

LIKUNNAN HARRASTAMISEN, ITSETUNNON JA
YSTÄVYYSSUHTEIDEN VÄLISIÄ YHTEYKSIÄ –
8. – LUOKKALAISTEN TYTTÖJEN YSTÄVYYSSUHTEET

Leena Eloranta
Riikka Korkalainen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eloranta, L. & Korkalainen, R. 2013. Liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyys-suhteiden välisiä yhteyksiä. – Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen ystävyys-suhteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 98 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyys-suhteiden välisiä yhteyksiä kahdeksasluokkalaisten tytöillä. Tutkimme tyttöjen ystävyys-suhteiden osalta niiden merkitystä, ystävän kanssa vietettyä aikaa ja sitä, millaisia huonoja kokemuksia tytöillä on ystävyys-suhteistaan.

Tutkimus toteutettiin lokakuussa kyselylomakkeella, joka koostui monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Kyselyyn vastasi 149 jyvaskyläläistä kahdeksasluokkalaista tyttöä. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää.

Liikunnan harrastamisella tai itsetunnolla ei ollut merkitsevää yhteyttä ystävien määrään. Kuitenkin itsetunnoltaan heikoimpaan neljännekseen kuuluvilla tytöillä oli vähemmän ystäviä kuin korkeimpaan neljännekseen sijoittuneilla. Lisäksi liikunnan harrastamisella ja itsetunnolla oli heikko positiivinen yhteys.

Vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen käsitykset ystävyystyöistä olivat pääosin samanlaisia pieniä poikkeuksia lukuun ottamatta. Tytöt mainitsivat luottamuksen merkittävimmäksi asiaksi ystävyys-suhteessa, mutta se korostui erityisesti vähän liikuntaa harrastavien tyttöjen vastauksissa. Huomattavimmat erot vähän ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ystävyys-suhteissa liittyivät ajan viettämiseen ystävän kanssa. Vähän liikkuvat tytöt kirjoittivat oleskelevansa kaupungilla huomattavasti useammin kuin aktiivisesti liikkuvat tytöt. Toinen ero oli se, että aktiivisesti liikkuvista tytöistä lähes kaikilla oli ystävänsä kanssa yhteinen harrastus, kun taas vain kolmasosalla vähän liikkuvista tytöistä oli yhteinen harrastus ystävänsä kanssa.

Ystävyys-suhteissa esiintyvät huonot kokemukset olivat pitkälti samanlaisia molemmissa ryhmissä. Vähän liikuntaa harrastavat tytöt kirjoittivat kuitenkin aktiivisesti liikuntaa harrastavia tyttöjä useammin ystävyystyöiden päättymisestä.

Saatuja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää sekä opettajan työssä että lasten ja nuorten kanssa toimivien aikuisten keskuudessa. Esimeriksi opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lapsen ja nuoren itsetuntoon antamalla myönteistä palautetta oppilaan suorituksista sekä luoda onnistumisen elämyksiä liikuntatunneilla.

Tyttöjen ystävyys-suhteita koskevat tulokset toivat esiin konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka vakavia vaikutuksia ystävyys-suhteiden ongelmilla voi olla nuoren hyvinvointiin. Kun aikuiset ovat tietoisia ystävyys-suhteissa esiintyvistä ongelmista, on heidän myös helpompi puuttua niihin. Ystävyys-suhteiden ongelmien vaikutusten vakavuus antaa perusteita sille, että aikuisten puuttuminen niissä ilmeneviin ongelmiin on tarpeen.

Avainsanat: liikunnan harrastaminen, itsetunto, ystävyys, nuoret, tytöt

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	YSTÄVYYS	7
2.1	Ystävyiden ja rinnakkaiskäsitteiden määrittelyä.....	7
2.2	Ystävyiden ilmeneminen.....	8
2.3	Tyttöjen ystävyysuhteet murrosiässä.....	12
2.4	Ystävyysuhteiden merkitys	15
3	ITSETUNTO	19
3.1	Itsetunto ja sen osa-alueet	19
3.2	Hyvä itsetunto	23
3.3	Huono itsetunto	24
3.4	Itsetunto murrosiässä	26
4	LIIKUNNAN HARRASTAMINEN	29
4.1	Liikunnan harrastamisen yleisyys.....	30
4.2	Organisoitu ja omatoiminen liikunta	32
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	35
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	37
6.1	Tutkimusaineisto ja –menetelmät	37
6.1.1	Tutkimuksen kohderyhmä.....	37
6.1.2	Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake.....	37
6.2	Tutkimuksen filosofinen tausta.....	40
6.3	Aineiston analyysimenetelmät	42
6.3.1	Tilastollisen aineiston analyysimenetelmät.....	42
6.3.2	Laadullisen aineiston analyysimenetelmät.....	45
6.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua.....	47

6.4.1	Tilastollisten tulosten luotettavuus.....	49
6.4.2	Laadullisten tulosten luotettavuus.....	50
6.4.3	Tutkimuksen eettiset kysymykset.....	53
7	TULOKSET.....	55
7.1	Tutkimuksen määrälliset tulokset	55
7.1.1	Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastaminen.....	55
7.1.2	Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen itsetunto.....	57
7.1.3	Liikunnan harrastamisen yhteys kahdeksaluokkalaisten tyttöjen itsetuntoon.....	58
7.1.4	Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen ystävien määrä.....	59
7.1.5	Liikunnan harrastamisen ja itsetunnon vaikutus ystävien määrään.....	60
7.2	Tutkimuksen laadulliset tulokset	62
7.2.1	Ystävien merkitys nuorille tytöille.....	62
7.2.2	Ajan viettäminen ystävien kanssa.....	64
7.2.3	Tyttöjen ystävyysuhteissa esiintyvät huonot kokemukset.....	66
7.2.4	Opettajan auttamismahdollisuudet ystävyysuhteiden ongelmien selvittelyssä.....	68
8	POHDINTA.....	70
8.1	Keskeiset tulokset	70
8.2	Tutkimuksen merkittävyys.....	76
8.3	Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet	78
8.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	79
	LÄHTEET	81
	LIITTEET.....	94
	Liite 1 Osallistumispyyntö tutkimukseen.....	94
	Liite 2 Kysely 8.-luokkalaisille tytöille.....	95

1 JOHDANTO

”Koska ilman ystäviä saattaisin olla masentunut.--He saavat minut tuntemaan itseni tärkeäksi, rakkaaksi ja kaivatuksi.”

Ystävyysuhteilla on havaittu olevan suuri vaikutus yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Duck 1991, 22; Laine 2005, 154; Salmivalli 2005, 38). Ne, joilla on ystäviä, ovat terveempiä, voivat paremmin ja elävät kauemmin kuin ne, jotka ovat yksinäisiä (Oakley 1997, 8). Ystävyysuhteilla on myös vaikutusta itsetuntoon ystävän hyväksynnän ja välittämisen kautta (Hays 1988, 406). Lisäksi hyvä itsetunto näkyy vahvoina sosiaalisina taitoina, jotka helpottavat ystävyysuhteiden rakentamista ja ylläpitämistä (Keltikangas-Järvinen 2005, 36).

Ystävyysuhteet heijastuvat koulunkäyntiin niin myönteisesti kuin kielteisesti. Nuori, jolla ei ole ystäviä, menestyy ja viihtyy koulussa yleensä huonosti (Lahelma & Gordon 2003, 47, 58). Opettajan on hyvä olla tietoinen siitä, mitä nuoret odottavat ystävyydeltä ja mitä he arvostavat ystäväissään. Tämän tiedon avulla voidaan ymmärtää, miten ystävyysuhteet vaikuttavat nuoren käyttäytymiseen ja hyvinvointiin. (Cotterell 2007, 79–80.) Lisäksi opettajan on tärkeää tiedostaa, millaisia ongelmia ystävyysuhteissa saattaa ilmetä, jotta hän voi paremmin havaita koulumaailmassa näkyviä konflikteja ja auttaa niistä selviytymisessä.

Nuoruusiässä ystävyysuhteet alkavat muistuttaa pitkälti aikuisten välillä olevia ystävyysuhteita ja ne alkavat olla varsin pysyviä (Duck 1991, 154; Laine 2005, 157; Youniss & Smollar 1985, 116). Nuoruudessa ystävyysuhteilta aletaan hakea läheisyyttä, uskollisuutta ja luottamusta (Cotterell 2007, 80–83; Salmivalli 2005, 37). Tytöt arvostavat myös sitä, että läheiselle ystävälle voi puhua avoimesti ja hänen

kanssaan voi tehdä erilaisia asioita (Davis & Todd 1985; Griffiths 1996, 3; Youniss & Smollar 1985, 96). Aikuisten ystävyysuhteista poiketen nuorten tyttöjen ystävyysuhteita luonnehtii kuitenkin omistushalu sekä ajan viettäminen juuri samanikäisten kanssa (Aapola 1992, 88; Laine 2005, 156–158).

Yksilön sosiaaliset taidot ovat avainasemassa ystävyysuhteiden rakentamisessa, ylläpitämisessä sekä niissä esiintyvien konfliktien selvittelyssä (Aapola 1992, 99–100; Laine 2005, 154). Koska liikunnan harrastamisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sosiaalisiin taitoihin (Kantomaa 2010, 33; Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42), halusimme selvittää, onko vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ystävyysuhteissa eroa. Aiheen tutkiminen on merkittävää myös siksi, ettei liikunnan harrastamisen vaikutuksia ystävyysuhteisiin ole tiettävästi tutkittu Suomessa aiemmin.

Liikunnan harrastamisen vaikutuksista itsetuntoon löytyy vähän tutkimustietoa. Kuitenkin Ahon (1996, 39–40) sekä Kantomaan ja Lintusen (2008, 79) mukaan liikunnan harrastamisella on myönteinen vaikutus itsetuntoon. Koska tutkimustietoa on niukasti ja se on puutteellista, on olennaista jatkaa kyseisen aihepiiriin tutkimista (Ekeland, Heian & Hagen 2005). Tieto liikunnan harrastamisen itsetuntoa vahvistavasta vaikutuksesta on nuorten kanssa toimiville aikuisille tärkeä, koska se lisää heidän ymmärrystään liikunnan positiivisista vaikutuksista. Sen myötä aikuiset ehkäpä motivoituisivat entistä enemmän kannustamaan lapsia ja nuoria liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyysuhteiden välisiä yhteyksiä kahdeksaluokkalaisilla tytöillä. Tutkimme heidän ystävyysuhteitaan seuraavien teemojen kautta: ystävän merkitys, ajanviettotavat ja ystävyysuhteissa esiintyvät ongelmat. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään tyttöjen liikunnan harrastamisen määrää sekä heidän itsetuntoaan Rosenbergin mittarilla.

2 YSTÄVYYS

Nuorten tyttöjen ystävyysuhteiden tutkimus painottuu ulkomaiseen ja vanhaan tutkimuskirjallisuuteen. Suomalaista tutkimusta aiheesta on tehty melko vähän. Tutkimusten vähäisyys johtuu osittain siitä, että aihepiiriä on alettu tutkia enemmän vasta 1970-luvulla (Blietner & Adams 1992, 3). Ystävyysuhteita ei ole myöskään tutkittu yhtä paljon kuin muita suhteita kuten avioliittoa, seurustelua ja sukulaisuussuhteita (Dainton, Zelle & Langan 2003, 81).

2.1 Ystävyden ja rinnakkaiskäsitteiden määrittelyä

Ystävydestä puhuttaessa ystävän lisäksi käytetään käsitteitä kaveri ja toveri. Arkikielessä nämä käsitteet ymmärretään usein toistensa synonyymeiksi, kun taas tutkimuskirjallisuudessa näiden käsitteiden välille tehdään selkeä merkitysero. Eroja voidaan löytää myös tarkasteltaessa käsitteitä eri kielissä. (Laine 2005; Poikkeus 1997; Salmivalli 2005.)

Ystävyden ja sen rinnakkaiskäsitteiden määrittelyn saattaa tehdä ongelmalliseksi eri kielten välillä ilmenevät merkityserot. Esimerkiksi englanninkielessä *friend*-sanaa käytetään kuvaamaan monenlaisia suhteita: lyhyt- ja pitkäkestoisia sekä intiimejä suhteita. Ystävyysuhteen syvyydestä kertovat *friend*-sanan eteen liitetyt adjektiivit. Englannissa käytetään ystävä-sanan tilalla vaihtoehtoisesti seuraavia termejä: *casual friend*, *close friend*, *best friend* ja *acquittance*. (Kaijankoski 2008, 5.) Allan (1989) täydentää englannin kielessä käytettyjä ystävyden nimityksiä todellisen ystävän käsitteellä (*true friend*). Kavereista voidaan puolestaan käyttää nimityksiä *pal*, *mate*, *mucker*, *buddy*. (Allan 1989, 13–16.)

Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteet eroavat muista vertaissuhteista niiden läheisyyden perusteella. Niihin myös sitoudutaan tiukemmin ja niissä uskoudutaan toisille enemmän. (Salmivalli 2005, 35.) Poikkeus (1997) taas erottaa ystävyysuhteet toverisuhteista intiimiyden ja vastavuoroisuuden perusteella. Ihmiset

hakevat toverisuhteista ryhmään kuulumisen tunnetta sekä kumppanuuden kokemista. (Poikkeus 1997, 123.) Laine (2005) tuo myös esiin ystävyys-kaveruus-toveruus -käsitteiden hierarkian. Ystävyysuhde on intiimi, emotionaalisesti ja sosiaalisesti läheinen, luottamuksellinen sekä pysyvä. Kaverit ovat taas niitä, jotka hakeutuvat usein toistensa seuraan. Heidän välinen suhteensa on myönteinen, muttei varsinaisesti sisällä läheistä emotionaalista sidettä. (Laine 2005, 145.) Allanin (1989) ja Morganin (2009) mukaan ystävyyden ja kaveruuden selkein ero on se, että kavereita tavataan vain tietyissä ympäristöissä esimerkiksi koulussa tai harrastuksissa, kun taas ystäviä tavataan myös muulla ajalla. Kaveruussuhteet ovat myös herkempiä rikkoutumiselle eikä kaveripiireistä ole erotettavissa selkeitä kahdenkeskisiä suhteita. (Allan 1989, 25–27; Morgan 2009, 36.) Youniss (1994, 78) puolestaan näkee ystävyyden ja kaveruuden eroavan toisistaan siten, että ystävyyteen liittyy tiettyjä velvoitteita ja riippuvuuksia, jotka ovat seurausta vastavuoroisesta suhteesta.

Toveri on käsitteistä laajin, sillä se sisältää suurimman osan ihmisen sosiaalisista suhteista, joihin liittyy jonkinasteinen yhteenkuuluvuus. Toverisuhteita voi syntyä elämän eri vaiheissa esimerkiksi leikkikentällä, koululuokassa ja työpaikoilla. (Laine 2005, 145.) Allanin (1989) määritelmä tukee Laineen (2005) määritelmää konkreettisella esimerkillä siitä, mitä toveruus on. Vaikka ihminen on päivittäin vuorovaikutuksessa samojen ihmisten kanssa, ei hän välttämättä ystävysty heidän kanssaan toveruutta syvemmin. Aika, jonka lapsi viettää koulussa tovereidensa seurassa, ei siis aina takaa läheisemmän ystävyysuhteen syntymistä. (Allan 1989, 17.)

2.2 Ystävyyden ilmeneminen

Ystävien määrää on tutkittu 1950-luvulta lähtien Nuorten vapaa-aikatutkimuksessa, johon osallistuneet ovat olleet 10–29-vuotiaita tyttöjä sekä poikia (Myllyniemi 2009, 78). Viimeisin Nuorten vapaa-aikatutkimus on vuodelta 2009 ja siihen osallistui 1200 henkilöä. Ystävien määrää ovat kartoittaneet myös Nyholm (2011), jonka

tutkimus kohdistuu 11–19-vuotiaisiin helsinkiläistyttöihin ja -poikiin. Nyholmin tutkimus on osa Nuoret Helsingissä 2011 -tutkimusta, jossa on tutkittu nuorten elämää monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksessa oli mukana 785 tyttöä. (Nyholm 2011, 18–19, 69.) Kolmas ystävien määrää selvittänyt tutkimus on Kumpulan (2012) pro gradu -tutkielma, jossa otoksena on ollut 562 yhdeksäsluokkalaista tyttöä ja poikaa.

Nyholmin (2011, 69) tutkimukseen osallistuneista tytöistä kolmella prosentilla ei ollut yhtään läheistä ystävää. Sen sijaan viimeisimmän Nuorten vapaa-aikatutkimuksen (Myllyniemi 2009, 78, 81) mukaan 1 %:lla kaikista naispuoleisista henkilöistä oli 0-1 ystävää. Kumpulan pro gradu -tutkielmasta (2012, 37) saatujen tulosten mukaan yhdeksäsluokkalaisista tytöistä ja pojista 8 %:lla ei ollut läheistä ystävää. Tämän lisäksi sellaisia nuoria, joilla oli vain yksi ystävä, oli jopa 13 %. Kumpulan saamat tulokset poikkeavat edellä mainituista tutkimuksista, mutta erot saattavat selittyä sillä, että tutkimuksessa olivat mukana myös pojat. Törrösen ja Vornasen (2002, 35) mukaan pojat ovat useammin ilman läheistä ystävää, koska kaveripiiri korvaa heillä läheiset ystävät.

Nuorten vapaa-aikatutkimuksen (Myllyniemi 2009, 81) mukaan tytöillä oli useimmin 2-3 ystävää, kun taas helsinkiläistyttöillä (Nyholm 2011, 69) oli yleisimmin 3-5 ystävää. Tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia, koska tutkimuksen kohderyhmät olivat iältään erilaiset ja tulokset oli ryhmitelty eri tavalla. Kuitenkin molemmissa tutkimuksissa yli viisi ystävää omaavia tyttöjä oli lähes yhtä paljon: 28 %:lla helsinkiläistyttöistä ja 27 %:lla Nuorten vapaa-aika tutkimukseen osallistuneista tytöistä.

Tutkimuskirjallisuudesta löytyi lukuisia ystävyysmääritelmiä. Tietyt kriteerit nousivat kuitenkin toistuvasti esiin, minkä perusteella voisi päätellä, että nämä ystävyys-suhteen elementit ovat keskeisessä asemassa määriteltäessä ystävyyttä. Tiivistetysti voidaan todeta, että läheiseen ystävyys-suhteeseen kuuluvat ainakin seuraavat termit: vastavuoroisuus, vapaaehtoisuus ja tasa-arvoisuus (Laine 2005; Nykänen 2002; Poikkeus 1997; Rawlings 1992; Seikkula 1994; Wright 1984).

Laddin (2005, 67) mukaan 80-luvulla alettiin korostaa ystävyysuhteen vastavuoroisuutta, joka erottaa sen muista vertaissuhteista. Myös Hays (1988, 392–395) liittyy vastavuoroisuuden ystävyysuhteisiin kuuluvaksi. Laineen (2005, 146) mukaan vastavuoroisuus ilmenee ystävyksien kykyä huomioda toistensa näkökannat sekä materialistiset että psyykkiset tarpeet ja odotukset. Salmivallin (2005) mielestä vastavuoroisuus onkin ystävyysuhteen tärkein elementti. Hän tarkoittaa tällä sitä, että molemmilla osapuolilla on myönteiset tunteet toisiaan kohtaan. (Salmivalli 2005, 35.)

Tämän lisäksi ystävyysuhteisiin kuuluu vapaaehtoisuus (Blieszner & Adams 1992, 2; Hays 1988, 392–395). Blieszner ja Adams (1992, 2) tarkoittavat vapaaehtoisuudella sitä, että jokaisella on vapaus valita ystävänsä ja määrittää tämä suhde haluamallaan tavalla. Vapaaehtoisuus erottaakin ystävyysuhteet ja muut sosiaaliset suhteet. Esimerkiksi sisaruussuhdetta ei voi välttää, jolloin suhde on enemmänkin pakollinen kuin vapaaehtoinen. (Bettini & Norton 1991, 64.)

Useat tutkijat liittävät ystävyysuhteisiin kuuluviksi avoimuuden, luottamuksen sekä toisen tukemisen. Avoimuus ja luottamus näkyvät ystävyysuhteessa muun muassa tunteiden ja syvimpien ajatusten jakamisena sekä toiselle uskoutumisena. Toisen tukeminen taas ilmenee auttamisena, lohduttamisena ja huolenpitoa. (Davis & Todd 1988, 20; Laine 2005, 144–147; Kajjankoski 2008, 9.) Emotionaalisesti lämpimään suhteeseen kuuluu näiden lisäksi yhdessäolosta nauttiminen sekä toisen persoonallisuuspiirteiden tunteminen. Niiden tiedostaminen auttaa ymmärtämään ystävänsä tunteita paremmin. (Duck 1991, 8–26; Laine 2005, 144–147.)

Tutkijoiden piirissä on esiintynyt ristiriitoja siitä, perustuvatko ystävyysuhteet samankaltaisten piirteiden pohjalle vai toisiaan täydentäville vastakohtille. Useiden tutkijoiden mukaan ystävyysuhteita luonnehtivat samankaltaiset ulkoiset ominaisuudet kuten etninen tausta, ikä ja sukupuoli, sosiaalinen käyttäytyminen, ryhmäsuosio sekä persoonallisuuspiirteet. Myös asenteiden ja arvostusten samankaltaisuus on yksi ystävyysuhteiden muodostumisen lähtökohta. (Aapola 1992, 87; Griffiths 1996, 27–45; Laine 2005, 147.) Tämän ohella yksilöiden tasavertainen sosioekonominen tausta tekee ystävyysuhteen todennäköisemmäksi. Tämä johtuu siitä, että näin ystävyysuhteet on helpompi pitää vastavuoroisena, kun

toimintaperiaatteet esimerkiksi rahankäytössä ja toisten luona vierailussa ovat samankaltaisia. (Allan 1989, 20–22.) Duck (1991) esittää myös vastakkaisen näkökulman ystävyysuhteiden samankaltaisuudelle. Hänen mukaansa ihmiset eivät välttämättä ystävysty samankaltaisten ihmisten kanssa kuin he itse ovat, sillä erilaisuus viehättää ihmissuhteissa. Toisesta haetaan itseä täydentäviä piirteitä, jolloin ystävyysuhteen vastakohtaisuus on perusteltu kriteeri. (Duck 1991, 96–100.)

Duckin (1991, 24) ja Laineen (2005, 147–148) mukaan ystävyysuhteisiin voidaan useimmiten liittää säännöllinen näkeminen. Allan (1989) on eri mieltä ystäväysten kohtaamisen säännöllisyydestä. Hänen mukaansa läheiselle ystävyysuhteelle säännöllinen tapaaminen ei ole välttämättömyys, vaan suhteen erityisluonne auttaa kestämään jopa maantieteellisiä eroja. Allan esittää myös toisen esimerkin siitä, ettei säännöllinen kohtaaminen ole aina välttämättömyys ystävyysuhteelle. Esimerkiksi joukkueurheilussa pelaajat viettävät paljon aikaa samassa ryhmässä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien kanssa ystävystyttäisiin. (Allan 1989, 13–17.)

Ystävyysuhteiden pysyvyyden kannalta on tärkeää, että molemmat osapuolet vahvistavat keskinäistä suhdettaan (Laine 2005, 147; Uhlenborff 2000, 192). Suhteen vapaaehtoisuudesta johtuen kumpikaan ei voi kuitenkaan esittää ehtoja suhteen jatkuvuudesta. Jotta suhde jatkuisi ja pysyisi toimivana, on sen vahvistamisen oltava molemminpuolista. Laineen (2005, 147–148) mukaan tämä edellyttää esimerkiksi toisen toiveiden ja tarpeiden huomiointia, sääntöjen noudattamista, kykyä kompromisseihin sekä molemminpuolista yhteydenpitoa.

Hays (1988) kuvaa ystävyysuhteita myös riippuvuusuhteiksi, joissa ystävykset pyrkivät tyydyttämään omia sosiaalis-emotionaalisia tarpeitaan. Ystävyysuhteet voivat sisältää eri määrän läheisyyttä, vastavuoroisuutta ja kiintymystä, mutta silti näitä suhteita voidaan kutsua ystävyysuhteiksi. (Hays 1988, 395.) Allan (1989) vahvistaa Haysin (1988) näkemystä ystävyysuhteiden läheisyyden asteesta. Hän korostaa sitä, ettei kaikkien ystävien tarvitse olla yhtä läheisiä, sillä jokaisella ystävyysuhteella on eri tarkoitus. On siis olemassa hyvin läheisiä ystäviä, joille kerrotaan syvimmätkin ajatukset, mutta ystäviksi luetaan myös ne, joiden kanssa ei välttämättä keskustella intiimeistä asioista. (Allan 1989, 14–15; Hays 1988, 407.)

2.3 Tyttöjen ystävyyssuhteet murrosiässä

Laine (2005, 154) toteaa monien muiden tutkijoiden tavoin ystävyyssuhteiden olevan merkittäviä kaikissa elämänvaiheissa. Niiden merkitys korostuu erityisesti nuoruudessa, jolloin murrosikäinen kokee suuria muutoksia (Hays 1988, 407). Niillä ihmissuhteilla, joita ihminen on muodostanut lapsuudessaan, on merkitystä tulevien suhteiden syntymiseen, niiden pysyvyyteen sekä laatuun (Laine 2005, 154).

Laineen (2005) määritelmässä varhaisnuoriksi luetaan 11–14-vuotiaat. Varhaisnuoruudessa esiintyvät ystävyyssuhteet alkavat muistuttaa jo pitkälti aikuisten välillä olevia ystävyyssuhteita. Suhteisiin liittyy vastavuoroisuus ja rohkeus jakaa henkilökohtaisia asioita sekä tunteita. Tässä ikävaiheessa ystävyyssuhteet alkavat olla myös pysyviä (Duck 1991, 154; Laine 2005, 157; Youniss & Smollar 1985, 116). Ystävyys alkaa saada myös syvempiä ulottuvuuksia, ja ystävän ulkoisia piirteitä ei pidetä enää niin tärkeinä (Duck 1991; 154; Laine 2005, 156–158). Aikuisten ystävyyssuhteista poiketen nuorten tyttöjen ystävyyssuhteita luonnehtii omistushalu sekä ajan viettäminen juuri samanikäisten kanssa (Aapola 1992, 88; Laine 2005, 156–158).

Useat tutkijat esittävät, että tyttöjen tunnepitoiset suhteet johtuvat siitä, että tyttöystävyyksille on tavanomaista keskustella hyvinkin henkilökohtaisista ja ongelmallisista omaan elämään liittyvistä asioista. Heidän pyrkimyksenään on ymmärtää keskustelukumppanin ajatuksia mahdollisimman hyvin ja selittää omien mielteiden takana olevat ideat niin, että toinen saisi niistä kiinni. (Griffiths 1996, 3; Routarinne 1992, 104–106; Youniss & Smollar 1985, 109.) Routarinteen (1992, 111) mukaan tyttöjen keskusteluille on myös ominaista, että he luovat tarinoita yhdessä ja täydentävät toistensa puhetta. Tämän lisäksi tytöillä on tapana jakaa keskusteluissaan perheeseen liittyviä yksityisasiota (Laine 2005, 156). Tytöt myös tiedostavat sen, että luottamuksellisten asioiden kertominen tekee heidät haavoittuvaisiksi, ja juuri tämän takia intiimit keskustelut tapahtuvat vain lähimpien ystävien kanssa (Griffiths 1996, 54; Nykänen 2002, 28–30). Laine (2005, 156) korostaakin kanssakäymisen intiimiyttä ja kuvailee tyttöjen välisen vuorovaikutuksen olevan valtaosin verbaalista.

Cotterell (2007, 81) ja Erwin (1993, 44) täydentävät, että ystävyysuhteiden intiimiys korostuu erityisesti murrosiässä.

Intiimien keskustelujen ohella tytöt pitävät ystävyysuhteen läheisyyttä tärkeänä asiana (Aapola 1992, 83; Blieznier & Adams 1992, 1; Cotterell 2007, 82). Tyttöjen ystävyysuhteita voidaan luonnehtia emotionaalisesti läheisiksi (Allan 1989, 67; Dainton & Zelle & Langan 2003, 90; Huntley & Owens 2006, 515; Youniss & Smollar 1985, 109). Huntleyn ja Owensin (2006) mukaan emotionaalista läheisyyttä on mahdollista tuntea tyttöjen ystävyysuhteissa. Tällöin läheisyys perustuu toisen arvostamiseen, luottamukseen ja perinpohjaiseen tuntemiseen. (Huntley & Owens 2006, 515.) Välimaan (2000) tutkimuksessa tarkasteltiin 15-vuotiaiden nuorten sosiaalisia suhteita, missä tutkimukseen osallistuneiden tuli valita viisi heille tärkeintä ihmistä. Tutkimustulokset osoittivat, että tytöistä 74 % nimesi tärkeimpien ihmisten joukkoon ystävän. Sen sijaan pojista vain 49 % teki samoin. Tästä voidaan päätellä, että tyttöjen ystävyysuhteissa läheisyys on hyvinkin keskeinen tekijä. (Välimaa 2000, 108.)

Huntleyn ja Owensin (2006, 515) mukaan tyttöjen muodostamat pienet ryhmät mahdollistavat emotionaalisen läheisyyden ystävyysuhteissa. Näin ollen tytöt ovat taipuvaisia solmimaan kahdenkeskisiä suhteita (Dodge & Kupersmidt 2004, 25, 27; Erwin 1993, 168–170; Laine 2005, 149; Pulkkinen 2002, 112). Vaikka tytöille on ominaista liikkua pienissä porukoissa, Berndtin (1982), Rosen ja Asherin (1999) tutkimukset osoittavat, että pojilla sekä tytöillä ystävien määrä oli sama, pyydettyä heitä nimeämään ystävänsä (Dodge & Kupersmidt 2004, 25–27). Näin ollen ystävien määrä on sama huolimatta siitä, että tytöt viihtyvät pienissä ryhmittymissä. Laine (2005) huomauttaa kuitenkin, että kaikki tytöt eivät käytäydä valtavirran mukaisesti. Joillekin tytöille suuremmissa porukoissa liikkuminen on luontevampaa. (Laine 2005, 156.)

Griffiths (1996) sekä Youniss ja Smollar (1985) toteavat, että yhdessäolo kuvaa tyttöjen erottamattomuutta. He viettävät kaiken aikansa ystäviensä kanssa niin välitunneilla, koulumatkoilla kuin vapaa-ajallakin. Tytöt mainitsivat tärkeiksi ystävyteen kuuluviksi asioiksi yhdessä tekemisen ja eri paikoissa käymisen. (Griffiths 1996, 55–56; Younissin & Smollar 1985, 96.) Nyholmin (2011, 71)

tutkimuksessa tyttöystävyydet viihtyivät vapaa-ajallaan toistensa luona kyläillen tai viettivät aikaa keskustassa ulko- tai sisätiloissa. Useiden tutkimusten mukaan tyttöjen ystävyys-suhteisiin kuuluvat myös yhteiset kiinnostuksen kohteet sekä harrastukset (Davis & Todd 1988, 20; Laine 2005, 158; Nyholm 2011, 71; Nykänen 2002, 22). Ystävien kanssa tytöt rohkaistuvat valtaamaan uusia kiinnostavia elämänalueita ja harrastuksia. Tämän lisäksi he tekevät jännittäviä asioita, kuten rikkovat normeja, hulluttelevat sekä tapaavat poikia. (Aapola 1992, 99.) Youniss ja Smollar (1985, 94, 97) huomauttavat kuitenkin ettei tekemisen sisältö ole niinkään tärkeä kuin se, että ylipäättään vietetään aikaa yhdessä kodin ulkopuolella. Griffithsin (1996, 60–63) mukaan hauskanpito, yhteiset vitsit ja nauraminen ovatkin jo sellaisenaan tärkeitä asioita nuorten tyttöjen ystävyys-suhteissa.

Aapola (1992) on tutkinut nuorten tyttöjen erilaisia ystävyystyyppejä. Hän jaottelee ystävyys-suhteet kolmeen eri luokkaan. Ensimmäinen tyyppi ovat perinteiset pariystävyydet, joilla tarkoitetaan tiiviitä kahdenkeskisiä suhteita. Toiseen luokkaan kuuluvat vaihtuvat pariystävyydet, jolloin aikaa vietetään kahdestaan, mutta ystävä vaihtuu ympäristön mukaan. Viimeinen ystävyystyyppi ovat ryhmäystävyydet, jotka voivat muodostua esimerkiksi kerhotoiminnan myötä. Kaikista yleisimmin tytöillä oli useita läheisiä pariystävyyksiä rinnakkain. (Aapola 1992, 86.) Griffithsin (1996) mukaan syy rinnakkaisten suhteiden yleisyyteen on se, että ne luovat turvaa siirryttäessä lapsuudesta aikuisuuteen. Tässä ikävaiheessa nuorten kiinnostuksen kohteet vaihtelevat vielä lapsenomaisista peleistä teini-iän tuomiin kokeiluihin. Rinnakkaiset suhteet antavat mahdollisuuden valita ystävän sen perusteella, kiinnostaako nuorta vielä leikkiminen vai isompien tyttöjen jutut. Tämän lisäksi rinnakkaiset pariystävyyssuhteet tarjoavat turvaa silloin kun toisen ystävän kanssa riitaudutaan. (Griffiths 1996, 46, 48.)

Tyttöjen ystävyys-suhteille on ominaista nuoruusiässä niiden kaksijakoisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että ystävyys-suhteet ovat läheisiä ja antavat tukea, mutta samalla ne ovat myös alttiita kateudelle ja emotionaalisille jännitteille. (Griffiths 1996, 3.) Nuorten tyttöjen keskuudessa ilmenee usein epäsuoraa aggressiota. Tällöin tytöt pyrkivät satuttamaan ystäväänsä esimerkiksi tekemällä hänet mustasukkaiseksi hylkäämällä hänet uuden ystävän vuoksi. (Näre 1992, 27.) Konflikteja syntyy myös epäluotettavasta toiminnasta (esim. salaisuuksien paljastaminen), epäsovinnasta

käyttäytymisestä (esim. itserakkaus), epäkunnioittavasta käyttäytymisestä (esim. pilkkaaminen) sekä asioiden kertomatta jättämisestä (Laine 2005, 158–159; Youniss & Smollar 1985, 110–112, 116). Pahaa mieltä saattaa aiheuttaa myös se, jos henkisesti vanhempi tyttö kohtelee ystäväänsä alentavasti ja tekee aina päätökset (Aapola 1992, 95). Younissin ja Smollarin (1985) mukaan ongelmista yleisimpiä ovat kuitenkin epäluotettava käyttäytyminen ja riittämätön toisen huomiointi. Myös Aapola (1992, 93) toteaa hankaluuksien aiheutuvan pääasiassa salaisuuksien paljastamisesta sekä yhdessäololupauksien antamisesta usealle tytölle samanaikaisesti. Ahon (1996, 45) mukaan edellä kuvattuja ongelmia esiintyy eniten itsetunnon heikkojen yksilöiden ystävyysuhteissa.

Työillä on erilaisia tapoja ratkaista konfliktitilanteita. Valtaosa tytöistä yrittää selvittää riidat avoimesti puhumalla, mutta myös anteeksipyyntö tai käytöksen muuttaminen voivat toimia ratkaisuina ongelmatilanteisiin. (Youniss & Smollar 1985, 116–120.) Laineen (2005) mukaan nuori voi ratkaista konflikteja myös vetäytymällä tilanteista. Poistumisellaan nuori pyrkii osoittamaan ystävälleen, että on pahoittanut mielensä. (Laine 2005, 158–159.) Vain harvat jättävät konfliktit ratkaisematta esimerkiksi unohtamalla tai hyväksymällä tilanteen. Useimmiten riidat halutaan selvittää, koska ystävyysuhteista halutaan pitää kiinni (Youniss & Smollar 1985, 116–120). Laine (2005, 159) toteaa, etteivät konfliktit ole välttämättä huono asia, sillä usein niiden ratkaiseminen vain vahvistaa ystävyysuuhdetta. Myös Griffiths (1996, 75, 77–79) on osoittanut konfliktien positiivisen vaikutuksen ystävyysuhteille.

2.4 Ystävyysuhteiden merkitys

Tutkijoiden välillä on selkeä yksimieleisyys siitä, että ystävyysuhteet ovat merkittäviä kaikissa elämänvaiheissa. Etenkin nuoruudessa niiden merkitys korostuu. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1; Hays 1988, 406; Laine 2005, 159; Salmivalli 2005, 36–39; Youniss & Smollar 1985, 94, 97). Salmivalli (2005, 37) toteaa, että ystävyysuhteilla on eri ikävaiheissa erilaisia merkityksiä ja tehtäviä. Jotta voitaisiin ymmärtää ystävyuden vahva vaikutus nuorten hyvinvointiin ja

käyttöön, on tärkeää tietää, mitä nuoret arvostavat läheisissä ystävissään ja mitä ystävilta odotetaan (Cotterell 2007, 79–80).

Nuoret arvostavat ystävyysuhteissaan läheisyyttä, uskollisuutta, luottamusta sekä mahdollisuutta jakaa salaisuuksia (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1; Cotterell 2007, 80–83; Duck 1991, 153–154; Griffiths, 1996, 54; Salmivalli 2005, 37). Näihin seikkoihin tutustuminen alkaa nuoruusiässä samaa sukupuolta olevien ystävysten keskuudessa (Huntley & Owens 2006, 515). Nuoren tulee oppia käyttäytymään hyväksyttävällä tavalla läheisissä ystävyysuhteissaan. Aapolan (1992, 100) ja Laineen (2005, 154) mukaan ystävyysuhteet kehittävät esimerkiksi nuoren empatiankykyä ja negatiivisten tunteiden hallintaa sekä taitoa ratkaista sosiaalisia ongelmia. Opetut taidot ovat myös merkittäviä tekijöitä tulevien ihmissuhteiden kannalta. (Aapola 1992, 99–100; Duck 1991, 132.) Hays (1988) liittyy nämä taidot osaksi nuoren sosialisatioprosessia. Ystävien seura mahdollistaa sosiaalisen vertailun ja heidän kanssaan on turvallista harjoitella uusia nuoruuteen liittyviä rooleja. (Hays 1988, 406–407.)

Nuoruuden ystävyysuhteissa merkittäviä asioita ovat jaetut kokemukset ja yhdessä olo (Cotterell 2007, 81; Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 3). Duckin (1991, 31) mukaan yhteiset muistot ja kokemukset luovat pohjan pitkään kestäville ystävyysuhteille. Yhdeksi keskeiseksi tekijäksi ystävyysuhteissa nousee myös nuoren kokema yhteenkuuluvuuden tunne eli tunne siitä, että kuuluu johonkin (Duck 1991, 11–12; Griffiths 1996, 55–56; Hays 1988, 406). Etenkin nuorille on tärkeää se, että he ovat osa jotakin ja että heidät huomataan ystävien seurassa. Yksi olennaisimmista syistä ystävyysuhteiden solmimiselle onkin pyrkimys välttää yksinäisyyttä. (Griffiths 1996, 26.)

Ystävien merkitys korostuu nuoruudessa, jolloin vanhempien vaikutus nuoren elämäntapaan vähenee ja heidän kanssaan vietetään vähemmän aikaa. Nuoret ovat toisilleen tärkeitä vertaistukijoita, sillä he ovat samassa tilanteessa ja näin ollen ymmärtävät murrosiälle tyypilliset ilon ja huolen aiheet. (Aapola 1992, 99; Cotterell 2007, 74; Griffiths 1996, 13, 54.) Hays (1988, 406) toteaa, että surujen jakaminen ystävyysuhteessa helpottaa oloa, kun taas jaetuista ilonaiheista he saavat moninkertaista riemua. Ystävien antama tuki auttaa yksilöä selviämään stressistä vaikeina aikoina ja se auttaa ylläpitämään emotionaalista tasapainoa. Ystäväältä saatu

tuki voi olla myös konkreettista auttamista, kuten avun tarjoamista koulutehtävissä (Duck 1991, 11–12, 15, 18–19; Hays 1988, 406). Duck (1991, 18–19) tuo esiin myös ystävyysuhteista saatavan psykologisen tuen, jolla hän tarkoittaa esimerkiksi ystävän mielipiteiden arvostamista.

Nuori hakee tukea persoonallisuutensa ja identiteettinsä kehittymiselle läheisistä ystävyysuhteista (Aapola 1992; Duck 1991, 154–155; Hays 1988, 406–407; Laine 2005, 159). Persoonallisuuden kehitystä tukevat myös ystävysten samankaltaiset kiinnostusten kohteet, arvot ja asenteet (Laine 2005, 159). Ystävien kanssa vietetty aika mahdollistaa myös ikäkaudelle ominaisen itsensä tutkiskelun (Salmivalli 2005, 37). Tämä auttaa nuorta selkiyttämään käsitystä itsestään (Laine 2005, 159). Ystävyysuhteissa tapahtuva tiivis vuorovaikutus vaikuttaa nuoren sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen, mikä samalla muokkaa nuoren minäkäsitystä (Griffiths 1996, 26). Tämän lisäksi toimivat ystävyysuhteet vaikuttavat sekä itsetuntoon että kokonaisvaltaiseen emotionaaliseen hyvinvointiin (Duck 1991, 22; Laine 2005, 154; Salmivalli 2005, 38). Salmivalli (2005, 38) tarkentaa, että ikävät kokemukset ystävyysuhteissa lisäävät riskiä sairastua muun muassa masennukseen. Haysin (1988, 406) mukaan itsetuntoon vaikuttaa ystävyysuhteissa se, että ystävä hyväksyy ja välittää toisesta sellaisenaan sekä tukee toisen käsitystä itsestään.

Ystävyysuhteet voivat olla myös huonoja, ja tällöin ne voivat johtaa epäsosiaaliseen ja poikkeavaan käyttäytymiseen (Laine 2005, 154). Hays (1988) kuvaa tällaisen käyttäytymisen tarkoittavan esimerkiksi sitä, että ryhmään kuuluakseen nuori samaistuu ystäväpiiriin tapoihin, jotka voivat olla sosiaalista normeista poikkeavia. Tämä voi ilmetä esimerkiksi varasteluna tai yleisten tilojen vahingoittamisena. (Hays 1988, 408).

Ystävyysuhteiden menettäminen tai niissä esiintyvät ongelmat tekevät ihmisestä haavoittuvan ja voivat aiheuttaa henkistä pahoinvointia (Hays 1988, 406). Duckin (1991) ja Aapolan (1992) mukaan läheisen ystävän menettämällä voi olla monenlaisia negatiivisia seurauksia. Yksinäiset ihmiset kokevat itsensä hyödyttömiksi ja arvottomiksi sekä tuntevat ettei kukaan välitä heistä. Tämä voi viestiä itsekunnioituksen, itseluottamuksen ja jopa itsetunnon menettämisestä. (Aapola 1992, 84, 90; Duck 1991, 21–26; Keltikangas-Järvinen 2005, 29.) Tärkeän ystävyysuhteen päättyminen saa yksilön osittain ”kuolemaan”, koska hän menettää

sen persoonallisuuden osan, jota ystävyysuhde piti yllä. Tällainen tilanne voi aiheuttaa nuorelle myös psykosomaattisia oireita. (Duck 1991, 21–26.)

3 ITSETUNTO

Perehtyessämme itsetunnon käsitteeseen jouduimme pian toteamaan sen moniulotteisuuden. Siksi käsitteen määrittely yksiselitteisesti oli haastavaa. Scheininin (2003) mukaan asiaa vaikeuttaa se, että eri kielissä itsetuntoa vastaavat sanat herättävät hieman erilaisia assosiaatioita. Esimerkiksi suomenkielen itsetunto ja ruotsinkielen *självkänsla* viittaavat väljemmin itseä koskeviin tuntemuksiin, kun taas englannin *self-esteem*, joksi itsetunto pääsääntöisesti käännetään, on suomennettavissa itsearvostukseksi (ruotsiksi *sjävuppskattning*). (Scheinin 2003.) Myös Aho (2005, 21) sekä Wells ja Marwell (1976, 5–7) osoittavat määritelmässään, että käsitteiden runsaus ja päällekkäisyys tekevät tutkimuksenteosta ja niiden määrittelemisestä vaikeaa. Ahon (2005, 21) mukaan tutkimuskirjallisuudessa esiintyy erilaisia näkemyksiä siitä, mitä persoonallisuus, minä, identiteetti, minäkäsitys, minäkuva, itsearvostus, itsevarmuus, itsensä tiedostaminen, itseluottamus ja itsetunto tarkoittavat ja ovatko ne ylipäätään eri käsitteitä vai toistensa synonyymeja. Pyrimme omassa tutkimuksessamme erottamaan minään liittyvästä käsitteistöstä erityisesti itsetunnon.

3.1 Itsetunto ja sen osa-alueet

Rosenberg (1965, 30–31) kuvailee itsetuntoa yksilön positiivisena tai negatiivisena asenteena itseään kohtaan. Tässä tutkimuksessa tukeudumme Rosenbergin (1965) teoriaan itsetunnosta. Aho (2005) taas määrittelee itsetunnon tärkeimmäksi osa-alueeksi itsensä arvostamisen eli sen millaiseksi yksilö kokee oman arvonsa ja merkityksensä. Itsetuntoon liittyy tiiviisti myös itsetuntemus. (Aho 2005, 24.) Ojanen (1994) on kuvannut itsetuntoa kattavasti ja kokoavasti jakaen sen kolmeen osaan: itsetietoisuuteen, itsetuntemukseen, itsearvostukseen. Hän tarkentaa näitä termejä kuvaillen itsetietoisuutta neutraalina itsensä havaitsemisena, itsetuntemusta heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisena sekä itsearvostusta sillä, miten arvokkaana yksilö itseään pitää. (Ojanen 1994, 31.)

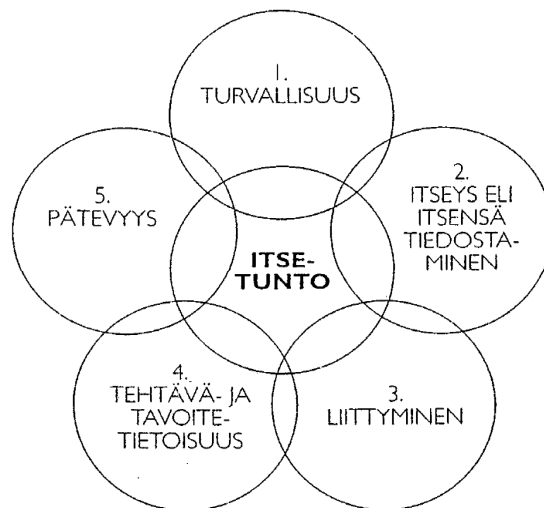
Keltikangas-Järvisen (2005) mukaan itsetunto muodostuu kahdesta osasta: suoritus- ja sosiaalisesta itsetunnosta. Nämä osa-alueet hän näkee tärkeimmiksi, mutta tuo esiin myös sen, että itsetunto voi vaihdella yksittäisten tilanteiden johdosta. Vaikka ihminen tuntee olevansa huono jonkin asian suhteen, voi yleinen itsetunto olla silti hyvä. Tämä johtuu siitä, että ihmisen itsetunto on vahva jollakin toisella hänelle tärkeällä osa-alueella, mikä kompensoi itsetunnon heikompaa puolta. (Keltikangas-Järvinen 2005, 26–29.)

Keltikangas-Järvisen (2005) mukaan itsetunnon osa-alueiden painotus on kulttuurisidonnaista. Joissakin yhteiskunnissa suoritusitsetuntoa pidetään tärkeämpänä kuin sosiaalista itsetuntoa. Vaikka yksilöllä olisi vahva sosiaalinen itsetunto, saattaa yleinen itsetunto siitä huolimatta jäädä alhaiseksi yhteiskunnan arvostuksista johtuen. Kyseinen tilanne on hyvin yleinen Suomessa, koska suorituskeskeisyyttä arvostetaan enemmän kuin sosiaalista pätevyyttä. Tällaisessa tilanteessa vahva sosiaalinen itsetunto ei kompensoi heikkoa suoritusitsetuntoa, koska yhteiskunnassa sosiaalista taitavuutta ei arvosteta. (Keltikangas-Järvinen 2005, 28–29.)

Borba (Aho 2005) jaottelee itsetunnon kolmeen osa-alueeseen, joita ovat fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen itsetunto. Fyysinen ulottuvuus tarkoittaa oman kehon tuntemista, kun taas sosiaalinen ulottuvuus voidaan nähdä yksilön suhtautumisena itseensä ja muihin ihmisiin. Kognitiivinen ulottuvuus liittyy esimerkiksi yksilön käsityksiin lukemisen ja kirjoittamisen taidoista. (Aho 2005, 27.) Aho (1996, 56) kritisoi jakoa, sillä se ei ota huomioon ihmisen emotionaalista puolta huolimatta siitä, että Borban muissa teorioissa korostuu tunteiden kehittäminen ja niiden ilmaisu.

Reasoner ja Borba (Aho 2005) puolestaan kuvailevat itsetunnon rakentumisen perusedellytyksiä viiden ulottuvuuden pohjalta (ks. kuvio 1). Mikäli yksilöllä on ongelmia jollain ulottuvuudella, ei hänen itsetuntonsa voi olla kovin vahva. Tärkeimmäksi osa-alueeksi hän nimeää perusturvallisuuden, joka tarkoittaa ihmisen hyvää oloa, muiden kunnioittamista ja heihin luottamista. Lähtökohtana tälle on luottamuksellisten suhteiden luominen muihin ihmisiin jo varhaislapsuudessa. Perusturvallisuus luo pohjan seuraavalle itsetunnon rakennuspalikalle, joka on minän ja itsensä tiedostaminen. Tässä on keskeisintä, että yksilö havaitsee erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä ja on siitä ylpeä. Kolmas itsetunnon ulottuvuus on liittyminen, joka

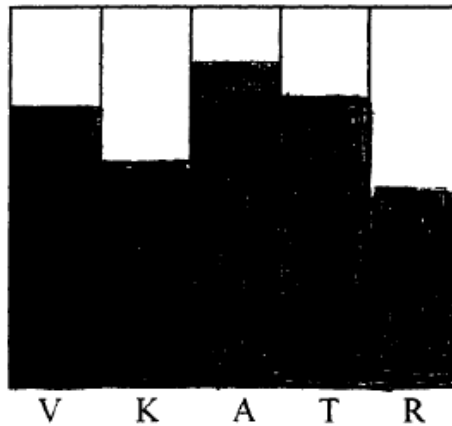
tarkoittaa yhteenkuuluvuutta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteenkuuluvuuden tunteiden syntymisen ehtona on se, että lapset tuntevat toisensa ja ovat herkkiä toistensa reaktioille. Tehtävä- eli tavoitetietoisuus on hyvän itsetunnon neljäs ulottuvuus, joka tarkoittaa sitä, että yksilö on itseohjautuva. Tehtävä- ja tavoitetietoinen ihminen osaa ottaa vastuuta ja on realistinen tavoitteenasettelussa. Viimeinen itsetunnon ulottuvuus on pätevyden tunne, joka syntyy onnistumisen kokemuksista. Ihminen huomaa arvokkuutensa ja sen, että hän on tärkeä muille. Hän on sisäisesti vahva, mikä auttaa häntä ottamaan riskejä, kertomaan omia mielipiteitään sekä pitämään epäonnistumisia oppimistilanteina. (Aho 2005, 26–27.)



KUVIO 1 Reasonerin (1982) itsetuntomalli Borban (1993) mukaelemana (Aho 2005, 27).

Myös Temple (Hemmilä & Niiranen 1998) jakaa itsetunnon viiteen osa-alueeseen (ks. kuvio 2). Kyseisiä osa-alueita kuvataan pylväillä, joiden korkeus perustuu henkilökohtaiseen arvioon itsetunnon ulottuvuuksien vahvuudesta. Hän on nimennyt ulottuvuudet seuraavalla tavalla: vahvuus, kyvykkyys, arvokkuus, tasavertaisuus ja rakastettavuus. Ensimmäinen osa-alue tarkoittaa yksilön kokemusta siitä, kuinka hyvin hän pystyy vaikuttamaan asioihin. Kyvykkyydellä tarkoitetaan uskoa omiin vahvuuksiin. Arvokkuus taas on sitä, että kokeeko ihminen itsensä ja omat tuotoksensa arvokkaiksi. Tasavertaisuuden osa-alue kertoo sen, pitääkö ihminen itseään tasavertaisena muihin nähden. Rakastettavuus tarkoittaa sitä, että tuntee

ihminen itsensä rakastetuksi ja pidetyksi. Mikäli pylväät ovat tasapainossa keskenään, voidaan olettaa, että yksilön itsetunto on hyvä. (Hemmilä & Niiranen 1998, 30.)



KUVIO 2. Itsetuntopylväät (Hemmilä & Niiranen 1998, 30)

Itsetunnon teorioiden yhteydessä tuodaan lähes aina esiin minäkäsityksen käsite. Näiden käsitteiden määrittelyssä esiintyy tutkijoiden kesken paljon näkemuseroja. Suurimmat ristiriitaisuudet itsetuntoa ja minäkäsitystä määriteltäessä syntyvät kysymyksestä, kuinka nämä käsitteet sijoittuvat käsittehierarkiassa. Useat tutkijat pitävät minäkäsitystä itsetuntoa laajempänä kokonaisuutena (mm. Burns 1982, 23–25; Furman 1998, 191; Keltikangas-Järvinen 2005, 97; Rosenberg 1965, 5). Sitä vastoin Harter (1998, 553) näkee käsitteiden asetelun päinvastaisesti: itsetunto on minäkäsitystä laajempi yläkäsite ja minäkäsitys on osa itsetuntoa.

Ahon (2005) mukaan minäkäsityksessä korostuu ihmisen realistinen näkemys itsestään. Ihminen pohtii tietoisesti omaa olemustaan ja sitä, millaisia ominaisuuksia hänellä on. Itsetunto eroaa minäkäsityksestä erityisesti sen tunteenomaisuuden perusteella. Jos minäkäsitys on enemmän järkiperäinen käsitys itsestä, muotoutuu itsetunto vahvasti omien tunteiden perusteella. (Aho 2005, 24.) Ojanen (1994), Salmivalli (1998) ja Scheinin (1990) selventävät edellistä määritelmää itsetunnon ja minäkäsityksen suhteesta. Minäkäsitys antaa vastauksen kysymyksiin: ”Millainen minä olen?” tai ”Kuka minä olen?”. Itsetunnon käsitteen kohdalla vastausta haetaan kysymyksellä: ”Miten suhtaudun siihen, millainen olen?” (Ojanen 1994, 31–41; Salmivalli 1998, 117–119; Scheinin 1990, 90–91.)

3.2 Hyvä itsetunto

Rosenbergin (1965) mukaan ihminen, jolla on hyvä itsetunto, arvostaa ja kunnioittaa itseään ja pitää itseään vähintään yhtä arvokkaana kuin muut. Tällainen henkilö kykenee tunnistamaan rajansa ja pyrkii kehittymään edelleen. (Rosenbergin 1965, 31.) Keltikangas-Järvisen (2000) ja Ahon (2005) mukaan itsetunto vaihtelee sen mukaan, kuinka paljon ihminen liittää itseensä hyviä tai huonoja ominaisuuksia. Hyvän itsetunnon perusta on se, että ihmisen käsitys itsestään on valtaosin myönteinen. (Aho 2005, 24; Keltikangas-Järvinen 2000, 103.) Ihminen, jonka itsetunto on hyvä, näkee vahvuksiensa lisäksi heikkoutensa ja kykenee silti arvostamaan itseään (Aho 2005, 24; Kalliopuska 1990, 64). Ahon (2005, 24) mukaan hyvää itsetuntoa voidaan arvioida myös sen mukaan, vastaako yksilön käsitys itsestään hänen todellista minäänsä. Hyvä itsetunto ei välttämättä ole sama asia kuin itsevarma esiintyminen tai itsensä näkeminen vain myönteisesti. Rohkeus sosiaalisissa tilanteissa ei aina kerro hyvästä itsetunnosta, vaikka näin usein luullaan. (Aho 2005, 25; Keltikangas-Järvinen 2005, 17–23, 75, 79.)

Keltikangas-Järvinen (2005) korostaa hyvään itsetuntoon liittyvinä käsitteinä itsearvostusta ja itsevarmuutta eli itseluottamusta. Itsearvostus on hänen mukaansa omien oikeuksien puolustamista sekä tyytyväisyyttä omiin suorituksiin. Itsevarmuuteen on liitettävissä ihmisen usko omiin kykyihinsä vaikuttaa elämäänsä ja ylittää ratkaista ongelmia. Itseensä luottava ihminen uskaltaa asettaa itselleen korkeita tavoitteita eikä jää katumaan ratkaisujaan, vaikka ei saavutakaan haluamaansa. Itsetunnotaan vahva ihminen näkee oman elämänsä arvokkaana ja ainutkertaisena. Edellytyksenä tälle on ihmisen sisäinen itsearvostus ja tunne siitä, että hän elää ainutkertaista elämäänsä, jota vain hän voi elää. (Keltikangas-Järvinen 2005, 104.)

Burns (1979) kuvailee itsetuntoteoriaa, jonka mukaan kaikilla on tarve pitää yllä myönteistä kuvaa itsestään. Mikäli yksilöä arvioidaan kielteisesti, pyrkii itsetunnotaan vahva yksilö kyseenalaistamaan nämä arvioinnit. Yksilö on siis vähemmän riippuvainen ulkopuolisesta arvioinnista, eivätkä ne uhkaa yksilön omanarvontunnetta. Hyvää itsetuntoa luonnehtii myös yksilön kyky hyväksyä epäonnistumiset helpommin ja pyrkimys parantaa heikkoja osa-alueitaan. Kaiken

kaikkiaan ihminen, jonka itsetunto on hyvä, kohtaa uudet tilanteet positiivisin asentein ja uskoo omiin kykyihinsä selvittää niistä. (Burns 1979, 244–246.)

Kalliopuska (1990) liittää hyvään itsetuntoon yksilön kyvyn asettua toisen asemaan. Itsetunnoltaan vahva ihminen tuntee itsensä hyvin ja pyrkii tarkastelemaan tilanteita mahdollisimman objektiivisesti. Nämä piirteet luovat yhä paremmat edellytykset empatiaan. (Kalliopuska 1990, 54–55, 62.) Keltikangas-Järvinen (2000) ja Korpinen (1990) puhuvat tässä yhteydessä ihmisen kyvystä arvostaa muita ihmisiä. Ihminen, jolla on vahva itsetunto osaa antaa tunnustusta ja arvostusta toisen mielipiteille tai suorituksille. Tästä huolimatta yksilö kykenee myös yksilöllisyyteen, itsenäisyyteen ja on riippumaton toisten mielipiteistä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 105; Korpinen 1990, 12.) Kalliopuska (1990) laajentaa yksilön riippumattomuuden tarkoittavan myös kykyä irrottautua kulttuuristaan, jolloin ihminen voi erota ystävästään ja rakkaistaan ilman syyllisyyden tunteita (Kalliopuska 1990, 64).

Weare (2000) esittää yleisesti hyväksytyt tutkimustulokset, jonka mukaan sekä turvallisuuden että luottamuksen tunne muita ihmisiä ja maailmaan kohtaan, ovat keskeisiä hyvän itsetunnon rakennuspalikoita. Tuolloin lapsi kokee itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi, vaikkei hänen käytöksensä aina olisikaan ihanteiden mukaista. Itsetunto on siis elintärkeä, mutta sen tulee olla myös realistinen. Näin ollen kouluissa tulisi auttaa lapsia saavuttamaan todenmukainen ymmärrys siitä, millaisia he ovat, heikkouksineen ja vahvuuksineen. (Weare 2000, 64–65.)

3.3 Huono itsetunto

Rosenbergin (1965, 31) mukaan huonon itsetunnon omaava henkilö on tyytymätön itseensä, halveksii itseään eikä kunnioita itseään. Burns (1979) esittämän itsetuntoteorian mukaan huonon itsetunnon omaavilla ihmisillä on jatkuva tarve saada muilta positiivisia arvioita itsestään. Epäonnistumisista he suhteutuvat kieltävästi tai vihamielisesti. He haluavat saada hyväksyntää muilta ja negatiivista palautetta saadessaan he eivät osaa puolustaa itseään. Ihminen, jolla on heikko itsetunto, uskoo myös epäonnistuvansa kohdatessaan uusia haasteita. (Burns 1979,

242–246.) Tällainen henkilö ei luota omiin kykyihinsä, mikä näkyy esimerkiksi vetäytymisenä sosiaalisista tilanteista (Korpinen 1990, 12).

Huono itsetunto voi näyttäytyä ujoutena, epävarmuutena, syyllisyydentuntemuksina ja jopa aggressiivisuutena. Itsetunnon heikolle ihmiselle on myös ominaista itsensä pönkittäminen eri tavoin esimerkiksi käyttämällä defenssimekanismeja. Kokeen jälkeen lapsi saattaa selittää heikkoa osaamistaan luokassa olleella melulla tai kysymysten vaikeudella. (Keltikangas-Järvinen 2005, 17–23, 37–38, 91–93.) Rosenberg (1965) lisää Keltikangas-Järvisen määritelmään ahdistuneisuuden, yksinäisyyden tuntemukset sekä herkkyyden kritiikille. Tällaisella ihmisellä on myös taipumusta peittää heikkoa itsetuntoaan piiloutumalla roolien taakse. (Rosenberg 1965, 156–158, 161.)

Edellisten lisäksi Aho (2005, 46–47) kuvailee itsetunnon heikolla ihmisellä olevan vaikeuksia arvioida ja kuvata itseään realistisesti sekä tehdä päätöksiä ja valintoja. Ojanen (1994, 31) yhtyy Ahon kuvaukseen ja korostaa sitä, että ihmisen on vaikea nähdä omia hyviä puoliaan, vaikka niitä olisikin. Huono itsetunto saattaa myös esiintyä epäluuloisuutena muita ihmisiä kohtaan tai epäitsenäisyytenä, joka ilmenee muiden matkimisena (Aho 2005, 46–47).

Aho (2005) ja Keltikangas-Järvinen (2000) huomauttavat, ettei itsetuntoa voi välttämättä arvioida ihmisen käyttäytymisen perusteella. Helposti tulee arvioitua, että sosiaalisissa tilanteissa rohkeasti käyttäytyvällä lapsella on vahva itsetunto, vaikka todellisuudessa asia voi olla aivan toisin. Näin ollen esimerkiksi heikko itsetunto on piilotettavissa dominoivan tai yliaktiivisen käytöksen taakse. (Aho 2005, 25; Keltikangas-Järvinen 2000, 111.) Toisen itsetuntoon ei siis pääse käsiksi välttämättä ensimmäisten tulkintojen perusteella vaan sen selvittäminen vaatii aikaa. Heikon itsetunnon voi tunnistaa varmasti vain selvissä käyttäytymiseen liittyvissä tapauksissa kuten erittäin epävarmasti tai uhoavasti käyttäytyvän henkilön kohdalla. (Keltikangas-Järvinen 2000, 111.)

Ahon (1996) mukaan suomalaisten itsetuntoa pidetään yleensä heikkona. Tämä ilmiö saattaa olla seurausta jo lapsuuden aikaisista kokemuksista. Itsetuntoon vaikuttaa esimerkiksi se, millaista palautetta lapsi on saanut toiminnastaan aikuisilta. Ongelmana on monesti se, että palautteenannossa keskitytään virheisiin

huomattavasti enemmän kuin positiivisten asioiden huomiointiin. On ilmeistä, että jos lapsi saa harvoin kannustavaa palautetta, heikentää se lapsen yleistä itsetuntoa. (Aho 1996, 33–34.) Sen sijaan Keltikangas-Järvisen (2000) ja Ojasen (2004) mukaan suomalaisten itsetunto ei ole huono, kuten yleisesti luullaan. Keltikangas-Järvinen toteaa kuitenkin, että vertailukelpoisen tiedon saaminen edellyttäisi mittareita, jotka käsitettäisiin kaikissa maissa samalla tavalla, ja tämä on kulttuurieroista johtuen lähes mahdotonta. (Keltikangas-Järvinen 2000, 99–100.)

3.4 Itsetunto murrosiässä

Itsetunnon ja minäkäsityksen kehitystä kuvataan usein rinnakkain (Aho 2005, 32–37; Salmivalli 1998, 117). Molemmat alkavat kehittyä jo vauvaiästä alkaen, eikä niitä voida kuvata toisistaan irrallisina. Tästä syystä mekin käsittelemme kyseisiä käsitteitä samanaikaisesti. Ahon (2005, 34) mukaan itsetunnon ja minäkäsityksen kehityksessä on havaittavissa selkeitä säännönmukaisuuksia, jotka eivät kuitenkaan ole sovellettavissa kaikkiin yksilöihin.

Itsetunnon muodostumisen perusedellytyksenä on palautteen saaminen ympäristöstä ja sen itsenäinen prosessointi. Muiden suhtautuminen yksilöön ja heiltä saatu palaute rakentavat merkittävästi yksilön minäkäsitystä ja itsetuntoa (Aho 2005, 32; Clarke 1978, 248–253; Gallahue 1993, 62; Murto 1989, 11–12; Rosenberg 1965, 39.). Näin ollen itsetuntoa tulisi aina tarkastella laajemmin sosiaalisen ympäristön yhteydessä (Aho 1996, 90). Tässä tutkimuksessa itsetuntoa tarkastellaan myös sosiaalisessa ympäristössä ystävyys-suhteiden kautta.

Keltikangas-Järvisen (2005, 116) mukaan muiden mielipiteet vaikuttavat yhä suuresti nuoren minäkäsitykseen, koska se ei ole vielä yhtä pysyvä kuin aikuisilla. Minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumista voisi kuvata Ahon (2005) mukaan seuraavasti: 1) Ensin yksilö toimii. 2) Toiminta herättää hänessä tietynlaisia odotuksia muiden reaktioista ja tämän vuoksi hän havainnoi muita. 3) Toiset ihmiset arvioivat yksilön toimintaa ja antavat palautetta hänelle. 4) Yksilö vertaa samaansa palautetta minäkäsitykseensä, minkä avulla hän jäsentää ja muuttaa minäkäsitystään sekä itsetuntoaan. 5) Palaute voi olla myös ristiriidassa yksilön oman minäkäsityksen

kanssa, jolloin ihminen yleensä kieltää tai vääristää palautteen pitääkseen yllä psyykkistä tasapainotilaa. (Aho 2005, 32–33.) Myös Harterin (1998) mielestä ympäristöstä saadulla palautteella on selkeä vaikutus itsetuntoon. Murrosiässä esimerkiksi luokkatoverilta tai ystävältä saatu sosiaalinen tuki vaikuttaa siihen, kuinka paljon nuori arvostaa itseään. (Harter 1998, 573.)

Murrosiän itsetunto nähdään yleisesti haavoittuvana ja siihen liittyy usein itseluottamuksen muutoksia (Aho 2005; Keltikangas-Järvinen 2005; Salmivalli 1997). Rosenbergin (1965, 36) mukaan itsetunnon muutokset ovat huomattavimpia siirryttäessä yläkouluun, jolloin itsetunto on heikoimmillaan. Osa tutkijoista onkin todennut, että suuret, jopa päivittäiset, vaihtelut ovat ominaisia murrosikäisen itsetunnolle. Huomattavinta vaihtelu on 12–14 vuoden iässä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuoren perusitsetunto heikkenisi. (Aho 2005, 36; Keltikangas-Järvinen 2005, 33.) Tätä tilanteiden ja mielialan mukaan vaihtuvaa itsetuntoa Keltikangas-Järvinen (2005, 31–32, 34) kuvaa ilmapuntari-itsetunnoksi. Itsetunnon pohja on luotu jo varhaislapsuudessa, ja tämän vuoksi lapsuuden hyvä itsetunto kestää läpi murrosiän huolimatta kehitysvaiheelle ominaisista minäkäsityksen vaihteluista. Tällöin voidaan puhua perusitsetunnosta. (Aho 2005, 36–37; Keltikangas-Järvinen 2005, 33.) Kasvattajan tuleekin kyetä erottamaan murrosiän mielialavaihtelut nuoren perusitsetunnon heikkoudesta, sillä nuori ei itse kykene huomaamaan tuen tarvettaan (Keltikangas-Järvinen 2005, 33–34).

Useissa tutkimuksissa on vertailtu tyttöjen ja poikien itsetuntoa ja tämä vertailu on tuottanut ristiriitaisia tuloksia. Klingin, Hyden, Showersin ja Buswellin (1999) tutkimuksen mukaan poikien itsetunto on tyttöjen itsetuntoa parempi. Heidän tutkimuksestaan saatu sukupuolten välinen ero on muihin tutkimustuloksiin nähden huomattavin. Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling ja Potter (2002) lisäävät, että poikien ja miesten itsetunto on kaikissa ikäryhmissä keskimäärin tyttöjen ja naisten itsetuntoa vahvempi. Sitä vastoin muutaman muun tutkimuksen mukaan sukupuolten välillä ei ole eroa (Dixon & Kurpius 2008; Richardson & Benbow 1990). Kuitenkin Burns (1982, 131–137) ja Robinsin ym. (2002) mukaan viimeistään murrosiässä pojat arvostavat itseään enemmän kuin tytöt. Keltikangas-Järvisen (2005, 68) mukaan tyttöjen itsetunto ei ole välttämättä huonompi kuin poikien, mutta se vaihtelee tilanteen mukaan enemmän kuin pojilla.

Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että erot tyttöjen ja poikien itsetunnessa voivat johtua varhaisesta puberteetista, joka vahvistaa poikien itsetuntoa ja heikentää tyttöjen itsetuntoa. Tämä johtuu siitä, että pojat saavat positiivista huomiota vertaisiltaan varhain alkaneen murrosiän merkeistä. Tytöille varhaiset murrosiän muutokset saattavat aiheuttaa pikemminkin häpeän tunteita kuin itsensä tuntemista viehättäväksi. (Keltikangas-Järvinen 2005, 67–68; Rosenberg 1965, 40.)

Rosenbergin (1965, 41) mukaan tyttöjen heikompi itsetunto voi johtua lisäksi siitä, että itsetuntoa mitattaessa korostuu usein itseluottamuksen määrä. Bologninin, Plancherelin, Bettschartin ja Halfonin (1996) mukaan selkein sukupuolten välinen ero itsetunnessa on se, että pojat näkevät itsensä fyysisesti kyvykkäämpinä ja ovat tyytyväisempiä ulkonäköönsä kuin tytöt (Bolognini ym. 1996.). Tyttöjen ja poikien itsetuntoerot voivat johtua myös siitä, että ne rakentuvat osittain eri asioista. Pojille itsenäisyys ja henkilökohtaiset saavutukset ovat tärkeitä hyvän itsetunnon kannalta, kun taas tyttöjen itsetunnon kannalta merkittäviä tekijöitä ovat sosiaaliset onnistumiset sekä pysyvät ihmissuhteet. (Joseph, Markus, & Tafarodi, 1992,69; Keltikangas-Järvinen 2005, 67).

4 LIIKUNNAN HARRASTAMINEN

Fyysisen aktiivisuuden ja liikunnan harrastamisen käsitteitä käytetään usein rinnakkain, vaikka niiden välille on tärkeää tehdä selkeä ero. Fyysinen aktiivisuus tarkoittaa kaikenlaista tahdonalaista liikettä kun taas liikunnan harrastaminen perustuu tietoiseen ja itselle mielekkääseen vapaa-ajan toimintaan (Hämäläinen, Nupponen, Rimpelä & Rimpelä 2000, 4–5; Vuori 1994, 18). Liikuntaharrastusta voidaan kuvailla tarkemmin vapaa-ajan liikunnaksi tai liikunnallisen vaihtoehdon toistuvaksi tietoiseksi valitsemiseksi. Tällöin toiminnalle on ominaista motivaation pysyvyys sekä toimintaa että sen seurauksia kohtaan. (Komiteanmietintö 1975, 2.) Nupponen (1997, 20) toteaa liikuntaharrastuksen tarkoittavan varsinaisen koulutyön ulkopuolella toteutuvaa liikuntaan osallistumista.

Tähän asti on saatu runsaasti tieteellistä näyttöä siitä, että fyysinen aktiivisuus vaikuttaa fyysiseen minäkäsitykseen positiivisella tavalla (Aho 1996, 39; Biddle, Fox & Boutcher 2000, 108; Kantomaa & Lintunen 2008, 79). Sen sijaan liikunnan harrastamisen vaikutuksista itsetuntoon on tehty huomattavasti vähemmän tutkimusta. Ekelandin, Heianin ja Hagenin (2005, 797) mielestä aihealueen tutkimisen vähäisyys luo tarpeita selvittää liikunnan harrastamisen ja itsetunnon välisiä yhteyksiä pitkäaikaistutkimuksen avulla. Heidän tutkimuksensa osoitti, että liikunnan harrastamisella oli hetkellinen vaikutus lasten ja nuorten itsetuntoon. Tulokset eivät kuitenkaan kerro, kuinka pysyviä liikunnan harrastamisen vaikutukset itsetuntoon ovat. Tarkempi aiheeseen perehtyminen on perusteltua myös siitä syystä, että muutama tutkimus on antanut viitteitä siitä, että liikunnan harrastamisella on myönteinen yhteys itsetuntoon (Aho 1996, 39–40; Ekeland ym. 2005, 797; Kantomaa & Lintunen 2008, 79). Tämän lisäksi Liimatainen (2000, 92–95) on todennut, että itsearvostus on yhteydessä liikunnan harrastamiseen. Itsearvostus ei ole täysin sama asia kuin itsetunto, vaikka se on yksi itsetunnon keskeisimmistä osa-alueista (Ojanen 1994, 31–41). Liikunnan harrastamisen vaikutuksia itsetuntoon on tärkeä selvittää, koska muun muassa Liimatainen (2000, 92–95) toteaa, että itsetunnolla on suuri vaikutus yksilön persoonallisuuden kehittymiseen ja mielenterveyteen.

Liikuntaa vähän harrastavien ja sitä aktiivisesti harrastavien nuorten tyttöjen ystävyys-suhteita ei ole tiettävästi tutkittu aikaisemmin Suomessa. Sen sijaan ystävien vaikutusta liikunnan harrastamiseen on tutkittu enemmän. Ystävyys-suhteiden ja liikunnan harrastamisen on todettu olevan yhteydessä toisiinsa. (Berg, Gretschel & Humppila 2011, 10; Davidson & Jago 2009, 5; Lehto, Reunamo & Ruismäki 2012, 277). Ystävät ovatkin perheen ohella tärkeimpiä liikuntaharrastuksen aloittamiseen ja sen jatkamiseen vaikuttavia tekijöitä (Berg ym. 2011, 10; Davidson ym. 2009, 5.) Liikunnan harrastamisen on puolestaan todettu kehittävän yksilön sosiaalisia taitoja, joilla tarkoitetaan esimerkiksi empatiankykyä, tunteiden hallintaa ja kykyä ratkaista ongelmia. Nämä taidot helpottavat ystävyys-suhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä (Kantomaa ym. 2010, 33; Laakso ym. 2007, 42).

4.1 Liikunnan harrastamisen yleisyys

Lapsuudessa ja nuoruudessa harrastettu liikunta ennustaa liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa myös aikuisiällä. Suomessa tätä asiaa on tutkittu esimerkiksi Lasten Monikeskustutkimuksessa (LASERI-tutkimus), jossa on seurattu lasten ja nuorten liikkumista useiden vuosien ajan. (Fogelholm 2011; Telama, Laakso, Yang & Viikari 1997; Telama ym. 2001; Yang, Telama, Leino & Viikari 1999.) Kujalan, Kaprion ja Rosen (2007) kaksosiin kohdistuvassa tutkimuksessa on tutkittu myös samaa asiaa. Tutkimuksesta selvisi, että myöhäisnuoruudessa harrastettu liikunta lisäsi todennäköisyyttä harrastaa liikuntaa aktiivisesti 24-vuotiaana.

Useiden tutkimusten mukaan liikunnan harrastamisen määrä lähtee laskuun 12. ikävuoden jälkeen. Kriittisintä aikaa liikunnan harrastamisen vähenemiseen on siis alakoulusta yläkouluun siirtyminen. (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 28–31; Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 12; Telama & Yang 2000, 1617.) Yli-Piipari, Liukkonen ja Jaakkola (2009) ovat myös tutkineet fyysisen aktiivisuuden muutosta 6. luokalta 8. luokalle siirryttäessä (n=417). Tulokset vahvistivat edellä mainittuja tuloksia. Tutkimuksen mukaan liikuntakertojen määrä laski kahden ja puolen vuoden aikana noin viidestä kolmeen liikuntakertaa viikossa. (Yli-Piipari ym. 2009, 65.) Murrosiässä liikuntaharrastus vähenee entisestään. Reilu

kolmannes (37 %) 11-vuotiaista tytöistä kertoo liikkuvansa vähintään tunnin päivässä, kun taas 15-vuotiaista suositusten mukaisesti liikkuu vain kymmenesosa (9 %) (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011, 27).

Opetusministeriö ja Nuori Suomi ovat julkaisseet liikuntasuosituksen 7-18-vuotiaille lapsille ja nuorille, jonka mukaan heidän tulisi liikkua päivittäin 1-2 tuntia (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18). Valitettavasti liikuntasuositus toteutuu vain harvojen kohdalla. Vuonna 2010 toteutetussa Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissa tutkittiin 9.-luokkalaisten nuorten (n=1 619) fyysistä aktiivisuutta. Suositusten mukaan eli vähintään tunnin päivässä liikkuvia tyttöjä oli 10 %. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 60–61.)

Väänänen (2010) selvitti pro gradu -tutkielmassaan jyvaskyläläisten yläkouluikäisten (n=338) fyysistä aktiivisuutta. Tulosten mukaan vähintään tunnin päivässä liikkuvia kahdeksaluokkalaisia tyttöjä ja poikia oli 13 %. (Väänänen 2010, 2, 54.) Vuonna 2010–2012 toteutetusta Liikkuva koulu -hankkeesta saadut tulokset vahvistavat Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin sekä Väänänen saamia tuloksia riittävästi liikkuvien nuorten määrästä. Loppuraportin mukaan 12 % 7-9-luokkalaisista harrasti liikuntaa suositusten mukaisesti. (Aira ym. 2012, 33–34.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) toteuttama Kouluterveyskysely kartoitti vuosina 2010–2011 muun muassa 8. ja 9. luokkalaisten fyysistä aktiivisuutta. Tutkimustulos poikkeaa edellisistä, sillä vähintään tunnin päivässä liikkuvia tyttöjä oli ainoastaan 3 %. Suositusten mukaan liikkuvien tyttöjen vähäinen osuus saattaa johtua siitä, ettei kyselyssä ole otettu huomioon koulun liikuntatunteja. (THL 2011.)

Liikkuva koulu -hankkeen kyselylomakkeessa selvitettiin myös yläkouluikäisten liikunnan harrastamisen intensiteettiä ja useutta. 22 % nuorista harrasti vähintään seitsemän tuntia reipasta liikuntaa (hengästyy ja hikoilee) koulutuntien ulkopuolella. Korkeintaan tunnin reipasta liikuntaa harrastavien nuorten osuus oli lähes yhtä suuri (25 %). Kouluterveyskyselyssä tutkittiin samaa asiaa kuin Liikkuva koulu -hankkeessa. Selvityksen mukaan seitsemän tuntia tai enemmän hengästyttävää ja hikoiluttavaa liikuntaa harrastavia tyttöjä oli 12 %. (THL 2011.)

Lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta on tutkittu myös kansainvälisesti. WHO:n vuonna 2009–2010 toteuttamassa koululaistutkimuksessa vertailtiin 43 maan 11–15-

vuotiaiden lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuutta. WHO:n tutkimustulosten mukaan suomalaiset 11-vuotiaat tytöt ja pojat sijoittuivat kansainvälisessä vertailussa neljänsiksi. Suomalaisista tytöistä neljäsosa täytti kansainvälisen liikuntasuosituksen. Raportissa 13-vuotiaat suomalaistyöt ja – pojat olivat viidenneksi aktiivisimpia ja tämän ikäisistä tytöistä 17 % saavutti suosituksen. 15-vuotiaiden suomalaisnuorten kohdalla liikunta-aktiivisuus laski huomattavasti verrattuna muihin maihin. He sijoittuivat maiden välisessä vertailussa puoliväliin. 15-vuotiaista suomalaistyöistä vähintään tunnin päivässä liikkui 10 %. (WHO Europe 2012, 130–131.) Tynjälän ym. (2009, 16) mukaan maiden välisiä eroja voidaan osittain selittää koulujen liikuntatuntien määrien eroilla.

4.2 Organisoitu ja omatoiminen liikunta

Tässä tutkimuksessa liikunnan harrastamista on selvitetty kokonaisuutena, eikä organisoitua ja omatoimista liikkumista ole eritelty. Ne kuuluvat kuitenkin liikunnan harrastamisen käsitteen alle, mikä tekee käsitteiden määrittelyn tarpeelliseksi.

Weinbergin ja Gouldin (2003) mukaan organisoitua liikuntaa luonnehtii aikuiskeskeisyys. Tällä tarkoitetaan sitä, että harjoittelusta ovat vastuussa valmentajat ja ohjaajat, jotka asettavat säännöt toiminnalle. Tämän lisäksi kaikki organisoitu liikunta on liitettävissä tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Weinberg & Gould 2003, 117.) Nupponen (1997, 20) lukee organisoituun liikuntaan esimerkiksi urheiluseurojen tai koulujen liikuntakerhotoimintaan osallistumisen. Palomäki ja Heinkinaro-Johansson (2011, 26) lisäävät, että organisoitua liikuntaa harrastetaan yleensä ohjatusti.

Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana tyttöjen organisoidun liikunnan harrastamisen määrä on lisääntynyt huomattavasti. Yksi syy tähän on asenteiden muuttuminen myönteisemmiksi liikuntaa kohtaan. Toinen merkittävä syy tyttöjen harrastamisen yleistymiselle on se, että urheiluseurat ovat järjestäneet entistä monipuolisempia tytöille suunnattuja harrastemahdollisuuksia. (Laakso ym. 2006, 9; Laakso, Telama, Nupponen, Rimpelä, & Pere 2008, 139–155.)

Organisoidun liikunnan määrästä lasten ja nuorten keskuudessa on tehty paljon tutkimusta. KOULI-tutkimuksen mukaan 11–17-vuotiaista tytöistä organisoituun liikuntaan osallistuvia oli 45 %. (Laakso ym. 2006, 9.) Kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010, 15) mukaan 12–14-vuotiaista tytöistä ja pojista 56 % harrasti liikuntaa urheiluseuroissa. Tutkimuksen mukaan organisoidun liikunnan harrastaminen vähenee huomattavasti 14 ikävuoden jälkeen ja 15–18-vuotiaista enää 34 % on mukana seuratoiminnassa. Organisoituun liikuntaan osallistuvien määrää on tutkittu myös Nuorten terveystapatutkimuksessa (NTTT) (Laakso ym. 2008), jonka mukaan 12–18-vuotiaista tytöistä 44 % harrastaa liikuntaa organisoidusti. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan 9.-luokkalaisista tytöistä 49 % harrasti organisoitua liikuntaa kohtalaisesti, aktiivisesti tai erittäin aktiivisesti (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 55).

Omatoiminen liikunta määritellään vapaa-ajan liikunnalliseksi aktiivisuudeksi, joka tapahtuu kouluajan ja organisoidun liikunnan ulkopuolella (Pennanen 2009, 9). Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 26) tarkentavat Pennanen määritelmää toteamalla, ettei omatoimisen liikunnan taustalla vaikuta mikään erityinen yhteisö. Konkreettisia esimerkkejä omatoimisesta liikunnasta ovat lasten harrastamat pelit ja leikit (Nupponen 2006, 10–11). Nuoruudessa omatoimisen liikunnan harrastaminen painottuu taas yksilöllisiin ulko- ja kuntoliikuntaharrastuksiin esimerkiksi kävelylenkkeilyyn ja kuntosaliharjoitteluun (Laakso ym. 2006, 10). Omatoimista liikuntaa harrastetaan useimmiten yksin, kavereiden tai vanhempien seurassa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 26; Pennanen 2009, 10).

Suomessa omatoimisen liikunnan harrastaminen on edelleen yleisempää kuin Keski- ja Etelä-Euroopassa. Erityisesti suomalaista liikuntakulttuuria luonnehtiva piirre on koko historiamme ajan ollut runsas omatoimisen liikunnan harrastaminen verrattuna organisoituun liikuntaan. Omatoimiseen liikuntaan osallistumattomien määrät ovat laskeneet jatkuvasti sukupuolesta riippumatta. 2000-luvulla lisääntynyt tyttöjen liikunnan harrastaminen on poistanut sukupuolten välillä olleet erot omatoimisen liikunnan määrässä. (Laakso ym. 2006, 10).

Kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010) ja NTTT:n (2009) mukaan omatoiminen, yksin tai kavereiden kanssa harrastettu liikunta on organisoitua liikuntaa suositumpaa. Kansallinen liikuntatutkimus (2009–2010) osoittaa, että 43 %

tytöistä harrastaa omatoimista liikuntaa kaverien kanssa. Sen lisäksi 40 % vastanneista tytöistä kertoi liikkuvansa yksin. NTTTT:sta selviää, että 12–18-vuotiaista tytöistä ja pojista omatoimista liikuntaa harrastaa vähintään kerran viikossa 85 %. (Husu ym. 2011, 24.) Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan 9.-luokkalaisista tytöistä omatoimista liikuntaa kohtalaisesti, aktiivisesti ja erittäin aktiivisesti harrastavia tyttöjä oli 71 %, kun taas vähän ja erittäin vähän omatoimisesti liikkuvia oli 28 %. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 55, 60.) NTTTT:n (2009) mukaan omatoimisen liikunnan harrastaminen ei vähene murrosiässä siinä määrin kuin organisoidun liikunnan harrastaminen. Seuran ulkopuolella liikkuvia 12-vuotiaita tyttöjä oli 90 % ja 18 ikävuoteen mennessä omatoimista liikuntaa harrastavien määrä laski 80 %:iin. (Husu ym. 2011, 24)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyysuhteiden välisiä yhteyksiä kahdeksaluokkalaisilla tytöillä. Ystävyysuhteita tutkitaan seuraavien teemojen kautta: ystävien määrä, ystävän merkitys, ajanviettotavat ja ystävyysuhteissa esiintyvät ongelmat. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään tyttöjen liikuntaharrastuneisuuden määrää ja mitataan heidän itsetuntoaan Rosenbergin mittarilla.

Tutkimuskysymykset:

1. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastaminen
 - 1.1. Kuinka usein ja millä intensiteetillä kahdeksaluokkalaisten tytöt harrastavat liikuntaa koulun liikuntatuntien ulkopuolella?
 - 1.2. Minkälainen osuus kahdeksaluokkalaisista tytöistä voidaan luokitella vähän liikuntaa harrastavaksi ja kuinka suuri osuus aktiivisesti liikuntaa harrastavaksi?
2. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen itsetunto ja liikunnan harrastaminen
 - 2.1. Millainen itsetunto kahdeksaluokkalaisilla tytöillä on?
 - 2.2. Onko liikunnan harrastaminen yhteydessä itsetuntoon?
 - 2.3. Onko vähän harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen itsetunnossa eroa?
3. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen ystävyysuhteet ja liikunnan harrastaminen
 - 3.1. Kuinka paljon ystäviä tytöillä on?
 - 3.2. Onko liikunnan harrastaminen yhteydessä ystävien määrään?
 - 3.3. Onko vähän harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ystävien määrässä eroa?
4. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen ystävyysuhteet ja itsetunto
 - 4.1. Onko tyttöjen itsetunto yhteydessä ystävien määrään?

4.2. Eroaako huonon ja hyvän itsetunnon omaavien tyttöjen ystävien määrä?

4.3. Onko itsetunnolla ja liikunnan harrastamisella yhdysvaikutusta suhteessa ystävien määrään?

5. Millaisiksi vähän liikuntaa harrastavat ja aktiivisesti harrastavat kahdeksaslukkalaiset tytöt kuvailevat ystävyssuhteitaan?

5.1. Millainen merkitys ystävillä on vähän harrastaville ja aktiivisesti liikuntaa harrastaville tytöille?

5.2. Millaisia asioita vähän harrastavat ja aktiivisesti liikuntaa harrastavat ystävykset tekevät yhdessä?

5.3. Millaisia huonoja kokemuksia vähän harrastavilla ja aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä on ystävyssuhteistaan?

5.4. Voiko opettaja tyttöjen mielestä auttaa ystävyssuhteiden ongelmissa ja miten?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

6.1 Tutkimusaineisto ja –menetelmät

6.1.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen perusjoukkona olivat kahdeksaluokkalaiset tytöt. Otos koostui kolmen jyvaskyläläisen yläkoulun kahdeksaluokkalaisista tytöistä. Kaikki oppilaat saivat vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen ja ainoastaan yksi oppilas kieltäytyi vastaamasta kyselyyn. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui yhteensä 149 tyttöä.

6.1.2 Tutkimusaineiston keruu ja kyselylomake

Aloitimme tutkimusaineiston keruun syyskuussa lähettämällä kaikille Jyvaskylän yläkoulujen rehtoreille sekä liikunnanopettajille osallistumispyynnön sähköpostitse. Saimme myönteisiä vastauksia useammastakin koulusta, joista valitsimme ne koulut, joiden aikataulut soveltuivat omiimme parhaiten. Ylsimme siis tavoittelemamme aineistomäärään helposti.

Tutkimusaineiston hankkimisprosessi jatkui tutkimuslupien pyytämällä oppilaiden vanhemmilta. Halusimme saada tutkimusluvut, koska tutkimusaiheemme oli osittain hyvinkin henkilökohtainen ja koska tutkittavat olivat alaikäisiä. Lähetimme tutkimuslupalomakkeet (liite 1) tutkimukseen osallistuneiden koulujen liikunnanopettajille, ja he välittivät lupalomakkeet oppilaille kotiin täytettäväksi. Jouduimme toteuttamaan tutkimuksen ennen kuin kaikki oppilaat olivat ehtineet palauttaa lupalomakkeet opettajalle. Tästä johtuen sovimme opettajien kanssa, että poistamme niiden oppilaiden lomakkeet jälkeensä, jotka eivät saa lupaa osallistua tutkimukseen. Opettajat lupasivat ilmoittaa sähköpostitse, mikäli joku oppilaista ei saisi lupaa. Mahdollisten kyselylomakkeiden poistamisen onnistumiseksi oppilaita

pyydettiin kirjaamaan nimensä kyselylomakkeisiin. Korostimme oppilaille tutkimustilanteessa, että nimet kerättiin vain tätä tarkoitusta varten.

Käyttämämme aineistonkeruumenetelmä oli kyselylomake, joka koostui monivalinta- ja avoimista kysymyksistä (liite 2). Liikunnan harrastamisen määrää ja koettua itsetuntoa mittasimme monivalintakysymyksillä. Kaksi ensimmäistä liikunnan harrastamista koskevaa kysymystä valitsimme Liikkuva koulu -hankkeen kyselylomakkeesta. Liikunnan harrastamisen viikoittaista useutta tutkimme kysymyksellä ”Koulun liikuntatuntien ulkopuolella: Kuinka usein tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästyit tai hikoilet?”. Vastausvaihtoehtoja oli kuusi: päivittäin, 4-6 kertaa viikossa, 2-3 kertaa viikossa, kerran viikossa, harvemmin kuin kerran viikossa ja en koskaan. Liikunnan harrastamisen viikoittaista intensiteettiä selvitimme seuraavalla kysymyksellä: ”Koulun liikuntatuntien ulkopuolella: Kuinka monta tuntia viikossa tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästyit tai hikoilet?”. Vastausvaihtoehtoja oli jälleen kuusi: en yhtään, puoli tuntia, 1 tunti, 2-3 tuntia, 4-6 tuntia tai 7 tuntia tai enemmän viikossa. Valitsimme kyseiset kysymykset siksi, että niitä on käytetty liikuntaharrastuneisuuden selvittämiseen muun muassa Liikkuva Koulu -hankkeessa sekä Kouluterveyskyselyssä.

Koetun itsetunnon mittaamisessa käytimme Rosenbergin (1989) kymmenestä kysymyksestä koostuvaa itsetuntomittaria. Mittarin suomenkielisen version saimme psykologian laitoksen tutkijalta Johanna Rantaselta, jota oli käytetty Pulkkinen ym. (2003) tutkimuksessa. Vastausvaihtoehtoja jokaista kysymystä kohden oli neljä ja ne olivat: samaa mieltä, jonkin verran samaa mieltä, jonkin verran eri mieltä, eri mieltä. Valitsimme kyseisen mittarin siksi, että Rosenbergin itsetuntomittari oli yksinkertainen ja sopivan pituinen. Kyselylomakkeemme oli jo muutenkin melko pitkä, minkä vuoksi emme voineet valita muita kymmenistä kysymyksistä koostuvia mittareita, jollaisia löysimme.

Tyttöjen käsityksiä ja kokemuksia ystävyys-suhteista selvitimme avoimilla kysymyksillä. Nämä kysymykset laadimme tutkimusongelmiemme pohjalta. Kysymykset 5-12 selvittävät hyvän ystävän piirteitä, ystävän merkitystä, ystävän kanssa tehtäviä asioita ja yhteisiä harrastuksia sekä ystävyys-suhteissa esiintyviä ongelmia ja opettajan mahdollisuuksia puuttua niihin.

Kysymykset voidaan määritellä avoimiksi silloin, kun tutkijan tarkoituksena ei ole määrätä ennakolta mahdollisia vastauksia. Avointen kysymysten käytön vahvuuksiin kuuluu se, että aineistonkeruu on tehokasta ja huomattavasti haastattelujen tekemistä nopeampaa. Ne eivät kuitenkaan mahdollista vuorovaikutusta, jota taas haastattelutilanteissa on. (Oliver 2010, 117.) Vallin (2010) mukaan avoimin kysymyksiin kerättyä aineistoa voidaan analysoida sekä laadullisesti että määrällisesti. Hän toteaa avointen kysymysten olevan siitä hyviä, että niiden avulla voidaan selvittää vastaajan perusteellista mielipidettä, niistä voidaan löytää hyviä ideoita ja niissä on paljon luokittelumahdollisuuksia. Avointen kysymysten huonoiksi puoliksi hän mainitsee niiden epätarkkuuden sekä mahdollisen kysymyksen väärin ymmärtämisen ja siten kysymyksen vierestä vastaamisen. Näiden lisäksi avointen kysymysten heikkoudeksi voidaan nimetä niiden työlämpi analysointi verrattuna esimerkiksi valmiiden vastausvaihtoehtojen analysointiin. (Valli 2010, 124.)

Kirjallinen ilmaisu ei ole kaikille kahdeksaluokkalaisille tytöille välttämättä paras tapa kertoa omista kokemuksistaan. Ajattelimme kuitenkin, että avointen kysymysten avulla tytöt uskaltaisivat paremmin kertoa ystävyys-suhteisiin liittyvistä käsityksistään ja kokemuksistaan kuin esimerkiksi kasvokkain tapahtuvan haastattelun kautta. Etenkin ystävyys-suhteisiin liittyvistä ongelmista voi olla vaikea kertoa tuntemattomalle haastattelijalle. Tämän lisäksi kyselylomakkeen käyttö mahdollisti laajemman aineiston keräämisen kuin mitä haastattelemalla olisi ollut mahdollista saada tämän tutkimuksen laajuuden puitteissa. Saimme myös kerättyä tarvitsemamme laadullisen ja määrällisen aineiston samalla kertaa, mikä nopeutti tutkimuksen tekoa.

Varmistaaksemme sen, että saamme vastauksia tutkimusongelmien kannalta oleellisiin kysymyksiin, esitetasimme kyselylomakkeen 25 kahdeksaluokkalaisella tytöllä. Pyrimme siihen, että esitestaustilanne olisi mahdollisimman samanlainen kuin oikea tutkimustilanne, joten olimme paikanpäällä tyttöjen vastatessa kyselyyn. Esitestausten perusteella lisäsimme kavereiden määrää koskevan kysymyksen, jotta tytöt ymmärtäisivät ystävän ja kaverin eron paremmin. Tämän lisäksi halusimme kiinnittää tyttöjen ystävyys-suhteissa esiintyvät ongelmat koulumaailmaan kysymällä

sitä, voiko opettaja auttaa näissä ongelmissa. Muilta osin kyselylomake pysyi esitestauksessa käytetyn kyselylomakkeen kaltaisena.

6.2 Tutkimuksen filosofinen tausta

Tutkimuksen filosofinen tausta pohjautuu sekä fenomenografiseen että fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenografisessa lähestymistavassa paneudutaan ihmisten käsityksiin, jotka vaihtelevat ihmisen kokemustaustan mukaan. (Metsämuuronen 2009, 210–211.) Ahonen (1995) tarkentaa, että fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut erityisesti ihmisten käsitysten vertailusta ja niiden sisällöllisten erojen tarkastelusta. Fenomenografiassa ihminen on järkevä ja omaan ajatteluun kykenevä olento, joka luo kustakin ilmiöstä omat käsityksensä ja pystyy ilmaisemaan ne toiselle ihmiselle. (Ahonen 1995, 115–119, 122) Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään kahdeksaluokkalaisten tyttöjen käsityksiä hyvästä ystävästä ja ystävän merkityksestä. Tämän lisäksi on tarkoitus selvittää, voiko opettaja tyttöjen käsitysten mukaan auttaa ystävyysuhteissa esiintyvissä ongelmissa ja millä tavalla. Tutkittavien käsityksiä ei ole tarkoitus laittaa paremmuusjärjestykseen, koska ne ovat sellaisenaan ainutlaatuisia ja arvokkaita (Ahonen 1995, 119). On kuitenkin muistettava, että tutkittavien käsitykset ovat muuttuvia ja ne voivat vaihtua jopa hyvinkin lyhyen ajan sisällä (Ahonen 1995, 117; Metsämuuronen 2009, 211). Tässä tutkimuksessa käsitysten nopeakin muuttuminen saattaa johtua tutkimuksen kohteena olevien tyttöjen iästä ja kehitysvaiheesta.

Laine (2010) määrittelee fenomenologisen filosofian tavoitteeksi tutkittavan henkilön tai ilmiön merkityks maailman ymmärtämisen. Tässä suuntauksessa ihmisten kokemukset nähdään tärkeinä, koska ne ovat erilaisia ja ne sisältävät monenlaisia merkityksiä. Fenomenologian keskeisimpänä tutkimuskohteena ovatkin merkitykset, joiden avulla pyritään ymmärtämään yksilöiden elämäkokemuksia. Tavoitteena ei ole kuitenkaan tehdä yleistyksiä tutkittavan kullekin ilmiölle antamista merkityksistä, sillä tutkimus kohdistuu vain yksittäisiin tapauksiin. (Laine 2010, 29–31.) Tutkimuksessamme fenomenologia näkyy pyrkimyksenä selvittää, millaisia kokemuksia kahdeksaluokkalaisten tytöillä on ystävyysuhteiden ongelmista.

Tämän lisäksi fenomenologia näkyy selvittäessämme sitä, millaisia asioita ystävykset tekevät keskenään. Laineen (2010) mukaan fenomenologisen tutkimusnäkökulman soveltamisessa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäinen taso muodostuu tutkittavien koetusta elämästä esiymmärryksineen. Varsinainen tutkimus toteutetaan toisella tasolla ensimmäiseen tasoon pohjaten. Toisin sanoen tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään tutkittavien ensimmäisellä tasolla luomia merkityksiä. (Laine 2010, 37)

Fenomenologisessa tutkimuksessa on merkittävä osuus tiedon ymmärtämisellä ja tulkinnalla (hermeneutiikka). Tutkija pyrkii tulkitsemaan ihmisten välisen kommunikaation ilmaisuja mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tulkintaa helpottaa se, että tutkijat ja tutkittavat kuuluvat samaan kulttuuripiiriin ja heillä on yhteinen merkitysmaailma. On kuitenkin aina pohdittava, kuinka tutkittavien ilmaisuille ja kokemuksille antamat merkitykset kyettäisiin tuomaan esiin mahdollisimman autenttisesti. (Laine 2010, 28–32.) Tässä tutkimuksessa tyttöjen vastausten tulkintaa saattoi helpottaa se, että meillä itsellämmekin on kokemuksia murrosiän ystävyysuhteista. Näin ollen voimme mahdollisesti ymmärtää heitä paremmin.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista joustavuus prosessin eri vaiheissa. Tämä tarkoittaa sitä, että eri tutkimusvaiheet limittyvät ja muuttuvat tutkimuksen teon aikana. Esimerkiksi tutkimustehtävät saattavat tarkentua tai muuttua tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70) Tutkimuksessamme muutoksia tapahtui tutkimuskysymysten kohdalla sen jälkeen kun aineisto oli jo kerätty. Alun perin suunnittelimme vertaavamme itsetunnon heikkojen ja vahvojen tyttöjen ystävyysuhteita sekä vähän ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ystävyysuhteita. Tutkimuksen teon edetessä huomasimme kuitenkin, että ensin mainittujen ryhmien ystävyysuhteiden vertailu saattaisi tuottaa samankaltaisia tuloksia kuin vähän ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ystävyysuhteiden vertailu. Tähän päädyimme siitä syystä, että tutkimustulosten mukaan samoja tyttöjä olisi kuulunut sekä itsetunnon vahvojen että aktiivisesti liikuntaa harrastavien ryhmään ja päinvastoin.

Käytetyimmät laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä muut kirjalliset dokumentit. Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä käytimme kyselylomaketta, jossa laadullista tietoa

kerättiin avoimilla kysymyksillä. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös aineiston pieni koko ja sen tarkkaan harkittu ja tarkoituksenmukainen valitseminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 87–88.) Koska tutkimuksessamme on sekä laadullista että määrällistä analyysiä on tutkittavien määrä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta suuri.

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivisia analysointimenetelmiä että kvalitatiivista analyysiä. Kysymykset 1, 2 ja 5 analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tämän lisäksi itsetuntoa kartoittaneista kymmenestä kysymyksestä tehtiin summamuuttuja, jota käytettiin myös tilastollisissa ajoissa. Kysymykset 7-12 analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä. Jälkimmäisten kysymysten analysoinnissa käytimme myös kvantifiointia.

Kvantitatiivisilla menetelmillä pyrittiin kuvailemaan aineistoa ja luomaan taustaa kvalitatiiviselle analyysille. Meidän tuli muun muassa selvittää kvantitatiivisen analyysin avulla, ketkä ja kuinka moni tytöistä sijoittuu vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien ryhmiin. Tämän pohjalta aloimme tehdä kvalitatiivista analyysiä tyttöjen ystävyysuhteista. Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien tarkoituksena oli siis löytää vastauksia eri tutkimusongelmiin. Tämän takia käsittelemme menetelmä- ja tuloslukuissa kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia osioita toisistaan erillisinä. Pohdinnassa olemme kuitenkin pyrkineet muodostamaan yhteyksiä kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tulosten välille.

6.3.1 Tilastollisen aineiston analyysimenetelmät

Liikunnan harrastamisen useutta selvitimme kysymyksen 1 kautta (liite 2). Kuvailevat tulokset myötäilevät muuten kysymyksen vastausvaihtoehtoja, mutta yhdistimme kaksi viimeistä useusluokkaa (harvemmin kuin kerran viikossa ja en

koskaan) yhdeksi luokaksi (harvemmin kuin kerran viikossa), koska mielestämme kyseiset luokat eivät eroa merkittävästi liikunnan harrastamisen määrän suhteen. Samoin teimme myös liikunnan intensiteettiä selvittäessämme. Yhdistimme intensiteettiluokat puoli tuntia ja 1 tuntia samaksi luokaksi, koska koimme, että kyseisiä luokkia oli lopulta turha erottaa toisistaan.

Tarkastelimme kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisen määrää myös ristiintaulukoimalla vastaukset koskien liikunnan useutta ja intensiteettiä (taulukko 1). Luokittelumme pohjana toimi päivittäisen fyysisen aktiivisuuden suositus, jonka mukaan 7–18-vuotiaiden tulisi liikkua 1-2 tuntia päivittäin (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 18). Ristiintaulukoinnin ja luokkien nimeämisen apuna meillä oli myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 55) Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissa käytetty ristiintaulukointipohja. Luokittelimme oppilaat neljään eri kategoriaan, jotka nimesimme seuraavasti: vähän liikkuvat, kohtalaisesti liikkuvat, paljon liikkuvat ja erittäin aktiivisesti liikkuvat. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kuitenkin vain vähän liikkuvien ja erittäin aktiivisesti liikkuvien tyttöjen ryhmiä. Tekstin sujuvuuden vuoksi käytämme erittäin aktiivisesti liikkuvien tyttöjen ryhmästä lyhennettyä nimeä aktiivisesti liikkuvat.

TAULUKKO 1. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen jakautuminen aktiivisuusluokkiin liikunnan useuden ja intensiteetin mukaan.

Liikunnan useus	Liikunnan intensiteetti (riipeää liikuntaa niin, että hengästyy tai hikoilee)			
	Tunti viikossa tai vähemmän	2–3 tuntia viikossa	4–6 tuntia viikossa	7 tuntia tai enemmän viikossa
Kerran viikossa tai harvemmin	1) Vähän liikkuva	1) Vähän liikkuva	2) Kohtalaisesti liikkuva	2) Kohtalaisesti liikkuva
2–3 kertaa viikossa	1) Vähän liikkuva	2) Kohtalaisesti liikkuva	2) Kohtalaisesti liikkuva	3) Paljon liikkuva
4–6 kertaa viikossa	2) Kohtalaisesti liikkuva	3) Paljon liikkuva	3) Paljon liikkuva	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva
Päivittäin	2) Kohtalaisesti liikkuva	3) Paljon liikkuva	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva

Itsetuntopistemäärän laskemisessa käytimme Rosenbergin (1989) laatimaa laskukaavaa. Kysymyksissä 1, 2, 4, 6 ja 7 täysin samaa mieltä – vastausvaihtoehdosta sai 3 pistettä, jonkin verran samaa mieltä – vastausvaihtoehdosta 2 pistettä, jonkin verran eri mieltä vastausvaihtoehdosta 1 pisteen ja täysin erimieltä – vastausvaihtoehdosta 0 pistettä. Kysymyksissä 3, 5, 8, 9 ja 10 arviointiasteikko käännettiin toisinpäin. Laskemalla jokaisesta kysymyksestä (10) saadut pisteet yhteen, muodostui oppilaan itsetuntopistemäärä. Löysimme Internetistä laskurin, joka laski yhteispistemäärän, kun siihen sijoitti oppilaan kaikki vastaukset. Tarkistimme laskurin toimivuuden laskemalla muutaman oppilaan vastaukset myös käsin. (Rosenberg's Self-Esteem Scale.)

Rosenbergin (1989) mittarin mukaan yksilön itsetunto on huono, mikäli hän saa mittarista 15 pistettä tai vähemmän. Normaali itsetunto on taas sellaisella henkilöllä, jonka pistemäärä on 15–25. Tässä tutkimuksessa muodostettiin heikoimman ja parhaimman neljänneksen perusteella huonon ja hyvän itsetunnon raja-arvot, jotta pystyimme vertailemaan ääriryhmiä liikunnan harrastamisen ja ystävien määrän suhteen. Huono itsetunto oli niillä tytöillä, joiden pistemääräksi muodostui 12 tai vähemmän ja heitä oli aineistosta 25 %. Hyvä itsetunto oli niillä, joiden pistemäärä oli 21 tai enemmän. Tyttöjä, joilla oli hyvä itsetunto, oli aineistosta 23 %. Jos olisimme asettaneet hyvän itsetunnon raja-arvoksi 20, olisi hyväitsetuntoisten ryhmä kattanut 29 % kaikista tytöistä ja ääriryhmät eivät olisi olleet yhtä vertailukelpoisia kuin raja-arvon ollessa 21.

Aineiston analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 20 -ohjelmaa. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisen useutta ja intensiteettiä kuvailtiin frekvenssein ja prosenttiosuuksin. Prosenttiosuuksia käytettiin myös ystävien määrän ja tyttöjen itsetunnon kuvailemisessa. Kahta viimeksi mainittua kuvailtiin myös keskiarvoilla sekä keskihajonnoilla. Pearsonin korrelaatiokertoimella mitattiin liikunnan harrastamisen ja itsetunnon yhteyttä, liikunnan harrastamisen ja ystävien määrän yhteyttä sekä itsetunnon ja ystävien määrän yhteyttä. Riippumattomien otosten t-testillä selvitettiin vähän liikkuvien ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen keskiarvoeroja ystävien määrän sekä itsetunnon suhteen. Tämän lisäksi t-testiä käytettiin itsetunnoltaan heikkojen tyttöjen ja itsetunnoltaan hyvien tyttöjen ystävien määrän keskiarvoerojen selvittämiseen. Yksi- ja kaksisuuntaisella

varianssianalyysillä selvitimme liikunnan harrastamisen sekä itsetunnon yhdysvaikutusta tyttöjen ystävien määrään.

6.3.2 Laadullisen aineiston analyysimenetelmät

Eskolan (2010, 182) mukaan tutkija voi analysoida laadullisen aineiston kolmella erilaisella menetelmällä: teorialähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti. Tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää, koska ystävyysuhteista ei ole olemassa yhtä ainoaa teoriaa, johon olisimme voineet tukeutua. Tästä huolimatta teorialla on kuitenkin merkittävä rooli tutkimuksessamme, sillä se tukee vastauksista tehtyjä analyyseja.

Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelmat määräävät sen, millaisia analyysiyksiköitä aineistosta valitaan (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92). Yksi tutkimusongelmistamme oli selvittää, mikä merkitys ystävillä on tytöille. Luimme tyttöjen vastauksia tämä kysymys mielessämme ja löysimme muun muassa seuraavanlaisia analyysiyksiköitä: ”*voi turvautua pahan tullen*”, ”*voi kokea eri asioita*” ja ”*kiva viettää vapaa-aikaa*”. Eskola ja Suoranta (2008, 151–152) tarkentavat, että aiemmat oletukset jäävät aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä taka-alalle ja eteneminen tapahtuu aineistosta nousevista teemoista. Aineistosta tehdyt tulkinnat pohjautuvat kuitenkin aina tutkijan omaan kokemusmaailmaan, mikä pakottaa tutkijan reflektiivisyyteen. (Laine 2010, 34–36). Huolimatta siitä, että meillä oli omat käsityksemme ja kokemuksemme murrosikäisten tyttöjen ystävyysuhteista, yritimme välttää niiden vaikutusta aineistosta tehtyihin tulkintoihin.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. On kuitenkin tärkeää ettei aineiston sisältämää keskeistä tietoa kadoteta aineistoa pelkistettäessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106, 108.) Pyrimme myös tässä tutkimuksessa säilyttämään vastauksissa esiintyvät poikkeukset klusteroidessamme ilmaisuja. Sisällönanalyysissa tärkeässä roolissa ovat aineiston tulkinta ja päättely, joiden tavoitteena on kerätyn aineiston saattaminen käsitteellisempään muotoon. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita ovat aineiston pelkistäminen eli

reduointi, ryhmittely eli klusterointi sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen ja näiden mukaisesti etenemme tyttöjen avointen vastausten analysoinnissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

Pelkistäminen tarkoittaa sitä, että litteroidusta aineistosta poimitaan tutkimustehtävän kannalta oleelliset ilmaukset ja jätetään huomiotta tutkimustehtävän kannalta tarpeeton tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Ensimmäisessä analyysivaiheessa alleviivasimme jokaisen avoimen kysymyksen vastauksista oleelliset ilmaukset. Valitsimme jokaiselle kysymykselle eri värin, jonka avulla erottelimme kuhunkin kysymykseen liittyvät vastaukset. Värit auttoivat meitä löytämään vastaukset myös niissä tapauksissa, joissa oppilas oli kirjoittanut vastauksensa eri kysymyksen alle. Tämän jälkeen kirjoitimme tietokoneelle kaikki tutkimuskysymystemme kannalta oleelliset avainsanat ja pidemmät ilmaisut.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan klusteroinnissa ryhmitellään samansisältöiset ilmaukset yhteen ja niistä muodostetaan kategorioita. Tässä aineiston analyysivaiheessa aineisto tiivistyy yhdistettäessä yksittäisiä ilmauksia laajempien käsitteiden alle kuuluviksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Tytöt kuvailivat esimerkiksi ystävän merkitystä sillä, että hänen kanssaan voi puhua. Puhumiseen liittyviä ilmauksia löytyi tyttöjen vastauksista paljon ja ne olivat muun muassa tällaisia: *”kuulumisten vaihtaminen”*, *”voi puhua mitä tahansa”*, *”kivat jutut”*, *”juttu luistaa”* ja *”salaisuuksien kertominen”*. Etsimme kaikki puhumiseen viittaavat ilmaukset vastauksista ja muodostimme niistä yhden luokan, jonka nimesimme puhumiseksi. Käsitelimme jokaista avointa kysymystä erikseen, jolloin saimme kuusi toisistaan riippumatonta kategorisointia.

Kolmas vaihe aineistonanalyysissa on abstrahointi, joka yhdistyy jo osin ryhmittelyvaiheeseen. Abstrahoinnissa nimetään muodostuneet kategoriat niitä kuvaavilla käsitteillä. Teoreettisista käsitteistä muodostettuja luokkia yhdistellään niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tutkimuksessamme käsitteiden muodostaminen toteutettiin osin jo klusterointivaiheessa. Abstrahointi näkyi tässä tutkimuksessa esimerkiksi selvittäessämme hyvän ystävän piirteitä. Yhdistimme sanat auttaminen, tukeminen, kuunteleminen ja ymmärtäminen saman kategorian alle, jonka nimesimme prososiaaliseksi käyttäytymiseksi.

Käytimme tutkimuksessamme myös kvantifiointia, joka tarkoittaa laadullisen aineiston määrällistä analysointia. Tässä menetelmässä lasketaan aineistosta esimerkiksi mainintojen esiintymismäärää ja kerätään saadut tulokset taulukkoon lukujen muodossa. (Eskola & Suoranta 2008, 164.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kvantifioinnin etuna on se, että sen avulla voidaan saavuttaa enemmän tietoa aineistosta kuin pelkän sisällönanalyysin kautta. Tämä johtuu siitä, että mainintojen laskemisen ja niiden vertailemisen avulla eri kategorioiden väliset painotukset selkiytyvät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121–122.) Kvantifiointia käytimme kaikissa avoimissa kysymyksissä, koska halusimme saada selville, millaisia asioita tytöt pitivät tärkeimpinä ja mitä vähemmän tärkeinä asioina. Tämän lisäksi kvantifioinnista oli apua selvittäessämme eroja ja yhtäläisyyksiä vähän liikkuvien ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen ystävyysuhteissa.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on perinteisesti käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 231; Metsämuuronen 2009, 64). Tutkijoiden keskuudessa on sen sijaan erilaisia näkemyksiä näiden käsitteiden käytöstä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Osa tutkijoista on käyttänyt kyseisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaan, kun taas toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että laadullinen tutkimus vaatii omat käsitteensä sen erityisluonteen takia. (Eskola & Suoranta 2008, 211.)

Täsmällinen käsitteiden määrittely lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkijan ja tutkittavien yhdenmukainen näkemys pääkäsitteistä on tutkimuksen kannalta tärkeää. Käsitteiden validiudesta kertoo se, että ne vastaavat tutkittavia ilmiöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 18.) Tässä tutkimuksessa tärkeimpiä käsitteitä olivat liikunnan harrastaminen, ystävyys ja itsetunto. Näistä viimeksi mainittua emme määritelleet erikseen oppilaille kyselylomakkeessa, koska sen määrittely ei olisi edistänyt vastaamisen todenmukaisuutta. Sen sijaan kahden muun käsitteen kohdalla määrittely oli välttämätöntä, jotta oppilas kykeni vastaamaan kuhunkin kysymykseen siihen tarkoitettulla tavalla. Tällä tarkoitamme sitä, että esimerkiksi liikunnan

harrastamisen käsitteen kohdalla selvensimme sitä, mitkä asiat kuuluvat liikunnan harrastamiseen ja mitkä eivät (liite 2). Selvensimme käsitteet kyselylomakkeissa kirjallisesti ja suullisesti tutkimustilanteessa. Näin ollen oletamme tyttöjen ymmärtäneen käsitteiden merkitykset riittävän hyvin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä panostamalla kyselylomakkeen laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185). Esitutkimuksen pohjalta kyselylomakkeeseen voidaan tehdä vielä muutoksia, mikäli kysymyksissä huomataan puutteita. Teimme esitutkimuksen 25 tytölle, jonka pohjalta muokkasimme kyselylomaketta. Totesimme, että ystävien määrää koskeva kysymys ei antanut kaikkien oppilaiden osalta realistisia vastauksia, joten lisäsimme varsinaiseen kyselylomakkeeseen kaverien määrää kartoittavan kysymyksen (liite 2). Tällä muutoksella oletimme saavamme luotettavampaa tietoa ystävien määrästä.

Tutkimustilanne oli kaikille tutkittaville samanlainen. Kaikilla kolmella koululla, jossa kysely toteutettiin, olimme molemmat paikalla. Tiloina toimivat luokkahuoneet ja yhdellä koululla ruokasali, joka oli rauhoitettu muulta toiminnalta. Pidimme yhdessä opettajien kanssa huolen siitä, että vastausajankohtana kaikilla oli keskittymisrauha. Kyselyn täyttämiseen oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran, mutta tytöt saivat tehtyä sen noin 20 minuutissa. Oppilaiden kanssa sovittiin, ettei kyselylomaketta saa palauttaa tutkijoille ennen kuin 25 minuuttia on täynnä. Tällä pyrimme vähentämään ylimääräistä liikettä luokkahuoneissa sekä poistamaan sosiaalista painetta, jota olisi voinut ilmetä, mikäli oppilaat olisivat saaneet palauttaa kyselylomakkeen milloin tahansa.

Ennen kyselylomakkeiden täyttämistä kerroimme oppilaille, että epäselvissä tilanteissa avun kysyminen on sallittua. Jokaisella koululla muutama oppilas tulikin kysymään apua kyselylomakkeen täyttämiseen. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä suurimmaksi osaksi kysymykset oli ymmärretty odottamallamme tavalla. Toisaalta on myös huomioitava, etteivät kaikki tytöt välttämättä rohjenneet kysyä apua epäselvissä kysymyksissä.

Arvioidessamme tutkimuksen luotettavuutta pohdimme myös sitä, kuinka totuudenmukaisesti oppilaat vastasivat tutkimuksessamme esitettyihin kysymyksiin. Painotimme tutkimustilanteissa sitä, että rehellisesti vastaaminen on erittäin tärkeää

tutkimuksen onnistumisen kannalta. Emme kuitenkaan voi olla varmoja vastauksien rehellisyydestä, joten sekä tutkijan että lukijan on tarkasteltava tuloksia kriittisesti.

6.4.1 Tilastollisten tulosten luotettavuus

Luotettavuuden arvioinnissa validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Se kuvaa mittarin kykyä selvittää juuri sitä asiaa, mitä sen on tarkoituskin selvittää. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2009, 64, 115–116.) Liikunta-aktiivisuutta mittaavat kysymykset 1 ja 2 ovat olleet käytössä Kouluterveyskyselyssä (1996–2010) sekä Liikkuva Koulu – hankkeen (2010–2012) kyselytutkimuksessa. Kyseiset kysymykset ovat laatineet aiheeseen perehtyneet asiantuntijat ja ne perustuvat jo aikaisemmin testattuihin mittareihin. (Laine ym. 2011, 34; Liikkuva Koulu -hanke).

Tässä tutkimuksessa käytetyn itsetuntomittarin on kehittänyt itsetuntoa paljon tutkinut Rosenberg (1989). Kyseinen mittari luotiin 1960-luvulla yläkoululaisten ja lukiolaisten itsetunnon mittaamiseen, joten sen käyttäminen myös tässä tutkimuksessa oli perusteltua. Rosenbergin mittarin kerrotaan olevan mahdollisesti laajimmin käytetty itsetunnon mittari ja sitä on käytetty useissa kymmenissä maissa (The Morris Rosenberg Foundation). Käytimme tutkimuksessamme valmiiksi suomennettua mittaria, jonka saimme käyttöömmme Jyväskylän yliopiston psykologian laitokselta tutkija Johanna Rantaselta. Rantasen mukaan suomennettua versiota on käytetty ainakin vuosina 2001 ja 2004 Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella Pulkkinen tutkimuksissa (Henkilökohtainen tiedonanto).

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten ja tutkimuksen toistettavuutta sekä kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tutkimustuloksia (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2009, 65). Myös tutkimuksen reliabiliteetin osalta on hyvä, että määrällisiä vastauksia mittaavat kysymyksemme on testattu jo aiemmin laajemmissa yhteyksissä. Rosenbergin mittarin Cronbachin α -kerroin on eri tutkimuksissa vaihdellut 0,77 ja 0,88 välillä, mikä kertoo hyvästä reliabiliteetista (The Morris Rosenberg Foundation) Liikunnan harrastamista tutkimme liikunnan useutta ja intensiteettiä mittaavilla kysymyksillä. Näistä muodostimme summamuuttujan, jonka Cronbachin α -kerroin oli 0,81.

Tuloksiin on saattanut vaikuttaa myös tutkimustilanteessa ja vastausten koodausvaiheessa tapahtuneet mahdolliset virheet. Kaikki kyselyyn vastaajat eivät ole välttämättä ymmärtäneet kysymyksiämme tarkoittamallamme tavalla. Tämän lisäksi joku oppilaista on saattanut ympyröidä väärän vastauksen. Rosenbergin itsetuntomittarissa osa kysymyksistä on käännetty toisinpäin, minkä ideana on pitää vastaaja valppaana. Toisin sanoen tutkittava ei voi valita kaikkiin vastauksiin samaa arvoa. Tällä tarkoitamme sitä, että vastaamalla esimerkiksi kaikkiin kysymyksiin ”täysin samaa mieltä”, ei saa täysiä pisteitä vaan noin puolet maksimipistemäärästä. Näissä kysymyksissä oppilaan on siis täytynyt lukea huolella vastausvaihtoehdot, jotta hän on osannut ympyröidä oikean vastausvaihtoehdon. Tämän lisäksi vastausten koodaamisessa on saattanut tapahtua jokin virhe, vaikka tarkistimme jokaisen vastauksen kertaalleen.

Kyselylomakkeet oli täytetty pääosin huolellisesti. Jouduimme poistamaan kahden tytön vastaukset, kun analysoimme tyttöjen itsetuntoa. Näissä kahdessa lomakkeessa vastaajat olivat ympyröineet kaksi vaihtoehtoa useammasta kysymyksestä, minkä vuoksi itsetuntoa oli mahdotonta määrittää. Tämän lisäksi tutkiessamme tyttöjen ystävien määriä, jouduimme poistamaan 15 oppilaan vastaukset, koska kysymykseen oli vastattu epämääräisesti esimerkiksi sanoilla ”*monta*”, ”*tarpeeksi*” ja ”*ainakin sata*”. Tästä syystä kyselylomakkeessa olisi ollut tarpeellista lukea ”vastaa numerolla”. Muilta osin lomakkeet oli täytetty asianmukaisesti ja perusteellisesti.

Tutkimukseen osallistui 149 kahdeksasluokkalaista tyttöä Jyväskylän seudun yläkouluista. Koska otos on näin pieni, emme voi yleistää tuloksia kattamaan koko maan kahdeksasluokkalaisia tyttöjä.

6.4.2 Laadullisten tulosten luottavuus

Eskola ja Suoranta (2008, 210) toteavat, että tutkija itse on laadullisen tutkimuksen tärkein luotettavuuden tekijä. Tutkijan on myönnettävä oma subjektiivisuutensa ja ymmärrettävä sen vaikutukset tutkimuksen etenemiseen. Tästä johtuen laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan koko tutkimusprosessin ajan. Ahonen (1995) tarkentaa, että tutkijan aiemmat tiedot ja käsitykset vaikuttavat väistämättä

tutkimukseen. Vastaajan ilmaisujen analysointi on kuitenkin aina tulkitsemista, jota tutkija tekee omista käsityksistään lähtien. Tutkijan tulisi tavoitella oman subjektiivisuutensa hallitsemista, jonka avulla hän voi lisätä tutkimuksensa luotettavuutta. (Ahonen 1995, 122–124.) Avointen kysymysten vastauksia analysoidessamme pyrimme välttämään omien käsitystemme vaikutusta tulkintojen tekemisessä. Tämän lisäksi kuvaamme oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä juuri niin kuin oppilaat olivat niistä kirjoittaneet.

Ahosen (1995, 129–130) mukaan validiteetti käsite kuvaa tutkimusaineiston ja siitä luotujen kategorioiden välistä vastaavuutta. Tutkimuksessamme muodostimme kategoriat tutkimusaineiston pohjalta niin hyvin kuin se oli mahdollista. Tätä prosessia helpotti se, että pidimme tutkimusongelmat mielessämme koko analysointiprosessin ajan. Tutustuimme myös aineistoon yksityiskohtaisesti ja keskustelimme vaikeimmin ymmärrettävistä ilmaisuista ennen kuin sijoitimme ne lopullisesti johonkin kategoriaan.

Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (2008) neljän luotettavuuskriteerin (uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus) kautta. Uskottavuutta arvioitaessa tutkijan on varmistettava, että tutkijan omat tulkinnat vastaavat sitä, mitä osallistujat ovat vastanneet (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tutkimuksessa pyrimme asettumaan nuorten tyttöjen ajatusmaailmaan tulkittessamme vastauksia. Tavoitteena oli päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä oppilaat olivat kullakin ilmaisulla tarkoittaneet. Epäselvien ilmausten kohdalla tulkinnan luotettavuutta lisäsi se, että meitä oli kaksi tutkijaa analysoimassa avointen kysymysten vastauksia. On kuitenkin selvää, että jokainen tutkija tulkitsee tulokset hieman eri tavoin, jolloin tuloksetkin voivat vaihdella.

Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta otoksemme oli suuri ja aineistoa analysoidessamme samat ilmiöt alkoivat vähitellen toistua oppilaiden vastauksissa. Näin ollen voimme olettaa, että vastaukset olisivat pysyneet samantyyppisinä, jos olisimme ottaneet tutkimukseemme mukaan lisää oppilaita. Tutkimuksemme siirrettävyyttä arvioitaessa on kuitenkin todettava, ettei tuloksia voida koskaan yleistää sellaisenaan. Siirrettävyys on mahdollista vain tietyillä ehdoilla eikä yleistyksiä ole tarkoitus tehdä samassa mittakaavassa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Tutkimuksen toteuttaminen

toisessa ympäristössä toisi tuskin täysin samanlaisia tuloksia, mutta oletettavasti vastauksista nousisi esiin osittain samankaltaisia asioita. Päätelmämme saavat tukea Ahoselta (1995, 130), jonka mukaan laadullisesta tutkimuksesta ei voida saada samanlaisia tuloksia, koska jokainen aineisto on ainutlaatuinen ja tutkijoiden tulkinnat ovat subjektiivisia.

Varmuus tarkoittaa tutkimuksen luotettavuuden kannalta sitä, että tutkijan on otettava huomioon tutkimukseen ennalta arvaamattomasti vaikuttavat tekijät (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tutkimuksemme varmuuteen on saattanut vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden mielentila ja väsymys vastausajankohtana. Tämän lisäksi aiheen henkilökohtaisuus on voinut vaikuttaa oppilaiden vastaamiseen. Joillekin puolestaan itsensä ilmaiseminen kirjallisesti on mahdollisesti vaikeuttanut kattavaa kysymyksiin vastaamista.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että aiemmista tutkimuksista on saavutettu samankaltaisia tuloksia (Eskola & Suoranta 2008, 212). Nuorten tyttöjen kokemuksia ja käsityksiä ystävyystyöstä on tutkittu aiemmin jossain määrin (Aapola 1992). Saamamme tutkimustulokset myötäilivät pitkälti jo aiemmin saatuja tuloksia. Vertailimme myös vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen kokemuksia ja käsityksiä ystävyys-suhteista. Tästä näkökulmasta emme löytäneet aiempaa tutkimusta, emmekä näin ollen voi arvioida tämän osalta tutkimuksemme luotettavuutta vahvistuvuuden osalta.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös antamalla lukijalle tarpeeksi tietoa tutkimuksen etenemisestä. Hirsjärvi ym.(2009, 232) tarkentavat, että tutkijan olisi selostettava tutkimuksen kaikki vaiheet selkeästi ja totuudenmukaisesti. Ahosen (1995, 131) mielestä tutkijan muodostamia kategorioita olisi tärkeää avata esimerkkien avulla, jotta lukija kykenisi tarkastelemaan niitä omasta näkökulmastaan. Menetelmäosiossa olemme pyrkineet mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen kulun kuvailuun, aineistonkeruun menetelmän raportointiin sekä aineistonanalyysivaiheiden avaamiseen.

Huomasimme vastauksia lukiessamme, että kyselylomakkeessamme hyvän ystävän piirteitä ja ystävän merkitystä selvittävät kysymykset tuottivat paljon samanlaisia vastauksia. Luotettavampien vastausten saamiseksi olisi ollut tarpeen jättää hyvän

ystävän piirteitä kartoittava kysymys pois. Näin ollen kysymykseen vastaaminen olisi ollut selkeämpää tutkittaville. Tämän lisäksi se olisi helpottanut analysointia ja tuottanut totuudenmukaisempia tuloksia.

6.4.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuksen eettisyys edellyttää tutkijalta hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamista. Hyvät eettiset periaatteet tarkoittavat ihmisarvon kunnioittamista, rehellisyyttä, tarkkuutta tutkimustyössä ja tulosten käsittelyssä ja niiden esittämisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa hyvin sekä raportoida tulokset yksityiskohtaisesti ja tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisesti. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002).

Hirsjärvi ym. (2008) korostavat, että tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Tähän on pyrittävä erityisesti tiedonhankintatavoissa sekä koejärjestelyissä. Tutkittavalla on oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta ja hänelle on annettava ennakkoon tietoa tutkimuksesta ja sen kulusta. (Hirsjärvi ym. 2008, 25.) Tässä tutkimuksessa ensisijaisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekivät tutkittavien vanhemmat lähettämämme lupa-anomuksen perusteella. Lupa-anomuksessa kuvatun tutkimuksen tarkoituksen ja kulun pohjalta vanhemmat arvioivat tutkimuksen soveltuvuutta heidän lapsilleen. Huolimatta vanhemman antamasta luvasta oli heidän lapsellaan oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tutkimustilanteessa.

Ennen aineistonkeruuta tutkittaville on kerrottava tutkimuksen luonne ja sen tarkoitus. Tutkijan pitää myös ilmoittaa tutkittaville, mikäli tutkimukseen sisältyy epämiellyttäviä asioita sekä kertoa mahdollisista tutkimuksesta saatavista eduista. Tutkimustilanteessa tutkijan on tarjouduttava vastaamaan kaikkiin tutkimukseen osallistuneiden kysymyksiin. (Anderson 1996, 22; Creswell 2009, 89–91.) Tutkimustilanteessa kerroimme tytöille tutkimuksen tarkoituksesta ja esittelimme lyhyesti tutkimuksessa käytettyjen kyselylomakkeiden sisällön. Korostimme myös sitä, ettei kenenkään henkilöllisyys tule paljastumaan missään tutkimuksen teon

vaiheessa. Tämän lisäksi rohkaisimme tyttöjä kysymään, mikäli heillä ilmenee epäselvyyksiä kyselylomaketta täyttäessään.

Aiempiin tutkimuksiin tutustuminen on oleellinen osa tutkimuksen tekoa. Tämän myötä tutkimusongelma tarkentuu ja monipuolinen asiantuntemus aihealueesta lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Anderson 1996, 45–46; Pietarinen 2002, 60.) Tutkimusprosessin aikana perehdyimme useisiin erilaisiin lähteisiin, joiden avulla saimme aiheesta laajemman käsityksen. Pyrimme myös olemaan kriittisiä valitessamme lähteitä tutkimukseemme.

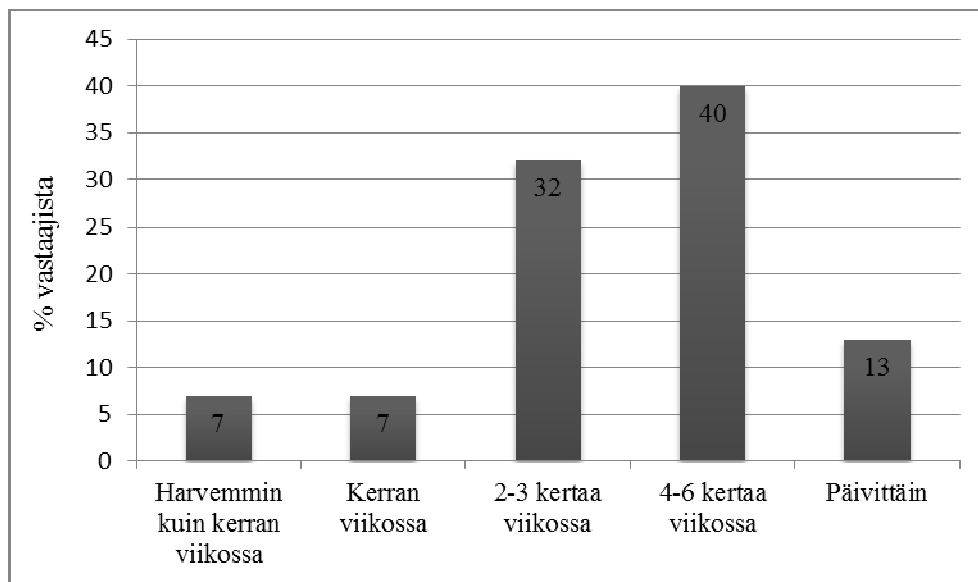
Pietarisen (2002, 65–66) mukaan tutkija ei saa toimia vilpillisesti missään tutkimuksen teon vaiheessa. Tutkimusta toteuttaessamme tämä näkyi siten, että merkitsimme lähdeviitteet tarkasti lainatessamme muiden tutkijoiden tekstiä. Lisäksi tuloksia raportoidessamme toimme tyttöjen vastaukset esiin siinä muodossa, miten he olivat asiat ilmaisseet.

7 TULOKSET

7.1 Tutkimuksen määrälliset tulokset

7.1.1 Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastaminen

Liikuntaharrastuksen useus. Kahdeksasluokkalaisista tytöistä 14 % liikkui kerran viikossa tai harvemmin (ks. kuvio 3). Yli puolet tytöistä (54 %) liikkui vähintään neljä kertaa viikossa ja päivittäin liikuntaa harrastavien tyttöjen osuus oli 13 %. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 61) tutkimuksessa vastaavat osuudet olivat 7 % ja 10 %. Tuloksia ei voida vertailla täysin keskenään, koska Palomäki ja Heikinaro-Johansson tutkivat 9.-luokkalaista tyttöjä. Tämän lisäksi liikunnan harrastamisen käsitteeseen sisällytettiin heidän tutkimuksessaan myös koulun liikuntatunnit.

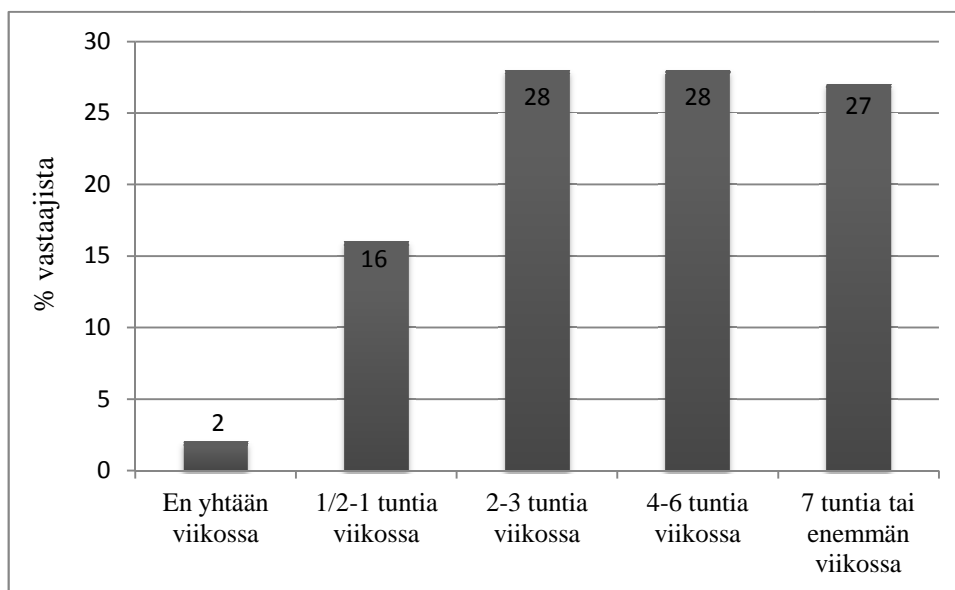


KUVIO 3. Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisen useus.

Liikuntaharrastuksen intensiteetti. Kahdeksasluokkalaisista tytöistä 18 % kertoi, että liikkuu viikossa hengästyttävästi tai hikoiluttavasti tunnin tai vähemmän (ks. kuvio 4). Viimeaikaisissa laajoissa kyselytutkimuksissa (Kouluterveyskysely 2008–2009,

Liikkuva Koulu -hanke, NTTTT) tulokset 7-9.-luokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisesta ovat vaihdelleet siten, että korkeintaan tunnin viikossa hengästyttävästi liikkuvia tyttöjä on ollut 20–36 %:een (Aira ym. 2012, 35; Husu ym. 2011, 26)

Luokkiin 2-3 tuntia, 4-6 tuntia ja 7 tuntia tai enemmän hengästyttävää tai hikoiluttavaa liikuntaa viikossa sijoittui kuhunkin lähes yhtä paljon oppilaita (27–28 %). Kansallisen liikuntasuosituksen mukaan, eli 1-2 tuntia päivässä, liikkuvia tyttöjä oli aineistossa 27 %. Edellä mainituissa kyselytutkimuksissa vähintään seitsemän tuntia hengästyttävää liikuntaa viikossa on kertonut harrastavansa 11–32 % tytöistä (Aira ym. 2012, 35; Husu ym. 2011, 26). On huomionarvoista, että NTTTT:n kaltainen laajempi tutkimus on tuottanut samankaltaisia tuloksia kahdeksaluokkalaisten vähän ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen osuuksista.



KUVIO 4. Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisen intensiteetti – hikoilun ja hengästymisen määrä viikossa.

Aktiivisuusluokat. Eri aktiivisuusluokkiin kuuluvien tyttöjen osuuksien selvittämiseksi ristiintaulukoimme liikunnan useutta ja intensiteettiä mittaavien kysymyksen vastaukset (ks. taulukko 2). Erittäin vähän liikkuvia tyttöjä oli tällä tavalla tutkittuna 20 %. Kohtalaisesti liikkuvia tyttöjä oli 26 % ja aktiivisesti liikkuvia tyttöjä lähes saman verran eli 24 %. Tutkimuksemme suurimmaksi ryhmäksi nousi erittäin aktiivisesti liikkuvien tyttöjen ryhmä, joka sisälsi 30 %

kaikista tytöistä, mutta kaiken kaikkiaan jokaiseen aktiivisuusluokkaan tuli varsin tasainen edustus tytöistä. Aiemmin Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) ovat selvittäneet tutkimuksessaan samaa asiaa ja saaneet vähän liikkuvien tyttöjen osuudeksi 16 % ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen osuudeksi 19 %. Aktiivisesti liikkuvien tyttöjen osuuksien ero voi johtua osaltaan luokkiinjakoperusteista ja siitä että Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) tutkivat yhdeksäsluokkalaista, jotka liikkuvat tutkimusten mukaan vähemmän kuin kahdeksäsluokkalaisten.

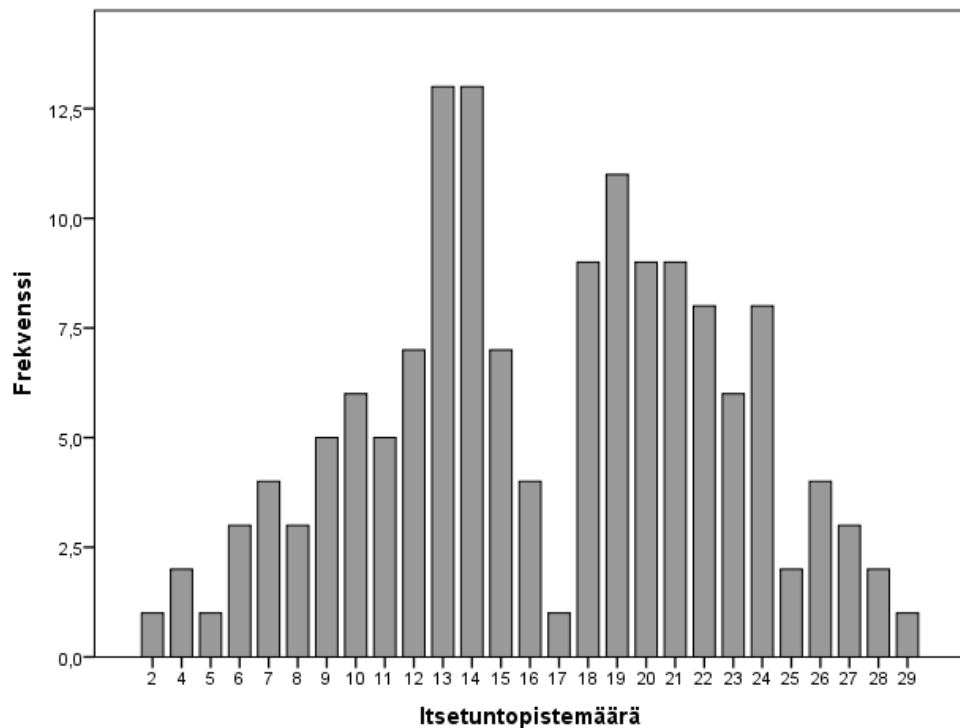
TAULUKKO 2. Kahdeksäsluokkalaisten tyttöjen jakautuminen aktiivisuusluokkiin liikunnan useuden ja intensiteetin mukaan.

Liikunnan useus (hengästyy tai hikoilee)	Liikunnan intensiteetti (ripeää liikuntaa niin, että hengästyy tai hikoilee ainakin lievästi)			
	Tunti viikossa tai vähemmän	2–3 tuntia viikossa	4–6 tuntia viikossa	7 tuntia tai enemmän viikossa
Kerran viikossa tai harvemmin	1) Vähän liikkuva 11,4 %	1) Vähän liikkuva 2,7 %	2) Kohtalaisesti liikkuva 0,7 %	2) Kohtalaisesti liikkuva 0 %
2–3 kertaa viikossa	1) Vähän liikkuva 5,4 %	2) Kohtalaisesti liikkuva 16,1 %	2) Kohtalaisesti liikkuva 8,7 %	3) Paljon liikkuva 1,3 %
4–6 kertaa viikossa	2) Kohtalaisesti liikkuva 1,3 %	3) Paljon liikkuva 6,7 %	3) Paljon liikkuva 14,1 %	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva 18,1 %
Päivittäin	2) Kohtalaisesti liikkuva 0,7 %	3) Paljon liikkuva 1,3 %	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva 4,0 %	4) Erittäin aktiivisesti liikkuva 7,4 %

7.1.2 Kahdeksäsluokkalaisten tyttöjen itsetunto

Tyttöjen itsetuntomittarista saamat yhteispisteet jakautuivat laajasti lähes koko asteikolle 2-29 pisteen välille (ks. kuvio 5). Tutkimuksemme osallistuneiden tyttöjen itsetunnon keskiarvo oli 16,5 (Sd 6,0). Itsetuntomittarista saadut pistemäärät jakautuivat kaksihuippuisen jakauman mukaisesti, mikä johtuu luultavasti pienestä otoksesta sekä sattumasta. Tytöistä 43 %:lla oli huono itsetunto Rosenbergin

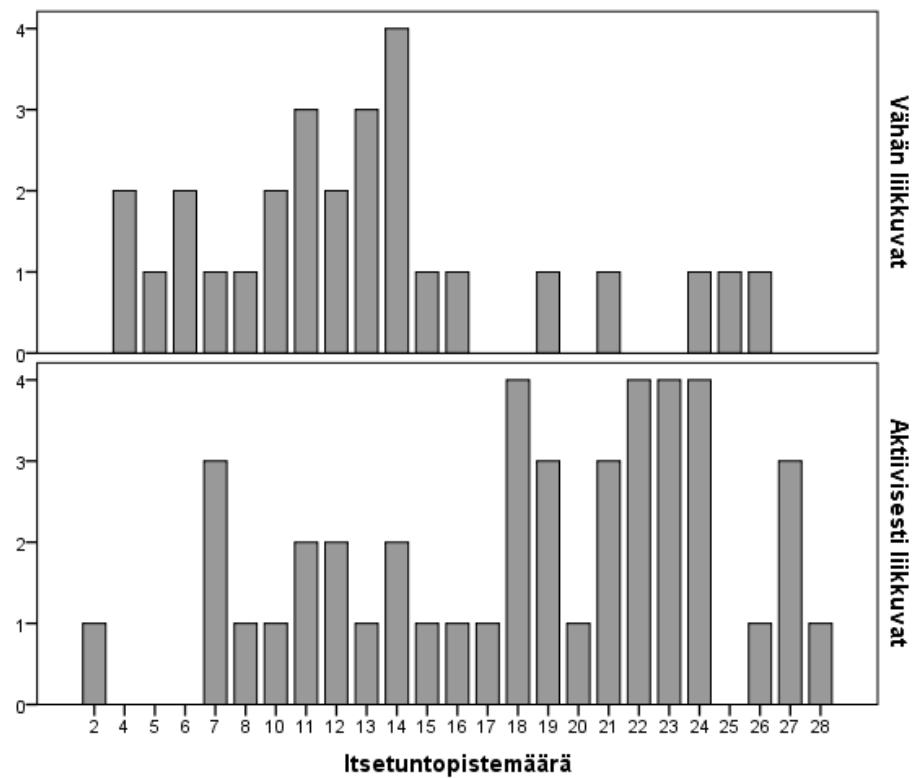
määrittelemän raja-arvon (<15) mukaan. 46 %:lla tytöistä itsetuntopisteet sijoituivat mittarin asteikolle 15–25, mikä kertoo Rosenbergin mukaan normaalista itsetunnosta.



KUVIO 5. Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen itsetuntopistemäärien jakautuminen.

7.1.3 Liikunnan harrastamisen yhteys kahdeksasluokkalaisten tyttöjen itsetuntoon

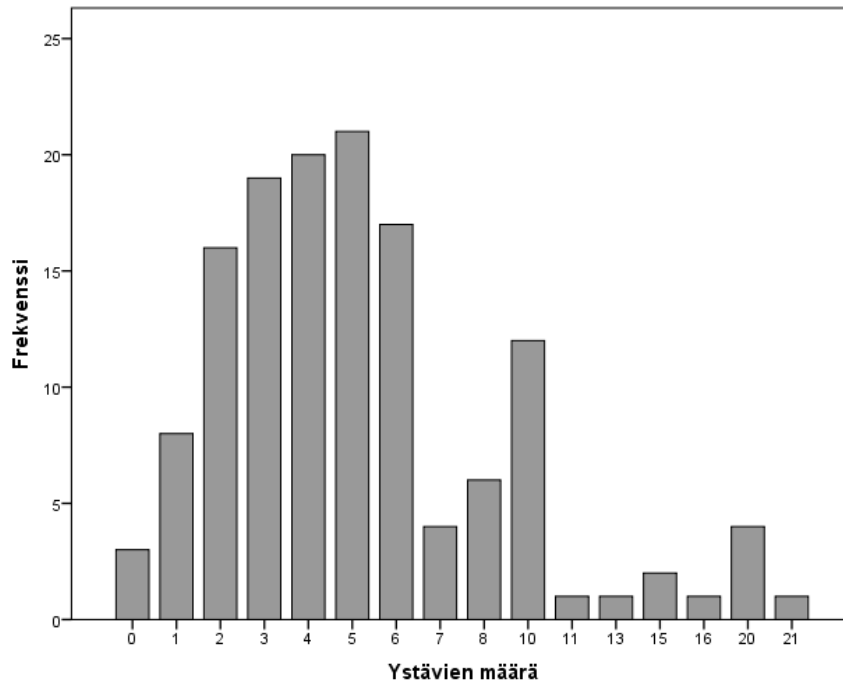
Tutkimuksemme mukaan liikunnan harrastamisella oli heikko positiivinen yhteys itsetuntoon ($r=.29$, $p<.000$). Myös t-testin mukaan liikunnan harrastamisella oli yhteys itsetuntoon tuloksen ollessa tilastollisesti merkitsevä ($p=.001$). Vähän liikuntaa harrastavat tytöt saivat keskimäärin 12,8 pistettä (Sd 6,0) itsetuntomittarista. Aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä itsetunto oli parempi ja heidän itsetuntomittarista saatu pistemäärä oli keskimäärin 18,2 (Sd 6,4). Kuviossa 6 on esitetty vähän liikkuvien ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen itsetuntopistemäärien jakautuminen. Vähän liikuntaa harrastavilla tytöillä itsetunto oli pääosin huono tai keskimääräinen ja vain muutamalla hyvä. Sen sijaan aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä itsetunto jakautui asteikolla laajemmin: heistä suurin osa sijoittui asteikon paremmalle puolelle, mutta myös itsetunnoltaan heikkoja tyttöjä oli.



KUVIO 6. Vähän liikkuvien ja aktiivisesti liikkuvien tyttöjen itsetuntopistemäärien jakautuminen.

7.1.4 Kahdeksaslukulaisten tyttöjen ystävien määrä

Tutkimuksemme mukaan tyttöjen ystävien määrät vaihtelivat nolasta 21 ystävään (ks. kuvio 7). 2 %:lla tytöistä ei ollut ollenkaan ystäviä ja 40 %:lla tytöistä oli 3-5 ystävää, mikä oli yleisin ystävien määrä. Nyholm (2011) saamat tulokset 11–19-vuotiaiden helsinkiläistyttöjen osalta myötäilevät pitkälti saamiamme tuloksia. (Nyholm 2011, 1.) Nuorten vapaa-aikatutkimuksesta (Myllyniemi 2009, 78) saatu tulos poikkeaa saamastamme tuloksesta tarkasteltaessa tyttöjä, joilla oli 0-1 ystävää. Kyseisessä tutkimuksessa 1 %:lla oli 0-1 ystävää, kun taas tässä tutkimuksessa määrä oli 8 %. Myllyniemen ja meidän tutkimuksen välinen ero saattaa johtua siitä, että hänen tutkimuksessaan ikähaarukka oli suuri (10–29-vuotiaat).



KUVIO 7. Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen ystävien määrän jakautuminen.

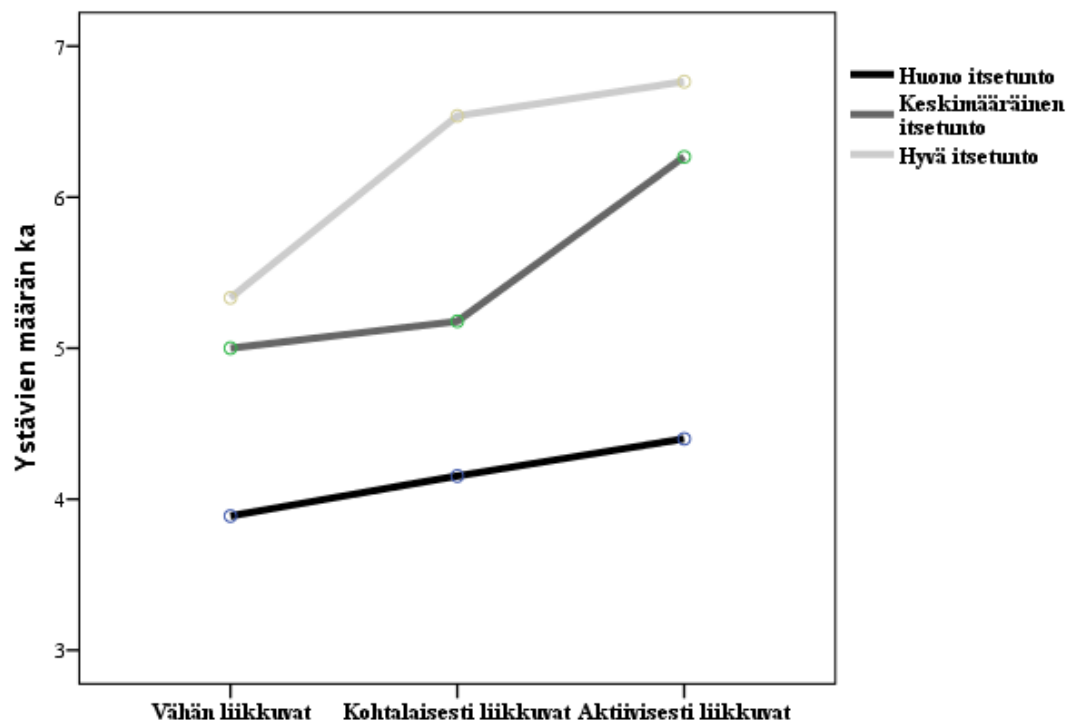
7.1.5 Liikunnan harrastamisen ja itsetunnon vaikutus ystävien määrään

Tutkimuksemme mukaan liikunnan harrastaminen ei ollut yhteydessä ystävien määrään ($r = .034$, $p = .696$). Myöskään t-testistä saamamme tuloksen mukaan vähän ja aktiivisesti liikuntaa harrastavat eivät eronneet ystävien määrän suhteen ($p = .502$).

Verrattaessa itsetunnoiltaan heikointa neljännestä sekä itsetunnoiltaan vahvinta neljännestä, voidaan huomata, että kyseisten ryhmien välillä oli jonkin verran eroa ystävien määrässä. Itsetunnoiltaan heikoilla tytöillä oli keskimäärin 4,2 ystävää (Sd 2,3), kun taas itsetunnoiltaan vahvoilla tytöillä oli 6,6 ystävää (Sd 5,2). Tulos oli t-testin mukaan tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = .02$).

Halusimme myös selvittää, onko liikunnan harrastamisella ja itsetunnolla yhdysvaikutusta kahdeksasluokkalaisten tyttöjen ystävien määrään. Tekemiemme yksi- ja kaksisuuntaisten varianssianalyysien mukaan näin ei ollut ($p > .05$). Kuitenkin kaikkein vähiten ystäviä oli niillä, jotka harrastivat vähän liikuntaa ja joilla oli huono itsetunto (ka 3,9). Sen sijaan eniten ystäviä oli niillä, jotka harrastivat aktiivisesti

liikuntaa ja joilla oli hyvä itsetunto (ka 6,8). Huonon ja hyvän itsetunnon vaikutus ystävien määrään näkyi sekä vähän liikkuvien ja aktiivisesti liikkuvien ryhmissä (ks. kuvio 8). Vähän liikkuvien ryhmässä itsetunnon heikoilla tytöillä oli keskimäärin 3,9 ystävää, kun taas hyvän itsetunnon omaavilla oli 5,3 ystävää. Sama suuntaus näkyi myös aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen ryhmässä. Itsetunnon heikoilla tytöillä oli keskimäärin 4,4 ystävää ja tytöillä, joilla oli hyvä itsetunto, ystävien määrä nousi 6,8:aan. Ryhmien väliset erot eivät muodostuneet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviksi, mikä voi johtua osaltaan ryhmien pienistä n:stä ja siitä että vertailuryhmissä oli eri määrä tutkittavia.



KUVIO 8. Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen itsetunnon ja liikunnan harrastamisen yhdysvaikutus ystävien määrään.

7.2 Tutkimuksen laadulliset tulokset

7.2.1 Ystävien merkitys nuorille tytöille

Luotettavuus oli kahdeksaluokkalaisilla useimmin mainittu (81 %) asia ystävän merkitystä kysyttäessä. Myös aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että toiselle uskoutuminen ja luottamus kuuluvat läheisiin ystävyys-suhteisiin (mm. Laine 2005, 145; Salmivalli 2005, 35.) Tässä tutkimuksessa tytöt tarkoittivat luotettavuudella sitä, että ystävälle voi kertoa luottamuksellisia asioita pelkäämättä niiden leviämistä ulkopuolisille. Griffithsin (1996, 54) ja Nykäsen (2002, 28–30) mukaan luottamuksellisten asioiden kertominen tekee heidät haavoittuvaisiksi, ja juuri tämän takia intiimit keskustelut tapahtuvatkin vain lähimpien ystävien kanssa. Luottamus mainittiin huomattavasti useammin vähän liikuntaa harrastavien tyttöjen vastauksissa kuin aktiivisesti liikkuvien tyttöjen vastauksissa.

“Ne on sellasii, jotka ei oikeesti oo kaksnaamasii. Ne ei petä sua tai puhu paskaa selän takana--.”

“Voin luottaa heihin ja voin jakaa heidän kanssaan asioita, joita en voi kavereiden kesken jakaa.”

Kahdeksaluokkalaiset tytöt kirjoittivat ystävälle puhumisesta toiseksi useimmin (58 %) ystävän merkitystä kysyttäessä. Aktiivisesti liikkuvat tytöt mainitsivat ystävälle puhumisen useammin kuin vähän liikkuvat. Puhumisella tytöt tarkoittivat muun muassa sitä, että ystävälle voi kertoa mitä vaan luottamuksellisesti ja heidän kanssaan voi murehtia asioita yhdessä. Useat tutkijat esittävät, että tyttöystävyyksille on tavanomaista keskustella hyvinkin henkilökohtaisista ja ongelmallisista omaan elämään liittyvistä asioista. (Griffiths 1996, 3; Routarinne 1992, 104–106; Younnis & Smollar 1985, 109.) Tytöt pitivät myös tärkeänä sitä, että on yleensäkin joku, jolle puhua omista asioistaan.

”Koska sit ois tylsää ilman omia inside-juttuja enkä vois puhuu kellekkää mistää.”

Kahdeksasluokkalaiset tytöt mainitsivat kolmanneksi useimmin (55 %) ajan viettämisen tärkeäksi asiaksi ystävyys-suhteessa. Myös Griffithsin (1996) sekä Youniss ja Smollarin (1985) tutkimuksissa ajan viettäminen yhdessä niin välitunneilla, koulumatkoilla kuin vapaa-ajallakin, kuului osaksi tyttöjen ystävyys-suhteita. Tässä tutkimuksessa ystävän merkitys näyttäytyi ajan viettämisessä siten, että ystävien kanssa voi kokea erilaisia asioita ja heidän kanssaan voi pitää hauskaa. Ystävät kuuluivat tyttöjen mukaan arkeen ja ilman heitä elämä olisi tylsää.

“Heidän kanssaan voi kokea erilaisia asioita, toisenlaisia kuin vanhempien tai sisarusten kanssa.”

“Niiden kanssa on kiva olla ja kaverit tuo sisältöä elämään ja on tekemistä kun on kavereitten kaa ja aika kuluu.”

“Ystävät ovat hyvää seuraa ja heidän kanssaan ei tarvitse kuin olla ja silti on hauskaa.”

Neljänneksi useimmin (49 %) kahdeksasluokkalaiset tytöt kirjoittivat siitä, että ystävältä saatu tuki on tärkeää ystävyys-suhteissa. Laine (2005, 146–147) puhuu tässä yhteydessä molemminpuolisista prososiaalisista teoista, kuten välittämisestä, auttamisesta ja lohduttamisesta. Tässä tutkimuksessa tytöt liittivät prososiaalisuuteen ystävältä saadun tuen ja avun. Lisäksi tällainen ystävä on ymmärtäväinen, osaa kuunnella ja saa hyvälle tuulelle. Hyvä ystävä ei myöskään jätä ulkopuolelle ryhmästä, ei tuomitse tai loukkaa ystäväänsä tai kiusaa muita.

“He ovat minulle tukena ja turvana. Auttavat vaikeina aikoina ja saan heidän kanssaan turvallisen olon”

“He helpottavat oloani ja piristävät ja saavat minut nauramaan, vaikken edes haluaisi nauraa.”

“He ymmärtävät ja jaksavat kuunnella minua.”

Tytöt kuvasivat ystävän merkitystä neljänneksi useimmin (25 %) henkisen hyvinvoinnin ylläpitämisen kautta. Myös Laineen (2005, 146) mukaan ystävät pyrkivät edistämään toistensa hyvinvointia muiden muassa toisiaan tukemalla. Vähän

liikuntaa harrastavat tytöt mainitsivat hyvinvoinnin edistämisen useammin kuin aktiivisesti liikkuvat tytöt. Tässä tutkimuksessa tytöt kuvasivat henkisen hyvinvoinnin ylläpitämistä pohtimalla tilannetta, jossa ystävää ei olisi. Tyttöjen mielestä ilman ystäviä elämä olisi raskasta, he voisivat huonosti, olisivat surullisia ja yksinäisiä.

“No koska ilman niitä mä oisin varmaan seinähullu sisähiiri, yksinäinen ja sosiaalitaidoton eli forever alone.”

“Ettei tarvii olla yksin ja tuntee et joku välittää.”

“Ystäväni pitävät huolen siitä, että voin hyvin.”

Ystävältä saatu hyväksyntä oli viidenneksi yleisimmin (22 %) mainittu asia ystävyysuhteiden merkitykseen liittyen. Tällä he tarkoittivat sitä, että ystävän kanssa on helppo ja hyvä olla, koska hänen seurassaan voi olla omana itsenään. Myös Haysin (1988, 406) mukaan ystävyysuhteisiin kuuluu toisen hyväksyminen ja toisesta välittäminen sellaisenaan. Laine (2005, 145) toteaa, että keskinäinen hyväksyntä on myös yksi keskeinen edellytys läheisen ystävyysuhteen syntymiselle. Tässä tutkimuksessa aktiivisesti liikuntaa harrastavat tytöt kirjoittivat ystävän hyväksynnästä huomattavasti useammin kuin vähän liikuntaa harrastavat tytöt.

“He arvostavat minua sellaisena kuin olen.”

7.2.2 Ajan viettäminen ystävien kanssa

Tyttöjen vastauksista tuli kaiken kaikkiaan esiin hyvin monenlaisia erilaisia yhdessä tekemisen muotoja, kuten elokuvissa ja syömässä käyminen, otteluiden katsominen, laulaminen, leipominen, television katsominen, läksyjen tekeminen, lemmikkien kanssa leikkiminen ja valokuvaaminen. Eniten mainintoja saivat kaupungilla oleminen, ystävän kanssa puhuminen, hauskanpito ja liikunnan harrastaminen. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhdessä tekeminen ja eri paikoissa käyminen ovat tärkeä osa murrosikäisten tyttöjen ystävyysuhteita (Griffiths 1996, 55–56; Youniss & Smollar 1985, 96).

Suosituin (66 %) tekeminen tyttöjen keskuudessa oli ystävien kanssa puhuminen. Tytöt tarkoittivat puhumisella esimerkiksi murheiden ja salaisuuksien jakamista sekä juoruilua ja hauskojen juttujen kertomista. Aktiivisesti liikuntaa harrastavat mainitsivat puhumisen hieman useammin kuin vähän liikuntaa harrastavat tytöt. Tämä vahvistaa jo aiemmin saamaamme tulosta puhumisen suuremmasta merkityksestä aktiivisesti liikkuvien tyttöjen ystävyysuhteissa.

Nyholmin (2011, 71) mukaan nuoret tytöt viihtyvät ystäviensä kanssa kaupungilla ulko- tai sisätiloissa oleskellen. Tässä tutkimuksessa kahdeksaluokkalaisista tytöistä 55 % kirjoitti viettävänsä aikaa kaupungilla ystävien kanssa. Vähän liikkuvat tytöt mainitsivat ajan viettämisen kaupungilla vain hieman useammin kuin aktiivisesti liikkuvat tytöt. Ryhmien väliset erot tulivat ilmi tekemisen sisällössä. Vähän liikuntaa harrastavat tytöt kuvailivat kaupungilla oloa useammin oleskeluna tai hengailuna (43 %). Aktiivisesti liikuntaa harrastavista vain 10 % kirjoitti viettävänsä aikaa kaupungilla oleskellen. Kaupungilla oleskelun sijaan he mainitsivat useammin tekevänsä ostoksia tai käyvänsä elokuvissa.

Kolmanneksi eniten mainintoja (46 %) sai hauskanpito. Hauskanpitoa tytöt kuvailivat yhdessä nauramisena, sekoiluna ja riehumisena. Muutamia mainintoja sai myös tyhmien juttujen tekeminen, joista joutuu vaikeuksiin. Griffitsin (1996, 60–63) mukaan hauskanpito, yhteiset vitsit ja nauraminen ovat oleellinen osa nuorten tyttöjen ystävyysuhteita. Tämän ohella ystävykset tekevät jännittäviä asioita, kuten rikkovat normeja ja hulluttelevat (Aapola 1992, 99).

“Sekoillaan ja pidetään hauskaa.”

“Ollaan keskustassa, tehään kaikkee tyhmää esim. juodaan.”

Kahdeksaluokkalaisista tytöistä 24 % mainitsi kyläilyn ystävyteen kuuluvana tekemisenä. Kyläily näkyi tyttöjen kuvailuissa toisten luona käymisenä, yökyläilynä sekä tyttöjen iltojen viettämisenä. Myös Nyholmin (2011, 71) tutkimuksen mukaan kyläily oli tärkeä osa tyttöjen ystävyysuhteita.

Useiden tutkimusten mukaan tyttöjen ystävyysuhteille on ominaista yhteiset kiinnostuksen kohteet sekä harrastukset (Davis & Todd 1988, 20; Laine 2005, 158; Nyholm 2011, 71; Nykänen 2002, 22). Tässä tutkimuksessa yhteisiä harrastuksia

selvittävän kysymyksen mukaan vähän liikkuvilla tytöillä oli huomattavasti vähemmän yhteisiä harrastuksia kuin aktiivisesti liikkuvilla tytöillä. Vähän liikuntaa harrastavista tytöistä 34 %:lla ja aktiivisesti liikuntaa harrastavista tytöistä 91 %:lla oli yhteinen harrastus ystävänsä kanssa. Vähän liikkuvat tytöt harrastivat ystäviensä kanssa yleisimmin partiota, valokuvausta ja pianonsoittoa. Muutamilla heistä oli yhteinen liikuntaharrastus. Sen sijaan aktiivisesti liikkuvilla tytöillä ystävän kanssa harrastaminen liittyi liikuntaan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

7.2.3 Millaisia huonoja kokemuksia ystävyysuhteissa esiintyy?

Kahdeksaslukkalaisilla tytöillä ystävyysuhteiden huonot kokemukset liittyivät useimmiten (47 %) epäluotettavaan toimintaan. Useiden tutkimusten mukaan epäluotettava toiminta, kuten salaisuuksien paljastaminen, synnyttää eniten konflikteja murrosikäisten tyttöjen ystävyysuhteissa (Aapola 1992,93; Laine 2005, 158–159; Youniss ja Smollar 1985, 110–112, 116). Tutkimuksessamme tytöt kuvailivat luottamuksen pettämistä muun muassa luottamuksellisten asioiden levittämisenä sekä valehteluna.

“Luottamus petetty monesti, minkä takia en luota enää kehenkään.”

“--en enään tiä kehen voin luottaa. Siitä on seurannu mm. masennus, jonka takia joutuu ostaa kalliita lääkkeitä.”

“Ja sitten on erottanut mut ja mun vanhan poikaystävän sikset sais sen itelleen ja ei ajatellu yhtään mua.”

Toiseksi useimmin (44 %) tytöt kirjoittivat epäkunnioittavasta toiminnasta. Laineen (2005) mukaan tämä voi näkyä muiden muassa nimittelynä tai pilkkaamisena. Lisäksi ongelmia aiheuttaa riittämätön toisen huomiointi, joka näkyy esimerkiksi ulkopuolelle jättämisenä. (Laine 2005, 151.) Tässä tutkimuksessa tytöt kuvasivat epäkunnioittavaa toimintaa sanoilla haukkuminen, nimittely, ulkopuolelle jättäminen sekä selän takana pahan puhuminen.

“--yritetty saada minut yksinäiseksi, että siis halunnut ettei mulla ois ystäviä eikä kavereita.”

“--haukuttu, sanottu pahasti -- leikitty tunteilla, haukuttu minun kavereita jne.”

“Joskus ystävyys voi muuttua kateudeksi ja tämän myötä kiusaamiseksi, jos toinen osapuoli onnistuu jossain paremmin.”

19 % tytöistä kertoi huonojen kokemusten liittyvän ystävyysuhteen päättymiseen. Vähän liikunta harrastavat tytöt mainitsivat ystävyysuhtensa päättymisestä kaksi kertaa useammin kuin aktiivisesti liikkuvat tytöt. Suurin osa ystävyysuhteen päättymisestä johtui vakavammista riidoista, ystävän hylkäämisestä tai ystävän vaihtamisesta sekä toiselle paikkakunnalle muuttamisesta. Myös Aapolan (1992, 93) tutkimien 11–12-vuotiaiden tyttöjen ystävyysuhteista osa oli päättynyt riitoihin, joita ei ollut osattu ratkaista.

“Paras ystäväni muutti Saksaan, kun olin 7. Olimme erottamattomat. Sen jälkeen minulla ei ole koskaan ollut samanveroista ystävää. Kaipaen häntä vieläkin.”

“--ystävä vaihtaakin kaveriporukkaa.”

“Suuttuu liikaa siihe ihmisee ja pikkuhiljaa se katoaa viereltä.”

Molemmissa ryhmissä esiintyi myös epäaitoutta, joka ilmeni ystävän esittämisenä ja toisen hyväksikäyttämisenä. Tämä tarkoitti esimerkiksi ystävän pyrkimystä saavuttaa suosiota tai rahaa esittämällä olevansa toisen ystävä. Tytöistä 15 % mainitsi ystävän olleen epäaito.

“Joku voi esittää olevansa ystävä, mutta selän takana haukkuu ja puhuu paha.”

15 % tytöistä kirjoitti, ettei heillä ole ollut ollenkaan huonoja kokemuksia ystävyysuhteissaan. Tämän asian suhteen ryhmien välillä ei esiintynyt eroja.

7.2.4 Opettajan auttamismahdollisuudet ystävyysuhteiden ongelmien selvittelyssä

Kahdeksaluokkalaisista tytöistä yli puolet (61 %) kirjoitti, ettei opettaja voi auttaa ystävyysuhteissa esiintyvissä ongelmissa. Vähän liikkuvat tytöt suhtautuivat tähän hieman kielteisemmin (67 %) kuin aktiivisesti liikkuvat (58 %). Tytöt perustelivat tätä sillä, että riidat eivät kuulu opettajille vaan ystäväysten on selviteltävä ne keskenään. Tämän lisäksi osa tytöistä mainitsi, että opettajan puuttuminen ongelmiin on haasteellista, koska he eivät tiedä ongelmien taustoja. Joidenkin mielestä opettajan puuttuminen jopa pahentaisi ongelmia.

”Mielestäni ei. Opettaja on yleensä täysin tiedoton siitä, mitä on tapahtunut ja menee helposti ”heikomman” puolelle. Ongelmat pitää osata ratkoa itse ystävien kesken.”

“En tiedä kuuluvatko ne oikein opettajalle tai voiko ne tehdä sille mitään.”

“Jos on koulun ulkopuolella niin ei se sinänsä opelle kuulu.”

Myönteisesti opettajan puuttumiseen suhtautuvia tyttöjä oli yhteensä 22 %. Aktiivisesti liikkuvat tytöt suhtautuivat kuitenkin toiveikkaammin opettajan puuttumismahdollisuuksiin kuin vähän liikuntaa harrastavat tytöt. Aktiivisesti liikuntaa harrastavista tytöistä 30 % ajatteli, että opettaja voi auttaa, kun vähän liikkuvista vain 11 % kirjoitti näin. Opettajan auttamismahdollisuuksiin uskovista tytöistä osa oli sitä mieltä, että ongelmiin puuttuminen riippuu tilanteesta sekä opettajasta. Opettajan auttamiseen suhtauduttiin myönteisesti silloin, kun oppilas sitä itse pyysi. Tyttöjen mukaan opettaja pystyi auttamaan ongelmien selvittämisessä esimerkiksi soittamalla vanhemmille tai keskustelemalla riidan eri osapuolten kanssa.

“Soitetaan vanhemmille. He voisivat kysyä (lapseltaan) esim. ”Miksi teit noin?”. Selvitetään asia ja katsottaisiin pari viikkoa, miten asia on edistynyt.”

”--jos opettaja puuttuu, toivon, että hän kuuntelisi kaikkien selityksen asiasta ja olisi reilu jokaista osapuolta kohtaan. “

16 % tytöistä ei osannut sanoa, voiko opettaja auttaa heitä ystävyysuhteissa esiintyvissä ongelmissa. Näistä muutamalla tytöllä ei ollut esiintynyt ongelmia ystävyysuhteissaan, minkä vuoksi he eivät osanneet vastata kysymykseen.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyysuhteiden välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa selvitettiin tyttöjen liikunnan harrastamisen määrää ja heidän itsetuntoaan Rosenbergin mittarin avulla. Perehdyimme tyttöjen ystävyysuhteisiin tutkimalla ystävän merkitystä, ystävän kanssa vietettyä aikaa ja ystävyysuhteissa esiintyviä ongelmia.

8.1 Keskeiset tulokset

Tämän tutkimuksen mukaan liikunnan harrastamisella oli jonkinasteinen myönteinen yhteys itsetuntoon. Tutkittaessa ystävyysuhteita tytöt pitivät ystävyysuhteissa merkittävimpänä asiana luottamusta. Kaiken kaikkiaan vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen käsitykset ja kokemukset ystävyysuhteista olivat pitkälti samanlaisia muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Ryhmien välillä ilmeni eniten eroa tutkittaessa ajanviettotapoja. Vähän liikuntaa harrastaville tytöille ajan viettäminen kaupungilla oli huomattavasti yleisempää kuin aktiivisesti liikuntaa harrastaville tytöille. Toinen ero oli se, että aktiivisesti liikuntaa harrastavilla oli lähes poikkeuksetta yhteinen harrastus ystävänsä kanssa, kun taas vähän liikuntaa harrastavista vain kolmannes harrasti ystävänsä kanssa.

Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen itsetunto ja sen yhteys liikunnan harrastamiseen. Rosenbergin mittarin mukaan kahdeksaluokkalaisista tytöistä 43 %:lla oli huono itsetunto ja 46 %:lla tytöistä itsetunto oli normaali. Rosenberg (1989) ei ole määritellyt hyvän itsetunnon raja-arvoa, mutta normaalin itsetunnon vaihteluväliksi hän on asettanut 15–25. Tutkimuksestamme kävi ilmi, että liikunnan harrastamisella oli heikko positiivinen yhteys itsetuntoon. Tutkimuksesta selvisi, että vähän liikuntaa harrastavilla oli heikompi itsetunto kuin aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä. Vähän liikuntaa harrastavien tyttöjen itsetunto oli keskimäärin 12,8, mikä on Rosenbergin (1989) mittarin mukaan heikon itsetunnon raja-arvon (≤ 15) alapuolella.

Sen sijaan aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen itsetunto oli keskimäärin kyseisen raja-arvon yläpuolella keskiarvon ollessa 18,2.

Ekelandin ym. (2005) mukaan tämän aihealueen tutkiminen on vielä liian kapea-alaista. Kyseistä asiaa on tutkittu Suomessa niukalti. Kuitenkin Laakson ym. (2007, 42) sekä Kantomaan ja Lintusen (2008, 79) mukaan liikunnan harrastaminen vaikuttaa myönteisesti yksilön itsetuntoon. Tämän lisäksi Liimatainen (2000, 92–95) toteaa, että liikunnan harrastamisella on vaikutusta yksilön itsearvostukseen. Itsearvostus määritellään esimerkiksi Ojasen (2011, 93) mukaan yhdeksi itsetunnon osa-alueeksi. Ekelandin ym. (2005) tutkimukset osoittavat, että liikunnan harrastamisella on ainakin hetkellisiä vaikutuksia itsetuntoon. Pitkäaikaisten vaikutusten ennustaminen on kuitenkin vielä epävarmaa ja näin ollen laajemmille ja pidempiaikaisille tutkimuksille on tulevaisuudessa tarvetta.

Liikunnan itsetuntoon myönteisesti vaikuttaville seikoille löytyy joka tapauksessa perusteita. Useimmiten ihmiset harrastavat sellaisia liikuntamuotoja, joista he ovat kiinnostuneita ja joissa he kokevat olevansa hyviä. Liikuntaharrastus luo tilanteita, joissa on mahdollista saavuttaa pätevyyden kokemuksia, jotka taas vahvistavat itsearvostusta (Lintunen 2007, 154–155). Organisoitujen liikuntaharrastusten parissa nuori saa palautetta toiminnastaan ja suoriutumisestaan, mikä voi osaltaan vahvistaa hänen itsetuntoaan. On toki muistettava, että kaikki palaute ei ole itsetunnon kannalta kehittävää ja siksi olisikin tärkeää, että ohjaajilla ja valmentajilla olisi jonkinlainen koulutus liikunnan ohjaamiseen. (Aho 1996, 51–55; Aho 2005, 50; Keltikangas-Järvinen 2005, 179–180.) Liikunnan harrastaminen voi myös saada aikaan kehossa muutoksia, jotka yksilö kokee mieluisiksi. Myös tyytyväisyys ulkonäköön vaikuttaa kokonaisvaltaiseen itsensä hyväksymiseen ja arvostamiseen (Keltikangas-Järvinen 2006, 158).

Luottamus. Kahdeksasluokkalaiset tytöt pitivät luottamusta tärkeimpänä asiana ystävyysuhteissa. Tytöille on ominaista jakaa syvimpiä tuntemuksiaan ja keskustella ystäviensä kanssa hyvinkin intiimeistä asioista, mikä edellyttää ystävyksiltä molemminpuolista luottamusta (Griffiths 1996, 54; Laine 2005, 156; Nykänen 2002, 28–30). Tutkimuksemme vahvisti aiemmista tutkimuksista saatuja tuloksia luottamuksen merkityksestä tyttöjen ystävyysuhteissa.

Luottamus korostui tutkimuksessamme enemmän vähän liikuntaa harrastavien vastauksissa. Tulokseen saattaa vaikuttaa se, että vähän liikuntaa harrastavien itsetunto oli heikompi kuin aktiivisesti liikuntaa harrastavilla. Tämä perustuu siihen, että jokainen ihminen tarvitsee lähelleen ihmisen, johon voi luottaa. Heikon itsetunnon omaavalla tällaisia ihmisiä ei luultavasti ole paljon, koska hän suhtautuu epäluuloisesti muihin ihmisiin (Aho 2005, 46–47). Tällöin voisi ajatella, että läheisistä perhe- ja ystävyys-suhteista haetaan luottamusta korostuneesti. Sen sijaan hyvä itsetuntoiset kykenevät luottamaan ihmisiin yleensä paremmin, eikä heidän tämän vuoksi tarvitse erikseen havitella luottamusta ystävyys-suhteissa. Tämän lisäksi luottamus saattaa olla heille niin sanotusti itsestänselvyys ja tästä syystä heille ei välttämättä tullut mieleen mainita sitä kyselylomakkeeseen vastatessa.

Ystävien kanssa vietetty aika. Aiempien tutkimusten mukaan yhteiset kiinnostuksen kohteet ja harrastukset ovat tärkeitä murrosiässä (Davis & Todd 1988, 20; Laine 2005, 158; Nykänen 2002, 22.) Liikunnallisesti aktiiviset tytöt ilmoittivat lähes poikkeuksetta, että heillä oli ystävänsä kanssa yhteinen harrastus. Sitä vastoin vain kolmasosa vähän liikkuvista tytöistä mainitsi harrastavansa ystävänsä kanssa jotakin.

Tässä tutkimuksessa vähän liikuntaa ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen erot ystävysten yhteisten harrastusten määrässä ovat huomionarvoisia. Suurimmalla osalla vähän liikkuvista tytöistä ei ollut ystävänsä kanssa yhteistä harrastusta, mikä ei vielä kuitenkaan kerro siitä, ettei heillä olisi ylipäätään harrastuksia. Murrosikä on kriittistä aikaa harrastuksen lopettamiselle ja etenkin yksin harrastaminen saattaa päättyä helposti, koska ystävä ei ole motivoimassa jatkamaan. Ainakin liikuntaharrastusten osalta ystävällä on osoitettu olevan suuri vaikutus harrastuksen aloittamiseen ja siinä pysymiseen (Berg, Gretscher & Humppila 2011, 10; Davidson ym. 2009, 5; Lehto, Reunamo & Ruismäki 2012, 277).

Kahdeksaslukkalaisista tytöistä yli puolet kirjoitti viettävänsä aikaa kaupungilla ystävien kanssa. Nyholmin (2011, 73) kavereita ja kavereiden tapaamispaikkoja koskevassa tutkimuksessa yli puolet tytöistä ilmoitti tapaavansa ystäviään kaupungilla ulko- tai sisätiloissa. Tutkimuksen mukaan kaupungilla oleminen on yleistynyt ostoskeskusten lisääntymisen myötä. Ostoskeskuksissa nuoret hengailivat, eli ovat joutilaina tekemättä mitään. Myös meidän tutkimuksessamme tytöt kuvailivat kaupungilla oloa hengailuna tai oleskeluna, mutta myös muun muassa

ostosten tekemisenä. Vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen välillä oli kuitenkin eroa kaupungilla tehtävien aktiviteettien sisällössä. Vähän liikuntaa harrastavat kertoivat toistuvasti vain oleskelevansa kaupungilla, kun taas aktiivisesti liikkuvista vain muutama mainitsi kyseisestä asiasta. Kaupungilla oleskelun sijaan aktiivisesti liikuntaa harrastavat tytöt kirjoittivat tekevänsä ostoksia tai käyvänsä elokuvissa ystäviensä kanssa.

Emme kuitenkaan tutkineet sitä, kuinka usein tai kuinka paljon tytöt viettävät aikaa kaupungilla. Tämä olisi voinut laajentaa ja vahvistaa saamaamme tutkimustulosta. Voisi olettaa, että vähän liikuntaa harrastavilla on enemmän aikaa kaupungilla oleskeluun, sillä illat eivät kulu liikuntaharrastusten parissa. Kaupungilla oleskelu saattaa pahimmillaan lisätä riskiä päihteiden käytölle, kuten muutaman vähän liikuntaa harrastavan tytön vastauslomakkeesta ilmeni. Koski (2002) toteaaakin, että liikuntaharrastus vähentää alkoholinkäyttöä erityisesti tytöillä. WHO:n (2002) tutkimus osoittaa kuitenkin, että erot ryhmien välillä olivat pieniä: urheilevista tytöistä 11 % prosenttia käytti alkoholia viikoittain, kun taas ei urheilevilla nuorilla vastaava luku oli 14 % (Kannas ym. 2002, 7).

Ystävälle puhuminen. Ystävyys-suhteiden merkitystä selvitetessä aktiivisesti liikuntaa harrastavat tytöt kirjoittivat ystävälle puhumisesta useammin kuin vähän liikuntaa harrastavat. Puhumisella tytöt tarkoittivat muun muassa sitä, että ystävälle voi kertoa mitä vain luottamuksellisesti ja heidän kanssaan voi murehtia asioita yhdessä. Selitys tulokselle saattaa olla se, että liikuntaa harrastavilla tytöillä voi olla enemmän tarvetta purkaa ystävälleen omia tuntemuksiaan, koska esimerkiksi liikuntaharrastukseen liittyy usein suorituspainetta tai itsensä vertailua muihin. Liikunnan harrastaminen vaikuttaa myös fyysiseen itsetuntoon eli käsitykseen omista liikunnallisista kyvyistä sekä ulkoisesta olemuksesta (Keltikangas-Järvinen 2006, 159). Nämä käsitykset omasta fyysisyydestä saattavat puhuttaa nuoria tyttöjä. Liikunnan aktiivinen harrastaminen saattaa siis luoda enemmän aiheita ja tarpeita keskustelulle, joissa ystävältä odotetaan vastakaikua ja tukea liikunnan harrastamiseen liittyvissä surun ja ilonaiheissa. Lisäksi jos ystävillä on yhteinen liikuntaharrastus, puhuminen korostuu muuna yhdessäolonaikana, koska harjoituksissa harvoin pystyy ja ehtii juttelemaan asioista kunnolla.

Ystävä hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Vähän liikuntaa harrastavat tytöt kirjoittivat huomattavasti useammin aktiivisesti liikuntaa harrastaviin tyttöihin nähden ystävän merkityksestä hyvinvoinnin ylläpitäjänä. Yksi syy ryhmien väliseen eroon voi olla se, että vähän liikuntaa harrastavilla tytöillä on enemmän kokemuksia yksinäisyydestä ja ystävyyspäättymisestä kuin aktiivisesti liikuntaa harrastavilla. Kokemukset elämästä ilman ystävää ovat voineet herättää heidät ajattelemaan ystävän merkitystä heidän kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa kannalta.

Huonot kokemukset ystävyysuhteissa. Tässä tutkimuksessa merkittävä tulos oli se, että vähän liikkuvien ystävyysuhteet olivat päättyneet kaksi kertaa useammin kuin aktiivisesti liikuntaa harrastavilla. Tähän olivat useimmiten johtaneet vakavammat riidat, ystävän hylkääminen, ystävän vaihtaminen tai ystävän muutto toiselle paikkakunnalle. Tulos saattaa johtua siitä, että yhteinen liikuntaharrastus lisää sitoutuneisuutta ystävyysuhteeseen. Mikäli riitoja ilmenee, ystävykset pyrkivät sopimaan ne, jotta harrastuksen parissa kohtaaminen olisi helpompaa ja lajin harrastaminen sujuisi ongelmitta.

Toinen syy ryhmien väliseen eroon saattaa johtua siitä, että aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä voi olla enemmän kokemuksia konfliktien ratkaisemisesta. Liikunnan harrastamisen parissa syntyy useasti riitatilanteita, joiden mahdollisimman nopea ratkaisu on merkittävää jo lajin harrastamisen ja tuloksellisuuden kannalta. Erityisesti organisoitujen liikuntaharrastusten parissa nuoret joutuvat harjoittelemaan ristiriitatilanteiden ratkaisemista, mikä vähitellen kehittää heidän sosiaalisia taitojaan. Myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet liikunnan harrastamisen mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittäjänä (Kantomaa ym. 2010, 33; Laakso ym. 2007, 42). On syytä huomioida, että sosiaaliset taidot voivat kehittyä myös muissa harrastuksissa ja konteksteissa ja näin ollen vähän liikkuvien tyttöjen sosiaaliset taidot eivät välttämättä ole sen huonompia kuin aktiivisesti liikkuvilla tytöillä.

Mikäli ryhmien välinen ero ystävyysuhteiden päättymisessä johtuu sosiaalisten taitojen puutteellisuudesta, on opettajalla mahdollisuus harjoittaa niitä tietoisesti oppituntien puitteissa. Erityisesti ryhmässä toteutettavat tehtävät ja esimerkiksi liikuntatunneilla joukkuelajit luovat väistämättä tilanteita, joissa on opeteltava sovitteluun ja ratkaisemaan konflikteja. Vähän liikuntaa harrastavien tyttöjen

ystävyyssuhteiden päättyminen saattaa johtua myös siitä, että tässä tutkimuksessa vähän liikkuvilla tytöillä oli aktiivisesti liikkuviin tyttöihin nähden yleisemmin huonompi itsetunto. Tämä päätelmä perustuu siihen, että huono itsetunto on tutkimusten mukaan yhteydessä heikkoihin sosiaalisiin taitoihin (Aho 2005, 48; Keltikangas-Järvinen 2005, 36). Aho (2005, 46–47) toteaa lisäksi, että henkilö, jolla on huono itsetunto, on usein epäluuloinen muita ihmisiä kohtaan, mikä ei edistä ystävyyssuhteiden syntymistä. Heikko itsetunto saattaa myös näyttäytyä kaikenikäisena itsensä pönkittämisenä, palautteen hakemisena ystäviltä tai itsensä aliarvioimisena (Keltikangas-Järvinen 2005, 17–23, 37–38, 91–93). Tällainen käyttäytyminen saattaa pidemmän päälle alkaa ärsyttää läheisiä ystäviä ja pahimmassa tapauksessa johtaa jopa ystävyyssuhteen päättymiseen.

Opettajan puuttuminen ystävyyssuhteissa esiintyviin ongelmiin. Tytöistä neljäsosa uskoi siihen, että opettaja voi auttaa ystävyyssuhteissa esiintyvissä ongelmissa. Suurin osa heistä nimesi puuttumista vaativaksi tilanteeksi lähinnä kiusaamisen. Tytöt mainitsivat mahdollisiksi puuttumiskeinoiksi keskustelun asianosaisten kanssa molempia osapuolia kuullen sekä vanhemmille ilmoittamisen. Miksi sitten niin harva uskoi opettajan kykyyn auttaa? Tytöistä osa oli sitä mieltä, että opettajan ei voi auttaa ongelmien selvittelyssä, ettei hän tiedä asiasta riittävästi: opettaja ei tunne ystävyyssuhteen taustoja eikä sen paremmin ongelmiin johtaneita syitä. Eräs tyttö kirjoitti myös siitä, että puuttumistilanteessa riskinä on se, että opettaja asettuu ”heikomman” puolelle. Tämä on mielestämme hyvä tiedostaa, koska helposti toinen osapuoli näyttäytyy ristiriitatilanteessa heikkona, mistä johtuen opettaja saattaa asettua tällaisen oppilaan puolelle. Tällaisissa tilanteissa opettaja ei varmasti luo lapsille uskoa opettajan kykyyn ratkaista ongelmia, koska ei kohtelee heitä tasa-arvoisesti.

Aktiivisesti liikuntaa harrastavat suhtautuivat vähän liikuntaa harrastavia myönteisemmin opettajien mahdollisuuksiin puuttua ystävyyssuhteissa esiintyviin ongelmiin. Voi olla, että liikuntaharrastusten parissa toimivat tytöt ovat nähneet ja kokeneet tilanteita, joissa valmentaja on joutunut puuttumaan ja selvittelemään konflikteja. Tämän myötä he ovat myös mahdollisesti saaneet kokemuksia aikuisten tuella onnistuneesti ratkennuista konfliktitilanteista. Mahdollisesti tästä syystä

aktiivisesti liikuntaa harrastavat tytöt uskoivat enemmän myös opettajan mahdollisuuksiin puuttua ystävyysuhteissa ilmeneviin ongelmiin.

8.2 Tutkimuksen merkittävyys

Harrastamisella on yleensä paljon myönteisiä vaikutuksia lapseen ja nuoreen. Useissa harrastuksissa on mahdollista luoda uusia ihmissuhteita, oppia uusia taitoja ja opetella toimimaan muiden ihmisten kanssa. Mielekäs harrastus, jossa nuori kokee olevansa hyvä, voi myös auttaa vahvistamaan hänen identiteettiään ja itsetuntoaan. Harrastus voi toimia myös parhaimmassa tapauksessa syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä. Muun muassa näistä syistä johtuen harrastukset ovat tärkeitä lapsille ja nuorille. Tässä tutkimuksessa ystävän kanssa harrastaminen oli huomattavasti yleisempää aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä. Näemmekin yhdessä harrastamisen tukemisen tärkeänä asiana etenkin murrosikäisten nuorten kanssa toimittaessa, koska ystävän vaikutus harrastamiseen on suuri.

Sekä opettajat että vanhemmat voisivat kannustaa ystävyksiä harrastusten pariin sen lisäksi, että kannustetaan yksittäisiä nuoria harrastamaan. Ystävysten vanhempien olisi myös hyvä tehdä yhteistyötä lastensa harrastuksen edistämiseksi. Opettajalla on vanhempien ohella hyvät mahdollisuudet saada ystävykset innostettua jonkin harrastuksen pariin. Tämä perustuu siihen, että he ovat tietoisia oppilaiden ystävyysuhteista ja kykenevät näin ollen vaikuttamaan kyseisiin ryhmittymiin. Opettaja voi esitellä monipuolisesti kunnan harrastusmuotoja, mikä saattaa auttaa nuorta löytämään oman kiinnostuksen kohteensa. Esimerkiksi liikuntatunneille on mahdollista saada seurojen toimijoita esittelemään lajejaan, mikä voi myös laskea uuden liikuntaharrastuksen aloittamisen kynnystä.

Tutkimuksemme antoi viitteitä siitä, että liikunnan harrastamisella on jonkinasteinen myönteinen yhteys itsetuntoon. Tieto on tärkeä koko koulun liikuntakasvatuksen näkökulmasta. Liikuntatunteja pitävien opettajien on tarpeellista kiinnittää huomiota oppilaille antamaansa palautteeseen jo koulunkäynnin ensi vaiheista alkaen. Esimerkiksi ikävät kommentit koulujen liikuntatunneilta saattavat jäädä mieleen useiksi vuosiksi ja vaikuttaa käsitykseen omasta kyvykkyydestä. Myönteisen

palautteen lisäksi on tärkeää pyrkiä tarjoamaan jokaiselle oppilaalle tilanteita, joista voi saavuttaa onnistumisen elämyksiä. Tällaiset kokemukset voivat toimia itsetuntoa vahvistavina tekijöinä.

Ystävän merkitys nuoren elämässä tuli esiin monen asian kautta. Moni tytöistä toi ilmi, että ystävän seurassa voi olla oma itsensä ja ystävä hyväksyy toisen sellaisena kuin on. Tällainen kokemus on merkittävä tyttöjen itsetunnon vahvistumisen kannalta, sillä tutkimusten mukaan itsetunto on haavoittuvimmillaan murrosiässä. (Aho 2005, 36–37; Keltikangas-Järvinen 2005, 33). Yleisesti on siis tiedossa, että ystävyysuhteet vaikuttavat myönteisesti nuoreen ja ovat tärkeitä heidän elämässään. Tutkimuksemme toi kuitenkin esiin myös ystävyysuhteiden kääntöpuolen: kielteiset kokemukset ystävyysuhteissa heikensivät uskoa omaan merkittävyyteen ja luottamusta muihin ihmisiin. Joillekin ystävyysuhteet olivat aiheuttaneet jopa vakavia mielenterveydellisiä ongelmia, kuten masennusta. Osa tytöistä kuvaili myös päivittäisiä yksinäisyyden kokemuksia. Nämä esimerkit vahvistavat käsitystämme siitä, kuinka merkittävästi ystävyysuhteet vaikuttavat nuoren hyvinvointiin niin hyvässä kuin pahassakin.

Tyttöjen ystävyysuhteisiin liittyvien huonojen kokemusten selvittäminen lisäsi tietoisuutta siitä, millaisia ongelmia ystävyysuhteissa ilmenee. Tietoisuus ongelmia aiheuttavista tekijöistä, kuten kiusaamisesta, riidoista ja hylätyksi tulemisen kokemuksista helpottavat meitä tulevana opettajina mahdollisesti puuttumaan niihin. On kuitenkin luonnollista, ettei suurin osa murrosikäisistä tytöistä halua opettajan puuttuvan omiin asioihinsa. Silti monessa asiassa tarvitaan vielä aikuisen ohjausta ja valvontaa. Ystävyysuhteisiin liittyviä ongelmia huomatessaan opettajalla on velvollisuus puuttua nuoren tilanteeseen, sillä on kyse nuoren kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Oppilaiden ongelmat saattavat kuitenkin jäädä helposti huomaamatta yläkouluissa, koska vastuu kustakin luokasta jakautuu usealle eri opettajalle. Ongelmien huomaamisen tekee vaikeaksi myös tyttöjen ystävyysuhteiden luonne: tytöt osaavat olla ilkeitä toisilleen näkymättömästi. Mikäli opettajat kohdistaisivat tietoisesti huomiota lasten ja nuorten sosiaalisiin suhteisiin, vakavien ongelmien seurauksilta saatettaisiin välttyä. Opettajien osoittamalla huolella ja välittämällä voi olla kauaskantoiset vaikutukset nuorten tulevaisuuden kannalta.

8.3 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin liikunnan harrastamisen, itsetunnon ja ystävyysuhteiden välisiin yhteyksiin, mikä on tutkimuksemme vahvuus. Näiden kolmen osa-alueen suhteiden tutkimusta ei ole aiemmin toteutettu. Useiden aihepiirien välisten yhteyksien tutkiminen samassa tutkimuksessa heikensi kuitenkin tutkimuksemme syvällisyyttä. Jos osa-alueiden välisistä suhteista olisi halunnut tarkempaa tietoa, olisi niitä pitänyt tutkia huomattavasti laajemmin. Esimerkiksi liikunnan harrastamisen ja itsetunnon välistä yhteyttä tutkimme vain sen osalta, kuinka vahva itsetunto vähän ja aktiivisesti liikuntaa harrastavilla oli. Olisimme voineet laajentaa näiden ryhmien välistä vertailua muun muassa selvittämällä, millaiset asiat korostuvat kysyttäessä yksilön hyviä ja huonoja puolia.

Tutkimuksen kohteena olevien vähän liikuntaa harrastavien ja aktiivisesti liikuntaa harrastavien tyttöjen käsityksiä ja kokemuksia ystävyysuhteista ei ole tiettävästi vertailtu aiemmin keskenään. Tämän lisäksi nuorten tyttöjen ystävyysuhteita koskeva aiempi tutkimus painottuu lähinnä ulkomaiseen tutkimuskirjallisuuteen (mm. Allan 1989; Duck 1991; Griffiths 1996; Hays 1988; Youniss & Smollar 1985) ja Suomessa sitä on tutkittu niukasti (Laine 2005; Salmivalli 2005). Aapola (1992, 84) on tutkinut syvällisemmin 11–12-vuotiaiden helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteita todeten kuitenkin, ettei tuloksia voi yleistää koskemaan toisenlaisissa ympäristöissä asuviin lapsiin ja nuoriin. Näin ollen meidän tutkimuksemme antaa tietoa eri alueilla asuvien ja hieman vanhempien tyttöjen ystävyysuhteista.

Tutkimus antoi tietoa murrosikäisten tyttöjen ystävyysuhteista, niiden merkityksestä, ystävysten ajanviettotavoista sekä ystävyysuhteissa ilmenevistä ongelmista. Vaikka tutkimus ei tarjoa täydellistä kuvaa murrosikäisten tyttöjen ystävyysuhteista, se auttaa ymmärtämään ystävyysuhteiden merkitystä ja vaikutuksia tyttöjen käyttäytymiseen ja elämään. Ystävyysuhteiden vaikutukset heijastuvat koko heidän elämänpiiriinsä ja näin ollen tuloksia voivat hyödyntää niin tytöt itse kuin heidän kanssaan tekemisissä olevat aikuiset, kuten vanhemmat, opettajat ja ohjaajat.

Tutkimusaineiston koko (n=149) oli pro gradu -tutkielman aineistoksi melko hyvä. Aineisto kattoi kuitenkin vain Jyväskylän alueen kahdeksaluokkalaiset tytöt, eikä kaikkia nuoria koskevia yleistyksiä näin ollen voi tehdä.

Lomakkeiden kysymykset oli laadittu siten, että ne ohjasivat tyttöjä kirjoittamaan omista ystävyys-suhteistaan. Tällainen kysymyksenasettelu lisää tulosten luotettavuutta, koska tytöt vastasivat omia kokemuksiaan kuvaten eivätkä analysoineet ystävyys-suhteita yleisesti. Toisaalta taas tämä aiheutti sen, että muutama oppilas jätti vastaamatta ystävyys-suhteita koskeviin kysymyksiin, koska heillä ei ollut yhtään ystävää. Osittain vastaamatta jättäneitä oppilaita oli kuitenkin niin vähän, ettei tämä vaikuttanut tuloksiin vääristävästi.

8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksen edetessä huomasimme, että joidenkin tutkimuskysymysten selvittämisen kannalta otoksemme oli liian pieni. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista selvittää tutkimusongelminamme olleita kysymyksiä isommassa aineistossa. Erityisesti meitä jäi mietityttämään, olisiko liikunnan harrastamisella ollut suurempi vaikutus itsetuntoon, mikäli otoksemme olisi ollut suurempi.

Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa selvittää, mitä itsetuntonaan erilaiset ihmiset arvostavat ystävyys-suhteissa ja millainen merkitys ystävillä on heille. Olisi myös mielenkiintoista perehtyä siihen, millaisia huonoja kokemuksia heikko- ja hyväitsetuntoisilla ystävyys-suhteista on. Onko niin, että ne, joilla on hyvä itsetunto, selviävät paremmin ystävyys-suhteissa esiintyvistä ongelmista ja onko heidän ystävyys-suhteissaan vähemmän ongelmia?

Yhtenä tutkimusongelmanamme oli selvittää, millaisia ystävyys-suhteisiin liittyviä huonoja kokemuksia vähän liikuntaa harrastavilla ja aktiivisesti liikuntaa harrastavilla tytöillä oli. Laadullisia vastauksia tuottaneet kysymykset eivät kuitenkaan antaneet täysin luotettavaa tietoa siitä, ovatko tietyt ongelmat esimerkiksi haukkuminen ja toisen ulkopuolelle jättäminen tyypillisempiä toiselle ryhmälle kuin toiselle. Olisi myös mielenkiintoista tietää, esiintyykö jommallakummalla ryhmällä

enemmän huonoja kokemuksia ystävyysuhteissaan. Uskomme, että näihin kysymyksiin saisi tarkempaa tietoa tilastollisesti analysoitavilla kysymyksillä.

Tämän tutkimuksen pohjalta on vaikea sanoa, kuinka paljon liikunnan harrastaminen vaikutti ystävyysuhteissa esiintyvien huonojen kokemusten esiintymiseen tai niiden määrään. Huonojen kokemusten esiintymiseen saattoi vaikuttaa enemmänkin yksilön itsetunto tai sosiaaliset taidot kuin liikuntaharrastuneisuus. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia, onko itsetunnolla tai sosiaalisilla taidoilla yhteyttä ystävyysuhteissa esiintyviin huonoihin kokemuksiin.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyyssuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 83–102.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava, 15–57.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Aira, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Kämppi, K., Laine, K., Rajala, K., Tammelin, T., Turpeinen, S. & Walker, M. 2012. *Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti*. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261.
- Allan, G. 1989. *Friendship Development. A Sociological Perspective*. Great Britain: Billings and Sons Ltd.
- Anderson, G. J. 1996. *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge.
- Berg, P., Gretschel, A., & Humppila, L. 2011. *Ei nuorille, vaan nuorten kanssa. Miten mitata liikuntakulttuurin muutosta Your Move -kampanjassa?* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 47. Viitattu 14.1.2013 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/yourmove.pdf>
- Bettini, L. M. & Norton, M. L. 1991. *The Pragmatics of Intergenerational Friendships*. *Communication Reports* 2, 64–72. Viitattu 15.10.2012 <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&hid=11&sid=e0f5113b-e8d6-44e0-b04d-4be2ae5009b3%40sessionmgr4>

- Biddle, S., Fox, K. & Boutcher, S. 2000. Physical activity and psychological wellbeing. E-kirja. London: Routledge.
- Blieszner, R. & Adams, R. G. 1992. Adult friendship. Newbury Park: Sage.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. & Halfon, O. 1996. Self-Esteem and Mental Health in Early Adolescence: Development and Gender Differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233–245.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup W. W. 1996. *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, R. B. 1979. *The self-concept. Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman Group Limited.
- Burns, R. B. 1982. *Self-Concept Development and Education*. Great Britain: Henry Ling Ltd.
- Clarke, J. I. 1978. *Self-Esteem: A family affair*. New York: Harper Collins Publishers. Clarke, J. I. & Dawson, C. 1989. *Growing up again. Parentin ourselves, parenting our children. A Hatzebook*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cotterell, J. 2007. *Social Networks in Youth and Adolescence*. USA, Canada: Routhledge.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Dainton, M., Zelle, E. & Langan, E. 2003. Maintaining friendships throughout the lifespan. Teoksessa D. J. Canary & M. Dainton (toim.) *Maintaining relationships through communication: relational, contextual, and cultural variations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79–102.
- Davidson, K. K. & Jago, R. 2009. Change in parents and peer support across ages 9 to 15 yr and adolescents girl's physical activity. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 41, 18161825.

- Davis, K. E. & Todd, M. J. 1988. Assessing friendship: prototypes, paradigm cases and relationship description. Teoksessa S. W. Duck & D. Perlman (toim.) *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. Repr. London: Sage, 17–38.
- Dixon, S.K. & Robinson Kurpius, S.E. 2008. Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? *Journal of College Student Development*, 49 (5), 412-424.
- Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. 2004. *Children's Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Duck, S. 1991. *Friends, for life: The Psychology of Personal Relationships*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B. 2005. Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine* 39, 792-798.
- Erwin, P. 1993. *Friendship and Peer Relations in Children*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fogelholm, M. 2011. *Lapset ja nuoret*. Teoksessa M. Fogelholm, I. Vuori & T. Vasankari (toim.) *Terveysliikunta*. UKK-instituutti. Duodecim Helsinki. 76–87.

- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. 2007. Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Suomalaisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen tutkimusraportti 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:1. Helsinki.
- Furman, E. 1998. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gallahue, D. L. 1993. Developmental physical education for today's children. Indianapolis: Brown & Benchmark Publishers.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2002. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 42–58.
- Griffiths, V. 1996. Adolescent girls and their friends. Aldershot: Avebury.
- Harter, S. 1998. The development of self-representations. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.). Handbook of Child Psychology. New York: Wiley, 553–617.
- Hays, R. B. 1988. Friendship. Teoksessa S. Duck & D. Hay (toim.) Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions. Chichester: Wiley, 391–408.
- Hemmilä, S. & Niiranen, O. 1998. Heitänkö kaveria vai kaverille? Koululuykättyjen lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittäminen. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 4.10.2012
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10151>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 13.–14. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Huntley, J. & Owens, L. 2006. "I know they are manipulating me..." Unmasking indirect aggression in an adolescent girls' friendship group: a case study. *International education journal* 7(4), 514–523.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011: 15. Viitattu 25.9.2012 <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM15.pdf?lang=fi>
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2002. Viitattu 24.2.2013 <http://pro.tsv.fi/tenk/htkfi.pdf>
- Hämäläinen, P., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Rimpelä, M. 2000. Nuorten terveystapatutkimus: nuorten liikunnan harrastaminen 1977–1999. *Liikunta ja tiede* 37 (6), 4–5.
- Joseph, R. Markus, H. & Tafarodi. R. 1992. Gender and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391–402.
- Kaijankoski, T. 2008. Ulkomailla asuneiden lasten tai nuorten käsitykset ystävyys-suhteistaan. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteidenlaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 5.10.2012 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18438/URN_NBN_fi_jyu-200804031317.pdf?sequence=1
- Kalliopuska, M. 1990. *Itsetunto*. 3. painos. Mänttä: Kirjayhtymä.
- Kannas, L., Ojala, K., Seppälä, H.-R., Tynjälä, J., Villberg, J., Vuori, M. & Välimaa, R. 2002. Suojaako urheiluseuratoiminta nuoria päihteiltä ja tupakalta? *Promotion International* 21 (3), 219-229.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010. Lapset ja nuoret. SLU:n julkaisusarja 7/2010. Viitattu 26.10.2012 http://slu-fi-bin.directo.fi/@Bin/2685280e1e994222a37dbc45cd505d88/1358415726/application/pdf/3244703/Liikuntatutkimus_nuoret_2009_2010.pdf

- Kantomaa, M. & Lintunen, T. 2008. Henkinen hyvinvointi ja oppiminen. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Viitattu 26.10.2012
http://www.nuorisuomi.fi/files/ns/julkaisut/080129Liikuntasuositus-kirja%28kevyt%29_08.pdf
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta ja tiede* 47 (6), 30–37.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2005. *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. 1999. Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125 (4), 470–500.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Koski, P. 2002. Sport: The Road to Health? Teoksessa: T. Hoikkala, P. Hakkarainen, S. Laine (eds.) *Beyond Health Literature: Youth Culture, Prevention and Policy*, Nuorisotutkimusseura, 295-338.
- Kujala, U., Kaprio, J. & Rose, R. 2007. Physical activity in adolescence and smoking in young adulthood: a prospective twin cohort study. *Addiction* 102 (7), 1151–1157.
- Kumpula, M. 2012. Nuorten sosiaalisen pääoman muotoutuminen kaverisuhteissa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Sosiaalityön koulutusohjelma. Viitattu 18.12.2012

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77284/Kumpula.Maarit.pdf?sequence=1>

- Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus - Katsaus nykytilan trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta & Tiede* 43 (1), 6–12.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Laakso, L., Telama, R., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Pere, L. 2008. Trends in leisuretime physical activity among young people in Finland, 1977–2007. *European Physical Education Review* 14, 139–155.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. New Haven: Yale University Press.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.
- Laine, K., Blom, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Hakonen, H., Havas, E., Jaako, J., Kulmala, J., Mäkilä, M., Rajala, K. & Tammelin, T. 2011. *Liikkuva koulu - hankkeen väliraportti. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 245*.
- Laine, T. 2010. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 2008. *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
- Lehto, S., Reunamo, J. & Ruismäki, H. 2012.. *Children's peer relation and children's physical activity*. The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45, 277-283.

- Liikuntatieteellisen tutkimuksen kehittäminen vuosina 1975–1979.
Komiteanmietintö 1975:83. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 126.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Morgan, D. 2009. *Acquaintances: the space between intimates and strangers*. Maidenhead: Open University Press.
- Murto, K. 1989. *Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaan*. Jyväskylä: Rotaprint-Paino.
- Myllyniemi, S. 2009. *Aika vapaalla. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2009*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 92. Helsinki: Yliopistopaino Oy. Viitattu 18.12.2012
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/muut_tutkimukset/Aika_vapaalla_-_Nuorten_vapaa-aikatutkimus_2009.pdf
- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Liikunnan kansanterveyden julkaisuja: 106. Jyväskylä: Likes.
- Nupponen, R. 2006. Lasten liikkumisen edistäminen oppituntien ulkopuolella. Tutkimuskatsaus. UKK-instituutti. Viitattu 3.10.2012
<http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/193-lastenliikunta.pdf>
- Nyholm, A. S. 2011. Kaverit ja kavereiden tapaamispaikat. Teoksessa V. Keskinen & A. S. Nyholm. *Nuoret Helsingissä 2011 –tutkimus*, 69–75. Viitattu 18.12.2012

http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/12_12_11_Nuoret_helsingissa_2011_p.pdf

Nykänen, A-M. 2002. Tyttöjen välinen ystävyys – murrosiän ystävyssuhteiden kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteidenlaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 5.10.2012

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8933/annyka.pdf;jsessionid=033FF9A854C54DA0A6B960CF777DBCA6?sequence=1>

Näre, S. 1992. Liisa Älä! Älä! -maassa. Tyttöjen autonomian säätely. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Helsinki: SKS, 25-36.

Oakley, A. 1997. Foreword. Teoksessa V. Hey. The company she keeps: an ethnography of girls' friendships. Buckingham: Open University Press, vii–ix.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Ojanen, M. 2004. Myytti suomalaisten huonosta itsetunnosta. Viitattu 28.1.2013
<http://www.markkuojanen.com/sivut/psykologia/myytti-suomalaisten-huonosta-itsetunnosta.php>

Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.

Oliver, P. 2010. Understanding the research process. Thousand Oaks, California: Sage.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011: 4. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.10.2012
http://www.oph.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf

Pennanen, P. 2009. Pihakenttä sammaloituu? - Tutkimus erään Keski-Suomen alakoulun kuudesluokkalaisten omaehtoisen liikunnan harrastamisesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu

4.10.2012

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22366/URN_NBN_fi_jyu-200911034375.pdf?sequence=1

- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan Porvoo: WSOY.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Fyrstén, S., Kinnunen, U., Kinnunen, M.-L., Pitkänen, T., & Kokko, K. 2003. 40+ erään ikäluokan selviytymistarina. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 349.
- Rawlings, W. K. 1992. Friendship matters. Communication, Dialectics and the Life Course. Viitattu 4.10.2012
<http://books.google.fi/books?id=SHeGbAWzF44C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22William+K.+Rawlins%22&hl=fi&sa=X&ei=btjrUNSGCOKo4ATggIH0DQ&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>
- Richardson, T. M. & Benbow, C. P. 1990. Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematically precocious youths. *Journal of Educational Psychology* 82 (3), 464–470.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. L., Tracy, J. L., Gosling, S. D. & Potter, J. 2002. Global Self-Esteem Across the Life-Span. *Psychology of Aging*, 17, 423–434.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. 1989. *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Rosenberg self-esteem scale. Viitattu 10.10.2012

<http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>

Routarinne, S. 1992. "Läskit tursottavat perseestä" – tyttöjen keskustelukulttuuria.

Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan*. Helsinki: SKS, 103–113.

Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus*

peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsinki: Yliopistopaino.

Scheinin, P. 2003. *Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen*

ehkäiseminen kouluissa? Koulutuksen arviointikeskus. Opetushallitus. Viitattu 24.11.2012

http://www.oph.fi/download/48932_Terveitsetunto_loppuraportti2.pdf

Seikkula, J. 1994. *Sosiaaliset verkostot: ammattiauttajan voimavara kriiseissä*.

Helsinki: Kirjayhtymä.

Telama, R., Laakso, L., Yang, X. & Viikari, J. 1997. Physical activity in childhood and adolescence as predictors of physical activity in young adulthood.

American Journal of Preventive Medicine 13 (4), 317–23.

Telama, R., Välimäki, I., Nupponen, H., Numminen, P., Sääkslahti, A. & Raitakari,

O. 2001. *Suomalaisten lasten ja nuorten liikunta tänään*. *Duodecim*, 117, 1382–1388.

Telama, R. & Yang, X. 2000. Decline of physical activity from youth to young

adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 32 (9), 1617-1622.

The Rosenberg Self-Esteem Scale. The Morris Rosenberg Foundation. Viitattu

28.1.2013 <http://www.bsos.umd.edu/socy/research/rosenberg.htm>

- THL. 2011. Kouluterveyskysely – Valtakunnalliset tulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 15.12.2012
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, J., Kämppi, K., Välimaa, R., Vuori, M., Villberg, J. & Kannas, L. 2009. WHO Kouluista tutkimus: Riittävä liikunta ja uni tukevat lasten ja nuorten hyvinvointia. *Liikunta & Tiede* 46 (2-3), 12–16.
- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2006. Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus* 20 (4), 33–42.
- Uhlendorff, H. 2000. Parents' and children's friendship networks. *Journal of family issues* 21 (2), 191–204. Viitattu 5.10.2012
<http://jfi.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/21/2/191.full.pdf>
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vuori, I. 1994. Liikunta ja terveys. Teoksessa T. Haukilahti & M. Ilmarinen (toim.) *Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu - tieteellinen katsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90*. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Välimaa, R. 2000. Nuorten koettu terveys kyselyaineistojen ja ryhmähaastattelujen valossa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 68.
- Väänänen, M. 2010. Yläkoululaisten fyysinen kunto ja fyysinen aktiivisuus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.1.2013
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25558/URN_NBN_fi_jyu-201011053060.pdf?sequence=5

- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach. Routledge: London.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. 2003. Foundations of Sport & Exercise Psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wells, L.E. & Marwell, G. 1976. Self-esteem. It`s conceptualization and measurement. Beverly Hills: Sage.
- WHO Europe. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. World Health Organization.
- Wright, P. H. 1984. Self-Referent Motivation and the Intrinsic Quality of Friendship. *Journal of Social and Personal Relationships* 1, 115–130.
- Yang, X., Telama, R., Leino, M. & Viikari, J. 1999. Factors explaining the physical activity of young adults: the importance of early socialization. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 120–127.
- Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta & Tiede* 46 (6), 61–67.
- Youniss, J & Smollar, J. 1985. Adolescent relations with mothers, fathers and friends. Chicago: The University of Chicago Press.

Liite 1

Osallistumispyyntö tutkimukseen

Arvoisat vanhemmat,

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta, joista toinen opiskelee myös liikunnanopettajaksi. Teemme pro gradu –tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää 8.-luokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamista, itsetuntoa ja ystävyyssuhteita.

Toteutamme tutkimuksen kyselylomakkeella ja arvioimme, että aikaa sen täyttämiseen kuluu korkeintaan yhden oppitunnin verran (45min).

Käsitlemme kaikkia tutkimuksessa saatuja tietoja ehdottoman luottamuksellisesti ja anonymisti eli lapsenne henkilöllisyys tai koulu eivät tule esiin tutkimuksemme. Keräämme myös kyselylomakkeet nimettöminä. Aineiston saaminen on ensiarvoisen tärkeää tutkimuksemme onnistumisen kannalta, joten toivomme, että Teidänkin lapsenne voisi osallistua tutkimuksemme.

Ystävällisin terveisin,

Leena Eloranta ja Riikka Korkalainen

Leena Eloranta
leena.h.eloranta@student.jyu.fi
 0400812372

Riikka Korkalainen
riikka.p.korkalainen@student.jyu.fi
 0400381202

Ohjaajat:
 Kaili Kepler-Uotinen
 Lehtori
 Opettajankoulutuslaitos
kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

Sanna Palomäki
 Yliopistotutkija
 Liikuntakasvatuksen laitos
sanna.h.palomaki@jyu.fi

Lapseni: _____ (nimi)

saa () / ei saa () osallistua tutkimukseen.

Vanhemman allekirjoitus

Palautus liikunnanopettajalle viimeistään seuraavalle liikuntatunnille.

Liite 2

KYSELY 8.-LUOKKALAISILLE TYTÖILLE

Nimi:

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikunnan harrastamista, heidän ystävyysuhteitaan sekä itsetuntoaan.

Liikunnan harrastaminen

Seuraavissa kysymyksissä liikunnan harrastamisella tarkoitetaan kaikkea sellaista KOULUN LIIKUNTATUNTIEN ULKOPUOLELLA tapahtuvaa toimintaa, jossa sydämen syketiheys nousee ja hengästytt tai hikoilet. Liikunnan harrastamista ovat esimerkiksi ripeä kävely, juokseminen, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, uinti, hiihto, jalkapallo ja telinevoimistelu.

Vastaa alla oleviin neljään kysymykseen niin rehellisesti kuin pystyt. Valitse jokaisen kysymyksen kohdalla vain yksi vastausvaihtoehto.

- 1. KOULUN LIIKUNTATUNTIEN ULKOPUOLELLA: Kuinka USEIN tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästytt tai hikoilet?**

Päivittäin
 4-6 kertaa viikossa
 2-3 kertaa viikossa
 Kerran viikossa
 Harvemmin kuin kerran viikossa
 En koskaan

- 2. KOULUN LIIKUNTATUNTIEN ULKOPUOLELLA: Kuinka monta TUNTIA viikossa tavallisesti harrastat liikuntaa vapaa-aikanasi niin, että hengästytt tai hikoilet?**

En yhtään
 Noin 1/2 tuntia viikossa
 Noin tunnin viikossa
 Noin 2-3 tuntia viikossa
 Noin 4-6 tuntia viikossa
 7 tuntia tai enemmän viikossa

- 3. Kuinka monta tuntia viikossa harrastat organisoitua liikuntaa (urheiluseurat, koulujen liikuntakerhot, kansalaisopiston toiminta tai muu vastaava)?**

En yhtään
 Noin 1/2 tuntia viikossa
 Noin tunnin viikossa
 Noin 2-3 tuntia viikossa
 Noin 4-6 tuntia viikossa
 7 tuntia tai enemmän viikossa

Jos liikut organisoidusti, millaisia lajeja harrastat?

4. Kuinka monta tuntia viikossa harrastat omatoimista liikuntaa (esim. kävelyä, pyöräilyä, juoksua, kuntosalilla käyntiä, uintia tms. joka ei ole ohjattua)?

- En yhtään
- Noin 1/2 tuntia viikossa
- Noin tunnin viikossa
- Noin 2-3 tuntia viikossa
- Noin 4-6 tuntia viikossa
- 7 tuntia tai enemmän viikossa

Jos liikut omaehtoisesti, millaisia lajeja harrastat?

Ystävyysuhteet

Ystävillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sinulle läheisiä henkilöitä. Ystäviä voidaan kuvailla esimerkiksi sanoilla: tärkeä, luotettava ja sellainen henkilö, jonka kanssa vietät mielelläsi aikaa tai olet paljon yhteydessä. Ystävät ovat kavereita läheisempiä ja tärkeämpiä ja niitä on usein vähemmän kuin kavereita.

Vastaa seuraaviin kysymyksiin niin laajasti kuin pystyt.

1. Kuinka monta ystävää sinulla on?

2. Kuinka monta kaveria sinulla on?

3. Miksi juuri kyseiset henkilöt ovat hyviä ystäviä?

4. Miksi ystävät ovat sinulle tärkeitä?

5. Millaisia asioita teette ystäväsi/ystäviesi kanssa?

6. Onko sinulla ja ystävälläsi/ystävilläsi samoja harrastuksia? Jos on, millaisia?

7. Millaisia huonoja kokemuksia sinulla on ystävyysuhteista?

8. Voiko opettaja mielestäsi auttaa kyseisten ongelmien selvittämisessä? Jos voi, miten toivoisit opettajan puuttuvan (ystävyyssuhteissa) esiintyviin ongelmiin?

Rosenbergin (1989) itsetuntomittarin suomenkielinen versio (Pulkkinen ym. 2003)

Koettu itsetunto

	täysin eri mieltä	jonkin verran eri mieltä	jonkin verran samaa mieltä	täysin samaa mieltä
1. Mielestäni olen ihmisenä ainakin yhtä arvokas kuin muut.	1	2	3	4
2. Mielestäni minulla on useita hyviä ominaisuuksia.	1	2	3	4
3. Olen taipuvainen pitämään itseäni epäonnistujana.	1	2	3	4
4. Kykenen tekemään asioita yhtä hyvin kuin useimmat muutkin ihmiset.	1	2	3	4
5. Mielestäni minulla ei ole paljoakaan ylpeilemisen aihetta.	1	2	3	4
6. Asennoidun itseeni myönteisesti.	1	2	3	4
7. Suurin piirtein olen tyytyväinen itseeni.	1	2	3	4
8. Toivoisin, että minulla olisi enemmän itsekunnioitusta.	1	2	3	4
9. Tunnen itseni joskus todella hyödyttömäksi.	1	2	3	4
10. Joskus ajattelen, etten kelpaa mihinkään.	1	2	3	4
11. Kerro itsestäsi kolme ominaisuutta, joihin olet erittäin tyytyväinen (hyvät puolesi) ja joihin et ole ollenkaan tyytyväinen (huonot puolesi).				
Hyvät puolesi		Huonot puolesi		
1.		1.		
2.		2.		
3.		3.		