

## **”UISIN JOS VOISIN”**

### **Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulun uintitunneista**

Tuulia Ahola

Emma Junnila

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tuulia Ahola & Emma Junnila (2014). ”Uisin jos voisin”: Kahdeksasluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulun uintitunneista. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 61s., 2 liitettä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät kahdeksasluokkalaisten tyttöjen halua osallistua koululiikunnan uintituntiin. Tavoittemme oli myös ymmärtää oppilaita paremmin ja saada omaan opetustyöhön uutta näkökulmaa oppilaiden uintimotivaation parantamiseksi.

Työmme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, koska halusimme kuulla nuorten kokemuksia, saada heidän ajatuksensa esille ja näin kuvata todellista elämää. Tutkimukseen osallistui 38 kahdeksannen luokan tyttöä. Tutkimusjoukoksi valikoituneet oppilaat kirjoittivat esseen omista koulu-uintikokemuksistaan aiheesta: ”Pohdi, mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät haluasi osallistua koulun uintitunneille”.

Ainekirjoituksista kertyi 50 sivua aineistoa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Teemoittelun ja tyypittelyn keinoin aineisto koottiin johtopäätösten tekoa varten. Johtopäätöksiä koeteltiin vielä hermeneuttisen kehän avulla.

Tulokset osoittivat koulun uintituntien ongelmakohtien olevan moniselitteiset. Tutkimuksesamme nousi esille kuusi uintituntin motivaatioon vaikuttavaa tekijää. Nämä olivat käytännöt, ulkonäkö, sosiaaliset suhteet, epämukavuustekijät ja arviointi. Monet näistä uintimotivaatioon yhteydessä olevista tekijöistä liittyivät murrosikään. Myös yhteiskunnan luomat paineet nuorten ulkonäön suhteen vaikuttivat uintimotivaatioon negatiivisesti. Opettajilla on kuitenkin paljon mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Erityisesti ryhmän ilmapiiri nousi tutkimuksesamme yhdeksi merkittävimmäksi uintimotivaatioon positiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi.

Avainsanat: uinti, koululiikunta, motivaatio, murrosikä, nuorisokulttuuri

## ABSTRACT

Tuulia Ahola & Emma Junnila (2014). "I would swim if I could": Experiences girls on the 8th grade went through on school swimming lessons. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 61 p., 2 appendices.

The aim of our research was to detect which factors increase or decrease the girls' willingness to participate in school swimming classes. We chose this subject for the reason the girls of high school age participate in the physical education swimming lessons sadly a way too little and irregularly. In addition studies show swimming being one of the most unpleasant PE sport. Our research was carried out as a quality study of a selection of students who wrote an essay of their own swimming experiences in school. The results showed the challenges and problems areas of school swimming being ambiguous. The challenges are mainly the adolescence but also the society the youth is surrounded by with its pressures on the look, the group dynamics and the feeling of safety in a group, and the school rules. Teenagers don't feel comfortable showing their changing bodies off. The focus on what you look like nowadays resulting in having to put make-up on and do one's hair in a hurry do not help the situation. One feeling safe in a group can however change the swimming experience to a pleasant workout time.

Key words: swimming, physical education, motivation, adolescence, youth culture

## SISÄLLYS

|  |    |
|--|----|
| TIIVISTELMÄ.....   | 2  |
| 1 JOHDANTO.....  | 1  |
| 2 UINTI KOULULIIKUNNASSA .....                             | 2  |
| 2.1 Uimataito koulun tehtäväksi .....                      | 2  |
| 2.2 Opetussuunnitelma takaa koulu-uinnit .....             | 4  |
| 2.3 Tutkimuksia uinnista ja koululiikunnasta .....         | 6  |
| 3 MUUTTUVA NUORISOKULTTUURI.....                           | 9  |
| 3.1 Suomalaisen nuorisokulttuurin synty.....               | 9  |
| 3.2 Nuorten ajanvietto.....                                | 11 |
| 4 MURROSIKÄ – TYTÖSTÄ NAISEKSI.....                        | 14 |
| 4.1 Fyysinen kehitys .....                                 | 14 |
| 4.2 Psykkinen kehitys .....                                | 15 |
| 4.3 Sosiaalinen kehitys .....                              | 16 |
| 4.4 Aikainen tai myöhäinen murrosikä.....                  | 18 |
| 5 MOTIVAATIO.....  | 20 |
| 5.1 Motivaation käsitteet.....                             | 20 |
| 5.2 Motivaation kohdentuminen .....                        | 22 |
| 5.3 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio.....                   | 23 |
| 5.4 Motivaatioilmasto .....                                | 24 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....                          | 27 |
| 6.1 Tutkimuksen tavoite ja laatu.....                      | 27 |
| 6.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston analysointi .....  | 27 |
| 7 UINTITUNNIN MOTIVAATIOON YHTEYDESSÄ OLLEET TEKIJÄT ..... | 32 |
| 7.1 Ulkonäkö.....  | 32 |
| 7.2 Sosiaaliset suhteet.....                               | 36 |

|  |    |
|--|----|
| 7.3 Epämukavuusalueella toimiminen ..... | 37 |
| 7.4 Tuntisisällöt .....                  | 38 |
| 7.5 Käytännöt.....                       | 41 |
| 7.6 Arviointi.....                       | 42 |
| 8 POHDINTA.....                          | 44 |
| LÄHTEET .....                            | 49 |
| LIITTEET                                 |    |

## 1 JOHDANTO

Suomessa liikunta, tuolloin voimistelu, on ollut oppiaineena vuodesta 1843 lähtien (Lahti 2013, 31). Uinnista tuli 1900-luvun alussa keskeinen laji koulujen liikunnan opetukseen (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 91). Nykyään uintia opetetaan peruskoulussa jokaisella vuosiluokalla. Uinti ja hengenpelastustaitojen opettaminen on kirjattu peruskoulujen opetussuunnitelmaan ja näyttää siltä, että se säilyy myös 2016 ilmestyvässä opetussuunnitelmassa ainoana nimeltä mainittuna liikuntamuotona. Uimataitoa pidetään Suomessa kansalaistaitona.

Liikunta on oppilaiden keskuudessa yleisesti hyvin pidetty oppiaine. Kuitenkin yläkoulun liikunnanopettajina työskennellessämme olemme huomanneet, että yläkouluikäisten tyttöjen halu osallistua liikuntatuntien uinninopetukseen on valitettavan vähäistä ja osallistujamäärät vaihtelevat suuresti. Rintalan ym. (2011, 91) tutkimuksen mukaan uintia ja hiihtoa pidettiin epämieluisimpina koululiikuntalajeina. Uinnin osalta samaa tulosta toisti Niemelän ja Niemelän (2012) tekemä pro gradu. Mistä tämä johtuu? Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät 8-luokkalaisten tyttöjen halua osallistua koululiikunnan uintituntiin. Näemme asian tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Haluamme auttaa opettajia tiedostamaan mahdolliset oppilailla olevat esteet ja syyt, jättää osallistumatta uintituntiin. Tiedostamalla ongelmakohdat voisimme mahdollisuuksien mukaan vaikuttaa näihin tekijöihin. Lisäksi toivomme, että tutkimuksesta löytyisi ideoita motivoivampaan uintituntiin, jotta jatkossa mahdollisimman moni oppilas haluaisi osallistua uintitunneille ja uimataito säilyisi kansalaistaitona myös tulevaisuudessa.

## **2 UINTI KOULULIIKUNNASSA**

Ensimmäiset lähteet uinnista ovat kirjallisia ja kuvallisia lähteitä muinaisesta Egyptistä noin 2200–1700 vuotta ennen ajanlaskun alkua. Noista piirroksista on voinut päätellä, että uiminen on ollut jo muinaisessa Egyptissä suhteellisen yleistä. (Ilmanen 2006, 11.) Voidaan siis ajatella, että ihminen on uinut aina.

Suomessa uimataitoa ei ole aina pidetty samalla tavalla kansalaistaitona, kuin sitä nykyään pidetään. Vielä 1800-luvulla koko uinnin käsite oli hämärä. Uimisella tarkoitettiin lähinnä kastautumista matalassa vedessä. 1800-luvun loppupuolella Suomen kansasta olikin uimataitoisia vain 10 prosenttia. (Mustonen 2006, 13.) Uiminen oli lähinnä elinkeinopohjainen liikumismuoto. (Ritanen-Närhi & Pellinen 2004, 5.) Uimataito on siis liittynyt erilaisiin elämän rutiineihin, kuten elannon hankkimiseen, liikkumiseen paikasta toiseen ja virkistämiseen (Ilmanen 2006, 11).

### **2.1 Uimataito koulun tehtäväksi**

Uimataidolla on sellaista yhteiskunnallista vaikutusta, jota emme usein tule ajatelleeksi. Hyvä uimataito ja hengenpelastustaidot liittyvät olennaisena osana useisiin vesiurheilulajeihin, sekä ammatilliseen osaamiseen, jotka uimataidosta puhuttaessa usein jätetään pois. Vesiurheilulajeista esimerkiksi purjehdus, melonta, soutu, sukellus, vesihiihto ja surffausta ovat suosittuja ja vaativat harrastajaltaan uimataitoa ja vedestä selviytymistaitoja. Kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010) mukaan melonnan, soudun, sukelluksen ja purjehduksen parissa on yhteensä lähes 80 000 harrastajaa. Uinti on yksi suosituimmista liikuntaharrastuksista lasten, nuorten, sekä aikuisten keskuudessa. Uintia voikin harrastaa tuhansien järvien maassa kesäisin ja jatkaa harrastusta talvella uimahalleissa sekä kilpa- että kuntourheilutasolla lähes koko ihmisen elinkaaren ajan. (Vuolle & Puronaho 1986, 131; Malmberg 2009, 4–5.) Kaikki suomalaiset eivät kuitenkaan osaa uida lainkaan ja monien uimataitoisina itseään pitävien uimataito on todella heikko (Ritanen-Närhi & Pellinen 2004, 5).

Uinninopetuksen historia Suomen kouluissa on pitkä. Ensimmäiset maininnat ovat vuodelta 1900 (Suominen 1986, 65). 1900-luvun alussa uinnista tuli keskeinen laji koulujen liikunnan

opetukseen. Tuolloin uintimahdollisuudet olivat heikot, mutta uimapaikkojen puuttuminen korvattiin kuivauinnilla. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 91.) Oikeasta uinninopetuksesta voidaan puhua vasta 1950-luvulla, jolloin monet oppilaat pääsivät siihen osallistumaan. Merkittävänä vaikuttajana oli 1950-luvulta lähtien voimistunut kansanurheilulle myönteinen ajattelutapa, jonka mukaan pyrittiin luomaan mahdollisuus koko kansalle harrastaa liikuntaa. Tämä ajattelutapa edesauttoi uimahallien rakentamista. Myös Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton perustaminen 1956 edisti uimahallien rakentamista ja sitä myötä myös uinnin opetusta olennaisesti. (Suominen 1986, 65; Ilmanen 2006, 10.)

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry SUH on vuonna 1956 perustettu uimaopetus- ja hengenpelastustyötä edistävien 11 jäsenjärjestöjensä aatteellinen keskusjärjestö. SUH ohjaa valtakunnallisesti yleistä uimaopetus- ja hengenpelastustyötä, kehittää uinnin olosuhteita ja tekee siihen liittyvää neuvontaa ja valistusta. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto on asettanut kouluille uinnin opetukseen käytettävät tuntimääräsuositukset, joiden mukaan tavoitteet on mahdollista saavuttaa. SUH on yhteistyössä tiiviisti viranomaisten kanssa vesiturvallisuuteen liittyvissä kysymyksissä. SUH:n toiminnan tavoitteita ovat uimataidon ja muun vesiturvallisuuden edistäminen siten, että jokainen suomalainen osaa uida ja pelastaa veden varaan joutuneen. Lisäksi tavoitteena on hukkumiskuolemien vähentäminen niin, ettei kukaan huku uimataidon puutteen takia. Liiton toimintaa rahoitetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämillä veikkausvoittovaroilla ja oman varainhankinnan tuotoilla. (Hakamäki ym. 2009, 225–227.)

SUH:n keskeinen tehtävä oli alusta alkaen uimahallien rakentaminen. Uimahallien rakentamisen kulta-aika osui Suomessa 1970–1980-luvuille. Uusien uimahallien odotettiin merkittävästi lisäävän uimaopetusta ja hengenpelastusvalistusta, koska koulut ja kunnat saatiin lisääntyneiden uintimahdollisuuksien myötä mukaan uimataitoja edistävään työhön. Uintia saatiin koulujen liikunnanopetukseen lisää kun uimahallit olivat lähempänä, mutta paljon myös siksi, että kunnat saivat uinninopetuksen toteuttamiseen lisää valtionapua. Tästä valtionavusta voitiin osoittaa varoja koululaisten uimahallikäynteihin. Uimahalleihin pääsivät yhä useammat oppilaat. Vuonna 1960 runsaat 10 000 koululaista sai uimahalleissa opetusta. Jopa sellaisten paikkakuntien koululaiset, joiden kotikunnassa ei ollut omaa uimahallia, saivat paremmat mahdollisuudet päästä uimahalliin uimaan. Vuonna 1958 SUH keräsi tietoja kansakoulun neljännen



luokan oppilaiden uimataidosta. Tuloksena oli, että noin puolet heistä osasi uida vähintään 25 metriä. Uimahallipaikkakunnilla luku oli huomattavasti korkeampi. Siellä neljännen luokan oppilaista jopa 70 prosenttia pystyi vastaavaan suoritukseen. (Ilmanen 2006, 45, 73, 76 99, 134.) Suomalaiselle uinninopetukselle ja uimataidon kehitykselle oli varsin tärkeää, että uinti otettiin koulujen opetussuunnitelmiin. Suomessa oppivelvollisuuslaki takaa sen, että kouluissa tavoitetaan periaatteessa jokainen lapsi ja nuori (Ilmanen 2006, 135). Näin suomalaisilla lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus oppia uintia koko peruskoulun ajan.

## **2.2 Opetussuunnitelma takaa koulu-uinnit**

Opetussuunnitelman mukaan peruskoulun koululiikunnan tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin ja ohjata oppilaita ymmärtämään liikunnan terveydelliset merkitykset. Liikunta ja sen tuomat oppimiskokemukset vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja ohjaavat häntä suvaitsevaisuuteen. Liikunnanopetuksessa tuleekin korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta. (Opetushallitus 2004, 159–160.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään suomalaisen liikunnanopetuksen keskeinen sisältö. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan juoksua, hyppyjä ja heittoja eri liikuntalajeissa, voimistelua ilman välineitä, välineillä ja telineillä, musiikki- ja ilmaisuliikuntaa sekä tanssia, pallopelejä, suunnistusta ja retkeilyä, talviliikuntaa, uintia ja vesipelastusta, toimintakyvyn kehittämistä ja seuranta sekä lihahuoltoa ja uusiin liikuntamuotoihin tutustumista sekä liikuntatietoutta. Oppilaan tulisi siis tuntea terveyteen liittyvät tekijät ja omaksua opiskeluvireyttä edistäviä arkikäytäntöjä ja elämäntapoja, sekä oppia turvalliset liikuntatavat ja uimataito, jotta hän osaa toimia hengenpelastus- ja ensiaputilanteissa sekä liikkua turvallisesti maaliikenteessä ja vesillä. (Opetushallitus 2004, 160–161.)

Liikunnanopetus tukee oppilaiden hyvinvointia ja terveyttä parhaiten, kun se on säännöllistä, tarjoaa oppilaille myönteisiä liikuntaelämyksiä ja ottaa huomioon oppilaiden ikätason. Liikunnan tulee olla myös monipuolista, jolloin huomioidaan terveyteen liittyvän kunnan eri osa-alueet. Säännöllisen liikunnan harrastaminen vaikuttaa myönteisesti fyysiseen kuntoon ja henkiseen hyvinvointiin. Liikunta voi saada aikaan yleistä mielihyvää, energisyyttä ja rentou-

tumisen tunnetta sekä vähentää masennusta ja ahdistusta. Lisäksi säännöllinen liikunnan harrastaminen edistää sekä fyysisen että psyykkisen stressin sietokykyä. Toiminnallisuutensa vuoksi liikuntatunti on oppilaalle hyvä virkistystauko, energianpurkukeino ja vastapaino luokassa istumiselle. (Nupponen 2006, 48–49; Kantomaa & Lintunen 2008, 79–80.)

Liikunnanopetuksen tiivistettyinä tavoitteina voidaan pitää kasvatusta liikuntaan ja toisaalta liikunnalla kasvattamiseen. Kasvatus liikuntaan tarkoittaa oppilaan kasvattamista liikunnalliseksi ihmiseksi. Oppilaslähtöisesti toteutettu koululiikunta antaa myönteisten liikuntakokemusten avulla hyvät edellytykset tämän tavoitteen saavuttamiselle. Motoriset valmiudet lisätynä kattaviin liikuntatietoihin ja -taitoihin mahdollistavat oppilaan täysipainoisen kasvun ja kehityksen. (Telama 2000, 55–60.) Koululiikunta luo perustan kaikkien kansalaisten liikuntaharrastukselle tukemalla oppilaan omakohtaisen liikuntaharrastuksen löytämistä, sekä sen vaikutuksen ja hyödyn ymmärtämistä. Näiden lisäksi liikunnallisesti valveutunut oppilas on hyvässä fyysisessä kunnossa ja ymmärtää liikunnan merkityksen osana terveellistä elämäntapaa. (Telama 2000, 55–60.) Liikuntatuntien fyysisten tavoitteiden lisäksi liikunta edesauttaa oppilaita muodostamaan myönteistä kuvaa itsestään, käyttäytymään vastuullisesti, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, menestymään koulutyössä ja toimimaan yhteistyökykyisesti ja toiset huomioonottavasti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa uinti ja hengenpelastustaitojen opettaminen on mainittu peruskoulun jokaiselle vuosiluokalle liikunnanopetuksen yhdeksi tehtäväksi. Uinti on ollut kirjattu peruskoulujen opetussuunnitelmaan pitkään. Jossain vaiheessa koulujen uinninopetushistoriaa uimataidon tärkeyttä korostettiin sillä, että siitä piti tehdä todistukseen erillinen merkintä (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 92). Nykyään merkintää ei todistukseen kirjata. Joka tapauksessa uinnin tärkeyttä korostetaan opetussuunnitelmissa edelleen. Vuonna 2016 ilmestyvässä, uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maininnat eri liikuntalajeista jäävät pois, mutta uinti näyttää säilyttävän oman asemansa myös uudessa opetussuunnitelmassa ja pysyy siellä edelleen ainoana nimeltä mainittuna liikuntamuotona.

Ala- ja yläkoulujen uinninopetuksen yleiset tavoitteet sekä sisällöt uintiin, vesillä liikkumisen ja hengenpelastuksen taitojen opettamiseen on suunnitellut Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto yhdessä Opetushallituksen kanssa. Yläkoulun vuosiluokilla vesiliikunnan aihe-

na on “pelastu ja pelasta” -teema. Kyseisillä luokilla oppilaiden uimataittoa kehitetään ja vesipelastustaitoja syvennetään. Vesipelastustaitojen opetteluun sisältyy kylkiuinti, vedenpoljenta, pituussukellus ja pelastusvälineiden käyttö. (Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto SUH 2008.) Yhdeksännen luokan päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan kriteerinä on, että oppilas hallitsee uimataidon ja osaa vesipelastamisen taitoja (Opetushallitus 2004, 161). Vesipelastustaitojen määritelmänä on, että oppilas pystyy kuljettamaan pelastusvälineen avulla pelastettavaa 50 metriä ja sukeltamaan kahden metrin syvyyteen. Suomessa uimataito mitataan pohjoismaisen määritelmän mukaan. Uimataitoiseksi katsotaan henkilö, joka pudottauttuaan syvään veteen niin, että pää käy veden alla ja päästyään uudelleen pinnalle, ui yhtäjaksoisesti 200 metriä, josta 50 metriä selällään (Kurki & Anttila 1999, 10).

### **2.3 Tutkimuksia uinnista ja koululiikunnasta**

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry ja LIKES-tutkimuskeskus selvittivät yhteistyössä opetushallituksen kanssa 6-luokkalaisten uimataidon määrää kyselytutkimuksella keväällä 2011. Samanlaiset tutkimukset ovat tehty vuosina 2000, 2004 ja 2006. Kyselyyn vastasi yhteensä 5295 kuudennen luokan oppilasta, joista puolet oli poikia ja puolet tyttöjä. Kuudennen luokan oppilaista 72 prosenttia kertoi osaavansa uida. Uimataidon mittarina on Pohjoismaiden määritelmä. Tutkimusten mukaan koulun uimaopetus oli selkeästi yhteydessä lasten uimataitoon. (Rajala & Kankaanpää 2011, 14–17.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos selvitti aikuisten uimataittoa osana ”Suomalaisen aikuisväestön terveyskäyttäytyminen ja terveys” -tutkimusta keväällä 2011. Vastaava tutkimus on tehty myös vuosina 1998, 2003 ja 2006. Tutkimuksen mukaan suomalaisista 15–64-vuotiaista 68 prosenttia osasi uida 200 metriä, mistä 50 metriä selällään. Aikuisten uimataidossa ei ole tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosien aikana. Aikuisten uimataito vaihteli ikäryhmittäin. Nuoremmissa ikäryhmissä on selvästi enemmän uimataitoisia kuin keski-ikäisissä. 15–24-vuotiaista 86 prosenttia osasi uida, kun taas 55–64-vuotiaista vain noin puolet oli uimataitoisia. (Rajala & Kankaanpää 2011, 35, 41.)

Uinnin harrastajien määrä vuodesta 1994 on ollut nousujohteinen ja se on 2000-luvulla Kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010, 16) mukaan lasten ja nuorten liikuntamuotona kol-

manneksi suosituin laji. Viime vuonna 7-29-vuotiaille nuorille tehty Nuorten vapaa-aikatutkimus puolestaan kertoo uinnin olleen kahdeksanneksi suosituin liikuntamuoto. Kyseisen tutkimuksen mukaan ensimmäiset sijat menevät lenkkeilylle, kuntosalille ja pyöräilylle. (Myllyniemi & Berg 2013, 66.)

Huhtalan (2000, 1) pro gradu tutkielmassa tutkittiin kuudesluokkalaisten uintikokemuksia niin vapaa-ajalla, kuin koulun puitteissa tapahtunutta uintia. Tutkimukseen osallistui 63 oppilasta kolmesta eri koulusta. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin ainekirjoituksella sekä lomakkeella taustatietoja varten. Tutkimuksessa todetaan liikunta- ja uintikokemusten välisen yhteyden olevan huomattava. Tämän mukaan siis ne oppilaat jotka pitävät liikunnasta yleensäkin, pitävät myös uinnista ja taas liikunnan epämieluisiksi tuntevat eivät välitä myöskään uinnista. Huhtala tutki 6-luokkalaisten kokemuksia uinnista niin koulussa, kuin vapaa-ajallakin. Hänen tutkimuksestaan selvisi, että mieluisimmaksi oppilaat nimesivät uinnin vapaa-ajalla, sekä hyppimisen veteen. Epämielilyttävimmiksi miellettiin uimahallin meteli ja silmien auki pitäminen veden alla. Turvallisimmaksi tunnettiin uimatestit ja pelottavimmiksi syvässä vedessä uimisen, sekä veden menemisen korviin. Lapsen kokemus omasta uimataidostaan, sekä vanhemman kiinnostus hänen uintiinsa, ovat vahvasti sidoksissa lapsen uintikokemuksiin.

Holopaisen (1984) tutkimuksen mukaan uinti pääosin miellettiin koulussa miellyttäväksi, ja tytöistä 11 % mainitsi sen mieluisimmaksi lajiksi. Epämiellyttäväksi uinnin teki kiire, jännityksen puuttuminen, huonot olosuhteet ja suorituspaikkojen kaukainen sijainti. Tyttöillä ei ollut selkeämpää epämiellyttävyyteen johtavaa syytä uinnista kuin, että se ei sinänsä miellyttänyt. Neljännes tytöistä mainitsi kuitenkin kokevansa uinnin epämiellyttäväksi, sillä he pelkäsivät tilannetta jollakin tavalla. Myös Rintalan ym. (2011, 91) tutkimuksessa uinti koettiin epämiellyttävänä lajina. Tämä tutkimusaineisto on osa Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksen keräämää Liikunnan opetustulosten seuranta-arvioinnin 2010 aineistoa. Oppilaskyselyyn vastasi 1619 yhdeksäsluokkalaista, joista tyttöjä oli 800 ja poikia 819. Tutkimuksen mukaan uintia ja hiihtoa pidettiin epämieluisimpina koululiikuntalajeina (Rintala ym. 2011). Uinnin osalta samaa tulosta toisti Niemelän ja Niemelän (2012) tekemä pro gradu -tutkimus "Jos koululiikuntaa ei olisi, luulen, etten liikkuisi nyt vapaa-ajallakaan juuri ollenkaan" laadullinen tapaustutkimus yläkoulun yhdeksännen luokan koulu-

liikuntakokemuksista. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus yläkoulun yhdeksännen luokan koululiikuntakokemuksista, johon osallistui 75 oppilasta kahdesta eri koulusta ja se pohjautui hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Aineisto kerättiin ainekirjoituksena vuonna 2012. Tutkimuksesta selvisi myös oppilaiden pitävän koululiikuntaa tärkeänä positiivisten asenteiden luojana kuntoa ja terveyttä kohtaan. Liikuntaa pidettiin mieluisana aineena, jossa sekä ryhmätyöskentelyt ja sosiaaliset kanssakäynnit miellettiin positiivisiksi vaikuttajiksi. (Niemelä & Niemelä 2012.)

Kahdeksaluokkalaisten miellyttävimmät koululiikuntakokemukset ovat liittyneet Valkosen (1996, 38) tutkimuksen mukaan vaihtelevuuteen, monipuolisuuteen, joukkuepeleihin, uuden oppimiseen, kunnon kehittämiseen, kavereihin ja hyviin liikuntamahdollisuuksiin. Myös hyvä ja rento ilmapiiri koettiin tärkeäksi. Tyttöjen mielestä tärkeintä tunnilla oli monipuolisuus ja vaihtelevuus. Tyttöjen negatiiviset kokemukset liittyivät poikia enemmän opettajaan. Viihtyvyyttä vähensi myös kuntotestaus, samojen lajien toistuminen liian usein, kilpailu, huonot välineet ja tilat, sekä opettaja.

Leinonen tutki (2010) pro gradu -tutkielmassaan ”Peruskoululaisten suhtautuminen koululiikuntaan”, kuinka alakoulun viidesluokkalaisten suhtautuvat koululiikuntaan. Tutkimuksessa selvitettiin teemahaastattelun avulla liikuntatunteihin suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä kahdeksalta viidennen luokan oppilaalta. Tutkimuksesta selvisi, että liikuntatunnit koetaan mielekkääksi ja yhdessä tekemistä ja tuntien mielekkyyttä arvostetaan. Mielekkyyden tunneille tekevät opiskelukaverit, opettaja ja tuntisisällöt.

Myllyniemen ja Bergin (2013, 48) tutkimuksessa koululiikunnan koettiin lisäävän kiinnostusta harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajalla, mutta 12 ikävuoden jälkeen näin ei enää koettu tapahtuvan. Tämä osuu juuri yläkouluun siirtymiseen. Onko siis mahdollista, että yläkouluun siirtymisessä, tai ennemminkin tuossa ikävaiheessa, lapsuudesta nuoruuteen, on jotain mikä vaikuttaa liikkumisen mielekkyyteen tai koululiikuntamotivaatioon?

### **3 MUUTTUVA NUORISOKULTTUURI**

Ensimmäiset maininnat nuorten tunnistamisesta erityiseksi ikäryhmäksi on 1300-luvulta. Voidaan ajatella, että nuoria on ollut aina. Kuitenkin nykymuotoisenaan nuoruus on varsin tuore ilmiö ja nuoruus on arvatenkin ollut erilaista ennen kuin nykyään. (Aapola & Kaarninen 2003, 13, 15.) Seuraavassa kerromme suomalaisen nuorison vaiheista tähän päivään.

#### **3.1 Suomalaisen nuorisokulttuurin synty**

1940–1950-luvulla vanhempien tavoitteena oli kasvattaa nuorista itsenäisesti toimeen tulevia, vakaita ja varovaisia aikuisia niin puheissaan kuin käyttäytymisessään. Nuoret opetettiin tekemään työtä, arvostamaan uutteruutta ja ahkeruutta. (Leino & Viitanen 2003, 191) Tuohon aikaan suomalaisessa maatalousyhteiskunnassa lapset osallistuivat talon töihin niin varhain kuin kykenivät. Lapsi muuttui aikuiseksi vähitellen. Aikuisena pidettiin silloin kun osasi riittävästi maalla tarvittavia taitoja. Voidaan siis todeta, että 1900-luvun alkupuolella 15–19-vuotiaat olivat täysipäiväisiä työntekijöitä. Nuorten työpanos oli merkityksellinen perheen toimeentulolle ja sotavuosina monet nuoret olivat rintamalla tai pikkulottina. (Aapola & Kaarninen 2003, 13–16).

Vielä 1900-luvun alussa kaupunkilaislapset olivat kansakoulussa, mutta maalla ja syrjäseuduilla asuvilla lapsilla ei ollut siihen mahdollisuutta. Vuonna 1912 säädetty oppivelvollisuus muutti tilanteen. Sosiaaliset ja maantieteelliset erot kaventuivat niin, että kaikki lapset alkoivat käydä koulua. Kouluissa vietettyjen vuosien pidentyessä aikuisuuden ja lapsuuden väliin muodostui erityinen elämänvaihe – nuoruus. (Aapola & Kaarninen 2003, 14, 21.)

Toisen maailmansodan jälkeen Suomi teollistui nopeasti ja tehtaissa riitti töitä myös nuorille. Nuoret ansaitsivat tehdastyöllä ja pystyivät käyttämään rahaa halunsa mukaan. Markkinat tunnistivat 1950-luvulla nuoret omaksi kohderyhmäksi ja nuorille suunnattiin musiikkia, meikkejä, vaatteita, lehtiä ja muita kulutustuotteita. Tähän aikaan alkoi myös syntyä kansallista nuorisokulttuuria ja nuorisoryhmiä. (Aapola & Kaarninen 2003, 26.)

Vapaa-ajan lisääntymisen, kaupungistumisen ja kulutustavarasäännöstelyn purkamisen ansiosta vapaa-ajan kulutus kasvoi. Savukkeiden polttaminen, tansseissa ja elokuvissa käyminen, populaarimusiikin kuuntelu ja muodin seuraaminen lisääntyivät. (Heinonen 2003, 456.) Varsinaisten nuorisokulttuurien nousu, nuorten radikalisoituminen ja politisoituminen sijoittuivat 50–60-lukujen väliseen ajankohtaan. Nuorten ajankäyttötutkimukset eri vuosikymmeniltä kertookin, että kiinteisiin ryhmiin kuuluneiden osuudet kasvoivat vain noin kymmenessä vuodessa kolmanneksesta liki puoleen. (Myllyniemi 2009, 98.) 1970-luvun lopulla alakulttuureista, tai nuorisokulttuureista, erottuivatkin jo muun muassa punkkarit, skinheadit ja hevarit (Heinonen 2003, 465).

1980-luku oli taloudellisesti suotuisaa aikaa suomalaisille. Nuorten kulutusmenot kasvoivat kolmanneksella. 1980-luvun jälkeen suomalaisuutta ja nuorisoa oli lähes mahdotonta kuvata enää tiettyjen ensisijaisten ajatusten ja tyylien kautta. (Kallioniemi 2003, 492.) Vuosikymmenen lopulla Suomi ajautui kuitenkin syvään lamaan. 90-luvun puolivälissä suomi toipui lamasta. Nuorten kannalta merkittävää oli, että matkapuhelimesta tuli yksi 1990-luvun menestystuote. Sitä haluttiin ja osattiin markkinoida sosiaalista kanssakäyntiä kaipaaville nuorille. Nuorten kulutus kasvoi entisestään ja neljännes kuluista meni juuri matkapuhelimiin, puhelinlaskuihin ja internetiin. (Heinonen 2003, 469, 472, 473.)

Keskivertosuomalaisperheiden lapset ja nuoret pääsivät vuosituhaten vaihteessa nauttimaan ennen näkemättömästä yltäkyläisyydestä. Toisaalta tällöin alkoi myös suomalaisten jakaantuminen pärjääjiin, menestyjiin ja syrjäytyjiin. Uudelle vuosituhatenlelle siirryttäessä nuoren pahoinvointi ja sen purkautuminen väkivaltaisuuksiin alkoi puhuttaa kansalaisia ja medioita. (Heinonen 2003, 472.)

Nykyajan modernissa yhteiskunnassa nuoret ovat entistä itsenäisempiä. Nuorilla on enemmän sananvaltaa ja rahaa, jolloin he näkyvät enemmän yhteiskunnassa (Aapola & Kaarninen 2003, 18). Nuorten ääni halutaan myös entistä rohkeammin kuuluviin erilaisten poliittisten vaikutusmahdollisuuksien kautta, kuten kuntien nuorisovaltuustot, peruskoulujen oppilaskunnat ja korkeakoulujen opiskelijajärjestöt. Vaikka nuoret ovat entistä itsenäisempiä, on aikuisuuteen siirtyminen pitkittynyt. Länsimainen nuoruusaika pitenee molemmista päistä. Lapsuudesta nuoruuteen siirtyminen aikaistuu fyysisen kehityksen alkaessa yhä aikaisemmin. Aikuisuu-

teen siirtymistä puolestaan pidentävät koulutusajan vähittäinen pidentyminen, taloudellisen itsenäistymisen lykkääntyminen ja perhe-elämän alkamisen myöhästyminen. (Aapola & Kaarninen 2003, 12.) Vuonna 2013 tehdyssä tutkimuksessa nuorilta kysyttiin ikärajoja lapsuuteen ja aikuisuuteen. Tulokset näyttävät, että nuorten mielestä 11-vuotias ei ole enää lapsi. Tuolloin myös leikki loppuu. Aikuisuuden raja alkaa 20-vuotiaana. Tutkimuksessa oli mukana 7-29-vuotiaita ja kysymykseen ei annettu muita kyseisiä ikävaihteita kuvaavia käsitteitä kuten nuori aikuinen tms. (Myllyniemi & Berg 2013, 16.) Aikuistuminen on modernissa yhteiskunnassa myös monitahoinen prosessi. Siihen liittyy koulutuksen ja työelämän ohella niin kulutus, perhe-elämä kuin lainsäädäntö (Aapola & Kaarninen 2003, 18).

### **3.2 Nuorten ajanvietto**

Nuorilla on nykyään enemmän vapaa-aikaa kuin koskaan aikaisemmin. Myllyniemen ja Bergin (2013, 37) tekemä nuorten vapaa-aikatutkimus kertoo, että 78 % nuorista kokee omaavansa riittävästi vapaa-aikaa. Tutkimusjoukkona olivat 7–29-vuotiaat Suomessa asuvat nuoret. Tutkimus tehtiin Väestörekisterikeskuksessa satunnaisotantana, jossa 1048 10–29-vuotiasta nuorta haastateltiin puhelimitse ja 157 7–9-vuotiasta lasta haastateltiin henkilökohtaisesti. Vapaa-aikaa käytetään muun muassa ystävien tapaamiseen. 7–29-vuotiaista yli puolet tapaa ystäviään päivittäin. Lisäksi huomioitavaa on, että nuorten yleisin paikka tavata kavereita on internet. Nykyään tietokoneella ja internetissä kuluu selvästi enemmän aikaa kuin television parissa. Nettiaktiivisuuden huippukohta on 15–19 vuotta, jolloin useampi kuin kolme neljästä on kavereihin nettiyhteydessä päivittäin tai käyttää muuten internetiä. (Myllyniemi & Berg 2013, 19, 25–26, 32, 55.)

Kolmasosa 7–29-vuotiaista kertoi liikkuvansa, mutta ei ole mukana missään seurassa tai järjestössä. Liikunta käsitteenäkin oli hankala, koska liikunnaksi tai urheiluksi saatettiin käsittää ainoastaan ohjattua toimintaa. Näin esimerkiksi parkouria ei koettu liikunnaksi, vaan luovaksi toiminnaksi tai nuorisokulttuurin muodoksi. (Myllyniemi & Berg 2013, 5–6.)

Tutkijat pohtivat nuorisokulttuurin vaikutusta suomalaiseen liikuntakulttuuriin. Suomalaisten nuorten fyysinen kunto on heikentynyt. Yksi selitys siihen voi olla kestävyysurheilusta ja -lajeista siirtyminen toisenlaisten lajien ja aktiviteettien pariin. Lisäksi nuorten hyöty- ja arki-



liikunta on vähentynyt, mikä paremmin selittää fyysisen kunnon laskua. Nuorten, miksei aikuistenkin arkiliikunnan määrää vähentää sen kaikessa kattavuudessaan istuva elämäntapa. On puhuttu myös ”autonkuljettajavanhemmuudesta” kun vanhemmat kuljettavat lapsia paikasta toiseen, eikä hyötyliikuntaa pääse kertymään kulkemisistakaan. Erityisesti murrosiässä tapahtuu liikunta-aktiivisuudessa notkahdus. Tämä johtuu yksinkertaisesti siitä, että muut asiat tulevat tärkeämmäksi kuin liikunta. Vaikka fyysinen kunto laskee, niin toisaalta nuorten urheiluseuraliikunta on lisääntynyt. Tällä hetkellä tutkimus osoittaa, että lasten ja nuorten kuntoliikunnan harrastajamäärät nousevat. Poikkeuksen tekee juuri murrosikäiset. Tällöin urheiluseuroissa liikkuminen vähenee jyrkästi, mutta omaehtoisten liikuntamuotojen yleisyys nousee rajusti. (Myllyniemi & Berg 2013, 6, 56, 69.)

Liikuntakulttuurin muutoksesta kertoo se, että nuoret näyttävät sitoutuvan lajiharrastamiseen, kun heille annetaan mahdollisuus olla aloitteellisia, kehittää ja määritellä omaa lajiaan. (Liikanen & Rannikko 2013, 48). Myllyniemen ja Bergin tutkimuksessa (2013, 47) 72 % 10–29-vuotiaista koki, että toimintaan on mukava osallistua jos ei tarvitse liittyä jäseneksi mihinkään. Hierarkkinen ja jähmeä oppilas–opettaja-suhde ei useimpiin vaihtoehtolajeihin kuulu, sillä harrastaja on usein itse uusien temppujen luoja ja näin sekä opettaja että oppilas. Oman lajin kehittämiseen näyttää liittyvän läheisesti kollektiivinen vaatimus itsensä kehittämisestä, sillä yksilön kehityksen kautta kehittyä myös laji. (Liikanen & Rannikko 2013, 48.)

Elina Hasanen (2013, 39) kirjoittaa Nuorisotutkimusverkoston julkaisussa kuvaavasti: ”*Nuorten omaehtoinen liikkuminen on moninaista ja voi päihittää merkityksellisyydessään organisoitun liikunnan. Omaehtoinen liikkuminen on höntsäilyä ja temppuilua, räähkitreeniä ja kuntoilua, kuvaamista ja tutkimusmatkoja, porukalla hengailua ja omiin oloihin vetäytymistä. Se on leikkiä kaupungin kaduilla, lähion leikkipuistoissa ja maaseudun metsissä. Se on tree-niä trampoliinilla, pururadalla, oman huoneen lattialla – ja paljon muuta.*”

Nuoret liikkuvat, mutta ehkäpä tämän päivän nuoria ei enää niin kiinnosta urheilu sen sisäisen logiikan takia. Kaikki nuoret eivät nauti kilpailua ja paremmuutta korostavasta urheilusta. Usein urheilulajeista ei edes löydy kilpailemattomuuteen perustuvia vaihtoehtoja. Uutta urheilukulttuuria on se, että korostetaan urheilun ei-kilpailullisia arvoja kuten yhteisöllisyyttä, hauskuutta ja estetiikkaa. Tällaisia asioita löytyy esimerkiksi skeittauksesta ja lumilautailusta.

Nämä lajit tarjoavat kokonaisen elämäntavan, jossa urheileminen ei ole suoranaisesti urheilusta. Liikkuminen ja urheilu ovat enemmän tekemistä ja olemista tässä ja nyt. Tällainen oleminen vastaa monella tavalla sitä, mitä tämän päivän Suomessa varttuvat nuoret ylipäättään toivovat elämältään. (Piispa 2013, 15.)

Kun nuorita kysyttiin syitä liikkua, he mainitsivat halun pysyä terveenä, halun olla hyvässä kunnossa ja liikunnan tuottaman ilon. Lisäksi halu pitää paino kurissa oli hyvin tärkeä motiivi 48 prosentille nuorista. Nuorempien ikäryhmässä, 7–9-vuotiaissa, syy liikuntaan oli sen mielekkäisyys. Kuitenkin tutkimuksen nuorimmatkin toivat yllättävän paljon esille sitä, ettei haluta olla ”läskejä” ja mainitsivat ulkonäköön, painoon ja terveyteen liittyviä asioita. Näiden vastausten nojalla ei ole ihme, että tyytyväisyys omaan kuntoon laskee tytöillä murrosiässä. Eikä tilanne kohennu sen jälkeenkään. Samoin käy tyytyväisyydelle omaan ulkonäköön. 10–14-vuotiaista nuorista enemmistö on omaan ulkonäköön erittäin tyytyväinen, mutta 15–19-vuotiaista enää kolmannes. Tässä ryhmässä tytöistä vain 22 % on erittäin tyytyväisiä omaan ulkonäköön. (Myllyniemi & Berg 2013, 73, 93, 95.)

Viimeisen vuosisadan aikana nuoruus on mielletty emotionaaliseksi ja epävakaaaksi elämänvaiheeksi. Kypsän aikuisuuden saavuttaminen vaatii nuoruuden läpikäymisen. Nuoruuteen yhdistetään usein käsitys ongelmista, riskeistä ja suurista odotuksista tai toiveista. Tätä multistavaa ikävaihetta kutsutaan murrosiäksi. Murrosiän käsite tuli Suomeen 1900-luvun alussa samaan aikaan nuoruuden kehitysteorioiden kanssa. (Aapola & Kaarninen 2003, 11–12, 18.) Murrosikää tarkastelemme tarkemmin seuraavassa luvussa.

## 4 MURROSIKÄ – TYTÖSTÄ NAISEKSI

Murrosikä on siirtymäaikaa lapsuudesta aikuisuuteen (Aapola & Kaarninen 2003, 12; Berk 2012, 529). Sen aikana nuori omaksuu yhteiskunnassa tarvittavia taitoja ja vähitellen itsenäistyy lapsuudenperheestään (Aapola & Kaarninen 2003, 12). Kehitystä johdattavat monet muutokset. Osa murrosiän muutoksista liittyy fyysiseen kasvuun, osa ajattelun kehittymiseen ja osa taas sosiaalisiin tekijöihin lähimpien toiveista ja eri-ikäisiin ihmisiin kohdistuvista odotuksista aina yhteiskunnan rakenteisiin. Vaikka murrosiässä fyysinen kasvu on merkittävässä ja varsin näkyvässä roolissa, voi nuori vaikuttaa itse omaan kehitykseensä. Harrastuksillaan, toveripiirin valinnallaan, koulutyöllään ja koulutusvalinnoillaan nuori antaa suuntaa elämälleen. On hyvä tiedostaa, että nuoret ovat myös oman aikakautensa peili. Keskeiset historialliset tapahtumat ja ideologiat, jotka vasta myöhemmin yleistyvät yhteiskunnassa laajemmin, näkyvät ensin nuorten ajattelussa. (Nurmi ym. 2008, 124–125, 131.) Seuraavassa tarkastellaan murrosikää lähinnä tyttöjen kehityksen osalta.

### 4.1 Fyysinen kehitys

Murrosiän fyysisistä muutoksista käytetään nimitystä puberteetti (Berk 2012, 531). Tyttöillä puberteetti alkaa hormonitoiminnan käynnistämänä 8–13-vuotiaana (Sinkkonen 2008) ja kestää keskimäärin 3,5–4 vuotta (Aalberg & Siimes 2007, 51). Puberteetin aikaansaamat fyysiset muutokset näkyvät yleensä tytön kehossa ensimmäiseksi rintarauhasen kehittymisenä. Häpykarvoituksen ilmaantuminen ja pituuskasvupyrähdys etenevät noin vuoden rintarauhasen kehityksen jäljessä. Murrosikäkehityksen lopussa niin rintojen kasvu, pituuskasvu kuin häpykarvoitus kehittyvät samaan tahtiin. (Aalberg & Siimes 2007, 51–55.)

Kasvupyrähdysten keskimääräinen huippu on tytöillä noin 12-vuotiaana, jolloin pituuskasvu on 8 cm vuodessa (Aalberg & Siimes 2007, 51–55). Kasvupyrähdysten aikana kädet, jalat ja jalkaterät kasvavat ensin. Vartalon kasvu seuraa vähän myöhemmin. Voimakkaan pituuskasvun aikana nuori ei ehdi tottua kehonsa uusiin mittasuhteisiin, pitkiin käsiin ja jalkoihin. Tämä selittää sitä, miksi murrosikäisten nuorten tasapaino voi olla heikko ja he voivat tuntea itsensä kömpelöiksi. (Berk 2012, 532–533.)

Suomalaistytöjen keskimääräinen kuukautisten alkaminen tapahtuu murrosiän kehityksen lopulla 13.0–13.3-vuotiaana. Viimeisen sadan vuoden aikana kuukautisten alkamisikä on aikaistunut. Samansuuntainen muutos jatkuu edelleen. (Aalberg & Siimes 2007, 54.) Kuukautisten alkaminen liittyy murrosiässä käynnistyneeseen hormonitoimintaan, jota säätelevät hypotalamus, aivolisäke, kilpirauhanen ja sukupuolirauhaset (Virta & Lounassalo 2013). Munasolut ovat olemassa munasarjoissa jo tyttölapsen syntyessä, mutta vasta murrosiän hormonitoiminta saa munasolut kypsymään. Estrogeeniset aineet saavat kuukautisten alkamisen lisäksi aikaan lukuisia muutoksia: ulkosynnyttimien, emättimen ja kohdun kasvua ja lantion luisen kanavan leviämisen. Pienet määrät estrogeenisia aineita lisäävät luiden kasvua, mutta suurentuneet määrät lopulta pysäyttävät kasvun luiden kasvualueilla ja pituuskasvun. (Aalberg & Siimes 2007, 51–56.) Murrosiässä elimistön rasvan määrä kasvaa. Tytöillä rasvamäärä lisääntyy kaksinkertaiseksi ja sitä kehittyy erityisesti alaraajoihin. Samoin lihasten kasvu painottuu alaraajoihin. Lihakset kasvavat murrosikäisellä tytöllä noin 40 prosenttia. (Aalberg & Siimes 2007, 34–35.)

#### **4.2 Psyykinen kehitys**

Murrosiän psyykkisen kehityksen keskeinen tehtävä on oman identiteetin luominen. Identiteettinsä kautta nuori määrittelee kuka on, mitä arvostaa ja mitä elämässä tavoittelee. (Berk 2012, 600.) Identiteettinsä kautta nuorelle muotoutuu kuva hänen moraalisisista, ammatillisista, eettisistä, seksuaalisista ja uskonnollisista arvoistaan (Berk 2012, 529).

Identiteetin muodostaminen vaatii lapsuusikää kehittyneempiä ajattelutaitoja. Toisen elinvuosikymmenen alussa ajattelutaidot kehittyvätkin merkittävästi. Muutoksista keskeisin on aikaisempaa abstraktimman, yleisemmällä tasolla tapahtuvan ja tulevaisuuteen suuntautuvan ajattelun kehittyminen. (Nurmi ym. 2008, 128.) Kehittyneempi ajattelutapa ja henkinen kasvu antavat murrosikäiselle uuden mahdollisuuden kohdata ja korjata lapsuuden ajan kehitystä häirinneitä ongelmia. Nuorelle murrosikä on uusi mahdollisuus, minkä vuoksi murrosikää on kutsuttu myös persoonallisuuden rakentumisen toiseksi mahdollisuudeksi, tai yksilöitymisen toiseksi vaiheeksi. (Vuorinen 1997, 199; Aalberg & Siimes 2007, 67.) Murrosikä muuttaa persoonallisuutta ratkaisevalla ja lopullisella tavalla (Aalberg & Siimes 2007, 67). Vaikka tieto ja kokemus lisääntyvät pitkin elämäkulkua, ajattelun muodoissa ei nuoruuden jälkeen

tapahdu enää olennaisia muutoksia. Niinpä nuoruudessa rakennettu identiteetti on suhteellisen pysyvä ja jatkuva oman yksilöllisyyden ja minuuden kokemistapa. (Nurmi ym. 2008, 128.)

Nuoren psyykkistä kehitystä tarkastellessa, on syytä huomioida myös murrosiän fyysinen puoli. Puberteetin mukanaan tuomat muutokset heijastuvat nuoren käsitykseen omasta itsestä: nuoren minäkuva muuttuu. Minäkuvan muutoksille luovat pohjaa nopea kasvu ja aikuismaisten piirteiden kehittyminen. (Nurmi ym. 2008, 128.) Muiden ihmisten palaute ulkonäöstä, ikätovereiden hyväksyntä, koulu- ja urheilumenestys ovat keskeisiä nuoren minäkuvaa määrittäviä tekijöitä (Nurmi ym. 2008, 142). Nuorelle minäkuvassa on tärkeää hänen käsityksensä omasta fyysisestä ulkonäöstä. Jossain murrosiän vaiheessa useampia nuoria askarruttaa oman ruumiin kehitys ja huoli siitä meneekö kaikki niin kuin pitääkin (Sinkkonen 2008). Juuri kehönkuvaa pidetään vahvana nuoren itsetunnon ennustajana. Jos nuorella on negatiivinen kehönkuva, se heijastuu myös itsetuntoon. (Berk 2012, 542.)

Berk (2012, 530–531) kirjoittaa, että biologiset ja sosiaaliset tekijät yhdessä vaikuttavat nuoren psyykkisiin muutoksiin. Mitä enemmän sosiaalinen ympäristö tukee nuoren kehitystä aikuisuuteen, sitä paremmin nuori sopeutuu kasvuprosessiin. Kun ajatellaan esimerkiksi itsetuntoa ja persoonallisuuden kehitystä, niin vanhempien ja lasten toimiva vuorovaikutus ovat monin tavoin yhteydessä nuoren positiiviseen kehitykseen (Nurmi ym. 2008, 146). Vanhempien, mutta myös koko nuoren sosiaalisen kasvuympäristön merkitys nuoren psyykkiselle kehitykselle on merkittävä myös ympäristön antaman palautteen takia. Nuori on riippuvainen toisten antamasta palautteesta ja se luo pohjaa nuoren minäkuvalle (Nurmi ym. 2008, 142; Sinkkonen 2008). Nuori saa ympäristöstä palautetta omista kyvyistään, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan (Nurmi ym. 2008, 142). Juuri heikkouksiensa suhteen nuori on kipeän tietoinen ja liioittelee niiden merkitystä suhteettomasti (Sinkkonen 2008). Tarkastelemme sosiaalista kehitystä lisää seuraavassa alaluvussa.

### **4.3 Sosiaalinen kehitys**

Murrosikäisen sosiaalista kehitystä vie eteenpäin nuoren pyrkimys itsenäisyyteen. Itsenäistyessään nuori alkaa ymmärtää itsensä erillisenä, itseään hallitsevana yksilönä. (Berk 2012, 619.) Murrosikäinen nuori viettää aikaansa pääsääntöisesti kahdessa eri sosiaalisessa ympäris-

tössä: perheessä ja kaveripiirissä (Nurmi ym. 2008, 130). Sosiaalinen ympäristö muuttuu kun nuoret alkavat viettää enemmän aikaa samanikäisten ystävien tai kavereiden seurassa (Nurmi ym. 2008, 130–131, 147; Berk 2012, 619).

Murrosiässä tapahtuvat sisäisen maailman muutokset heijastuvat ensisijaisesti siihen sosiaaliseen ympäristöön, tärkeimpiin ihmissuhteisiin, joiden avulla nuori on rakentanut sen hetkisen maailmansa. Mitä suurimmassa määrin asia koskee siis vanhempia, jotka ovat vielä nuorelle korvaamattomia tunnekohteita. (Vuorinen 1997, 207.) Nuori kaipaa vanhemmilta yhdellä hetkellä hellyyttä ja läheisyyttä. Heti perään nuori voi kiukutella kuin lapsi ja esittää vanhemmilleen mahdottomia vaatimuksia. Verrattuna nuoren muissa tilanteissa osoittamaan ajattelukykyyn ja itsehallintaan nämä ääripäät paljastavat näkyvästi nuoren sisäisen avuttomuuden. Nuori tekee omalla tavallaan työtä irrottautuaakseen niistä tunnesiteistä, jotka pitävät nuorta kiinni vanhemmissaan. (Vuorinen 1997, 212.)

Vanhempien merkityksen muuttuessa kaverien rooli murrosikäisen elämässä korostuu. Tämä on yksi syy siihen, miksi murrosiässä ryhmään kuulumisen tarve on suuri. (Sinkkonen 2008.) Myös ryhmän paine ja konformisuus, eli tarve olla ryhmän kanssa samaa mieltä, on nuoruudessa suurimmillaan. Konformisuus on monimutkainen prosessi. Siihen vaikuttavat muun muassa nuoren ikä, kyseessä oleva tilanne, tarve sosiaaliselle hyväksynnälle ja kulttuuri. Lisäksi yksilölliset vaihtelut ovat suuret. Konformisuus näyttäytyy nuorten elämässä esimerkiksi pukeutumisessa, päihteiden käytössä ja sosiaalisiin tapahtumiin osallistumisessa. (Berk 2012, 626.)

Kaiken kaikkiaan tiedetään, että samassa toveriryhmässä aikaansa viettävät nuoret ovat kaikessa suhteessa samankaltaisia. Heitä yhdistää sama koulu, asuinalue, harrastukset, mutta toisaalta myös käyttäytymispiirteet kuten koulumotivaatio, ongelmakäyttäytyminen ja koulu-menestys. (Nurmi ym. 2008, 147–149.) Ei ole sattumaa, että juuri murrosikäiset samaistuvat ystäviinsä ja kaveriporukoihinsa. Nuoret nimittäin pyrkivät sisäiseen eheyteen samastumalla ryhmän ulkoiseen samanlaisuuteen. Nuorten sosiaalisuutta hallitsee narsistinen kiinnostus. Nuori vertaa itseään muihin ja samastuu ystäviensä piirteisiin, jotka hän haluaisi itselleen. Nuori voi myös tykästyä ja samaistua milloin mihinkin asiaan muun muassa musiikkiin, julki-

suuden henkilöihin, harrastuksiin. Seilatessaan samaistumiskohteesta toiseen nuori muokkaa koko ajan minuuttaan. (Vuorinen 1997, 214.)

#### **4.4 Aikainen tai myöhäinen murrosikä**

Puberteetin alkaminen voi vaihdella terveillä nuorilla hyvin paljon (Sinkkonen 2008). Nurmi ym. (2008, 125) kertoo, että esimerkiksi ravinnon parantuminen on laskenut puberteetin alkamisikää ja näin vienyt nuoruuden alkua lähemmäs toisen elinvuosikymmenen ensimmäisiä vuosia. Lisäksi on huomattu, että vaikeissa elämäntilanteissa elävien nuorten murrosikä pyrkii aikaistumaan.

Nuoret jaetaan koulussa ryhmiin ja luokkiin ikänsä mukaisesti. Siten samalla luokalla voi olla ulkoiselta olemukseltaan nuoria naisia ja pikku tyttöjä (Aalberg & Siimes 2007, 137; Sinkkonen 2008). Murrosiässä samanikäiset tytöt ovat erilaisissa fyysisissä kehityksen vaiheissa, mutta myös hyvin erilaisissa psykososiaalisen kehityksen vaiheissa (Aalberg & Siimes 2007, 137). Tyttöjen väliset erot tuovat mukanaan hämmennystä, monenmoisia psyykkisiä mielikuvia ja sopeutumistarpeita niin varhain kuin myöhään kehittyville nuorille (Sinkkonen 2008).

Berk (2012, 542) kertoo teoksessaan tutkimuksesta, jossa ilmenee miten aikaisin kehittyvät, aikaisen puberteetin kokevat tytöt omaavat vähemmän positiivisen kehokuvan, mitä myöhemmin kehittyvät tytöt. Aikaisin kehittyvät tytöt olivat tutkimuksen mukaan epäsuosittuja, itseluottamuksen puutteesta kärsiviä, masentuneisuuteen altistuvia ja turhautuneita. Heillä ilmeni myös ongelmakäyttäytymistä kuten tupakointia, alkoholin käyttöä, aggressioita ja psyykkistä stressiä. Myöhemmin kehittyviä tyttöjä sen sijaan pidettiin sosiaalisina, viehättävinä, eläväisinä ja he olivat koulussa johtajien rooleissa. Myös Aalberg ja Siimes (2007, 57) kirjoittavat samantyyppisistä tuloksista laajan suomalaisen tutkimuksen perusteella. Tutkimus osoitti, että itse ilmoitettu masennusoireisto oli yleisempää niillä tytöillä, joiden murrosikä alkoi varhain. Lisäksi masennusoireet olivat yleisempiä tytöillä, joiden seksuaalikokemukset tapahtuivat nuorena. Tutkimusta on tehty myös aikaisen puberteetin ja ongelmakäyttäytymisen yhteydestä. Tutkimuksissa on ollut viitteitä siitä, että aikainen puberteetti voi johtaa myöhemmin ongelmakäyttäytymiseen. Toisaalta tutkimusta on tehty siitäkin, voivatko fysiologiset muutokset, erityisesti hormonitoiminnan muutokset, selittää ongelmakäyttäytymistä. Lukui-

sista tutkimuksista huolimatta kokonaiskuva tuloksista jää epäselväksi. (Nurmi ym. 2008, 127.) Aikainen puberteetti heijastuu myös nuoren sosiaaliseen kehitysympäristöön. Toisin sanoen puberteetti vaikuttaa siihen, miten muut ihmiset havaitsevat nuoren ja miten muut ihmiset nuoreen reagoivat. On ymmärrettävää, että aikaisen puberteetin kokevat tytöt voivat saada varsin erilaisen kohtelun vanhemmilta vastakkaisen sukupuolen edustajilta kuin myöhemmin kehittyvät ikätoverinsa. (Nurmi ym. 2008, 128.)

Edellä mainittuun aikaisen murrosiän ongelmaan vaikuttaa varmasti se, että murrosikäisen fyysinen kehitys kulkee usein psyykkisen kehityksen edellä (Sinkkonen 2008). Lisäksi tähän ongelmaan vaikuttaa ratkaisevasti se, miten hyvin nuoren keho sopii ikätovereiden kanssa yhteen ja miten nuoren keho sopii kulttuuriseen ihanteeseen tai mielikuvaan siitä. (Berk 2012, 542.) Se mielikuva, joka nuorella on omasta vartalostaan, vaikuttaa oman ruumiin kokemiseen. Useimmat murrosikäiset kokevat olevansa jossain kehityksensä vaiheessa liian pitkiä, liian lyhyitä, liian lihavia, liian laihoja tai kehittyneensä liian myöhään tai aikaisin. (Aalberg & Siimes 2007, 162.)



## 5 MOTIVAATIO

Mikä on se voima, joka saa ihmisen tekemään ja toimimaan? Mikä saa hänet liikkeelle? Ovatko kyseessä sosiaaliset, biologiset vai persoonalliset tekijät? Tämä on oleellinen kysymys tutkittaessa motivaatiota. Motivaatiota on pyritty määrittelemään monin eri tavoin. Kirjallisuutta tutkiessa huomaa, että yhteen lopputulokseen ei ole päästy, vaan motivaatio nähdään monikerroksisena ja osittain epäselvänäkin käsitteenä. Tutkiessamme murrosikäisten tyttöjen motivaatiota osallistua tai jättää osallistumatta koululiikunnan uintitunteihin, koemme erittäin tärkeäksi perehtyä motivaatioon, sen syntyyn ja kohdentumiseen, sekä sen kielteisiin vaikutuksiin, epämotivaatioon ja jopa pelkoihin. Seuraavaksi esittelemme joitakin motivaation määritelmiä ja motivaation kohdentumista.

### 5.1 Motivaation käsitteet

Motivaatio-sana tulee latinankielisestä sanasta ”movere”, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin sen käsite on laajentunut tarkoittamaan myös käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmänä. Arkipuheessa viitataan usein motivaatiosta puhuttaessa esimerkiksi tarpeisiin, haluihin, tavoitteisiin tai toiveisiin. Motiivit saavat aikaan ja ylläpitävät päämääräsuuntautunutta käyttäytymistä ja ne ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Motiivina voi toimia esimerkiksi tarve, sosiaalinen normi, ulkopuolelta tullut ylläke, tilannemuutos tai palkkio. Motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä, yksilön muuttuva henkinen tila, joka määrää mihin suuntaan ja millä vireydellä ihminen toimii. Motiivi on vaikutin, joka puolestaan saa aikaan ja ylläpitää henkilön motivaatiota tiedostetusti tai tiedostamatta ja saa tämän toimimaan tiettyä päämäärää kohti. (Ball 1977, 2; Ruohotie 1983, 9; Peltonen & Ruohotie 1992, 16, 169.)

Myös Hakkaraisen (1991, 25–27) ja Keskinen (1996, 218) mukaan motivaatio ilmenee siis ensisijaisesti käyttäytymisessä, kuten siinä kuinka vireästi ihminen jaksaa tehdä töitä ja minkä suuntaisesti ihminen toimii. Motivaatio ilmenee yksilön valinnoissa ja jaksamisessa. Miten pitkään ihminen jaksaa tehdä yhtäjaksoisesti töitä ongelmista huolimatta. Motivaatio-käsitteen sisällöksi ei riitä pelkkä tapahtumien kuvaus vaan sen tulisi selittää miksi jokin käyttäytymi-

nen tapahtui. Keski­sen (1996, 218) mukaan myös motivaatiota on sinällään vaikea tutkia yksinään, sillä motivaatio on usein vain yksi osailmiö tutkittavasta kokonaisuudesta.

Chungin mukaan motivaation käsite liittyy päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen. Motivoinut yksilö valitsee ja suuntaa toimintansa tavoitteen saavuttamiseksi. Hänen mukaansa motivaatio on yksilön tarpeiden, kannusteiden, sekä näitä koskevien havaintojen ja tulkintojen vuorovaikutuksen tulos. (Chung 1977, 7, 24.)

Lazaruksen (1997, 83) mukaan motivaatio on niin suuri osa persoonallisuutta, että kaikki persoonallisuusteoriat ottavat huomioon motivaation. Myös hän toteaa teorioiden poikkeavan toisistaan. Hänen mukaansa motivaatiossa on kyse niistä voimista, joiden oletetaan antavan ihmisen käyttäytymiselle energiaa ja ohjaavan sitä. Motivaatio käsittää myös näiden voimien järjestäytymisen henkilössä sekä niiden liikkeelle saattamisen ja kontrolloimisen.

Edellä mainituilla määreillä on kolme yhteistä ominaisuutta. Ne ovat vireys, suunta ja systeemiorientoituminen. Vireys viittaa energiavoimaan yksilössä, joka ajaa ihmisen käyttäytymään tietyllä tapaa. Suunta puolestaan viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen. Yksilö suuntaa käytöksensä jotakin kohti. Motivoinut yksilö on ominaista se, että hän suuntaa voimansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Systeemiorientoituminen eli motivaation ylläpito saa henkilön käyttäytymisen säilymään päämääräsuuntautuneena, kunnes hän on saavuttanut tavoitteensa. Motivaatio on vuorovaikutusprosessi, jossa yksilö ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa. Tämä vuorovaikutusprosessi joko vahvistaa tai heikentää yksilön motivaatiota. (Peltonen & Ruohotie 1987, 27.)

Motivaatio on tilannesidonnainen. Siitä voidaan erottaa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat sen, että henkilö pyrkii tavoitteeseen. Tilannemotiivi on yleensä lyhytaikainen ja liittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan. Tilannemotiivi vaikuttaa myös siihen, millä aktiivisuudella toimitaan. Motiivi on luonteeltaan dynaaminen ja se voi vaihdella tilannekohtaisesti. Tilannemotivaatio on hyvin riippuvainen yleismotivaatiosta. Yleismotivaatio puolestaan korostaa vireyden ja suunnan lisäksi käyttäytymisen pysyvyyttä, jolloin motivaatio kuvaa käyttäytymisen yleistä vireyttä ja suuntaa. Motivaatio viittaa siis ihmisen

psykkiseen tilaan, joka määrää, millä aktiivisuudella hän toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18.)

Motivaation käsitteeseen liittyy myös ongelmia. Yksilön motivaatiota ei voi suoraan havaita eikä se siten ole myöskään suoraan mitattavissa. Lisäksi käyttäytymistä määräävät monet muutkin tekijät, eli kaikkea käyttäytymistä ei voida perustella pelkästään motivaation kautta. Motivaatio myös sisältää useita prosesseja, eli motivaatiota eivät määrää pelkästään yksilön sisäinen epätasapaino ja ulkoinen ärsykeympäristö, vaan myös tilanteiden havaitseminen sekä saatavilla olevan informaation valinta ja tulkinta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)

Salmela-Aro (2005, 132–134) pohtii esitelmässään motivaatiopsykologian keskeisiä kysymyksiä, mihin pyrimme elämässä? Mikä on meille tärkeää? Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiota tarkastellaan tänä päivänä tavoiteltujen tilojen eli henkilökohtaisten projektien, pyrkimysten ja tavoitteiden kautta. Motivaatiopsykologia muodostaa yhden tärkeän viitekehyksen persoonallisuuspsykologiassa persoonallisuuden piirteiden ohella. Yhteenvetona hän toteaa, että meitä ei liikuta juurikaan keppi eikä ulkopuolelta asetetut uhat. Myöskään ulkopuolelta asetetut palkinnot tai porkkanat eivät muuta asiaa, vaan oma sisäinen motivaatio. Halu tehdä itselle tärkeitä asioita muiden ihmisten kanssa motivoi meitä. Motivaation tutkimus on myös alue, jossa positiivinen psykologia on omiaan. Onhan motivaatio yksi keskeinen elämän voimavara, jonka avulla vaikeatkin elämäntilanteet saadaan käännettyä voitoiksi.

## **5.2 Motivaation kohdentuminen**

Motivaatiota pitää tarkastella monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksena. Kaikkia motivoituun toimintaan vaikuttavia syitä ei edes tiedosteta, vaan ne voivat olla lähtöisin esimerkiksi varhaislapsuuden oppimiskokemuksista tai elinympäristön fysiologisista toiminnoista. Toiminta voi viritä myös tämänhetkisestä kokonaistilanteesta tai tulevaisuudesta. Myös toisen ihmisen läsnäolo voi sinällään olla motivoivana tai epämotivoivana tekijänä. Sosiaalinen ympäristö normeineen, roolisuhteineen ja odotuksineen voi vaikuttaa toimintaan ja vuorovaikutuksen luonteeseen. Motivaatio kehittyy osana ihmisen omaa kokonaiskehitystä, sillä aiemmat kokemukset ja niistä saadut palautteet vaikuttavat motivoitumiseen. Usein puhutaankin tunnepe-

räisistä motiiveista, kuten peloista ja aggressioista, koska ne vaikuttavat voimakkaasti toimintoihin. (Laakso & Pohjavirta 1987, 71–72.)

Toiminnan motivoituminen liittyy myös persoonan kognitiivisiin toimintoihin. Erityisesti korkeammalla tasolla olevia toimintoja säädellään kognitiivisesti. Päämäärät ovat tällöin tietoisia ja niihin tähtäävä toiminta suunnitelmallista ja harkittua. Toiminta on siis kokonaisuus, jossa kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen alue kietoutuvat toisiinsa. Kuitenkin tilanteet voidaan määritellä sen mukaan, mikä alue on milloinkin päällimmäisenä ja vaikuttavimpana. (Laakso & Pohjavirta 1987, 71–72.) Tällaiseksi tilanteeksi voidaan määritellä esimerkiksi kuntotestin suorittaminen koululiikunnassa. Motivaation määrittelyssä perusoletuksena on se, että ihminen itse on vastuussa tuloksesta, ja tehtävään liittyy haastetta. Tällainen tehtävä liikuntatunnilla saa aikaan motivaatioprosessin, jonka lopputuloksena on hyviä tai huonoja suorituksia. Carpenter ja Morgan (1999, 302–312) toteavat, että mitä pätevämmäksi oppilaat kokevat itsensä liikuntatunneilla sitä enemmän heillä on myönteisiä asenteita liikuntaa kohtaan. Onnistumiset siis lisäävät ihmisen motivaatiota toimia uudestaan ja enemmän. Ruohotien (1982, 9) mukaan päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen vaikuttaa suuri joukko asioita. Tällaisia ovat yksilölliset tarpeet ja ominaisuudet, kuten mielenkiinto, asenteet, harrastukset, saavutukset, sekä ympäristön taloudelliset ja sosiaaliset tekijät.

### **5.3 Ulkoinen ja sisäinen motivaatio**

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaation. Ne poikkeavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien ärsykkeiden luonteen puolesta. Voidaan katsoa että sisäiset ja ulkoiset motivaatiot täydentävät toisiaan: ne esiintyvät yhtäaikaaisesti, tosin jotkut motivaatiot voivat olla hallitsevampia kuin toiset. Sisäisessä motivaatiossa kannusteet tai palkkiot palkitsevat sisäisesti. Sisäiset tarpeet ovat yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden tyydytykseen, kuten itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyviä. Ulkoiset motivaatiot ovat taas riippuvaisia ympäristöstään. Ulkoiset motiivit ovat ulkopuolelta tulleita ja tyydyttävät tavallisesti alemman asteen, kuten turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeita. (Ruohotie 1982, 11–19.)

Motiivien ohjailussa keskeisessä asemassa ovat palkkiot. Sisäiset ja ulkoiset palkkiot eroavat siinä, että ulkoiset palkkiot ovat yleensä kestoiltaan lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseen voi tulla hyvin usein. Sisäiset palkkiot puolestaan ovat pitkäkestoisia ja niistä voi kehittyä pysyvän motivaation lähde. Ne ovat myös yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset palkkiot. Näiden kahden motivaation erottaminen ei ole aina helppoa. (Ruohotie 1982, 11.)

Sisäinen motivaatio välittyy siis henkilön yleisistä motiiveista, kun taas ulkoinen motivaatio on välittynyt jonkun muun kuin kyseisen henkilön itsensä kautta. Esimerkkejä erilaisista ulkoisista ja sisäisistä palkkioista on koonnut Ruohotie seuraavanlaisesti: Sisäisiä palkkioita ovat mm. työn sisältöön liittyvät palkkiot, monipuolisuus, vaihtelevuus, haasteellisuus, mielekkyys, itsenäisyys, onnistumisen ja edistymisen kokemukset jne. Lisäksi ne ovat yksilön itsensä välittämiä ja tyydyttävät ylimmän asteen tarpeita, kuten pätemisen tarvetta, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarvetta. Ne ovat subjektiivisia ja esiintyvät tunteiden muodossa, kuten ilona ja tyytyväisyytenä. Ulkoiset palkkiot ovat puolestaan johdettuja ympäristöstä, johon työn suhteen kuuluu mm. ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos ja tunnustus, osallistumismahdollisuudet jne. Ne ovat siis organisaation tai sen edustajan välittämiä. Ne tyydyttävät alimman asteen tarpeita, yhteenkuuluvuuden, turvallisuuden ja ravinnon tarpeita. Ne ovat myös objektiivisia ja esiintyvät usein esineiden ja tapahtumien muodossa, kuten stipendeinä tai kannustavina tilanteina. Huomion kiinnittää se seikka, että sisäiset ja ulkoiset motivaatiot kytkeytyvät hyvin suuressa määrin Maslowin tarvehierarkian tarpeisiin. (Ruohotie, Kahelin & Kleemola 1981, 11–13.)

#### **5.4 Motivaatioilmasto**

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan ympäristössä vallitsevaa tilannekohtaista tavoiteorientaatiota. Motivaatioilmasto tarkoittaa siis ryhmän psykologista ilmapiiriä, joka ohjaa ryhmän toiminnan tavoitteita. (Jaakkola 2003, 142.) Motivaatioilmasto on varsin kokonaisvaltainen tekijä, sillä motivaatioilmastolla on yhteys sekä ihmisten kognitiivisiin, affektiivisiin, että toimintaan liittyviin tekijöihin. (Jaakkola 2003, 142.) Motivaatioilmaston kokeminen on yhteydessä liikunnassa viihtymiseen, ahdistumiseen ja uskomuksiin menestymisen syistä. (Duda 1997, 6.) Ei ihme, että motivaatioilmasto on viimeisen 20-vuoden aikana muokkautunut käytetyimmäksi viitekehikseksi liikuntapsykologisissa tutkimuksissa (Soini 2006, 26–27).

Motivaatioilmasto vaihtelee eri tilanteissa. Se koostuu monista eri asioista kuten arvioinnin kriteereistä, erilaisista tavoista ryhmitellä oppilaita, palkitsemisesta, arviointitavoista (Duda 1997, 6.), toimintaa ohjaavista arvoista, opettajan menetelmällisistä ratkaisuksista, virheisiin suhtautumisesta ja yrittämisen syistä (Ames & Archer, 260–266).

Motivaatioilmastoa tarkastellessa sen keskeisin lähtökohta on koetun pätevyyden osoittaminen, eli se, mikä johtaa yksilön vuorovaikutteista toimintaa sosiaalisessa ympäristössä. Tämän teorian mukaan pätevyyttä osoitetaan joko itsevertailuun perustuen tehtäväsuuntautuneesti tai normatiiviseen vertailuun perustuen minäsuuntautuneesti (Soini 2006, 26–27.) Yksilön kokeamalla motivaatioilmastolla on siis vaikutus siihen, kokeeko yksilö onnistuvansa, vai epäonnistuvansa.

Motivaatioilmasto voi olla tehtäväsuuntautunutta, tai minä- ja kilpailusuuntautunutta. Motivaatioilmasto voi olla myös yhtä aikaa näitä molempia (Soini 2006, 29 ja Ames & Archer, 260–266.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa menestys määritellään yrittämisen, oppimisen ja omissa taidoissa kehittymisen kautta. (Ames & Archer, 260–266.) Tehtäväsuuntautuneet henkilöt kokevat pätevyyttä, kun he kehittyvät omissa taidoissaan, oppivat uutta tai yrittävät kovasti. Pätevyyden kokeminen ei ole riippuvainen toisten suorituksista, vaan oma yrittäminen ja kehittyminen ovat riittävä onnistumisen ja tyytyväisyyden edellytys. Tällöin myös alhaisemman liikuntataidon omaavat oppilaat voivat kokea onnistumisen elämyksiä. (Soini 2006, 26–27.) Minäsuuntautuneessa tai kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas yksilö palkitaan silloin, kun tämä menestyy toisia paremmin. (Ames & Archer, 260–266.) Minäsuuntautuneet henkilöt taas pystyvät kokemaan pätevyyttä silloin kun he voittavat toiset tai pystyvät saavuttamaan hyvän lopputuloksen verrattuna muihin. Tällaiset henkilöt haluavat osoittaa omia taitojaan ja suoriutua tehtävistä helpommalla kuin muut. Minäsuuntautuneisuus liikunnanopetuksessa on todettu olevan yhteydessä oppilaiden alhaiseen motivaatioon ja viihtymiseen, sekä vähäiseen yrittämiseen. (Soini 2006, 26–27.)

Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät sulje toisiaan pois, vaan kaikissa on piirteitä kummas-takin. Liikuntakokemusten kannalta on kuitenkin tärkeää näiden kummankin merkitys. Motivaation suhteen ei ole ongelmaa jos tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän korkea riippumatta

minäsuuntautuneisuuden voimakkuudesta. Jos minäsuuntautuneisuus on korkeampi kuin tehtäväsuuntautuneisuus, saattaa se olla ongelmallista varsinkin oppilaan motivaation kannalta, etenkin jos koettu pätevyys on alhainen. (Soini 2006, 26–27) Soinin mukaan näiden pääulottuvuuksien alla voidaan nähdä erilaisia alaulottuvuuksia. Ne voidaan luokitella tehtäväilmaston kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat oppilaan oma kehitys, jokaisen oppilaan tärkeä rooli ja yhteiskunnallinen oppiminen. (Soini 2006, 29.) Soinin vuonna 2006 tekemä tutkimus vahvisti koetun tehtäväsuuntautuneen ilmaston, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan tärkeitä tekijöitä liikuntatunnilla viihtymiseen ja aktiivisuuteen. Soinin tekemän tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat viihtyvänsä liikuntatunnilla hyvin ja arvioivat itsensä aktiivisiksi. (Soini 2006, 71) Onnistuneen motivaatioilmaston kannalta tärkeintä on, että se sopii yhteen lapsen tai nuoren tavoiteorientaation, tavoitteiden ja päämäärien kanssa. Tällöin motivaatio toimintaa kohtaan ja tilanteessa viihtyminen ovat suurimmillaan. (Treasure 1992, 88.)

Karhusen ja Variksen (2001) pro gradu -tutkimuksen mukaan motivaatioilmaston laadulla on suuri vaikutus oppilaiden viihtymiseen koululiikuntatunnilla. Opettaja pystyy vaikuttamaan motivaatioilmastoon omalla opetuksellaan, millaiset harjoitteet ja opetustyyli hän valitsee. Näillä valinnoilla voi vaikuttaa onko motivaatioilmasto minä- vai tehtäväsuuntaunut, vai kumpaakin. Opettaja ei kuitenkaan itse täysin pysty vaikuttamaan ilmastoon, vaan siihen vaikuttavat myös oppilaat ja heidän keskinäiset vuorovaikutustaitonsa. Tehtäväsuuntaunut motivaatioilmasto on ihanteellisempi, koska se ruokkii sisäistä motivaatiota ja lisää viihtyvyyttä tunneilla. Kasvatuksellisesti katsottuna motivaatioilmaston syntyminen on merkittävä, sillä opettaja voi toimintaansa säätelämällä vaikuttaa sen muodostumiseen. (Karhunen 2001,7.)

## **6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **6.1 Tutkimuksen tavoite ja laatu**

Tutkimuksen tavoitteena oli saada esiin kahdeksannen luokan tyttöjen kokemuksia ja ajatuksia yläkoulun uintitunneilta. Tutkimusongelmana oli saada selville ja ymmärtää kahdeksasluokkalaisten tyttöjen koulu-uintimotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä.

Tutkimuksemme toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimusmenetelmästä valikoitui laadullinen, koska vain sen kautta pystyimme vastaamaan esittämäämme tutkimusongelmaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on juuri todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2004, 153) ja siihen tässä tutkimuksessa pyrimme.

### **6.2 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston analysointi**

Tutkimuksen tekeminen alkoi pian koulutukseen päästyämme. Me molemmat olimme työsämme ihmetelleet tyttöjen hiipuvaa innostusta koulun uintitunteja kohtaan. Uintiin osallistuminen näytti vaihtelevan liikuntaryhmien kesken merkittävästi. Huomattavaa oli, että uinnit väliin jättäviä oppilaita oli selkeästi enemmän kuin omana kouluna aikana, ja siitäkään ei vielä ole kulunut kovin pitkää aikaa. Pohdimme syitä tähän asiaan yhdessä opiskelijatovereidemme kanssa ja esille nousi mielenkiintoisia näkökulmia. Kun sitten gradun tekemisen aika koitti, oli aiheen valinta helppoa. Tutkimusta oli mukava lähteä tekemään, kun aihe oli kiinnostava ja uskoimme sen antavan meille uusia näkökulmia liikunnanopettajana. Ymmärryksen lisääminen oli myös yksi meidän tutkijoiden itsellemme asettama tavoite. Ensimmäisenä lähdimme etsimään aikaisempia tutkimuksia koululiikunnasta, uinnista. Huomasimme, ettei tätä aihetta suoranaisesti oltu tutkittu ainakaan Suomessa. Luettuamme aihepiiriä käsitteleviä tekstejä ajatus kirjallisuuskatsauksen sisällöstä jäsenyi. Kirjallisuuskatsauksen kirjoittamisen jälkeen mietimme metodia ja aineiston keräämistapaa.

Laadullinen tutkimusmetodi oli selkeä valinta jo alusta asti, koska halusimme tutkia nuorten kokemuksia ja saada heidän mielipiteensä ja ajatuksensa esille. Aineiston keräämistapaa mietimme pitempään. Haastattelu tai kyselylomake olisi voinut olla myös hyvä vaihtoehto. Kuul-



tuamme ainekirjoituksesta aineiston keräämismuotona kiinnostuimme siitä, mutta epäilyksiäkin se herätti. Mitä jos oppilaat eivät saisi kirjoitettua aiheesta mitään? Tutustuimme muihin ainekirjoituksella tehtyihin tutkimuksiin ja se rupesi tuntumaan sopivalta tavalta saada vastauksia esittämäämme kysymykseen. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 86) huomauttavat teoksessaan, että ainekirjoituksen käyttö tutkimusaineistona sisältää oletuksen, että kirjoittaja kykenee ja on jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti. He kertovat, että monesti tässä tiedonkeruumuodossa tiedonantajan ikä ja kirjalliset kyvyt muodostuvat tutkimuksen kannalta kynnyskysymyksiksi. Aineistonkeruutapaa pohdittiin pitkään, mutta tulimme siihen tulokseen, että 14-vuotiaat tytöt pystyisivät ilmaisemaan itseään kirjoittaen. Teimme jo syyslukukaudella pienen koekirjoituksen samasta aiheesta. Koekirjoitukseen osallistuivat ne tytöt, jotka eivät osallistuneet syyslukukauden uintitunnille. Kirjoitukset onnistuivat hyvin jo tuolloin, joten pystyimme luottavaisin mielin teettämään varsinaisen aineiston myös ainekirjoituksena. Olimme tutkijoina myös tietoisia siitä, että aineisto tulisi olemaan sisällöllisesti ja laadullisesti vaihtelevaa, sillä tämä kävi ilmi jo koekirjoituksista. Muiden samaa aineistonkeruutapaa käyttäneiden kokemuksesta oppineina päätimme teettää kirjoitukset ATK-luokassa tietokoneella. Tutkimuskirjallisuudessa ainekirjoitusta ei useinkaan mainita aineistonkeruumenetelmänä. Siellä puhutaan lähinnä elämänkerroista. Elämänkertojen analyysissä pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten, tarinoiden ja muisteluiden avulla. Elämänkerroissa ihmiset itse päättävät mistä kertovat ja miten he ovat asioita kokeneet. Tällöin tutkija ei ohjaa aineiston sisältöä, mutta ei pääse myöskään esittämään tarkentavia kysymyksiä. Haittana elämänkerroissa on se, että tutkittavat saattavat muistaa väärin, tai tarinoida muistikuvien joukkoon. Lisäksi strukturoimattomissa aineistoissa tutkijalle jää vapaus aineiston tulkintaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 207.)

Tutkimukseen osallistui erään suomalaisen peruskoulun 38 kahdeksannen luokan oppilasta. Tutkimusjoukko valittiin koulun uintijakson päätteeksi niin, että valitussa joukossa oli sekä uintitunneille osallistuvia, että uintitunnit välttäviä oppilaita. Ennen ainekirjoitusta koulun rehtori hyväksyi tutkimusluvan, minkä jälkeen se lähetettiin oppilaiden kotiin huoltajien hyväksyttäväksi. Liite 1. Sekä huoltajalla, että oppilaalla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimus toteutettiin ainekirjoituksena liikuntatunnin aikana helmikuussa 2014. Aine kirjoitettiin ATK-luokassa ja aikaa oli 1,5 tuntia. Tutkimukseen osallistui kolme eri liikuntaryhmää. Oppilaita oli kirjoituspäivinä paikalla yhteensä 47. Yhdeksän oppi-

lasta ei halunnut osallistua ainekirjoitukseen ja heille annettiin vaihtoehtoista tekemistä kirjoittamisen ajaksi. Ainekirjoituksen ohjeistus kirjoitettiin taululle ja se oli seuraavanlainen: ”Pohdi, mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät haluasi osallistua koulun uintitunneille”. Tämän lisäksi suullisessa ohjeistuksessa kehoitettiin tarkkaan, henkilökohtaiseen tekstiin. Oppilaita muistutettiin myös anonyymiydestä ja siitä, etteivät kirjoitetut tekstit vaikuttaisi mitenkään heidän liikuntanumeroonsa. Motivaatiota lisäämään oppilaille kerrottiin tutkimuksen tavoite ja se, että kirjoituksillaan he voivat auttaa opettajia tekemään uintitunneista entistä toimivampia.

Oppilaat ryhtyivät kirjoittamaan aineita todella keskittyneesti. Ensimmäinen tunti meni kaikilla ryhmillä niin, että luokasta kuului ainoastaan tietokoneen näppäilyn ääniä. Toisen tunnin alussa suurin osa oppilaista oli valmiina. Muutama oppilaat kirjoittivat vain kappaleen tai kaksi, mutta suurin osa tuotti tekstiä noin 1,5 sivua. Aineen kirjoittamisen jälkeen oppilaat tulostivat aineensa ja palauttivat ne kirjekuoreen nimettöminä. Jälkeenpäin huomasimme, että aineistot olisi kannattanut ottaa suoraan sähköisesti. Näin aineiston analyysissä olisimme säästyneet kirjoittamiselta ja aineiston käsittely olisi voinut olla helpompaa. Lisäksi aineiston analyysiin olisi avautunut uusia mahdollisuuksia, kuten tietokoneohjelmilla tehtävät analyysit. Tietokoneilla tehtävät analyysit olisi tietysti ollut mahdollista toteuttaa jos olisimme kirjoittaneet kaikki aineet tietokoneelle. Aineita lukiessa tuli myös mieleen, miten kiinnostavaa olisi ollut päästä esittämään kirjoituksista tarkentavia kysymyksiä. Haastattelu olisi mahdollistanut sen, mutta epäilemme, olisivatko oppilaat kertoneet haastattelussa niin avoimesti kirjoittamistaan asioista.

Tutkimuksemme aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, joka on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja mahdollisimman objektiivisesti. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysillä ikään kuin järjestetään aineisto johtopäätösten tekoa varten. Tällöin tutkijan omalle vastuulle jää johtopäätösten, eli tulosten tekeminen, ettei tuloksena esitellä vain järjestettyä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105, 110.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, jolla tarkoitetaan yksityiskohdista lähtevää teorian rakentamista. Aineistolähtöisyys kertoo myös siitä, että ana-

lyysiä lähdetään tekemään aineisto edellä mahdollisimman puhtaalta pöydältä etsien tutkimusongelmaan vastaavia asioita, ilman ennakko-oletuksia. (Eskola & Suoranta 2005, 19.)

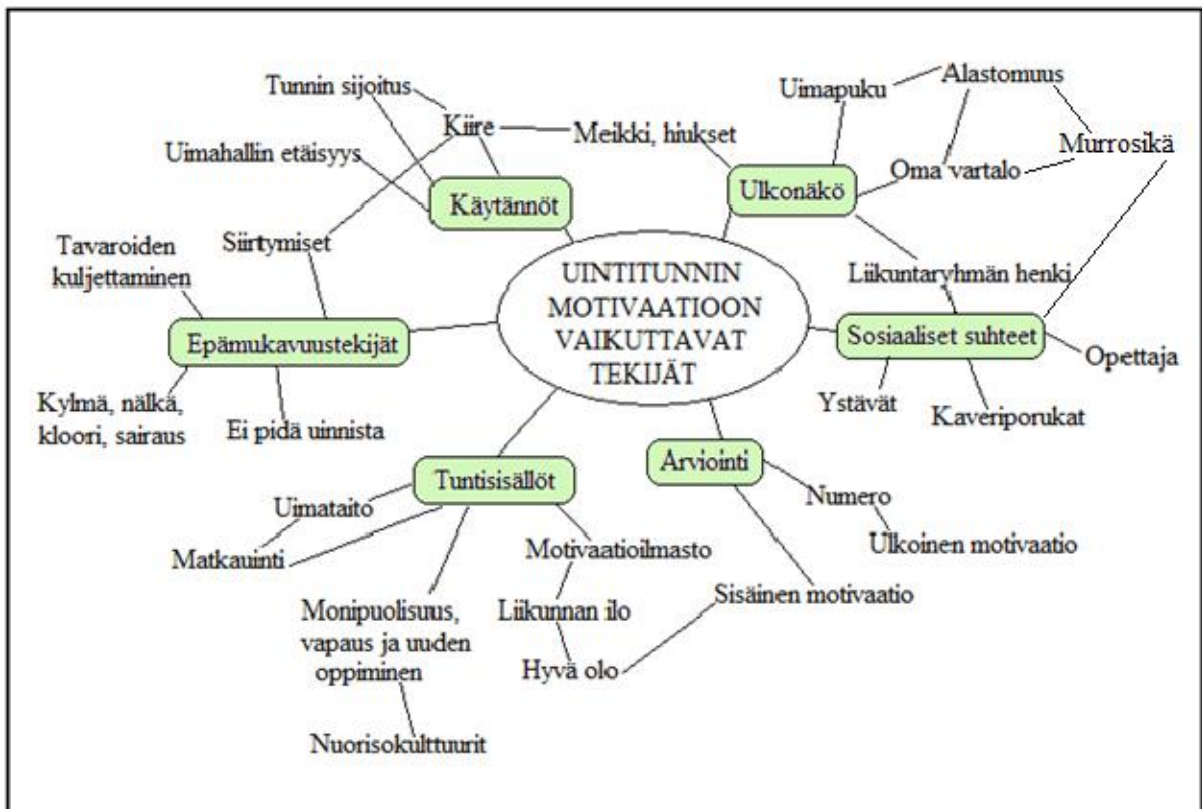
Aloitimme analyysin lukemalla molemmat kaikki aineet läpi. Tämän jälkeen sisällönanalyysimme eteni teemoittelusta tyypittelyyn. Teemoittelussa poimimme aineista tutkimusongelmaa valaisevat teemat, eli yliviivasimme aineista kaikki tekijät, jotka kirjoittaja oli maininnut vaikuttaneen uintitunnin motivaatioon. Jaoin aineet tässä vaiheessa niin, että molemmilla oli analysoitavana noin 25 sivua tekstiä. Negatiivisesti ja positiivisesti vaikuttaneet tekijät yliviivasimme eri väreillä. Seuraavaksi kirjoitimme kaikki yliviivatut tekstit tietokoneelle ja järjestimme ne teemoittain, jolloin meillä oli koottu tekstiaineistosta kokoelma erilaisia vastauksia. Jatkoimme analyysiä tyypittelemällä. Tässä vaiheessa teemat (18 kappaletta) ryhmiteltiin samankaltaisuuksia sisältäviin ryhmiin. Tyypittely tiivistä ja tyypillistä aineistoa. (Eskola & Suoranta 2005, 179, 181.) Ryhmistä syntyi kuusi tyyppiä (Liite 2). Eskola ja Suoranta (2005, 181) kirjoittavatkin, että parhaimmillaan tyypit kuvaavat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti taloudellisesti. Osa tyypeistä sisältää varsin monta vastausta ja osa tyypeistä onkin varsin laajoja. Tässä analyysimenetelmässä ei kuitenkaan tarvinnut etsiä yleistä, vaan pystyi kiinnittämään huomiota myös poikkeaviin vastauksiin ja niille vastauksille pystyi tekemään omat tyyppiinsä. Tämä analyysimenetelmä pakotti meidät ymmärtämään aineistoa laajemmin, jolloin samanlaisistakin vastauksista tuli rikkaammin jäsentynyttä. (Eskola & Suoranta 2005, 181.) Seuraavaksi ryhdyimme tekemään syntyneiden tyyppien pohjalta johtopäätöksiä ja etsimään merkityksiä. Lähdimme siis tulkitsemaan oppilaiden kirjoittamaa tekstiä hermeneuttisen metodin kautta.

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35; Laine 2007, 31). Meidän tutkimuksessamme hermeneutiikka tarkoittaa yleisesti sitä, että oppilaat kertoivat omat kokemuksensa aineissa ja me tutkijat pyrimme tulkitsemaan kirjoituksia mahdollisimman oikein. Ymmärtäminen on aina tulkintaa ja aiemmin ymmärretty on tulkinnan pohjalla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Jonkinlainen aikaisempaan tutkimukseen ja omiin opettajakokemuksiimme perustuva esiymmärrys on tarpeen, jotta on edellytykset ymmärtää asiaa. Hermeneuttisen tieteen piirissä tuosta aiemmin ymmärretystä käytetään nimitystä esiymmärrys. Se on ihmisen luontainen, arkinen ymmärrys toisten ihmisten ilmaisuista. Aina arkinen ymmärrys ei anna todellista kuvaa asiasta, ja juuri hermeneutiikan tavoitteena on

tehdä jokin tunnettu asia tiedetyksi. Tällöin nostetaan näkyväksi se, minkä tottumus on hävitännyt huomaamattomaksi asiaksi. Mahdollisimman oikeaan tulkintaan pyritään analysoimalla aineistoa hermeneuttisella kehällä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tuo tutkiva dialogi on oman tulkinnan ja aineiston välistä vuoropuhelua. Tutkija pyrkii siis avoimesti ymmärtämään aineistoa. Hermeneuttisen kehän alkuvaiheessa tutkija tekee heti tulkintoja ensimmäisten aineiston hankkimisen vaiheessa. Kehää edetessä pyritään ottamaan etäisyyttä ensimmäisiin tulkintoihin, jotka ovat usein kuvitelmia. Sitten mennään uudelleen aineiston pariin ja pyritään näkemään uusin silmin se, mitä aineisto kertoo. Tämän jälkeen aina aineistoon palatessa tulkintaa koetellaan ja aineistosta pyritään löytämään uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2007, 32–33 ja 36–37.)

## 7 UINTITUNNIN MOTIVAATIOON YHTEYDESSÄ OLLEET TEKIJÄT

Seuraavissa luvuissa käymme läpi tutkimuksemme tulokset. Olemme jakaneet aineistosta löytyneet uintimotivaatioon yhteydessä olevat tekijät kuuteen ryhmään (Kuvio 1). Niitä ovat ulkonäkö, sosiaaliset suhteet, epämukavuusalueella toimiminen, tuntisisällöt, käytännöt ja arviointi. Tuloksissa on aineiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä siitä, mitä merkityksiä oppilaat ovat näille asioille antaneet.



KUVA 1. Uintitunnin motivaatioon yhteydessä olevat tekijät

### 7.1 Ulkonäkö

Aineissa kirjoitettiin paljon ulkonäköön liittyvistä asioista. Nurmi ym. (2008, 142) kirjoittaa, kuinka nuorelle on tärkeää hänen käsityksensä omasta fyysisestä ulkonäöstä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tuota ajatusta.

Tutkimuksemme vastanneet tytöt kokivat meikkaamisen ja hiusten laitton tärkeäksi toiminnaksi. Näitä kuvattiin itsetuntoa nostavana, usein välttämättömänä velvollisuutena. Uimahallilla altaassa täytyy olla ilman meikkiä ja oman ulkonäön ehostaminen on siellä muutenkin mahdotonta. Lisäksi ehostus on aikaa vievää ja se pitäisi ehtiä tehdä uintitunnin jälkeen ennen seuraavan tunnin alkua. Näiden syiden takia meikkaaminen ja hiusten laitto koettiin uintimotivaatiota vähentäväksi tekijäksi.

*”Minun täytyy meikata, koska meikkaamisen jälkeen tunnen oloni paljon mukavammaksi ja itsevarmemmaksi ja ei tule sellaista oloa, että hävettää olla koulussa.”*

*”En myöskään tykkää laittaa pompulalle hiuksia tai puhdistaa meikkejä pois, koska naamani on ihan kamala ilman meikkiä ja tunnen oloni huonoksi kun mulla ei ole meikkiä.”*

Nuoren käsitys omasta ulkonäöstä näyttää liittyvän vahvasti nuoren itsetuntoon. Näin on tutkimuksessaan todennut myös Berg (2012, 542). Ulkonäön vaikutus itsetuntoon näyttäisi korostuvan juuri murrosiässä. Tytöt kirjoittivatkin, usein vain sivumennen, kuinka ikä on vaikuttanut heidän kokemukseensa uinnista ja omasta ulkonäöstä. Näyttäisi siltä, että murrosikä on se aika, jolloin omaa ulkonäköä kohtaan koetaan tyytymättömyyttä. Myllyniemi ja Berg (2013, 95) saivat tutkimuksessaan tuloksen, jossa 10–14-vuotiaista enemmistö on omaan ulkonäköön erittäin tyytyväinen, mutta 15–19-vuotiaista enää kolmannes. Tässä ryhmässä tytöistä vain 22 % on erittäin tyytyväisiä omaan ulkonäköön.

*”Pienempänä koulu-uinti oli mukavaa. Ei ollut paineita siitä miltä näyttää, sai olla vielä lapsi. Mitä vanhemmaksi on tullut, sitä kauheampaa se on. Toisista puhutaan pahaa ja arvostellaan.”*

*”Suurin osa ei mene takaisin kouluun ilman meikkiä tai hiusten laittoa. Se on tämän ikäisille tytöille jostakin syystä tärkeää.”*

Murrosiän tuomat fyysiset muutokset muokkaavat nuoren kehoa ja sen hyväksyminen vie oman aikansa. Oman kehonkuvan muodostaminen ja oman kehon hyväksyminen on usein tässä ikävaiheessa vielä kesken. Aineissa tytöt olivatkin käyttäneet juuri sanoja: ”oma keho on

vielä niin kesken” tai ”en ole oppinut vielä hyväksymään omaa kroppaa” kuvaamaan murrosiässä muuttuvaa kehoaan. Uima-asussa oman keskeneräisen kehon kanssa näyttäytyminen tuntui tutkimuksen mukaan olevan yksi merkittävä tekijä, jota nuoret mieltivät uimista suunnitellessaan. Samalla se laskee uintimotivaatiota.

*”Nykyään tytöt ovat liian vaativia itseään kohtaan ja arvioivat muitten ulkonäön perusteella ja ajattelevat että jos tuo on laiha niin minunkin pitäisi olla laiha.”*

*”Mäkään en ole tyytyväinen omaan kroppaan vaikka tiedän että olen normaali 14-vuotias eikä mitään hävettävää pitäisi olla.”*

*”En tunne ketään tyttöä joka olisi sanonut, ettei häntä ahdista olla ilman vaatteita tuntemattomien edessä.”*

Murrosiän aiheuttamat kehon fyysiset muutokset eivät ole ainoa syy, miksi oma vartalo aiheuttaa uintitunneilla murhetta. Yläkouluikäisten tyttöjen maailma näyttäytyy tämän tutkimuksen mukaan raadollisena. Vaikka tytöt tiedostavat vartalon muuttumisen olevan vielä käynnissä, niin siitä huolimatta omaa ja kavereiden kehoja verrataan tämän hetken naisihanteeseen. Aineiden perusteella nuoret tytöt ihailevat laihaa, mutta jokseenkin lihaksikasta kehoa. Mahdottomat kehot ahdistelevat nuoria tyttöjä joka paikassa: media jakaa omaa sanomaansa erilaisten painonpudotus- ja kehonrakennusohjelmien kautta, sosiaalinen media on täynnä nuorten naisten ja miesten ”selfiestä” ja fitness-harrastus lisää suosiotaan. Tällaisen median seuraajien joukossa on nuoria tyttöjä, mutta myös heidän vanhempiaan ja idoleitaan, joista lapset ottavat mallia. Keskinen tiivistää myös meidän tutkimuksemme tuloksen siitä, mitä annetuista vartaloihanteista ja paljastavassa uima-asussa esiintymisestä seuraa. Uimahallissa käyminen tuntuu epämiellyttävältä ja oppilaita jää uintitunneilta pois. Uimahallia ei haluta käyttää edes vapaa-aikana. (Keskinen 2003, 281.)

Aineista käy ilmi, kuinka ulkonäköpaineet ovat läsnä nuoresta asti. Yhteiskunta on niin ulkonäkökeskeinen, että jo lapset kärsivät ulkonäköön liittyvistä vaatimuksista. Myllyniemi ja Berg (2013, 73) ovat tehneet tutkimuksessaan samanlaisia huomioita. Lähes puolet tutkimukseen vastanneista kertoi liikkumisen motiiviksi painon kurissa pysymisen ja tämä oli näkyvis-

sä myös nuorimpien (7–9-vuotiaat) ikäryhmässä muiden ulkonäköön liittyvien syiden ohella. Ulkonäköpaineita kokevat tytöt eivät mielellään esiinny vähissä vaatteissa. Uimapuvun alla tuntuu alastomalta, kun mitään ei voi peittää vaatteilla. Myös uimapuku itsessään nousi tyttöjen kirjoituksissa esille ja vaikutti uintimotivaatioon joko laskevasti tai nostavasti.

*”Aina on sellainen tunne, että muut ovat paremmassa kunnossa ja pitäisi varmaan laihduttaa ja pitää vatsalihakset tiukkana jotta ei maha näytä liian suurelta.”*

*”Noh, uimapuvustakin on monesti paineita. Koska monella tytöllä on kauniit, kalliit merkkiuimapuvut ja jos vaikka minulla olisi joku halpahallin paska uimapuku niin kaikki moittisivat sitä, mitä nyt ihmisiä, oppilaita tunnen. Mutta minulla kyllä on semmoinen aika hyvä merkkiuimapuku, koska tarvitsin sitä kuin uin vapaa-ajallakin. Nyt kukaan ei kuitenkaan moiti uimapuvun takia.”*

Huomioimme tutkimusaineistoa lukiessa, kuinka taloudellinen eriarvoisuus näkyy myös nuorten keskuudessa. Oppilaat arvioivat toisiaan vaatteiden hintalapun tai vaatemerkin perusteella ja olettavat sen kautta luokkatovereidensa sosiaalisen luokan tai perheen taloudellisen tilanteen.

*”Kaikilla ei tietysti ole varaa hankkia uusimpia uima- asuja, joten semmoiset ihmiset joutuvat helposti niiden pilkan kohteeksi, joilla on. Monet jotka eivät saa aina uusimpia varusteita saattavat katsoa, että voi näyttääpä tuo vähän varakkaampi paljon kauniimmalta ja laihemmalta tuossa uimapuvussa. Ja ajatella itse että olempa niin tyhmän näköinen, ruma, läski ja tämä Halpa- Hallista ostettu uimapuku ei ole yhtä kauniin näköinen kuin tuo Guessin uudesta mallistosta oleva.”*

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi Nurmen ym. (2008, 142) kirjaama ajatus siitä, että muiden ihmisten palaute ja ajatukset ulkonäöstä, sekä ikätovereiden hyväksyntä ovat suuressa roolissa nuoren elämässä. Seuraavassa alaluvussa paneudutaan siihen tarkemmin.



## 7.2 Sosiaaliset suhteet

Kaverien merkitystä painotettiin useimmissa aineissa paljon. Tytöt kirjoittivat, kuinka kaverien osallistuminen ja suhtautuminen uintiin vaikuttaa pitkälti siihen osallistuuko itse uintintiin tai miten uintiin suhtautuu. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Sinkkosen (2008) ajatusten kanssa siitä, että murrosiässä ryhmään kuulumisen tarve on suuri. Sinkkonen ajatteli tämän johtuvan siitä, että vanhempien merkityksen muuttuessa kaverien rooli murrosikäisen elämässä korostuu. Ryhmään kuulumisen ohella aineista nousi selvästi esille myös Bergin (2012, 626) kertoma murrosikäisten konformisuus, eli tarve olla ryhmän kanssa samaa mieltä. Berg kirjoittaa konformisuuden näyttäytyvän eri tavoilla nuoren elämässä ja siitä, miten paljon konformisuudella on näyttäytymismuotoja ja yksilöllistä vaihtelua. Tarve sosiaaliselle hyväksynnälle näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella olevan nuoren tytön elämässä merkittävä tekijä.

*”Jos kuulut porukkaan tunneilla ja jos kukaan muu (porukasta) ei ui, ei itsekään tahdo uida. Monesti kavereiden mielipiteet vaikuttavat todella vahvasti omiin mielipiteisiin koska oman sanan ilmaiseminen ei ole aina kovin helppoa.”*

*”Mielestäni koulu uintiin osallistumisen halua vähentää se, että lähes kukaan ei tykkää koulun uinneista ja siitä liikkuu paljon ikäviä tarinoita ja juoruja. Siitä myös puhutaan paljon ja monet odottavat sitä yhdessä kauhulla ja tekevät lintsaus suunnitelmia.”*

*”Uintien vihaaminen on aika massa juttu, eli moni saattaa silti tykätä salaa uinnista, mutta sanoo vihaavansa uintia, koska muutkin vihaavat, eikä uskalla sanoa että tykkää siitä, koska pelkää jäävänsä porukan ulkopuolelle. Jos rohkeammat tyypit tykkäisivät uinnista, moni muukin varmaan sanoisi että tykkää siitä.”*

Aineissa pohdittiin paljon myös liikuntaryhmän henkeä. Ryhmän henki näyttäytyi uintimotiivaatiota niin lisäävänä kuin heikentävänä tekijänä. Jos liikuntaryhmässä vallitsi turvallinen ilmapiiri, eivät muuten negatiivisesti motivaatioon vaikuttavat tekijät, edes ulkonäköönkään liittyvät asiat vähentäneet uintimotiivaatiota. Ryhmän ilmapiiri näyttäisi siis tutkimuksemme

perusteella nousevan yksittäisenä asiana merkittävimmäksi uintimotivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi.

*”Halua osallistua uintituntiin lisäävät kaverit, hyvä ryhmä ja hyvä henki. On helpompaa leikkiä ja pelata kaikkee kun se onnistuu, jos ryhmällä on hyvä yhteishenki.”*

*”Jos on kiva ryhmä jossa kaikki on toisten kanssa kavereita, kukaan ei kato toisia halveksuvasti ja kaikki otetaan mukaan. Haluja lisää siis tosi kiva porukka.”*

Sosiaalisiin suhteisiin liittyen opettaja keräsi aineissa paljon kommentteja niin hyvässä kuin pahassa. Opettajalta toivottiin muun muassa kannustamista, ymmärtämistä, aitoa välittämistä nuorista ja taitoa opettaa.

*”Opettaja joka tsemppaa mutta ei kuitenkaan pakota uimaan (lisää motivaatiota).”*

*”On tärkeä, että opettaja on aidosti kiinnostunut nuorten tunteista ja on valmis puhumaan näistä.”*

*”Monesti uinnin aikana myös opettajan sanat ja sen puhetyyli siitä uinnista rohkaisee uimaan ja yrittämään eri uintijuttuja, vaikka itsellä niistä voisi olla jotakin pelkoa.”*

### **7.3 Epämukavuusalueella toimiminen**

Oppilaat kokivat uintimotivaatiota vähentäväksi asiaksi monenlaiset epämukavuutta aiheuttavat tuntemukset kuten uinnin jälkeinen nälkä, väsymys, kiire, kylmyys ja uimahallin veden aiheuttamat tuntemukset. Myös uimavarusteiden ja laittautumiseen liittyvien tarvikkeiden kuljettaminen koettiin negatiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi.

*”Kloori aiheuttaa punoitusta ja kirvelyä iholla, varsinkin kasvojenalueella ja kaulassa. Pitäisi sitten raahata kaikki kosmetiikkatuotteetkin uimahalliin ja alkaa siellä tälläytyä.”*

*”On myös tosi ällöttävää olla uima-altaassa, joka on melkein täynnä.”*

*”Siirtymiset koululle ja uimahalliin ärsyttää myös, koska hallille tulee kiire, koska välkät on usein niin lyhyitä. Uinnin jälkeen on nälkä ja sellainen väsy olo, eikä jaksais tulla kouluun enää tunneille, vaikka aamu uinneissa on se hyvä puoli, että siellä piristyy. Uintikamat vie myös repussa tilaa.”*

Liikuntavälineiden kuljettaminen mainittiin negatiivisena kokemuksena myös Lauritsalon (2014) väitöskirjassa, jossa selvitettiin kuinka ihmiset kuvailevat kokemuksiaan koululiikunnasta internetin keskustelupalstoilla. Lauritsalon tutkimusaineisto kerättiin internetistä vuonna 2007 ja samalla tavalla vuonna 2012. Aineisto hankittiin syöttämällä Googleen hakusanaksi ”koululiikunta” ja ensimmäiset 200 avointen keskustelupalstojen osumaa otettiin käsittelyyn. Aineisto käsiteltiin laadullisilla analyysimenetelmillä. Suurin osa (64 %) keskustelupalstojen kokemuksista oli tutkimuksen mukaan negatiivisia ja liittyi opettajan käytökseen, luokan ilmapiiriin, itsetuntoon, välineisiin ja tiloihin sekä suihkussa käymiseen. Mielenkiintoista, että tässä kokemuksia keräävässä tutkimuksessa oli mainittu negatiivisena kokemuksena juuri tavaroiden (maastohiihtosuksien) kuljettaminen paikasta toiseen.

*”Koulun uintitunnit ovat vähän liiankin vaivalloisia kaikkine pesu- ja kuivaustoimenpiteineen ynnä muina sellaisineen ja itse tuntiin jää niihin verrattuna todella vähän aikaa.”*

*”En tykkää uinnista siksi että on työlästä vaihtaa kaikki kampeet ja raahata uimavaatteita koulussa, saunan ja suihkun jälkeen kuivata hiukset ja pyöräillä pitkä matka kotiin.”*

#### **7.4 Tuntisisällöt**

Tuntisisältöjen monipuolisuus ja vaihtelevuus tulivat selkeästi esille tyttöjen aineista. Tämän oli myös Valkonen (1996, 38) nostanut esille tutkimuksessaan oppilaiden miellyttävimmistä koululiikuntakokemuksista. Tyttöjen osalta juuri monipuolisuus ja vaihtelevuus olivat tärkeimmät vaikuttaneet tekijä.

*”Uinnissa on myös kivaa, että siellä tehdään myös kaikenlaisia pelastus harjoituksia vedessä, eikä aina vain niitä samoja uintiliikkeiden harjoituksia. Ja välillä on vedessä kaikenlaisia*

*tansseja ja pelejä. On myös mukavaa että koulu-uinneissa on vapaata aikaa niin voi vaikka hyppiä tai tehdä kavereitten kanssa jotain uimassa.”*

Oppilaat kirjoittivat aineissaan, kuinka halusivat lisää vapautta. Oppilaat halusivat tehdä uintitunnilla itselleen mielenkiintoisia asioita kovasti kontrolloitujen uintitekniikoiden sijaan. Tunnin rentoutta ja hauskuutta pidettiin tärkeänä uintitunnin mielekkyyden kannalta ja taas liian suorituksellisen ja komentotyylisen otteen katsottiin vähentävän sen mielekkyyttä. Myös erilaiset kavereiden kanssa tehtävät pari- ja ryhmätyöskentelyt sekä yhdessä oleminen lisäsivät uintitunnin motivaatiota. Suomalainen liikuntakulttuurin muutos näkyy siis koululiikunnan puolella. Tutkimuksestamme voi nähdä yhteyden omaehtoisen liikkumisen suosimiseen, kaverien kanssa yhdessä hengailuun ja ei-kilpailullisten asioiden arvostamiseen.

*”Ei niin vaativat tai tekniikkaa tarvitsevat uimatunnit ovat kivoja, liikunnassa pitää olla mukana hauskuus ja ilo.”*

*”Kivaa on räpylöiden käyttö, sukeltaminen, hyppiminen, vesizumbaaminen tai jonkilainen jumppaaminen tai se missä on erilaisia pisteitä. Hengenpelastus on myös kivaa.”*

*”Uinti on myös hyvää liikuntaa, joka omalta osaltaan vaikuttaa siihen että pidän uinnista. Kunto kehittyy sekä lihaksisto kasvaa. Se on myös hyvin kehoystävällistä. Esimerkiksi pelastusuinti oli hauskaa oppia, vaikka se raskasta olikin.”*

Aineista tuli myös ilmi, että oppilaat haluavat oppia uutta, sekä haluavat erilaisia haasteita, jolloin tuntien tulisi olla vaihtelevia ja riittävän haastavia. Tässäkin on linkki uuteen liikuntakulttuuriin. Nuoret pitävät vaihtelusta ja erilaisista lajeista, kuten nykyään suosittu vaihtoehtoiset lajit muun muassa parkour tai skeittaus. Niissä nuoret saavat itse kehittää, keksiä ja muokata lajia taitojensa ja tahtonsa mukaan. Uintitunneilla oppilaat kokivat turhautuneisuutta. Oppilaat kirjoittivat uintituntien olleen samanlaisia ala-asteelta yläasteelle saakka, mikä tekee uinnista tylsää ja näin ollen se laskee osallistumisen motivaatiota.

*”Mielestäni halua osallistua uintitunneille vähentää se, että joutuu opettelemaan samoja asioita, joita opeteltiin jo ala-asteella. Joka vuosi on samat jutut ja tekniikat opeteltavana, vaikka ne olisi opeteltu jo monta kertaa.”*

Aineista nousi esiin pelko näyttää muille heikko uimataito. Myös Keskinen (2003, 280) kertoo Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan -teoksessa, kuinka vaikeaa uimataidottomuudesta johtuvaa häpeilyä on poistaa. Murrosikä tuo uimataidottomuuteen vielä oman sävynsä (Keskinen 2003, 280). Tässäkin tutkimuksessa oppilaat häpesivät ja pelkäsivät naurunalaiseksi joutumista, itsensä nolaamista muiden edessä, jopa syrjityksi tulemista.

*”Koulu uinnit voisivat olla mukavampia, jos siellä ei tarvitsisi erikseen yksin näyttää omia uimataitojaan. Sillä se on todella ahdistavaa, kun muut katsovat vierestä, kun toinen yrittää henki hieverissä päästä kohti vastapäätä olevaa altaanreunaa. Ei kiva.”*

Erityisesti matkaa uitaessa koettiin epämiellyttäväksi, jos jää muista jälkeen tai ei jaksa yhtä paljon kuin muut. Lisäksi matkauinti koettiin erittäin raskaaksi, varsinkin jos oppilas koki itsensä heikkokuntoiseksi tai omasi huonon uimataidon. Uimataidon tai kunnan hyvyttä tai huonoutta perusteltiin pitkälti sillä, millainen oma kunto tai uimataito oli verrattuna muihin oman liikuntaryhmän jäseniin. Myllyniemi ja Berg (2013, 95) toteavat tutkimuksessaan, miten tyttöjen tyytyväisyys omaan kuntoon laskee murrosiässä. Jää siis epäselväksi, johtuuko epämiellyttävyyden kokemukset tässä tapauksessa siis huonosta kunnosta vai vain siitä, että itseä verrataan toisiin. Joka tapauksessa hyvän uimataidon omaavat oppilaat taas pitivät uintitunneista ja uimisesta yleensäkin niin vapaa-ajalla kuin koulussa. Aineista ei erikseen noussut esiin heidän kokemuksensa muista koululiikuntatunneista, vaan he olivat sääntillisesti keskittyneet juuri kyseisiin uintitunteihin. Huhtala (2001, 1) toteaa 6-luokkalaisille tehdyssä tutkimuksessaan, että ne oppilaat jotka pitävät liikunnasta yleensäkin, pitävät myös koulu-uinnista. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu vastaavaa yhtäläisyyttä. Jopa päinvastaisia tuloksia oli nähtävissä. Osa oppilaista kirjoitti aineessaan, kuinka pitää uinnista vapaa-ajallaan, mutta koulun liikuntatunneilla ei halua uida.

Oppituntien sisältöön yhdeksi vahvaksi temaksi nousee Soinin (2006) tutkimus motivaatioilmasto. Soinin mukaan motivaatioilmasto on yksi tärkeimmistä tekijöistä koulun liikuntatun-

neilla viihtymisen kannalta. Jos oppilas kokee motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneena ja sen kautta pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, viihtyy hän hyvin liikuntatunnilla ja kokee itsensä tuolloin myös aktiiviseksi. Oppilailla on selkeästi paineita heidän mielestään kilpailullisissa tilanteissa, jolloin voi tulla helposti verratuksi muihin. Pelko olla huonompi kuin muut ja sen ilmitulo vaivaa monia, sillä pelätään tulla kiusatuksi tästä. Vaikka motivaatioilmasto ei opettajan tuntisuunnitelman mukaan olisi minä- eli kilpailusuuntautunut, saattavat oppilaat kokea sen helposti sellaiseksi. Aineista nousee esille se, että halutaan vapaampaa toimintaa, jossa ei ole tiettyjä suoritusmalleja vaan kaikki saavat toteuttaa sen omalla tavallaan. Tällöin tehtävänanto on enemmän tehtäväsuuntautunut ja oppilaat voivat keskittyä enemmän omaan suoritukseen vertailun sijaan, sillä kaikki tyylit ovat periaatteessa oikeita.

*”Jos koulu uinneissa on jotakin kisoja ja pelejä, niin silloinkin mulla on paineita ja paljon, koska on hyvin kilpailuhenkinen ja haluan yleensä voittoa niin kuin kaikki muutkin.”*

*”Hengenpelastus tai pelit ovat siksi kivempia, tai sitten jotakin sellaista, ei tarvi suorittaa täydellisesti vaan saa vetää omalla tyylillä ilman, että kukaan katsoo, että ”tuo meni huonosti, teeppä uudelleen”, eli esim. uintityyleistä en tykkää.”*

## **7.5 Käytännöt**

*”Puen vaatteet kauhealla kiireellä märälle iholle. Haen meikit esiin ja rupean meikkaamaan kauhealla kiireellä. Meikit menevät päin v\*\*\*\*a, koska aikaa ei ole tarpeeksi. Sen jälkeen jonotan hiustenkuivaajalle 5 min. Vihdoinkin ja viimein pääsen kuivaamaan hiuksia. Paniikissa kaivan esille suoritusraudan ja rupean laittamaan hiuksia edes jonnekin suuntaan. Sen jälkeen otan tavarat mukaan ja lähdän kävelemään reilu 2km. koulua kohti. Matkalla huomaa että hupsista, kiireessä unohdin lapaset uimahallille. Paniikissa haen ne ja tulen puoli-juoksua koululle. Myöhästyn tunnilta ja saan wilmaan myöhästymismerkinnän vaikka yritin toimia ripeästi. Siinä vaiheessa ajattelen että koko elämä on perseestä.”*

Aineissa kerrottiin motivaatiota merkittävästi vähentäväksi tekijäksi uintituntien kiire. Ennen tuntia kiirehdittiin koululta uimahallille, jossa kiireellä peseydyttiin ja siirryttiin uintitunnille. Uintitunnin jälkeen oli taas kova kiire, koska siirtymiseen ja laittautumiseen ei ole annettu

riittävästi aikaa. Laittautuminen sisälsi, peseytymisen, pukeutumisen, meikkaamisen, hiusten kuivaamisen ja laittamisen. Pukutilat ja niiden kopit koettiin ahtaaksi, sekä hiustenkuivaajien määrä liian pieneksi. Laittautuminen koettiin välttämättömäksi, jos koulun uintitunnit sijoituivat koulupäivän alkuun tai keskelle, sillä ilman laittautumista ei pystytty enää menemään kouluun takaisin. Holopaisen (1984) tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia siitä, että uinnin tekee epämiellyttäväksi juuri kiire ja huonot olosuhteet.

*”Liikuntatuntien ajankohta on myös suuri tekijä, sillä jos uinnit on ekoilla tai keskimmaisilla tunneilla, niin on ärsyttävää meikata ja laittautua uudelleen kouluun, eikä aika meinaa riittää tytöille.”*

Suurinta vaivaa ja motivaation vähentymistä tuottivat keskelle päivää sijoittuvat uintitunnit. Siirtymiset ja kiire tulivat sekä tunnin alkuun että loppuun. Myös meikkaaminen ja laittautuminen koettiin työlääksi kaksi kertaa päivässä, ensin aamun oppitunteja varten ja sama vielä loppupäivää varten.

*”Jos uinnit olisivat viimeisillä tunneilla niin ei tulisi kiire, eikä tarvitsisi meikata.”*

*”Siirtymisen koululle ja uimahalliin ärsyttävät myös, koska hallille tulee kiire, koska välkät ovat yleensä niin lyhyitä.”*

Siirtymiset koettiin vaivalloiseksi varsinkin, jollei oppilaalla ollut pyörää kulkuvälineenä, vaan joutui menemään kävellen. Talvi ja kylmyys, sekä märät hiukset koettiin tuovan lisähaastetta ja vaativan vaivannäköä ja vähentävän motivaatiota osallistua uimatuntiin. Myös kiire ja pelko myöhästyä seuraavalta tunnilta aiheuttivat ongelmia.

## **7.6 Arviointi**

Tyttöjen kirjoittamissa aineissa kerrottiin arvioinnin ja numeron vaikutuksesta uintitunnin motivaatioon ja ylipäätään osallistumiseen. Osalla arviointi vaikutti uintitunnille osallistumiseen positiivisesti. Tämä toteutui hyvän liikuntanumeron omaavilla tytöillä, jolloin haluttiin varmistaa hyvän liikuntanumeron saanti jatkossakin. Ruohotien (1982, 11) mukaan motiivien

ohjailussa keskeisessä osassa ovat palkkiot. Sisäiset ja ulkoiset palkkiot eroavat siinä että ulkoiset palkkiot ovat yleensä lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseen voi tulla usein. Liikunnan arvosana on esimerkiksi ulkoinen palkkio, joka tukee ulkoista motivaatiota. Uimataidon oppiminen olisi sen sijaan sisäinen palkkio ja se ruokkisi sisäistä motivaatiota.

*”Moni menee uintiin kohottaakseen numeroa, koska jos uinneissa ei ole, se saattaa näkyä todistuksessa.”*

*”Luulen että monet menevät pakolla uima-altaaseen vain siksi, että liikuntanumero pysyy samana kuin aikaisemmin.”*

Heikon liikuntataidon tai uimataidon omaavat katsoivatkin arvioinnin vähentävän motivaatiota, sillä liikuntanumero oli jo valmiiksi huono, tai huonon uimataidon pelättiin laskevan liikuntanumeroa.

*”Muutenkin jo huono numero, joten miksi vaivautua.”*

Osa taas ei pohdinnoissaan miettinyt millään tavalla uinnin arviointia ja sen vaikutusta liikuntanumeroon. Nämä kirjoittajat keskittyivät enemmän sisäiseen motivaatioon liittyviin syihin, tai muihin ulkoiseen motivaatioon kuuluvien tekijöiden kirjoittamiseen. Joka tapauksessa aiheista nousi selkeästi esille se, että liikunnan numeron saanti vaikutti uintitunnille osallistumiseen varsinkin silloin, kun halusi todistukseen hyvän numeron. Tässä ryhmässä numeerinen arviointi lisäsi uintitunnille osallistumista. Osallistumisen lisääminen ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa tarkoittanut suoraan uintimotivaation lisäämistä, vaan toimi ennemminkin vain pakotteena osallistua tunnille.



## 8 POHDINTA

Liikunnanopettajina meillä oli omat oletuksemme yleisimmistä syistä jättää koulu-uinnit väliin. Usein vanhempien kirjoittamissa lapuissa kerrotaan syyksi kuukautiset. Tutkimusaineistoa lukiessa oli varsin mielenkiintoista huomata, ettei tätä syytä löytynyt kuin muutamasta aineesta ja niissäkin kuukautiset oli mainittu vain ohimennen. Pohdimmekin onko kuukautiset helppo ja toimiva syy välttää uinnit niin, ettei todellisia syitä tarvitse kertoa. Mietimme myös tietävätkö vanhemmat lastensa todelliset syyt, mutta se ei ollut tämän tutkimuksemme kannalta olennaista. Aineissa ei myöskään kirjoitettu vanhemmista, heidän uimataidoistaan tai kannastaan koulun uimatuntia kohtaan. Pitävätkö vanhemmat yläkoulun uimaopetusta tärkeänä ja miten vanhempien asenne vaikuttaa lasten suhtautumiseen?

”Uisin, jos voisin” otsikkomme on valittu kuvaamaan nuorten tyttöjen ahdistusta uintituntia kohtaan. Moni tytöistä kirjoitti pitävänsä uinnista ja uivansa vapaa-ajalla. Haaste on nimenomaan uinti koulussa. Tutkimuksemme nojalla koulu-uinnin ongelmakohdat ovat moninaiset, mitä selittää pitkälti murrosikä, nuoria ympäröivä yhteiskunta ulkonäköpaineineen ja ryhmän turvallisuus. Myös liikuntakulttuurin muutos näkyy koulussa, kun oppilaat toivovat liikuntatunneille vaihtelua ja vapautta tuottaa erilaisia ratkaisuja.

Vuonna 2016 uudistuva opetussuunnitelma näyttäisi ohjaavan opettajia pois lajikeskeisyydestä kun liikuntalajeja ei ole enää mainittu erikseen. Poikkeuksen tekee uinti, josta maininta pystyy opetussuunnitelmassa edelleen. Uuden opetussuunnitelman myötä liikunnanopettajien onkin hyvä pohtia mitä koulussa tulisi opettaa ja miten. Oppilaslähtöisyys näyttäisi vastaavan oppilaiden tarpeisiin. Lajeja opettamatta pystyy kehittämään keskushermostoon monipuolisia, yleisiä motorisia ohjelmia. Nämä motoriset ohjelmat, hermoverkot mahdollistavat oppilaalle jatkossakin uusien liikuntataitojen oppimisen, kun hermostosta löytyy jo ensimmäisellä kerralla sopiva ohjelma sen toteuttamiseen. Palveleeko siis yhdeksän vuoden uinnin tekniikoiden opettaminen tarkoitustaan? Varsinkin jos oppilas ei ole siihen motivoitunut. Olisiko silloin syytä miettiä oppilaan motorisia taitoja laajemmin? Työtä tehdessämme mietimme jopa sitä, onko uinti aivan välttämätöntä pitää yläkoulun opetussuunnitelmassa. Alakoulusta lähtiessä jokaisella kuudesluokkalaisella tulisi olla uimataito, joten voitaisiinko uinnista saatavat motoriset taidot opettaa jonkun toisen liikuntamuodon kautta. Murrosikäinen on niin fyysisesti

kuin psyykkisesti keskeneräinen. Onko tuossa herkässä vaiheessa aivan välttämätöntä testata sietokykyä? Voisiko tarvittavan uimataidon oppia ilman yläkoulun uintia? Keskinen (2003, 280) on kirjoittanut jo 2000-luvun alussa siitä, että uinninopetuksen tuntipainotus tulisi sijoittaa alakoulun neljälle ensimmäiselle luokalle ja perusuimataito tulisi saavuttaa jo silloin. Olisiko murrosikä vähän helpompaa ilman koulu-uinteja, vai tulisiko nuo tyttöjen tuntemukset joissain muissa tilanteissa kuitenkin esille? Mielenkiintoista on pohtia sitäkin, onko tämä vain tyttöjen murhe. Siinä olisi yksi jatkotutkimusaihe: miten murrosikäiset pojat kokevat koulun uintitunnit?

Herkkien murrosikäisen parissa työskenteleminen vaatii tunneälyä ja oppilastuntemusta. Oppilaat olivat kirjoittaneet tutkimuksemme aineistossa siitä, että on tärkeä tietää opettajan välittävän siitä miltä heistä tuntuu. Tästä kertoo myös se, että oppilaiden kanssa uinnista ja uimaan tulemisesta keskusteleminen ennen uintijaksoa oli tutkimukseemme vastanneiden oppilaiden mielestä toivottavaa. Asioiden ääneen sanominen ja oppilaiden mielipiteen kuuleminen vaikuttavat positiivisesti myös motivaatioilmastoon. Aineista kävi ilmi, että koulun uimatunnit ovat paljon keskusteltu aihe oppilaiden keskuudessa. Jatkossa opettajien tulisikin mielestämme panostaa enemmän tuohon oppilaiden kanssa yhdessä keskustelemiseen jo ennen uimatuntia. Olisi hyvä saada oppilaiden tuntemukset esille ja taas oppilaat kuulemaan aikuisen näkökulma asiaan. Opettaja tietäisi millaisia ajatuksia uinti herättää oppilaissa ja jotkin pienet asiat eivät muuttuisi oppilaiden keskinäisissä keskusteluissa liian suuriksi ja merkittäviksi. Opettaja ja oppilaat pystyisivät tekemään uusia toimintasuunnitelmia ja kompromisseja. Kun asiaan saataisiin ymmärtävä ote, oppilaat kokisivat tulleeensa kuulluksi ja uimatunnille osallistuminen voisi olla kaikille helpompaa. Uskomme ja tiedämme, että näin osa opettajista jo toimiikin. Keskustelut ja liikuntaryhmän kesken tehtävät suunnitelmat uinnista sekä ryhmän pelisäännöistä voisivat vaikuttaa positiivisesti myös ryhmän henkeen. Hyvän hengen ja ennen kaikkea turvallisen ilmapiirin luomiseen tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota entistä enemmän. Kuten tutkimuksemme tulokset osoittavat, on ryhmän ilmapiiri uintitunnin motivaatioon olennaisesti vaikuttava tekijä.

Liikunnan sanallinen arviointi on puhuttanut alan ihmisiä viime aikoina. Opettajat pohtivat olisiko sanallinen arviointi parempi vaihtoehto numeerisen arvioinnin sijaan. Tutkimuksemme perusteella numeroarviointi lisää kilpailu- ja minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa, ja ul-

koista motivaatiota. Numerolla arviointi johtaa oppilaiden kesken herkästi vertailuun ja asettaa heidät osaamistasonsa mukaan järjestykseen. Se taas luo lisää paineita nuorille ja vähentää liikunnassa sen tärkeiksi koettuja ominaisuuksia kuten rentoutta ja liikunnan iloa. Arvosana ei siis lisää juuri tärkeintä, eli sisäistä motivaatiota. Sisäisesti motivoitunut oppilas haluaisi todella oppia taitoja elämäänsä varten, eikä vain numeroa varten. Ylipäättään arvosanan antamisella todettiin olevan motivaatioon sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Arvosana vaikutti silloin positiivisesti motivaation osallistua uintituntiin, kun oppilas oli hyvä ja hän tavoitteli hyvää numeroa ja päinvastaisesti silloin kun oppilas oli heikompi ja numero oli alhaisempi. Pahimmillaan arvosana voi siis laskea motivaatiota entisestään silloin, kun taidot ovat heikot. Juuri kyseisille oppilaille liikunta olisi erittäin tärkeä oppiaine kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Sanallinen arviointi saattaisi vähentää oppilaiden motivaatiota osallistua liikuntatuntiin pelkän numeron takia. Tälläkin on omat huonot puolensa, mutta erityisesti oppilaan kannalta katsottuna sanallinen arviointi palvelisi opetussuunnitelman tavoitteita ainakin meidän mielestämme numeroarviointia paremmin. Sanallinen arviointi olisi yksi keino kääntää oppitunnin motivaatioilmastoa kilpailusuuntautuneesta tehtäväsuuntautuneeseen. Ideaalitalanne olisi, että oppilaat vertailisivat omaa kehitystään, haluaisivat parantaa omia tuloksiaan ja oppia uusia asioita. Opettajilla on tässä työnsarkaa. Miten ylipäättään tutkimuksessa tulleet ulkoisen motivaation elementit saataisiin vähenemään ja sisäisen motivaation määrää kasvatettua? Ongelmallista on sekin, että usein opettaja tavoittelee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, mutta oppilaat kokevat ilmaston kilpailusuuntautuneena. Pystyykö opettaja opetusmenetelmiä muokkaamalla ja kasvattajan taitojaan käyttämällä vaikuttamaan näihin seikkoihin, vai ovatko nuo murrosiän tuomat ulkoiset paineet väistämättömiä?

Nuorten liikuntakulttuurin muutos on ollut pitkään havaittavissa. Nuoret suosivat uusia vaihtoehtolajeja ja näiden lajien harrastamiseen sopivat liikuntapaikat vetävät paljon nuoria puoleensa iltaisin. Liikuntalajien lisääntynyt kirjo ei silti toistaiseksi ole näkynyt kovin vahvasti koululiikunnan opetuksessa. Koulu ei ole pysynyt yhteiskunnan muutoksen tahdissa. Opetussuunnitelmassa on mainittu vain kymmeniä vuosia suomalaisessa perusopetuksessa eläneet, kansanperinteestä nousevat liikuntalajit. Nurmi (2012, 30) kirjoittaa väitöskirjassaan, että opetuksen sisältöjen tulisi elää ajassa ja uudistua tarpeen mukaan. Näin liikunnanopetus voisi kohdata nuorten oman arjen ja maailman. Vuodesta 2016 eteenpäin opetussuunnitelmassa ei enää vaadita juuri tiettyjen lajien opettamista. Tällöin liikunnanopettajilla on paremmat mah-

dollisuudet vastata nuorten ja erilaisten ryhmien tarpeisiin. Opettajat voivat myös kehittää uusia tapoja uintituntien toteuttamiseen. Monet opettajat ovat tähän asti tuoneet uusia lajeja oppilaiden kokeiltavaksi tai antaneet oppilaiden esitellä omia lajejaan muulle luokalle. Osa liikunnanopettajista on kuitenkin halunnut pysyä perinteisten lajien opettamisessa. Tulevaisuudessa liikunnanopettajien haasteena voi ollakin juuri vaihtoehtolajien nopea uudistuminen (Nurmi 2012, 14) ja taas toisaalta oppilaiden motivointi sellaisen liikunnan pariin, joka on kaukana nuorten pitämistä vaihtoehtolajeista. Tällaisia lajeja ovat todennäköisesti juuri kansanperinteiset lajit kuten hiihto, uinti ja suunnistus. Voi olla, että uuden opetussuunnitelman myötä alkaa tapahtua nopeampaa liikuntalajien evoluutiota. Vanhat lajit hiipuvat uusien tieltä. Toisaalta nuorisokulttuurin huomioiminen opetuksessa ja opetussuunnitelman muutos antavat pelivaraa ja voivat motivoida sellaisetkin oppilaat toimintaan mukaan, jotka eivät usein motiivoidu perinteisten lajien opetukseen.

Tutkimuksen tekeminen oli mukavaa ja se eteni jouhevasti. Aihe oli meille tutkijoille mielenkiintoinen, joten erityisesti tutkimustuloksia odotti innolla. Yhteistyö sujui mutkitta ja pysimme hyvin sovitussa aikataulussa. Yhteistyöstä teki helppoa ainakin se, että olimme jakaneet tehtävät selkeästi toistemme vahvuuksia hyödyntäen. Työn vaikein vaihe oli hermeneuttisella kehällä pyöriminen ja tulosten kirjoittaminen. Niiden tekeminen tuntui sekavalta. Lähdimme etsimään tuloksia varsin pikaisesti aineiston järjestämisen jälkeen. Aineistolle olisi voinut pitempään esittää eri näkökulmista kysymyksiä ja aloittaa tulosten kirjoittamisen vasta maltillisen pohdiskelun jälkeen. Hermeneuttisessa tulkinnassa olisi siis ollut parantamisen varaa. Tutkimusta tehdessä saimme syventää tietojamme kirjallisuuskatsauksemme teemoihin. Nuorisokulttuuri-luvun aineisto oli molemmille uutta ja mielenkiintoista asiaa. Siitä sai aivan uuden näkökulman nuorten ymmärtämiseen. Saimme myös lisää ymmärrystä esittämiimme tutkimuskysymyksiin. Uskomme olevamme nyt ymmärtäväisempiä opettajia, kun tiedämme mitä kaikkea taustalla oikeasti tapahtuu ja mitä tuntemuksia ne herättävät oppilaissa.

Olemme tutkimukseemme tyytyväisiä ja pidämme tuloksia luotettavina. Oppilaiden suhtautuminen koko tutkimukseen oli positiivinen ja he suostuivat tutkimuksen tekemiseen mielellään. Oppilaat kirjoittivat aineita hiljaa ja keskittyneen oloisesti. Aihe oli heille ajankohtainen. Oppilaat jopa kirjoittivat kuinka mukavalta tuntuu kun heidän mielipidettään kysytään ja siitä, että olivat jo ennen kirjoittamista keskustelleet kavereidensa kanssa näistä asioista. Tämä lisää

tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimusjoukko otti tutkimuksen todesta ja se oli heistä kiinnostava. Olemme erittäin iloisia oppilaiden uskallukseen vastata arkoihin asioihin avoimesti ja syvällisesti.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Helsinki: Nemo.
- Aapola, S. & Kaarninen, M. 2003. Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historiaan. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–32.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80.
- Ball, S. 1977. Introduction. Teoksessa S. Ball (edit.) *Motivation in Education*. Academic Press. 1–15.
- Berk, L. E. 2012. *Infants, children and adolescents*. 7. painos. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Carpenter, P. & Morgan, K. 1999. Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education* 19.
- Chung, K. H. 1977. *Motivational Theories and Practices*. Ohio: Grid.
- Duda, J.L. 1997. Motivaatioilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta & Tiede* 4. 6
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakamäki, J., Hotti, K., Keskinen, I., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J. & Pantzar, T. 2009. *Uimaopetuksen käsikirja*. 2. painos. Jyväskylä: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1991. Järjestöjen vapaaehtoistoiminnan nykytilanne Suomessa. Teoksessa Matthies, A.-L. (toim.) *Valtion varjossa. Katsaus epävirallisen sektorin tutkimukseen*. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 130–140.
- Hasanen, E. 2013. Me ei välttämättä ees saatais olla siellä. Teoksessa P. Harinen & A. Rannikko (toim.) *Tässä seison enkä muuta voi. Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. 39–42. Viitattu 19.6.2014. <http://www.nuoristutkimusseura.fi/julkaisuja/liikuntapamfletti2013.pdf>
- Heinonen, V. 2003 James päällä joka säällä. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen

- Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 455–480.
- Holopainen, S. 1984. Koululiikuntatutkimuksen kuulumisia. *Liikuntakasvatus* 49 (3), 4–8.
- Huhtala, J. 2000. Kuudesluokkalaisten uintikokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Ilmanen, K. 2006 Aina pinnalla. 50 vuotta työtä uimaopetuksen ja hengenpelastuksen hyväksi. Helsinki: Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry, Edita Publishing Oy.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY. 139–150
- Kallioniemi, K. 2003. Nuorisokuvat, populaarikulttuuri ja suomalaisuus. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 481–495.
- Kantomaa, M. & Lintunen, T. 2008. Henkinen hyvinvointi ja oppiminen. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi. 48–49.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010. Aikuisliikunta. Nuori Suomi, Suomen Liikunta ja Urheilu, Suomen Kuntoliikuntaliitto, Olympiakomitea, Helsingin kaupunki, Opetus- ja kulttuuriministeriö. Suomen Liikunta ja Urheilun julkaisusarja 4/06. Viitattu 11.07.2013. [www.slu.fi/liikuntapolitiikka/liikuntatutkimus](http://www.slu.fi/liikuntapolitiikka/liikuntatutkimus).
- Karhunen, M. & Varis, A. 2001. Opettajan luoman motivaatioilmaston observointi liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Keskinen, E., Korkiakangas, M., Kuusinen, J., Kuusinen, K-L. & Wahlström, R. 1996. Kasvatuspsykologia. 4. painos. Juva: WSOY.
- Keskinen, I. 2003. Uimaan oppiminen ja vedenpelko. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY. 275–281.

- Kurki, J. & Anttila, R. 1999. Uintitaito ja uinninopetus Suomessa. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Laakso, A. & Pohjavirta, A. 1987. Psykologian perusteet. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lauritsalo, K. 2014. “Usually I like school PE, but..” School physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 207.
- Lazarus, R. S. 1977. Persoonallisuus. 3.painos. Suomentanut L. Toropainen. Espoo: Welin & Göös
- Leino, M. & Viitanen, K. Aikuiseksi kasvaminen suomalaisessa maalaisperheessä 1940–1950-luvuilla. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) Nuoruuden vuosita. Suomalaisen nuorisohistorian historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 909. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 32. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 187–198.
- Leinonen, T. 2010. Peruskoululaisten suhtautuminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liikanen, V & Rannikko, A. 2013. Nuorten vaihtoehtoliikunnan viehäytys. Teoksessa. P. Hارينen & A. Rannikko (toim.) Tässä seison enkä muuta voi. Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. 47–51. Viitattu 19.6.2014. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/liikuntapamfletti2013.pdf>
- Mustonen, P. 2006. Sata altaassa. Suomen Uimaliitto 1906–2006. Helsinki: Edita.13
- Malmberg, M. 2009. Yhteenveto lasten harrastustoimintaa ja kotiseutuasennetta kartoittavista kyselyistä. Esiselvityshanke Juuret. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Parkanon yhdistys ry. Viitattu 1.2.2014. [www.mllparkano.com/toiminta/mjuuret.pdf](http://www.mllparkano.com/toiminta/mjuuret.pdf).alm - berg 2009



- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria Liikkeellä. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Nuorisotutkimusseura. Viitattu 20.6.2014. [http://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuoria\\_liikkeell%C3%A4\\_verkko.pdf](http://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/05/Nuoria_liikkeell%C3%A4_verkko.pdf)
- Myllyniemi, S. 2009. Nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 92. Nuorisoasiain neuvottelulautakunta, julkaisuja 40. Viitattu 19.6.2014. [http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/3Aika\\_vapaalla\\_-\\_Nuorten\\_vapaa-aikatutkimus\\_2009.pdf](http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/3Aika_vapaalla_-_Nuorten_vapaa-aikatutkimus_2009.pdf)
- Niemelä, J. & Niemelä, O. 2012. "Jos koululiikuntaa ei olisi, luulen, etten liikkuisi nyt vapaa-aikallakaan juuri ollenkaan": laadullinen tapaustutkimus yläkoulun yhdeksännen luokan koululiikuntakokemuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nupponen, R. 2006. Liikunta ja koettu hyvinvointi. Teoksessa M. Fogelholm & I. Vuori (toim.) Terveysliikunta. Jyväskylä: Gummerus, 48–59.
- Nurmi, A-M. 2012. Kadulta liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 184.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelma 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 1.4.2013 [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf).
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio–Menetelmä työhalun parantamiseksi. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Opiskelumotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Piispa, M. 2013. Huipulle vai hivin vuoksi – Mikä 200-luvun suomalaisnuoria liikuttaa? Teoksessa. P. Harinen & A. Rannikko (toim.) Tässä seison enkä muuta voi. Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Helsinki: Nuorisotutkimus verkosto / Nuorisotutkimusseura. 13–15. Viitattu 19.6.2014 <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/liikuntapamfletti2013.pdf>

- Rajala, K. & Kankaanpää, A. 2011. Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa vuonna 2011. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry ja LIKES- tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 259. [http://www.suh.fi/files/200/uimataitoraportti\\_fin.pdf](http://www.suh.fi/files/200/uimataitoraportti_fin.pdf)
- Rintala, J. Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44
- Ritanen-Närhi, P. & Pellinen, S. 2004. *Ui kunnolla*. Helsinki: Edita Prima OY.
- Ruohotie, P., Kahelin, P. & Kleemola, J. 1981. Oppilaiden opiskelumotivaatio. Tutkimus opiskelumotivaatiota heikentävistä ja lisäävistä tekijöistä peruskoulun yläasteella: Perehtyminen motivaatioon teorettisiin perusteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin. 3/1981. Helsinki: Etelä- Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisten opiskelumotivaatio. Hämeenlinnan opettajankoululaitoksen julkaisu nro 6. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Ruohotie, P. 1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatio-projektin yleisjulkaisu. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisu nro9. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Salmela-Aro, K. 2005. Mikä meitä liikuttaa? Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. Jyväskylän Yliopiston psykologian professorin virkaanastujaisesitelmä.
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto SUH. 2008. Luokkakohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Uimataito. Elämäsi taito. Viitattu 11.12.2013. <http://www.suh.fi>.
- Suominen, T. 1986. Uinti koulun liikunnanopetuksessa 1940–1980. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sinkkonen, J. 2008. Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla*. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. 2. painos. Helsinki: FINN LECTURA, 23–28.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koululiikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen. (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi- miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II*.

- Tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Helsinki: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Treasure, D. C. 1992. Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) Motivation in Sport and Exercise. 1992. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 497–520.
- Vuolle, P. & Puronaho, K. 1986. Liikuntalajien historia ja nykyisyys Suomessa. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Viitattu 1.6.2013. [http://slufibin.directo.fi/@Bin/c448adad10bb96c663cf14c9e31f36ac/1324922371/application/pdf/3244706/Liikuntatutkimus\\_aikuiset\\_2009\\_2010.pdf](http://slufibin.directo.fi/@Bin/c448adad10bb96c663cf14c9e31f36ac/1324922371/application/pdf/3244706/Liikuntatutkimus_aikuiset_2009_2010.pdf)
- Vuorinen, R. 1997. Minän kehitys ja synty. Porvoo: WSOY
- Wuolio E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. 150 vuotta koululiikuntaa. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro136.

## LIITTEET

### LIITE 1.

#### Tutkimuslupa

Suoritan tällä hetkellä liikuntatieteen maisterin tutkintoa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen tiedekunnassa. Teen tutkintoani varten pro gradu – tutkielman yhdessä liikuntatieteen ylioppilaan Emma Junnilan kanssa oppilaiden kokemuksista koulun uintitunneilla. Työtämme ohjaa dosentti Kalervo Ilmanen Jyväskylän yliopistosta.

Teetämme tutkimuksen ainekirjoituksena ”Pohdi, mitkä tekijät lisäävät tai vähentävät haluasi osallistua koulun uintitunneille”. Oppilas tarvitsee tutkimusta varten huoltajilta suostumuksen osallistuakseen tutkimukseen. Aineet kirjoitetaan nimettöminä ja tutkimukseen vastanneiden oppilaiden paikkakunta yms. eivät tule ilmi. Muutoinkin noudatamme tutkimuksen tekoon liittyviä yleisiä eettisiä ohjeistuksia. Olemme saaneet luvan tutkimuksen tekemiseen x koulun rehtorilta x.

Toivon teiltä vanhemmilta myönteistä suhtautumista tutkimukseen, koska sen avulla saadaan tietoa oppilaiden kokemuksista ja oppilaiden käsitykset voidaan ottaa huomioon tulevaa opetusta suunniteltaessa. Tutkimus on sen valmistuttua saatavissa sähköisesti Jyväskylän yliopiston tietokannasta.

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Saa osallistua tutkimukseen

Ei osallistu tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Oppilaan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin,

Tuulia Ahola

## LIITE 2.

### Tyypittely ja teemoittelu.

#### Tyyppi 1. Ulkonäkö

- Sisältää negatiiviset teemat: meikki, hiukset, uimapuku, oma vartalo, alastomuus.
- Sisältää positiiviset teemat: uimapuku

#### Tyyppi 2. Sosiaaliset suhteet

- Sisältää negatiiviset teemat: ryhmä, muut ihmiset, opettaja.
- Sisältää positiiviset teemat: opettaja, ryhmä.

#### Tyyppi 3. Epämukavuusalueella toimiminen

- Sisältää negatiiviset teemat: väsy, nälkä, tavaran määrä, ei pidä uinnista, kloori, vesi, sairaus.

#### Tyyppi 4. Tuntisisällöt

- Sisältää negatiiviset teemat: uintitunnin sisältö, uimataito.
- Sisältää positiiviset teemat: hyvä olo, uimataito, tykkää uinnista, tuntisisällöt.

#### Tyyppi 5. Käytännöt

- Sisältää negatiiviset teemat: kiire, uimahallin etäisyys, uintitunnin ajankohta.

#### Tyyppi 6. Numero

- Sisältää negatiiviset teemat: numero.
- Sisältää positiiviset teemat: numero.