

**OPPILAIKEN KOKEMA KEHOLLISUUS KOULUN LIIKUNTATUNNEILLA –  
LIIKUNTA AVAIN OPPILAIKEN ITSETUNNON VAHVISTAMISEEN?**

Erkka Pönni

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2015

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Pönni, Erkki (2015). Oppilaiden kokema kehollisuus koulun liikuntatunneilla – liikunta avain oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen? Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 1 liite.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää aikuisten ihmisten koululiikuntakokemuksia kehollisuuden näkökulmasta ja luoda ymmärrystä kehollisuuden kokemusten merkityksistä koululiikunnassa. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten kehollisuus tulee liikuntatunneilla konkreettisesti esiin ja mitkä asiat kehollisuuden kokemuksiin vaikuttavat. Tavoitteena oli myös luoda ymmärrystä siitä, miten kehollisuuden kokemukset koulun liikuntatunneilla vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon. Tutkimus on laadullinen ja työn tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto koostuu opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien ihmisten kirjoittamista esseistä, joissa he muistelevat omia koululiikuntakokemuksiaan. Esseiden analysoinnit toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Kehollisuus näyttäytyi liikuntatunneilla motorisina perustaitoina, kehon ulkoisena olemuksena ja kehon fyysisinä ominaisuuksina. Motoristen taitojen osaamisella oli suuri vaikutus liikuntatunneilla koettuihin pätevyyden kokemuksiin ja itsetunnon rakentumiseen sekä ikätoverien keskuudessa koettuihin hyväksytyksi tulemisen tunteisiin. Kehon ulkoinen olemus ja fyysiset ominaisuudet olivat myös osaltaan vaikuttamassa liikuntatuntien suoritusten onnistumiseen sekä oppilaiden kehonkuvan ja itsetunnon rakentumiseen.

Liikuntatunneilla kehollisuuden kokemisessa tapahtunut kehitys tuli esiin kehon tuntemisen, kehon kokemisen, kehon kuuntelun ja kehon oikean käytön oppimisena. Erityismaininnan sai liikuntatuntien yhteisöllinen merkitys kehon kokemiselle, mikä käytännössä konkretisoitui kehojen välisenä vertailuna niin liikuntatunneilla, pukuhuoneissa kuin uimahallissakin. Vertailun lisäksi muilta saatu palaute oli keskeisessä asemassa sekä kehoa että liikuntataitoja tarkasteltaessa.

Liikuntatuntien aikaisilla liikuntakokemuksilla oli sekä akuutteja että pitkäaikaisia vaikutuksia kehollisuudelle ja itsetunnolle. Kielteisiä, akuutteja vaikutuksia olivat omaan kehoon ja omaan itseen liittyvät häpeän ja huonommuuden tunteet sekä itsetunnon ja -luottamuksen menettäminen. Myönteisiä vaikutuksia puolestaan olivat liikunnan tuomat onnistumisen kokemukset, jotka vahvistivat itsetuntoa ja myönteistä suhtautumista omaa kehoa ja kehollisuutta kohtaan. Kielteisinä pitkäaikaisvaikutuksina esiin tulivat liikuntamuistojen nostattama ahdistus sekä nyrjähtänyt asenne omaa kehoa ja liikunnan harrastamista kohtaan. Myönteisiä vaikutuksia olivat elinikäisen liikuntakiipinän syttyminen, myönteisen itsetunnon rakentuminen sekä myönteisten liikuntamuistojen herättämien mielikuvien ja kehon tuntemusten pysyvyys.

Tutkimuksen perusteella koulun liikuntatunnit tarjoavat hyvät mahdollisuudet oppilaiden kehollisuuden kokemusten ja itsetunnon kehittämiseksi. Turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä tapahtuvan motoristen taitojen harjoittelun avulla oppilailla on mahdollisuus myönteisten kokemusten saamiseen sekä omasta kehostaan että omasta itsestään. Vastaavasti vertailua ja kilpailua korostavassa ilmapiirissä oppilaiden itsetunto joutuu helposti koetukselle. Liikunnanopettajalla on keskeinen rooli niin turvallisen ilmapiirin luojana kuin monipuolisten liikuntakokemusten mahdollistajana.

Avainsanat: itsetunto, minäkäsitys, kehollisuus, kehonkuva, koululiikunta

## ABSTRACT

Erkka Pönni (2015). Students' experiences of embodiment in physical education classes – is physical education the key to strengthening self-esteem of pupils? The Department of Sport and Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 65 pp., 1 appendice.

The purpose of this Master's thesis was to examine adults' physical education experiences from embodiment's point of view and create understanding of the meanings of embodiment experiences in physical education. The aim was to increase understanding of how embodiment reveals itself in physical education classes and what things affect the experiences of embodiment. The aim was also to understand the affect these experiences of embodiment in PE have on pupils' self-esteem. The study is qualitative and its scientific background is phenomenological-hermeneutic. The research material consists of essays written by people who work in the field of education. In these essays they reminisce about their own physical education experiences. The essays' analysis was carried out by means of content analysis.

Embodiment appeared in physical education classes as basic motor skills, external appearance of the body and the body's physical characteristics. Expertise on motor skills had a major impact on the experiences of competence and construction of self-esteem in physical education classes. Perceived feelings of being accepted among peers were also essential. Body appearance and physical characteristics were also contributors to the success of the performance in physical education classes, as well as constructing students' body image and self-esteem.

Development of experiencing embodiment in physical education classes came to light in the form of the knowledge of the body, the body experiencing, listening to the body and the correct use of the body. Special mention received a collective importance of physical education classes in experiencing the body, which became concrete by comparing the bodies both in the physical education classes, in locker rooms and by the swimming pool as well. In addition to comparison the feedback received from the others played a key role on both examining the body and physical skills.

The experiences arising from physical education classes had both acute and long-term effects of embodiment and self-esteem. Negative, acute effects were feelings of shame and inferiority related to their own bodies and their own self, loss of self-esteem and self-confidence. Positive effects were brought about by the experience of success in exercise which improved the self-esteem and a positive attitude towards one's own body and embodiment. The negative long-term effects brought by the physical education memories were anxiety and distorted attitude to one's own body and physical activity in general. Positive long-term effects were lifelong physical activity, building of a positive self-esteem, as well as the permanence of positive sports memories brought to mind and body sensations.

Physical education classes offer good opportunities for the development of embodiment experiences and the self-esteem of pupils. Pupils have good opportunities to get positive experiences on both their own bodies and their own self by a way of practicing motor skills in a safe and supportive atmosphere. Respectively an atmosphere that supports comparison and competition can prove to be a real test for the students' self-esteem. Physical education teachers play a key role as a creators of safe and secure environment and diverse physical experiences.

Keywords: self-esteem, self-concept, embodiment, body image, physical education

# SISÄLTÖ

JOHDANTO.....	1
2 ITSETUNTOA JA KEHOLLISUUTTA TUTKIMASSA – MITEN TÄHÄN ON PÄÄDYTTY .....	4
3 ITSETUNTO JA SEN LÄHIKÄSITTEET .....	8
3.1 Ihmisen minä ja identiteetti .....	8
3.2 Minäkäsitys ja minäkuva .....	11
3.3 Itsetunto .....	13
3.3.1 Itsetunnon rakenne.....	14
3.3.2 Vahva ja heikko itsetunto .....	17
4 KEHON KOKEMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ.....	20
4.1 Tutkimuksen ihmiskäsityksestä.....	20
4.2 Keho ja ruumis, kehollisuus ja ruumiillisuus .....	23
4.3 Kehonkuva.....	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	27
5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät .....	27
5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta .....	27
5.3 Tutkimusote ja menetelmät .....	30
5.4 Tutkimukseen osallistujat.....	31
5.5 Tutkimuksen kulku.....	32
5.6 Aineiston käsittely ja tulkinta.....	35
6 OPPILAIDEN KEHOLLISUUDEN KOKEMINEN JA ITSETUNTO .....	38
6.1 Kehollisuuden esiin tuleminen liikuntatunneilla .....	38
6.2 Kehollisuuden kokemisen kehittyminen .....	43
6.3 Käsitysten muodostuminen kehollisuudesta ja omasta itsestä .....	44
6.4 Liikuntakokemusten vaikutukset kehollisuudelle ja itsetunnolle.....	46
6.5 Itsetunnon suojaamiskeinot .....	51
7 POHDINTA.....	53
7.1 Yhteenveto tuloksista .....	53
7.2 Tulosten pohdintaa .....	54

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys.....	56
7.4 Tutkimuksen eettisyys .....	57
7.5 Tulevaisuuden näkymiä.....	58
LÄHTEET .....	60
LIITTEET	

## JOHDANTO

Kehollisuuden kokemukset nousevat liikuntatuntien aikana helposti keskiöön, sillä liikunta on luonteeltaan käytäntöön pohjautuva oppiaine, jossa oppilaiden toiminta ja toiminnan lopputulokset tulevat konkreettisesti esiin. Liikuntatunneilla oppilaat toimivat vapaassa tilassa käyttäen työvälineenä omaa kehoaan, joten omaa osaamattomuuttaan ei ole yhtä helppoa peitellä kuin koululuokassa pulpetin takana istuessa. Oppilaiden keho ja kehollisuuden kokemukset nousevatkin tuntien aikana merkittävään asemaan, sillä arvioinnin kohteena ovat kehon suoritukset. (Berg 2010, 1.) Oman osaamisen ja oman kehon esillä olemisen seurauksena oppilaiden itsetunto joutuu liikuntatuntien aikana koetukselle.

Kehollisuus on mukana ihmisten kaikessa toiminnassa, sillä toimimme asioiden ja ihmisten parissa aina kehollisesti (Laine 1996). Rakennamme kokemuksiamme ympäröivästä maailmasta oman kehoamme kautta ja toisaalta taas ympäröivän maailman avulla rakennamme kuvaa omasta kehollisuudestamme – keho voidaan siis nähdä subjektina mutta myös objektina (Laine 1996; Merleau-Ponty 2002, 84–111). Näin ollen ihminen voidaan mieltää eläväksi, kokevaksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa ihmisen henkinen ja fyysinen ulottuvuus ovat toisistaan erottamattomat. Kehollisuus pitää sisällään myös kehonkuvan, jolla tarkoitetaan ihmisen mielessään arvioimaa kuvaa omasta fyysisestä kehosta (Burns 1982, 52). Nykypäivänä kehollisuus ja kehonkuva ovat nousseet entistä enemmän keskiöön ihmisten arjessa, sillä median kautta välittyvät muoti- ja kauneusihanteet vaikuttavat sekä nuorten että aikuisten käsityksiin omasta ulkonäöstä ja kehosta (Kimberly, Bissel & Zhou 2004; Grabe, Ward & Hyde 2008). Fysiologisten ja psykologisten tekijöiden lisäksi kehonkuvan muodostumiseen vaikuttavat siis myös yhteiskunnalliset tekijät (Burns 1982, 52).

Etenkin murrosiässä ihmisen kehossa tapahtuu paljon fyysisiä muutoksia, jotka väistämättä johtavat oman kehollisuuden pohtimiseen. Lisää näkökulmia pohdintaan tuovat kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja yhteisölliset vaikuttimet, jotka vaatimuksineen ja odotuksineen luovat murrosikäiselle lisähaastetta oman kehollisuuden suhteuttamiseen. (Oinas 2001.) Murrosiässä fyysinen kehitys muuttaa nuoren fyysistä olemusta ja siten myös käsitystä omasta kehonkuvasta, kun taas psyykkinen kehitys muokkaa nuoren arvomaailmaa ja mielipiteitä sekä tuo mukanaan uusia kiinnostuksen kohteita. Kaiken lisäksi nuori alkaa luoda omaa sosiaalista statustaan ja pohtia omia tulevaisuuden suunnitelmiaan. Missä olen hyvä? Mitkä ovat omat

kiinnostuksen kohteeni? Nuori kokee huolta omasta riittävydestään ja joutuu pohtimaan siten omaa minäkuvaansa ja itsetuntoaan. (Burns 1982, 125; Rosenberg 1965, 3-5.) Koulusta saamiensa kokemusten perusteella oppilas oppii myös huomaamaan, kuinka suosittu hän on muiden oppilaiden keskuudessa (Lawrence 2006, 3).

Liikuntatunneilla oppilas saa omasta itsestään ja osaamisestaan palautetta, jonka perusteella hän vertailee itseään muihin. Saamiensa kokemusten avulla oppilas rakentaa omaa itsetuntoaan eli toisin sanoen käsitystä siitä, miten hän suhtautuu itseensä ja miten hän arvostaa itseään (Coopersmith 1967, 5; Jaari 2004, 30; Rosenberg 1965). Itsearviointi, itsensäarvostaminen ja subjektiiviset tunnekokemukset omasta itsestä ja omasta suoriutumisesta ovatkin itsetunnon kannalta tärkeässä asemassa (Aho & Laine 1997, 20; Aho 2005, 24). Yksinkertaistettuna itsetuntoa voidaan pitää yleistyneenä käsityksenä ihmisen omasta arvosta (Scheinin 1990, 90–91). Toisaalta ihmisen itsetunto rakentuu useista toisiinsa vuorovaikutuksessa olevista osa-alueista, joiden välillä saattaa esiintyä itsetunnon vahvuuden vaihteluita. Yksi osa-alueista on fyysinen itsetunto, joka pitää sisällään käsitykset omasta kehollisuudesta ja kehosta sekä liikuntaan keskeisesti liittyvistä motorisista taidoista. (Koivisto 2007, 33–34.)

Itsetunto nousee helposti esiin, kun aletaan etsiä selityksiä ihmisten tietynlaiselle käytökselle; vahvaa itsetuntoa pidetään yleisselityksenä ihmisen myönteisille ominaisuuksille ja toiminnalle, kun taas heikko itsetunto mielletään kielteisen toiminnan piirteiden selittäjäksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 16.) Vahvan itsetunnon on todettu olevan yhteydessä elämäntyytyväisyyteen ja onnellisuuteen. Lisäksi se edesauttaa muun muassa hyvän itseluottamuksen ylläpitämisessä ja helpottaa itsenäisten päätösten tekemistä. (Coopersmith 1967; Keltikangas-Järvinen 2010, 16–17, 20–22; Rosenberg 1965.) Vahvan itsetunnon omaava henkilö on myös yritteliäs ja suhtautuu asioihin positiivisin odotuksin (Aho & Laine 1997, 11). Heikon itsetunnon on puolestaan todettu olevan yhteydessä heikkoon sopeutumiskykyyn, alhaiseen mielialaan ja sitä kautta heikkoon itseluottamukseen, ahdistuneisuuteen ja masennukseen (Keltikangas-Järvinen 2010, 35–36; Rosenberg 1965.) Heikko itsetunto johtaa helposti oman toiminnan negatiivisiin selitystapoihin ja passiiviseen toimintaan (Aho & Laine 1997, 11).

Itsetunnon ja kehollisuuden kokemusten tärkeä merkitys ihmisten elämälle näkyy myös vahvasti uudessa, vuonna 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen ja kasvatuksen yhtenä valtakunnallisena tavoitteena on ”tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi” (Opetushallitus 2014, 19). Osana laaja-

alaista osaamista oppilaita ohjataan oman kehon arvostamiseen ja hallintaan sekä kehon käyttämiseen ilmaisuuden välineenä (Opetushallitus 2014, 21). Jo alakoulun ensimmäisistä luokista lähtien liikunnanopetuksen tärkeänä tavoitteena on auttaa oppilaita rakentamaan myönteinen suhtautuminen omaa kehoa kohtaan, ja siksi kehollisuus halutaankin nostaa liikuntatuntien aikana korostuneeseen asemaan. Erilaiset kehonhallintaa ja kehonhahmotusta lisäävät leikit ja tehtävät ovat konkreettisia esimerkkejä alakoulun liikuntatuntien kehollisuutta ilmentävistä sisällöistä. (Opetushallitus 2014, 148, 273.)

Yläkoulun puolella kehollisuudessa korostuvat puolestaan kehollinen ilmaisuus ja esteettisyyden kokemukset (Opetushallitus 2014, 435). Liikuntatuntien avulla pyritään tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia kokea riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta ja liikunnallisesta pätevyydestä, jotta oman muuttuvan kehon hyväksyminen sekä terveen ja vahvan itsetunnon rakentuminen olisivat mahdollisia (Opetushallitus 2014, 434–437). Samaan aikaan oppilaiden tietoisuus omista vahvuuksista ja omista kehityskohdista paranee. Oman itseluottamuksen lisääntymisen lisäksi myönteiset kokemukset oman kehon sopivuudesta liikunnan harrastamiseen kannustavat todennäköisesti oppilaita liikunnan harrastamiseen myös vapaaajalla. Tällä tavoin koululiikunnan avulla pystytään vaikuttamaan myös läpi elämän jatkuvan liikuntakipinän syntymiseen. (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten kehollisuus tulee liikuntatuntien aikana esiin ja minkälaisia vaikutuksia liikuntatuntien aikaisilla kehollisuuden kokemuksilla on oppilaiden itsetunnolle. Tutkimuksessani esiin nousseita asioita huomioimalla toivon pystyväni tulevaisuudessa toteuttamaan liikunnanopetusta oppilaiden kehollisuutta ja itsetuntoa vahvistavasti. Liikuntatunneilla myönteisen itsetunnon ja selkeän minäkäsityksen kehittämiseen on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä omien kykyjen ja oman ainutlaatuisuuden tiedostaminen tarjoaa voimavaran, jonka avulla oppilaiden selviytyminen elämän eteen tuomista tilanteista helpottuu. Tätä näkemystä tukee myös Laine (2005, 11), jonka mukaan ”ihmisen elämänhallinnan kannalta on erityisen tärkeää se, mitä hän eri tilanteissa oppii itsestään eikä niinkään se, mitä tietoja ja taitoja hän oppii”.



## **2 ITSETUNTOA JA KEHOLLISUUTTA TUTKIMASSA – MITEN TÄHÄN ON PÄÄDYTTY**

Oma tarinani liikunnan ja urheilun parissa sai alkunsa jo vauvaikäisenä, kun istuin vauvanistuimessa kentän laidalla seuraamassa äitini vetämiä eri urheilulajien harjoituksia. Heti kävelemään opittuani aloin myös itse osallistumaan urheiluharjoituksiin. Vuosien varrella sain harrastaa monipuolisesti eri lajeja, minkä seurauksena sain kehitettyä itselleni monipuoliset liikuntataidot. Pärjäsin hyvin urheilussa, vaikka olinkin pitkään ikätovereitani selkeästi lyhyempi. Hyvien liikuntataitojeni ja monipuolisen kehonhallinnan avulla pystyin kompensoimaan pientä kokoani todella hyvin. Pelasin lento- ja jalkapalloa sekä salibandya pitkään myös itseäni vanhempien kanssa, mikä omalta osaltaan lisäsi taitojen kehittymistä ja muiden taholta tullutta hyväksyntää. Pieni poika isompien joukossa herätti välillä sivustaseuraajien silmissä hämmästyä. Pituuskasvua odotin kuitenkin kärsimättömästi, jotta olisin päässyt etenkin lentopallossa ottamaan taidoistani vielä enemmän irti.

Vankan urheilutaustani vuoksi pärjäsin koululiikunnassa todella hyvin enkä tunneilla kokenut pientä kokoani kielteisenä asiana. Liikuntatuntien aikana sain paljon myönteisiä kokemuksia, sillä pärjäsin lajissa kuin lajissa. Monipuolinen liikunnallisuus toi kehuja ja arvostusta niin opettajan kuin luokkakavereidenkin taholta. Tuntien aikana en kuitenkaan halunnut tarkoituksellisesti päteä omilla taidoillani, sillä koin, että totisempaa urheilua sain harrastaa riittävästi vapaa-ajalla. Esimerkiksi palloilulajeissa pyrin syötteleämään heikommillekin luokkakavereille, etteivät he jäisi täysin pelin ulkopuolelle. Tästä johtuen opettaja laittoi usein liikunnallisesti heikompia oppilaita minun joukkueeseeni.

Muistan kouluaikojeni liikuntatunneilta monia tilanteita, joissa kömpelömmillä ja vähemmän liikuntaa harrastaneilla ei ollut todellakaan helppoa. Kun telinevoimistelutunnin kuperkeikat ja muut omalla keholla tehtävät liikkeet eivät onnistuneet, häpeä omasta osaamattomuudesta ja oman kehon kömpelyydestä oli suunnattoman suuri – kaikki toiminta kun tapahtui vielä koko ryhmän silmien alla. Välillä joidenkin oppilaiden suusta kuultiin epäonnistuneista suorituksista vihjailevia kommentteja, jotka eivät ainakaan nostaneet kömpelömpien oppilaiden yritteliäisyyttä. Muutaman epäonnistumisen jälkeen saattoikin löytyä jonkunlainen ”syy”, jonka takia oppilas ei enää kyennyt osallistumaan kaikkeen tunnin toimintaan. Tähän kaikkeen kun lisätään vielä omien epäonnistuneiden suoritusten vertaaminen toisten onnistuneisiin

suorituksiin, voin vain arvailla, kuinka kovia kolauksia liikunnallisesti heikompien oppilaiden itseluottamukselle ja -tunnolle edellä kuvaamani tilanteet aiheuttivat.

Vaikka liikuntatunneilla asenteeni omaa toimintaa kohtaan oli rento, samaa ei voinut sanoa kilpaurheilun puolella. Kilpaurheilussa jouduin työstämään paljon epäonnistumisiin suhtautumista ja pohtimaan itseluottamuksen merkitystä suoritusten onnistumiselle sekä toiminnasta nauttimiselle. Aikaisemmin olin varsin kriittinen omia suorituksiani kohtaan, minkä vuoksi epäonnistumiset nousivat liian korostuneeseen asemaan ja vaikuttivat lopulta myös urheilu-suorituksiini. Jos suorituksen aikana keskittyminen siirtyi virheiden välttelemiseen, saattoi olla varma, että virheitä tuli ja suorituksesta nauttiminen unohtui. Huomasin, että epävarmuus omasta onnistumisesta ja virheiden pelko heijastuivat suoraan kehoni toimintaan; kehon liikuminen oli väkinäistä ja kehon vireystilakaan ei ollut parhaalla mahdollisella tasolla. Lopulta seurauksena oli turhautuminen omaan toimintaan, itseluottamuksen heikkeneminen ja kolaus myös itsetunnolle, sillä urheilu oli omassa arvoasteikossani todella korkealla. Kaikkien näiden kokemusten seurauksena havahduin siihen ajatukseen, että ihmisen henkinen ja fyysinen puoli kulkevat käsi kädessä vaikuttaen vahvasti toinen toisiinsa. Ajattelin, että jotain on tehtävä, jotta saisin muutettua ajattelu- ja reagointimallejani toisenlaisiksi. Ratkaisuja etsiessäni kiinnostuin henkisestä valmennuksesta.

Aloin ottaa selvää henkisestä valmennuksesta lukemalla alaan liittyvää kirjallisuutta. Huomasin melko nopeasti, että monen kirjan yhtenä perusajatuksena oli itsetuntemuksen lisääminen, mikä käytännössä konkretisoitui omiin arvoihin liittyvinä pohdintoina ja arvojen taustalla olevien vaikuttimien selvittämisenä. Mitkä asiat ovat henkilökohtaisessa arvoasteikossa korkeimmalla? Miten onnistuminen tai epäonnistuminen itselle tärkeällä alueella vaikuttaa omiin tunteisiin ja ajatuksiin? Entä minkälaisia vaikutuksia ja merkityksiä omalle suoriutumiselle tulee itselle vähemmän tärkeillä alueilla? Asioita pohdiskeltuani aloin suhteuttaa asioita uudella tavalla. Urheilun parissa sattuneet virheet alkoivat saada pikkuhiljaa uudenlaisia ja ennen kaikkea realistisempia merkityksiä. Huomasin kuitenkin myös sen, että muutoksia ei tapahtunut ”sormia napsauttamalla”, vaan niiden eteen oli tehtävä systemaattisesti töitä. Välillä menin monta kehitysaskelta eteenpäin, kun taas välillä otin turhautuneena takapakkia. Joka tapauksessa oman itsen ja oman kehon kuunteleminen nousivat keskiöön.

Minkälaisia tunteita ja ajatuksia mielessäni liikkuu pelitilanteessa? Entä miltä kehossani tuntuu? Miten reagoin tekemääni virheeseen? Oman kehon ja omien tuntemusten tiedostaminen

opettivat minut ajan myötä ymmärtämään, mitä asioita minun oli omassa toiminnassani muutettava. Opin pikkuhiljaa suhtautumaan virheisiin rennommalla asenteella ja sitä kautta löysin uudella tavalla liikunnan ilon. Pyrin muuttamaan ajatteluni myönteisemmäksi ja näkemään virheet enemmänkin oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksina kuin pelkoa aiheuttavina asioina. Melko pian huomasin myös sen, että vastaavanlaista asennoitumista pystyi hyödyntämään millä tahansa elämäalueella. Kun ihminen on sinut itsensä kanssa, elämään ja toisiin ihmisiin asennoituminen on huomattavasti helpompaa. Päätinkin, että tulevana liikunnanopettajana haluan olla edesauttamassa sitä, että oppilaat uskaltavat rohkeasti heittäytyä tilanteisiin ilman epäonnistumisen pelkoa. Uskon, että tällä tavoin on mahdollista luoda pohjaa terveelle ja hyvälle itsetunnolle sekä tarjota oppilaille myönteisiä liikuntakokemuksia.

Kandidaatin tutkielmani kumpusi suoraan edellä kuvaamistani pohdinnoista. Tutkielmassani tarkastelin koulun liikuntatunteja itsetunnon näkökulmasta, sillä halusin selvittää, nähdäänkö liikuntatunnit oppilaiden itsetunnon vahvistajina vai heikentäjinä. Tutkimuksiin ja muihin lähteisiin perehtyessäni tulin siihen lopputulokseen, että liikuntatunnit ovat hyvin toteutettuna itsetunnon vahvistajia, mutta heikosti toteutettuna ne aiheuttavat haasteita myönteisen itsetunnon säilymiselle. Kandidaatin tutkielmani jälkeen päätin, että haluan lähteä tarkastelemaan pro gradu -työssäni samaa aihepiiriä vielä tarkemmin. Silloinen ohjaajani Anna-Maria Nurmi ehdotti, että ottaisin tarkastelunäkökulmaksi kehollisuuden kokemukset, jotka liikunnan kehollisen luonteen vuoksi ovat liikuntatunneilla hyvin keskeisessä asemassa. Pienen pohdiskelun jälkeen ajattelin, että kehollisuus ja itsetunto kietoutuvat niin mielenkiintoisesti yhteen, että löytäisin aihepiiristä varmasti paljon mielenkiintoista pohdittavaa. Ihan ensimmäiseksi oli kuitenkin pohdittava sitä, mitä kehollisuus minulle itselleni merkitsee.

Kehollisuus on kuulunut urheilun kautta elämääni koko ajan, vaikka kehollisuuden merkitys ei ole ollut aina kovinkaan tiedostettua. Kinesteettinen aisti on minulle henkilökohtaisesti äärimmäisen tärkeä, sillä taitojen harjoittelussa kiinnitän paljon huomiota siihen, miltä liike kehossani tuntuu. Utta taitoa opetellessani katson mieluusti ensin toisen näyttämän mallisuorituksen, minkä jälkeen luon itselleni mielikuvan siitä, miten kehoni liikkeen aikana pitäisi toimia. Minkälaisessa rytmissä liike etenee? Minkä kehonosan toimintaan minun on kiinnitettävä erityistä huomiota? Tällaisten kysymysten ja saamani palautteen avulla pyrin muokkaamaan suoritustani kohti haluttua lopputulosta. Toinen esimerkki kinesteettisen aistin käytöstä liittyy voimaharjoitteluun, sillä voimaharjoittelussa pyrin suuntaamaan keskittymiseni harjoitettavaan lihasryhmään. Toisin sanoen hyödynnän kinesteettistä aistiani sekä kehon liikevir-

tausta vaativien asioiden kokonaisvaltaiseen tarkkailuun että yksittäisten kehollisten huomioiden tekemiseen.

Hieman erilainen suhde kehollisuuteen on puolestaan syntynyt erilaisten loukkaantumisten kautta, sillä kehon kiputilojen tunnustelu on tullut etenkin viime vuosien aikana jopa liiankin tutuksi. Oman kehon kuunteleminen on pakottanut miettimään, miten omaan kehoon ja sen kunnosta huolehtimiseen tulisi suhtautua. Aina kyse ei ole vain yksittäisestä kiputilasta tai -kohdasta, vaan kyseessä saattaa olla myös kehon heikko vireystila tai kokonaisvaltainen väsymys. Hektisessä arjessa ei monestikaan huomaa pysähtyä ja kuunnella, minkälaisia merkkejä keho omasta olotilasta antaa. Olen omakohtaisesti kokenut että fyysinen ja henkinen hyvinvointi kulkevat käsi kädessä heijastellen näin ollen mielen ja kehon yhtenäistä kokonaisuutta.

Kehollisuus tuo mieleeni vahvasti myös ulkonäön pohtimisen. Pieni kokoni aiheutti haasteita kilpaurheilussa, ja myöhemmin oman kehon pienuus alkoi mietityttää, kun muut ikätoverit alkoivat murrosiän siivittäminä hujauttaa pituutta. Yläasteella kehollisuus alkoi näyttäytyä uudenlaisena kiinnostuksena lihaskunnan vahvistamiseen. Punnerrukset, vatsalihasliikkeet ja muut oman kehon painolla tehtävät harjoitteet olivat kuuluneet jo ala-asteikäisenä aktiiviseen harjoitusvalikoimaan, mutta yläasteella niistä alkoi tulla käytännössä päivittäistä rutiinia. Lihaskunnan parantaminen oli urheilusuorituksen kannalta motivoivaa, mutta murrosikäisen pojan kohdalla ei voi olla kieltämättä myöskään peilin antamaa palautetta. Kun lihakset alkavat hieman kasvaa ja erottua, into kehonkuvan hiomiseen kasvaa entisestään! Siinä vaiheessa vallalle tulee helposti ajatus: ”Mitä enemmän treenaan, sitä parempaan kuntoon tulen.” Kyseinen ajatusmalli oli omalla kohdallani melko pitkään vallalla, mutta jossain vaiheessa aloin onneksi ymmärtää, että laatu korvaa määrän.

Itse en joutunut koulun liikuntatuntien aikana kokemaan paineita omasta kehostani, mutta monelle tukevalle oppilaalle oma keho loi tulkintojeni mukaan häpeän tunteita. Liikuntatuntien aikana tukevuus saattoi heijastua kömpelyytenä, kun taas pukuhuoneessa oma keho joutui vertailun kohteeksi. Vähissä vaatteissa oleminen pukuhuoneessa tai uimahallissa ei välttämättä tuntunut kaikista oppilaista kovinkaan mieluisalta. Minkälaisia vaikutuksia kaikilla näillä liikuntatuntien aikana saaduilla kehollisuuden kokemuksilla oli oppilaiden itsetuntoon? Tätä kysymystä halusin lähteä tutkimuksessani selvittämään, jotta tulevana liikunnanopettajana pystyisin tuntien aikana huomioimaan asioita, jotka vaikuttavat oppilaiden kehollisuuden kokemiseen ja sitä kautta myös heidän itsetuntoonsa.

### 3 ITSETUNTO JA SEN LÄHIKÄSITTEET

Seuraavassa tuon esiin tutkimukseni kannalta keskeisimmät itsetuntoon liittyvät käsitteet. Käsitteiden määrittelyllä luon tutkimukselleni viitekehyksen, jonka sisässä tutkimukseni aihepiirin tarkastelu ja aineistolähtöinen aineiston analysointi toteutuu. Esiin nostamieni käsitteiden sisäistäminen on tutkimukseni ymmärtämisen kannalta tärkeää, mutta lisäksi perustelua käsitteiden ymmärtämiselle voidaan hakea myös kasvatuksellisesta kontekstista. Ahon (2005, 21) mukaan kasvattajan olisi käytännön kasvatustyön kannalta tärkeää erottaa keskenään alla määrittelemäni käsitteet: minä, minäkäsitys ja itsetunto. Tilanteen haastavuutta lisää kuitenkin se, että eri tutkijoiden esittämät mielipiteet minään liittyvien käsitteiden eroista ja yhtäläisyyksistä poikkeavat toisistaan (Aho 2005, 21). Tästä johtuen esittämiäni määritelmiä ei voida pitää täysin ehdottomina ja aukottomina.

Olen halunnut tuoda esiin useampia minään liittyviä käsitteitä, jotta lukijan olisi mahdollista hahmottaa toisiaan lähellä olevien käsitteiden välisiä eroja ja ymmärtää etenkin itsetunnon rooli tässä moninaisessa käsitteentässä. Osan käsitteistä avaan vain pintapuolisesti, yksityiskohtaisemman tarkastelun kohdentuessa itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Tällä tavoin lukija pystyy toivoakseni suhteuttamaan tutkimani asiat paremmin osaksi ihmisen minuuteen liittyvää kokonaisuutta ja ymmärtämän näin ollen erityisesti itsetunnon ja minäkäsityksen roolin. Käsitteiden välisten suhteiden ymmärtämistä selkiyttääkseni olen pyrkinyt määrittelyn lisäksi tuomaan esiin minään liittyvien käsitteiden välistä hierarkiaa (kuvio 1). Tämä toivottavasti auttaa lukijaa ymmärtämään, että tutkimukseni keskiössä oleva itsetunto muodostaa vain yhden palasen ihmisen minuuden kokonaisuudessa. Itsetunnon erilaisten rakennemallien esittäminen puolestaan luo pohjaa itsetunnon eri osa-alueiden ymmärtämiselle, ja näin ollen myös tutkimani kehollisuus saadaan perustellusti kytkettyä osaksi itsetuntoa.

#### 3.1 Ihmisen minä ja identiteetti

Minä (engl. self) ja identiteetti (engl. identity) ovat ihmisen minään liittyvän käsitteistön yläkäsitteet, joiden alaisuuteen kuuluvat myöhemmin määriteltävät itsetunto ja minäkäsitys. Käsitteinä minä ja identiteetti ovat hyvin lähellä toisiaan, minkä vuoksi niiden erottaminen on haastavaa. Jonkinlaisena erottavana tekijänä voidaan pitää sitä, että ihmisen minässä keskei-

seen asemaan nousevat yksilölliset, persoonan sisäiset ja henkilökohtaiset tekijät, identiteetin korostaessa näiden lisäksi myös persoonan ulkopuolisia tekijöitä. (Aho 2005, 22.)

Ihmisen minä ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan se kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena (Keltikangas-Järvinen 2010, 100; Mead 1983, 135). Ojasen (1994, 23) ja Keltikangas-Järvisen (2010, 100–101) mukaan minän kehittyminen ei ole mahdollista, ellei ihminen elä muiden ihmisten kanssa ja saa heiltä sosiaalista palautetta. Ihmisen minä alkaa rakentumaan heti syntymän jälkeen lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen seurauksena. Ensimmäisenä lapsi tulee tietoiseksi omasta kehostaan luoden itselleen kehollisen minän. (Keltikangas-Järvinen 2010, 101–103.) Psykologisen minän kehittyminen puolestaan lähtee liikkeelle kielen kehittymisestä jatkuen tietoisuuden lisääntymisenä erilaisista itsetuntemuksen alueista. Lopputuloksena on kokemusten kautta rakentunut yksilöllinen, eriytynyt ja kypsä minä, joka aikuisuudessa pysyy melko vakiintuneena. Minän kehitys ei aikuisuudessakaan täysin lopu, mutta aikuisiällä suuret muutokset ihmisen minässä vaativat voimakkaita ja havahduttavia kokemuksia (Keltikangas-Järvinen 2010, 101–111, 118–119.)

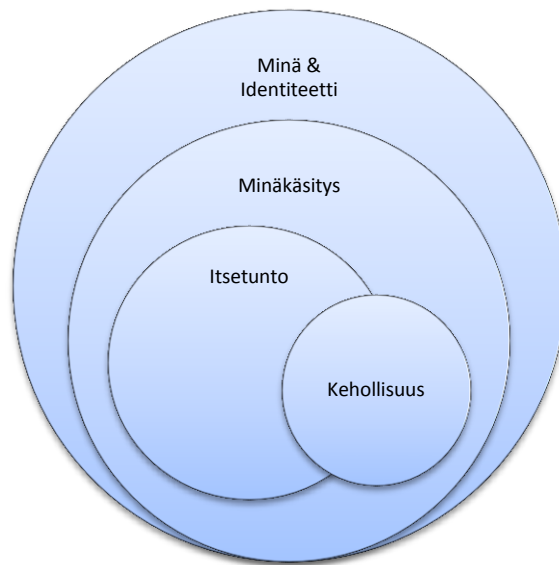
Ihmisen kokemukset, havainnot, intentiot, teot ja tulkinnat muodostavat ihmisen fenomenaalisen kentän eli todellisuuden, jonka keskuksena on ihmisen minä (Aho 2005, 21; Laine 2005, 11). Ahon (2005, 20–21) ja Ojasen (1994, 25) mukaan ihmisen koko elämä pyörii oman minän ympärillä, sillä ihminen tulkitsee tilanteita ja kokemuksia minänsä avulla. Minä määrää myöhemmin määriteltävän minäkäsityksen ohella vahvasti muun muassa ihmisen asenteita, toimintaa ja käyttäytymistä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joten erilaisen minän omaavat ihmiset tulkitsevat tilanteita eri tavoin. Tästä johtuen he saattavat käyttäytyä samoissa tilanteissa toisistaan poikkeavilla tavoilla. Tilanteissa toimimiseen vaikuttaa myös se, että ihminen on vastaanottavaisempi tiedoille ja asioille, jotka tukevat hänen käsitystään omasta itsestä, kuin tiedoille, jotka ovat ristiriidassa oman minän kanssa. Helposti minän kanssa ristiriidassa oleva tieto jopa hylätään tai torjutaan. (Aho 2005, 20.) Oman minän tiedostaminen vaihtelee paljon eri tilanteissa (Aho 2005, 21; Ojanen 1994, 25).

Minästä puhuttaessa esiin nousee usein *globaali minä*, jossa minällä ajatellaan olevan kaksi ulottuvuutta: minä subjektina ja minä objektina (Aho 2005, 21–22). *Minä subjektina* -ulottuvuudessa korostuu minän rooli kokijana ja tekijänä, joten se ohjaa vahvasti muun muassa ihmisen käyttäytymistä. Subjektiminän arvioiminen ja mittaaminen on vaikeaa. (Aho 2005, 21–22; Mead 1983, 173–178; Ojanen 1994, 23–25.) Toisen ulottuvuuden, *minä objektina*,

tutkiminen, analysoiminen ja tarkastelu ovat puolestaan mahdollisia. Tässä ulottuvuudessa minä nähdään koettuna tai tekemisen kohteena, joten näin ollen objektiminää voidaan tarkastella ikään kuin ulkopuolisena asiana. Minä muuttuu objektiksi, kun ihminen esimerkiksi muistelee jälkeinpäin omaa toimintaansa tai käymäänsä keskustelua. Objektiminä nousee keskeiseen asemaan etenkin erilaisissa ryhmä- tai vuorovaikutustilanteissa, sillä muiden ihmisten asenteilla on vaikutusta objektiminän muodostumiseen. (Aho 2005, 22; Mead 1983, 173–178; Ojanen 1994, 23–25.)

Identiteetti pitää sisällään määrittelyn siitä, mihin ihminen kuuluu. Kyseessä on siis ikään kuin viitekehys, jonka avulla oman olemassaolon tutkiminen ja jäsentäminen mahdollistuu. Identiteetissä on minän tavoin keskeistä ihmisen yksilöllinen ainutlaatuisuus, mutta sen lisäksi tärkeitä ovat myös persoonan ulkopuoliset tekijät. Hyvänä esimerkkinä voidaan mainita sosiaaliset tekijät, kuten perhe, työ ja kansallisuus, jotka ovat korostuneemmassa roolissa kuin muissa minään liittyvissä käsitteissä. (Aho 2005, 22.) Vaikka sosiaaliset tekijät ovatkin keskeisessä asemassa, on erityisen tärkeää, että identiteetti on oma eikä muiden ihmisten, kuten vanhempien tai kavereiden, toiveiden ja odotusten mukaan omaksuttu (Niemi 2013, 16).

Identiteetin rakentuminen ja kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa jatkuen eteen tulevien elämäntilanteiden ja haasteiden muokkaamana koko ihmisen elämän ajan (Fadjukoff 2009; Niemi 2013, 16). Eri ikäkausien aikana ihmisen arvostamat piirteet ja ominaisuudet vaihtelevat, minkä seurauksena myös käsitykset itsestä ja omasta identiteetistä ovat muutosten kourissa. Tavoitteena on luoda itselle vahva ja ehjä identiteetti, jonka avulla ihminen kykenee toteuttamaan itseään ja seisomaan omien valintojensa ja arvojensa takana elämän eri osa-alueilla. (Niemi 2013, 16.)



KUVIO 1. Tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ja niiden väliset yhteydet

### 3.2 Minäkäsitys ja minäkuva

Sheinin (1990, 81) kiteyttää minäkäsityksen (engl. self-concept) seuraavasti: ”Minäkäsitys on niiden käsitysten, asenteiden ja tuntemusten joukko, joka yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä sekä siinä oleviin ihmisiin ja yhteisöihin”. Käytännössä minäkäsitys kuvaa siis sitä, miten ihminen kokee itsensä eli millainen hän omasta mielestään on (Jaari 2004, 30; Lawrence 2006, 2). Minäkäsityksessä korostuu myös tietynlainen oman itsen ja oman toiminnan objektiivinen tarkastelu (Aho & Laine 1997, 20; Aho 2005, 22; Sheinin 1990, 82), joten itsetuntemus nousee tärkeään asemaan (Aho 2005, 23). Minäkäsityksellä on merkittävä asema ihmisen elämässä, sillä se määrää muun muassa ihmisen käyttäytymistä, auttaa ihmistä pysymään psyykkisesti tasapainossa, antaa merkityksen ihmisen kokemuksille ja ohjaa ihmisen odotuksia (Aho 1996, 11–12; Aho 2005, 20–21).

Monessa yhteydessä minäkäsitystä ja minäkuva (engl. self-image) käsitellään synonyymeina (Aho ja Laine 1997, 18; Aho 2005, 22; Jaari 2004, 29–32; Keltikangas-Järvinen 2010, 16). Maailmalta löytyy kuitenkin myös asiantuntijoita (mm. Burns 1982), jotka haluavat tehdä selkeän eron minäkäsityksen ja minäkuvan välille. Tässä tutkielmassa olen päätenyt mukailemaan suurinta osaa asiantuntijoista eli käytän minäkäsitystä ja minäkuva synonyymeina. Myös minäkäsitys ja myöhemmin määriteltävä itsetunto eroavat käsitteinä toisistaan, vaikka



niiden välillä onkin monia samankaltaisuuksia. Itsetunto kuuluu keskeisenä osana minäkäsitykseen, sillä itsetunto kuvaa ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrää. Kun ihmisen minäkäsityksessä korostuvat myönteiset ominaisuudet, hänen itsetuntoaan pidetään vahvana. Itsetunto on vastaavasti heikko, jos kielteiset ominaisuudet ovat korostuneessa asemassa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 16–17.)

Minäkäsityksen kehityksen kannalta yksilön ja yksilöä ympäröivien sosiaalisten rakenteiden (mm. perhe, sosioekonominen asema, koulu ja kulttuuri) välinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa (Aho ja Laine 1997, Aho 2005; Jaari 2004, 30; Keltikangas-Järvinen 2010; Rosenberg 1965, 1981), sillä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa yksilö tekee itsestään tulkin-toja muilta saamansa palautteen perusteella (Aho ja Laine 1997, 16–20; Aho 2005, 32–33; Rosenberg 1965). Erilaiset sosiaaliset rakenteet vaikuttavat lapseen ja hänen itsearvostukseensa eri tavoilla, joten erilaisista kasvuympäristöistä ja -taustoista tulevat lapset suhtautuvat ja näkevät itsensä eri tavoin (Rosenberg 1965, vii–viii). Vuorovaikutustilanteissa ihminen saattaa tehdä itsestään virhetulkintoja, joiden perusteella hän voi kuvitella omaavansa ominaisuuksia, joita hänellä ei todellisuudessa ole. Tällä tavoin ihmisen minäkäsitykseen muodostuu helposti niin sanottuja väärennysalueita. (Aho 1996, 13–14; Aho ja Laine 1997, 18; Aho 2005, 20–21.)

Minäkäsitystä voidaan siis syystä pitää oppimisen kautta kehittyvänä persoonallisuuden ominaisuutena eikä ihmisen synnynnäisenä ominaisuutena (Aho 2005, 32; Burns 1982, 31). Käsit-tyminen minäkäsityksen kehittymisestä on vaihdellut vuosien varrella. Rosenberg esitti jo vuonna 1965, että minäkäsityksen kehittyminen jatkuu koko ihmisen elinkaaren ajan (Rosenberg 1965). Nykypäivän asiantuntijoista muun muassa Aho (2005, 39) ja Keltikangas-Järvinen (2010, 30) pitävät nuoren aikuisiän minäkäsitystä melko pysyvänä käsityksenä omasta itsestä. Ihmisen minäkäsitys on rakenteeltaan moniulotteinen ja hierarkkinen (Craven & Marsh 2008; Scheinin 1990, 51–55; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Minäkäsitys jaotellaan monesti kolmeen ulottuvuuteen: todelliseen eli reaalinäkäsitykseen, ihanneminäkäsitykseen ja normatiiviseen minäkäsitykseen. Kaikissa minäkäsityksen ulottuvuuksissa on keskeistä yksilön oma mielipide itsestään. *Reaalinäkäsitys* pitää sisällään vuorovaikutustilanteissa esiin tulevan julkisen minäkäsityksen ja henkilökohtaisen, ei muille paljastettavan minäkäsityksen. *Ihanneminäkäsitys* puolestaan kuvaa sitä, millainen yksilö toivoisi olevansa. *Normatiivinen minäkäsitys* taas pitää sisällään yksilön mielipiteen siitä, millaisena muut ihmiset häntä pitävät

ja minkälaisia odotuksia he yksilöön kohdistavat. (Aho 1996, 15; Aho ja Laine 1997, 19–20, Aho 2005, 23.)

Jokainen edellä kuvattu ulottuvuus voidaan jakaa vielä neljään eri osa-alueeseen samalla tavoin kuin myöhemmin esittämässäni itsetunnon rakennemallissa. *Suoritusminäkäsitystä* pidetään minäkäsityksen kognitiivisena osa-alueena, jonka avulla ihminen vertailee omia suorituksiaan ja omaa osaamistaan muiden ihmisten suorituksiin. Ympäristön arvot ja normit liittyvät vahvasti *sosiaaliseen minäkäsitykseen*, joka kuvaa ihmisen käsityksiä omasta asemastaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä. *Emotionaalisessa minäkäsityksessä* puolestaan painottuvat käsitys omista tunteista, luonteesta ja laajemmin omasta henkisestä olemuksesta. Viimeisenä on etenkin liikunnanopetuksen kannalta keskeinen *fyysis-motorinen minäkäsitys*, jossa esiin nousevat ihmisen käsitys omista ulkoisista ja fyysisistä ominaisuuksistaan, kuten omasta kehosta ja motorisista taidoista. (Aho ja Laine 1997, 19–20; Aho 2005, 23–24; Burns 1982, 24; Jaari 2004, 31; Shavelson ym. 1976.)

### 3.3 Itsetunto

Itsetunnon (engl. self-esteem) yksiselitteinen määrittely on haastavaa, sillä ero itsetunnon ja sen lähikäsitteiden välillä on jossain määrin tulkinnanvarainen. Osa tutkijoista käyttää eri käsitteitä toistensa synonyymeina, kun taas toiset haluavat tehdä käsitteiden välille selkeän eron (Aho 1996, 9; Aho 2005, 21; Jaari 2004, 29–30; Wells ja Marwell 1976, 14–37). Erimielisyyksistä huolimatta itsetuntoa pidetään ihmisen itsenäisenä ja määriteltävissä olevana persoonallisuuden ominaisuutena (Jaari 2004, 30; Keltikangas-Järvinen 2010, 16; Wells ja Marwell 1976, 24–27).

Yksinkertaisimmillaan itsetunto ilmaisee, miten ihminen suhtautuu itseensä ja miten hän arvostaa itseään (Coopersmith 1967, 5; Jaari 2004, 30; Rosenberg 1965). Itsetuntoa voidaankin pitää yleistyneenä käsityksenä ihmisen omasta arvosta (Scheinin 1990, 90–91). Tästä syystä itsearviointi, itsensäarvostaminen ja subjektiiviset tunnekokemukset omasta itsestä ja omasta suoriutumisesta ovat itsetunnon kannalta merkittävässä asemassa (Aho 2005, 24; Aho & Laine 1997, 20). Minäkäsityksessä korostuva itsensäarvostus ei siis nouse itsetunnon osalta yhtä tärkeään asemaan kuin itsensäarvostus (Aho 2005, 24). Koska ihmisten arvostukset vaihtelevat, henkilökohtaiset onnistumiset ja myönteiset tunnekokemukset itselle tärkeillä elämänalu-

eilla koetaan itsetunnon kannalta tärkeämmiksi kuin vähäpätöisemmillä elämänalueilla (Harter & Whitesell 2001; Salmela 2006, 49).

### 3.3.1 Itsetunnon rakenne

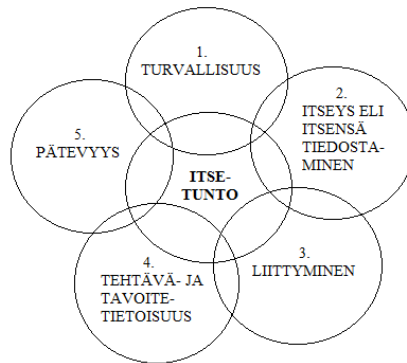
Itsetunto on minäkäsityksen tapaan rakenteeltaan varsin moninainen, minkä vuoksi sen sisältä voidaan löytää useita erilaisia jaotteluita ja rakennemalleja. Yhtenä jaotteluna toimii jako yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2010, 24). *Yksityinen itsetunto* kuvaa, mitä ihminen itse todellisuudessa ajattelee itsestään ja omasta osaamisestaan elämän eri osa-alueilla. Tästä syystä yksityistä itsetuntoa pidetään ihmisen varsinaisena itsetuntona. *Julkinen itsetunto* koostuu puolestaan siitä, mitä ihminen omasta itsevarmuudestaan ja itseluottamuksestaan ilmaisee muille ihmisille. Ihmisen käytös ja puheet ovat hyviä julkisen itsetunnon ilmentäjiä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24.)

Yksityinen ja julkinen itsetunto poikkeavat kaikilla ihmisillä toisistaan, sillä ihmiset eivät koskaan tuo julki kaikkea, mitä he itsestään ajattelevat. Parhaassa tapauksessa yksityisen ja julkisen itsetunnon välillä on kuitenkin vain vähän eroa. Tällöin ihminen on tasapainossa ja sinut itsensä kanssa, joten hänen ei tarvitse yrittää luoda itsestään ja omasta itsevarmuudestaan todellisuudesta poikkeavaa kuvaa. Kulttuuri ja sosiaalinen ympäristö kaikkine normistoineen vaikuttavat siihen, minkälaista käytöstä ihmiseltä odotetaan ja minkälaisia asioita hän voi itsestään kertoa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 24–25.) Juuri ympäristön ja ihmisen välisellä sosiaalisella vuorovaikutuksella on Rosenbergin (1965) mukaan keskeinen merkitys itsetunnon kehittymisen kannalta. Myönteisen itsetunnon rakentumisen kannalta on tärkeää, että ihminen saa kokea olevansa tärkeä ja merkityksellinen henkilö hänelle tärkeiden ihmisten silmissä. Lapsuudessa ja nuoruudessa etenkin läheinen suhde vanhempiin sekä vanhempien osoittama huomio ja mielenkiinto lasta kohtaan ovat itsetunnon kannalta tärkeässä asemassa. (Aho 2005, 41–42; Arbona & Power 2003; Rosenberg 1965, vii–viii, 146.) Perheen lisäksi tärkeässä roolissa ovat myös kaverit, joiden merkitys minäkäsityksen ja itsetunnon rakentumiselle korostuu erityisesti nuoruusvuosien aikana (Aho 2005, 36–38; Laine 2005, 174–177).

Ojasen (1994, 31) mukaan itsetunto-käsitettä voidaan avata jakamalla itsetunto kolmeen osa-alueeseen: itsetietoisuuteen, itsetuntemukseen ja itsearvostukseen (Aho 1996, 10). Itsetietoisuudella tarkoitetaan neutraalia itsensä havaitsemista, kun taas itsetuntemus kuvaa yksilön

tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Sitä, miten arvokkaana yksilö pitää itseään, kuvataan itsearvostuksen avulla. (Ojanen 1994, 31, Ahon 1996, 10 mukaan.) Kyseiset osa-alueet tulevat vahvasti esiin tarkasteltaessa etenkin vahvan ja heikon itsetunnon tunnusomaisia piirteitä.

Yleisimmin itsetunnon laajaa kokonaisrakennetta kuvataan joko yksiulotteisen, moniulotteisen tai hierarkkisen rakennemallin avulla (Aho & Laine 1997, 20–23; Aho 2005, 25–27). Ahon (2005, 26) mukaan yksiulotteinen ja hierarkkinen malli ovat käyttökelpoisimpia, kun yksilön itsetuntoa pyritään arvioimaan, kehittämään tai muuttamaan kasvatustilanteiden aikana. Tässä tutkimuksessa olen halunnut nostaa esiin Borban (1993, Ahon 2005, 26–27 mukaan) teoriaan pohjautuvan yksiulotteisen itsetunnon rakennemallin (kuvio 2) sekä Koiviston (2007, 33–34) esittelemän itsetunnon hierarkkisen rakennemallin (kuvio 3). Kyseisten mallien avulla on mahdollista luoda selkeä käsitys siitä, minkälaisia asioita ja ulottuvuuksia on huomioitava, kun oppilaiden itsetuntoa lähdetään liikuntatuntien aikana kehittämään.



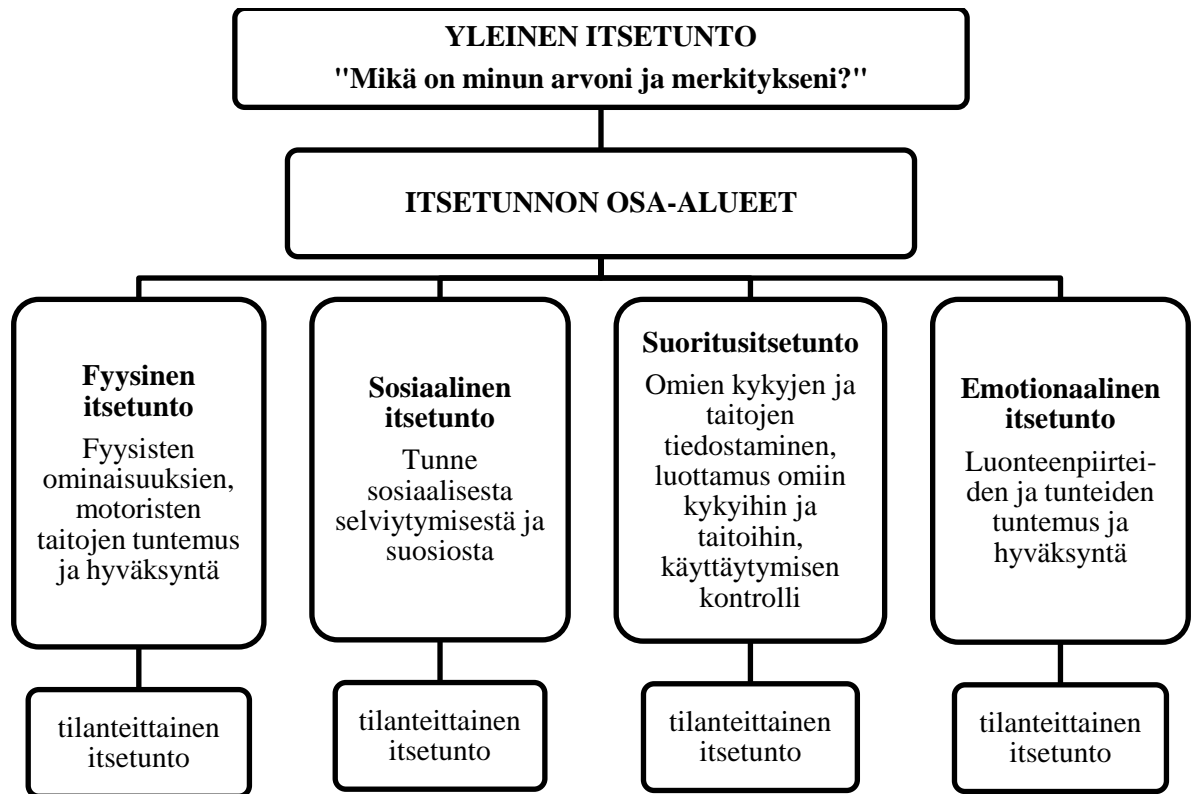
KUVIO 2. Borban (1993) itsetuntomalli mukailtuna (Aho 2005, 27)

Borban malliin sisältyvät itsetunnon ulottuvuudet ovat osittain päällekkäisiä, mutta vasta yhdessä ne muodostavat ihmisen itsetunnon. Mallin pääajatuksena on se, että itsetunto rakentuu järjestyksessä yksi ulottuvuus kerrallaan alkaen turvallisuuden tunteesta ja päättyen lopulta pätevyyden tunteeseen – edellinen ulottuvuus toimii siis aina pohjana seuraavalle ulottuvuuden tasolle siirryttäessä. Kun kaikki itsetunnon viisi ulottuvuutta ovat vahvoja, voidaan olettaa, että ihminen omaa hyvän itsetunnon ja hän osaa toimia itsetuntoaan vahvistavasti. (Aho & Laine 1997, 23, 48; Aho 2005, 26–27.)

Koulumaailmassa *turvallisuudella* tarkoitetaan oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunnetta koulussa ja etenkin oppituntien aikana. Oppilaat uskaltavat kertoa omia mielipiteitään ja lisäksi he kokevat saavansa muiden taholta tasapuolista kohtelua. (Aho ja Laine 1997, 22, 48–51; Aho 2005, 26). Liikuntatuntien aikana turvallisuuden tunne konkretisoituu muun muassa oppilaiden yritteliäisyytenä ja muiden kannustamisena. Ahon ja Laineen (1997, 22, 51–53) sekä Ahon (2005, 26) mukaan *itseys eli itsensä tiedostaminen* kuvaa ihmisen tuntemusta omasta yksilöllisyydestään, mikä käytännössä tarkoittaa oppilaan käsitystä omasta roolistaan erilaisissa yhteisöissä ja käsitystä omista ainutlaatuisista ominaisuuksista. Itseys rakentuu omien kokemusten ja muilta saadun palautteen avulla. (Aho & Laine 1997, 22, 51–53; Aho 2005, 26.) Liikuntatuntien aikana oppilas pystyy esimerkiksi muodostamaan kuvan siitä, millainen liikkuja hän taidoiltaan ja ominaisuuksiltaan on.

*Liittyminen* puolestaan kuvaa oppilaan samaistumista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tiettyyn ryhmään, kuten omaan koululuokkaan tai liikuntaryhmään. Liittymisessä korostuvat etenkin oppilaan sosiaaliset taidot, joiden avulla hän toimii yhteistyössä muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. (Aho & Laine 1997, 22, 53–54; Aho 2005, 26.) *Tehtävä- ja tavoitetietoisuus* pitää sisällään ymmärryksen oman toiminnan vaikutuksista toiminnan lopputulokseen. Oppilas alkaa ottaa vastuuta, tehdä aloitteita, opetella ongelmanratkaisutaitoja ja asettaa realistisia tavoitteita. (Aho & Laine 1997, 22, 55–56; Aho 2005, 26.) *Pätevyys* taas pitää sisällään pätevyyden tunteet ja onnistumisen kokemukset. Oppilas kokee itsensä taitavaksi ja arvostetuksi sekä tiedostaa omaa toimintaansa. (Aho & Laine 1997, 23, 57–58; Aho 2005, 27.)

Koiviston (2007, 33) väitöskirjan hierarkkisessa itsetuntomallissa (kuvio 3) yläkäsitteenä on *yleinen itsetunto* (engl. global self-esteem, general self-esteem), joka on ”yksilön myönteinen tai kielteinen asenne itsen kokonaisuutena” (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995, 141). Koivisto (2007, 33) jakaa yleisen itsetunnon neljään eri osa-alueeseen: fyysiseen itsetuntoon, sosiaaliseen itsetuntoon, suoritusitsetuntoon ja emotionaaliseen itsetuntoon. Jokaisella osa-alueella esiintyy lisäksi tiettyihin tilanteisiin liittyviä itsetuntoalueita (Rosenberg ym. 1995). ”Itsetunnon osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, joten itsetunto yhdellä osa-alueella voi vaikuttaa itsetuntoon muilla osa-alueilla” (Koivisto 2007, 34).



KUVIO 3. Itsetunnon hierarkkinen rakennemalli (Koivisto 2007, 33)

### 3.3.2 Vahva ja heikko itsetunto

Vahvalle ja heikolle itsetunnolle on löydettävissä useita tyypillisiä piirteitä. Vahvan itsetunnon omaavalle henkilölle on tyypillistä, että hän myöntää heikkoutensa, mutta pystyy suhtautumaan heikkouksiinsa realistisella tavalla; heikkouksistaan huolimatta hän arvostaa itseään, joten myös itseluottamus säilyy hyvänä. Tämän lisäksi hyvän itsetunnon omaava ihminen on valmis tekemään töitä heikkouksiensa kehittämisen eteen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 16–17; Rosenberg 1965, 31.) Vahvalle itsetunnolle ominaista on myös epäonnistumisten ja pettymysten sietäminen. Epäonnistuminen ei johda itsesyytöksiin eikä ihminen koe epäonnistumisen tarkoittavan automaattisesti sitä, että hän on kyseisellä osa-alueella huono. Vahvan itsetunnon omaava henkilö kääntää epäonnistumisen vahvuudeksi ottamalla oppia tekemistään virheistä ja yrittämällä toimia seuraavalla kerralla parempaan lopputulokseen johtavalla tavalla. Epäonnistuminen ei siis aiheuta automaattisesti vaaraa omalle itsetunnolle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22–23.)

Vahvaan itsetuntoon liittyy vahvasti oman elämän näkeminen ainutkertaisena ja arvokkaana. Arvostuksen mittareina eivät toimi niinkään omat saavutukset, ulkoiset menestymisen merkit tai toisten ihmisten mielipiteet, vaan ihmisen sisäinen itsearvostus omaa elämäänsä kohtaan – ihminen arvostaa itseään sellaisena kuin on. Onkin hyvin mahdollista, että ulkoisesti menestyvä henkilö painii koko elämänsä ajan suurien itsetunto-ongelmien kanssa ja on tyytymätön omaan elämäänsä, kun taas vaatimattomasti elävä henkilö voi omata vankkumattoman itseluottamuksen kokien oman olemassaolonsa ja elämänsä tärkeäksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 18–19; Rosenberg 1965, 30–31.)

Vahva itsetunto vaikuttaa myös omaan elämään liittyvien itsenäisten päätösten ja ratkaisujen tekemiseen. Muiden mielipiteet ja toiminta jäävät omaan arvoonsa, ja ihminen toimii omien henkilökohtaisten arvojensa ja ajatustensa pohjalta. Oman, muiden mielipiteistä piittaamattoman elämän eläminen ei kuitenkaan tarkoita toisten ihmisten loukkaamista, vaan ihminen kykenee toimimaan ulkopuolista odotuksista huolimatta ja niiden ohjaamatta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20–22.) Vahvan itsetunnon omaava ihminen osaa siis arvostaa myös kanssaihmiä. Muiden ihmisten kunnioituksen pohjana on ajatus siitä, että toisten ihmisten menestyminen ja osaaminen eivät ole uhkana omalle osaamiselle ja arvostukselle. Heikon itsetunnon omaava ihminen saattaa olla kateellinen toisen ihmisen onnistumiselle, mikä taas aiheuttaa helposti sen, että hän kokee oman suorituksensa epäonnistuneeksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 19–20.)

Itsetunnon pohja rakennetaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta se ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti sitä, että ihmisen nauttisi vahvasta itsetunnosta tai kärsisi heikosta itsetunnosta koko loppuelämänsä ajan. Vaikka ajatellaan, että ihmisen niin sanottu perusitsetunto pysyy aikuisiässä jo melko vakiintuneena, aikuisen ihmisen käsitys itsestään ja sitä kautta myös oma itsetunto voivat muuttua, jos ihminen käy läpi kokemuksia, jotka poikkeavat merkittävästi tavallisuudesta ja ovat ihmistä havahduttavia. Aikuisen kohdalla oman itsetunnon muokkaaminen on huomattavasti haastavampaa kuin lapsuudessa tai nuoruudessa, mutta muuttamalla omaa ajatusmaailmaa ja suhtautumista systemaattisesti ja pitkäjänteisesti, oman itsetunnon muokkaaminen on mahdollista. Itsetunnon muokkaamisesta puhuttaessa on syytä muistaa, että itsetunnon ajoittaiset ja tilannekohtaiset heilahtelut ovat tyypillisiä kaikille ihmisille. (Aho & Laine 1997, 26–34; Aho 2005, 32–41; Keltikangas-Järvinen 2010, 30–32, 224–226.)

Tutkimusten valossa heikolla itsetunnolla voidaan osoittaa olevan suuri merkitys ihmisten mielenterveydelle. Learyn ja MacDonaldin (2013) havaintojen mukaan heikon itsetunnon omaavat kokevat vahvan itsetunnon omaaviin verrattuna enemmän kielteisiä tunteita, kuten ahdistuneisuutta, surullisuutta ja masennusta, vastustusta ja vihaa, sosiaalista ahdistuneisuutta, sääliä ja syyllisyyttä, häpeää, yksinäisyyttä sekä yleistä negatiivisuutta ja neuroottisuutta. Itsetuntoon liittyvät ongelmat eivät kulminoidu pelkästään kyseisistä ongelmista kärsiviin ihmisiin, sillä ongelmilla on myös välillistä vaikutusta heidän läheisiinsä. Näin ollen itsetunnolla ja siihen liittyvillä ongelmilla voidaan nähdä olevan myös huomattavaa sosiaalista merkitystä. (Mruk 2013, 3.)



## 4 KEHON KOKEMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ

Ihmisen keholla nähdään olevan tieteen piirissä paljon erilaisia merkityksiä, joiden taustalla olevat tutkimusasetteet ja näkökulmat voivat poiketa paljon toisistaan. Kyseisten erojen taustalla ovat monesti erilaiset filosofiset käsitykset. (Laine 1996.) Kehoon liittyvissä tutkimuksissa filosofia luo perustan sille, minkälaisena ihmisen keho nähdään ja miten tällaisesta kehosta voidaan saada luotettavaa tietoa. Näin ollen kehoon ja kehollisuuteen liittyvissä tutkimuksissa filosofisista teorioista kumpuavat ihmis- ja tiedonkäsitykset nousevatkin tärkeään rooliin. (Laine 2010.) Seuraavassa avaan tässä tutkimuksessa käyttämäni ihmis- ja tiedonkäsitystä sekä määrittelen tarkemmin kehoon ja varsinaiseen tutkimusaiheeseeni, kehollisuuteen liittyviä käsitteitä.

### 4.1 Tutkimuksen ihmiskäsityksestä

Ihmisen olemassaolon pohdinta on kuulunut filosofien perustavanlaatuisiin kysymyksiin koko filosofian historian ajan. Jokainen filosofi on tuonut pohdintoihin aina hieman omia vivahteita, minkä vuoksi täysin yhtenäisten ihmiskäsitysten määrittelemineen on ollut käytännössä mahdotonta. (Rauhala 2005, 24–25.) Hieman yksinkertaistaen ihmiskäsitykset voidaan kuitenkin tyypitellä *monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin ihmiskäsityksiin* (Rauhala 2005, 26). *Monististen* ihmiskäsitysten mukaan ihmisen olemassaoloa tarkastellaan vain yhden olemisen muodon, materian perusteella. *Dualistisessa* ihmiskäsityksessä taas ihminen nähdään kahden toisistaan irrallaan olevan olemispuolen, sielun ja kehon (voidaan esittää myös jaotteluna tajunta-keho), muodostamana kokonaisuutena. (Rauhala 2005, 26–27.) Ihmisellä nähdään siis olevan henkinen ja materiaalinen puoli, jotka ovat toisistaan erillisiä. Sielu tai tajunta nähdään minä-subjektina, kehon jäädessä objektin rooliin. (Laine 1996.)

*Pluralistisissa* ihmiskäsityksissä ihmisen ajatellaan rakentuvan erilaisista hierarkkisista osajärjestelmistä (atomi, molekyyli, solu jne.), joilla kaikilla on itsenäinen rakenne ja tehtävä. Jokaista erilaista järjestelmää, kuten näkö- tai ruoansulatusjärjestelmää, voidaan tarkastella ja tutkia erillisinä asioina jokaiselle järjestelmälle erikseen luoduilla teorioilla ja käsitteillä. (Rauhala 2005, 27–28.) Koska eri järjestelmille on olemassa omat tutkimusalansa, pluralistista ihmiskäsitystä hyödynnetään monesti monitieteisen ihmistutkimuksen perustana. Pluralis-

min ongelmana on kuitenkin ollut yhdistää osajärjestelmiin liittyvä teoria yhdeksi kokonaisuudeksi. (Rauhala 2005, 28.)

*Monopluralistisissa* ihmiskäsityksissä puolestaan ihminen nähdään kokonaisuutena, joka pitää sisällään ihmisen erilaisia olemismuotoja. Eri olemismuodot on tutkimuksissa huomioitava kokonaisvaltaisesti, mikä tarkoittaa olemismuotojen kuvaamista ja selittämistä niiden perusrakenteen mukaisesti. Monopluralistisia ihmiskäsityksiä kutsutaan myös *holistisiksi* (kreik. holos = kokonainen) ihmiskäsityksiksi, ihmisen kokonaisvaltaisen tarkastelunäkökulman vuoksi. (Rauhala 2005, 28.) Tärkeänä johtajatuksena on myös se, ”ettei ihmistä voida käsitellä ilman maailmaa, jossa hän elää” (Rauhala 2005, 33). Holistinen ihmiskäsitys toimii myös tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana.

Tämän tutkimuksen suunnannäyttäjänä toimii Rauhalan (2005) esittämä holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus eli olemassaolon perusmuoto voidaan esittää kolmijakoisena. Kyseiset perusmuodot ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. (Rauhala 2005, 32.) Nämä perusmuodot muodostavat keskenään kiinteän kokonaisuuden, jossa ne ”edellyttävät toistensa olemassaolon ollakseen itse omassa funktiossaan olemassa olevia” (Rauhala 2005, 57). Rauhala (2005, 28, 54–62) käyttää tästä myös nimitystä ykseys erilaisuudessa.

*Tajunnallisuus* nähdään holistisessa ihmiskäsityksessä inhimillisen kokemisen kokonaisuutena. Tajunnallisuuden keskeinen osa on mieli eli noema, jonka avulla muun muassa ymmärrämme ja tunnemme ilmiöt ja asiat joksikin, eli toisin sanoen annamme ilmiöille ja asioille merkityksiä. (Rauhala 2005, 34–35.) Mielen avulla pystymme myös ymmärtämään asioiden ja ilmiöiden välisiä merkityssuhteita. Yhdessä merkityssuhteet luovat verkostoja, joiden perusteella muodostamme maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme. (Rauhala 2005, 35.)

Ihminen luo kuvaansa maailmasta ja asioiden merkityksistä suhteessa aikaisemmin tietämäänsä ja tuntemaansa kokemusmaailmaan, joka toimii niin sanottuna ymmärtämisyhteytenä. Koska tajunnan muokkaaminen tapahtuu aina vanhaan kokemusmaailmaan suhteutetun ymmärryksen kautta, suurten ja pysyvien muutosten tekeminen nopealla aikataululla on käytännössä mahdotonta. Tästä johtuen esimerkiksi kasvatus- ja opetustyö etenee niin hitaalla aikataululla. (Rauhala 2005, 37.) Ihmisen kokemuksia voidaan muokata tarkastelemalla asioita

hieman normaalista poikkeavasta näkökulmasta tai tarjoamalla ihmiselle täysin uudenlaisia kokemuksia, jotka puuttuvat hänen sen hetkisestä kokemusmaailmastaan (Rauhala 2005, 38).

Rauhala (2005, 38) näkee *kehollisuuden* orgaanisena, fyysis-anatomisena kokonaisuutena, jonka toiminta muodostuu aineellis-orgaanisista toiminnoista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kehossa ei tapahdu mitään symbolisesti vaan toiminta perustuu konkreettiselle työlle; sydän pumppaa verta ja munuaiset poistavat ylimääräisiä kuona-aineita (Rauhala 2005, 38–39). Kehon orgaanista toimintaa ei siis itsessään nähdä mielellisenä tai kokemuksellisenä asiana. Mielellisyys ja kokemuksellisuus kumpuavat vasta kehon toiminnan seurauksista. Ihmisen orgaaninen keho nähdäänkin tajunnallisen ymmärtämisen kohteena. (Rauhala 2005, 49.) Keholla on kokemuksen synnyssä keskeinen merkitys, sillä keho luo ikään kuin koordinaatiston, jossa maailmanjäsenitys ensisijaisesti mahdollistuu (Rauhala 2005, 56).

*Situationaalisuudella* puolestaan tarkoitetaan ”ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti” (Rauhala 2005, 41). Ajatellaan, että ihmisen situationaalisuus on osittain kohtalonomaista ja osittain valittua tai muunneltua. Kohtalonomaisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei ihminen pysty vaikuttamaan minkälaiseen perheeseen tai kulttuuriin hän syntyy. Valinnan tai muuntelun mahdollisuuksia kuitenkin löytyy, joista esimerkiksi voidaan mainita aviopuolison tai ystävien valinta. Toisaalta ihminen ei voi myöskään valita kohtalonomaisuuden vastaisesti; sokea ihminen ei voi työskennellä esimerkiksi linja-auton kuljettajana. (Rauhala 2005, 42.) Situaatio eli elämäntilanteen ajatellaan rakentuvan konkreettisista ja ideaalisista komponenteista, jotka sisällöllään vaikuttavat sekä ihmisen tajunnallisiin että kehollisiin prosesseihin. Konkreettisiin komponentteihin luetaan kuuluviksi muun muassa ravinteet ja maantieteelliset olot, ideaalisten komponenttien pitäessä sisällään esimerkiksi arvot ja normit. Tätä situaation rakennetekijöiden vaikutussuhdetta tajunnalliseen ja keholliseen toimintaan kutsutaan esiymmärrykseksi. Jokaisen ihmisen esiymmärrys ja siten myös situationaalisuus ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia. (Rauhala 2005, 42–45.)

Kuten sanottua tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus muodostavat yhdessä ihmisen kokonaisuuden ja samalla myös pohjan kokemusten syntymiselle. Käytännössä kokemuksen ajatellaan syntyvän siten, että ihmisen situaatio luo komponenttiansa sisällön avulla todellisuuden, jonka pohjalta kehon orgaaniset aistinprosessit tekevät havaintoja. Kehon osana olevat aivot vastaanottavat todellisuudesta tulleet havainnot mielinä ja niiden välisinä suhteina. Näistä todellisuudesta saaduista havainnoista syntyy tajunnallisuudessa merkityssuhteita, jot-

ka suhteutetaan ihmisen aikaisempaan kokemusmaailmaan. Lopputuloksena on kokemus ympärillä olevasta todellisuudesta. (Rauhala 2005, 54–56.) Vaikka edellä olevasta esimerkistä voisi päätellä, että ihmisen olemassaolon perusmuodot olisivat kausaalisessa eli syy-seuraussuhteessa keskenään, tämä ei Rauhalan (2005, 56) mukaan pidä paikkaansa. Holistisessa ihmiskäsityksessä olemisen muodot konstituoivat eli muodostavat toinen toisensa, joten kausaalisuhteen edellyttämä olemismuotojen erillisyyks ei siis näin ollen toteudu (Rauhala 2005, 57).

## **4.2 Keho ja ruumis, kehollisuus ja ruumiillisuus**

Kehosta puhuttaessa esiin nousee myös käsite ruumis. Vastaavalla tavalla kehollisuuden yhteydessä puhutaan ruumiillisuudesta. Koululiikuntaa liittyvissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa on käytetty enimmäks määrin termejä ruumis ja ruumiillisuus (mm. Berg 2010; Nurmi 2012; Silvennoinen 2001; Silvennoinen & Laine 2007), mutta myös keho ja kehollisuus ovat olleet esillä (mm. Rajala, Turpeinen & Laine 2013; Louhela 2012). Suomen kielessä sanoja ruumis ja keho ei ole onnistuttu erottamaan toinen toisistaan, mikä tarjoaa Pynttärin (1996) mielestä hedelmälliset lähtökohdat kehosta ja ruumista käytävälle keskustelulle. Hänen mukaansa jokaisen tutkijan on itse määriteltävä, minkälaisia eroja käsitteillä näkee olevan (Pynttari 1996).

Eskolan (2001) mielestä termien ruumis ja keho välillä on ”jonkinlainen linjaero, mutta termin käyttö on kiinni myös tilanneyhteydestä”. Esimerkkinä hän mainitsee urheilulajina olevan kehonrakennuksen, joka vaihtoehtoisesti ruumiinrakennus-nimellä kilpailtuna loisi mielikuvan elottoman ruumiin rakentamisesta. Itse hän käyttää ruumis- ja keho-termejä tilanteen mukaan. (Eskola 2001, 58). Pynttari (1996) mieltää kehon hahmona ja mielikuvana, ruumiin ollessa konkreettista lihallisuutta. Samansuuntaista ajattelua tukee myös Parviainen (1998, 35–37), jonka mielestä ruumiista puhuttaessa tarkastelunäkökulma on fysiologinen, ja kohteena on pääasiassa ihmisen elävä tai kuollut fyysinen olemus. Kehon hän mieltää enemmänkin elävänä, kokevana ja toimivana orgaanisena kokonaisuutena (Parviainen 1998, 33–35). Ylönen (2004, 19) puolestaan käyttää ruumis-termiä, joka sisällöltään vastaa jokseenkin Parviainen (1998) käyttämää keho-termiä. Ainoana suurena erona on se, että Ylösen (2004, 19) ruumis-käsitys kattaa sekä elävän että kuolleen. Tässä tutkielmassa käytän käsitteitä keho ja ke-

hollisuus. Miellän kehon elävänä, kokevana ja toimivana kokonaisuutena, joka luo perustan ihmisen olemiselle ja kehollisuuden kokemusten syntymiselle.

*Kehollisuus* on hyvin monitahoinen käsite, jota voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Kehollisuuden yhteydessä voidaan puhua muun muassa ”koetusta kehosta, kehosta sosiaalisena ilmiönä, fyysisestä kehosta, kehon hallinnasta ja kehokuvasta”. (Laine 1996.) Kehollisuuden tarkasteluun Laine (1996) tarjoaa neljää erilaista näkökulmaa: *fyysinen keho, keho subjektina, objektivoitu keho sekä keho ilmaisuina ja merkityksinä*. Hyödynnän kyseisiä näkökulmia myös tämän tutkimuksen analysointi- ja pohdintavaiheessa.

Fyysisen kehon näkökulma juontaa juurensa jo aiemmin määriteltyyn dualistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen nähdään muodostuvan toisistaan erossa olevista henkisestä ja materiaalisesta puoliskosta (Laine 1996; Rauhala 2005, 26–27). Koska dualismissa keho mielletään osaksi luontoa, sen tutkimisen ajatellaan mahdollistuvan vain luonnontieteellisin menetelmin. Liikuntatieteellisessä tutkimuksessa tiukka dualistinen ajattelu on kuitenkin sivuutettava ja tutkittava fyysisyyttä laajemmin osana tutkittavaa kokonaisuutta. (Laine 1996, 158–159.) Tässä tutkielmassa tarkastelen fyysistä kehoa vastaavalla tavalla erottamattomana osana tutkittavaa kehon kokonaisuutta.

Kokonaisvaltaisempi tarkastelunäkökulma kehoon saadaan, kun keho mielletään subjektiksi; ”minä olen keho, keho on täysin minusta erottamaton”. Tällöin ihmisen henkinen ja fyysinen puoli yhdistyvät kokonaisuudeksi muodostaen kehollisuudelle kaksi eri aspektia. Kehon näkeminen subjektina perustuu fenomenologiseen ajatteluun, jonka mukaan ”ihminen suuntautuu maailmaan kehona” (Laine 1996). Ajatusta ihmisen kehollisesta maailmasuhteesta kehitti etenkin fenomenologi Maurice Merleau-Ponty (2002, 77–83), jonka mukaan ihminen pyrkii jatkuvasti havainnoimaan aistiensa avulla ympäristöä ja luomaan tällä tavoin kuvaa omasta kehostaan ja kehollisuudestaan. Ihmisen keho ja minä nähdään erottamattomana kokonaisuutena, minkä vuoksi keholla on keskeinen merkitys kokemukseemme ympäröivästä maailmasta. Näin ollen rakennamme kokemuksiamme ympäröivästä maailmasta oman kehomme kautta ja toisaalta taas ympäröivän maailman avulla rakennamme kuvaa omasta kehollisuudestamme – keho voidaan siis nähdä subjektina mutta myös objektina. (Merleau-Ponty 2002, 84–111.) Merleau-Pontyn ajatuksia mukailee myös Virtanen (2006), jonka mukaan keho ”antaa ihmiselle paikan, josta käsin muodostuvat ihmisen kokemukset.”

Keho voidaan siis subjektin roolin lisäksi nähdä myös objektina, ”minulla on keho” (Laine 1996; Merleau-Ponty 2002, 84–111). Laine (1996) käyttää tässä yhteydessä termiä objektivoitu keho. Kun kehosta tulee objekti, tarkastelun kohteena on aina jokin kehon osa eikä kokonaisuus, kuten kehon ollessa subjektina. Jos koemme esimerkiksi jalkakipua, jalasta tulee meille kohde, jota tarkastelemme. Tällöin voidaan puhua nimenomaan objektivoitusta kehosta. Objektivoitu keho kuuluu fenomenologisen filosofian piiriin, minkä vuoksi keho nähdään kokonaan kokemuksellisena ilmiönä. Objektivoitua kehoa tutkittaessa tarkastellaankin inhimillisiä kokemuksia ja niiden merkityksiä. Juuri kokemuksellisuus erottaa objektivoitun kehon luonnontieteellisissä tutkimuksissa tarkastellusta kehosta, joka nähdään pelkästään fyysisenä ja kokemuksista riippumattomana. Liikunnan näkökulmasta ajatellen kehon objektivointi nousee keskeiseen asemaan erityisesti taitojen opettelussa, sillä kehollisia taitoja opettellessa on huomiota kiinnitettävä oman kehon toimintaan. (Laine 1996.)

Viimeisenä näkökulmana Laine (1996) nostaa esiin kehon ilmaisuina ja merkityksinä. Tämä näkökulma korostuu sosiaalisissa tilanteissa, jossa olemme kanssakäymisissä toisten ihmisten kanssa omassa kokemusmaailmassamme. Ajatuksena on, että olemme kehollisessa suhteessa toinen toisiimme; näyttäydymme toinen toisillemme kehollisesti. Ihmisten kohdatessa voidaan puhua merkityskehujen kohtaamisesta, sillä molemmat ihmiset tuovat kohtaamiseen omat merkityksillä ladatut kehonsa. Teemme jatkuvasti inhimillisiä havaintoja toisesta ihmisestä ja hänen ilmaisemistaan asioista, kuten ilmeistä, eleistä, liikkeistä ja puheesta. (Laine 1996.) Havaintojamme ja niiden perusteella tekemiämme tulkintoja ohjaa oma kokemusmaailmamme, joka on muodostunut erilaisten merkitysten mukaan (Laine 1996; Rauhala 2005, 34–37). Laine (1996) haluaa kuitenkin tässä yhteydessä muistuttaa, että ihmisen oma keho ei ole vain merkityskeho, jollaisena se näyttää muille ihmisille, vaan keho pitää sisällään minän henkilökohtaisen kokonaisuuden kaikkine oman elämän projekteineen ja ilmaisuineen.

### **4.3 Kehonkuva**

Kehonkuvan (engl. body image) määrittelyminen on yhtä haastavaa kuin muidenkin kehoon liittyvien käsitteiden määrittely. Tässä yhteydessä haluan nostaa esiin Burnsien (1982, 52) määritelmän, jonka mukaan kehonkuva on ihmisen mielessään arvioima kuva omasta fyysisestä kehosta. Hänen mukaansa ihmisen luoma mielikuva omasta ulkonäöstä on kuitenkin enemmän kuin pelkkä peilistä näkyvä kuva, sillä kehonkuvan muodostumiseen vaikuttavat

fysiologisten ja psykologisten tekijöiden lisäksi myös yhteiskunnalliset tekijät (Burns 1982, 52). Burns (1982, 52) esittää kehonkuvan muodostuvan neljästä eri osa-alueesta, joita ovat:

1. ihmisen todelliset subjektiiviset havainnot oman kehon ulkonäöstä ja toimintakyvystä,
2. sisäistetyt psykologiset tekijät, jotka kumpuavat ihmisen henkilökohtaisista ja emotionaalisista kokemuksista,
3. sosiaaliset tekijät, kuten ihmisen kokemukset vanhempien ja ympäristön reaktioista häneen itseensä liittyen sekä
4. ideaalinen kehonkuva, joka muotoutuu yksilön asenteista kehoaan kohtaan pohjautuen hänen kokemuksiinsa ja havaintoihinsa muiden ihmisten kehoista sekä oman ja muiden kehojen väliseen vertailuun.

Kuten edellä olevasta määritelmästä on havaittavissa, ihmisen kehonkuvassa nousevat esiin itsetietoisuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Näin ollen kehonkuva voidaan perustellusti liittää osaksi ihmisen itsetuntoa ja minäkäsitystä. Tätä näkemystä tukevat myös tutkimukset (mm. Holsen, Kraft & Røysamb 2001; Johnson & Wardle 2005), joissa on havaittu, että tyytyväisyys omaan kehookuvaan on ollut yhteydessä myös koettuun itsetuntoon. Kehonkuvan kohdalla on nykypäivänä nostettava esiin erityisesti median rooli, sillä median kautta välittyvät muoti- ja kauneusihanteet vaikuttavat sekä nuorten että aikuisten käsityksiin omasta ulkonäöstä ja kehosta (Kimberly, Bissel & Zhou 2004; Grabe, Ward & Hyde 2008). Tällä hetkellä länsimaaisessa kulttuurissa vallalla on hoikan ja urheilullisen vartalon ihannoiti niin naisten kuin miestenkin keskuudessa. Tällaiseen ideaaliin kehonkuvaan pyrkiminen aiheuttaa monelle ahdistusta ja paineita.

Kehonkuva kuuluu osaksi kehollisuutta, minkä vuoksi näiden kahden käsitteen erottaminen ei ole kovinkaan helppoa. Tätä näkemystä tukee myös Välimaan (2001) tutkimus, jossa nuoret nostivat kehollisuudesta puhuttaessa esiin enemmän kehonkuvaan liittyviä asioita (mm. ulkonäkö, paino, syöminen), eivätkä niinkään kehollisuuden kokonaisuuteen liittyviä asioita. Tässä tutkimuksessa näen kehollisuuden nimenomaan kokonaisvaltaisena kehon kokemiseen liittyvänä käsitteenä, joka pitää sisällään jo aikaisemmin määritellyt kehollisuuden näkökulmat. Kehonkuvan puolestaan näen rajoittuvan vahvasti ulkonäköön keskittyviin asioihin.

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Seuraavassa esittelen tutkimukseni tieteenfilosofisen taustan ja kerron tutkimuksen eri vaiheiden kulusta. Tarkoitukseni on tuoda esiin perustelut tekemilleni valinnoille ja sitä kautta lisätä tutkimukseni luotettavuutta ja arvioitavuutta. Tutkimukseni tieteenfilosofisten lähtökoh- tien esittely kokoaa yhteen niin tutkimuksessa vaikuttavan ihmiskäsityksen kuin keskeisim- mät käsitteet luoden näin pohjan myös tutkimuksen tarkastelunäkökulman ymmärtämiselle.

### **5.1. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia koululiikuntakokemuksia kehollisuuden näkökulmasta ja luoda ymmärrystä kehollisuuden kokemusten merkityksistä koululiikunnassa. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten kehollisuus tulee liikuntatunneilla esiin ja mitkä asiat kehol- lisuuden kokemuksiin vaikuttavat. Tavoitteena oli myös luoda ymmärrystä siitä, miten kehol- lisuuden kokemukset koulun liikuntatunneilla vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon. Tutkimuk- sen tausta-ajatuksena oli se, että ymmärtämällä koululiikunnan ja oppilaiden kokeman kehol- lisuuden yhteyksiä olisi mahdollista oppia suunnittelemaan ja toteuttamaan liikuntatuntien toimintaa niin, että oppilaiden olisi mahdollisuus rakentaa itselleen myönteisiä kokemuksia omasta kehostaan ja tällä tavoin vahvistaa omaa itsetuntoaan (Jaakkola, Sääkslahti & Liukko- nen 2009a).

Tutkimuksessa syvennyttään erityisesti seuraaviin tutkimustehtäviin:

1. Millaisena oma kehollisuus koulun liikuntatunneilla näyttäytyi?
2. Millainen vaikutus koulun liikuntatunneilla oli omien kehollisuuden kokemusten muo- toutumiseen?
3. Millaisia vaikutuksia kehollisuuden kokemuksilla oli omalle itsetunnolle?

### **5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta**

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii kvalitatiivisen tutkimuksen suun- taus fenomenologia, jonka mielenkiinnon kohteena ovat ihmisen kokemukset (Laine 2010; Virtanen 2006). Fenomenologisen filosofian piiristä löytyy useita eri teoreetikoita (mm. Ed-



mund Husserl, Martin Heidegger, ja Maurice Merleau-Ponty), joiden filosofiset näkemykset ja painotukset poikkeavat toisistaan. Kaikista poikkeavista näkemyksistä huolimatta fenomenologia voidaan jakaa kahteen pää tutkimusperinteeseen: *deskriptiiviseen* ja *hermeneuttiseen fenomenologiaan*. (Virtanen 2006.) Virtasen (2006) mukaan Husserlin edustamassa *deskriptiivisessä fenomenologiassa* ajatellaan, että ulkoinen maailma on olemassa ihmisen tajunnan ulkopuolella eli ihmisen elämysmaailma ”on irrotettu todellisesta inhimillisestä olemassaolosta” (Niskanen 2006). Heideggerin puoltamassa *hermeneuttisessä fenomenologiassa* puolestaan ihmistä ja ulkoista todellisuutta ei eroteta toisistaan, koska kaikki tieto muodostuu hermeneutiikan mukaan ihmisen ja todellisuuden välisessä vuorovaikutuksessa (Laine 2010; Virtanen 2006). Tässä tutkimuksessa käytän fenomenologian hermeneuttista perinnettä.

Koska fenomenologisen tutkimuksen kohteina ovat ihminen ja ihmisen kokemukset, tutkijan on tarpeen ilmaista, minkälaisen ihmis- ja tiedonkäsityksen valossa ihmistä ja kokemuksia tutkimuksessa tarkastellaan. Tutkijan on otettava kantaa muun muassa siihen, minkälaisena tutkimuskohteena ihminen nähdään ja millä tavoin inhimillisen tiedon saaminen ihmisen kokemuksista on mahdollista. (Laine 2010.) Kehollisuuden yhteydessä olen jo tarkemmin avannut tässä tutkimuksessa käyttämäni Rauhalan (2005) holistista ihmiskäsitystä, josta käy hyvin pitkälti ilmi niin tutkimuksen ihmis- kuin tiedonkäsityskin. Seuraavassa olen kuitenkin halunnut tuoda kertauksenuomaisesti esiin joitain aiemmin kuvaamiani asioita, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää käyttämäni ihmiskäsityksen kytkös fenomenologiaan.

Fenomenologiassa ajatellaan, että ihminen muodostaa kokemuksia suhteessa omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Tällaista ihmisen maailmasuhdetta kutsutaan fenomenologiassa *intentionaaliseksi*. (Laine 2010; Virtanen 2006.) Rauhala (2005, 34–36) käyttää intentionaalisuuden rinnalla termiä mielellisyys. Intentionaalisen maailmasuhteen mukaan asioita ei voida lähestyä ikään kuin neutraalina massana, vaan jokaisella asialla ja tapahtumalla on aina jonkinlainen henkilökohtainen merkitys ihmiselle. Käytännössä ihminen siis rakentaa subjektiivisia kokemuksia asioista ollen kehollisessa vuorovaikutuksessa oman todellisuutensa kanssa. (Laine 2010; Virtanen 2006.) Ymmärtääksemme jonkun tietyn ihmisen toimintaa, meidän on siis ensin ymmärrettävä, minkälaisia merkitysten johdattamana hän toimii (Laine 2010). Jotta subjektiivisen merkitysmaailman ymmärtäminen olisi mahdollista, on tutkimuksen kohteena olevan henkilön kerrottava tai muulla tavoin kuvaillen raotettava omia kokemuksiaan (Virtanen 2006). Laineen (2010) mukaan kokemusten taustalla olevat merkitykset ovatkin fenomenologisissa tutkimuksissa varsinainen tutkimuskohde.

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisen luomat merkitykset todellisuudesta eivät ole synnynnäisiä, vaan ne kumpuavat ihmisen elämään kuuluvan yhteisön kautta, joko luonnollisen kasvun tai tietoisien kasvatusten avulla. Tällaiset subjekteja yhdistävät, intersubjektiiviset merkitykset johtavat fenomenologisessa ajattelussa siihen, että esimerkiksi eri kulttuureissa elävät ihmiset omaavat erilaisen todellisuuden, koska he luovat asioista erilaiset, toisistaan poikkeavat merkitykset. (Laine 2010.) Rauhala (2005, 42) puhuu tässä yhteydessä situationaalisuudesta, jolle tyypillistä on osittainen kohtalonomaisuus sekä osittainen valittavuus ja muunneltavuus.

Jotta ihmisten antamien merkitysten tulkitseminen olisi mahdollista, on tutkimukseen otettava mukaan hermeneuttinen ulottuvuus, joka pitää sisällään teorian ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2010). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä on erityisesti niin sanotun hermeneuttisen kehän kulkeminen. Hermeneuttisen kehän ajatuksena on, että kokonaisuuden ymmärtäminen on mahdollista vain osien avulla, ja osien ymmärtäminen puolestaan mahdollistuu vain kokonaisuuden avulla (Raatikainen 2004, 89). Näin ollen tutkija kulkee hermeneuttista kehää lukemalla ja tekemällä päätelmiä sekä koko tutkimusaineistosta että sen osista. Tällaiselle tutkimukselliselle dialogille tyypillistä on jatkuva kriittinen vuoropuhelu aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä sekä erilaisten tulkintaehdotusten tekeminen aineiston pohjalta (Giorgi 2012; Laine 2010; Virtanen 2006). Tässä tutkimuksessa tutkimuksellinen dialogi nousee esiin esseevastausten analysointivaiheessa.

Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa tutkimuksen kohteena olevalla alueella (Laine 2010). Ennen ymmärryksen saamista tutkija joutuu lähestymään asioiden välisiä merkityksiä tulkitsemalla tutkittavan henkilön kokemusta (Laine 2010; Virtanen 2006). Haasteena on tulkita kokemusta siten, että tutkittavan henkilön kokemus pysyy autenttisenä. Tutkijan onkin suhtauduttava kriittisesti ja reflektoiden omaan tulkintaansa sekä tiedostettava omat taustaoletuksensa, ettei hänen asennoitumisensa pääse vaikuttamaan tutkittavien henkilöiden kokemusten tarkasteluun. (Giorgi 2012; Laine 2010; Virtanen 2006.) Jotta pystyisin jättämään oman esiymmärrykseni analysointivaiheessa omaan arvoonsa, olen avannut tutkimuksen aihepiiriin liittyvää esiymmärrystä tutkielmani alussa. Uskon, että tällä tavoin pystyn lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

### 5.3 Tutkimusote ja menetelmät

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisissa tutkimuksissa pyrkimyksenä ei ole tilastollisten yleistysten tekeminen, vaan jonkin tapahtuman, ilmiön tai toiminnan kuvaaminen ja ymmärtäminen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Laadullisen tutkimuksen tekijällä on laadullista analyysiä tehdessään paljon erilaisia kysymyksiä, joihin tutkijan on omien valintojensa perusteella päätettävä ratkaisut (Eskola 2010, 182). Yksi päätettävistä asioista on tutkijan suhde teoriaan, sillä kyseinen valinta ohjaa vahvasti tutkimusaineiston analysoinnin tekemistä.

Tässä tutkimuksessa käytän *aineistolähtöistä sisällönanalyysiä*, jonka pyrkimyksenä on teorian konstruointi aineistosta (Eskola 2010, 182). Aineistolähtöisessä analyysimenetelmässä aikaisemmilla tutkittavaan ilmiöön liittyvillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei ole vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Ainoa aineistolähtöiseen analyysiin liittyvä teoria koskee vain analyysin toteuttamista. Analyysissä tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu luovat tutkimuksen perustan, sillä niiden pohjalta aineistosta valitaan tutkimukselle sopivat analyysiyksiköt. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95.) Aineistolähtöisessä tutkimuksessa erityisen korostuneeseen asemaan nousee laadulliselle tutkimukselle tyypillinen ongelma siitä, että täysin objektiivisten, tutkijan esiyymmärryksestä ja teorioista riippumattomien havaintojen tekemistä pidetään mahdottomana. Ongelma pyritään fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ratkaisemaan tutkijan auki kirjoittaman esiyymmärryksen avulla. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96.)

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani ovat esseevastaukset. Eskolan ja Suorannan (2008, 15) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan laadullisissa tutkimuksissa aineisto voidaan kerätä monella eri tavalla, kuten haastattelemalla, havainnoimalla tai erilaisten kirjallisten tuotosten avulla. Aineisto voidaan tuottaa joko tutkijasta riippuen tai tutkijasta riippumatta (Eskola & Suoranta 2008, 15). Tämän tutkimuksen esseet ovat tuotettu tutkijasta riippumatta, sillä tutkijana en ole vaikuttanut kirjoittajien tekstien sisältöihin muuten kuin esseiden aihepiiriin virittävien kysymysten avulla.

## 5.4 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on luoda teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevista asioista. Tästä johtuen onkin tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on tutkitavasta ilmiöstä henkilökohtaista kokemusta tai mahdollisimman paljon tietopohjaa ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85.) Tutkijan on harkittava tarkkaan, ketkä ovat tutkimukseen soivia tutkittavia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 86) mukaan tutkittavien valinnan perusteista on kerrottava myös tutkimusraportissa, jotta lukijan on mahdollista muodostaa mielikuva tutkimuksen tieteellisyydestä.

Valitsin tutkimukseni kohderyhmän hyvin harkinnanvaraisesti, sillä aineiston koostuessa yksityisistä dokumenteista, kuten tässä tapauksessa esseistä, on Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan tärkeää huomioida, että tiedonantajan ikä ja kirjalliset kyvyt riittävät kirjallisen ilmaisen tuottamiseen tutkittavasta aihepiiristä. Halusin suunnata esseepyyntöni akateemisen koulutuksen saaneille ihmisille, sillä arvelin, että akateemisen koulutuksen läpikäyneet henkilöt pystyvät tuottamaan pohdiskelevan esseetekstin niin abstraktista aiheesta kuin kehollisuus. Koska akateemisesti koulutetuille ihmisille suunnatuista lehdistä vain Opettaja-lehti julkaisi esseepyyntöni, kohderyhmäkseni muodostuivat opetus- tai kasvatusalalla työskentelevät henkilöt.

Esseepyyntöni (liite 1) pyrin kehollisuuteen liittyvien kysymysten avulla herättämään vastausinnostuksen ihmisissä, joilla olisi aihepiiristä henkilökohtaisia kokemuksia kerrottavinaan. En kokenut tarpeelliseksi kohdentaa tutkimustani tietyille opettaja- tai kasvatusryhmälle, koska kouluaikaiset kehollisuuden kokemukset eivät pitäisi olla riippuvaisia nykyisestä työtehtävästä. Pohdin kyllä pitkään, minkälainen vaikutus opettajien koululiikuntamuistoihin on sillä, että he työskentelevät päivittäin koulussa ja näin ollen luovat jonkunlaisia mielikuvia nykypäivän koululiikunnasta. Erityisesti mietin sitä, voivatko liikunnanopettajat osallistua tutkimukseeni, sillä heille kehollisuuden kokemukset näyttävät vääjäämättä hieman erilaisessa valossa. Päädyin kuitenkin jättämään kohderyhmän avoimeksi, jotta saisin tarvittavan määrän vastauksia.

Opettaja-lehden esseepyyntö herätti lopulta vain kahden opettajan mielenkiinnon. Olin varautunut heikkoon vastausinnostukseen laittamalla esseepyyntöni myös Jyväskylän Opettajakoulutuslaitoksen henkilökunnan sähköpostilistalle, jonka kautta sain yhden esseetekstin lisää.

Kaksi viimeistä tutkimusaineistooni kuuluvaa esseetä sain hankittua tutun opettajan kautta. Opettaja oli maininnut tutkimusaiheestani koulussaan välitunnilla, minkä seurauksena kaksi hänen opettajakollegaansa oli innostunut kirjoittamaan omista kokemuksistaan. Tutkimusaineistoni koostuu siis viiden ihmisen kirjoittamista esseistä. Osallistujiin kuului neljä naista ja yksi mies, joista käytän tutkimuksessani keksittyjä nimiä: Minna, Ilona, Jaana, Mervi ja Simo. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden koululiikuntakokemukset ajoittuvat 1970- ja 2000-luvun alun välille.

## 5.5 Tutkimuksen kulku

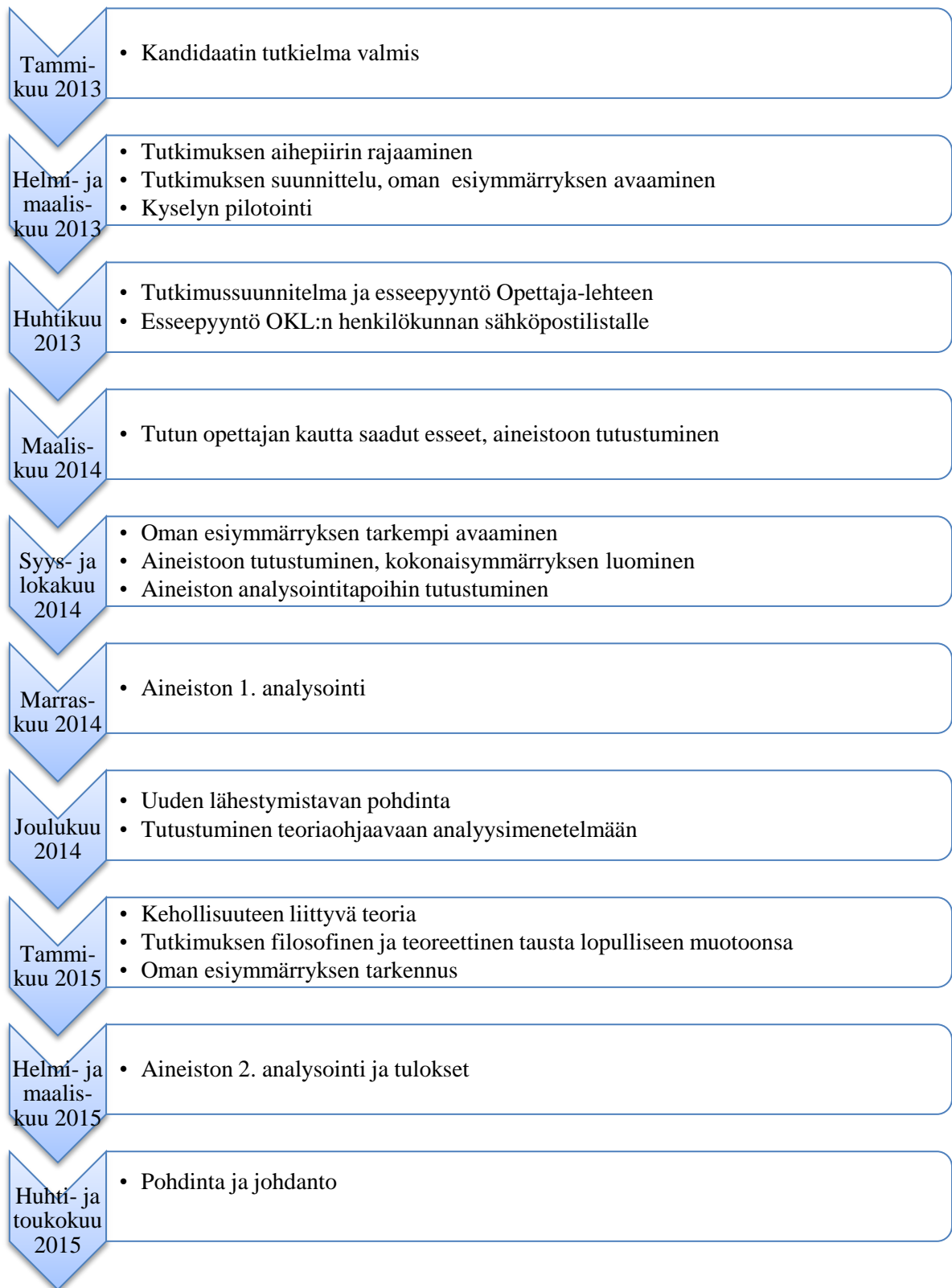
Aloitin pro gradu -tutkielmani tekemisen keväällä 2013 rakentamalla itselleni tutkimussuunnitelman ja suunnittelemalla esseepyynnön, joka toimi aineiston keräämisen pohjana. Pilotoin esseepyyntöni kysymyksiä muutamalla tutullani, minkä jälkeen esseepyyntö sai lopullisen muotonsa silloisen ohjaajani Anna-Maria Nurmen opastuksella. Tarjosin keväällä esseepyyntöä julkaistavaksi eri tieteenalojen julkaisuihin, mutta lopulta vain Opettaja-lehti vastasi myöntävästi. Tämän lisäksi lähetin esseepyynnön vielä Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan sähköpostilistalle. Ennen kuin luin saamiani vastauksia kesän alussa läpi, avasin silloista esiyymmärrystäni kirjoittamalla kehollisuuteen liittyviä näkemyksiäni ranskalaisilla viivoilla ylös. Tarkempaa aineiston analysointia en lähtenyt vielä kesällä suorittamaan, sillä kesätöiden takia jätin gradun tekemisen tauolle syksyyn asti.

Syksy toi mukanaan päättöharjoittelun, ja sitä myöten gradun tekeminen jäi lopulta jälleen taka-alalle. Päätin, että palaan gradun tekemiseen kunnolla vasta keväällä, kun olen saanut päättöharjoitteluuni liittyvät työt tehtyä. Maalis-huhtikuussa 2014 aloin selvittämään, miten saisin kerättyä vielä muutamia lisäesseitä aineistoni kasvattamiseksi. Lähestyin asian tiimoilta muutamaa tuttua opettajaa, jotka lupasivat mainita tutkimuksestani heidän koulujensa opettajainhuoneissa. Yhdessä koulussa tutkimukseni herätti kahden opettajan mielenkiinnon ja näin ollen sain koottua aineistoni kasaan. Loin kesän alussa alustavaa kokonaiskuvaa aineistostani lukemalla esseitä läpi ja kirjoittamalla teksteistä tekemiäni huomioita ylös. Varsinainen analysointi sai kuitenkin kesätöiden takia odottaa aina syksyille asti.

Syksyllä lähdin avaamaan omaa esiyymmärrystäni tarkemmin hyödyntämällä aiemmin kirjoittamiani ajatuksia. Lähdin syventämään myös tutkimusaineistosta tekemiäni huomioita nosta-

malla esiin teksteistä kumpuavia teemoja ja vertailemalla niitä keskenään. Pikku hiljaa oli tarpeen alkaa tutustua tarkemmin erilaisiin analysointimenetelmiin. Ensimmäisenä tarkoituksenani oli lähteä toteuttamaan Amedeo Giorgan (2012) kehittämää analysointimenetelmää, mutta sen toteuttamiseen liittyvien epäselvyyksien vuoksi vaihdon analysointitavan aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Aineistolähtöinen analysointitapakaan ei kuitenkaan ensi yrittämällä tuottanut toivomaani lopputulosta, sillä selkeän teorian konstruointi tekemieni huomioiden pohjalta oli haastavaa. Näin ollen päädyin pohtimaan teoriaohjaavaan analysointimenetelmään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118) siirtymistä.

Joulu- ja tammikuun aikana aloin perehtyä kehollisuuteen liittyvään teoriaan, jotta pystyisin löytämään jonkinlaista teoreettista perustelua analysointini avuksi. Halusin kuitenkin säilyttää analysoinnissani ajatuksen siitä, että analysointi lähtee aineiston eikä teorian pohjalta. Samaan aikaan kirjoitin esiyymmärrykseni aihepiiristä lopulliseen muotoonsa. En kuitenkaan löytänyt mielestäni riittävän selkeää teoriapohjaa teoriaohjaavan analysointimenetelmän tueksi, joten palasin aineistolähtöiseen analysointimenetelmään. Helmikuun aikana analysoin aineiston toiseen kertaan ja kirjoitin tutkimukseni tulokset. Viimeisenä muotonsa saivat pohdinta, johdanto ja tiivistelmä. Kuviossa 4 on esitetty tutkimukseni kulku:



KUVIO 4. Tutkimuksen kulku

## 5.6 Aineiston käsittely ja tulkinta

Tässä tutkimuksessa käytän analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä, jota pidetään laadullisissa tutkimuksissa perusanalyysimenetelmänä, koska sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysissä tutkimusaineisto pyritään tiivistämään niin, että tutkittavana olevia ilmiöitä pystytään kuvaamaan lyhyesti ja yleisesti (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 103).

Aineistolähtöinen analyysi etenee kolmessa toisiaan seuraavassa vaiheessa: aineiston redusointi, aineiston klusterointi ja aineiston abstrahointi (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108–111). Ensimmäisen suoritetaan aineiston *redusointi eli pelkistäminen*, jossa tarkoituksena on karsia aineistosta kaikki ylimääräinen pois joko tiivistämällä tai pilkkomalla informaatio osiin. Pelkistämisen avulla nostetaan esiin tutkimustehtävien kannalta olennaiset ilmaukset, jotka muutetaan tutkijan toimesta yksinkertaisempaan muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.) Tässä vaiheessa tutkijan on siis määriteltävä, mikä on oman tutkimuksen analyysiyksikkö. Aineiston laadusta ja tutkimustehtävistä riippuen analyysiyksikkönä voi toimia niin yksittäinen sana, lause tai lauseen osa kuin aineistossa esiintyvä ajatuskokonaisuuskin. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 110.) Tässä tutkimuksessa havaintoyksiköksi valikoitui ajatuskokonaisuus.

Pelkistämisvaiheessa loin jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle henkilölle oman Excel-tiedostopohjan, johon kirjoitin heidän tekstiensä olennaiset ilmaukset ja niiden pelkistetyt versiot. Tämä toimintatapa helpotti myöhemmissä vaiheissa pelkistettyjen ilmausten kontekstin tarkastamista. Taulukossa 1 olen havainnollistanut aineiston pelkistämistä esimerkin avulla:

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

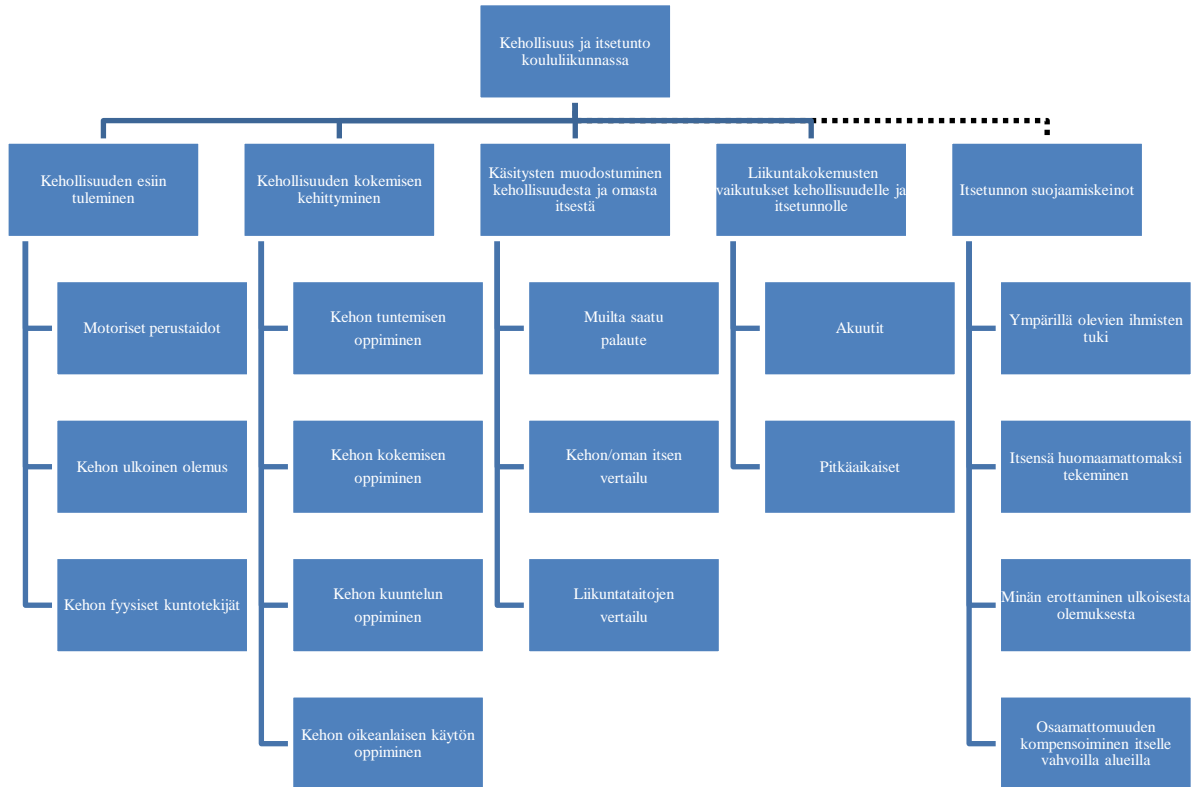
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Pikkutyön viisaudella erotin mielessäni pinnan ja sisuksen: ajattelin, että todellinen minäni oli piilossa läskien alla.”	Todellisen minän erottaminen ulkoisesta olemuksesta



Pelkistämisen jälkeen vuorossa on *aineiston klusterointi eli ryhmittely*. Ryhmittelyn tarkoituksena on etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Sisällöltään yhtäläiset käsitteet ryhmitellään ja niistä muodostetaan luokkia, jotka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003; Tuomi & Sarajärvi 2010, 110.) Ensin yritin ryhmitellä pelkistettyjä ilmauksia Excel-tiedostossa, mutta lopulta huomasin, että kokonaiskäsitteiden saaminen tällä tavoin oli haastavaa. Päädyin lopulta kirjoittamaan kaikki pelkistetyt ilmaukset Word-tiedostoon, jossa lisäsin ilmausten eteen kirjain- ja numerotunnisteen alkuperäisten ilmausten löytämistä helpottaakseni. Tulostin ja leikkasin jokaisen pelkistetyt ilmauksen omaksi suikaleekseen, minkä jälkeen aloitin suikaleiden konkreettisen ryhmittelyn.

Viimeisenä analysointivaiheena on *aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen* (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003; Tuomi & Sarajärvi 2009, 111), joka tässä tutkimuksessa tapahtui käytännössä jo klusteroinnin yhteydessä. Abstrahointivaiheessa ”edetään kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta nousseet käsitteet luokitellaan teorian pohjalta määriteltäviin luokkiin, jotka muodostavat lopullisten johtopäätösten pohjan. Tutkimusaineistosta nousi esiin yhteensä 12 alaluokkaa, joita luokittelemalla muodostui lopulta neljä yläluokkaa: 1) kehollisuuden esiin tuleminen, 2) oman kehollisuuden parantuminen, 3) käsitysten muodostuminen kehollisuudesta ja omasta itsestä sekä 4) liikuntakokemusten vaikutukset kehollisuudelle ja itsetunnolle.

Edellä nimeämieni luokkien lisäksi halusin nostaa aineistosta esiin vielä ylimääräisen yläluokan, itsetunnon suojaamiskeinot, joka jakaantui neljään alaluokkaan. Koin, että tämän muuttaman kirjoittajan tekstien perusteella rakentunut yläluokka toi esiin mielenkiintoisen näkökulman siitä, minkälaisilla keinoilla oppilaat voivat liikuntatuntien aikana pyrkiä suojaamaan itsetuntoaan. Kuviossa 4 on esitetty tutkimusaineistoni luokittelun vaiheet:



KUVIO 4. Tutkimusaineiston luokittelun vaiheet.

## 6 OPPILAIKEN KEHOLLISUUDEN KOKEMINEN JA ITSETUNTO

Seuraavassa kuvaan analysointini perusteella saamani tulokset. Käsittelen jokaista esiin nous-  
sutta kokonaisuutta erikseen liittäen mukaan myös viittauksia aiempiin tutkimustuloksiin ja  
aihepiiristä kertovaan kirjallisuuteen. Pyrkimyksenäni on luoda kytköksiä aineistosta nosta-  
mieni asioiden ja tutkielmani teoriaosuudessa esiin tuomieni kehollisuuden ja itsetunnon teo-  
rioiden välille. Tuon tulosten esiin tuomisen yhteydessä mukaan myös jonkin verran pohdin-  
taa, vaikka tutkielmasta löytyy myös erillinen pohdintaluku. Näin ollen tutkielman tulos- ja  
pohdintaosio limittyvät osittain toisiinsa.

### 6.1 Kehollisuuden esiin tuleminen liikuntatunneilla

Liikuntatuntien kehollinen luonne tuli vahvasti esiin kaikissa esseissä. Esseiden perusteella  
kehollisuus näyttöytyi liikuntatuntien aikana *motorisina perustaitoina, kehon ulkoisena ole-  
muksena ja kehon fyysisinä kuntotekijöinä*. Kirjoittajat liittivät motoriset perustaidot erityisesti  
pallopelien, mikä selittyy osittain sillä, että pallopelit olivat olleet liikuntatuntien aikana  
suosittuja. Pallopelien nopeissa tilanteissa oman kehon tasapainoinen ja ketterä hallinta olivat  
välineen käsittelytaitojen ohella kirjoittajien mielestä tärkeässä asemassa. Esseiden huomiot  
pallopelien monipuolisuudesta saavat tukea Callahuelta ja Donnellylta (2003, 54–56), sillä  
heidän mukaansa motorisiin perustaitoihin kuuluvat tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaidot  
ovat palloilulajeissa monipuolisesti käytössä.

Innostus palloilua kohtaan tuli esiin etenkin Jaanan esseessä. Jaanan käymä ala-aste oli niin  
pieni, että liikuntatunnit pidettiin yhdessä pojille ja tytöille. Jaanalle poikien kanssa pelaami-  
nen oli mieluisaa sekä liikunta- että välitunneilla, sillä poikien joukossa hän koki olevansa  
*”ihan hyvä jätkä”* saaden näin myönteisiä kokemuksia ja hyväksyntää. Poikien seurassa viih-  
tymistä selitti myös se, että hän koki itsensä villinä ja touhukkaana poikatyttönä. Erityisesti  
välituntien aikainen pelailu oli jättänyt hänelle mieluisia muistoja.

*”Joka välitunti pelasimme poikien kanssa jalkapalloa tai pesistä tai vastaavaa. Kun  
jakoja joukkueisiin tehtiin, en todellakaan ollut viimeinen valittava. Suurimmaksi  
osaksi mieleeni on jäänyt siis positiivinen minäkuva.” (Jaana)*

Jaanelle palloilutaitojen avulla saavutettu pärjääminen toimi siis keinona saada ikätovereiden keskuudessa hyväksyntää – fyysisen ja sosiaalisen itsetunnon alueet saivat näin ollen palloilun kautta vahvistusta. Motorisen kyvykkyyden onkin todettu olevan tärkeässä asemassa, kun oppilaat pyrkivät kokemaan liikuntatuntien aikana hyväksytyksi tulemisen tunteita oman vertaisryhmänsä keskuudessa (Grimminger 2013; Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009a). Etenkin poikien keskuudessa motorisella osaamisella on todettu olevan selkeä yhteys sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. Tyttöjen keskuudessa tulokset ovat puolestaan olleet vaihtelevia. (Aho 2005, 44; Grimminger 2013.) Jaanaan verrattuna täysin päinvastaisia kokemuksia palloilusta nousi esiin Mervin esseessä. Muun muassa pesäpallossa Mervi valittiin aina viimeisenä jompaankumpaan joukkueeseen, sillä hän oli tukeva ja kömpelö. Toisin sanoen hänen kehonsa osaamattomuus nostettiin esiin ja tehtiin kaikille oppilaille näkyväksi jokaisella tunnilla jo ennen varsinaisten liikuntasuoritusten alkamista. Epätoivoisen tilanteen ahdistavuutta lisäsi se, että pesäpalloa pelattiin hänen mukaansa liikuntatunneilla aina kun se vain oli mahdollista.

Palloilulajien lisäksi kömpelyys nousi esiin myös telinevoimistelun ja tanssin yhteydessä. Mielenkiintoista oli, että Jaana, jolle palloilu oli tarjonnut myönteisiä kokemuksia oman minäkuvan tueksi, koki tanssissa ja telinevoimistelussa itsensä kömpelöksi hentojen ja sirojen tyttöjen rinnalla. Ala-asteella tanssiin ja telinevoimisteluun liittyvät sattumukset vahvistivat käsityksiä kömpelyydestä ja aiheuttivat toistuvia kolahduksia Jaanan itsetunnolle. Näin ollen Jaanan itsetunnossa tapahtui itsetunnon eri osa-alueille tyypillisiä tilanteittaisia heilahteluja (Aho & Laine 1997, 26–34; Aho 2005, 32–41; Keltikangas-Järvinen 2010, 30–32, 224–226; Koivisto 2007, 33–34 ). Jaanan nolostumista lisäsi se, että hänen epäonnistumisensa tapahtuivat toisten oppilaiden seurattessa. Tämä vahvistaa ajatusta liikuntatuntien suoritusten läpinäkyvyydestä (Berg 2010, 1), joka omalta osaltaan aiheuttaa haasteita oppilaiden itsetunnolle. Minna puolestaan koki telinevoimistelutunnit mahdollisuuksina omien vahvuuksien käyttämiseen, mistä kertoi myös hänen telinevoimistelua kuvaava kommenttinsa: *”Silloin [telinevoimistelutunneilla] tunsin onnistuvani.”*

Minna, Simo ja Ilona pohtivat oman kehonsa liikunnallista taitavuutta liikuntatunneilla nostamalla esiin vapaa-ajan liikuntaharrastusten merkityksen. Kaikki heistä olivat sitä mieltä, että vapaa-ajan liikuntaharrastusten avulla he olivat saaneet kehitettyä omia motorisia taitojaan ja siksi koulun liikuntatunnit eivät tuntuneet heistä haastavilta. Säännöllisellä vapaa-ajan liikunnalla, urheiluseurassa tai omaehtoisesti harrastettuna, onkin todettu olevan merkittäviä vaiku-

tuksia motoristen taitojen kehittymiselle (Syväoja ym. 2012, 26). Mitä paremmat ja monipuolisemmat motoriset taidot oppilas omaa, sitä paremmin hän myös todennäköisesti pärjää koulu liikunnassa.

Iloa toi oman liikuntataustansa lisäksi vahvasti esiin myös liikunnallisen lahjakkuutensa, jonka myötä uusien taitojen oppiminen oli hänelle suhteellisen vaivatonta. Ilonalle oli yllätys, että muut oppilaat eivät olleet hänen tasollaan liikuntataidoissa: *”Muistan jo ala-asteella monesti ihmetelleeni, miten muut lapset eivät vain osanneet tai oppineet jotain temppua.”* Ihmisten välillä on liikuntataitojen oppimisen suhteen suuria eroja, joiden taustalta on löydettävissä muun muassa erilaisia psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia (Jaakkola 2013; Schmidt & Wrisberg 2004, 26; Schmidt & Wrisberg 2008, 163). Yhtenä taustekijänä voidaan pitää myös kehollis-kinesteettistä lahjakkuutta, joka konkretisoituu kykynä hallita kehon liikkeitä erilaisissa ympäristöissä (Gardner 2006, Jaakkolan, Sääkslahden ja Liukkosen 2009b mukaan).

Kehollisuus näyttäytyi tuntien aikana myös oppilaiden ulkoisena olemuksena. Näin ollen oppilaiden fyysinen keho ja kehonkuva tulivat tarkastelun kohteiksi. Pyöreiden ja lihavuuden vaikutukset tulivat esiin etenkin Mervin kirjoituksissa. Mervi oli jo koulun alkaessa omien sanojensa mukaan *”innokas ja pullukka lukutoukka”*, jota alettiin kiusata heti hänen ulkonäkönsä vuoksi. Lihavuus ja osaamattomuus liikunnassa johtivat siihen, että hän sai liikuntatunneillakin erityishuomiota osakseen: *”Olin pienen maalaiskoulun epävirallinen ’läski’, joka ei osannut mitään joukkuepelejä.”* Ala-asteella liikunnanopettaja keksi vielä eriyttämällä vaikeuttaa Mervin olotilaa pesäpallotunneilla antamalla Mervin kävellä pesien väliä: *”Kiusaajat riemastuivat: läski on kaiken lisäksi open lellipentu!”* Mervin kokemukset tukevat vahvasti Janssenin, Graigin, Boycen ja Pickettin (2004) tutkimuksessa saatuja tuloksia, joiden mukaan ylipainoiset nuoret joutuvat normaalipainoisia helpommin sanallisen ja fyysisen kiusaamisen kohteeksi.

Kaikki Mervin saama ikävä palaute johtui hänen oman tulkintansa mukaan siitä, että hän oli niin lihava. Burnsien (1982, 52) esiin tuoma ajatus ympärillä olevien ihmisten reaktioiden vaikutuksesta ihmisen kehonkuvan muodostumiseen saa näin ollen vahvistusta. Henkisten vammojen lisäksi Mervi sai pesäpallotunneilla lihavuudestaan ja kömpelyydestään johtuen myös fyysisiä vammoja; pallo aiheutti hänelle joka pelissä mustelmia tai muita osumia. Mervin kertomus tuo siis hyvin esiin kehollisuuden henkisen ja fyysisen ulottuvuuden luoman kokonai-

suuden, sillä kielteiset kokemukset sekä henkisellä että fyysisellä tasolla loivat yhdessä kielteisen mielikuvan omasta kehosta.

Simon ja Ilonan mielestä heidän vartalonsa sopivat hyvin koululiikuntaan tehden liikunnasta helppoa. Liikunnan aktiivinen harrastaminen takasi sen, että heidän vartaloistaan kehittyi koko ajan entistä liikunnallisempia. Molemmat toivat kuitenkin kirjoituksissaan esiin kehojensa lyhyden ja pienuuden ennen murrosikää. Ilona koki pienen kokonsa haitaksi etenkin pallopeleissä ja kontaktilajeissa. Toisaalta hän kuitenkin pystyi kompensoimaan pientä kokoaan muilla ominaisuuksilla, kuten nopeudella ja kimmoisuudella: ”*Pienuudesta huolimatta pystyisin edelleen kokemaan monissa lajeissa onnistumisen elämyksiä.*” Simo taas piti pientä kokoaan hyvänä asiana, koska se tarjosi etua nopeutta ja näppäryyttä vaativissa joukkuelajeissa. Simon ja Ilonan esimerkeistä ilmenee kokemusten subjektiivisuus; toinen voi suhtautua samaan ominaisuuteen kielteisesti, kun taas toiselle ominaisuus voi näyttäytyä pelkästään myönteisenä asiana. Suhtautumiserot kertovat monesti erilaisista ominaisuuden taustalla olevista arvostuksista ja muista omaan kokemusmaailmaan liittyvistä merkityksistä.

Simon ja Ilonan kokemusten eroavaisuudet tulivat konkreettisesti esiin myös murrosiän aiheuttaman pituuskasvun yhteydessä. Ilona oli todella tyytyväinen uuteen pituuteensa ja sen tuomaan ulottuvuuteen, jota hän pystyi hyödyntämään eri lajeissa. Simolle yllättävä pituuskasvu toi puolestaan epäonnistumisen tuntemuksia sekä pikamatkoilla että nopeutta vaativissa palloilulajeissa, koska hänen räjähtävyyssominaisuuksiensa muuttuivat yhtäkkiä kestävyysominaisuuksiksi: ”*Suoraan sanottuna jonkun verran shokkina tuli, kun sadan metrin pikajuoksuun tuli kaksi sekuntia lisää - -.*” Käytännössä Simon ja Ilonan suhtautuminen omaan pituuteen kääntyi siis murrosiässä täysin pääläelleen. Simolle nopeutta ja näppäryyttä vaativissa lajeissa pärjääminen oli ollut aiemmin liikunnallisen itsetunnon kannalta tärkeää, joten oman kehon fyysisestä kehityksestä johtuneet epäonnistumisen kokemukset johtivat itsetunnon kannalta haastavaan tilanteeseen. Ilonalle pituuskasvu toi puolestaan lähtötilanteeseen nähden lisää mahdollisuuksia myönteisten kokemusten saamiseen ja itsetunnon vahvistamiseen.

Kirjoituksissa puhuttiin paljon myös kehon eri fyysisistä kuntotekijöistä, jotka vaikuttivat liikuntatuntien suorituksiin. Schmidtin ja Wrisbergin (2004, 30) mukaan fyysiset kuntotekijät ovatkin motoristen perustaitojen taitojen taustatekijöitä vaikuttaen näin ollen motorisiin suorituksiin. Teksteissä esiin nousivat voimakkuus, nopeus, kestävyys, notkeus ja liikkuvuus sekä kankeus ja jäykkyys. Minnan kohdalla voimakkuus oli hänen selkeä vahvuutensa. Omien sa-

nojensa mukaan hän oli ”vahva ja jäntevä”. Simolle voiman lisääntyminen murrosiässä tarkoitti uusien ulottuvuuksien löytymistä muun muassa pesäpallossa. Voiman lisääntyminen kompensoi samalla nopeuden heikentymisen merkitystä. Ilonalle voima ja nopeus olivat puolestaan konkreettisia esimerkkejä hänen liikunnallisesta taitavuudestaan.

Kestävyysominaisuudet tulivat esiin Cooperin testistä puhuttaessa. Minnalle kestävyys oli selkeä heikkous, sillä ”Cooperin testin tulos ei noussut ikinä kehuttavaksi”. Mervi taas innostui lukiossa kestävyysjuoksusta ja samalla Cooperin testistä muodostui hänelle mahdollisuus näyttää ja todistaa liikunnallisuutensa opettajalle. Mervi joutui jättämään kaikki uintitunnit väliin klooriallergian vuoksi, ja tätä opettaja ei entisenä kilpauimarina hyväksynyt. Tästä johtuen Cooperin testi herättikin Mervin kohdalla erityisen vahvoja tunteita ja kokemuksia.

*”Mitä sanoi opettaja, kun lukion ykkösellä tempaisin yllättäen luokkamme kilpahihtäjäylpeyden jälkeen toiseksi parhaan tuloksen Cooperin testissä? Ei mitään. Sen täytyi olla sattuma... Liikunta pysyi seiskana.” (Mervi)*

*”Otin tilanteen haasteena, ja lukion kakkosella päätin panostaa liikuntaan enemmän kuin ennen: hiihdin iloisena, tein joukkuepeleissä vähän enemmän kuin parhaani, juoksin lenkit ja Cooperin rinnakkain kilpahihtäjän kanssa jne. Olin yhä ruumiillistunut seiska, vaikka se toinen sai kympin kuten aina.” (Mervi)*

Mervi koki siis pärjäävänsä kestävyyslajeissa, mutta hän ei kuitenkaan saanut opettajalta myönteistä palautetta hyvistä suorituksistaan huolimatta. Itsetunnon kannalta tällainen tilanne on haastava, sillä omasta suoriutumisesta saatujen ristiriitaisten palautteiden seurauksena realistisen käsityksen luominen omasta osaamisesta on vaikeaa. Merville syntyi myös kokemus siitä, että omasta kehittymisestäään ja hyvistä suorituksista huolimatta hän ei voinut vaikuttaa omaan liikunnannumeroonsa. Kun oppilaalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa oman toimintansa lopputulokseen eikä mahdollisuutta asettaa itselleen realistisia ja saavutettavissa olevia tavoitteita, itsetunnon tehtävä- ja tavoitetietoisuuden alueen rakentuminen ei täysin onnistu. Näin ollen vahvan itsetunnonkaan kehittyminen ei itsetunnon yksiulotteisen rakennemallin mukaan mahdollistu. (Aho & Laine 1997,22, 55–56; Aho 2005, 26). Myös Mervin kohdalla itsetunto oli heikolla tasolla, sillä hän mielsi oman kehonsa ja oman itsensä vain tyydyttävän arvosanan arvoiseksi.

Jaana kertoi omassa kirjoituksessaan kehonsa kankeudesta ja jäykkyydestä, jotka tulivat aina esiin tanssissa, telinevoimistelussa ja kuntotestin eteentaivutuksessa. Kankeus ja jäykkyys olivat osasyynä hänen kehonsa kömpelyyteen. Minnan keho taas oli kaikkea muuta kuin kankea ja jäykkä, sillä hänelle notkeus ja liikkuvuus olivat ylpeyden aihe: *”Olen luontaisesti hyvin notkea ja koin sen kouluaikana suurimmaksi vahvuudekseni, olin ylpeä spagaateistani ja takareisieni liikkuvuudesta.”* Oman kehonsa luontaisten ominaisuuksien avulla Minna pystyi siis vahvistamaan sekä fyysistä itsetuntoaan että suoritusitsetuntoaan.

## 6.2 Kehollisuuden kokemisen kehittyminen

Kehollisuuden kokemisen kehittyminen liikuntatuntien aikana jakoi tutkimukseen osallistuneiden mielipiteitä. Jaanan mukaan koululiikunta auttoi löytämään vahvuudet omasta kehosta ja omasta itsestä. Hyvien opettajien avulla hän oppi ymmärtämään, että kömpelyydestään huolimatta hän voi pärjätä monissa lajeissa. Opettajien keskeinen rooli nousi esiin myös Simon vastauksessa, sillä hänen mielestään hyvät ja innovatiiviset opettajat mahdollistivat kehon tuntemisen ja kokemisen oppimisen.

*”Ikävistä kokemuksista huolimatta koululiikunta on auttanut minua löytämään kehoistani ja itsestäni vahvuudet. Lisäksi hyvät opettajat ovat auttaneet ymmärtämään, että kömpelyydestäni huolimatta voin pärjätä todella monissa lajeissa.”* (Jaana)

*”Jos pitäisi jotain kiittää niin ala-asteen hyviä ja innovatiivisia opettajia, jotka esittelivät meille useita liikuntalajeja ja motivoivat liikkumaan ja kokeilemaan myös itsenäisesti.”* (Simo)

Monipuolisten liikuntakokemusten mahdollistaminen ja opettajan kannustava asennoituminen rohkeaan kokeilemiseen loivat siis Jaanan ja Simon kokemusten perusteella pohjaa kehon tuntemisen ja kokemisen harjoittelulle. Huomiot saavat tukea Jaakkolalta ja Sääkslahdelta (2013), joiden mukaan opettajan tulisi pyrkiä kannustamaan oppilaita kokeilemaan ja haastamaan itseään sekä tekemään omalle kokemus- ja taitotasolleen sopivia variaatioita suorituksista. Tarjoamalla oppilaille monipuolisia ja virikkeellisiä oppimisympäristöjä sekä harjoitteita oppilaiden kehontuntemus ja kehon motorinen hallinta kehittyvät (Jaakkola 2013a; Jaakko-



la 2013b). Tällä tavoin oppilaat saavat kokemuksia sekä kehollisuuden subjektiivisesta että objektiivisesta näkökulmasta.

Simon esseessä nousi esiin myös vapaa-ajan liikunta, joka koululiikunnan ohella opetti hänelle kehon oikeanlaista käyttämistä erilaisissa liikuntasuorituksissa. Ilonan mielestä koulun liikuntatuntien määrä oli liian pieni kehon tuntemisen ja kuuntelemisen oppimiseen. Kehon tuntemisen ja kuuntelemisen hän oppikin henkilökohtaisesti parhaiten vapaa-ajan harjoitusten ja valmennuksen avulla. Hän nosti kuitenkin esiin kehollisuuden kokemisen yhteisöllisen merkityksen, joka koululiikunnassa nousi esiin kehojen vertailuna etenkin pukukopissa ja uimatunneilla. *”Näitä tärkeitä taitoja [kehon tunteminen ja kuunteleminen] ei valitettavasti koulun vähillä liikuntatunneilla saavutettu. Koululiikunnalla oli kuitenkin tärkeä yhteisöllinen merkitys kehon kokemiseen.” (Ilona)*

### **6.3 Käsitusten muodostuminen kehollisuudesta ja omasta itsestä**

Esseiden perusteella käsitykset omasta kehollisuudesta ja omasta itsestä rakentuivat muilta saadun palautteen ja muihin kohdistuneen vertailun avulla. Vertailun kohteina olivat oma ja muiden keho sekä omat ja muiden liikuntataidot. Luokkakavereilta saatu palaute, kielteinen tai myönteinen, oli esseiden perusteella oppilaiden kokemuksissa merkittävässä asemassa. Mervi kertoi joutuneensa monesti kuulemaan häviöstä syyttäviä vihjailuja. Syynä oli hänen lihavuutensa, joka ilmeni kömpelyytenä: *”En ollut kuuro enkä tyhmä: tajusin kyllä toisten vihjailut, että minun takia joukkue hävisi.”* Ajan myötä Mervin ajatusmaailma ja suhtautuminen tilanteeseen muuttuivat kielteisiksi: *”Kaikki saamani huomio oli negatiivista, tai ainakin se tuntui negatiiviselta..”*

Mervin kokemukset heijastelevat kehoon liittyviä ilmaisuja ja merkityksiä, jotka tulevat esiin kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Toisten ihmisten ilmeistä, eleistä, liikkeistä ja puheista tehtävät tulkinnat luovat meille kokemusmaailmaamme pohjautuen mielikuvia toisen kehon ilmaisemista tarkoituksista ja merkityksistä. (Laine 1996; Rauhala 2005, 34–37.) Jos kokemusmaailmamme pohjana on paljon kielteisiä kokemuksia, tilanteiden tulkinnassa painottuvat helposti kielteiset asiat. Välillä tilanteissa ei ole juurikaan tulkinnan varaan, kuten Jaanan kertoman esimerkin pohjalta voidaan huomata. Eräällä telinevoimistelutunnilla Jaanan

kömpelyys ja epäonninen sattumus aiheuttivat hänelle totaalista häpeää, sillä hän joutui muiden naurun kohteeksi.

*”Tilanne oli aivan hirveä. Naama punaisena katsoin, kun muut räjähtivät nauruun. Myös opettaja pidätteli nauruaan mutta auttoi minut kuitenkin nopeasti pois renkaista. Niin, olisin todella itse halunnut päästä niistä äkkiä irti, mutta eihän se onnistunut. (Jaana)*

Kyseisen kokemuksen jälkeen Jaana on aina inhonnut telinevoimistelua. Merville pesäpallotuntien kiusaaminen aiheutti samanlaisen reaktion, sillä edelleen hän pelkää ja vihaa pesäpalloa enemmän kuin mitään muuta joukkuelajia. Huolestuttava oli myös Mervin kommentti ala-asteen liikunnasta: *”Sen [pesäpallo] ansiosta en muista ala-asteen koululiikunnasta yhtään puhtaasti mukavaa hetkeä.”* Kyseiset esimerkit tarjoavat perustelun sille, miksi liikuntatuntien toimintailmapiirin turvallisuuteen on selkeästi panostettava.

Muilta saadun myönteisen palautteen merkitys nousi selkeästi esiin vain Ilonan kirjoituksessa. Liikunnallinen Ilona oli tyytyväinen saadessaan vertaisryhmältään kehuja ja kannustusta. Vertaisryhmältä saatu arvostus toimi selkeästi myönteisen itsetunnon ja myönteisten kehollisuuden kokemusten luojana.

*”- - oli hieno tunne olla luokkakavereiden mielestä sporttinen ja kuulla heidän kannustavan yksilö- ja joukkuelajeissa yhä parempiin suorituksiin. Tällöin koki kokonaisvaltaisesti itsensä ja oman kehonsa positiivisessa mielessä.” (Ilona)*

Kirjoituksissa nousi vahvasti esiin luokkakavereiden välinen vertailu. Etenkin tyttöoppilaiden kohdalla vertailu kohdistui kehojen väliseen vertailuun. Minna häpeillen vertaili omaa vahvaa ja jäntevää kehoaan jatkuvasti *”riukulaihojen”* kaveriensä kehoihin. Tietyntylaisesta kehon vertailun ja esillä olon häpeilystä kertoo myös Minnan tyytyväisyys siihen, että pojat olivat eri aikaan uimahallilla. Ilonakin toi kirjoituksessaan esiin uintikerrat, jotka olivat hänen mielestään koulukavereiden tuijotuksen ja vertailun vuoksi ahdistavia. Ilona kehittyi murrosiässä ikätovereitaan hitaammin, mikä aiheutti välillä oman fyysisen kehittymättömyyden peittelyä: *”En kokenut tätä hämmentävänä, mutta liikuntatunneilla ja etenkin pukuhuoneessa sitä mielti ja joskus piilotteli.”* Pukuhuoneessa ja uima-altaalla tapahtuva kehojen vertailu oli yleistä ja aiheutti tytöille huolenaihetta myös Fisetten (2011) yhdysvaltalaisille yläkoulutytöille teke-

mässä tutkimuksessa. Vaatteiden vaihto pyrittiin tyttöjen kertoman mukaan tekemään pukuhuoneessa muiden katseilta piilossa. Uimatunneilla kehojen ja uimapukujen vertaaminen olivat suuressa roolissa. (Fisette 2011.)

Liikuntataitojen vertailu nousi esiin erityisesti Jaanan ja Ilonan kirjoituksissa. Jaana ei ollut ennen koulun alkua harrastanut juurikaan liikuntaa, joten hänen käsityksensä omasta liikunnallisuudesta muodostui kunnolla vasta ala-asteella, kun hän vertasi itseään muihin tyttöihin. Hänestä tuntui heti, että hän oli liikunnallisesti paljon huonompi kuin muut. Ilona puolestaan huomasi jo ala-asteella olevansa liikunnallisesti taitava verraten omaa osaamistaan muihin luokkakavereihin. Simolle liikuntatunnit olivat helppoja, ja myös hän tiedosti oman taitavuu- tensa suhteessa muihin oppilaisiin: *”Luokallamme (kuten varmasti kaikilla luokilla) oli kuitenkin porukkaa, joilla tiedän olleen ongelmia eri liikuntasuoritteissa.”*

#### **6.4 Liikuntakokemusten vaikutukset kehollisuudelle ja itsetunnolle**

Liikuntatunneilla saatujen kokemusten vaikutukset kehollisuudelle ja itsetunnolle jakaantuivat akuutteihin ja pitkäaikaisiin vaikutuksiin. Kielteisiä, akuutteja vaikutuksia olivat muun muassa omaan kehoon ja omaan itseen liittyvät häpeän ja huonommuuden tunne sekä itsetunnon ja -luottamuksen menettäminen. Myönteiset vaikutukset keskittyivät liikunnan tuomiin onnistumisen kokemuksiin, jotka vahvistivat omaa itsetuntoa ja myönteistä suhtautumista omaa kehoa ja kehollisuutta kohtaan.

Minnan kohdalla yläasteella aloitettu lentopalloharrastus muutti hänen mielikuvaansa hänen omasta kehostaan ja liikunnallisuudestaan: *”Pärjäsin siellä [lentopallossa], vaikka siihen asti kokemus kehostani oli ollut epätoivoinen: en jaksa, en osaa, olen huono ja lihava.”* Harrastuksen myötä hänen liikunnallisuutensa lisääntyi ja sen seurauksena hän pärjäsi todella hyvin lukion liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla loistamisesta huolimatta hän koki kehonsa rumaksi. Hänen vartalonsa oli vahva, jäntevä ja notkea, mutta Minnan mielestä ne eivät kuuluneet hänen ihannoimansa kauniin vartalon tunnuspiirteisiin. Minna koki häpeää ja riittämättömyyden tunteita, ja siitä syystä hänellä oli myös huono itsetunto: *”Häpeilin itseäni, en uskaltanut pukeutua yhtä kauniisti kuin riukulaihat kaverini.”* Minnan kirjoitus tuo hyvin esiin sen, että liikuntatunneilla pärjääminen ei tarkoita automaattisesti myönteisen kehonkuvan ja itsetunnon

kehittymistä. Tärkeää on myös havaita, että urheilussa pärjäämisen mahdollistava keho ei välttämättä vastaa vallalla olevia kauneusihanteita.

Myös Mervin kirjoituksessa tulivat esiin huonommuuden, surkeuden ja mitättömyyden tunteet, jotka johtivat lopulta itsetunnon- ja luottamuksen heikentymiseen. Mervi sai koko alasteen ajan kuulla kommentteja omasta lihavuudestaan ja huonosta liikunnallisuudestaan, minkä vuoksi hän oppikin inhoamaan ja häpeämään omaa kehoaan. Kielteinen palaute ja ilmapiiri kiinnittivät liikuntatunneilla kaikkien huomion pelkästään Mervin huonoihin suorituksiin: ”*Olin näin jälkikäteen ajateltuna ihan hyvä syöttämään, lyömään, harhauttamaan ja ottamaan koppeja, mutta kukaan ei oikein kerennyt noteerata sitä.*”

Urheilullisen itseluottamuksen lisäksi Mervin sosiaalinen itseluottamus romahti aiheuttaen näin sekä itsetunnon eri osa-alueiden että yleisen itsetunnon heikkenemistä.

*”Kun itseluottamus menee, ei osaa enää sitäkään vähää kuin ennen. Juosta lönkyttelin yhä useammin takakentällä räyskästä karanneen pallon perässä, ja muut olivat raivoissaan minulle. Kilpailu oli niin ankaraa.” (Mervi)*

*”Vähitellen aloin kuitenkin menettää uskoani ryhmässä olemisen kykyihin. Tunsin olevani huono, surkea paska.” (Mervi)*

Jonkinlaisia perusteluja ja syy-seuraussuhteita Mervin kokemuksille on löydettävissä Borban (1993, Ahon 2005, 27 mukaan) yksiulotteisen itsetunnon rakennemallin avulla. Toistuvat kielteiset kokemukset itsetunnon kolmella ensimmäisellä ulottuvuudella (turvallisuus, itsensä tiedostaminen ja liittyminen) rakensivat heikon pohjan Mervin itsetunnolle. Muilta saatu kielteinen palaute loi hänelle kielteisen kuvan omista ominaisuuksista ja roolista omassa liikuntaryhmässä. Näin ollen Mervi ei pystynyt myöskään kokemaan yhteenkuuluvuuden tunteita omaa liikuntaryhmänsä kohtaan. Epätoivoiset kokemukset ryhmässä toimimisesta veivät lopulta Mervin uskon hänen sosiaalisiin taitoihinsa.

Ala-asteen liikuntatunneilla luodut kielteiset kuvat omasta kehollisuudesta ja omasta itsestä johtivat siihen, että yläasteella Mervi päätti tietoisesti aloittaa uuden imagon rakentamisen. Hän halusi olla liikunnallisempi, laihempi ja tykätympi yhdistäen nämä kolme asiaa mielessään. Keho muuttui objektiksi, jonka muokkaaminen ja tarkastelu nousivat keskiöön. Hän alkoi käydä kävelyillä, yritti liikunnassa parhaansa, jätti turhat herkut vähemmälle ja ennen

kaikkea yritti tykätä itsestään. Kaikesta huolimatta hän ei kuitenkaan tykännyt itsestään, ja tämän seurauksena alkoivat syömiseen liittyvät häiriöt. Ensin hän lopetti syömisen kokonaan päätyen lopulta hengenvaaralliseen terveydentilaan. Tämän jälkeen Mervi ymmärsi aloittaa syömisen, mutta hän ei enää tunnistanutkaan kylläisyyden rajaa; ahmimisen jälkeen edessä oli oksentaminen. Hän kokeili kaikki mahdolliset dieetit, mutta siitä huolimatta hänestä ei tuntunut aiempaa onnellisemmalta, vaan pintaan nousivat inho ja sääli.

*”Kehosta oli tullut viholliseni, jonka kanssa ei meinannut pärjätä, ei niin mitenkään. Yläaste meni vuoroin itseä inhoten, vuoroin säälien.” (Mervi)*

Baumeisterin, Campbellin, Kruegerin ja Vohsin (2003) mukaan itsetunnolla on keskeinen merkitys syömishäiriöiden syntymiselle. Brisonin (1997, 17–20) mukaan ihmisen keho muuttuu viholliseksi traumaattisten kokemusten, kuten pilkan tai ivan kohteeksi joutuminen, seurauksena. Kehosta tulee haavoittuva, ja siksi ihmisen luottamus omaan fyysiseen koskemattomuuteen horjuu. Traumaattisen kokemuksen jälkeen ihminen voi yrittää muuttaa konkreettisesti omaa kehoaan ja saada siten kehonsa takaisin hallintaan esimerkiksi syömishäiriön avulla. Ihminen saattaa yrittää irrottaa oman sisäisen itsensä siitä kehollisesta itsestä, joka joutui pilkan tai ivan kohteeksi. Tämä yritys ei kuitenkaan onnistu koskaan täydellisesti, sillä traumaattinen kokemus on jättänyt lopullisen mielikuvan esimerkiksi omasta kömpelyydestä. (Brison 1997, 17–20.)

Oman kehon ja oman itsen häpeily sai Mervin kohdalla yläasteella jatkoa myös opettajan aiheuttamana. Koska Mervi ei klooriallergiansa takia voinut osallistua uintitunneille, hän kävi aina uintituntien aikana tunnollisesti hikoilemassa joko kuntosalilla tai maastossa. Opettaja suhtautui kaikesta huolimatta Merviin lintsarina ja sen vuoksi hän oli Mervin suhteen hyvin epäileväinen.

*”Joskus ope tuli ihan asiasta tehden katsomaan, kun olin suihkussa, ja se oli todella kiusallista, murkkutyttö noloili kroppaansa. Ope tuntui mittailevan, voiko tuollainen ruho todella liikkua ja hiota. Häpesin itseäni, vaikka järki sanoi, ettei minulla ole mitään hävettävää.” (Mervi)*

Kirjoituksissa puhuttiin kuitenkin paljon myös liikuntatuntien myönteisistä vaikutuksista itsetunnolle ja kehollisuudelle. Ilonalle ja Simolle koulun liikuntatunneilla pärjääminen toi päte-

vyiden kokemuksia, jotka vahvistivat heidän itsetuntoaan. Jaanan itsetunto koki liikuntatuntien aikana kolahduksia tanssin ja telinevoimistelun vuoksi, mutta etenkin palloilulajeissa pärjääminen loi hänelle suurimmaksi osaksi myönteisen minäkuvan. Myönteisen minäkuvan ja itsetunnon syntymisen taustalta Jaana nostaa esiin liikunnanopettajien kannustuksen ja asennoitumisen oppilaisiin: *”Kukaan ei ole lyttänyt innostustani sen takia, etten osaa kaikkea. Mitä muutakaan voi hyvältä opettajalta toivoa.”* Jaanalle liikuntatunnit olivat ihania hetkiä, sillä hän ei harrastanut liikuntaa vapaa-ajallaan. Ilonan kohdalla koululiikunta oli vain pieni osa viikon liikuntamäärästä, mutta hän oli kuitenkin Jaanan kanssa samaa mieltä liikuntatunneista: *”Koululiikunta ei ole piikki lihassani, vaan virtaa kehossani.”*

Kirjoituksista kävi ilmi, että koululiikunnassa omasta kehollisuudesta ja itsetunnosta saaduilla kokemuksilla oli pitkäaikaisia vaikutuksia etenkin muutamien kirjoittajien kohdalla. Selkeästi eniten pitkäaikaisvaikutuksia tuli ilmi Mervin tekstissä, jossa hän valotti omaa nykypäivän tilannettaan itsetunnon ja kehollisuuden osalta. Kielteiset muistot omista koululiikunta-ajoista nousivat edelleen pintaan aiheuttaen ahdistusta.

*”En kestä katsoa edes omien lasten pelejä ahdistumatta. Vaikken itse pelaa, korvisani kaikuu: ’Laita läskiin liikettä! Se oli sun vika! Sä et edes yritä! Sun virheen takia koko joukkue kärsii!’ jne.”* (Mervi)

Mervi kuvaili oman asenteensa liikuntaa ja omaa kehoaan olevan nyrjähtänyt. Hän ei täysin syyttänyt tästä kaikesta koululiikuntaa, mutta kertoi koululiikunnalla olleen suuri merkitys nykyisen tilanteen syntymiseen. Vastaavanlaisia kokemuksia liikuntatunneilla tulleiden häpeäromahdusten vaikutuksista myöhempään ruumissuhteeseen tuli ilmi myös Kososen (1998, 106) tutkimuksessa, jossa tutkimukseen osallistuneet naishenkilöt muistelivat kouluajojaan. Osalle muistelijoista kokemus omasta ruumiista oli edelleen ongelmallinen (Kosonen 1998, 106). Vaikka Mervi kertoi olevansa nykypäivänä aktiivikuntoilija, joka on riippuvainen liikunnan tuomasta hyvästä olost, hänen oli edelleen vaikea pitää itseään kelvollisena liikkujana.

*”Tunnen itseni yhä kömpelöksi tömistelijäksi, vaikka olen kolunnut stepit, zumbat ja combatit. Jumppasalissa olen koko ajan varuillani, koska peilistä minua vilkuilee aina se vanha tuttu läski, joka mokaa ja pilaa muiden kuviot.”* (Mervi)

Liikunnanopettajan epäoikeudenmukaisen suhtautuminen Merviin ja Mervin toimintaan oli myös jättänyt jälkensä, sillä Mervillä oli nykyäänkin kova vaatimustaso omaa toimintaansa kohtaan: *”Jos teen jotain aivan kohtuullista, se ei riitä; se tuntuu seiskalta, joten minun on vaadittava itseltäni lisää.”* Myös opettajan luoma mielikuva lintsarista oli iskostunut Mervin ajatuksiin: *”Olen hyvä sanomaan muille, että nyt on tarpeen pitää lepopäivä, mutta itselleni sanon, että olen lintsari, jos lepään.”*

Kovan vaatimustason seurauksena oman kehon räähkääminen oli Merville helppoa. Hän joutui jatkuvasti tarkkailemaan, ettei rankaise itseään liikunnalla. Sekä hänen liikuntaharrastuksensa että muu toimintansa muuttuivat helposti suorittamiseksi: *”- - en tunnista ylikunnon oireita vaan jatkan treeniä, jos elämän muilla rintamalla sattuu olemaan suorittamisen henkeä. Minä ääliö pystyn suorittamaan jopa body&mind -lajeja, vaikka mielen ja kehon tasapainosta haaveilenkin.”* Vastaavanlaisia kokemuksia liikunnan pakonomaisesta suorittamisesta ilmeni myös Silvennoisen (2001) liikunnanopiskelijoille toteuttamassa tutkimuksessa, jossa opiskelijat pohtivat omaa ruumiillisuuttaan. Vuosia kestäneiden tottumusten muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa, ja etenkin stressaavissa tilanteissa vanhat toimintamallit tulevat helposti esiin (Silvennoinen 2001).

Muut kirjoittajat puolestaan toivat esiin koululiikunnan myönteisiä pitkäaikaisvaikutuksia. Onnistumisen kokemukset liikuntatuntien aikana antoivat uskoa omaan osaamiseen ja sitä kautta loivat liikuntakipinän, joka oli jatkunut kaikilla aina aikuisikään asti. Koettua pätevyyttä pidetäänkin yhtenä keskeisenä tekijänä liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta (Wallhead & Buckworth 2004). Jaana oppi liikuntatuntien aikana löytämään itsestään ja kehostaan vahvuudet ja heikkoudet sekä ymmärtämään, että heikkouksista huolimatta monissa lajeissa pärjääminen on mahdollista. Epäonnistumiset eivät siis nykypäivänäkään heti murentaneet hänen itsetuntoaan. Minna puolestaan toi esiin muistojen ja kehon liikkeiden herättämien mielikuvien pysyvyyden tarjoten näin konkreettisen vahvistuksen Klemolan (1998, 41) ajatukselle siitä, että ihmisen keho kantaa mukanaan kehollisia muistojaan ja taitojaan.

*”Hiihdossa ei ollut vielä luistelutyylviä, mutta me ”taitavat” kyllä pongimme tietä pitkin luistellen, vaikka sukset olivat pitkät. Nykyäänkin aina kun viiletän kantohangella tuulispäänä luistellen palaan ajatuksissani noihin kouluaikaisiin luistelukokemuksiin = lihakset muistavat.” (Minna)*

## 6.5 Itsetunnon suojaamiskeinot

Muutamissa esseissä tuotiin esiin erilaisia keinoja tai asioita, jotka kirjoittajien omalla kohdallaan olivat suojanneet heidän itsetuntoaan. Jaana mainitsi, että heidän pieni koulunsa lisäsi hyväksytyksi tulemisen tunnetta ja oppilaiden välistä yhteisöllisyyttä. Ympärillä olevien ihmisten antama tuki muodostui siis hänelle tärkeäksi asiaksi. Myös Mervin mielestä todellisten, hänen ulkomuodostaan välittämättömien ystävien saaminen oli todella tärkeää. Jaanan ja Mervin kommentit tukevatkin ajatusta siitä, että samaistumisen, yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet ovat merkittävässä asemassa itsetunnon muodostumisen kannalta (Aho & Laine 1997, 22, 53–54; Aho 2005, 26).

Mervin kohdalla hyvä koulumenestys ja yritteliäisyys opettajan silmissä vähensivät oman liikunnallisen osaamattomuuden merkitystä hänelle itselleen. Hän kompensoi liikunnassa pärjäämättömyyttään menestymällä hänelle itselle vahvoissa lukuaineissa; liikuntatuntien osaamattomuus ei siis romahduttanut hänen itsetuntoaan totaalisesti. Mervin kertomus toimii hyvänä esimerkkinä siitä, että myönteiset onnistumisen kokemukset itselle tärkeillä elämänalueilla ovat itsetunnon säilymisen kannalta tärkeämmässä asemassa kuin itselle vähäpätöisemmillä alueilla (Harter & Whitesell 2001; Salmela 2006, 49). Koska itsetunnon eri osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Koivisto 2007, 34), voivat yksittäiset onnistumisen kokemukset jollakin tietyllä itsetunnon osa-alueella nousta merkittävämpään asemaan ja tarjota näin vahvistusta oppilaan yleiselle itsetunnolle (Koivisto 2007, 34; Liukkonen & Jaakkola 2013a).

Mervi joutui kohtaamaan muiden taholta kiusaamista, sillä hänen lihavuutensa ja kömpelyytensä tulivat liikuntatunneilla selkeästi esiin. Välttyäkseen saamaltaan erityishuomiolta hän pyrki tekemään itsestään mahdollisimman huomaamattoman. ”*Opin typistämään itseäni ja osaamistani, jotta minua ei olisi niin huomattu.*” Mervin reaktio oli varsin tyypillinen, sillä Kososen (1998, 97) mukaan ”Häpeän tunteen vallatessa ensimmäinen reaktio on juuri halu muuttua pieneksi tai näkymättömäksi.” Itsetunnon näkökulmasta tarkasteltuna kyseessä on suojarahki, jonka pyrkimyksenä on vähentää mahdollisuuksia kielteisen palautteen saamiseen ja siten myös itsetunnon heikkenemiseen.

Mervin kohdalla kiusaaminen jatkui ja paheni, minkä seurauksena hän alkoi lopulta inhota ja hävetä omaa kehoaan. Hän kuitenkin tiedosti, että hänen minuutensa ei muodostunut pelkäs-



tään hänen ulkoisen olemuksensa perusteella. ”*Pikkutyön viisaudella erotin mielessäni pinnan ja sisuksen: ajattelin, että todellinen minäni oli piilossa läskien alla.*” Mervi pyrki ikään kuin ulkoistamaan omaan ulkonäköön liittyvän ongelmansa erilleen omasta itsestään, jotta hänen minäkäsityksensä ja itsetuntonsa olisi pysynyt myönteisenä.

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Yhteenveto tuloksista**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia kehollisuuden kokemusten merkityksiä koululiikunnassa. Tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten kehollisuus tulee liikuntatunneilla konkreettisesti esiin ja mitkä asiat kehollisuuden kokemuksiin vaikuttavat. Lisäksi tarkoitukseni oli tutkia, miten kehollisuuden kokemukset koulun liikuntatunneilla vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon.

Tutkimukseni tulokset vahvistivat aikaisempia huomioita (mm. Berg 2010, Kosonen 1998) kehollisuuden keskeisestä merkityksestä koulun liikuntatunneilla. Kaikki liikuntatunneilla tapahtuva toiminta on kehollista, sillä oppilaat ovat jatkuvasti kehollisessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa tehden samalla liikuntasuoritteita oman kehonsa avulla. Liikuntasuoritteiden läpinäkyvyys nostaa myös itsetunnon keskiöön, sillä toisten oppilaiden silmien edessä tapahtuvat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat vahvasti oman itsetunnon rakentumiseen.

Tutkimukseni tulosten perustella kehollisuus näyttäytyi liikuntatunneilla motorisina perustaitoina, kehon ulkoisena olemuksena ja kehon fyysisinä ominaisuuksina. Motoristen taitojen osaamisella oli suuri vaikutus liikuntatunneilla koettuihin pätevyyden kokemuksiin ja itsetunnon rakentumiseen. Lisäksi motoriset taidot olivat tärkeässä asemassa haettaessa ikätoverien silmissä hyväksyntää. Kehon ulkoinen olemus ja fyysiset ominaisuudet olivat myös osaltaan vaikuttamassa liikuntatuntien suoritusten onnistumiseen sekä oppilaiden kehonkuvan ja itsetunnon rakentumiseen.

Kehollisuuden kokemisen kehittymisen yhteydessä esiin nousivat kehon tuntemisen, kehon kokemisen, kehon kuuntelun ja kehon oikean käytön oppiminen koulun liikuntatuntien aikana. Ilonan mielestä koulun liikuntatunnit eivät riittäneet oman kehon tuntemisen ja kuuntelemisen oppimiseen, mutta tunneilla oli kuitenkin yhteisöllinen merkitys kehon kokemiseen. Käytännössä yhteisöllinen merkitys konkretisoitui kehojen välisenä vertailuna niin liikuntatunneilla, pukuhuoneissa kuin uimahallissakin. Vertailun lisäksi muilta saatu palaute oli keskeisessä asemassa sekä kehoa että liikuntataitoja tarkasteltaessa.

Tulosten perustella liikuntatuntien aikaisilla liikuntakokemuksilla oli sekä akuutteja että pitkäaikaisia vaikutuksia kehollisuudelle ja itsetunnolle. Vaikutukset jakoutuivat kielteisiin ja myönteisiin vaikutuksiin. Kielteisiä, akuutteja vaikutuksia olivat muun muassa omaan kehoon ja omaan itseen liittyvät häpeän ja huonommuuden tunteet sekä itsetunnon ja -luottamuksen menettäminen. Myönteisiä vaikutuksia puolestaan olivat liikunnan tuomat onnistumisen kokemukset, jotka vahvistivat itsetuntoa ja myönteistä suhtautumista omaa kehoa ja kehollisuutta kohtaan.

Kielteisinä pitkäaikaisvaikutuksina esiin tulivat liikuntamuistojen nostattama ahdistus sekä nyrjähtänyt asenne omaa kehoa ja liikunnan harrastamista kohtaan. Myönteisiä vaikutuksia olivat elinikäisen liikuntakipinän syttyminen, myönteisen itsetunnon rakentuminen sekä myönteisten liikuntamuistojen herättämien mielikuvien ja kehon tuntemusten pysyvyys.

Aineistosta nousi esiin myös keinoja, joilla oppilaat olivat suojanneet omaa itsetuntoaan kielteisten kokemusten vaikutuksilta. Yksi selkeimmin esiin nousseista keinoista oli ympärillä olevilta ihmisiltä saatu tuki, joka auttoi samaistumisen, yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteiden syntymisessä. Toisena keinona oli kielteisten kokemusten merkitysten vähentäminen hankkimalla pätevyyden kokemuksia itselle tärkeillä alueilla. Muita keinoja olivat itsensä huomaamattomaksi tekeminen ja kielteisiä kokemuksia aiheuttavan asian erottaminen omasta sisäisestä minästä.

## **7.2 Tulosten pohdintaa**

Tutkimuksessani motoriset perustaidot tulivat vahvasti esiin sekä kehollisuuden kokemusten että itsetunnon taustavaikuttajina. Mitä monipuolisemmat motoriset perustaidot oppilas omasi, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä oli pätevyyden kokemusten saamiseen. Puutteet motorisissa taidoissa puolestaan aiheuttivat oppilaille helposti kielteisiä kokemuksia sekä omasta osaamisesta että omasta kehosta. Toisaalta motoristen taitojen hallinta ja liikunnassa pärjääminen eivät myöskään automaattisesti tarkoittaneet myönteisen kehonkuvan ja itsetunnon syntymistä, kuten Minnan esseestä kävi ilmi. Tutkimukseni tarjosi kuitenkin tukea Grimmingerin (2013) sekä Jaakkolan, Sääkslahden ja Liukkosen (2009a) tekemiin huomioihin siitä, että motorisella kyvykkyydellä on keskeinen merkitys liikuntatuntien aikana koetuille hyväksytyksi tulemisen tunteille. Motoristen taitojen kehittämisen tärkeys pitäisikin tiedostaa lii-

kuntatuntien toiminnassa, jotta oppilaille olisi mahdollisuuksia kokea pätevyyden kokemuksia ja hyväksytyksi tulemisen tunteita eri liikuntatilanteissa sekä rakentaa riittävä motorinen osaaminen tulevaisuuden itsenäistä liikunnan harrastamista ajatellen.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että kouluaikaisilla liikuntakokemuksilla on paljon sekä akuutteja että pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaiden kehollisuuden kokemuksille ja itsetunnolle.

Mervin esiin tuomat kokemukset hänen kehollisuutensa ja itsetuntonsa rakentumiseen liittyvistä haasteista sekä hänen nykypäivän tilanteestaan kertoivat siitä, että oppilaiden kehollisuuden ja itsetunnon rakentumiseen on liikuntatuntien aikana kiinnitettävä ehdottomasti huomiota. Oppilaiden on saatava riittävästi tukea oman kehollisuutensa ja itsetuntonsa rakentamiseen, jotta myönteisen kehonkuvan ja itsetunnon luominen olisi mahdollista. Oman lisähaasteensa tuovat murrosikään liittyvät fyysiset muutokset, jotka vaikuttavat niin liikuntasuorituksiin kuin oman kehon haltuun ottamiseen. Onnistuneilla toimintatavoilla voidaan kuitenkin saavuttaa hyviä lopputuloksia; kun oppilaat tulevat sinuiksi oman kehollisuutensa kanssa ja vahvistavat itsetuntoaan, heidän itseluottamuksensa nousee ja heidän on helpompaa kohdata elämän eteen tuomat haasteet (Kalaja 2007).

Tutkimukseni tulokset tarjosivat vahvistusta Borban (1993, Ahon 2005, 27 mukaan) yksiulotteisen itsetunnon rakennemallin käyttökelpoisuudesta, kun pyrkimyksenä on oppilaan itsetunnon arviointi, kehittäminen tai muuttaminen liikuntatuntien aikana. Huomioimalla Borban itsetuntomalliin liittyvät itsetunnon eri ulottuvuudet liikuntatuntien toimintaa suunnitellessaan ja toteuttaessaan opettaja pystyy luomaan mahdollisuuden oppilaiden itsetunnon vahvistumiselle. Kaiken lähtökohdaksi on turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat uskaltavat rohkeasti kokeilla erilaisia liikuntasuorituksia ilman virheiden pelkoa (Aho ja Laine 1997, 22, 48–51; Aho 2005, 26). Kannustavan ja oppilaiden välistä vertailua korostamattoman ilmapiirin luominen antaa oppilaille mahdollisuuden pätevyyden kokemuksista ja liikunnan ilosta nauttimiseen. Tällaisessa tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa uusien taitojen oppiminen on motivoivaa ja kannustavaa (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Liikunnanopettajan rooli liikuntatuntien motivaatioilmaston luojana on todella keskeinen (Jaakkola & Digelidis 2007).

Opettajan keskeinen rooli tuli vahvasti esiin myös omassa tutkimuksessani. Opettajan kannustava suhtautuminen oli muun muassa myötävaikuttamassa oppilaiden liikuntainnokkuuteen ja myönteisten liikuntakokemusten syntymiseen. Toisaalta opettajan epäoikeudenmukainen suhtautuminen johti Mervin kohdalla sekä häpeän että suuttumuksen tunteisiin ja sitä kautta kiel-

teisen kehonkuvan ja itsetunnon syntymiseen. Tunnin ilmapiirin luomisen lisäksi opettajalla oli tärkeä rooli monipuolisten liikuntakokemusten mahdollistajana. Innovatiiviset opettajat pystyivät mielikuvituksen avulla tarjoamaan oppilaille erilaisia liikuntakokemuksia kannustan samaan aikaan myös oppilaita mielikuvituksen käyttämiseen ja itsenäiseen kokeiluun. Tällä tavoin oppilaat pääsivät harjoittelemaan oman kehon tuntemista ja kokemista. Liikunnanopettaja pystyykin siis omalla toiminnallaan vaikuttamaan paljon siihen, minkälaisia kokemuksia oppilaat saavat liikuntatuntien aikana omasta kehollisuudestaan ja itsetunnostaan.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys**

Jo ennen tutkimusta olin tiedostanut, että kehollisuuden abstrakti luonne luo tutkimuksen tekemiselle haasteita. Esseepyyntöä tehdessäni pohdin sitä, kuinka paljon kehollisuus-käsitettä olisi syytä avata tutkimukseen osallistuville henkilöille. Yhdessä silloisen ohjaajani kanssa päädyimme siihen ratkaisuun, että en lähde esseepyyntöni ohjeistuksessa määrittelemään kehollisuutta, vaan johdattelen kirjoittajia aihepiiriin esittämieni kysymysten avulla. Jälkikäteen ajateltuna olen edelleenkin sitä mieltä, että kehollisuus-käsitteen avaaminen ei välttämättä olisi parantanut saamiani vastauksia, koska kehollisuuden määrittely yksiselitteisesti ja ytimekkäästi olisi ollut käytännössä mahdoton tehtävä. Käsitteen määrittelyn sijaan tutkimuksen aihepiiriin virittelevistä kysymyksistä olisi pitänyt tehdä paremmin tutkimuksen tutkimustehtäviä vastaavia.

Tutkimukseni aikana huomasin varsin konkreettisesti kehollisuuteen ja minään liittyvien käsitteiden määrittelyn haastavuuden. Kehollisuuteen liittyvään filosofiaan ja teorioihin perehtyessäni ymmärsin, että pro gradu -tutkielmani puitteissa kehollisuuden laaja-alainen tarkastelu ei ole mahdollista. Tutkimukseni avulla pääsin siis tarkastelemaan vain pientä osaa kehollisuudesta, mikä näkyikin siinä, että teoriaosuudessa esiin tuomani kehollisuuden syvempi, kokemuksellinen ulottuvuus ei tule tutkimuksessani kovinkaan mittavasti esiin. Syvemmällä kokemuksellisuudella tarkoitan tässä yhteydessä muun muassa tanssille tyypillistä kehollista eläytymistä ja liikkeen rytmin tunnustelua sekä pilatekselle ja joogalle ominaista kehon tuntemusten kuuntelua. Uskon, että tekemällä muutamalle tutkimukseen osallistuneelle syvähaastattelun, olisin päässyt tarkastelemaan paremmin nimenomaan kehollisuuden kokemusten syvempää ydintä. Alun perin suunnitelmissani oli toteuttaa syvähaastattelu muutamalle tutki-

mukseen osallistuneelle henkilölle, mutta loppujen lopuksi päädyin kuitenkin pelkkien esseevastausten analysoimiseen.

Tutkimukseni avulla pystyin lisäämään ymmärrystäni kehollisuuden ja itsetunnon välisistä yhteyksistä sekä saamaan konkreettisia esimerkkejä kehollisuuden ja itsetunnon esiintymisestä liikuntatunneilla. Tutkimusaineistoni pienuudesta johtuen on kuitenkin todettava, että vahvojen päätelmien rakentaminen aineistoni pohjalta ei ole mahdollista. Tutkimukseni ei esimerkiksi mahdollista päätelmiä naisten ja miesten välisten kokemusten eroista, koska tutkimukseeni ei osallistunut kuin yksi mies. Lisäksi on osoitettava tietynlaista kriittisyyttä sen suhteen, miten aineistoni kuvaa nykypäivän koululiikunnan tilannetta, sillä tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat käyneet koulunsa 1970- ja 2000-luvun alun välillä. Yhteiskunta ja koulujen liikunnanopetus ovat kehittyneet ja monipuolistuneet tutkimukseen osallistuneiden kouluajoista lähtien, mutta siitä huolimatta uskon, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kertomukset tuovat ilmi niitä tunteita ja kokemuksia, joita oppilaat voisivat myös nykypäivänä kokea liikuntatuntien aikana. Muistojen kaukaisuudesta johtuen on myös syytä tiedostaa kuluneiden vuosien mahdollinen vaikutus muistojen herättämiin kokemuksiin.

#### **7.4 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksentekoa ohjaa Hyvä tieteellinen käytäntö (2012), joten eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat tarkastelun alla koko tutkimusprosessin ajan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–27; Mäkinen 2006, 77). Ihmistieteellisissä tutkimuksissa etenkin tiedonhankintatavat ja koejärjestelyt aiheuttavat monesti eettisiä ongelmia, sillä tutkimuksen lähtökohtana on aina oltava ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkimukseen osallistuminen pitää olla vapaaehtoista ja osallistujien pitää olla selvillä siitä, mitä tutkimus tulee pitämään sisällään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.) Tärkeää on myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonymiteetin turvaaminen (Mäkinen 2006, 93).

Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat kaikki täysi-ikäisiä ja osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, joten heiltä ei tarvinnut kysyä varsinaista tutkimuslupaa. Aineistonkeruupyynnön yhteyteen kirjoitin taustatietoa tutkimuksestani ja sen aineistonkeruutavoista. Lisäsin mukaan myös yhteystietoni vastausten lähettämistä ja mahdollisia muita yhteydenottoja varten. Lisäksi tein tutkimukseen osallistuville henkilöille selväksi, mihin ja miten heidän

kertomiaan tietoja aiotaan käyttää. Edellä mainitsemillani tavoilla toimien sovelsin Hyvän tieteellisen käytännön (2012) mukaisesti eettisesti kestäviä tiedonhankintamenetelmiä ja lisäsin tutkimukseni avoimuutta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön (2012) kuuluvat tutkimusaineiston tietosuojaa koskevat kysymykset puolestaan huomioin siten, että käsittelen tutkielmassani tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksia muutettujen nimien avulla.

## **7.5 Tulevaisuuden näkymiä**

Kehollisuus ja motoriset taidot ovat uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) nostettu vahvasti esiin liikunnanopetukselle asetettujen tavoitteiden yhteydessä. Tutkimukseni tulokset antavat tukea kyseisille opetussuunnitelman painotuksille, sillä sekä kehollisuus että motoriset taidot ovat vahvasti yhteydessä terveen ja vahvan itsetunnon rakentamiseen, joka on myös yksi opetussuunnitelmassa mainituista tavoitteista. Tässä yhteydessä on myös syytä nostaa esiin liikunta-oppiaineen ainutlaatuisuus, sillä liikunta on ainoa koulun oppiaine, jossa kokonaisvaltaisen kehollisen ilmaisun toteuttaminen ja harjoittelu on oppilaille mahdollista (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Liikunnanopettajilla onkin siis käsissään ainutlaatuinen tilaisuus oppilaiden kehollisuuden kokemusten ja itsetunnon kehittämiseen, kunhan olemassa olevat mahdollisuudet vain halutaan ja osataan viedä konkreettisen toiminnan tasolle.

Kehollisen ilmaisun taustalla on kehon motorinen hallinta (Jaakkola, Sääkslahti, Liukkonen 2009 A), joten kehollisuus ja motoriset taidot kulkevat siis näin ollen vahvasti käsi kädessä. Musiikkiliikunnassa esiin tulevat kehon ilmaisu, liikkeiden sulavuus ja rytmittäminen musii-kin tahtiin sekä kehonhuoltoon liittyvä oman kehon tunnustelu nostavat esiin Laineen (1996) mainitsemia kehollisuuden eri ulottuvuuksia. Kehon kuuntelun ja tuntemisen harjoittelu koulu- ja liikunnassa opettaisi oppilaille oikeanlaista asennoitumista omaa kehoa ja oman kehon jakamista kohtaan. Tällä tavoin oppilaat saataisiin myös ehkä ymmärtämään Klemolan (1998, 87) esiin tuoma kehollisuuden kokemusten henkilökohtaisuus: ”Erilaisiin liikkumisen tapoihin liittyy aina erilainen kehollinen kokemus, joka sekin eroaa eri liikkujien kohdalla.”

Liikuntatuntien aikana oppilaille tulisi siis tarjota kokemuksia erilaisista liikunnan tuomista merkityksistä, jotta jokainen oppilas oppisi tiedostamaan, miksi liikunta olisi juuri hänelle mielekästä. Keholliseen ilmaisuun, omaan kehoon, oman itsen tuntemiseen sekä liikunnan

sosiaalisuuteen liittyvät merkitykset ovat esimerkkejä näkökulmista, joita esiin tuomalla liikuntatuntien aikana oppilaille on mahdollisuus löytää erilaisia keinoja liikunnan ilon kokemiseen. Tarjoamalla oppilaille tuntien aikana turvallisen ja kannustavan ilmapiirin sekä monipuoliset mahdollisuudet motoristen taitojen harjoitteluun, läpi elämän jatkuvan liikuntakiinnä syttyminen ja itselle mieluisten liikuntalajien löytäminen on mahdollista – vahvaa itsetunnon kehittymistä unohtamatta.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia eroja on tyttöjen ja poikien välillä tarkasteltaessa heidän kehollisuuden kokemuksiin liikuntatuntien aikana, sillä oma tutkimusaineistoni ei kyseistä tarkastelua mahdollistanut. Toinen mielenkiintoinen tutkimuskulma olisi kehollisuuden kokemukset sekaryhmäopetuksessa. Olisi mielenkiintoista tietää, minkälaisia vaikutuksia vastakkaisen sukupuolen läsnäolo liikuntatunneilla aiheuttaa tyttöjen ja poikien kehollisuuden kokemuksille ja itsetunnolle.



## LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava, 20–57.
- Arbona, C. & Power, T. (2003). Parental attachment, self-esteem, and antisocial behaviors among African American, European American, & Mexican American adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (1), 40–51.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. 2003. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4 (1), 1–44.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.
- Brisson, S. 1997. Outliving Oneself: Trauma, Memory, and Personal Identity. Teoksessa D. Tietjens Meyers (toim.) *Feminists Rethink the Self*. Colorado and Oxford: Westview Press, 12–39.
- Burns, R. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Craven, R.G., & Marsh, H.W. 2008. The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology* 25, 104–118.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Eskola, J. 2001. Urheilijan ruumis konstruktiona. Miten keho tuotetaan? Teoksessa Kuusela, P. & Saastamoinen M. (toim.) *Ruumis, minä ja yhteisö: Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 45–70.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, Laadullisen aineiston analysointi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.

- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Field (toim.) Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-193.
- Fisette, J. L. 2011. Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (2), 179-196.
- Gallahue, D. & Donnelly, L. 2003. *Developmental physical education for all children*. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Giorgi, A. 2012. The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43, 3-12.
- Grabe, S., Ward, L.M. & Hyde, J.S. 2008. The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *American Psychological Association* 134 (3), 460-476.
- Grimminger, E. 2013. Sport motor competencies and the experience of social recognition among peers in physical education – a video-based study. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (5), 506-519.
- Harter, S. & Whitesell, N.R. 2001. On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem beyond statistical parsimony. Teoksessa R.J. Riding & S.G. Rayner (toim.) *Self-perception: International perspectives on individual differences*. Westport, Conn.: Ablex Pub, 3-23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holsen, I., Kraft, P. & Røysamb, E. 2001. The relationship between body image and depressed mood in adolescence: a 5-year longitudinal panel study. *Journal of Health Psychology* 6 (6), 613-27.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Muodossa  
[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Luettu 12.5.2015.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-20.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. 2009a. Koulun liikuntakasvatus oppimisvalmiuksien luojana sekä lasten kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P.

- Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 49–54. Muodossa [http://www.oph.fi/download/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf#page=50](http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf#page=50) Luettu 20.5.2015.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen J. 2009b. Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/download/139289\\_Liikunnallinen\\_lahjakkuus.pdf](http://www.edu.fi/download/139289_Liikunnallinen_lahjakkuus.pdf) Luettu 20.5.2015
- Jaakkola, T. 2013a. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 162–184.
- Jaakkola, T. 2013b. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 364–379.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 314–329.
- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot: korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Janssen, I., Graig, W. M., Boyce, W. F. & Pickett, W. 2004. Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics* 113 (5), 1187–1194.
- Johnson, F. & Wardle, J. 2005. Dietary restraint, body dissatisfaction, and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Abnormal Psychology* 114 (1), 119–125.
- Kalaja, M. 2007. "Sinut oman kehon kanssa" : toimintatutkimus kehontuntemusta kehittävästä lukion liikuntakurssista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kimberly, L., Bissel, K. & Zhou, P. (2004). Must-See TV or ESPN: Entertainment and sports media exposure and body-image distortion in college women. *Journal of Communication* 54 (1), 5–21.
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu - liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Tampereen yliopisto. Filosofian laitos. Väitöskirja.
- Koivisto, P. 2007. "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

- Kokkonen, M. & Klemola, U. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Laine, T. 1996. Eri puolilla kehoa. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) Ruumiita! ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 157–168.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Lawrence, D. 2006. Enhancing self-esteem in the classroom. 3. painos. London: Paul Chapman.
- Leary, M. R., & MacDonald, G. 2003. Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (toim.) Handbook of self and identity. New York, NY: Guilford, 401–418.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. . Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mead, G. H. 1983. Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. (toim.) C. W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. 2002. Phenomenology of Perception. London: Routledge.
- Mruk, C. J. 2013. Self-esteem and positive psychology : research, theory, and practice. 4. painos. New York: Springer Publishing Company.

- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Niemi P. 2013. Resuinen ja rikas: Itsetunto, identiteetti, tunteet, tahto. Hämeenlinna: Päivä Osakeyhtiö.
- Niskanen, S. 2006. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 89–114.
- Nurmi, A-M. 2012. Kaduilla liikuntasaliin: toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Väitöskirja.
- Oinas, E. 2001. Ruumiita akatemiassa! Sosiaalitieteellistä välttelyä, innostusta ja teoretisointia. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori Ruumis. Helsinki: Gaudeamus Oy, 17–29.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Parviainen, J. 1998. Bodies moving and moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art. Tampereen yliopisto. Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Väitöskirja.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Rajala, K., Turpeinen, S. & Laine, K.. 2013. Notkeampi koulu – aktiivisempi koulupäivä? Teoksessa P. Harinen & A. Rannikko (toim). Tässä seison enkä muuta voi? Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 65, 24–29. Luettu 29.4.2015. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/liikuntapamfletti2013.pdf>
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reinikainen, M-R. 1996. Vammaiset ruumiit – kehokulttuurin toiset. Teoksessa R. Koikkalainen (toim.) Ruumiita! ruumiista, ruumiillisuudesta, kehosta, kehollisuudesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 39. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 133–152.
- Rosenberg, M. 1965. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Väitöskirja.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Schmidt, R.A. & Wrisberg, C.A. 2004. Motor learning and performance: A problem-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. 2008. Motor learning and performance. A situation-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407–441.
- Silvennoinen, M. 2001. Ruumiillisuus liikunnanopettajaopiskelijoiden kerronnassa. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 45–59.
- Silvennoinen, M. & Laine, T. 2007. Kuka minä sitten olen? Opiskelijoiden kirjoituksia ruumiillisuudesta ja identiteetistä. (toim.) *Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja* 162. Tampere: Tammer-paino.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhäلتö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus lokakuu 2012. *Muistiot* 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 149–213.
- Välimaa, R. 2001. Nuoret ja ulkonäön merkitys. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 89–106.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285–301.
- Wells, E. L., & Marwell, G. 1976. *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, California: Sage.
- Ylönen, M.E. 2004. *Sanaton dialogi: tanssi ruumiillisena tietona*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### OPPILAIKEN KOKEMA KEHOLLISUUS KOULUN LIIKUNTATUNNEILLA – KOULUN LIIKUNTA AVAIN OPPIALAIKEN ITSETUNNON VAHVISTAMISEEN?

Koulun liikuntatunneilla oppilaiden kehollisuus nousee korostuneesti esiin, sillä oppilaat toimivat vapaassa tilassa käyttäen työvälineenä omaa kehoaan. Koska kehollisuuden kokeminen ja itsetunto liittyvät vahvasti toisiinsa, liikuntatunneilla saadut kokemukset omasta kehosta vaikuttavat siis merkittävästi oppilaan itsetunnon muodostumiseen. Minkälaisia kokemuksia oppilaat saavat koulun liikuntatuntien aikana omasta kehollisuudestaan ja itsetunnostaan?

Pro gradu -tutkielmassani haluan selvittää ihmisten koululiikuntakokemuksia ja erityisesti koululiikunnan vaikutuksia omaan kehollisuuteen ja sitä kautta mahdollisesti myös omaan itsetuntoon. Haluaisin saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin: *Koitko olevasi taitava liikunnassa? Miten koit oman vartalosi sopivaksi koululiikuntaan? Koitko onnistumisen kokemuksia vartalosi takia/epäonnistumisen tunteita vartalosi takia koulun liikuntatuntien aikana? Miten koululiikunnassa oleminen on vaikuttanut oman kehosi kokemiseen?*

Ystävällisesti pyydänkin sinua, hyvä lukija, osallistumaan tutkielmaani kirjoittamalla 1-2 A4-arkkia pitkän esseevastauksen, jossa pohdiskelit edellä mainittuja kysymyksiä omakohtaisten kokemustesi perusteella. Toiveenani on, että pyrkisit vastaamaan kaikkiin kysymyksiin ja sisällyttämään vastaukseesi muutamia konkreettisia esimerkkejä omasta elämästäsi. Vastaminen tapahtuu lähettämällä sähköpostiini viesti, jonka liitteeksi olet lisännyt vastauksesi. Tarkoitukseni on analysoida esseevastaukset ja vastausten perusteella kutsua 2-5 vastannutta henkilöä kahdenkeskiseen haastatteluun, jossa keskustellaan vielä tarkemmin kyselyn aihepiireistä. Lämmin kiitos osallistumisestasi.

ERKKA PÖNNI

erkka.r.j.ponni@student.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto