tämän maailman kautta. Tämä maailma on Varton mukaan kokemustodellisuus, joka on koko ajan läsnä ja valmiina, yhtäaikaan muuttuvana ja muutettavana. Ihminen saa merkityksensä ja lähtökohtansa elämismaa-

ilmasta. Elämämaailman tapahtumat ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta. Ihminen muodostaa elämämaailmansa merkityksistä, joita laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan. (Varto 1992, 23–24.)

Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämämaailmassa, on tutkija osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Laadullista tutkimusta voi tehdä vain siinä kontekstissa, jossa laaduilla on merkitys. Näin ihmisen tuleekin olla osa tätä merkitysyhteyttä. (Varto 1992, 26–27.) Tässä tutkimuksessa kontekstilla tarkoitetaan koulun ja tarkemmin liikuntatuntien tuntemista. Kaikkeen tutkimukseen kuuluukin mielenkiinto aihetta, kohdetta ja siihen liittyvää metodologiaa kohtaan. (Varto 1992, 26–27, 56).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää olemassaolotavan erittelyä, ontologista erittelyä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuskohde on otettava tutkittavaksi sellaisena kuin se on. Tästä erittelystä on tuloksena ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys siis ohjaa tutkijaa hänen tekemissään oletamuksissa ja ratkaisuissa. (Varto 1992, 30–31, 39.) Tämän tutkimuksen kohteena on lapsi ja tarkemmin hänen kokemukseksensa liikunnasta. Näemme tutkimuskohteemme fyysis-psykkis-sosiaalisena kokonaisuutena. Tutkimuksemme taustalle olemmekin ottaneet kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen, sillä tulevina liikunnan opettajina ja kasvattajina, näemme lapsen fyysis-, psyykkis- ja sosiaalisena kokonaisuutena. Liikunnan opetuksella halutaan vaikuttaa näihin kaikkiin osa-alueisiin myönteisellä tavalla. Meidän ajatuksiamme ohjaa siis Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, josta enemmän myöhemmin.

Laadullisessa tutkimuksessa merkitykset ilmenevät suhteina. Ne eivät ole irrallisia toisistaan, vaan merkityskokonaisuuksia, joiden muodollisilla piirteillä ei ole painoa tutkimuksessa. Merkitykset ovat suhteessa ihmisen kokemaan maailmaan. Tutkija pyrkii operoimaan ja järkiperaistämään merkityksiä sekä määrittelemään ne niin, jotta muutkin ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Tähän merkitysten operointiin tarvitaan ymmärrystä ja tulkintaa, joiden avulla tutkija saa tutkimukselleen tarkoituksen. Tutkijan onkin selvästi nostettava esille tutkimuskohteestaan se, mitä hän tutkii. Näin hän tematisoi tutkimuksestaan olennaisen eli antaa tutkimukselleen johtoajatuksen, sen näkökulman, josta tutkitta-

vaa tullaan tarkastelemaan. Tutkijan on otettava erityisesti huomioon kysymyksiä, jotka koskevat merkitysten tulkintaa eli empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki repimistä ja sitä seuraavaa ymmärtämistä. Tämä ei tarkoita sitä, että tutkijan on ymmärrettävä tutkittavaansa täydellisesti, vaan hänen on pyrittävä ymmärtämään tutkittavaa siinä maailmassa, missä hän on ja pyrittävä tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita hän elämysmaailmastaan nostaa esille. Tutkijan onkin selvittävä tästä hermeneuttisesta ongelmasta, jotta hän tulkitsisi ja ymmärtäisi kohdettaan oikein. (Varto 1992, 51–59.)

Jokaisen tutkimuksen tulkinnan kautta valitaan kyseiselle tutkimukselle sopiva menetelmä. Menetelmä luodaan jokaiseen tutkimukseen aina uudelleen ja ainutkertaisesti, sillä onpa tutkimukseen valittu menetelmä mikä tahansa, se ei koskaan sellaisenaan voi olla kulloisenkin tutkimuksen menetelmä, sillä mitkään merkitykset eivät pysy sanoina ajasta ja paikasta toiseen. (Varto 1992, 69, 85, 93.) Näin meidänkin tutkimuksemme menetelmät ovat muotoutuneet omanlaisiksi pohjaten kuitenkin aiemmin luotuihin metodeihin.

6. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tämän tutkimuksen metodologia pohjautuu fenomenologis–hermeneuttisiin metodeihin. Tässä metodilla tarkoitamme ajattelutapaa ja tutkimusotetta. Fenomenologinen tutkimus ei sisällä varsinaista niin sanottua teoreettista viitekehystä. Ennalta määrättävä teoreettinen malli estäisi kokemusten tiedostamisen. Kuitenkin joitain teoreettisia lähtökohtia kylläkin on oltava esimerkiksi ihmiskäsitys, käsitys kokemuksesta ja merkityksestä. (Kiviniemi 2001, 33.) Tutkimusessamme on pienimuotoinen teoreettinen viitekehys, jossa avaamme koululiikunnan käsitettä sen laaja-alaisessakin merkityksessä ja kokemuksen käsitettä, minkä kautta hankimme tutkimuksellemme merkitystä. Tutkimuksemme menetelmänä on suurimmaksi osaksi fenomenologia, sillä tutkimme neljäsluokkalaisten lasten kokemuksia liikunnasta. Hermeneutiikka tulee mukaan analyysissa tulkinallisuutensa vuoksi. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää, joka sopi fenomenologis–hermeneuttiseen tutkimusotteeseemme. Aineiston analysoinnissa käytämme laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä tapoja, jotka sopivat eläytymismenetelmäaineiston analysointiin. Nämä analysointitavat sisältävät tutkimusessamme fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisiä analyysipiirteitä.

Tutkimuksemme on kasvatustieteellinen, mutta se on saanut myös vaikutteita kasvatopsykologiasta ja -filosofiasta. Fenomenologisen filosofian katsotaan olevan kiinnostunut niistä edellytyksistä, jotka kokemuksen olemassaolo edellyttää ja psykologian vuorostaan niistä sisällöllisistä merkityksistä, jotka muodostuvat yksilöitävässä olevan ihmisen kokemuksen. (Perttula 1995, 7-8). Lisäksi psykologisessa tutkimuksessa tutkitaan ilmiötä suhteessa ihmisen kokonaisuuteen. Perttula toteaaakin, että kokemuksen tutkiminen kuuluu psykologiaan. (Perttula 1995, 19). Oma tutkimuksemme ei siis ole puhtaasti filosofiaan ja psykologiaan painottuva, vaan kuten jo edellä mainitsimme, on se saanut vaikutteita kasvatopsykologiasta ja -filosofiasta. Tutkimme psykologisen ajatustavan mukaan lapsen kokemuksia suhteessa heidän kokonaisuuteensa. Psykologinen puoli tulee mukaan myös analysointivaiheessa, sillä analyysimme pohjalla on myös Giorgion fenomenologisen psykologian analysointimalli. (ks. s. 58) Filosofisen puolen tutkimukseemme antaa fenomenologian ihmiskäsitys eli Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, josta mainitsimmekin jo edellä sekä kokemuksen määrittelyn filosofispainotteisuus. Kaikissa erityistieteiden metodologiassa törmätään jatkuvasti filosofisiin peruskysymyksiin. Nämä kysymykset liittyvät ontologiaan, tieto-oppiin ja etiikkaan, kuten omassa tutkimuksessammekin. (Aaltola 2001, 10.) Olemme tutkijoina vielä alkutaipaleellamme, joten tutkimuksemme metodologia pohjaa hyvin pitkälle kirjatietoon.

6.1 Ihmiskäsitys tutkimuksemme pohjalla

Tutkimuksemme kasvatustieteellinen puoli siis painottuu hyvin pitkälle ihmiskäsitykseen, joka näkyy tutkimuksemme taustalla koko tutkimusprosessin ajan. Emme siis pyri esittämään tutkimuksessamme filosofisesti kattavaa analyysia, vaan pohjaamaan filosofiseen ihmiskäsitykseen tulkintojamme. Ihmiskäsityksemme on hyvin pitkälti holistinen, eli näemme ihmisen fyysis-psykkis-sosiaalisena kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa painotamme myös koko-

naisvaltaista ihmiskäsitystä pohjautuen Rauhalan esittämään holistiseen ihmiskäsitykseen.

Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on. Siitä riippuu tapamme nähdä itsemme. Ihmiskäsitys rakentuu ihmiskuvamme pohjalle. (Aaltonen, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 1998, 17; Kontoniemi 2003, 51.) Ihmiskäsitykseen kuuluu lukuisia olemuksellisia määreitä, joiden avulla voimme luonnehtia ihmistä yksilöstä lähtien. Käsitykseen sisältyy myös suhteellisia piirteitä, joilla voidaan luonnehtia ihmistä suhteessa ympäristöön. Molemmat näistä piirteistä kuuluvat laadulliseen tutkimukseen. (Varto 1992, 31.) Tutkijalla on Perttulan (1992, 14) mukaan tutkimustyötä aloittaessaan tietyt olettamukset ja edellyttämiset ihmisestä. Näistä muodostuu tutkijan ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys voi olla tiedostettu tai tiedostamaton, mutta se on joka tapauksessa mukana. Tutkija siis rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa ja valitsee menetelmänsä oman ihmiskäsityksensä perusteella. Ihmiskäsitys luonnehditaan kuitenkin siten, että sillä tarkoitetaan kaikkia niitä tutkimuskohdetta ihminen koskevia edellyttämiä ja olettamisia, jotka ovat mukana tutkimusprosessissa. Yleiskielen ja tutkimuksen ihmiskäsitys eivät ole kuitenkaan kaukana toisistaan, vaan niiden ero on liukuva. Arkipäivän käytännössä tätä eroa ei tiedosteta (Rauhala 1983, 13). Meillä jokaisella on siis omanlaisemme ihmiskäsitys riippuen taustoistamme. Me rakennamme ihmiskäsitystämme kokemuksiemme kautta. Maailman muutosten ja tapahtumien kautta ihmiskäsityksemme muuttuu, sillä tietoa tulee lisää.

Kuten jo edellä mainitsimme, tutkimuksemme taustalla oleva käsitys ihmisestä on Lauri Rauhalan esittämä holistinen ihmiskäsitys. Uskomme, että ihminen on olemassa joka hetki kokonaisuutena. Holistinen ihmiskäsitys pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhalan analysoiman kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan, ihminen on kokonaisuus erilaisuudessa (Rauhala 1983, 13). Hänen mukaansa ihmiskäsitys on filosofinen malli, joka pyrkii kuvaamaan filosofisella tasolla inhimillisen olemassaolon kokonaisuutta (Puhakainen 1995, 26). Holistinen eli kokonaisvaltainen ihmiskäsitys näkee ihmisen kokonaisvaltaisena. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ihmisen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakona: tajunnallisuus (psykykkis-henkinen olemassaolo), kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) ja situationaalisuus (olemassaolo suh-

teina todellisuuteen). (Rauhala 1983, 25.) Tarkemmin nämä todellistumisen muodot voidaan määritellä seuraavasti:

Taulukko 1. Holistinen ihmiskäsitys Perttulaa (1995) mukailleen.

Kehollisuus	Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus	Tajunnallisuus eli mielellisyys
- kysymys ihmisen olemassaolosta orgaanisena tapahtumisena - ihmisellä oltava olemassa mm. aivot, hermosto, geenit ja verenkierto, näin häntä voidaan kutsua ihmiseksi	- on kaikki se, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus on suhteessa esim. maantieteellisiin oloihin, taloudelliseen tilanteeseen, kulttuuriin, ihmisiin ja arvostuksiin, siis kaikkien siihen maailmaan, johon ihminen on suhteessa	-ihminen perusolemukseltaan tajunnallinen olento - tajunnallisuuden perusrakenne on mielellisyys - tajunta muodostuu mm. tietämisen, uskomisen, tuntemisen ja toivomisen elämyksien kautta tietynlaiseksi sisällölliseksi kokonaisuudeksi

Perttula on mukailnut Rauhalan ihmiskäsityksen kolmijakoa omaan tutkimukseensa sopivaksi, jota me mukailemme omaamme. Tässä tutkimuksessa nämä olemassaolot jaetaan ihmisen perusominaisuuksien mukaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen. Karkeaa jakoa ei voida esittää, sillä nämä kaikki osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Lapsen kehityksestä voidaan löytää kaikki nämä kolme osa-aluetta, mutta niitä ei voida suoranaisesti erotella. Niiden avulla ihmistä voidaan kuitenkin tarkastella eri näkökulmista. (Aaltonen ym. 1998, 17; Kontoniemi 2003, 51).

Jokaisen ihmiskäsitys kasvaa ajan myötä ja tarkentuu omien kokemustemme avulla, niin myös meidän käsitys ihmisestä tutkijoina. Myös koulujen käytäntö ihmiskäsityksestä on muuttunut erilaisten kokemusten kautta ajan hermoilla. Ehnqvistin mukaan Suomen koulujärjestelmän peruskoulun opetussuunnitelman ihmiskuva ei ole ollut tiukka ja samanlainen vuodesta toiseen. Ihmiskäsitys

on vaihdellut ajan trendien mukaan. (Ehnqvist 1993, 52.) Esimerkiksi sotien jälkeen korostettiin ruumiillista ja henkistä terveyttä, työkykyisyyttä ja maanpuolustuskelpoisuutta. Tänä päivänä korostetaan toimintakyvyn ohella sosiaalisia ja eettisiä lähtökohtia. (Hakala 1999, 96.)

Ihmiskäsityksemme lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys, joka pohjaa opettajan eettisiin periaatteisiin. Opettajan on kunnioitettava ja otettava vastuu oppilaan ainutlaatuisuudesta ja kokonaisvaltaisesta kehittymisestä. (www3.) Luokanopettajan työ on kokonaisvaltaista työtä. Näin siinä on monia yhtymäkohtia Rauhalan holistiselle ihmiskäsitykselle. (Patrikainen 1997, 53.) Seuraavassa aukaisemme tutkimusotettamme, jonka pohjalla on holistinen ihmiskäsitys.

6.2 Tutkimuksemme fenomenologinen puoli

Puhtaan fenomenologian isänä voidaan pitää Edmund Husserlia. Puhdas husserlilainen fenomenologia on kiinnostunut asioista, joiden olemassaoloa on edellytettävä ennen konkreettista kokemusta eli merkitysten ja tajunnan rakentamisen ehdoista. Fenomenologian perusteeksi onkin Husserlin lause ´zu den Sachen selbst´ (paluu asioihin itseensä). Tutkitaan siis asioita sinänsä tässä ja nyt elämismailmassa, ei teoreettisten mallien tai metafyyssisten käsitteiden kautta. Husserl kehitti myös niin sanotun fenomenologian reduktio käsitteen. Saarisen mukaan siinä epäolennaisuudet pyritään siirtämään syrjään ja keskitytään fenomenologian analyysin kannalta keskeisiin asioihin (Perttula 1995, 7–9).

Laineen (2001, 26–27) mukaan fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia. Kokemus voidaan tässä käsittää laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan elämäntodellisuutensa. Fenomenologit näkevät, että kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Eläminen on kehollista toimintaa ja havainnointia sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. Kokemus syntyy vuoro-

vaikutuksessa todellisuuden kanssa, jolloin yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksistaan. Myös Becker (1992, 10–11) toteaa fenomenologian tutkivan ihmisten elämän kokemuksia. Hänen mukaansa fenomenologia näkee kokemuksen arvokkaana ja rikkaana tiedon lähteenä. Jokapäiväinen elämämme antaa meille kokemusten kautta tietoa. Kokemus on kaiken tietämisen lähde ja käyttäytymisen perusta. Ilman ihmisten kokemuksia meillä ei olisi inhimillistä maailmaa. Kokemus on siis aina sijoitettuna maailmaan.

Todellisuus näyttäytyy ihmisille kaikissa havainnoissa omien pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Fenomenologia ajattelee ihmisen suhteen maailmaan intentionaaliseksi, eli kaikki asiat merkitsevät meille jotakin. Ihmisen kokemuksetkin muodostuvat näin ollen merkitysten mukaan. Ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Nämä merkitykset, mitä ihmiset kokemuksilleen antavat, ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 27.)

Merkitykset eivät ole yksilössä synnynnäisesti, vaan merkitysten lähteet ovat yhteisössä, missä jokainen kasvaa ja mihin hänet kasvatetaan. Ihminen on perustaltaan yhteisöllinen eli kulttuuriolento. Merkitykset mitä eri asioille annetaan, ovat luonteeltaan intersubjektiivisia, eli merkitykset ovat subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Erilaisilla kulttuuripiireillä voi näin ollen olla erilainen elämismaailma ja todellisuudella voi olla erilaisia merkityksiä. (Laine 2001, 27–28.) Tämän perusteella voimme todennäköisesti ajatella, että Suomessa hyvän liikuntatunnin merkitykset koostuvat erilaisista kokemuksista kuin esimerkiksi afrikkalaisten lasten kokemukset.

Perttulan (1995, 23) mukaan ihmistä tutkivissa tutkimusprosesseissa kohtaa korostetusti kaksi mielellisesti maailmaan suhteessa olevaa ihmistä. Kysymys tutkijan ja tutkittavan erilaisuudesta on psykologinen ja näin ihmisen perusrakenteeseen liittyvä. Perttula kirjoittaa fenomenologisesta psykologiasta, jossa tavoitteena on hahmottaa kokemuksen sisältöjä yhden tai useamman ihmisen tajunnassa. Giorgion mukaan tällainen tutkimus on kiinnostunut niin merkityssuhteista kuin myös välittömistä kokemuksista. Tutkimuskohteina voivat olla

välittömät, spontaanit että itsetietoisuuden kautta reflektoidut kokemukset. Psykologisessa tutkimuksessa ihmisen oletetaan olevan tajunnallinen olento, jolla on tajunta. Reduktio tällaisessa tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkittava tuottaa ensin luonnollisen asenteensa mukaisen kuvauksen ja vasta tämän kuvauksen analyysissä tutkija omaksuu reduktion ja siihen sisältyvän fenomenologisen asenteen. (Perttula 1995, 44–46.)

Omassa tutkimuksessamme pyrimme lisäämään omaa ymmärrystämme lasten kokemusmaailmasta heidän antamien hyvän ja huonon liikuntatunnin merkitysten kautta. Vaikka taustallamme on vahva tieto ja oma kokemus liikuntatunneista, meidän pitäisi tulkita lasten kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä kuin ne heidän ajatuksissaan ilmenevät. Näin noudatamme fenomenologista reduktiota.

Mielestämme tutkimuksemme pyrkii avaamaan lasten suhdetta omaan elämistodellisuuteen. Mitä kokemuksia lapsi tuo esiin hyvästä tai huonosta liikuntatunnista? Toisaalta 10–11-vuotias lapsi on jo ehtinyt luomaan omia käsityksiään koululiikuntatunneista, eikä käsityksiä voi luoda ilman jonkinlaista kokemusta. Kokemusten kautta lapset antavat liikuntatunneille jonkinlaisen merkityksen. Nämä merkitykset puolestaan muovaavat heidän käsityksiään hyvästä tai huonosta liikuntatunnista. Oppilaiden antamiin tulkintoihin ja esille tuomiin käsityksiin koululiikuntatunneista vaikuttaa edellä esitetyn mukaan oma inhimillinen kokemus koululiikunnasta.

6.3 Hermeneuttinen näkemys tutkimuksessamme

Meillä jokaisella on tietyt aiemmat lähtökohdat, mitkä ovat määräytyneet historiastamme, kokemuksistamme, mielenkiinnostamme ja tavastamme ymmärtää asioita. Näiden lähtökohtien perusteella ymmärrämme asioita omalla tavallamme. Tapaamme ymmärtää kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisessa kehässä edetään koko ajan eteenpäin. Oma lukutapa eli kuinka käsitämme asioita, tuottaa tietynlaisia johtopäätöksiä tutkimuskohteesta ja omasta

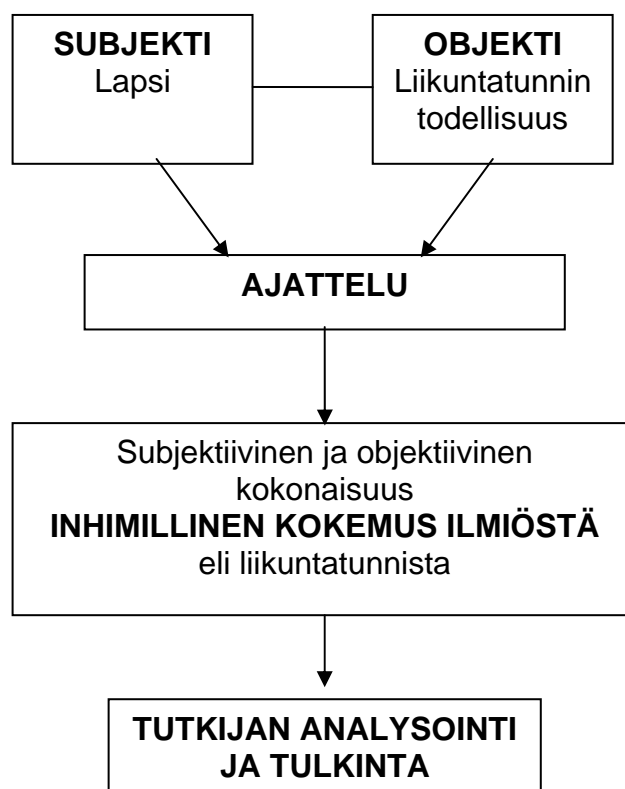
itsestä. Useamman lukutavan kautta päästään lähemmäksi tutkimuskohdetta ja omaa ymmärrystämme asiasta, jolloin itseymmärrys kehittyy. Näin tiedostetaan oma lukutapa ja pystytään ymmärtämään myös muita lukutapoja. (Varto 1992, 68.)

Hermeneutiikka on siis tutkimuksessamme mukana, sillä pyrimme parhaalla mahdollisilla taidoillamme ymmärtämään lasten tarinoita ja tulkitsemaan niistä lasten mielestä merkityksellisiä seikkoja hyvään liikuntatuntiin. Laineen (2001, 28) mukaan yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä, jolloin jokaisen yksilön kokemus voi paljastaa myös jotain yhteistä tutkittavasta aiheesta. On kuitenkin muistettava, että jokainen yksilö on erilainen ja tällä erilaisuudella on merkitystä juuri fenomenologis-hermeneuttisessa tieteen perinteessä. Ainutkertainen ja ainutlaatuinen kokemus kiinnostaa hermeneutikkaa. Fenomenologista tutkimusta voidaan näin pitää yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena. Se ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen sen hetkistä merkityksimaailmaa. Niin mekin pyrimme tutkimuksessamme ymmärtämään neljäsluokkalaisten maailmaa liikunnan osalta. Heillä jokaisella on ainutlaatuisia kokemuksia, joita me yritämme ymmärtää ja löytää niistä merkityksiä. Varto (1992) korostaakin, että fenomenologista menetelmää käyttävän tutkijan on havainnoitava ennakkoluulottomasti, jotta hän pääsee merkitysten tulkintaan. On siis erotettava tutkittavasti ilmiöstä aidosti se, mitä tulkitaan, eli varsinaista merkitystä, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiaintilaan. Kyseessä on filosofinen tarkastelu. (Varto 1992, 86.)

Puhtaasti hermeneutiikalla tarkoitetaan Laineen (2001, 29) mukaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkinnalle pyritään etsimään mahdollisia sääntöjä, joiden perusteella voisi puhua oikeammista tai vääristä tulkinnoista. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen kommunikaation maailmaan, jolloin tutkimuksen kohteena ovat ihmisen ilmaisut. Ilmaisut puolestaan antavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Ilmaisuja ja niiden ymmärtämistä voidaan pitää yhteisöllisen elämän perusilmiönä. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneutiikka tulee mukaan juuri tulkinnan tarpeen kautta. (Laine 2001, 29.) Tutkijoina meille tulee eteen myös tulkinnan tarve välillä jopa kriittinenkin, jotta saisimme ymmärryksen siitä, mitä lapset ovat halunneet meille ilmaista kirjoituksissaan koululiikuntakokemuksistaan. Perttu-

lan (1995, 55–56) mukaan psykologinen tutkimus oletetaan olevan välttämättä osin tulkinnallista. Tutkija ei pysty milloinkaan kokonaan pääsemään oman todellisuussuhteensa ulkopuolelle. Näin ollen tutkimus on aina osin tulkinnallista. Tähän meidänkin tutkimuksemme väistämättä nojaa.

Ilmaisut hyvä tai huono liikuntatunti herättää meissä jokaisessa erilaisia ja moniakin eri merkityksiä. Tuota ilmaisua voidaan pitää metaforana. Metaforalle on luonteenomaista monimerkityksisyys. Se voi viitata moninlaisiin merkityksiin ja niiden välisiin yhteyksiin ja merkitysten muodostamiin verkostoihin, jotka voivat olla sekä subjektien välisiä eli intersubjektivisia että osin yksilöllisiä. (Vrt. Laine 2001, 29–30.) Toiselle huono liikuntatunti voi näin ollen merkitä toisten pilkkaa ja häpeää häviöstä, toiselle taas se voi olla harmia siitä, kun ei saatu pelata esimerkiksi jalkapalloa tarpeeksi.



Kuvio 4. Fenomenologis- hermeneuttinen tutkimusote.

Kuvio 4 kuvaa tutkimusprosessiamme, jossa me tutkijoina pyrimme selvittämään kokijan eli lapsen omia henkilökohtaisia kokemuksia liikuntatunnin todellisuudesta. Mielestämme lapset kirjoituksissaan esittivät tajuntansa eli ajattelunsa kautta yksilöllisiä kokemuksiaan suhteessa niin kehollisuutensa kuin situationaalisuutensaakin. Tämän ajattelun kautta muodostuu lapsen inhimillinen kokemus ilmiöstä eli liikuntatunnista. Tutkijoina meidän tehtävänämmä olikin hermeneutiikan periaatteen mukaan analysoida sekä tulkita ja tätä kautta ymmärtää juuri näitä yksilöllisiä kokemuksia.

7. ELÄYTYMISMENETELMÄ AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ

Omassa tutkimuksessa käytämme aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmällä tässä tarkoitetaan pienimuotoisten tarinoiden kirjoittamista tutkijan laatimien ohjeiden mukaisesti. Tutkittaville annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu tarina, jonka pohjalta vastaajat kirjoittavat pienen kertomuksen. Tarinassa vastaaja kuvaa mielikuvituksensa avulla kertomusta joko eteenpäin tai kuvittelee, mitä sitä ennen on tapahtunut tai voinut tapahtua. Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat eivät ole kuitenkaan välttämättä kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola 1997, 5-7; Eskola & Suoranta 2000, 110-111.)

Syyt eläytymismenetelmän valintaan oman tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi olivat moninaiset. Lähdimme miettimään, mikä olisi paras tapa lähestyä lapsen kokemusmaailmaa. Avoimen haastattelun hylkäsimme siksi, koska oletimme, että lapsen voi olla vaikea kertoa todellisia tunteitaan vieraalle haastattelijalle. Hän ehkä pyrkisi asettamaan vastauksensa miellyttämään aikuista. Kyselylomaketta puolestaan pidimme liian ohjaavana. Emme halunneet kysymyksiä asettaessamme tuoda liikaa esiin mahdollisia

kysymyksiä asettaessamme tuoda liikaa esiin mahdollisia ennakoasenteitamme hyvää liikuntatuntia kohden. Myös Hörnqvist (1999, 50) painottaa, että kirjoittamalla tuotettu aineisto antaa mahdollisuuden jokaiselle yksilölle tulkita kysymyksen asettelua omasta maailmasta käsin ja kirjoittaa näin niistä asioista, mikä on hänelle tärkeää aihepiirin alueella.

Eläytymismenetelmä puolestaan tuntui sopivalta metodilta. Pidimme sitä ennen kaikkea lapsiystävällisenä, joka sopii myös tutkimuksemme lapsilähtöiseen ajattelutapaan. Kehyskertomus auttaa lasta kirjoittamisen alkuun sekä ennen kaikkea kertomaan erilaisista tunteista eläytymällä kertomuksen samanikäisen päähenkilön rooliin. Ennakkoon pohdimme kuitenkin, millaisia kertomuksia neljäs-luokkalaiset lapset saavat tuotettua. Jäisivätkö tarinat lyhyiksi ja mitäänsanomattomiksi ranskalaistenviivojen luetteloksi? Osalle lapsista itsensä ilmaiseminen kirjallisesti voi olla vaikeaa (Hörnqvist 1999, 50). Huoli oli turha. Ilmeisesti aihe ja selkeä kehyskertomus innostivat lapsia kirjoittamaan ja saimme kerättyä mielestämme riittävän laajan ja monipuolisen aineiston. Eläytyminen eri rooliin tuntui onnistuvan. Lapset myös sanoivat jälkeensä, että tehtävä oli kiva. Kerran korvaamme kyllä kantautui yhden pojan huokailu, ettei hän millään olisi halunnut kirjoittaa huonosta liikuntatunnista. Hänen tarinansa jäikin lyhyeksi. Osassa tarinoista näkyi myös persoonan muuttuminen tarinan edetessä minämuotoon. Eskola (1997, 33) mainitseekin, että tarinoiden kirjoittamista minämuodossa voidaan pitää todisteena kirjoittajien eläytymisestä.

7.1 Eettinen näkemys

Eläytymismenetelmä aineistonhankintamenetelmänä on kehitetty erityisesti vähentämään tieteen nimissä tapahtuvan tutkimuksen eettisiä ongelmia. Eskola (1997, 11-13) ottaa esimerkiksi Millgramin laboratorionkokeet, missä ihmisiltä eliminoitiin tieteen nimissä toiminta normaalin käyttäytymisensä mukaisesti. Eläytymismenetelmän avulla pyritäänkin hakemaan juuri niitä toimintatapoja, joita ihminen arjessaan käyttää. Ihmistä pyritään ymmärtämään kulttuuriolento-

na sekä huomioimaan ihminen aktiivisena toimijana, jolla on tietoisuus ja kieli ja joka kykenee pohdintaan sekä aktiiviseen ajatteluun.

Tutkimusprosessin aikana tutkija joutuu tekemään lukuisia erilaisia päätöksiä, missä tutkijan etiikkaa voi joutua koetukselle. Tutkimuksen eettisiksi ongelmakohtiksi katsotaan esimerkiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, aineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen mahdollinen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat eli se, kuinka tutkija vaikuttaa tutkimusyhteisöön sekä tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 2000, 52.) Omassa tutkimusprosessissamme mietimme muun muassa tutkimuslupa asioita. Koska keräsimme tutkimusaineistomme Kokkolan peruskouluista, laadimme kirjallisen lupahakemuksen sivistystoimenjohtajalle ja tiedotimme tutkimusluvan saannin jälkeen siitä rehtoreille. Pohdimme myös tutkittavien joukon valintaa. Valitsimme tutkittavat neljännet luokat niin, ettei kummankaan meidän opettajaroolimme vaikuttaisi annettuihin vastauksiin. Tämä olisi voinut olla mahdollista, sillä olemme molemmat toimineet näissä kouluissa niin sijaisopettajana kuin opettajajarjoittelijana. Eskola ja Suoranta (2000, 55) tähdentävätkin, ettei tutkittavien ja tutkijan välillä saisi vallita sellaista riippuvuussuhdetta, joka voisi vaikuttaa oleellisesti esimerkiksi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen.

Tutkimuksen teossa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen tarkoituksista. Peruskysymys voisi olla se, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, kuinka heidän yksityisyytensä turvataan ja miten voi olla johdattelematta tutkittavia harhaan. Erityisesti arkaluonteisia tietoja koottaessaan täytyy tutkijan todella miettiä, tarvitseeko hän niitä lainkaan, ja onko niiden esille tuomat asiat tutkimuksen kannalta niin arvokkaita, että se oikeuttaa puuttumaan ihmisten yksityisyyteen. (Eskola & Suoranta 2000, 56.) Eläytymismenetelmän käyttöä oman tutkimuksemme aineistonkeruumetodina voisi siis puolustaa juuri näiden eettisten seikkojen perusteella. Joillekin oppilaille koulu liikuntakokemuksista kertominen suullisesti, erityisesti huonojen kokemusten, voisi aiheuttaa suurtakin ahdistusta. Eläytymismenetelmä mahdollistaa irtautumisen omasta itsestään roolin avulla ja auttaen näin kertomaan kokemuksista, hyvistä tai huonoista, tavallaan toisen ”henkilön” kautta. Tutkimusaineistoa kerä-

tessämme korostimme myös tutkittaville, ettei kertomuksiin tarvitse laittaa nimiä ja että ne tulevat vain meidän omaan tutkimuskäyttöömme. Näin pyrimme takaamaan tutkittaville anonymiteetin ja luottamuksellisuuden. (ks. Eskola & Suoranta 2000, 52.) Mahdollista oppilaiden ainekirjoituksen ahdistusta (ks. Eskola 1997) pyrimme lievittämään tiedolla, ettei kirjoituksia millään lailla arvostella. Tutkittavat saivat myös kirjoittaa itselleen luontaisemmalla käsialalla, kunhan se olisi vain luettavissa olevaa tekstiä.

7.2. Kehyskertomus ja tiedonkeruu

Eläytymismenetelmässä keskeistä on kehyskertomusten variointi, joita voi olla 2-4 erilaista. Kehyskertomuksissa varioidaan jotain tiettyä seikkaa eli elementtiä. Analysoinnissa etsitään vastauksissa muuttuvia tekijöitä, kun kehyskertomuksissa vaihdetaan yhtä keskeistä elementtiä. (Eskola 1997, 6; Eskola & Suoranta 2000, 110-111.) Tutkimuksessamme käytimme kehyskertomuksissamme kahta erilaista variaatiota. Variaatioina olivat sekä kehyskertomuksen päähenkilön sukupuoli, Matti tai Liisa sekä hyvän ja huonon liikuntatunnin kokemukset. Näitä kahta variaatiota vaihdellen saimme tutkimukseemme neljä erilaista kehyskertomusta seuraavia tummennettuja elementtejä vaihdellen:

*”Neljäsluokkalaisten liikuntatunti oli juuri loppunut. **Matti/Liisa** oli pukuhuoneessa vaihtamassa vaatteita. Hän ajatteli itsekseen, että olipa **hyvä/huono** liikuntatunti. Kuinkahan se oikein oli sujunut, ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita kertomus Mattin/Liisan liikuntatunnista.”*

Ennen varsinaista aineistonkeruuta testasimme erilaisia kehyskertomuksia samanikäisillä lapsilla. Tavoitteenamme oli tehdä siitä mahdollisimman yksinkertainen ja ytimekäs, sekä ennen kaikkea kielellisesti lapsen tyylinen ja lasten ajatusmaailmaan sopiva tarina. Mielestämme onnistuimme tässä hyvin. Kuten jo edellä mainittiin (ks. s. 47) lapset olivat motivoituneita ja innokkaita kirjoittamaan ja kirjoittamisen alkuun pääseminenäkään ei tuottanut ongelmia. Pyrimme myös aineistonkeruutilanteessa antamaan mahdollisimman selkeät ohjeet lap-

sille ja korostimme erityisesti sitä, että jokainen keskittyy vain omaan tarinaan-
sa. Aineistonkeruutilanteissa luokissa vallitsikin rauhallinen ja työntäyteinen
ilmapiiri, ja jokainen sai varmasti keskittyä oman tarinansa rakentamiseen.

7.3 Aineiston koko ja saturaatio

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen aineistonkeruuta tehdessä on tyypilli-
nen kysymys se, kuinka paljon aineistoa tulisi kerätä, jotta tutkimus olisi luotet-
tavaa, tieteellistä tai esimerkiksi graduksi kelpaavaa. Kvalitatiivisen tutkimuk-
sessa on vaikea sanoa mitään ehdotonta rajaa aineiston riittävyteen. (Eskola
1997, 23.) Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä suhteellisen pienet ta-
pausmäärät. Puhutaankin aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tar-
koituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Sinällään
aineiston määrä voi olla suuri, jos ajatellaan esimerkiksi, kuinka monta puhtaak-
sikirjoitettua A4-liuskaa yhdestä haastattelusta saadaan. Yleisesti sanoen ai-
neiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumi-
selle. Kysymys on aina tapauksesta. Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan
apuna rakentamassa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuk-
sen tarkoitus ei siis ole kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teo-
reettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 2000, 62.)

Kvalitatiivisen aineiston yhdeksi käytännössä koetuksi säännöksi on muotoutu-
nut muutamia sääntöjä. Ensinnäkin, puhutaan saturaatiosta eli aineiston kyl-
läntymisestä. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa katsotaan olevan riittävästi,
kun uudet tapaukset eivät enää tuota uutta tietoa tutkimusongelman kannalta.
Määrätty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin teoreettisen peruskuvion, mikä
ilmiöstä on tutkimalla mahdollista saada irti, mikäli vastaajien kokemus ja kult-
tuuritausta pysyy suurin piirtein samana. Saturaation saavutettua ei lisääineis-
ton kerääminen näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty
peruslogiikka alkaa toistua. Kokemukset tästä saturaatiopisteestä voivat siis
vaihdella tapauskohtaisesti. (Eskola 1997, 24.)

Saturaatioajattelua on sovellettu myös eläytymismenetelmätutkimuksiin. Eskola (1997) esittääkin, että käytännön kokemusten myötä on päädytty mekaaniseen, mutta kuitenkin käytännölliseen ohjeeseen siitä, että noin 15 vastausta yhtä kehyskertomusta kohti olisi sopiva määrä. Tämä ei kuitenkaan ole mikään ehdoton sääntö, vaan asiaa tulee tarkastella aina suhteellisesti, sillä aineiston määrä on aina kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohtainen. Vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin aiheen kannalta on välttämätöntä. Tutkijan tulee tarkastella aineiston kertymistä ja tekee ratkaisuja siitä, koska aineistoa on riittävästi hänen tarkoituksiinsa. Tärkeintä on aineiston toimivuus. (Eskola 1997, 24-25.)

Oma tutkimusaineistomme on 37 eläytymistarinan laajuinen. Hyviä kokemuksia on 21 ja huonoja 16 kappaletta. Tyttöjen kertomuksia on 18 ja poikien 19. Jos ottaa huomioon, että meillä on neljä erilaista kehyskertomusta, tulisi edellä esitellyn säännön mukaan aineistomme olla suurempi. Tarkoituksenamme oli kerätä aineisto kahdelta luokalta, kuten teimme. Perustelemme aineiston riittävyttä sillä, että tarkoituksemme on kartoittaa ja ymmärtää lasten kokemuksia hyvästä ja huonosta liikuntatunnista, eikä vertailla keskenään tyttöjen ja poikien kokemus eroja. Näin ajatellen ”15 kertomuksen sääntö” riittäisi oman tutkimuksemme tarkoitukseen. Variaation Matti/Liisa otimme kehyskertomuksiimme siksi, että lasten olisi helpompi eläytyä tarinan roolihenkilöihin sukupuolesta riippumatta. Katsoimme lisäksi, että aineistomme on riittävä tutkimuksemme tarkoitukselle. Toisaalta, rajaako aineistomme pienuus nyt mahdollisuuden tältä tytö – poika vertailulta?

Eskola (1997, 25) tähdentää vielä, ettei kvalitatiivisessa, eikä etenkin eläytymismenetelmä tutkimuksessa ole tavoitteena aineiston tilastollinen yleistettävyys. Tutkijan päämääränä voivat olla tulokset, jotka ovat siirrettävissä oman tutkimusaineiston ulkopuolelle, jolloin aineiston anti määrää aineiston koon, ei lukumäärä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaankin tulosten yleistettävyydestä, ei aineiston yleistettävyydestä. Tutkimuksemme tulosten tulisi siis antaa meille tutkijoille tietoa siitä, mitkä eri tekijät vaikuttavat lapsen hyvään liikuntatuntiin ja auttavat muodostamaan lapselle myönteisen asenteen liikuntakohtaan loppuelämäksi.

7.4 Eläytymismenetelmäaineiston analysointitapoja

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston analysoinnin monimuotoisuus. Uusia analyysitapoja myös kehitellään jatkuvasti. Tutkimuksenteon kannalta on hyvä tietää erilaisista analysointitavoista, jotta tunnistaisi oman aineistonsa erilaiset mahdollisuudet. (Eskola & Suoranta 2000, 160.) Eläytymismenetelmän analysointitavoista Eskola ja Suoranta (1997) esittävät 4 erilaista tapaa ja näkökulmaa lähteä eläytymismenetelmällä tuotetun aineiston analysointiin. Näitä ovat tematisointi, taulukointi, tyypittely sekä diskursiivinen lukutapa. Omassa tutkimuksessamme aiomme käyttää analyysissämme tematisointia, taulukointia ja tyypittelyä.

Kirjoittajat korostavat sitä, että ennen kuin analysointiin lähdetään, on syytä pysähtyä pohtimaan, että mikä oma tutkimusongelma on. Vaikka tutkimusongelma on jo aiemmin hyvin jäsennelty ja aineistonkeruu onnistunut, voi valmis aineisto kuitenkin aiheuttaa päänvaivaa. Eskola ja Suoranta (1997) kuvaavat osuvasti eläytymismenetelmä aineistoa kulttuuriseksi tekstimassaksi. Heidän mukaansa näiden kulttuuristen merkitysten ja jäsenysten tulkinta osoittautuu heti loputtoman syväksi ja toivottoman tuntuiseksi puuhaksi. Aineiston käsittelyn alkuvaiheessa joutuu sietämään epätietoisuutta siitä, mitä sen kanssa tulisi oikein tehdä. Toisaalta tarpeeksi väljä tutkimussuunnitelma ja kysymysten asettelut saattavat olla eduksi tutkimusprosessissa, sillä eläytymismenetelmä voi tuottaa ennakolta odottamattomia tuloksia. Omalla kohdaltamme tutkimusongelmat ovat aika väljiä, sillä haluamme yksinkertaisesti tietää, millaisia kokemuksia lapsilla on koululiikuntatunneista ja mitkä tekijät vaikuttavat hyvän tai huonon liikuntatunnin kokemiseen.

Analysoinnissa lähdimme liikkeelle teemoittelulla, sillä eläytymistarinoiden analysointiin on helppo lähteä tematisoinnin kautta. Tekstistä tulee löytää oman tutkimusongelman kautta olennainen ja nostaa se esiin eri teemojen alle. Tema-

tisointi sopiikin hyvin eläytymiskertomuksien analysointiin, sillä useasti jo kehyskertomusvariaatiot tarjoavat valmiit teemat, joihin voi tarttua. (Eskola & Suoranta 1997, 89). Tutkimuksemme teemoittelun aloitimmekin lukemalla niin hyvät kuin huonot tarinat läpi ja nostamalla niistä esiin meidän mielestä merkitykselliset seikat, jotka aiheuttavat lapsille hyvän tai huonon liikuntatunnin. Yritimme löytää ne tekijät, mitkä ovat oleellista hyvissä liikuntatuntikokemuksissa ja mitkä puolestaan huonoissa.

Teemoittelua ei kuitenkaan pidä jättää vain eri teemojen alle järjestetyksi sitaattikokoelmaksi, vaan tulisi pyrkiä syvempään analyysiin ja johtopäätöksiin. (Eskola & Suoranta 1997, 90). Omassa tutkimuksessamme emme tyytyneet pelkästään teemoittelemaan vastaukset tyyliin hyvän ja huonon liikuntatunnin alle, vaan me halusimme pohtia myös, mitä taustatekijöitä vastausten taustalla voi piillä. Onko huono liikuntatunti lapsen tarinoissa joku mielikuva karjuvasta ja huutavasta opettajasta tai kavereiden haukuista, vai perustuuko lasten tarinat omakohtaisiin aitoihin kokemuksiin? Pohdimme myös, mistä tällaiset mielikuvat voisivat johtua lasten kohdalla.

Teemoittelua voidaan pitää suositeltavan aineiston analysointitapana jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, jolloin tarinoista voi löytää käytännöllisten tutkimusongelmien kannalta olennaista tietoa. (Eskola & Suoranta 1997, 91.) Opettajina odotamme myös saavamme arvokasta tietoa siitä, mitä lapset oikeasti haluavat ja kokevat liikuntatunneilta.

Teemoittelun ohella toinen perinteinen vaihtoehto laadullisen aineiston järjestelyyn on tyypittely. Sillä tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita, joiden avulla aineisto esitetään yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyn tarkoituksena on tiivistää tyyppillisimmät esimerkit. Niihin voidaan mahduttaa myös sellaista, mitä ei kaikissa yksittäisissä vastauksissa ole. (Eskola & Suoranta 1997, 93–93; 2000, 181.)

Ennen kuin tyypittelyyn voi lähteä tulee aineisto ensin järjestellä esimerkiksi juuri esitellyn teemoittelun avulla. Näin analyysissa voi jatkaa pidemmälle tyypittelyn avulla rakentamalla vastauksista tyyppillisiä tarinoita. Tyypittelyä pidetään

lukijaystävällisenä tapana aineiston esittelyyn. Tyypit voivat parhaillaan kuvata aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta kuitenkin taloudellisesti. Eskola ja Suoranta (2000, 181) muistuttavat myös, että tyypittelyn avulla voidaan etsiä myös systemaattisesti tarinoista poikkeavia tapauksia, ja analysoida niitä kiinnostavina seikkoina. Nämä poikkeukset asettavat tutkijan uudelleen kehittämään oletuksiaan ja ehkä hylkäämään hypoteesejaan. ”Erilaisuuden etsinnän jälkeen samanlaisuuskin on rikkaammin jäsentynyttä.” (Eskola & Suoranta 2000, 181.) Omassa tutkimuksessamme käytämme tyypittelyä siten, että teemoittelun jälkeen pyrimme löytämään teemojen alle tyypillisimpiä esimerkkejä teemoillemme, joten aivan puhtaasti tyypittelyä emme tule käyttämään.

Tyyppien muodostamisessa voidaan erottaa ainakin kolme erilaista tapaa. 1) Autenttinen, jolloin yhden vastauksen tyyppi on esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. 2) Yhdistetty tyypittely on puolestaan mahdollisimman yleinen tyyppi, jolloin mukaan on otettu vain sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa tai jopa kaikissa vastauksissa. 3) Mahdollisimman laaja tyypittely, missä tarinaan mukaan otetut asiat ovat esiintyneet kenties vain kerran yhdessä vastauksista. Olennaista on tässä tapauksessa sisäinen loogisuus. Tyyppi on mahdollinen, vaikka ei sellaisenaan todennäköinen. (Eskola & Suoranta 2000, 182.) Eläytymismenetelmämetodin kohdalla Eskola ja Suoranta (1997, 94) pitävät oleellisena metodin perusideaa, eli kokeellisen ajattelun logiikkaa. Se toteutuu kahden erilaisen tarinan vertailussa. Tutkimuksessamme tyypittely kulkee mukana analyysissämme lasten kirjoituksista koottujen sitaattien esittelyssä. Sitauksittit ovat yhdistelmiä näistä kaikista kolmesta edellä esitellystä tyypittelytavasta.

Aiomme myös käyttää taulukointia selkeyttämään teemojamme analyysissämme. Taulukointi analyysitapana juontavat juurensa määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen puolelle. Taulukoinnilla tarkoitetaan aineiston tarkastelua määrällisesti niin, että etsitään teksteistä esimerkiksi asioita ja tilanteita, jotka vaikuttavat tilanteiden kulkuun. Ensimmäisenä tulee nimetä analysointiyksiköt eli luokitella tilanteeseen vaikuttavat tekijät. Maininnat järjestellään taulukkoon, jolloin saadaan kuva siitä, mitkä asiat on vaikuttanut mihin ja kuinka paljon. Eläytymismenetelmän perusidean eli eri kertomusvariaatioiden vertailun kannalta taulukointi voi olla antoisaa. Tutkijana joutuu kuitenkin pohtimaan ja tulkitsemaan

aineistoa melko paljon, pelkkä mekaaninen laskeminen ei pelkästään riitä. Tulee miettiä, että riittääkö asiasta yksi maininta vai onko olennaisempaa se, kuinka useasti asiasta on mainittu. Tämä ratkaisu riippuu tutkimuksen tavoitteista, mutta yleensä ei laskemista tarvita, vaan riittää että asiasta mainitaan vain kerran. (Eskola & Suoranta 1997, 86–87.)

Luokittelun onnistumisessa ja helpottamisessa on olennaista selkeiden luokittelukriteereiden eli tulkintasääntöjen tekeminen. Luokittelu myös kannattaa tehdä kahdesti. Ensimmäisellä kerralla tulisi laatia koko luokittelukriteeristö kerralla, jotta vire ja luokittelukriteerit pysyisivät näin ollen samanlaisina. Luokittelijoita on myös hyvä olla kaksi tai useampi. Tutkijan tulee myös miettiä tarkkaan, kuinka monimutkaisen luokittelukehikon hän laatii. Eskola ja Suoranta tuovatkin esiin seuraavan paradoksin. Jos luokkia on vähän, niin luokittelu voi olla luotettavaa, mutta aineistoa huonosti kuvaavaa. Toisaalta taas, jos luokkia on paljon aineistoa kuvaamassa, eivät tulokset kuitenkaan ole välttämättä luotettavia. Eskolan ja Suorannan mielestä eläytymismenetelmän tilastollinen analyysi ei välttämättä ole aineistolle kaikkein ominaisinta, mutta kuitenkin käyttökelpoinen erityisesti aineistoon tutustuttaessa. He korostavat kuitenkin, ettei analysointia ole syytä jättää vain taulukoinnin varaan. (Eskola & Suoranta 1997, 87, 89).

Käytimme tutkimuksessamme taulukointia vain selkeyttääksemme pääteemojen esiintyvyyttä lasten tarinoissa. Taulukkoon laskimme mukaan pelkästään maininnat ja niiden prosentuaaliset osuudet koko aineistosta sekä tarinavariaatioiden sisällä. Emme siis huomioineet mainintojen määrissä vielä niiden syvempää merkitystä. Taulukoinnin tuloksen esitämme analyysimme alussa. (ks. 58)

8. AINEISTON ANALYYSI, TULKINTA JA YMMÄRTÄMINEN

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston analysoinnin monimuotoisuus. Uusia analyysitapoja myös kehitellään jatkuvasti. Tutkimuksen teon kannalta on hyvä tietää erilaisista analysointitavoista, jotta tunnistaisi oman aineistonsa erilaiset mahdollisuudet. (Eskola & Suoranta 2000, 160.) Lähdimme analysoimaan aineistoa lukemalla ne huolellisesti läpi saadaksemme jonkinlaisen kokonaisnäkömyksen koko aineistosta. Seuraavana oli vuorossa tarinoiden puhtaaksi kirjoittaminen, jotta pystyisimme tekemään selkeitä havaintoja ja merkintöjä tarinoiden ilmiöistä ja merkityksistä. Tämän jälkeen luimme hyvät ja huonot tarinat kerrallaan, jotta saisimme yleisen näkömyksen myös laaduiltaan erilaisista tarinoista.

Vaikka tutkimusongelma on jo aiemmin hyvin jäsenneilty ja aineistonkeruu onnistunut, voi valmis aineisto kuitenkin aiheuttaa päänvaivaa. Eskola ja Suoranta (1997) kuvaavat osuvasti eläytymismenetelmä aineistoa kulttuuriseksi tekstimassaksi. Heidän mukaansa näiden kulttuuristen merkitysten ja jäsenneysten tulkinta osoittautuu heti loputtoman syväksi ja toivottaman tuntuiseksi puuhaksi. Aineiston käsittelyn alkuvaiheessa joutuu sietämään epätietoisuutta siitä, mitä sen kanssa tulisi oikein tehdä. Toisaalta tarpeeksi väljä tutkimussuunnitelma ja

kysymysten asettelut saattavat olla eduksi tutkimusprosessissa, sillä eläytymismenetelmä voi tuottaa ennakolta odottamattomia tuloksia. Omalla kohdaltamme tutkimusongelmat olivat ennen aineiston analysointia, aika väljiä, sillä halusimme selvittää, mitä kokemuksia lapsilla on koululiikuntatunneista ja mitkä tekijät vaikuttavat hyvän tai huonon liikuntatunnin kokemiseen.

Ennen tulosten analysointia aineisto kannattaa silmäillä läpi ja ennen kaikkea järjestää, jotta analysointi prosessina helpottuisi (Eskola & Suoranta 1997, 84–85). Oman aineistomme kirjoitimme puhtaaksi, jonka jälkeen koodasimme aineiston. Koodauksessa käytimme seuraavaa periaatetta: Onko kirjoittaja Matti vai Liisa ja onko tarina + eli hyvästä liikuntatunnista vai – eli kertomus huonosta liikuntatunnista. Eli koodi voi olla 2. MATTI +, jolloin näemme, että tarina on toinen Mattin kertomus hyvien tarinoiden puolelta. Koodauksen päätimme vaihtaa ensimmäiseksi tunnistettavuuden vuoksi, koska näin Kokkolan kaupungin koulujen opettajille ja oppilaille ei koidu mitään vahinkoa. Ajattelimme myös toiseksi, että sillä, kummasta koulusta lapsi on, ei ole meidän tutkimuksellemme merkitystä.

Perttulan mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön perusluonne määrää analyysimetodin konkreettisen muodon. Näin fenomenologiassa ei ole olemassa yhtä kaikkien ilmiöiden yhteydessä pätevää metodia. (Perttula 1995, 66-68.) Näin mekin olemme valinneet tutkimuksellemme ominaisen analyysitavan ja metodin. Koska tutkimuksemme on laadullinen ja tutkimusote on suurelta osin fenomenologinen, hyödynnämme aineiston analyysissämme fenomenologisen psykologian kannattajan Giorgion mallia. Tietenkin myös yleisesti fenomenologian analyysitavat antavat analyysillemme virikkeitä. Aineistonkeruumenetelmänä käytämme jo edellä mainittua eläytymismenetelmää, joten tämän menetelmän analyysiin liittyvät tavat ovat myös osittain mukana. Tutkimuksemme on siis saanut vaikutelmia eläytymismenetelmän prosessinomaisesta analyysistä, Giorgion analyysimallista sekä yleisesti fenomenologiasta. Seuraavassa Giorgion mallin vaiheet:

Taulukko 2. Giorgin analyysinmalli Perttulan (1995) mukaan.

1.vaihe	- tutkimusaineistoon tutustutaan avoimesti ja huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien
2.vaihe	- aineistosta erotetaan ns. merkityksen sisältäviä yksiköitä - yksiköt ilmaisevat sellaisenaan tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen, sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen
3.vaihe	- merkitysyksiköt käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteen alan yleiselle kielelle
4.vaihe	- käännettyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto
5.vaihe	- siirrytään kaikkien tutkittavien kertomuksen muodossa olevista yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon

Tulkinta on kaiken tutkimuksen ydin. Tulkinnalla tunnistaa parhaiten tutkimuskohteen laadun, mikäli tutkitaan yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa. (Varto 1992, 69). Olemme saaneet tulkintaamme viitteitä hermeneutiikasta ja fenomenologisista menetelmistä. Lähdimme siis tulkitsemaan aineistoamme etsimällä yksittäisiä ilmiöitä käyttäen Varton (1992, 86–87) sanojen mukaan oivaltavaa havainnointia. Tämä olikin erittäin vaikeaa. Pyrimme mahdollisimman paljon ymmärtämään tutkittaviamme ja heidän elämis- ja kokemusmaailmaansa. Yritimme myös määrittää omia ennako-oletuksiamme, jotta pystyisimme tulkitsemaan lasten tarinoita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Pyrimme myös ymmärtämään sen, että se mitä me tutkimme, on lapsien elämismaailmaa. Tut-

kijoina me ymmärrämme liikunnallisia kokemuksia omista lähtökohdista, aikaisemmista kokemuksistamme. Fenomenologista tutkimusmenetelmää käyttävän tutkijan on mentävä syvemmälle itse ilmiöön ja rohkeasti osattava nähdä sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon siitä tai selvittäen siinä olevat epävarmat kohdat. (Varto 1992, 89.) Olemme yrittäneet selvittää, kuinka lasten kokemukset liikunnasta rakentuvat merkityssuhteisiinsa ja minkälaisen merkitysten verkon ne muodostavat, kuten Giorgion mallissakin tähdennetään.

Vaikka tutkimuksemme on melkein puhtaasti aineistolähtöinen, on siinä myös teoriasidonnaisen analyysin piirteitä. Eskola (2002, 137) kuvaakin, kuinka teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytköksiä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjautu teoriaan. Olemme pyrkineet omassa tutkimuksesamme konstruoimaan teoriaa aineistosta ja liittämään sitä tuloksien sekaan. Toisaalta olemme myös esittäneet ja löytäneet teoriapohjaa myös ennen aineiston keruutakin, sillä tietyt käsitteet halusimme aukaista ennen aineistonkeruuta.

9. KOULULIIKUNTAKOKEMUKSIIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tutkimuksemme tuloksia lähdimme etsimään aineistolähtöisesti. Aineistoa lähdimme teemoittelemaan eläytymismenetelmän luonteen mukaisesti. Teemoittelun avulla saimme myös hyvän kokonaiskuvan aineistostamme eli mitä kokemuksia liikuntatunneista neljäsluokkalaiset omaavat ja mitä merkityksiä he niille antavat. Luimme lasten puhtaaksikirjoitetut tarinat useaan otteeseen läpi ja pyrimme hahmottamaan pääteemoja. Teimme merkintöjä papereihin, joista pian alkoikin hahmottua tiettyjä teemoja, joilla uskoimme olevan vaikutusta liikuntatunnin kulkuun. Näitä teemoja yhdistelimme toisiinsa ja päädyimme lopulta seuraaviin pääteemoihin, jotka esittelemme selvyuden vuoksi seuraavassa taulukossa. (Taulukko 3.) Taulukossa on esitetty pääteemat, jotka tulivat esiin lasten kirjoituksissa. Tässä vaiheessa analyysia emme hakeneet vielä syvempiä merkityksiä, vaan laskimme mukaan kaikki maininnat lasten tarinoista.

Aineistosta tuli selkeästi esiin pääteemoja hyvän (21) tai huonon (16) liikuntatunnin määrittämisessä. Molemmissa tarinavariaatioista ylivoimaiseksi ykköseksi nousi opettaja. Hyvä liikuntatunti variaatioissa onnistuminen, liikuntamuoto ja vertaisryhmän merkitys olivat muita merkittäviä tekijöitä. Huonoista liikuntatunti kokemuksista näiden lisäksi nousi esiin oppimisympäristön turvattomuus.

Taulukko 3. Liikuntatuntiin vaikuttavat tekijät pääteemoittain

	Kaikki (n=37)	+ (n=21)	- (n=16)
Onnistuminen/ Epäonnistuminen	70 % (26)	71 % (15)	69 % (11)
Liikuntamuoto	68 % (25)	62 % (13)	69 % (11)
Vertaisryhmä	43 % (16)	38 % (8)	50 % (8)
Oppimisympäristön turvattomuus	56 % (9)	-	56 % (9)
Opettaja	84 % (31)	81 % (17)	82 % (14)

Eläytymismenetelmän ideana on myös kehyskertomusten variointi, jolloin tulosten tarkastelussa erilaiset kehyskertomusten muuttujat tulee ottaa myös huomioon. Jätimme kuitenkin analyysissämme varsinaisen tyttö/poika variaation tarkastelun, sillä tutkimuksen päätarkoitus oli saada selville lasten kokemuksia liikuntatunneista, ei tyttöjen ja poikien kokemusten vertailu. Toisaalta siinä missä näimme tyttöjen ja poikien eron selkeästi poikkeavan toisistaan, nostimme sen esille.

Seuraavissa kappaleissa esittelemme tutkimusaineistosta nousseet pääteemoja tarkemmin ja pyrimme pääsemään kiinni lasten antamiin merkityksiin. Analyysissä hyvät ja huonot liikuntakokemukset kulkevat näiden teemojen alla rinnakkain, jolloin lukija voi saada paremman kokonais käsityksen tutkimuksen annista. Pyrimme myös tuomaan esiin lasten äänen ja kokemukset liittämällä mukaan suoria siteerauksia lasten kirjoituksista. Tarkoituksenamme on myös pohtia syitä lasten kokemuksiin esittämällä mahdollisimman paljon miksi -kysymyksiä,

jotta voisimme hermeneuttisessa hengessä päästä itsekin suurempaan ymmärrykseen koskien lasten ajatusmaailmaa.

Eläytymismenetelmän analyysiin kuuluu prosessiluonteisuus. Myös meidän tutkimuksessamme näkyy prosessinomaisuus tulosten esittelyssä, missä esitämme teoriaa limittäin aineistomme kanssa. Analyysissä pyrimme fenomenologisen tutkimusotteen luonteenomaiseen avoimuuteen joka näkyy siinä, että nostimme teorian aineistosta käsin. Tutkimusotteemme hermeneuttinen puoli tuli mukaan siinä, että otimme mukaan pedagogista ymmärrystä, jotta pystyimme tekemään lasten kirjoituksista pedagogisia johtopäätöksiä. Hörnqvist (1999, 60) kuvailee mielestämme osuvasti oman fenomenologisen tutkimuksensa analyysiprosessia. Hän vertaa sitä koiransa ulkoiluun metsässä. Koira nuuskii eri hajuja vähän, kunnes löytää mielenkiintoisen viestin, jota seuraa pidemmälle yrittäen ymmärtää, mitä viesti sisältää ja mihin se lopulta voi johtaa. Sama pätee myös oman tutkimuksemme analyysissä. Löysimme tutkimusaineistostamme useita viestejä, joita lähdimme seuraamaan. Välillä pääsimme eteenpäin ja joskus oli palattava takaisin alkuun, kun tunsimme olevamme eksyksissä. Lopulta löysimme mielestämme tärkeimmät viestit. Näitä viestejä tulkitsemme seuraavassa.

9.1 Onnistuminen ja epäonnistuminen

Tutkimusaineistostamme nousi esiin voimakkaasti onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset määrittelemässä lasten liikuntakokemuksia. Kaikista tarinoista 70 % (26) ilmeni onnistumisen tai epäonnistumisen tunteita. Hyvissä liikuntatunti -tarinoissa 71 % (15) lapsista mainitsi onnistumisen kokemuksen ja huonoissa liikuntatunti tarinoissa puolestaan 69 % (11) lapsista kertoi epäonnistumisen kokemuksistaan. Tulos ei ole varmaan missään mielessä yllättävä. Myös Telaman (1993, 24) mukaan liikunnasta saadut elämykset liittyvät jonkinlaiseen suoriutumiseen. Theasuren ja Robertsien (1995) tutkimukset lasten liikuntamoti-

vaatiosta osoittavat, että lapset pitävät tärkeänä onnistumista (Wang & Biddle 2001, 3; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002, 434).

10–11 -vuotiaalle lapselle onnistuminen on todella tärkeää ja ylipäätään se, että heillä on mahdollisuus kokeilla kaikkea. Tämän ikäinen lapsi onkin kehitykseltään kypsä oppimaan erilaisia taitoja. (Huitfeldt ym. 2002, 29.) Miettinen (1999, 16) toteaaakin, että tämä ikävaihe on lajitaitojen oppimisen kulta-aikaa. Vallalla on toinen liikunnallinen herkkyykskausi. Oppimisvalmius ja suoritustaso ovat kohonneet selvästi. Lapset oppivat uusia taitoja nopeammin ja helpommin kuin missään muussa kehitysvaiheessa. Lapsi on tottunut onnistumaan ja näin ollen onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita tulee paljon. Seuraavanlaisia kokemuksia esiintyi lasten kirjoituksissa useasti.

Rannassa tytöt heittelivät vaan leipiä. Liisa sai viisi leipää. Se oli hänen uusi ennätys. (16. LIISA +)

Sitten oltiin haarahippaa. Marja oli hippa. Liisaa ei saatu ollenkaan kiinni ja hän vain koko ajan pelasti muita. (15. LIISA +)

Liisasta tuli mustamies. Aika alkoi loppua, eikä Liisa ollut saanut ketään kiinni. (26. LIISA -)

Taas, miksi meillä on aina korkeushyppyä. Miksi ei voi olla jotain mukavaa. Liikuntatunti alkoi ja he alkoivat hyppiä korkeutta. Kun tuli Matin vuoro, hän otti pitkät vauhdit, mutta rima tippui taas... Taas tuli Matin vuoro, mutta rima tippui. (37. MATTI -)

Edellä esitellyt esimerkit olivat tyypillisiä kokemuksia omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista voimme hyvin puhua myös voittamisesta ja häviämisestä sekä kilpailemisesta. Omassa tutkimuksessamme kilpailu ja sen tulokset olivat keskeisiä tekijöitä kokemusten määrittelyssä. Kouluikäisten lasten toiminnassa onkin tyypillistä kaikenlainen vertailu ja kilpailu (Aho & Laine 1997, 225).

9.1.1 Mitä lapsi ajattelee kilpailusta?

Edellisiä esimerkkejä voisi myös tarkastella lapsen ajattelun kehityksen kannalta. 10–11-vuotiaan lapsen ajattelun kehitys on Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Konkreettisilla operaatioilla tarkoitetaan järjestämistä (sarjoittamista), kategorisointia (luokittelua, säilyvyys-toimintoja) ja numero-operaatioita (kardinaalisuuden ja ordinaalisuuden määrittämistä) (Hautamäki 1995, 227). Lapsen itsenäisen ajattelun taidot ovat voimakkaassa kasvussa (Dunderfelt 1996, 77). Tilanteeseen sidottu ajattelu eli konkreettinen ajattelu alkaa täydentyä pikku hiljaa loogisella ajattelulla. Todellisuuden ja mielikuvan rajat alkavat selkeytyä. Lapsi pystyy tietoiseen ajatustoimintaan. Nämä toiminnot ovat kuitenkin läheisesti yhteydessä todellisuuteen ja lapsen muihin toimintoihin, joten lapsi on vielä edelleenkin enemmän toimija kuin ajattelija. Hänellä on suuri tarve toimia, jotta ymmärtäisi asioita. Ajattelu on siis vielä hyvin konkreettisella tasolla. (Rödström 1992, 38–40.) Liikuntasuoritukset ovat hyvä esimerkki konkreettisista asioista joita vertaillaan, ja lapset muuttavat myös monet asiat kilpailuksi. (Lintunen 2003, 42–43.)

Mediassa on keskusteltu viimeaikoina paljon siitä, pitäisikö lapsia kilpailuttaa lainkaan. Telama (1993, 25) korostaa kuitenkin, että kilpailu usein motivoi voimakkaasti sekä pitää yllä tavoitteellista käyttäytymistä. Ongelmia koituukin, jos kilpailutulosten tärkeyttä korostetaan liikaa tai jos tulostavoitteita asettavat muut kuin kilpailijat itse. Haasteet eivät myöskään saa olla liian kovia suhteessa lasten kokemaan pätevyYTEEN. Olisiko siis aikuisten syytä katsoa peiliin, ja miettiä, kuka kilpailun puitteet lapsille asettaa, ennen kuin lapsilta evätään kilpailu? Leikin ja pelaamisen tulisi olla lapsia varten, eivätkä pelaamista aikuisten ehdolla (Miettinen 1999, 128). Tutkimuksessamme kilpailu ja siitä saadut haasteet sekä onnistumisen elämykset ovat motivoineet voimakkaasti. Tästä vauhdikkaasta urheiluselostuksesta saa elävän tuntuman siitä, miltä kilpaileminen ja voitto lapsesta tuntuvat positiivisessa mielessä.

Ja peli jatkuu. Eero tekee maalin. Peli on kaksi yksi. Sitten Lauri tekee maaliin. Tilanne kaksi kaksi. Ja taas tulee maali. Sen tekee Matti. Tilanne kolme kaksi. Peli loppui ja Matin joukkue voitti jeeeeeeee!!!! Voitto tuli. Olipa kiva liikuntatunti. (17. MATTI +)

Kilpailuun liittyy olennaisesti voittaminen. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että suurin osa vastanneista määritteli onnistumista 80 % (12/15) voiton kokemisella. Häviö puolestaan määritteli epäonnistumista 55 % (6/11) tarinoista, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Yhtäkkiä tuli maali. Maalintekijä oli Liisa. Mahtavaa! Heidän joukkueensa voitti taas. Tänäpäivä on kyllä onnenpäivä. (6. LIISA +)

He ottivat pieniä heittokilpailuja ja Matti voitti aina. (20. MATTI +)

Sitten siellä oltiin sisäfutista. Matin mielestä jaot olivat tasavertaiset, mutta Matin joukkue hävisi. Ja Matin mielestä tämä on ärsyttävä liikuntatunti. (31. MATTI -)

Mitä mä sanoin. Me hävittiin, siinä tuli kuumakin ja mulla ei ollut pyyhettä mukana, joten en voinut käydä suihkussa niin kuin muut. Vähän ärsytti. (24. LIISA -)

Kilpailun tai muun vertailun tulos ei aina voi olla itselle paras mahdollinen, kuten edellisistä tarinoista huomasimme. Pettymyksen tunteetkin kuuluvat liikuntatuntiin. Esimerkiksi kilpailujen ja pelien kautta lapsi joutuu kokemaan pettymyksen tunteita häviämisen kautta. Nykäsen (1996, 18–20) mukaan liikuntaan ei saisi kuulua suorituspainetta ja menestymisen vaatiminen. Jos opettaja suosii tunneiltaan kilpailua toisia vastaan, voi suorituksista tulla lapsen arvostuksen ja itsetunnon mittari. Lapsi kokee kelpaavansa vain voittaessaan. Liikuntatunneilla olisi hyvä muistaa kilpailun kreikankielinen vastine eli kilpailu itseään vastaan. Kuitenkin leikkimielinen kisailu kuuluu lapsen urheilun maailmaan. Lapsi tarvitsee paljon onnistumisen elämyksiä. Kisailussa voi harjoitella myös menestyksen tai tappion mukanaan tuomien tunteiden käsittelyä. Leikkimielinen kisailu on parempaan suoritukseen tähtäävää, johon ei sisälly voittamisen pakkoa. Mielestämme opettaja ja muut aikuiset voivat vaikuttaa lapsen suhtautumiseen epäonnistumiseen kypsästi. Häviämistä tulee opetella jo pienestä pitäen, jotta esimerkiksi juuri varhaisnuoruudessa siihen osaisi suhtautua oikein. Esimerkkinä

kypsästä suhtautumisesta epäonnistumiseen voisivat olla seuraavat tutkimusaineistostamme löytyneet tarinat, joissa häviö ja tasapeli oli mainittu hyvässä liikuntatuntikokemuksessa. Häviön kokemisesta huolimatta liikuntatunti voi olla onnistunut.

Sitten sählyn jälkeen oltiin käsipalloa. Ei voitettu mutta ei se haittaa. (8. MATTI +)

Opettaja vihelsi pilliin. Peli oli 1-0. Jee, kiljuivat yhden pisteen saajat. Mutta pian toisetkin saivat pisteen. Peli oli 1-1. – Ei se mitään, kuului Liisan ääni. (3. LIISA +)

Mistä sitten johtuvat näin erilaiset suhtautumiset häviöön näinkin pienessä aineistossa? Eikö kaikkia samanikäisiä voikaan laittaa samaan kategoriaan? Vastauksena tähän kysymykseen voi valottaa seuraava Miettisen (1999, 133) ajatus siitä, että jokaisella lapsella on oma kehollisuutensa, tajunnallisuutensa ja elämäntilanteensa eli situationaalisuutensa. Oppilaalla on myös kokonaisvaltaisuuden pohjalta syntyvä kokemuksellisuus, motivaatioperusta ja käyttäytymismalli. Tajunnallisuus tekee mahdolliseksi sen, että lapsi on vastuullisia ratkaisuja tekevä persoonaa. Tajunta mahdollistaa myös oman elämän itsesäätelyn. Tajunnassa ilmenee itsetiedostus ja kyky ohjata omaa elämäntilannetta, joka on olemassaolon olennaisin tunnusmerkki. Voimme siis ajatella, että se miten lapsi suhtautuu liikuntatuntin tapahtumiin, riippuu hänen tajunnallisuudestaan ja itsetiedostuksestaan. Tunteet ovat Ahon ja Laineen mukaan eräällä tavalla välittävä tekijä ajattelun ja toiminnan välillä, esimerkiksi reagoiminen onnistumiseen tai epäonnistumiseen tuloksiin ei välttämättä edellytä kognitiivista päättelyä. Reagoiminen voi olla tunnevaltaista, kuten yleensä pienillä lapsilla. Viimeisissä esimerkeissä näkyy jo kognitiivista päättelyä. Todennäköisesti heidän kokemusmaailmaansa on myös kuulunut epäonnistumisen kokemuksia, joiden kautta heille on muodostunut oikeanlainen käyttäytymismalli. Nämä menestyksen ja epäonnin tulokset liittyvät tulkitsijan omaan itsetuntoon ja toiminnalliseen aktiivisuuteen. (Aho & Laine 1997, 91–92.)

9.1.2 Yksilöllinen kehittyminen ja onnistumisen elämykset

Liikuntakasvatuksessa tulisi muistaa, että liikuntatunnit ja siitä saadut kokemukset eivät koostu ainoastaan kilpailusta ja sen tuloksista. Onnistuminen voi tulla muustakin kuin voittamisesta. Liikuntatunneilla opettajan tulisikin huomioida lapsen yksilöllisiä ja yksittäisiä suorituksia antaen niistä ansaittua palautetta. Liikuntatunneilla lapsen tulisi saada kokea positiivista palautetta, mutta kuitenkin realistisesti. (Nykänen 1996.) Seuraavissa tarinoissa kirjoittaja on ollut todella iloinen, kun hän on onnistunut yksittäisessä liikuntasuorituksessa. Jälkimmäisestä tarinasta näkee myös sen, kuinka onnistumisen elämys voi hyvin pelastaa koko päivän. On siis tärkeää, että puitteet luodaan niin, että jokaisella on mahdollisuus onnistumisen elämyksiin.

Peliä oli jäljellä enää muutama sekunti, ja vastustaja sai rangaistuslaukauksen. Hän kuljetti ja kuljetti ja laukaisi ylänurkkaan, mutta Matti torjui. Huikea torjunta! (11. MATTI +)

Keihäs liisi kauan, kunnes se tippui 88,63 m. Ilo oli väistämätön. Hän heitti pisimmälle. Hän heitti uudestaan ja ilo yltyi. Hän oli heittänyt vielä pidemmälle 89,79 m ja lisäksi Jaakko oli heittänyt 79 m. Heillä oli varmaan kivaa koulun jälkeen. (18. MATTI +)

Taitava opettaja osaa annostella palautteen saamista monipuolisesti tukien näin lapsen itsetuntoa. Mirja Kalliopuska määrittelee itsetunnon yksilön persoonalliseksi tunteeksi siitä, kuinka on hyvä, arvokas, tärkeä, kyvykäs ja pätevä (Miettinen 1999, 131). Nykäsen (1996, 55) mielestä lasten liikunnan ohjaajan on katkaistava mahdollinen heikon itsetunnon ja epäonnistumisien noidankehä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004) korostaa myös, että liikunnanopetuksessa tulisi antaa paljon mahdollisuuksia saada onnistumisen elämyksiä.

Lapselle on kerrottava kaikesta siitä mitä hän osaa tehdä. Onnistumisista on muistutettava silloin, kun hän vähättelee itseään ja hyväksyntää on osoitettava aina kun se on mahdollista. Myös myönteinen suhtautuminen virheisiin on oleellista lapsen kehittymiselle. Kun nuori oppii, etteivät virheet tai epäonnistuminen

ole maailmanloppu, hän oppii myös kokemaan pettymyksiä luonnollisesti myös muilla elämän aloilla. Lapsi oppii näin myös ymmärtämään, että virheistä voi oppia. (Miettinen 1999, 131.) Seuraavassa tarinassakin nähdään, että myös Matilla tapahtui oppimista alun haparoinnin jälkeen, ja liikuntatunnista tuli hyvä.

Kaikki sanoivat, no mitä tylsää meillä on... KORKEUSHYPPYÄ. Jeeeee! sanoivat kaikki. He kisailivat siitä kuka saa eniten pisteitä. Ensin tuntui, ettei Matti saanut pisteen pistettä, mutta lopussa hän sai paljon pisteitä. Kun he olivat pukuhuoneessa Matti ajatteli: Olipa hyvä liikuntatunti. (21. MATTI +)

Yksilölliset erot tulevat selvimmin esille tässä ikävaiheessa. Taitojen oppimisen ohella myös pituuskasvu saattaa aiheuttaa isoja eroja oppilaiden kyvyissä. 10–11-vuotiaan liikuntaelimistö on jo hyvin kehittynyt, jolloin liikkuminenkin muuttuu sujuvammaksi hienomotoriikan kehittyessä. 11-vuotiaat saattavat olla jo puberteetin vaiheen kynnyksellä, jolloin pituuskasvu saattaa olla valtaisaa. Luiden kasvu voi aiheuttaa kömpelyyttä liikeratojen uudistumistarpeen vuoksi. Tämän iän saavuttaneen lapsen hormonaaliset muutokset saavat aikaan lihasmassan kasvun. Tällöin lapsi tarvitsee myös voiman lisäystä ja voimaharjoitteita. (Miettinen 1999, 16–17.) Seuraava esimerkki osoittaa, miltä voi tuntua, kun pituuskasvu ei ole vielä oikein lähtenyt käyntiin ja tuntee itsensä pieneksi verrattuna muihin.

Ensimmäinen tunti oli liikuntaa. Matin lempiaine, mutta nyt oli tylsää varmasti, koska oli korista. Matista tylsintä, koska hän ei ylettänyt heittää koriin. Hän puki liikuntavaatteet päälle ja meni liikuntatunnille. Siellä häntä kiusattiin, koska hän ei saanut koriin ja muut sai. (33. MATTI -)

Keskimäärin 10-vuotiaana lapsi analysoi tarkasti sekä omia että toisten käyttäytymistä ja tunteita. Hän on kiinnostunut kaikesta uudesta ja kykenee tarkastelemaan itseään jo realistisesti. Tämän vuoksi turhautumistilanteita, pelkoja ja ahdistuneisuuden tunteita esiintyy yhä vähemmän. Toisaalta neljäntenä kouluvuonna suomalaisten lasten minäkäsitys heikkenee rajusti, mikä ilmeisesti enteilee alkavaa murrosikää. Omaa erilaisuutta voi olla vaikea hyväksyä. (Aho & Laine 1997, 27–28.) Tämän tulisi opettajan ottaa huomioon ja erityisesti liikuntatunneilla, koska suoritukset ovat julkisia. Tässä edellisessä Matin tapauksessa

kasvattajan tulisi lisätä lapsen itseyden eli itsensä tiedostamisen tunteita. Lasta kannattaa ensimmäiseksi opettaa arvioimaan ominaisuuksiaan. Itsearviointin harjoittelu kannattaa aloittaa fyysisistä ominaisuuksista, koska sitä on helpointa arvioida. Tässä tapauksessa voisi Matin ja vertaisryhmän kanssa yhdessä pohdita, mistä pituuserot johtuvat. Näin yksilö havaitsee erilaisuutensa, yksilöllisyytensä ja on siitä ylpeä. (Aho & Laine 1997, 51–52.)

Opetussuunnitelman perusteissakin tähdennetään yksilöllisyyden huomioimista liikunnanopetuksessa. Jokainen yksilö tulee ottaa huomioon yksilönä, jolloin tulee huomioida oppilaiden yksilölliset kehitystarpeet. (POPS 2004.) Seuraava Matin tarina ei kuitenkaan ilmennä yksilöllisyyden huomioimista.

Matti ajatteli koko ajan, että minkälainen liikuntatunti on. Matin ja heidän luokkalaisten piti sukeltaa ison altaan pohjasta rengas. Matti ei halunnut yrittää hakea sitä ja hänen ei ollut pakko hakea sitä. Matilla ei ollut mitään tekemistä. Heidän piti uida 200 m vapaauintia. Matti ui vain 100 m. Oli 10 min aikaa laittaa vaatteet päälle. Matilla oli huono liikuntatunti. (34. MATTI -)

Siitä huolimatta, että tutkimustulokset osoittivat voiton suuren merkityksen, on muillakin liikuntatunnin tapahtumilla ja elementeillä suurta vaikutusta lasten liikuntakokemuksille. Liikuntatunnit koostuvat jostain muustakin, mikä tuottaa elämyksiä. Tärkeää on lapsen yksilöllisyys ja se että lapsi hyväksyy itsensä sellaisena kuin se on. Menestyminen ja voitot eivät ole lasten liikunnassa pääasia (Miettinen 1999, 126).

9.2 Koululiikuntamuodot

Uunituore liikunnan opetussuunnitelma (POPS 2004, 246) antaa liikuntamuotojen sisältöjen kannalta opettajille väljät raamit toteuttaa liikunnanopetusta. Yksittäisiä liikuntalajeja ei ole mainittu, vaan korostetaan erilaisiin liikunnanperustaitoihin liittyvää jaottelua. Perustaitoja, kuten juoksemista, hyppäämistä ja heittämistä tulee soveltaa eri liikuntamuotojen sisällä. Talviliikuntamuodot, luontoliik-

kunta, tanssiliikunta, voimistelu, palloilu viite- ja pienpeleineen sekä veteen totuttautuminen ovat myös mainittu vuosiluokkien 1-4 opetussisällöissä. Liikunnalliset leikit tulee olla liikunnan opetuksessa keskeisiä työmuotoja.

Aiemmat tutkimukset koululiikuntakokemuksista osoittavat, että koululiikuntamuodot ovat tärkeä tekijä kokemusten muodostumisessa. Kaukovallan ja Sipilän (2003, 57–59) tutkimuksessa kuudesluokkalaisten mukavimmat ja ikävimmät koululiikuntakokemukset liittyivät lajiin. Havinen ja Kinnunen (1997, 61–62) ovat tutkimustaan varten haastatelleet jo koulunsa lopettaneita aikuisia heidän negatiivisista koululiikuntakokemuksistaan. Tutkimuksen mukaan kielteisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttivat toiseksi suurimpana tekijänä juuri liikuntalajit. Lajivalikoima koettiin liian yksipuoliseksi ja yksilölajeja ja kilpailullisuutta korostavaksi.

Myös oman tutkimuksemme lasten kirjoituksista tuli esiin koululiikuntamuotojen, eli eri lajien, pelien tai liikuntaleikkien suuri vaikutus koululiikuntakokemuksiin. Kaikista 37 tarinasta oli 68 %:ssa (25) mainittu liikuntamuoto määrittämässä hyvää tai huonoa liikuntatuntia. Hyvissä liikuntakokemuksissa liikuntamuoto oli mainittu 62 % (13) kirjoituksista ja huonoissa liikuntakokemustarinoissa, 69 % (11). Liikuntamuotojen positiivinen tai negatiivinen vaikutus lasten koululiikuntakokemuksiin näkyy myös seuraavissa lasten kirjoituksissa.

Ensimmäinen kysymys, joka tuli Liisan mieleen oli se, että mitä tehdään. Hän meni kysymään sitä opettajalta. Opettaja vastasi, että tänään ollaan lentopalloa. Liisa kiljaisi riemusta, sillä se oli hänen lempipallopeli. (3. LIISA +)

Liisalla oli liikuntatunti. Hän ei millään olisi halunnut mennä. Heillä oli jalkapalloa. Liisa ei tykännyt jalkapallosta. (22. LIISA –)

Emme voi kuitenkaan erotella mitään lasten mielestä suosituinta tai vihatuinta liikuntamuotoa, sillä kokemukset olivat niin yksilöllisiä. Sähly mainittiin kuitenkin useassa tarinassa. Seuraavat tarinat myös todistavat, että sähly on lasten mielestä todennäköisesti yksi suosituimmista koululiikuntapeleistä.

Neljäsluokkalaisten liikuntatunti oli alkanut. Oppilaat saivat äänestää eri lajeja. Tuli sählyä, koripalloa, viestiä ja vaikka mitä, mutta sähly vei ylivoimaisesti voiton joten pelattaisiin sählyä. (24. LIISA –)

Kaikki mieltivät, mitä tehtäisiin seuraavaksi. Sitten opettaja keksi. He olivat sählyä. Kaikki pitivät sählystä. (6. LIISA +)

Telaman (1999, 8) mielestä sählyn yleinen suuri suosio koululiikunnassa selittyy sillä, että peliin pääsee mukaan vähäisilläkin taidoilla. Peli tarjoaa kuitenkin yhtä paljon jännitystä ja sosiaalisia kokemuksia kuin muutkin pallopelit. Sählyn parissa voi siis kokea voimakkaita elämyksiä vähäisilläkin taidoilla.

9.2.1 Koululiikuntamuotojen yhteys koettuun fyysiseen pätevyyteen

Liikuntamuotojen vaikutus liikuntatuntikokemuksiin niin positiivisesti kuin negatiivisesti oli useimmiten yhteydessä yksilön minäkokemukseen. Minäkokemukseen kuuluvat minäkäsitys (koettu fyysinen - ja koulupätevyys, sosiaalinen hyväksyntä, käytös ja ulkonäkö sekä itsearvostus, liikunnan, koulun, ystävien, käytöksen ja ulkonäön tärkeys) ja oppilaiden kokemukset erilaisista liikuntaohjelmista. (Sarlin 1998, 28.) Koettu fyysinen pätevyys on tärkeä tekijä yksilön positiivisen minäkäsityksen rakentamisessa. Fyysinen kyvykkyys on ensimmäisiä osa-alueita, joilla lapsi oppii arvioimaan pätevyyttään. (Fox 1998, 5.)

Negatiivisissa tarinoissa ikävä koululiikuntamuoto oli voimakkaasti yhteydessä omaan huonouteen eli koettuun pätevyyteen tietyissä liikuntamuodoissa, kuten seuraavissa esimerkeissä tulee esille.

Oli aamu. Matti odotti liikuntatuntia innoissaan. Kun Matti kuuli opettajalta, että mitä oli liikunnassa, Mattia ihmetytti. Voi ei uintia. Uinti on tylsää. Minä en edes osaa uida hyvin... Heidän piti uida 200 m vapaauintia. Matti ui vain 10 m. (34. MATTI –)

Sitten otettiin seiväshyppy kilpailu. Siinä Liisa oli huono, mutta Liisa ajatteli, kyllä minä pärjään... Nyt pelattiin sulkapalloa ja tässäkin Liisa oli erinomaisen huono. (26. LIISA –)

Opettaja kertoi, että nyt olisi sählyä. Matti oli luokalta huonoin sählyssä. Matin piti mennä maalivahdiksi. Sitä Matti inhosi kaikkein eniten. (36. MATTI -)

Mielenkiintoista esimerkeissä on se, että lapsi ilmaisee suoraan oman huonoutensa epämiellyttävässä liikuntamuodossa. Hyvissä tarinoissa puolestaan lapsi toteaa, että joku liikuntamuoto oli kiva tai mukava, ja sivumennen sanoo tarinan päähenkilön pärjänneen lajissa oman fyysisen pätevyytensä vuoksi. Ainoastaan yhdessä hyvässä tarinassa lapsi toteaa suoraan fyysisen pätevyytensä puhuesaan liikuntamuodosta.

Liisa oli niiden luokan paras koriksessa ja lentopallossa. Kaikki halusivat mennä koriksessa ja lentopallossa Liisan puolelle... (4. LIISA +)

Lieneekö tämä vaatimattomuus ja itsensä vähättely tyypillistä meille suomalaisille. Onko se synnynnäistä, opittua vai kuuluuko tällainen ajattelu tämän ikäisen lapsen kehitykseen? Tämä huomio on ristiriidassa Miettisen (1999, 16–17) esittämän toteamuksen kanssa. Hänen mielestään tämä ikäkausi on tasapainoisen huolettomuuden aikaa, ja lapset ovat tässä iässä itserakkaita ja rohkeita.

Osassa vastauksissa lapset olivat kuitenkin ymmärtäneet myös liikuntamuodon syvemmän vaikutuksen. Positiivisissa kokemuksissa kerrottiin muun muassa, että oppi uutta. Tämän ikäinen lapsi elää lajitaitojen oppimisen kulta-aikaa. Tätä kautta kutsutaankin toiseksi liikunnalliseksi herkkyyskaudeksi. Herkkyyskaudella lapsen tulisikin saada riittävästi harjoitetta, jotta kehitystä tapahtuisi. Oppiminen tapahtuu usein ensi yrittämällä. (Miettinen 1999, 16–17.)

Ensin harjoiteltiin lyöntejä. Niitä oli kiva oppia Liisan mielestä. Olihan Liisa joskus harjoitellut niitä, mutta aina oli hyvä kerrata. (6. LIISA +)

Vaikka lajitaitoja painotetaankin tässä iässä, ei monipuolisuutta saa unohtaa. Lajitaitojen lisäksi tulisi painottaa nopeuden, liikkuvuuden sekä yleisten taitotekijöiden harjaannuttamista. Oppimisvalmius ja suoritustaso ovat herkkyyskaudella kohonneet selvästi. Tällöin oppiminen on huipussaan. Tämän vuoksi liikuntatunneilla tulisikin olla jokaiselle jotakin oman kehityksensä mukaisesti. (Mietti-

nen 1999, 16–17.) Seuraavan esimerkin Matti myös todennäköisesti nauttii fyysisestä rasituksesta. Tarinoista löytyi myös esimerkkejä siitä, että liikuntamuodosta voi pitää tai olla pitämättä ilman, että siihen liittyy koetun fyysisen pätevyyden tunteita. Liikuntatunnille voi olla muukin motiivi kuin oma pätevyys.

Heillä on telinevoimistelua. Matin mielestä se on hauskaa kun saa vetää leukoja. Siitä saa voimaa hyvin paljon... Matin mielestä oli ollut tosi hikininen ja mukava päivä. (10. MATTI +)

Tunnilla pelattiin lentopalloa ja arvaapas pitikö Liisa lentopallosta. No ei tosiaankaan. Liisa halusi liikkua. (28. LIISA –)

Matti ja luokka olivat uimassa. Matti aikoi saada viidennen merkin. Hänen piti uida 1 km ja hypätä kolmosesta voltilla. Häntä pelotti ensin vähän. Mutta sitten oli hänen vuoro. Hän alkoi uida. Hän oli uinut 500 m. Häntä alkoi väsyttää. Hän ui 1 km. Hän oli väsynyt. Hänen piti hypätä. Hän hyppäsi. Hän sai viidennen merkin. Matti oli onnellinen. The end. (19. MATTI +)

Näistä tarinoista voisi päätellä sen, että lapsi voi olla jo liikuntatunneilla voimakkaasti tehtäväsuuntautunut. Jaakkolan (2003, 141) mukaan tehtäväorientoituneet henkilöt kokevat pätevyyttä esimerkiksi silloin, kun he kehittyvät omissa taidoissaan tai oppivat uuden suoritustekniikan. McLeanin (2003, 34) mukaan myös suorituksesta nauttiminen sen aikana osoittaa tehtäväorientoituneisuutta.

9.2.2 Uutta kivaa, vanhaa tuttua vai ajankohtaista liikuntaa?

Ihmettelimme oman tutkimusaineistomme parissa, miksi niin monessa tarinassa mainittiin vain muutamat liikuntamuodot. Miksi yhdessäkään ei mainittu esimerkiksi talvilajeja? Tutkimuksemme eroaa edellä esitetyistä tutkimuksista kuitenkin siltä osin, että tutkimuskohteenamme on neljäsluokkalainen oppilas. Tämän ikäinen lapsi, kuten jo edellä mainitsimme, elää konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jossa lapsen kokemukset jäsentyvät hyvin läheisessä ajallisessa suhteessa havaintoihin, jotka ovat kokemusten perustana. Konkreettisissa operaatioissa voidaan hakea muistista ja mielikuvituksesta mielikuvia. Operaatioi-

den avulla tapahtuva ajattelu onkin keino kuvata todellisuutta. (Hautamäki 1995, 227.) Ehkä tiettyjen lajien mainitsematta jättäminen johtuu siitä, että tämän ikäinen lapsi elää vielä tässä ja nyt maailmassa, jolloin on hyvin todennäköistä, että kirjoitetut tarinat kumpuavat lähimuistista. Todennäköisesti aineistonkeruumme sattui kevään kelirikon aikoihin, sisäliikunta- ja uintikauteen. Tutkimuksessamme lapsi teorian mukaan on siis hakenut muististaan mielikuvia, jotka liittyvät hyvään tai huonoon liikuntatuntiin.

Odotimme, että lasten kirjoituksista olisi tullut esiin myös kaipuu uusiin, muodikkaisiin koululiikuntalajeihin, kuten esimerkiksi skeittaukseen. Kuten jo teoriaosassa mainitsimme, tänä päivänä urheiluksi ymmärretään vähemmän fyysistä räsitystä ja vaivaa edellyttävä liikkuminen ja lajien harrastaminen kuin ennen. Nykyajan lapset harrastavat yhä enemmän teknisiä taitoja vaativia lajeja. Enää ei pelailla ja leikitä ulkoleikkejä. (Nuori Suomi 2002, 5.) Vuoden 2004 liikunnanopettaja Mattilan mielestä uudet liikuntamuodot tuovat vaihtelua ja uusia sisältöjä liikuntatunteihin (Ängeslevä 2004, 32, 34). Telama (2001) puolestaan toteaa, että ajallemme tyypillisen globalisaation vaikutus näkyy koululiikunnassa uusina muotilajeina. Vaarana tässä on, että liikunnanopetuksesta tulee pirstaleista. Uusilla lajeilla tarjotaan erilaisia kokemuksia. Pitää kuitenkin muistaa, että onnistumisen kokemukset syntyvät vasta siitä, kun lapsi osaa liiketehtävät ja lajitaidot. (Heikinaro-Johansson 2001, 7.)

Tutkimusaineistostamme ei kuitenkaan käynyt ilmi millään lailla kaipausta uusiin liikuntamuotoihin. Konkreettisesti ajatteleva lapsi ei ehkä osaa mieltää ja näin vaatiakaan näitä muotilajeja koululiikuntaan kuuluvaksi. Toisaalta myös lapsi on saattanut tottua liikuntatunneilla käytyihin liikuntamuotoihin, ja nämä riittävät hänelle sellaisenaan. Tulkinnanvaraista on myös se, kuuluuko sähkö perinteisiin suomalaisiin liikuntamuotoihin, vai onko se muotilaji. Ainakin tämän tutkimuksen lapset olivat sitä mieltä, että vanhassa on vara parempi. Tästä on esimerkkinä seuraavan tarina, joka osoittaa, että perinteisestä liikunnasta, lenkkeilystä voi myös lapsi nauttia. Elämys pohjautuu voimakkaasti esteettiseen kokemukseen. Myös Laakso (2003, 19) ja Telama (1999, 8) korostavat esteettisyyden kokemista yhtenä yksilön liikuntamotiivina.

Liisan luokka oli lähdössä kävelyille. Parijonossa he hölkkäsivät rantaan. Liisan pari oli hänen paras kaverinsa Mari. Marin ja Liisan lempiaine oli ehdottomasti liikunta. Heidän energinen liikunnan opettajansa järjesti heille kirvoja liikuntatunteja kuten nyt. Opettaja vitsaili kaikkea ja Liisa ja Mari vaan nauroivat. Rannassa tytöt heittelivät vaan leipiä. Liisa sai viisi leipää. Se oli hänen uusi ennätys. Sitten he jatkoivat matkaa. Hetken päästä he näkivät kauniin perhosen, joka lenteli kukasta kukkaan. Harmi vaan se lensi pois kun tytöt pysähtyivät katselemaan sitä. Kohta olisi niin ihana liikunnan tunti ohi. He kääntyivät takaisin koululle. (16. LIISA +)

Luonnossa voi kokea sekä osaamista vaativia haasteita, että havaintoihin perustuvia esteettis-emotionaalisia elämyksiä, aivan kuten Liisa edellisessä tarinassa. On myös todettu, että aito luontoympäristö vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Yhdessä olemista luonnossa on kuvattu osuvasti käsitteellä ”yksin yhdessä”. (Telama 1999, 8.) Myös edellä esitetystä Liisan tarinasta nousee vahvasti esiin luontoliikuntaelämyksen sosiaalinen puoli.

9.3 Vertaisryhmän vaikutus

Koululiikuntaa on perinteisesti pidetty tärkeänä sosiaalistumisympäristönä. Kun oppilas itse aktiivisesti oman toimintansa kautta oppii normit, arvot, käyttäytymisen mallit ja roolit, on kyse sosiaalistumisesta. Sosiaalinen ja sosiaalisuus kuvaavat yksilön suhdetta muihin yksilöihin, vertaisryhmään, muihin ryhmiin ja yhteisöihin. (Telama 2000, 60.) Liikuntatunteja kutsutaan usein emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen laboratoriksi (Lintunen 2002, 33). On hyvin selvää näyttöä siitä, että mikäli liikunnanopetus järjestetään niin, että oppilaat saavat työskennellä paljon pareittain keskenään, voidaan oppilaiden sosiaalisia suhteita huomattavasti edistää (Telama & Laakso 1995, 275). Myös opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa mainitaan yhteistyötaitojen tärkeys (POPS 2004, 248).

Telama (2000) toteaa, että liikunnan avulla voidaan vaikuttaa sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen. Tämä kuitenkin edellyttää, että siihen kiinnitetään erityistä huomiota ja käytetään teoreettisesti perusteltuja opetusmenetelmiä, kuten

esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentely. Tutkimuksessamme lapsen sosiaalisuus nousi esiin suhteessa vertaisryhmään. Lapset mainitsivat kaikista vastauksista vertaisryhmän vaikutuksen 43 % (16). Hyvissä liikuntatunti tarinoissa mainintoja oli 38 % (8) ja huonoissa tarinoissa 50 % (8).

9.3.1 Joukkueen ja kavereiden merkitys

Hyvissä liikuntatuntitarinoissa korostui se, että pääsi samalle puolelle kavereiden tai parhaiden kanssa. Myös huonoissa kertomuksissa tuli esiin harmi siitä, jos ei päässyt samaan joukkueeseen kaverin tai hyvien kanssa. Kahilan (1993) mukaan onkin tärkeää muistaa opetusjärjestelyissä, että pari- tai ryhmätyöskentely tapahtuu niin, että kukin oppilas joutuu toimimaan monien erilaisten oppilaiden eikä vain parhaan kaverin kanssa (Telama & Laakso 1995, 275). Liikuntatunneilla etenkin joukkuejaoissa tulee esille se, että pitäisi osata toimia kaikkien kanssa.

Liikuntatunti alkoi niin, että opettaja laittoi oppilaat ryhmiin. Taas Liisalla kävi tuuri. Hän pääsi kaikkien hyvien ystäviensä kanssa samaan joukkueeseen. (3. LIISA +)

Ensimmäisellä tunnilla oli liikuntaa. Heillä oli sählyä 2 joukkuetta tehtiin. Hän pääsi parhaiden puolelle. (9. MATTI +)

- Voi ei! Nää on ihan epikset joukkueet. Ope, voinks mä vaihtaa joukkuetta, Liisa valitti. Muutenkin oli huono päivä ja nyt vielä tämä. Liisan paras kaverikin oli vastakkaisella puolella. Ei, tästä ei tulisi mitään. (24. LIISA -)

Muutamissa tyttöjen tarinoissa tuli esiin voimakkaasti tykkääminen. Kaivosojan (2002, 116) mukaan vasta viidennen ja kuudennen luokan aikana ilmenee tyttöjen ja poikien seurustelua. Tämänikäisten seurustelu ei pyri kahdenkeskisyyteen, vaan siinä opetellaan kontaktin ottamista ja seurusteluun liittyviä rooleja. Suurelta osin tämä koskee koko ryhmän toimintaa. Kuitenkin medioissa yleisesti puhutaan, että lapsia pidetään pieninä aikuisina, ja jo aikaisemmin kuin Kai-

vosoja esittää, esiintyy sukupuolten välistä ”seurustelua”. Pulkkinen (2002, 106) toteaaakin, että suojaava huolenpito on loppunut ennen aikojaan, mikä näkyy muun muassa vaateteollisuudessa ja viihdekulttuurissa. Lapset puetaan yhä useammin teineiksi. Omassa tutkimuksessa kävikin selkeästi ilmi, että neljäs-luokkalaisia tyttöjä nämä ”seurusteluasiat” jo selkeästi kiinnostavat. Esimerkkeistä on kuitenkin luettavissa, että tykkäämisjutut ovat vielä aika viattomia. On hyvä kuitenkin tiedostaa, että oppilaat eivät kehity välttämättä kirjatiedon tahtiin.

Tänään oli Annan vuoro päättää mitä ollaan ja hän päätti pusuhipan. Anna oli Liisan luokkatoveri. Liisa ja muut kysyivät, miten sitä ollaan? Anna selitti on yksi tai kaksi hippaa, ne ottaa kiinni toisia ja kun he on saanut jonkun kiinni, sen voi pelastaa pussaamalla minne haluaa. - Joo! Huusivat pojat yhteen ääneen. Se olis kivaa. Joonas mietti itsekseen, että kyllä se mulle käy, kun saa pelastaa Liisan pussaamalla. (4. LIISA +)

He joutuivat kuitenkin odottelemaan, sillä Hanna, Tanna ja Katriina olivat kuhnustelemassa vessassa ja juttelemassa aivan varmasti pojista. (12. LIISA +)

9.3.2 Vertaisryhmältä saadun palautteen merkitys

Selkeänä erona hyviin tarinoihin tuli se, että huonoissa kokemuksissa korostui vertaisryhmän antama negatiivinen palaute suorituksista. Myös kiusaamista esiintyi. Liikuntatunneilla lapsen minäkäsitys joutuukin usein tarkastelun kohteeksi. Liikunnanopettajan on tärkeä muistaa, että neljäsluokkalainen lapsi on erittäin herkkä omaan itseen kohdistuvassa arvioinnissa.

Siellä häntä kiusattiin, koska hän ei saanut koriin ja muut sai. Juho kiusasi sitä koko ajan. (33. MATTI -)

Kun liikuntatunti loppui, oli Matti päästänyt kymmenen maalia ja kaiverit pilkkasivat häntä. (36. MATTI -)

Edellisistä lasten kirjoituksista näkyy jo edellä käsitelty tämän ikäisen lapsen herkkyyden palautteelle sekä minäkäsityksen heikkeneminen. Tämä voi selittyä

sillä, että 10–11-vuotiaana lapsen kehityksessä tapahtuu rajuja muutoksia. Lapsi alkaa kiinnittää entistä enemmän huomiota omiin fyysisiin ominaisuuksiinsa, jolloin hän vertailee itseään muihin ja myös arvostaa toisissa lapsissa fyysisiä ominaisuuksia. Lähestyvällä murrosiällä voi olla vaikutusta asiaan. Tällöin lapsi ei oikein tiedä, onko hän jo aikuinen vai pieni lapsi. Mielialat voivat vaihdella voimakkaasti ja tämän ikäinen voikin kokea loukkaavana, jos häntä kohdellaan pikkulapsen tavoin. Kaveripiirillä on tässä ikävaiheessa tärkeä merkitys, sillä kyseisessä kehitysvaiheessa oleva lapsi tarkistaa minäkuvaansa juuri vertailemalla itseään muihin ja tarkkailemalla muiden reaktioita itseään kohtaan. Tämän ikäisen lapsen on usein vaikea asettua toisen ihmisen asemaan. (Aho 1996, 32-33.) Koska yrittäminen, aktiivisuus ja motivaatio saattavat vaihdella, myönteisellä palautteella on paljon merkitystä (Miettinen 1999, 17).

Minäkäsityksen kehitykselle olisi suotuisaa saada liikuntatunneille turvallinen ja positiivinen ilmapiiri. Kaikenlaisille tunteille on sijaa koulun avoimessa tunneilmastossa. Tällaisessa ilmastossa satuttaminen ei kuitenkaan ole sallittua. (Turkka 2003, 281.) Myös Mattila (2004) korostaa, että liikuntatunneilla kaikkein tärkeintä olisi saada positiivinen tekemisen ilmapiiri. Kun lapset opettaa toimimaan osana ryhmää ja ymmärtämään mitä joukkuepeli on, kantaa se tulevaisuudessa pitkälle. (Ängeslevä 2004, 32.) Mielestämme on opettajan tehtävä edesauttaa lapsen minäkäsityksen muodostumisessa koulun osalta, sillä siihen vaikuttaa kaikki toiminta. Etenkin palautteella on erittäin suuri merkitys lasten minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumiselle. Seuraavassa lapsen tarinassa voi huomata, kuinka Liisan tunnissa oli tärkeää palaute niin kavereilta kuin opettajaltakin, vaikka tällä huomioinnilla ei sinänsä ollut mitään tekemistä itse liikunnan kanssa. Olisikohan tällä tytöllä kenties sosiaalinen motiivi liikkumiseen?

Kello soi sisään. Liisan liikuntatunti oli juuri alkamassa. Liisa vaihto sinipunaraitaisen paidan päälleen ja valkoiset housut. Sitten Liisa meni saliin missä liikuntatunti pidettiin. Kun Liisa oli juuri sanonut parhaimmalle ystävälleen hei, kokonainen lauma juoksi Liisan luo. Hän ihmetteli minkä takia he tulivat juuri Liisan luokse miksei vaikka Maijan joka seiso hänen vieressään. Yhteen ääneen he sanoivat voi Liisa sinulla on ihana paita. Siitä Liisa tykkäsi kovasti. Sitten tuli opettaja paikalle ja toivotti lapsille hyvää huomenta. Sitten opettaja huomasi Liisan paidan ja kehui sitä. Ensimmäisenä he olivat kori-

palloa ja sählyä ja lopuksi hippaa. Liikuntatunnin jälkeen Liisalla oli hyvä mieli koska liikuntatunti oli ollut mukava. (13. LIISA +)

Toisen ihmisen huomioimista ei voi mielestämme koskaan liikaa opettaa. Koulu- liikuntatunneilla, jossa toimitaan läheisessä suhteessa yksilöiden kanssa, tulee helposti eteen myös moraalisia ongelmia, kuten omassa tutkimuksessamme tuli esille. Sen takia on syytä tarkastella moraalin käsitettä ja kysymyksiä lähemmin.

9.3.3 Moraalikasvatus liikunnassa

Moraali on tietoisuutta oikeasta ja väärästä. Ihmisyhteisössä käsitys oikeasta ja väärästä koskevat useimmiten toisia ihmisiä. Sillä mitä teemme on seurauksia toisten ihmisten kannalta. Yksilön moraalilla päätöksillä on myös merkitystä hänen oman arvon tuntoonsa. Se, että moraali liittyy yksilöiden välisiin suhteisiin, liittyy sen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Sosiaalista ja moraalista kehitystä tai kasvatusta onkin näin ollen vaikea erottaa toisistaan. (Telama & Laakso 1995, 276.)

Keskeinen kysymys moraalikasvatuksessa on, kuinka lapsia voidaan opettaa erottamaan oikea väärästä. Opettajan kasvattajana tuleekin olla valppaana tällaisten tilanteiden varalta ja tukea lasten moraalisia valintoja. Entisajan yhteiskunnissa yksilön sosiaalinen taustaryhmä määräsi pitkälle sosiaaliset ja moraaliset normit samalla valvoen niitä. Nykyajan yhteiskunnassa, missä on vallalla yleistyvä individuaalisuus eli minäsuuntautuneisuus ei moraalista harkintaa voi enää perustaa valmiisiin normeihin. Perinteiset arvot eivät enää säätele käyttäytymistä kuten ennen. (Telama & Laakso 1995, 276.) Iloksemme saimme kuitenkin huomata, että lasten tarinoissa nousi esiin riemu yhdessä onnistumisesta. Myös toisten onnistumisista osattiin olla iloisia.

Seuraavaksi meidän puolulainen laittoj puolesta kentästä yläpesään. Viimeisillä minuuteilla vastustaja pääsi monesti hyökkäämään. He koittivat monesti vanhan aikaista, mutta se ei onnistunut.

He koittivat myös laukaista, mutta sekään ei onnistunut. Minun hyvän kaverin ansiosta, joka oli maalissa, voitimme 2-0. (9. MATTI +)

Ensin jaattiin ryhmät ja sitten alkoi varsinainen kisa. Ensin vastustajat saivat pisteen, mutta sitten Tanna teki harhautuksen ja he siis Liisan ryhmä saivat pisteen. Tietenkin Anna ja Katariina kiljuivat ja onnittelivat kaikkein eniten. He olivat pelanneet vähän aikaa ja tilanne oli 1-2. Liisan joukkue oli häviöllä. He olivat jo miltei luovuttaneet, kun Siiri otti ja antoi heille pisteen. He huusivat, mutta toinen joukkue ei, sillä oli tasapeli... Vähän ajan päästä itse Liisa teki pisteen ja pistetilanne oli 3-2 ja Liisan joukkue on voitolla. Sen jälkeen Liisan joukkue niin sanotusti jyräsi sillä se teki neljännen pisteen... pukemaan mennessään hän ajatteli, että tämä liikuntatunti oli universumin paras liikuntatunti! (12. LIISA +)

Telama ja Laakso (1995, 277) tähdentävät, että yksilön olisi opittava itse arvioimaan monipuolisesti moraalisia tilanteita ja ihmisten tekojen seurauksia näissä tilanteissa. Tätä kutsutaan moraaliseksi autonomiaksi. Edellytyksenä tämän kyvyn saavuttamiseksi ovat keskustelut arvoista ja moraalissäännöistä, kokemusten saaminen erilaisista tilanteista ja sosiaalisen havainnointikyvyn kehittyminen. Mielestämme taito asettua toisen ihmisen asemaan on tärkeää. Opettaja on kasvattajana tärkeässä roolissa moraalien kehittämisessä ottamalla keskustelun aiheeksi moraaliset kysymykset ja ohjaamalla lasten välistä keskustelua. Näin opettaja antaa roolimallin lapsille, kuinka ongelmia voidaan ratkoa. Opettajan tulisikin mielestämme tehdä itsensä tarpeettomaksi tällaisissa tilanteissa, jotta lapset pystyisivät itsenäiseen keskusteluun moraalisisista kysymyksistä. Seuraavien tarinoiden Matit saivat kokea, mitä tapahtuu, kun toimii sääntöjen vastaisesti.

Ensin liikunnassa oli sählyä. Matti oli maalissa. Vähän ajan päästä tuli maali ja Matti suuttui. Hän hakkasi mailansa seinään, että se katkesi. Kun hän oli vihainen. Ja opettaja laittoi Matin jäähyille (31. MATTI -)

Matin liikuntatunnilla oli lentopalloa. Hän otti pallon salaa, kun tuli liikuntasaliin, vaikka ei saanut, ennen kuin opettaja antoi luvan. Kun ope tuli parin kymmenen sekunnin kuluttua siitä kun Matti oli ottanut pallon, niin ope näki Matin heittelevän sitä. Mutta Matti ei huomannut opea vaan heitti vahingossa tätä päähän. Ope kaatui ja siitä hän hermostui ja antoi Matille tunnin jälki-istuntoa. (32. MATTI -)

Monen moraaliseen kehitykseen vaikuttavan tekijän kannalta on suuri ero lasten oman spontaanin liikunnan ja aikuisten organisoidun liikunnan välillä. Leikkies-sään ja pelatessaan lapset noudattavat yhteisesti sovittuja sääntöjä. He keskus-televat säännöistä ja saattavat muuttaakin niitä saadakseen leikistä tai pelistä enemmän iloa. Säännöillä on näin toimintaa ylläpitävä merkitys ja jokainen pe-laaja vastaa sääntöjen noudattamisesta. Kun aikuiset ohjaavat liikuntaa, he sa-nelevat säännöt ja myös pitävät huolta sääntöjen noudattamisesta. Näin lapset voivat delegoida sääntöjen noudattamisen vastuun kokonaan tuomarille eli kou-lussa opettajalle. Lapsille voi näin kehittyä asenne, että kaikki mitä tuomari ei näe tai vihellä on hyväksyttävää. (Telama & Polvi 1999, 414.) Opettajalla onkin suuri vastuu siitä, että lapset oppivat noudattamaan sääntöjä ja ymmärtävät miksi niitä tarvitaan. Sääntöjen noudattaminen ja muut moraaliset kysymykset ovat erittäin tärkeitä asioita myös turvallisen oppimisympäristön kannalta. Seu-raavassa käsittelemme vain huonoista tarinoista esiin tullutta päätemaa eli op-pimisympäristön turvattomuutta.

9.4 Oppimisympäristön turvattomuus

Huonoissa liikuntatuntitarinoissa nousi esiin mielenkiintoinen piirre. Oppimisympäristön turvallisuus tai oikeastaan sen puuttumiseen liittyvät asiat olivat mainit-tu 56 %:ssa (9) vastauksista. Miksi lapset ovat kiinnittäneet niin paljon huomiota juuri loukkaantumisiin kirjoittaessaan huonosta liikuntatunnista? Varstalan (1996, 14) mukaan liikuntatunteja leimaa toimeliaisuus ja aktiivisuus. Liikunta-tunnit nähdään toiminnallisina tuokioina, joissa oppilaat voivat toimia ”vapaam-min” purkaen ylimääräistä energiaa. Joissain pallopeleissä on jopa toivottavaa fyysiset kontaktit eli vastustajan häirintä. Tämä merkitsee sitä, että opettajalta vaaditaan kykyä säädellä toiminnan motivaatio-, tunne- ja aktiivisuustasoa. Opetussuunnitelman perusteet (2004, 248) tähdentävät myös turvallisten liikun-tatapojen oppimista, sovittujen ohjeiden mukaan toimimista sekä reilun pelin sääntöjä.

Etenkin erilaiset loukkaantumiset mainittiin monta kertaa ja tunti olikin tämän takia usein mennyt aivan pilalle. Opettaja on paljon vartijana siinä, että oppilaat tuntevat itsensä niin fyysisesti kuin psyykkisesti turvatuiksi Aineistojen tarinoissa esiintyi myös kiusaamista. Seuraavissa esimerkeissä Matit ovat kokeneet, kuinka liikuntatunti voi satuttaa fyysisesti ja kuinka liikuntatunneilla voi olla turvaton- ta myös henkisesti. Kiusaamista on käsitelty enemmän kappaleessa 9.3, joten tässä kohtaa sen käsittely jää vähemmälle.

Joku astui Matin varpaille niin että Matti lensi suoraan nenälleen lat- tialle niin, että toisesta nenän reiästä tuli verta... Niin joku heitti Mattia pallolla nenään niin että toisesta nenän reiästä tuli verta. Matti itki ja käveli silmät kiinni laitaan istumaan, mutta törmäsi verk- koon niin, että sotkeutui siihen niin, ettei päässyt pois. Joku tyttö yritti auttaa ja nykäisi verkkoa niin, että toinen tolppa kaatui. Mihin muuhunkaan kuin suoraan nenään. Matti huusi nyt riitti ja lähti pu- kuhuoneeseen. (32.MATTI –)

Hän puki liikuntavaatteet päälle ja meni liikuntatunnille. Siellä häntä kiusattiin, koska hän ei saanut koriin ja muut sai. Juho kiusasi sitä koko ajan. Juho pukkasi häntä seinään, että polvesta rupesi tule- maan verta. Eikä opettaja välittänyt mitään. Matti meni pukuhuo- neeseen niin, ettei opettaja nähnyt. Hän puki ja lähti kotia. (33. MATTI –)

Viimeaikaiset tutkimustulokset ovat osoittaneet, että pelissä tapaturmia sattuu yhä useammalle. Etenkin salibandyssä eli sählyssä tapaturmariskin on todettu olevan suurehko lajin vauhdikkuuden ja nopeatempoisuuden vuoksi. Sählyn suuri suosio koulupelinä näkyi myös tutkimuksessamme. Pelissä on muistettava sääntöjen noudattamisen tärkeys. Etenkin peleissä, joissa tarvitaan tuomaria, kuten sählyssä, on tuomarilla suuri merkitys turvallisen pelitavan takaajina. Kou- lussa opettaja toimii yleensä tuomarina, jolloin sääntöjen opettaminen ja niistä kiinni pitäminen on opettajan vastuulla. Lapsille tulee korostaa, että taitava ja hyvä pelaaja noudattaa sääntöjä. (Kokkonen 2002, 26.)

Opettaja voi ehkäistä tapaturmia ja kiusaamista kehittämällä luokalle sopivan liikuntaprotokollan. Sillä tarkoitetaan niitä liikuntarutiineja, jotka tekevät liikunta- tunneista turvallisia ja viihtyisiä. Näihin voidaan lukea säännöt, ohjeet ja tavat.

(Hakala 1995, 35.) Tässä esimerkkitarinassa opettajalla on ollut tietty protokolla, mutta sekään ei ole estänyt vahingolta.

Opettaja vihelsi pilliin ja sai seuraava lähteä. Ja seuraavana olikin Liisa. Hän otti vauhtia ja hyppäsi pitkälle, mutta Valteri oli eessä. Hän kamppasi Liisan ja se lensi pitkälle ja vielä pitemmälle kuin hän. Liisa lensi kovaa kyytiä koulun piha aidan viereen, missä oli kivi. Liisan pää kävi siihen ja tuli iso patti. Hän alkoi itkemään. Mutta juuri silloin opettaja tuli paikalle. Opettaja kysyi kuka teki ja miten voit. Olihan Liisan mielestä siinä jokin hyvä puoli, kun Liisa voitti kilpailun. (23. LIISA –)

Ensin piti mennä esterata, jossa oli kaikkea helppoa, paitsi täytyi kiivetä köysiä pitkin ylös ja liukua niiden varassa alas. Siinä paloi kädet. (26. LIISA -)

Edellisessä esimerkissä liikuntaprotokollaan itsestään selvytenä kuuluvat säännöt ovat ainakin oppilaan mielessä unohtuneet. Opettajan pitäisikin säännöllisesti muistuttaa protokollaan liittyvistä seikoista, jotta ne pysyisivät oppilaiden mielissä ja niistä tulisi pikku hiljaa automaattisia. Säännöt ja ohjeet tulisivat kuitenkin olla joustavia.

9.5 Opettajan merkitys

Edellä esittelemämme tutkimuksemme neljä teemaa luovat pohjaa viidennelle pääteemalle, opettajan vaikutukseen koululiikuntakokemuksiin. Aluksi ajattelimme tämän teeman olevan yksi itsenäinen teema muiden joukossa, mutta päästessämme pidemmälle analyysissämme ja teorian muodostamisessa huomasimme, että opettaja on vaikuttamassa jollakin tavoin kaikissa koululiikuntakokemuksissa. Vaikka kaikissa lasten kirjoituksissa ei opettajan merkitys liikuntatuntiin suoraan tullut esille, on kirjoituksissa nähtävissä, että opettaja on läsnä koko ajan. Opettaja suunnittelee mitä tunneilla tehdään, hän mahdollistaa tai evää onnistumisen kokemukset, hän on ilmapiirin luoja sekä vastuussa tuntien turvallisuudesta. Opettaja on eittämättä peruspilari hyvän liikuntatunnin luoja.

Opettaja mainittiin usein suoraan lasten tarinoissa jopa 84 %:ssa (31). Eroa ei ollut paljонkaan hyvien ja huonojen tarinoiden välillä, sillä molemmissa variaatioissa mainittiin opettaja lähes yhtä usein. Hyvissä kokemuksissa opettaja mainittiin 81 % (17) ja huonoissa 88 % (14) vastauksissa. Opettaja vaikuttaa siis hyvässä kuin pahassa. Opettaja toimi positiivisessa ja negatiivisessa viitekehysessä muun muassa toiminnan organisoijana, ideanikkarina, ilmapiirin luoja- ja riidan selvittäjänä ja huolehtijana vahinkojen sattuessa, sekä oikeusministerinä. Penttinen (1995, 37–38) toteaa, että oppilaat eivät voi valita opettajaansa. Perusopetuksessa kunkin lapsen koulussa saamat liikunnan oppimiskokemukset perustuvat siihen sattumanvaraiseen seikkaan millaisen luokanopettajan ohjauksessa hän perehtyy koululiikuntaan. Koululiikunnassa saatujen positiivisten oppimiskokemusten ja elämyksien merkittävyttä tuskin koskaan voidaan liioitella. Sama pätee myös negatiivisiin kokemuksiin. Opettaja on avainasemassa siinä, minkä suuntaisia liikunnan oppimiskokemukset ovat. Luokanopettajan työn merkittävyttä liikunnan opettajana lisää tässä suhteessa myös tieto siitä, että lasten motorisen oppimisen ja motoristen kykyjen kehittymisen kannalta otollisin vaihe ajoittuu juuri aikaan ennen murrosikää. Huomionarvoista kuitenkin on se, ettei opettajalla oman tutkimuksemme mukaan kuitenkaan ollut aina vain se pahan rooli huonoissa kokemuksissa, vaan opettaja esiintyi niissäkin auttajana, selvittäjänä ja neutraalina toimijana. Opettaja on siis lasten mielestä tärkeä, mutta ei aina ratkaiseva tekijä siinä, kuinka liikuntatunti koetaan.

Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä oppilaan parhaaksi. Opetuksen ja kasvatuksen käsitteitä on mahdollista erottaa toisistaan. Opetukseen liittyy aina arvosidonnaisia valintoja ja opettaessaan opettaja aina samalla myös kasvattaa. Opettajan tehtävänä on luoda myönteinen oppimisilmapiiri, jossa jokainen oppilas voi kokea onnistumisen elämyksiä. (Heikinaro-Johansson 2001, 7–8.) Myös Nykänen (1996, 15–16) korostaa ilmapiirin merkitystä. Parasta mitä liikuntakasvattaja voi lapsille tarjota on ilmapiiri, jossa on tilaa ja mahdollisuuksia kehittyä ja jossa oppilaat uskaltavat kokeilla rajojaan kykyjensä löytämiseksi. Tavoitteena ei tarvitse olla lahjakkuuden tavoittelu, vaan lapselle on suotava mahdollisuus myönteisessä ilmapiirissä kehittää ominaisuuksiaan ja kykyjään.

Tarkasteltuamme tarinoita syvällisemmin, huomasimme, että opettaja vaikutti lasten liikuntakokemuksiin suoraan tai epäsuorasti. Seuraavassa tulkitsemme lasten ajatuksia opettajan vaikutuksesta liikuntatunnin kulkuun näiden teemojen alla.

9.5.1 Opettajan suora vaikutus

Lasten kokemuksissa on tulkintamme mukaan nähtävissä, että opettaja vaikuttaa suoraan positiivisesti tunnin laatuun. Opettaja on kyennyt luomaan positiivisen ilmapiirin liikuntatunneille, mikä heijastuu suoraan lapsen hyvään liikuntatunti kokemukseen.

Heidän energinen liikunnan opettajansa järjesti heille kivoja liikuntatunteja kuten nyt. Opettaja vitsaili kaikkea ja Liisa ja Mari vaan nauroivat... Opettaja keksi pelata polttopalloa. Hän haki sisältä pallon ja peli alkoi. Mari halusi olla ensimmäinen polttaja ja koska kukaan muu ei halunnut, hän sai olla. Opettajakin innostui ja tuli leikkiin mukaan. (16. LIISA +)

Keskeisintä on se, että opettaja on itse innostunut opetettavasta asiasta. Näin innostuneisuus tarttuu helpommin myös oppilaisiin. Opettajan myönteisyydellä ja joustavuudella on tärkeä merkitys positiivisen ilmapiirin syntymiseen. (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999, 23.) Aina opettaja ei kuitenkaan voi olla hyvällä päällä. Seuraavien tarinoiden Liisat osaavat ilmeisesti olla onnellisia siitä, että opettaja on juuri tänään hyvällä päällä. Lapset näkivät myönteisenä myös sen, että opettaja antoi heidän vaikuttaa tunnin kulkuun. Lapsille tuntuu olevan tärkeää vapaus valita esimerkiksi mitä ollaan ja kenen kanssa työskennellään.

Liisan luokan ope oli tänään hyvällä ja anteliaalla päällä, mutta yleensä se oli kártyinen ja vihainen joka asiasta (4. LIISA +)

Liikuntatunti oli tosi mukava, kun opettaja ei karjunut ja antoi oppilaiden kertoa, mitä tehdään. (2. LIISA +)

Tänään oli Annan vuoro päättää mitä ollaan ja hän päätti pusuhipan. (4. LIISA +)

He saivat itse valita neljä neljän hengen ryhmää ja kiertää ryhmittäin jokaisessa pisteessä. Liisan ryhmään tuli Liisa, Laura, Jonna ja Kaisa. Ne kaikki kolme tyttöä olivat Liisan parhaat kaverit. Liisan mielestä oli kivaa kun sai itse valita ryhmät. (14. LIISA +)

Laineen (2000, 43) mukaan opettajahahmo määrittyy siten, miten opettaja luo sosiaalisen tilan suhteessa oppilaisiinsa. Kokemuksellisesti tärkeämpää näyttää olevan se, miten opettaja luo kontaktin oppilaisiin kuin se, mitä hän teknisesti katsottuna tekee. Nykyään opettajaan liitetään lähtökohtaisesti oletus kommunikoivuudesta ja oppilaan huomioimisesta. Myös lasten tarinoissa opettajan huomio koettiin tärkeänä etenkin tapaturmien sattuessa ja siinä, että sai olla opettajan apuna. Viimeisessä esimerkissä puolestaan kuvataan sitä, kuinka opettajan ja oppilaiden välinen kommunikaatio ei ollut toiminut ja koko liikuntatunti meni tämän vuoksi pilalle.

Sitten vähän ajan päästä joku tönäisi häntä, ja hän kaatui. Opettaja meni hänen luokse ja kysyi mihin paikkaan sattuu.

- Joka paikkaan, sanoi Liisa.

Opettaja katsoo Liisaa ja huomaa, että polvessa on haava, josta vuotaa verta. Opettaja laittaa haavan päälle laastarin, se helpotti pikkuisen. (22. LIISA -)

Liisa sai olla apulaisena opettaja kun he yhdessä laittoivat verkon keskelle salia. Saliin tuli koko ajan lisää iloisia lapsia. (3. LIISA +)

Kaikki lapset menivät riviin. Opettaja sanoi lapsille: Meillä on jalkapalloa. Opettaja jatkoi: Miksi teillä ei ole sisäpelikengkiä? Lapset sanoivat: Ethän sinä puhunut, että meillä on jalkapalloa ja pitää ottaa mukaan sisäpelikengät. Opettaja sanoi: Minusta minä sanoin, mutta silti me pelataan. He jakoivat joukkueet ja aloittivat pelin. Liisa ja Hanna aloittivat aloituksen. Liisa huusi Aiai, kun löi varpaan palloon. Liisa sanoi: Ei me voida pelata jalkapalloa. Opettaja vihelsi: Ei sitten, liikunta loppui tähän. (29. LIISA -)

Lapsen itsearvostus rakentuu sen pohjalle, miten yksilö arvioi itseään ja suoriutuksiaan ja suhteuttaa toisiinsa minäkuvassaan olevat positiiviset ja negatiiviset puolet. Siksi sillä konkreettisella palautteella, jonka lapsi saa osaamisestaan, on myöhempinä kasvuvuosina yhä suurempi merkitys. Keltikangas-Järvisen (2003,

179) mukaan koulu antaa selvimmin palautteen lapselle hänen osaamisestaan, sillä koulun toimintaa rakentuu opettamisen lisäksi myös hyvin pitkälle arviointiin. Tarinoista tuli esiin se, kuinka lapset pitävät tärkeänä sitä, että opettaja osoittaa huomioitaan oikeasti myös opettamalla ja neuvomalla. Seuraavat otteet tarinoista ovat itse asiassa ainoita, missä kerrottiin, että opettaja opettaa.

Vihdoin tuli Matin vuoro. Hän laittoi opettajan neuvomaan asentoa ja heitti. Keihäs liisi kauan, kunnes se tippui 88,63 m. Ilo oli väistämätön. Hän heitti pisimmälle. (18. MATTI +)

Kun liikuntatunti alkoi oli ensin venyttelyä. Opettaja neuvoi, että ensin pohkeet ja niin edelleen. (20. MATTI +)

Matti sanoi opelle, että hän menisi heti suihkuun ja laittaa vaatteet päälle. Ope sanoi, että mene vain, ettei hiki haise tunnilla. Matti meni sitten suihkuun. Matin mielestä oli ollut tosi hikininen ja mukava päivä. (10. MATTI +)

Lapsi tarvitsee palautetta aikuista enemmän. Palautetta tulisi Nykäsen (1996, 60) mielestä antaa aina ja kannustavasti. Palautteen myönteisyys ei estä epäonnistumisen käsittelyä, mutta ratkaisevaa on, kuinka asia ilmaistaan. Opettajan onkin kiinnitettävä huomiota palautteen antamiseensa. Mielenkiintoista oli omassa tutkimuksessamme se, etteivät lapset yhdessäkään kirjoituksessa kertonut opettajan antamasta suorasta ja myönteisestä palautteesta. Opettajan oppilaaseen kohdistuvasta negatiivisesta palautteestakin kertoi vain yksi tarina. Seuraava Matti on kokenut kovia liikuntatunnilla joutuessaan opettajan silmätiukuksi. Kirjoittaja kuvaa opettajaa muun muassa oikeusministeriksi.

- *Opettaja, mitä liikuntaa meillä on tänään?*
- *Voimistelua.*
- *Voi ei, se on tylsää.*
- *Matti noin ei sanota, Matti ei ainakaan minun kuullen.*
- *Aha nytkö sinä rupeat oikeusministeriksi.*
- *Matti, 15 min jälki-istuntoa koulun jälkeen minun luokassani kello 3. No niin ja aloitetaanpas. Matti, Jukka, Ville ja Saku tänne. Jussi, Niko, Patu ja Antti tuonne. Sitten tehkää perässä. Hiiop hiiop ja aloitetaan hiiop hiiop. Hyvä Saku ja Jussi. Matti mene erilleen muista. Et näköjään osaa olla hiljaa. Tuonne nurkkaan. Ja nyt Matti saat luvan vetää 8 leukaa, 20 punnerrusta ja 15 vatsalihasta. Ja muut jatkakaa kyykkyä, katson hetken Mattia.*

- *Saku musta tuntuu, että ope haluaa nöyryyttää Matti tahallaan. Se ei ole oikein. Mutta ei se kestä enää kauan, koska tunti loppuu. Pukuhuoneissa.*
- *Saku näitkö, kun ope nöyryytti mua teiän edessä?*
- *Joo, se ei ole oikein, mutta onneksi et saanut enempää jälkkää.*
(35. MATTI -)

Arvostelevan asenteen ja lapsen omien valintojen väheksyntä on todettu uhkaavan lapsen viihtyvyyttä. Suomalaisilla koululaisilla tehdyt tutkimukset osoittavat, että pojat eivät koe arvostelua niin ahdistavana kuin tytöt. Arviointia voidaan pitää tärkeänä vaikuttajana säätelemässä lapsen motivaatioperustan kehittymistä. (Liukkonen 1998, 38.) 10–11-vuotias lapsi ei myöskään niele ohjeita ja käskyjä automaattisesti. Hän haluaa jo perusteita käskyille ja sanoille eikä välttämättä toteuta ohjeita, mikäli ei ymmärrä niiden tarkoitusta. Tämän vuoksi heitä ei tulisikaan kohdella kuin pikkulapsia, vaan kysyä mielipiteitä ja jakaa vastuuta. (Miettinen 1999, 16–17.)

Vastavalmistunut Selinin tutkimus hyvästä opettajasta puolestaan tuo esiin lasten toisenlaisen mielipiteen opettajan kurinpidosta. Tutkimuksen mukaan kurinpito on oppilaista hyväksyttävää. Esimerkiksi erään kuudesluokkalaisten mielestä ”opettaja osaa laittaa lapset hiljaisiksi”. (Stenberg 2004, 63.) Omassa tutkimuksessamme emme kuitenkaan voi ottaa lasten kirjoituksia sellaisenaan, sillä täytyy muistaa, että lapset ovat kirjoittaneet tarinan, joka voi olla mielikuvitusta. Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat eivät ole välttämättä kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät (Eskola 1997, 5–7; Eskola & Suoranta 2000, 110–111). Toisaalta ei pidä myöskään aliarvioida neljäsluokkalaisten kypsyyttä arvioida hyvän opettajan ominaisuuksia. Tämä näkyy Selinin tutkimuksen neljäsluokkalaisten kirjoituksesta, missä hän kuvailee hyvää opettajaa:

”Rehellinen, oikeudenmukainen, huumorintajuinen. Opettajan pitää antaa puheenvuoro myös muille, ja ymmärtää kaikenlaisia näkökulmia. Jos opettaja tunnustaa omat virheensä, niin se on hyvä.”
(Stenberg 2004, 63.)

9.5.2 Opettaja taustavaikuttajana

Mattilan mukaan mukaviksi tunnin tekee ammattitaitoinen, nykyajan liikuntakulttuurin omaksunut opettaja. Nykyajan opettajalla on vapaammat kädet suunnitella monipuolisia liikunnantunteja, sillä kuten jo edellä on mainittu, liikunnanopeussuunnitelmat ovat ajan mittaan väljentyneet. Ammattitaitoinen opettaja myös hyödyntää alueen liikuntamahdollisuudet ja lajitarjonnan. Näin liikunnasta saadaan motivoivaa ja monipuolista tekemistä periaatteella jokaiselle jotakin. (Ängeslevä 2004, 32) Opettaja voi siis vaikuttaa epäsuorasti tunnin kulkuun organisoimalla virikkeellisen oppimisympäristön tämän periaatteen mukaisesti, kuten seuraavasta tarinastakin näkyy. Opettajan ansioista Liisalla oli hyvä liikuntatunti.

Ennen liikuntatuntia opettaja oli tehnyt pienen radan saliin. Kaikki Liisan luokkalaiset pitivät radoista... Opettaja esitteli ennen kuin aloitettiin jokaisen pisteen. Pisteitä oli neljä. 1) Lattialla trampoliini ja sen vieressä oli pehmeä patja. Siitä oli sitten kiva hyppiä patjalle. 2) Oli kaksi penkkiä vähän matkan päässä toisistaan. Sitten katosta roikkui naruja, jotka olivat "liaaneja". Siitä sitten hypittiin liaanien varassa penkiltä toiselle. 3) Katosta roikkui renkaita, joissa sai tehdä vaikka kuperkeikkoja ja niissä sai roikkua. 4) Neljännessä pisteessä sai pelata sählyä. Ja valita itse joukkueet! Se oli Liisan mielestä todella kivaa! (14. LIISA +)

Opettajan tehtävä liikuntatunnilla oli lasten kirjoituksissa useasti riviin järjestäjä, tiedottaja, pelin aloittaja ja pilliin puhaltaja. Toisin sanoen lasten näkökulmasta opettaja on tunninpitäjä. Kirjoituksista välittyy se, että opettaja ei ota tunneilla pääroolia, vaan toimii ohjaajana. Oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Tätä myös opetussuunnitelma (2004) korostaa.

Opettaja tiputti pallon maahan ja peli alkoi. (11. MATTI +)

Opettaja käski oppilaitten mennä riviin kysyi heiltä: Onko kaikki paikalla? – On on! huusivat iloiset tytöt ja pojat... Liikuntatunti alkoi niin, että opettaja laitto oppilaat ryhmiin... Opettaja vihelsi pilliin. Peli oli 1-0. ...Opettaja vihelsi pilliin, ja sanoi: Nyt loppuu tunti. (3. LIISA +)

Opettaja vihelsi pilliin ja käski mennä riviin. Opettaja kertoi, että nyt olisi sählyä. (36. MATTI -)

Tässä iässä esikuvien merkitys on suuri, joten opettajan on muistettava oman esimerkkinsä vaikutus. (Miettinen 1999, 16–17.) Löysimme aineistostamme herkullisen esimerkin, missä opettaja on mahdollinen idoli. Halusimme ottaa mukaan koko Liisan tarinan, sillä se erosi niin selkeästi kaikista muista. Hämmästyimme sitä, kuinka syvällisesti ja monipuolisesti lapsi voi asioista ajatella. Kaiken lisäksi tarina oli huonojen kertomusten joukossa, mutta siitä huolimatta lapsi oli osannut ajatella positiivisesti. Mieltä lämmitti myös, että Liisa osasi olla empaattinen ja ymmärsi opettajan työtä. Vaikka liikuntatunti ei juuri silloin ollut paras mahdollinen, halusi hän nähdä sen positiivisesti myöhemmin.

Liisa muisteli tapahtumia ja oli sitä mieltä, että liikuntatunti pitäisi uusia. Tunnilla pelattiin lentopalloa ja arvaapas pitikö Liisa lentopallosta. No ei tosiaankaan. Liisa halusi liikkua. Vaikka aurinko oli liikuntatunnin ajan paistanut ja lämpöä oli +5, he olivat olleet sisällä, vaikka oli kevät. Lentopallossa kun ei saa liikkua tarpeeksi. Miksi opettaja ei olisi mieluummin pitänyt ulkoliikuntaa? Liisan mieleen pälkähti kyllä ajatus, että kun hän isona haluaisi opettajaksi, niin hän pitäisi kunnan liikuntatunnin. Toisaalta Liisa ajatteli opettajan virkaa. Mitähän opettaja mieltii nyt? Liisalla oli niin paha olo. Täytyisi pyytää anteeksi opettajalta, että anteeksi kun valitan liikuntatunnista. Liisa ajatteli, että joskus sisäliikuntaa, joskus ulkoliikuntaa. Kotia kävellessään Liisa vain nauroi. Kotona leikin pikkusiskon kanssa koulua ja näillä on sisä- ja ulkoliikuntaa, tahtoipa siskoni Lilli sitä tai ei. Opettajalla on oma virka, sanoi Liisa mielessään ja hymyili iloisesti. ☺ (28. LIISA -)

Tämä teksti opettaa, että aikuisena ei kannattaisi vähätellä lapsen taitoja pohtia kokemaansa. Lapset ovat luonnostaan filosofeja. Opettajan tulisi ottaa huomioon, että 10–12-vuotiaan lapsen yksi merkittävistä kehitystehtävistä on moraalinen kehitys, moraalinen järkeily, käsityksen muodostuminen oikeasta ja väärästä, mikä seuraa ajattelun kehitystä. Tämä vaatii vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Tärkeää on se, että lapsi on tekemisissä aikuisten kanssa, jotta hän saa aikuiselta riittävästi ohjausta roolinottoon. Näin lasta voi auttaa kehittymään pois egosentrisyydestä. Lapsilähtöinen näkökulma lapsen kehitystarpeisiin vaatii aikuiseltakin roolinottoa, jossa henkisellä asenteella siirrytään katsomaan asioita lapsen näkökulmasta. Pulkkinen 2002, 114–115.)

Tässä tutkimuksessa on lasten maailman siirtyminen ollut välttämättömyys ja suuri mahdollisuus. Viimeksi esitelty siteeraus on hyvä esimerkki siitä, kuinka

yksilöllistä lasten kehitys voi olla. Osaammeko me aikuisina, kasvattajina ja opettajina asettua lapsen rooliin kuten tarinan Liisa on kyennyt asettumaan opettajan rooliin?

10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Aloittelevan tutkijan on Kiviniemen mukaan vaikea rajata tutkittavaa ilmiötä, sillä tutkimusta tehdessä nousee paljon kiinnostavia uusia asioita esille. Tämä vaikuttaa luotettavuuteen. Kiviniemi kirjoittaaakin, että tutkijan raportointi on laadullisen tutkimuksen kulmakivi. Raportoinnista tulee saada mahdollisimman järjestelmällinen ja tarkka, mutta silti persoonallinen. Vaikka tutkimuksessa tehtyjen käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä tutkijan saattaakin olla mahdoton osoittaa, voi hän antaa lukijalle avaimet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava. (Kiviniemi 2001, 81–82.)

Tutkimuksen on oltava luotettava. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen teoriassa on oltava perusteet, joilla tutkimus esitetään luotettavaksi. Tutkielman on edettävä menetelmällisesti johdonmukaisesti ja tutkijan arviointiperusteet tutkimuksen luotettavuudesta on oltava riittävät. (Varto 1992, 103–104.) Perttulan (1995) mukaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta voi tehdä luotettavan kertomalla tutkimuksesta kaikki mahdollisimman seikkaperäisesti. Tutkijan on oltava selvillä tutkimuksen perusrakenteesta, jotta kvalitatiivinen tutkimus olisi pätevä.

Tutkijan ja tutkittavan suhde on aina mielenkiintoinen, kun tutkimuskohteena on ihminen. Perttula (1995, 23–24) on tehnytkin päätelmän, minkä mukaan kysymys tutkijan ja tutkittavan erilaisuudesta on aina psykologinen, ei filosofinen,

sillä kysymys on ihmisen perusrakenteeseen liittyvä. Mitä filosofiseen puoleen tulee, Perttulan mukaan kvalitatiivisen otteen omaavan tutkimuksen on aina määriteltävä filosofinen perustansa, jotta tutkimukseen voisi suhtautua vakavasti.

Koska tutkimuksemme aineistonkeruu tapahtuu eläytymismenetelmällä, on syytä pohtia myös eläytymismenetelmätutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta toteavat, että eläytymismenetelmätutkimuksissa on puhuttu toistaiseksi varsin vähän. Tämän he selittävät muun muassa. menetelmän tavoitteen suhteella, sillä eläytymismenetelmän tavoitteena ei ole ollutkaan hakea kvantitatiivisen tutkimuksen mukaista aineiston yleistettävyyttä, vaan kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä tulosten yleistettävyyttä. Jotta eläytymismenetelmätutkija saisi tutkimuksestaan mahdollisimman luotettavan, on hänen syytä kertoa tarkoin tekemistään ratkaisuista. Näin arvioija voi helpommin hylätä tai hyväksyä lukemansa. (Eskola 1997, 25–26.) Tähän olemme myös pyrkineet omassa tutkimuksessamme. Tutkimuksemme on ollut prosessiluonteista ja raporttimme edetessä olemme pyrkineet kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti auki tutkimuksemme vaiheet ja ratkaisut. Raportoinnissa olemme pyrkineet myös johdonmukaisuuteen, jotta lukijan olisi helpompi seurata mukana tutkimuksemme kulussa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääarvioitsija onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin. Tutkijan ennako-oletukset huomioiden voidaan lisätä varmuutta. Vahvistavuus taas tarkoittaa, että aiempia tutkimuksia vastaavasta ilmiön tutkimisesta on esitettävä tukemaan omia tulkintoja. (Eskola & Suoranta 2000, 210–212.) Jotta tutkimuksemme saisi siis luotettavuutta, on meidän otettava kaikki nämä edellä mainitut asiat huomioon.

Tarkastellessamme tutkimuksemme tuloksia ja vertailllessamme niitä aiempiin tutkimustuloksiin, huomasimme, että tutkimuksemme tulokset ovat yleistettäviä. Lasten vastauksista nousi esiin samantyyliä käsitteitä kuin aiemmissa tutkimuksissa. Halusimme tuoda raportissamme mahdollisimman paljon esiin lasten ääntä suorissa siteerauksissa, jotta saavuttaisimme tutkimuksellemme uskottavuutta. Näin halusimme osoittaa, että omat käsitteellistyksemme ja tulkintamme vastaavat lasten käsityksiä. Tutkimusjoukkomme oli suhteellisen suppea, joten tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä, mutta antavat osviittaa ja uusia näkökulmia lasten liikuntakasvatukseen. Tiedostimme myös ennako-oletuksemme. Pyrimme kuitenkin olemaan avoimia ymmärrykselle ja tulkinnalle ja unohtamaan omat ennakkoluulomme koko tutkimusprosessin ajan. Vasta pohdinnassa palasimme omiin ennakkokäsityksiimme ja pohdimme niitä suhteessa tutkimustuloksiin.

11. POHDINTA

Liikunta ja urheilu eri muodoissaan tarjoavat erinomaisen kasvatuksen ympäristön ja kasvuvälineen. On vain muistettava, että persoonallisuuden kasvua ja sosiaalis-eettistä kehitystä eivät saa aikaan liikunnan liikkeet, liikuntalajit tai säännöt sinällään. Liikunnasta saamat elämykset ja kokemukset sekä liikuntaan liittyvät sosiaaliset vuorovaikutussuhteet auttavat lasta kehittymään kokonaisvaltaisesti tasapainoiseksi yksilöksi. (Telama 1993, 25.)

Nämä kokemukset ja elämykset liikunnasta olivat myös meidän kiinnostuksemme kohde. Oma myönteisyysimme liikuntaa kohtaan juontaa juurensa juuri positiivisista liikuntakokemuksista. Paljon puhutaan myös koululiikunnan merkityksestä elinikäisen liikuntaharrastuksen alkusysäyksen antajana. Kuitenkaan missään ei ole mustaa valkoisella siitä, kuinka lapset saadaan innostumaan liikunnasta pitempi aikaisesti. Paljon on selvitetty tiettyjä kehityksen lainalaisuuksia, joita tulee ottaa huomioon liikuntaa opettaessa. Jokainen yksilö kuitenkin kokee tietyt asiat itselle miellyttäväiksi, eikä kukaan voi sanoa, mikä yksilöstä tuntuu hyvältä. Jokainen kokee liikunnan yksilöllisesti oman kehonsa kautta. Tajunnan kautta kehollinen kokemus viestittää yksilölle hyvän olon tunteen. Kun yksilö saa paljon näitä hyvän olon tuntemuksia ja elämyksiä, saa hän liikunnasta hyvän kokemuksen. Positiivisten kokemusten kautta syntyy mieltymys liikunnallisuuteen. Tämä sisäisen motivaation kehittyminen liikuntaan on dynaaminen prosessi. Mielestämme on siis todella tärkeää auttaa lasta saamaan tällaisia

miellyttäviä ja opettavaisia kokemuksia. Tämän vuoksi halusimme paneutua lapsen kokemuksellisen liikunnan maailmaan, mikä olikin erittäin mielenkiintoista. Koimme itsekin tutkimusprosessin aikana useita hermeneuttisia kokemuksia.

Tutkimustulokset osoittivat, että lapset kokevat liikuntatuntia monipuolisesti ja yksilöllisesti. Tuloksia pohtiessamme huomasimme, kuinka lasten vastaukset ovat jakautuneet suoraan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti. Lasten tarinoista kehollisuus näkyy turvattomuuden tunteina liikuntatunneilla. Myös omat fyysiset ominaisuudet ovat nousseet joiltain kehollisuuden osioksi. Situationaalisuutta lapset ovat ilmaisseet suhteessa kavereihin, opettajiin ja liikuntaympäristöön. Tajunnallisuus on hallinnut lasten vastauksissa ajattelun puolta, sillä kaikki mitä koemme ja tiedämme, on ajattelumme tulosta. Lapset ovat kertoneet omista kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja mietteistään avoimesti välillä minämuotoakin käyttäen.

Seuraavan sivun kuviolla 5 selkeytämme tutkimuksemme tuloksia. Hyvä liikuntatunti kietoutuu tiiviisti opettajan ympärille. Opettaja voi vaikuttaa kaikkiin tuloksista esiin tulleisiin liikuntatuntiin vaikuttaviin tekijöihin. Opettaja on keskeisessä asemassa, kuinka onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtaudutaan, kuinka lapset suhtautuvat vertaisiinsa, onko tunnilla turvallista ja mitä tunneilla tehdään. Analysoidessamme syvällisemmin lasten liikuntakokemuksista esiin nousseita tarinoita ja kytkiessämme niitä liikuntapedagogisiin teorioihin, teimme pedagogisia johtopäätöksiä siitä, että opettaja vaikuttaa kaikissa esiin tulleissa teemoissa. Opettaja on itsessään vaikuttaja, mutta hän vaikuttaa myös välillisesti siihen, kuinka tunneilla esiintyvät asiat koetaan. Tämä on toisaalta itsestään selvyys, sillä ilman opettajaa ei olisi liikuntatuntia. Liikuntatunnista ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kirjoitettu ilman, että opettajaa ei olisi mainittu. Tulokset osoittavat, kuinka moni merkityksellinen opettajan asema on liikuntakasvattajana.



Kuvio 5. Hyvään liikuntatuntikokemukseen vaikuttavat tekijät.

Huomasimme, että hyvät kokemukset edellyttävät liikuntatunnilla positiivista ilmapiiriä. Suhde toimii myös toisinpäin. Positiivinen ilmapiiri synnyttää hyviä liikuntakokemuksia. Tutustuessamme tutkimuksemme kannalta keskeiseen kirjallisuuteen, huomasimme, että jollain tavalla mukana oli aina hyvinvointia tukeva ilmapiiri. Kasvatuspsykologisessa ja tarkemmin liikuntapsykologisessa tutkimuksessa nähdään tämä käsite motivaatioilmastona. Tämä eroaa liikuntapedagogisesta ja -didaktisesta perustasta siten, että pääpaino on oppilaiden omissa kokemuksissa. Liikunnan vaikutuksessa mielenterveyteen on kyse lähinnä itsetunnosta, joko sen murentamisesta ja heikentämisestä tai sen vahvistamisesta ja nostamisesta. Liikuntakasvatuksella tulisi pyrkiä jokaisen oppilaan itsetunnon

vahvistamiseen. Liikuntakasvatus tarjoaa hyvät välineet omaksua tärkeitä elämänhallinnan taitoja. Oikein toteutettu liikuntakasvatus antaa mahdollisuuden lapsen itsearvostukselle ja itsensä hyväksymiselle. Lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä ja kykenee kokemaan uudetkin tilanteet hallitusti ja tasapainoisesti. Näin ollen on olennaista millainen ilmapiiri koululiikuntatunnilla vallitsee. On opettajan vastuulla millainen ilmapiiri tunneilla vallitsee. Kaikissa suorituksissa on nähtävä jotain hyvää. Tunteiden ilmaiseminen on suomalaisen liikunnanopetuksen heikkous. Ihanteellisessa ympäristössä osataan ottaa toisen ihmisen tunteet huomioon ja ymmärtää toista. (Jääskeläinen 1986, 24.)

Suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella on osana liikuntapsykologian opetusta aloitettu opettajien tunnetaitojen kehittämiskursseja. Vuodesta 2001 tunnetaitokurssi on kuulunut jokaisen liikunnanopettajaksi opiskelevan pakollisiin opintoihin. Tunnetaidot ovat toisaalta ihmiseen itseän liittyviä, henkilökohtaisia taitoja, kuten esimerkiksi itsetuntemus sekä itsehallinta ja toisaalta taito olla suhteessa muihin ihmisiin. Voidaan siis puhua vuorovaikutustaidoista. Liikuntasuoritusten julkisen luonteen vuoksi liikuntatunnit sisältävät paljon tunteita. (Lintunen 2002, 33.) Opettajan on tämän vuoksi oltava herkkä ja osattava tulkita lasten tunteita ja ajatuksia. Pohdimme kysymystä, ovatko tunnetaidot opittavassa kursseilla vai ovatko ne pitkälti henkilössä itsessään hänen persoonansa kehittymisen tuloksena. Vastaus tähän emme tiedä, mutta suhtaudumme kriittisesti siihen, että tunnetaitoja voisi oppia lyhyessä ajassa, vaan se vaatii pitempiaikaisen prosessin.

Positiivisiin kokemuksiin ja elämyksiin perustuva liikuntatunti antaa hyvän kasvualustan liikunnalliseen elämäntapaan. Toisin sanoen meillä opettajina on tehtävänä sytyttää oppilaiden liikuntamotivaatio. Motivaatio on yksi ihmisen käyttäytymisen peruspilareista. Se antaa energiaa toiminnalle ja samalla suunnaten sitä. Motivaatio vaikuttaa myös käyttäytymisen intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan ja itse suoritukseen. Liikuntaa opettavan opettajan on tärkeää tietää motivaatiosta, sen syntymisestä ja siihen vaikuttamisesta. Näin hän pystyy luomaan ilmapiirin missä saadaan positiivisia liikuntakokemuksia, jotka puolestaan synnyttävät liikuntamotivaation. (Jaakkola 2003, 139.)

Liikunta eri muodoissaan on lapsille tärkeä elämysten lähde ja sosiaalisen toiminnan muoto. Tässä mielessä liikunnalla on lapsille tiettyä itseisarvoa. Arvo on sitä suurempi, mitä enemmän lapset itse voivat vaikuttaa toimintaan ja säädellä esimerkiksi tavoitteet ja haasteet itselleen sopiviksi. (Telama 2000, 71.) Kun liikuntasuorituksen haaste, lapsen pätevyys ja taidot ovat oikeassa suhteessa keskenään, voidaan kokea huippuelämys, jota on kutsuttu nimellä flow. Se on mielentila, missä ei ole turhia tunteita ja häiritseviä ajatuksia. (Telama 1999, 7.) Elämysten vuoksi koululiikunnassa pitäisi enemmän kiinnittää huomiota psykologisiin tekijöihin. Positiiviset elämykset turvataan parhaiten tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Tämä luo pohjan myös sisäiselle liikuntamotivaatiolle. (Telama 2000, 71.)

Samaa aihetta olisi herkkullista tutkia saman tutkimusjoukon parissa pitkittäistutkimuksena. Kuinka hyvä liikuntakokemus koetaan elämän eri vaiheissa ja kuinka moni tutkimusjoukosta saa liikunnasta elämäntavan? Mielenkiintoista olisi myös paneutua syvällisemmin liikunnassa syntyviin lasten tunteisiin eli tarkemmin affektiivisten tuntemusten merkityksiin. Telaman (1999, 9) mukaan tämä on myös yhteiskunnalle merkityksellistä, koska vallalla on käsitys, että olemme vieraantumassa omasta kehostamme ja liikunnallisuudesta. Ajankohtainen tutkimusaihe olisi myös se, kuinka nykyajan media, tietokonepeleinen ja videoineen vaikuttavat lasten vapaa-aikaan ja ajatusmaailmaan. Osassa tutkimusjoukkomme lasten tarinoissa (ks. myös s.80) oli huomattavissa varsin hurjia ja epätodellisia tapahtumia. Kyseessä voi olla lapsen normaali vilkas mielikuvitus, mutta yhtä hyvin vaikutusta voi olla vapaa-ajan viihteen luomilla mielikuvilla. Mielestämme olisi syytä kiinnittää huomiota siihen, miten viihdemaailma vaikuttavat lasten todellisuuden kuvaan. Onko lapselle todellisuutta se, että esimerkiksi käden mennessä pois paikaltaan, käydään se korjaamassa ja peli on valmis jatkumaan, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Kun pelistä oli kulunut yli puolet niin Matti kaatui ja käsi meni pois paikaltaan ja Matti ei pystynyt enää pelata mitään. Se Mattia harmitti, kun ei pystynyt enää pelata lentopalloa. Sitten Matti vietiin terveydenhoitajalle ja hoitaja laittoi Mattin käden paikalleen ja Matti palasi takas liikuntatunnille. Sitten siellä oltiin sisäfutista. (31. MATTI-)

Liikuntakokemusten tulkintaa ja ymmärtämistä voisi jatkaa loputtomiin. Tutkimusprosessimme aikana huomasimme, että lasten kokemusten kautta pääsimme tietynlaiseen pedagogiseen ymmärrykseen siitä, mistä hyvä liikuntatunti koostuu. Tulevina liikuntaa opettavina luokanopettajina saimme paljon hyödyllistä tietoa. Lasten liikuntakokemusten merkitysverkosto avautui meille osin uudessa valossa. Osan omista aiemmista ennakkokäsityksistä jouduimme heittämään romukoppaan. Esimerkkinä tästä voisi olla lasten kilpailuun suhtautuminen. Kilpailu ei ole lapsille peikko vaan pikemminkin yksi luonnollinen positiivisten elämysten antaja. Aikuisten tulisi antaa lasten kilpailla ilman että asettaa kilpailun tavoitteelle omia aikuisen maailman merkityksiä.

Toivomme, että tutkimuksemme liikuntapedagogisista mietteistä olisi hyötyä myös muille liikuntakasvattajille. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä tulkintamme ja ymmärryksemme ovat vain meidän omia päätelmiä. On kuitenkin todettava, että alan kirjallisuus tukee ajatuksiamme.

LÄHTEET

Aaltola, J., 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS- kustannus Oy, 10-25

Aaltonen, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1998. Lapsen aika. Porvoo: Wsoy.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu. Otava.

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

Becker, C.S. 1992. Living and relating. An introduction to phenomenology. London. Sage publications.

Dunderfelt, T. 1996. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: Wsoy.

Ehnqvist, T. 1993. Peruskoulun ja Steiner –koulun näkemyksellisistä taustoista. Teoksessa (toim.) P. Ståhle. Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: painatuskeskus Oy, 49–60.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus.

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

Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetus suunnitelmaa: koulun ja kunnan ops-prosessista opittua. Helsinki. Painatuskeskus.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus Oy. Gummerus kirjapaino.

Hakala, L. 1995. Liikkuva lapsi vai liikutettava luokka. Liikunta & Tiede. (5-6), 32-35.

Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa (toim.) P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo. Wsoy, 219–247

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

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa (toim.) P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 101–138.

Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. Liikunta ja tiede (1), 4-9.

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta ja tiede (3), 22–26.

Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.

Huitfeldt, Å., Bergström, M., Tärnklev, C., Huitfeldt, S. & Ågren, Å. 2002. Rörelse & idrott. Borås: Centraltryckeriet AB.

Hörnqvist, M-L. 1999. Upplevd kompetens. En fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet. Doktorsavhandling. Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik Centrum för forskning i lärande. Luleå. Luleå tekniska universitet.

Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus Oy. WS Bookwell.

Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa (toim.) P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 139-148.

Jääskeläinen L. 1986. Liikunnasta väline ihmisenä kasvulle. Mielenterveys (1), 24-25.

Kaivosoja M. 2002. Sosiaalinen kehitys. Teoksessa (toim.) P. Terho, E-L. Alalaurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen. Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus, 114-120.

Kaukovalta, M. & Sipilä, A-M. 2003. Kokemuksien kiinniotto: Kokkolan kaupungin kuudesluokkalaisten kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa (toim.) J. Aal-
tola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS -kustannus Oy,
68-84.

Kokkonen, J. 2002. Tapaturma ei ole tähtiin kirjoitettu - Urheiluvammojen eh-
käisy kannattaa. Liikunta & Tiede (3), 26-27.

Kontoniemi, K. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien koke-
muksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto.

Koski, J.T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadame-
rin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä.
Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 149.

Kotkavirta, J. 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa (toim.) L. Haa-
paranta & E. Oesch. Kokemus. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Philosop-
hica Tamperensia 1, 15-36.

Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet.
Teoksessa (toim.) P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkö-
kulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 139-148.

Laakso, L. 2002. Liikunta ja koululiikunta. Teoksessa (toim.) P. Terho, E-L. Ala-
Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen. Kouluterveydenhuolto. Jyväsky-
lä: Gummerus, 385-395.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto.
SoPhi.

Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teok-
sessa (toim.) Tolonen, T. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta
Vastapaino, 117-134.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 26–43.

Lammenranta, M. 2002. Kokemuksen tiedon lähteenä. Teoksessa (toim.) L. Haaparanta & E. Oesch. Kokemus. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Philosophica Tamperensia 1, 47-61.

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa (toim.) P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 41-46.

Lintunen, T. 2002. Tunnetaitoja voi oppia ja opettaa. Liikunta ja tiede (3) 33.

Lintunen, T. 1995. Psyykkistä hyvinvointia tukeva liikunta. Teoksessa (toim.) Lintunen, T., Koivumäki, K. & Säilä, H. Jalka potkii mieli notkee. Liikunta mielen-terveyden tukena. Suomen mielenterveysseura. Helsinki. SMS-Tuotanto. 33-45.

Liukkonen, J. 1998. Valmennus ja motivaatiotekijät. Teoksessa (toim.) E-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö. Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 35–42.

McLean, A. 2003. The motivated school. Great Britain. Trowbridge: Cromwell Press.

Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Niiniluoto, I. 2002. Kokemus-kollokvion avainsanat. Teoksessa (toim.) L. Haaparanta & E. Oesch. Kokemus. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Philosophica Tamperensia 1. 9-14.

Nukari, L. 1997. Unelmieni koulu – ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3.

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

Nuori Suomi, Suomen liikunta ja urheilu. 2002. Suuri kansallinen liikuntatutkimus 2001-2002: lapset ja nuoret/ Nuori Suomi ry. SLU:n julkaisusarja. Helsinki: Suomen liikunta ja urheilu.

Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Lappeenranta: Lappeenrannan kirjapaino.

Ojanaho, M., Pehkonen, M. & Penttinen, SW. 2003. Sportfolio – liikunnan opettamisen aapinen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. 36.

Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen – näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa (toim.) J. Suoranta & J. Eskola. Liikkuva ihminen ja kasvatustieteellinen julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 1, 37–47.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Vammala: Opetushallitus

Pietarinen, J. 2002. Descates ja tunteiden kokeminen. Teoksessa (toim.) L. Haaparanta & E. Oesch. Kokemus. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Philosophica Tamperensia 1, 236–260.

Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta. Tampereen yliopisto.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma. Lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS –kustannus.

Puonti, P. 1999. Kasvatus liikunnan avulla. Teoksessa (toim.) P. Miettinen. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.

Ruotanen, M. 1999. Viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.

Sarlin, E-L. 1998. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Päivittäisellä liikunnalla lapsen minäkäsitys realistisemmaksi. Teoksessa (toim.) E-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö. Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 35–42.

Stenberg, T. 2004. Hyvä opettaja ei ole jäykkis. Opettaja (24–25), 63.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa (toim.) M. Miettinen. Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä,

Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta ja tiede (3). 4-9.

Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. Liikunta ja tiede 30 (4), 24-25.

Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa (toim.) P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: Wsoy, 275–288.

Telama, R. & Polvi, S. 1999. Liikunnan sosiaaliset vaikutukset. Teoksessa (toim.) I. Vuori & S. Taimela. Liikuntalääketiede. Helsinki: Duodecim, 409–416.

Turkka, S. 2003. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa (toim.) J. Sinkkonen. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: Wsoy.

Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuuden piirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 22.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 45.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

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

Wang, C.K.J., Chatzisarantis, N.L.D, Spray, C.M. & Bidlle S.J.H. 2002.

Achievement goal profiles in school physical education: Differences om self-determination sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology* (72), 433–445.

Wang, C.K.J. & Bidlle S.J.H. 2001. Young People´s Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* (23), 1–22.

Ängeslevä, M. 2004. Mattila motivoi. Koululiikunnan tehtävä on sytyttää kipinä elinikäiseen liikuntaharrastukseen. *Opettaja* (22), 32–34.

www1. nuorisuomi.fi

www2. www.eyes-2004.info/

www3. www.oaj.fi