

## **VERTAILUA JA VALTAPELIÄ**

### **Laadullinen tutkimus ylä-kouluikäisten tyttöjen kielteisistä liikuntakokemuksista**

Hanna Harju

Pro gradu- tutkielma  
Liikuntapedagogiikka  
Liikuntakasvatuksen laitos  
Jyväskylän Yliopisto  
Syksy 2015

## TIIVISTELMÄ

Hanna Harju (2015). Vertailua ja valtapeliä: Laadullinen tutkimus ylä-kouluikäisten tyttöjen kielteisistä liikuntakokemuksista. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän Yliopisto. Liikunta-pedagogiikan pro gradu-tutkielma. 61 sivua. Liitteet 3 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää laadullisin tutkimusmenetelmin, millaiset tekijät vaikuttavat yläkouluikäisten tyttöjen liikuntakokemusten muodostumiseen sekä millaiset tilanteet koululiikunnassa koetaan kielteisiksi. Samalla oli tarkoitus oppia ymmärtämään paremmin oppilaiden kokemusmaailmaa koululiikunnasta sekä kartoittaa keinoja kielteisten liikuntakokemusten ennaltaehkäisyyn.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla keväällä 2014. Haastatteluihin osallistui viisi yläkouluikäistä tyttöä neljän eri opettajan opetuksesta. Kunkin oppilaan kohdalla haastattelu kesti noin 40 minuuttia. Haastatteluista muodostunut aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen pohjautuen. Tulosten raportoinnissa on esitelty tutkimusongelmien kannalta keskeisimmät löydökset sekä vertailtu niitä aiempaan tutkimustietoon.

Tuloksissa nousi esiin neljä oppilaiden liikuntakokemuksiin vaikuttavaa teemaa; liikuntaryhmä, liikunnanopettaja, koetut vaikutusmahdollisuudet liikuntatunneilla sekä käsitykset omista taidoista ja fyysisestä pätevyydestä. Lisäksi tulokset korostivat oppilaiden keskinäisen vertailun vaikutusta edellä mainittuihin teemoihin. Mikäli oppilas ei kokenut yltävänsä vertaistensa tasolle, heikensi se hänen kokemuksiaan niin tehtävästä suoriutumisesta, omista liikuntataidoista kuin omasta asemasta ryhmässäkin.

Tutkimus osoitti, että liikunnanopettajalla on laajat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden liikuntakokemuksiin sekä ennaltaehkäistä kielteisiä tunteita niin omalla persoonallaan, toimintatavoillaan kuin ympäristöä ja harjoitteita muokkaamalla. Tutkimustuloksia voidaankin siis hyödyntää sekä oppiaineen kehittämisessä että liikunnan opettajien koulutuksessa.

Avainsanat: Liikuntakokemus, koululiikunta, haastattelututkimus

## **ABSTRACT**

Hanna Harju (2015). Comparison and power struggle: Qualitative study on middle school – aged girls’ negative exercise experience. Department of Sport Sciences. University of Jyväskylä. Master’s thesis in physical education. 61 pages. Attachments 3 pages.

The purpose of this study was to examine which factors contribute to the general exercise experiences of middle school –aged girls and which situations were experienced as negative during physical education classes by using a qualitative research method. The intention was also to gain a more profound understanding of students’ experiences of physical education and depict ways to preempt negative exercise experiences from occurring.

The data was gathered by using theme interviews during the spring of 2014. Five middle school –aged girls from the classes of four different teachers took part in the interviews. Each interview lasted approximately 40 minutes. The data was analyzed by using a conventional content analysis, as suggested by traditional hermeneutic interpretive phenomenology. In the result section, the most relevant findings in the light of the research questions are introduced and compared to findings from earlier studies.

Four themes affecting the exercise experiences of students’ emerge from the results; the exercise group, the teacher, the stance on the possibility to influence the course of class and the stance on physical and skill-related competence. The results high-light the effect of comparison among students on the themes introduced above. Feelings of incompetence in comparison to fellow students degraded the perception of success in the given assignment, own exercise skills and position in the group.

This study indicates that the physical education teacher has extensive opportunities to affect the exercise experiences of students and prevent negative feelings by altering personality characteristics, way of acting as well as the environment and given tasks. The results can be used to develop physical education as a subject as well as in the further training of physical education teachers.

Key words: exercise experience, physical education, interview study

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	1
2 LIIKUNNANOPETUKSEN TEHTÄVÄT .....	3
2.1 Liikuntakasvatuksen tavoitteet .....	3
2.2 Liikuntakokemukset kasvatustavoitteiden toteutumisen tukena .....	5
3 LIIKUNTAKOKEMUKSET .....	7
3.1 Liikuntakokemusten muodostuminen ja tulkinta .....	7
3.2 Koululiikunnan kokeminen Suomessa .....	10
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT .....	13
5 TUTKIMUKSEN TEON LÄHTÖKOHDAT JA METODISET VALINNAT .....	15
5.1 Esiymmärryksen tutkimusaiheesta .....	15
5.2 Laadullinen tapaustutkimus – avain kokemusten ymmärtämiseen .....	16
5.3 Tutkimuksen aineiston kuvaus ja kohdejoukko .....	18
5.4 Aineiston kerääminen - teemahaastattelu .....	19
5.5 Aineiston analysointi .....	22
6 TYTTÖJEN LIIKUNTAKOKEMUKSET .....	24
6.1 Ihana, kamala ryhmä.....	24
6.1.1 Toiveena hyvä yhteishenki.....	25
6.1.2 Kokemuksia kilpailuhenkisestä ryhmästä.....	27
6.1.3 Kun ryhmässä oleminen ahdistaa .....	29
6.2 Fyysisen pätevyyden kokeminen liikuntatunneilla .....	30
6.2.1 Tunne omasta osaamisesta lisää toiminnan mielekkyyttä.....	31
6.2.2 Epävarmuutta esillä olosta .....	33
6.3 Liikunnanopettajan rooli kokemusten muodostumisessa .....	35
6.3.1 Luottamus opettaja- oppilassuhteessa.....	35
6.3.2 Hyvä opettaja kannustaa ja huomioi kaikkia tasapuolisesti.....	38
6.4 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikuntatunneilla .....	39
6.4.1 Oppilaat osalliseksi kurssisuunnitteluun.....	40
6.4.2 Liikkumista ilman pakkoa.....	42

7 POHDINTA.....	44
7.1 Tulosten yhteenveto.....	44
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	50
7.3 Jatkotutkimusehdotuksia.....	53
LÄHTEET .....	54

## LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Kertoessani ihmisille opiskelevani liikunnanopettajaksi saan usein jäädä kuulemaan tarinoita heidän koululiikuntakokemuksistaan. Yksi kertoo rakastaneensa liikuntaa yli kaiken ja odotaneensa oppitunteja aina innolla. Toista harmittaa edelleen epäonnistunut rangaistuslaukaus luokkien välisessä jalkapallo-ottelussa. Kolmas pohtii hetken hiljaa sanojaan ja toteaa sen jälkeen kylmästi: ”Onneksi se piina ja silmätikkuna oleminen on nyt ohitse”.

Erilaisia kertomuksia koululiikunnasta riittää, sillä jokainen oppilas käy kouluvuosiensa aikana läpi satoja liikuntatunteja, joista muodostuu niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kokemuksia (Penttinen 2008). Tutkimusten mukaan suurin osa näistä kokemuksista, jopa 70–90%, on myönteisiä (Groves & Laws 2000). Liikuntaa voidaankin pitää yhtenä koulun suosituimpana oppiaineena (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Tästä huolimatta korviin kantautuu säännöllisin väliajoin kauhukertomuksia koululiikunnasta ja moni mainitsee oppiaineen olevan jopa syy liikunnallisista harrastuksista luopumiseensa. Miten voi olla mahdollista, että toisten oppilaiden suosikkiaine aiheuttaakin osalle jopa pysyviä traumoja?

Koululiikunnan suosiosta huolimatta edellä mainitsemaani ristiriitaan tulisi suhtautua vakavasti ongelman seuraukset huomioiden. Jokaisen oppilaan liikuntakokemuksia on syytä pitää yhtä arvokkaana, sillä ne voivat vaikuttaa hänen elämänsä vielä pitkälle tulevaisuudessa. Liikuntakokemusten on muun muassa todettu olevan yhteydessä oppilaan itsetunnon ja kehonkuvan rakentumiseen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17–27; Lintunen 2000, 81), jolloin kielteiset tuntemukset oppitunneilla voivat jättää oppilaan minäkäsitykseen pysyviä jälkiä.

Koululiikunnasta muodostuneet kokemukset ovat myös merkittävässä yhteiskunnallisessa roolissa, sillä niiden on todettu olevan yhteydessä lasten ja nuorten myöhempään liikuntaaktiivisuuteen (Yli-Piipari 2011). Myönteiset muistot liikuntatunneilta vahvistavat oppilaan käsitystä itsestä liikkujana ja rakentavat pohjaa aikuisiän harrastuneisuudelle (Lintunen 2000, 81). Kielteiset kokemukset voivat puolestaan vieraannuttaa oppilaan liikunnasta kokonaan (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 158). Ajassa, jossa sekä nuorista että aikuisista vain alle puolet liikkuu terveytensä kannalta riittävästi ja koululaisten heikentynyt kunto sekä ylipainoisuus ovat lisääntyviä ongelmia, olisi ensisijaisen tärkeää mahdollistaa liikuntasuhteen ke-

hittyminen jo koulussa tarjoamalla oppilaille myönteisiä liikuntakokemuksia. (Huisman 2004, 65–74; Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011, 20–40).

Myönteisten koululiikuntakokemusten tuottaminen ei kuitenkaan ole täysin yksinkertaista, sillä tunneilla on mukana monta muuttuvaa tekijää. Lisäksi oppilaat ovat varhaisnuoruudessaan kokemustensa suhteen kaikkein herkimmillään. Itsensä tunteminen ja arvostaminen ovat koetuksella lukuisten fyysisten ja psyykkisten muutosten edessä. Myös ongelmanratkaisutaidot ovat vasta kehittymässä, vaikka ajattelu ja ympäristön tulkinta ovatkin jo aikuisen tasolla. Ei siis ihme, että nuoret saattavat tulkita liikuntatuntien tilanteita varsin eri tavoin ja olla erityisen haavoittuvaisia kielteisille tuntemuksilleen. (Lintunen 2007, 153.)

Tämän tutkimuksen avulla haluan perehtyä tarkemmin siihen, millaiset asiat vaikuttavat oppilaiden liikuntakokemusten muodostumiseen sekä millaiset tilanteet oppilaat kokevat liikuntatunneilla kielteisiksi. Toivon tutkimukseni selventävän, miten sama tilanne voi olla yhdelle oppilaalle todella ahdistava, kun toisille se puolestaan on suoranainen nautinnon lähde. Tulevana liikunnanopettajana toivon tutkimukseni myös tarjoavan keinoja kielteisten liikuntakokemusten ennaltaehkäisyyn sekä yleisen hyvinvoinnin kehittämiseen liikuntatunneilla.

Saadakseni parhaiten kiinni oppilaiden todellisista tuntemuksista liikuntatunneilla lähestyn tutkimusaiheittani haastattelemalla oppilaita heidän tämän hetkisistä kokemuksistaan. Tällöin oppilaat voivat kertoa tuntemuksensa juuri niin kuin he ne tällä hetkellä kokevat ilman, että aika on päässyt muokkaamaan muistoja. Keskityn tutkimuksessani ylä-kouluikäisten tyttöjen liikuntakokemuksiin, sillä suurin osa kielteisistä liikuntakokemuksista koetaan juuri yläasteen aikana (Lintunen 2007, 153). Tulen myös itse todennäköisimmin työskentelemään tulevaisuudessani kyseisen ikäryhmän kanssa, joten on mielenkiintoista tarkastella aihetta heidän näkökulmastaan.

## **2 LIKUNNANOPETUKSEN TEHTÄVÄT**

Koulun liikunnanopetuksen päätehtävä on tukea lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista hyvinvointia ja kehitystä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lisäksi liikunnanopetukselle on määritelty yksityiskohtaisempia tavoitteita, joilla pyritään vastaamaan niin yksilön kuin yhteiskunnankin tarpeisiin koulun arvopohjaa noudattaen. (Nieminen & Salminen 2010; POPS 2004.) Koululiikunnasta saatujen kokemusten on katsottu olevan merkittävässä roolissa näiden tavoitteiden saavuttamisessa (Fox 1998, 1). Tässä luvussa nostan esille, millaisia tavoitteita liikuntakasvatuksella on, ja miten niiden toteutumista voidaan tukea myönteisten liikuntakokemusten avulla. Samalla avaan tarkemmin myönteisten liikuntakokemusten hyötyä oppilaiden hyvinvoinnin sekä liikuntasuhteen kehittymisen kannalta.

### **2.1 Liikuntakasvatuksen tavoitteet**

Viimeisten vuosikymmenten aikana liikuntakasvatukselle on vakiintunut Suomessa kaksi pää-tavoitetta: kasvattaminen liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla (Laakso 2007, 19). Oppilaiden näkökulmasta liikuntaan kasvattaminen tarkoittaa fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumista. Tämän edellytyksenä on, että oppilaat osaavat motorisia perustaitoja sekä tietävät, kuinka huolehtia omasta fyysisestä kunnostaan. Liikuntakasvatuksen tuleekin tarjota heille tarvittavat tiedot ja taidot liikunnan monipuoliseen harrastamiseen sekä omasta hyvinvoinnistaan huolehtimiseen. (Jaakkola ym. 2013, 20; POPS 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksen tulee myös ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan ja terveyden välistä yhteyttä. Lisäksi tavoitteissa on mainittu liikuntaelämyksen ja myönteisten oppimiskokemusten tuottaminen osana liikuntaan kasvattamista, sillä niiden on katsottu edistävän myönteistä liikunta-asennetta sekä sitä kautta vaikuttavan liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. (Fox 1998,1; Lauritsalo 2014; Liukkonen 2009; Nieminen & Salminen 2010; POPS 2004.)

Kasvattaminen liikunnan avulla merkitsee puolestaan liikunnan käyttöä kasvatuksen välineenä. Sillä pyritään tukemaan lasten ja nuorten persoonallisuuden kehittymistä sekä edistämään kognitiivista oppimista ja luovuuden käyttöä. Kasvatustavoitteiltaan liikuntakasvatus myötäilee koulun yleisiä linjauksia. Sen tarkoituksena on tukea oppilaiden sosioemotionaalisten ja



eettis-moraalisten taitojen kehittymistä sekä itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentumista. (Laakso 2007, 21–22; Liukkonen 2009; Nieminen & Salminen 2010; POPS 2004.)

Liikuntaa pidetään erinomaisena välineenä näiden kasvatustavoitteiden saavuttamiseen, sillä se tarjoaa lukuisia eri tilanteita, joissa lapsi joutuu harjoittelemaan vastuullisuutta, sääntöjen noudattamista, turvallisia toimintatapoja, suvaitsevaisuutta, vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä pohtimaan oikeata ja väärää. Harvassa muussa oppiaineessa oppilas joutuu kohtaamaan yhtä paljon moraalisesti haastavia tilanteita kuin liikuntatuntien peleissä ja leikkimielisissä kilpailuissa. Liikuntatunneilla oppilas joutuu myös käsittelemään erilaisia kielteisiä tunnetiloja häviöiden ja muiden pettymysten myötä. Vaikka liikuntaa voidaan pitää jo itsessään kasvatavana, vaatii kasvatustavoitteiden toteutuminen kuitenkin huolellisia opetusjärjestelyjä sekä opettajien tietoisuutta niistä. Tällöin liikunnan mahdollistamiin kasvatustilanteisiin osataan tarttua niiden vaatimalla tavalla ja kaikki mahdollinen hyöty saadaan irti. (Laakso 2007, 21–22; Liukkonen 2009; Nieminen & Salminen 2010; POPS 2004).

Sosioemotionaalisten ja eettis-moraalisten kasvatustavoitteiden lisäksi liikunnalla pyritään tukemaan oppilaan inhimillistä kasvua sekä edistämään kognitiivista oppimista. Oppiaineen toiminnallisuuden on todettu auttavan muun muassa oppilaita, joilla on vaikeuksia keskittyä, työskennellä pitkäjänteisesti tai omaksua uutta tietoa. (Laakso 2007, 22.) Useat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että motorisilla taidoilla on yhteyttä kognitiiviseen oppimiseen, sillä molemmat toiminnot hyödyntävät samoja aivomekanismeja. (Liukkonen 2009; Trudeau & Shephard 2010.)

Liikunnan avulla on myös mahdollista tukea oppilaan luovuutta ja ilmaisullisuutta. Liikuntatilanteet vaativat lähes aina muisti- ja havaintotoimintoja, päättelykykyä sekä ongelmanratkaisutaitoja puhumattakaan esteettisten lajien kuten tanssin tarjoamista mahdollisuuksista itsensä ilmaisemiseen. (Laakso 2007, 22; Liukkonen 2009; Nieminen & Salminen 2010.) Erityisen tärkeän ilmaisullisuudesta tekee se, että liikunta on koulussa ainut pakollinen oppiaine, jossa kokonaisvaltaiseen keholliseen ilmaisuun on mahdollisuus (Jaakkola ym. 2013, 21). Liikunta on toimiva alusta myös kulttuuri- ja taidekasvatukselle, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi eri maiden ja vuosikymmenten liikuntakulttuurien sisällyttämistä tunneille (Laakso 2007, 22; Nieminen & Salminen 2010).

## 2.2 Myönteiset liikuntakokemukset kasvatustavoitteiden toteutumisen tukena

Lapsuuden ja nuoruuden myönteisillä liikuntakokemuksilla voidaan tukea ratkaisevasti liikuntakasvatuksen tavoitteiden saavuttamista (Fox 1998, 1). Esimerkiksi yksi perusopetuksen tärkeimmistä tehtävistä on mahdollistaa lapsille ja nuorille terveen itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen kehittyminen (POPS 2004). Liikunnanopetuksessa tavoite toteutuu parhaiten tarjoamalla oppilaille mahdollisuuksia liikunnallisiin pätevyyden kokemuksiin, sillä lapsi kehittää kuvan taidoistaan kehonsa viestittämien kokemusten avulla. Sopivan haasteellisissa tehtävissä onnistuminen saa oppilaat kokemaan itsensä taitaviksi vahvistaen näin heidän itsetuntoaan sekä myönteistä minäkäsitystä. (Korkiakangas, Taanila, Jokelainen, Keinänen-Kiukaanniemi 2009; Lintunen 2000, 81; Telema 1999.) Lisäksi pätevydentunne liikunnassa kehittää oppilaiden myönteistä kehonkuvaa, minkä avulla heidän on helpompi käsitellä siihen kohdistuvia ulkoisia paineita (Jaakkola & Liukkonen 2013, 144–161). Myös liikunnan ilmaisullisten kokemusten on todettu tukevan myönteisen kehonkuvan muodostumista (Laakso 2007, 22).

Kun lapsi kokee itsensä liikunnallisesti päteväksi ja hänen itseluottamuksensa liikuttaessa on korkealla, ovat liikunnan harrastaminen ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen todennäköisempiä (Bernstein, Phillips & Silverman 2011; Lauritsalo 2014; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2012; Lintunen 2000, 81–86). Liikunnan harrastamista edesauttaa myös myönteinen liikunta-asenne, jonka rakentumisessa liikuntaympäristöjen ja opetustilanteiden tarjoamien myönteisten liikuntakokemusten on katsottu olevan ensisijaisen tärkeitä. (Fox 1998,1; Liukkonen 2009; Nieminen & Salminen 2010.) Voidaankin puhua itseään vahvistavasta positiivisuuden kehästä, jossa myönteiset liikuntakokemukset vahvistavat yksilön minäkäsitystä sekä kohottavat liikunta-asennetta. Tämä puolestaan saa hänet suhtautumaan tulevaan liikuntaan myönteisemmin. Tällöin on todennäköisempää, että myös tulevat liikuntakokemukset ovat myönteisiä (Fox 1998, 1–2.) Läpi elämän kestävä suhde liikuntaan onkin yksilön liikuntakokemusten, oman arvomaailman sekä liikuntatietämyksen summa (Cardinal, Yan & Cardinal 2013; Yli-Piipari 2011).

Jos myönteiset liikuntakokemukset tukevat liikuntakasvatuksen tavoitteiden saavuttamista, toimivat kielteiset kokemukset täysin päinvastoin. Huonot muistot liikunnasta voivat jäädä vaivaamaan ja viedä liikunnan ilon lapselta vuosiksi tai jopa tuhota liikunnallisen pätevyyden tunteen kokonaan. (Barkoukis 2007; Cardinal, Yan & Cardinal 2013; Lauritsalo, Sääkslahti &

Rasku-Puttonen 2012.) Tästä johtuen myös koululiikuntakokemuksia voidaan pitää erittäin tärkeinä lasten ja nuorten liikuntatottumusten omaksumisen kannalta (Zacheus & Järvinen 2007). Niitä voidaan pitää jopa tärkeämpänä kuin itse todellista toimintaa tunneilla, sillä liikuntakokemuksilla on todettu olevan yksilöihin jopa suurempi vaikutus kuin todellisilla taidoilla tai fyysisellä kunnolla (Lintunen 2000, 83). Tämä johtuu siitä, että ihmismielelle koettu tuntemus on oikeita tapahtumia merkitsevämpi todellisuus (Telama 1999).

### 3 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET

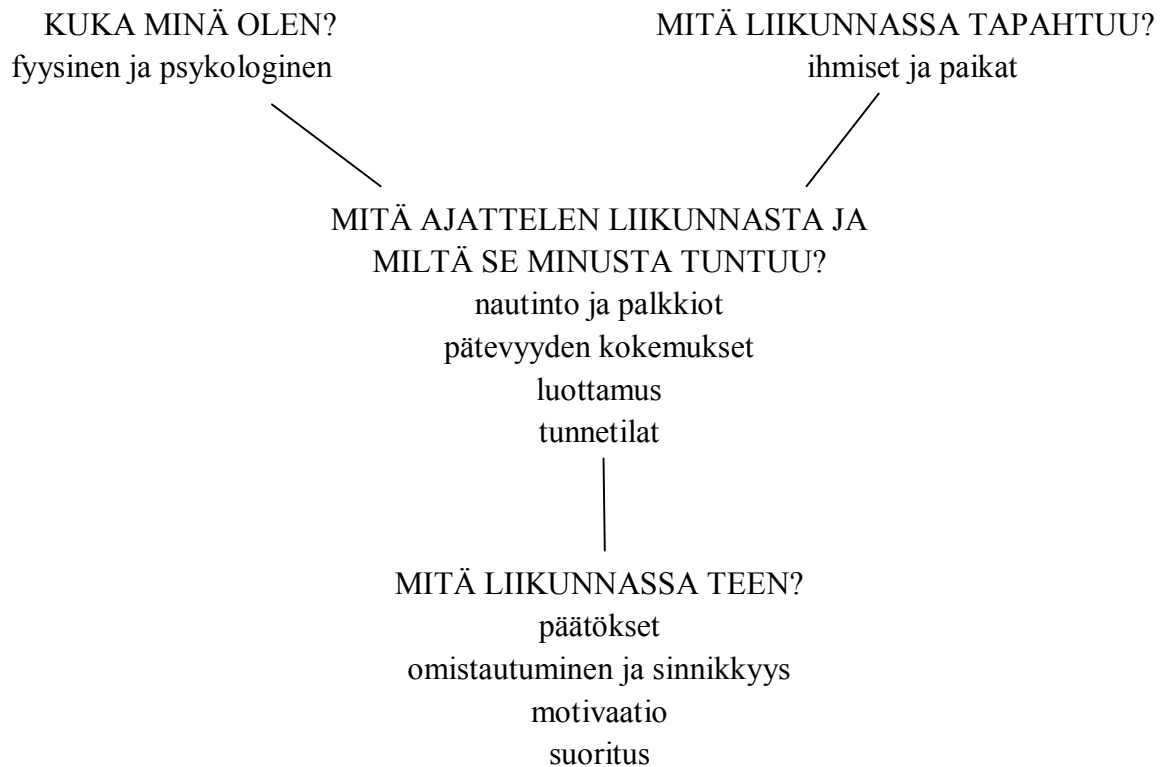
Kokemukset ovat aina ihmisten henkilökohtaisia tulkintoja ympäröivästä todellisuudesta. Jokainen kokee meneillään olevan tilanteen hieman eri tavoin eikä omaa tuntemustaan tapahtuneesta voikaan perusteettomasti yleistää (Penttinen 2008). Esimerkiksi yksi oppilas voi kokea liikuntatunnilla mallina olon ahdistavana, toiselle se on puolestaan osoitus opettajan luottamuksesta ja omasta taitavuudesta. Yksi tilanne voi herättää yhtä paljon erilaisia kokemuksia kuin sillä on kokijoitakin. Lisäksi on väistämätöntä, että jokainen ihminen kohtaa niin elämässään kuin liikunnassakin sekä kielteisiä että myönteisiä kokemuksia. Jotta oppilaat saisivat kuitenkin mahdollisimman paljon hyviä ja mahdollisimman vähän kielteisiä kokemuksia liikunnasta, tulisi opettajien ymmärtää, miksi oppilas ajattelee tai kokee asioita tietyllä tavalla (Carlson 1995; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2012). Ymmärtämistä helpottaa, jos opettaja tietää, millaiset asiat vaikuttavat kokemusten syntymiseen sekä niiden tulkintaan (Laine 2010, 28–33). Tässä luvussa avaan tarkemmin liikuntakokemusten muodostumisperiaatetta sekä pohjustan tutkimustani liikuntakokemuksista kerätyllä aiemmalla tutkimustiedolla.

#### 3.1 Liikuntakokemusten muodostuminen ja tulkinta

Ihmiset ovat psykofyysisiä kokonaisuuksia, joiden kokemusmaailman muotoutumiseen vaikuttaa lukuisia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan muun muassa ihmistä ja liikuntasuoritusta ympäröiviä olosuhteita, kun sisäiset tekijät ovat puolestaan henkilöstä itsestään lähteviä tuntemuksia. (Fox 1998, 1.) Itse kokemukset voidaan määritellä yksilön omakohtaisiksi tuntemuksiksi ympäröivästä todellisuudesta. Ne syntyvät sekä fyysisten että psyykkisten tuntemusten vuorovaikutuksesta ulkoisiin tekijöihin. (Koski 2000, 78; Laine 2010, 29; Laine 2000, 24–25; Takatalo 2011.)

Sama periaate toteutuu myös liikuntakokemusten muodostumisessa. Ihminen yhdistää tekemänsä fyysisen suorituksen siitä saamaansa vaikutelmaan sekä tilanteessa läsnä oleviin tunnetiloihin (Kujala 2013; Telema 1999), joita voivat olla esimerkiksi nautinnon tunne, pätevyyden kokemus tai luottamustila (Fox 1998, 1–2). Käytännössä jalkapalloa potkaiseva oppilas yhdistää potkun aiheuttamat fyysiset tuntemukset muihin sen hetkisiin tunnetiloihinsa suorituksensa onnistumisesta, mielekkyydestä tai vaikkapa ilman lämpötilasta. Liikunnan aiheuttamat ajatukset sekä fyysiset että psyykkiset tuntemukset ovat keskiössä myös Foxin (1998, 1–2)

kehittämässä liikuntakokemusmallissa (kuvio 1), jota käytetään usein kuvaamaan liikuntakokemusten muodostumista sekä vaikuttavuutta. (Eskelinen 2009; Helasterä & Weckman 2006; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2012; Mäenmurd & Tanttinen 2004.)



KUVIO 1. Liikuntakokemusmalli (Fox 1998, 2)

Kuten liikuntakokemusmalli (Fox 1998, 2) havainnollistaa, liikunnan fyysiset ja psyykkiset tuntemukset, eli ”**kuka minä olen**”, ovat tärkeässä asemassa luomassa pohjaa liikuntakokemusten muotoutumiselle. Fyysisistä tekijöistä ihmisen koko, muoto ja muut geneettiset ominaisuudet vaikuttavat paljolti siihen, miltä liikunta kehossa tuntuu. Fyysisiin tuntemuksiin ovat yhteydessä myös sen hetkinen terveydentila sekä loukkaantumishistoria. Edeltävät harjoittelumäärät ja -intensiivisyys vaikuttavat kehon tuntemuksiin puolestaan fyysisen kunnon ja voimatason kautta. Jokainen on varmasti kokenut esimerkiksi tilanteen, jossa harjoittelemattomuuden jälkeinen liikunta on aiheuttanut lihaskipua tai hengitysvaikeuksia ja siten vähentänyt suorituksen mielekkyyttä. (Fox 1998, 1–2.) Fyysisten tekijöiden ohella fyysinen minäkäsitys, eli yksilön mielikuva omasta liikunnallisuudestaan, voidaan laskea kuuluvaksi liikuntakokemuksiin vaikuttaviin fyysisiin tuntemuksiin. Fyysistä minäkäsitystä kuvaa esimerkiksi se, kokeeko yksilö vartalonsa viehättäväksi, kuntosaa hyväksi tai itsensä liikunnallisesti päteväksi. (Fox & Corbin 1989.)

Fyysinen minäkäsitys liittyy vahvasti myös liikunnan psykologisiin tuntemuksiin eli siihen, millainen liikunta-asetus yksilölle on muodostunut aiempien kokemusten perusteella ja millainen asema liikunnalla on hänen arvomaailmassaan. Psykologisissa tuntemuksissa korostuvat lisäksi henkilön itsetunto sekä itsensä arvostaminen (Stiller & Alfermann 2007). Liikuntakokemus muotoutuukin sen mukaan, miten merkityksellisenä liikkuja pitää liikuntasuorituksessa onnistumista oman identiteettinsä kannalta sekä millaiset ovat hänen omat tavoitteensa ja toiveensa suhteessa koettuun suoriutumiseen. (Fox 1998, 1–2.)

Toinen pohjatekijä liikuntakokemusten muodostumisessa on se, ”**mitä liikunnassa tapahtuu**”, eli yksilön ulkopuoliset tekijät. Ulkoisesti liikuntakokemuksiin vaikuttavat liikuntaympäristön olosuhteet välineiden ja kenttien kunnosta sen hetkiseen säätilaan. Esimerkiksi hiihtäminen pakkassäässä tai voitelemattomilla välineillä on omiaan vähentämään hiihtokokemuksen mielekkyyttä. Suuressa roolissa liikuntakokemusten muotoutumisessa ovat myös kanssaihmiset kuten opettajat, valmentajat, vanhemmat ja ikätoverit. He pystyvät vaikuttamaan kokemusten mielekkyyteen olosuhteita ja ympäristöä muokkaamalla, palautetta antamalla sekä omalla persoonallaan. (Cecchini, Conzalez, Carmona, Arruza, Escarti & Balaque 2001; Fox 1998, 2; Streaun 2009.)

Liikuntakasvattajia voidaan pitää tässä suhteessa erityisen tärkeässä asemassa, sillä heillä tulisi olla ammattitaitoa huomioida, miltä lapsista tuntuu sekä suunnitella liikuntaa lasten kehitystasoa ja tarpeita vastaavaksi (Fox 1998, 2). Liikuntakasvattajilta saatu palaute on myös verrattain tehokasta luontaisesta auktoriteettiasemasta johtuen (Cecchini ym. 2001). Erityisesti hitaille, kömpelöille ja ylipainoisille lapsille ulkoinen palaute ja toiminnan vahvistaminen ovat tärkeitä, sillä ne voivat auttaa heitä huomaamaan oman kehityksensä sen sijaan, että he vertailisivat itseään muihin (Lintunen 2007, 154–155). Opettajien ja valmentajien on todettu vaikuttavan liikuntakokemusten muodostumiseen myös omalla persoonallaan ja tavalla, jolla he kohtelevat ja opettavat lapsia (Janciauskas 2012; Klemola 2009).

Sen lisäksi, että ympäröivät olosuhteet ja muut ulkoiset tekijät vaikuttavat siihen, millaisia liikuntakokemuksia muodostuu ja mitä tunnetiloja liikunta ihmisissä synnyttää (Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen), on niillä erityisen suuri merkitys myös siinä, miten syntyneitä kokemuksia tulkitaan eli ”**mitä ajattelen liikunnasta?**”. Merkitsevyys perustuu siihen, että ihmisen kokemusmaailma on jo lähtökohdiltaan sidoksissa muihin ihmisiin (Koski 2000, 66). Ihmiset ovat pohjimmiltaan yhteisöllisiä eläimiä ja haluavat toimia ja kokea laumansa esimer-

kin mukaan. Tapa, jolla kokemuksia tulkitaan, ei ole ihmisissä synnynnäisesti vaan se muokkautuu läpi elämän ympäristön vaatimuksia vastaavaksi. (Koski 2013, 96–100; Laine 2010, 30.) Esimerkiksi eri kulttuureissa kasvaneilla voi olla täysin poikkeavat merkitykset eri toiminoille. Päänpudisteleminen merkitsee toisaalla kieltäytymistä, toisaalla myöntymistä. Samalla tavoin ihmiset suhtautuvat asioihin täysin eri lähtökohdista. Suomalaiset ottavat esimerkiksi huomattavasti australialaisia raskaammin epäonnistumisen jääkiekossa ja etiopialaisille juokseminen on lähes ainoita vaurastumisen keinoja. (Kujala 2013; Koski 2000, 66; Koski 2013, 96–100; Laine 2010, 30.)

Yksilökään ei aina tulkitse liikuntatilanteita samalla tavalla vaan kokemusten tulkintapa voi vaihdella hyvinkin paljon eri kontekstien välillä. Esimerkiksi epäonnistuminen vapaa-ajalla pelatun salibandyottelun maalintekotilanteessa voi tuntua täysin erilaiselta kuin lähes vastaava tilanne koulun liikuntatunnilla. Se, miten koemme ja havainnoimme liikuntaan liittyviä asioita, on sidoksissa omaan persoonallisuuteemme sekä eri konteksteissa omaksumiimme rooleihin. (Koski 2013, 96–100.) Edeltävään esimerkkitapaukseen viitaten, pelaaja saattoi olla joukkueessaan kapteeni ja luottohenkilö, kun puolestaan koulussa hänen sosiaalinen roolinsa oli ”sähläävä” ja vilkas oppilas. Tällöin on täysin luonnollista, että hänelle samankaltaiset tilanteet merkitsivät täysin eri asioita ja hänen kokemuksensa niistä olivat hyvin erilaiset.

Yhdessä yksilöä ympäröivä kulttuurinen maailma, hänen sosiaaliset roolinsa eri tilanteissa sekä oma arvot ja asenteet muodostavat liikuntasuhteen, jonka kautta erilaiset liikuntatilanteet kohdataan. Jokaisella ihmisellä ja oppilaalla on omanlaisensa liikuntasuhde, joka elää ja muokkautuu hänen kohtaamiensa elämänmuutosten mukana. Tämä suhde määrittää yksilön ennakko-oletuksia tulevaa liikuntaa kohtaan, hänen havainnointitapaansa tilanteessa sekä tapahtumille annettuja merkityksiä, joten sitä voidaankin pitää liikuntakokemusten tulkinnan perustana. (Koski 2013, 96–100.)

### **3.2 Tutkimustietoa koululiikunnan kokemisesta**

Havainnollistaakseni tutkimukseni lähtökohtia sekä paikkaa tutkimuskentällä koen merkittäväksi nostaa esille, millaista tutkimustietoutta koululiikuntakokemuksista on saatu aiemmin. Keskityn havainnoissani erityisesti Suomea koskeviin tutkimustuloksiin, sillä kuten edellisessä luvussa totesin, kokemukset ovat vahvasti sidoksissa ympärillä olevaan kulttuuriin.

Yksi tärkeimpiä huomioita lähdeittäessä tutkimaan koululiikuntakokemuksia on, että koululiikunta koetaan ympäri maailmaa pääsääntöisesti myönteisenä oppiaineena (Dyson 2006, 327–346; Groves & Laws 2000; Heikinaro-Johansson 2008; Janciauskas 2012; Zacheus & Järvinen 2007). Useissa tutkimuksissa oppilaat ovat nostaneet liikunnan jopa yhdeksi suosikkiaineekseen (Coulter & Woods 2011; Dyson 2006, 327–346; Zhu 2013). Myös oppilaat, jotka eivät liiku vapaa-ajallaan, raportoivat pitävänsä koululiikunnasta (Huisman 2004, 79–80). Suomessa koululiikuntamotivaatio ja viihtyminen liikuntatunneilla ovat erittäin korkeaa tasoa jopa kansainvälisesti verrattuna (Yli-Piipari 2011). Liikunnan oppimistulosten seurantarviointi perusopetuksessa (2010) mukaan pojista 78 % ja tytöistä 65 % kertoo pitävänsä koululiikunnasta. Oppilaat suhtautuvat koululiikuntaan jopa myönteisemmin kuin koulun käyntiin yleensä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69.) Lisäksi liikuntaa arvostetaan oppiaineena (Yli-Piipari 2011).

Koululiikuntakokemukset ovat olleet viime vuosina varsin tutkittu aihe niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Huisman 2004). Syynä tähän lienee huoli ihmisten heikentyneestä kunnosta sekä ymmärrys liikuntakokemusten vaikutuksesta elinikäiseen liikuntasuhteeseen. (Green, Smith, Roberts 2005; Kirk 2005.) Oppilaiden kokemuksia on tarkasteltu myös useissa liikuntakasvatuksen pro gradu -tutkielmissa. Pääsääntöisesti tutkimukset ovat olleet määrällisiä ja keskittyneet liikuntamotivaatioon, viihtyvyyteen, pätevyiden tunteisiin tai muihin kokemusmaailmaan liittyviin ilmiöihin sekä oppilaiden mieluisiksi ja epämieluisiksi kokemiin liikuntalajeihin. Laadullista tutkimusta siitä, mitä kaikkea muuta liikuntakokemuksiin voisi mahdollisesti liittyä, löytyy huomattavasti vähemmän. (Kari & Kortti 2006; Kulmala & Valkeapää 2002; Kumpulainen 2006; Mankonen 2014; Mikkola 2007; Niemelä & Niemelä 2012; Zacheus & Järvinen 2007.) Etenkin kielteiset kokemukset ovat jääneet tutkimuksissa vähemmälle huomiolle, vaikka niiden on todettu olevan osa liikuntatuntien arkea oppiaineen suosiosta huolimatta (Berg 2010; Carlsson 1995; Kosonen 1998; Lintunen 2000, 81; Trout & Graber 2008; Zacheus & Järvinen 2007).

Aiemmissa tutkimuksissa myönteisten liikuntakokemusten taustalla on katsottu olevan iloa ja hauskuutta (Zhu 2013), kokemuksia onnistumisesta, myönteinen ja turvallinen ilmapiiri sekä ystävien läsnäolo (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola 2010; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79; Portman 2003). Kielteisiä liikuntakokemuksia aiheuttaviksi tekijöiksi on puolestaan havaittu muun muassa vaikutusmahdollisuuksien puute/pakottaminen, luokan huono ilmapiiri, sisällöllinen yksipuolisuus, liiallinen kilpailu, opettajien kyvyttömyys huo-



mioida yksilöitä sekä epävarmuus omasta kehosta (Eskelinen 2009; Huisman 2004, 145; Kulmala & Valkeapää 2002; Kumpulainen 2006; Lauritsalo 2014; Zacheus & Järvinen 2007). Tutkimuksissa on myös korostettu opettajan roolia sekä osuutta näihin tekijöihin. (Cothran & Kulinna 2007).

Kielteisiin liikuntakokemuksiin keskittyneet tutkimukset ovat lähestyneet aihetta pääsääntöisesti retrospektiivisesti eli takautuvasti tutkimalla vanhoja muistoja koululiikunnasta. Esimerkiksi Raittila (2012) tarkastelee opinnäytetyössään liikunnan opettajien ja kanssaliikkujien osuutta epämieluisiin liikuntakokemuksiin aiheesta kirjoitettujen aineiden perusteella. Kirjoittajina ja tutkimushenkilöinä toimii keski-ikänsä 60-vuotiaita naisia ja 57-vuotiaita miehiä. Takautuvat kertomukset ja kirjoitukset vanhoista koululiikuntakokemuksista toimivat myös Kososen (1998), Mankosen (2014) sekä Zacheuksen ja Järvisen (2007) aineistona. Lauritsalo (2014) on puolestaan tulkinnut väitöskirjassaan Internetin keskustelupalstoilla käytyjä keskusteluja koululiikunnasta. Yhteistä näissä kaikissa tutkimuksissa on se, että aineistoissa kuvailtuista liikuntatunneista on ehtinyt kulua jo useampia kymmeniä vuosia. Täten ne ovat osaltaan sidottuja aikansa kulttuureihin ja ilmiöihin. Esimerkiksi median muokkaamat muotilajit ovat tänä päivänä hyvin erilaisia kuin 30 vuotta sitten (Koski 2013, 118–119). Takautuvat tutkimukset ovat antaneet tärkeää tietoa liikuntakokemuksista, mutta ymmärtääkseen paremmin tämänpäiväiset liikuntatuntien ilmiöt, tulisi ääni antaa myös nykyisille koululaisille (Dyson 2006).

Liikunnanopetus ja koulumaailman arki muuttuvat koko ajan, joten koenkin tarpeelliseksi nostaa esiin juuri tällä hetkellä valloillaan olevat ilmiöt (Kalaja 2012, 14; Kiviniemi 2000, 185). Tästä johtuen keskitynkin omassa tutkimuksessani reaaliaikaiseen aineistoon ja tämänhetkisten koululaisten tuntemuksiin. Aiempi tutkimustieto ja teoria toimivat kuitenkin tutkimukseni suunnittelun tukena sekä apuna tulosten tulkinnassa.

#### 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT

Tutkimukseni tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään paremmin oppilaiden kokemusmaailmaa koululiikunnasta sekä kielteisiä liikuntakokemuksia ilmiönä. Opettajan ja oppilaiden kokemukset liikuntatunneilta voivat olla hyvin erilaisia, joten minua kiinnostikin, mihin tekijöihin oppilaat kiinnittävät tunneilla huomiota. Millaiset tekijät heissä itsessään ja heidän ympäristössään vaikuttavat liikuntakokemusten syntyyn ja millä tavoin nämä kokemukset vaikuttavat heidän toimintaansa tunneilla? Halusin tarkastella tutkimuksessani kokemuksia mahdollisimman moniulotteisesti, sillä niiden tulkinnallisuudesta johtuen raja kielteisten ja myönteisten kokemusten välillä on hiuksen hieno. Jotta voisin ymmärtää kokemuksia kokonaisuutena, tulisi minun nähdä niiden molemmat puolet (Gibbons, Temple & Humbert 2011; Gibbons & Humbert 2008). Miten myönteiset tilanteet kääntyivät kielteisiksi ja miten kielteisistä tilanteista voisikaan rakentaa myönteisiä kokemuksia?

Tutkimukseni päätehtävänä oli selvittää;

1. Millaiset tilanteet koululiikunnassa voivat aiheuttaa oppilaille kielteisiä kokemuksia, ja millaisia taustatekijöitä näiden kokemusten takana voi olla?

Tulevana liikunnanopettajana olin erityisen kiinnostunut opettajien ja kielteisten kokemusten välisestä yhteydestä. Pyrinkin selvittämään, millainen opettajan toiminta voi itsessään aiheuttaa kielteisiä kokemuksia ja, millä tavoin oppilaat puolestaan toivoisivat opettajien tunneillaan käyttäytyvän. Kiinnostavaa oli myös selvittää, miten oppilaat kokivat opettajan voivan vaikuttaa muihin kielteisiin kokemuksiin aiheuttaviin tekijöihin, kuten esimerkiksi ryhmän toimintaan tai omaan kyvykkyyden tunteeseen.

2. Mitkä tekijät voivat suojata kielteisten liikuntakokemusten syntymiseltä?

Halusin selvittää myös kielteisten liikuntakokemusten kääntöpuolen. Millä tavoin kielteisiä kokemuksia aiheuttavat tilanteet voitaisiin kääntää myönteisiksi tai edes vähemmän ikäviksi? Ennen kaikkea halusin selvittää, miten opettaja voisi omalla toiminnallaan vähentää kielteisten liikuntakokemusten syntyä?

Parhaassa tapauksessa toivoin tutkimukseni antavan minulle ja muille liikunnanopettajille eväitä kielteisten liikuntakokemusten kohtaamiseen ja ennaltaehkäisyyn. Ymmärtämällä paremmin oppilaiden kokemusmaailmaa opettajat voisivat toimia heitä kohtaan inhimillisemmin ja suunnitella tuntinsa paremmin oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Kuten jo teoriaosuudessa mainitsin, liikuntakasvattajia pidetään liikuntakokemusten muodostumisen kannalta varsin merkittävinä henkilöinä (Janciauskas 2012; Klemola 2009). Tästä johtuen jo oman vaikutuksensa ja vastuunsa tiedostaminen voi lisätä oppituntien mielekkyyttä puhumattakaan ulkoisten tekijöiden huomioonottamisesta.

## **5 TUTKIMUKSEN TEON LÄHTÖKOHDAT JA METODISET VALINNAT**

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni etenemistä vaihe vaiheelta sekä perustelen tekemiäni metodisia valintoja. Pyrin selventämään kuvaukseni avulla lukijalle tutkimukseni toteutusta, aineistoni tähdellisyyttä sekä antamaan materiaalia tulosteni luotettavuuden arviointiin. Aivan ensimmäisenä haluan nostaa esille oman esiymmärrykseni koululiikuntakokemuksista, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ennakkokäsitykset tutkimusaiheesta vaikuttavat kaikkeen, työvaiheista tulosten tulkintaan. Esiymmärryksessäni kuvaankin ennen kaikkea omaa suhdetani liikuntaan sekä sitä, miten itse koen erilaiset liikuntatilanteet.

### **5.1 Esiymmärrykseni tutkimusaiheesta**

Muistelen omia koululiikuntavuosiäni lämmöllä. Oma liikuntasuhteeni on aina ollut myönteinen ja olen kokenut liikunnan merkittäväksi osaksi elämääni. Erilaiset liikuntalajit ovat kuuluneet elämääni jo lapsesta pitäen. Ei siis ollut ihme, että viihdyin liikuntatunneilla myös koulussa ja liikunta oli yksi ehdottomista suosikkiaineistani. Liikunnasta pitämistä tukivat myös hyvät liikuntataidot, -numerot sekä aktiivinen ja turvallinen liikuntaryhmä, jonka ansiosta tunneilla oli aina hyvä tekemisen meininki. Ulospäin suuntautuneena oppilaana pidin lisäksi tärkeänä, että ryhmässäni on paljon läheisiä ystäviäni, joiden kanssa liikkuminen tuntui lähes vapaa-ajalta. Yhteenvetona tästä voisinkin todeta, että kielteiset koululiikuntakokemukseni olivat erittäin harvassa ja pääasiassa kokemukset ovat jääneet mieleen myönteisinä.

Ikävimmät muistot koululiikunnasta ovat jääneet muutamasta epäluottamustilanteesta minun ja opettajieni välillä. Esimerkiksi viidennellä luokalla minut hylättiin koulun hiihtokisoissa, koska olin kuulemma luistellut perinteisen kisoissa. Itse tiesin edenneeni sääntöjen mukaan, joten tilanteen hyväksyminen oli todella vaikeaa. Toisen turhauttavan kokemuksen sain seitsemännellä luokalla suunnistustunnilla, jolloin uusi opettajamme epäili minun huijanneen rastien haussa. Olin tunnin aikana ehtinyt hakea lähes kaikki mahdolliset rastit, jota hän ei pystynyt uskomaan todeksi. Kumpikaan tilanne ei jäänyt kuitenkaan vaivaamaan mieltäni pidemmäksi aikaa, sillä itse tiesin toimineeni oikein ja tilannetta selvittämällä ja neuvottelemalla sain myös opettajat lopulta puolelleni. Uskon, että tilanteiden käsittelyssä auttoi myös vahva usko omaan liikunnallisuuteeni.

Olenkin aina kokenut olevani vahvuusalueillani liikunnan parissa, minkä uskon olevan myös yksi suurimpia syitä myönteisiin koululiikuntakokemuksiini. Itseluottamukseni ansiosta olen pystynyt kohtaamaan eteen tulevat haasteet pelkäämättä ja nauttimaan onnistumisen riemusta. Ensimmäisen kokemukseni täydellisestä liikunnallisesta epävarmuudesta sain vasta neljäntenä opiskeluvuoteni uinnin syventävissä opinnoissa. Opettelimme perhosuintia, josta en meinannut millään saada minkäänlaista otetta. Kun opettajamme käytti minua vielä toistavasti kielteisenä esimerkkinä, turhauduin lopullisesti omaan tekemiseeni ja tunsin itseni todella huonoksi. Tuolloin sain opettavaisimman kokemuksen siitä, miltä oppilaista voi liikuntatunneilla tuntua, jos he eivät usko osaavansa ja luota omiin taitoihinsa.

Oman myönteisen liikuntakokemusmaailmani johdosta olen varmasti sokaistunut monille tilanteille ja tekijöille, joita toiset ihmiset voivat kokea kielteisinä. Oman ymmärrykseni lisäämiseksi, onkin todella tärkeää päästä kuulemaan kielteisten kokemusten synnystä. Analysoidessani tutkimustuloksia joudun toden teolla unohtamaan omat tuntemukseni liikunnasta ja katsomaan liikuntatilanteita tutkimushenkilöideni näkökulmasta. Vain sillä tavoin pystyn oikeasti ymmärtämään heidän kertomaansa ja saamaan irti heidän kokemuksistaan. Pysin olemaan myös mahdollisimman avoin erilaisille näkökulmille ja olla peilaamatta tutkimushenkilöiden tuntemuksia omiin kielteisiin kokemuksiini, sillä tavat, joilla he kokevat asioita ovat tuskin yhtenäisiä omani kanssa.

## **5.2 Laadullinen tapaustutkimus – avain kokemusten ymmärtämiseen**

Koska tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää kielteisiä liikuntakokemuksia ilmiönä sekä niihin liittyviä taustatekijöitä, lähestyin tutkimusaiheeni laadullisin menetelmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Tämä mahdollisti tutkimusaiheeni mahdollisimman laaja-alaisen sekä toisaalta yksityiskohtaisen ja intensiivisen tarkastelun, sillä laadullinen tutkimus ei noudata mitään teoreettista viitekehystä. Usein puhutaankin laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, ettei tutkimuksen tarkoitus ole todistaa oikeaksi mitään ennalta tiedettyä teoriaa vaan pyrkiä löytämään täysin uusia havaintoja ja näkökulmia aiheeseen. Tutkijalla ei siis ole etukäteen lukkoon lyötyjä oletuksia tutkimusaiheestaan vaan hän on avoin kaikelle vastaantulevalla tutkimusprosessin aikana. (Eskola & Suoranta 1999, 15–20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161–164.)

Tutkimusstrategialtaan tutkimustani voidaan pitää laadullisena tapaustutkimuksena, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään selventämään tarkastelemalla joko yksittäistä tutkimuskohdetta eli tapausta tai joukkoa tapauksia. Omassa tutkimuksessani tutkimuskohteina toimivat yläasteikäiset tytöt sekä heidän kokemuksensa koululiikunnasta. Tapaustutkimuksen idea on nostaa esille näiden osallistujien ääni sekä etsiä vastauksia tutkimusongelmiin heidän näkökulmastaan. Heiltä keräämänsä yksityiskohtaisen tiedon avulla tutkijan on mahdollista ymmärtää myös ympärillä olevaa ilmiötä. Tapaustutkimusta käytetäänkin usein tutkimustyyppinä silloin, kun halutaan tutkia käytännön ilmiötä omassa tilassaan ja ympäristössään. Tutkimustyyppi on erittäin käyttökelpoinen myös vähemmän tunnettujen ilmiöiden tutkimiseen.

Koska tapaustutkimus on niin vahvasti sidoksissa tutkimuskohteisiin, aikaan ja paikkaan, ei sen tuloksia voida kovin helposti yleistää. Tutkimuksen ensisijainen tarkoitus onkin kuvailla ja kartoittaa tutkittavaa ilmiötä sekä ymmärtää tutkimuskohteiden sen hetkistä kokemusmaailmaa (Laine 2010, 31). Esimerkiksi omassa tutkimuksessani olin kiinnostunut juuri tarkastelemieni tyttöjen kokemuksista ja niiden taustalla olevista tekijöistä. Yhteisön jäsenenä yksilöt antavat tapahtumille kuitenkin samoja merkityksiä kuin muut, joten yksilön kokemukset voivat paljastaa myös jotain yhteistä. Joissain määrin laadullisen tutkimuksen tulokset ovat siis siirrettävissä myös toisiin konteksteihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160–167; Laine 2010, 30; 134–135; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11–15.)

Koska tutkimukseni kohteena olivat oppilaat sekä heidän kokemuksensa koululiikunnasta, miellän tutkimukseni kuuluvan laadullisen tutkimusperheen sisällä fenomenologiseen tutkimukseen. Fenomenologialla tarkoitetaan kokemuksia tutkivaa tieteenalaa, jossa pyritään selvittämään ihmisten suhdetta omaan elämän todellisuuteensa ympäröivien merkitysten valossa. Tutkimukseeni liittyy vahvasti myös hermeneutiikka eli tulkinnallisuus, sillä tarkastelemani kokemukset eivät ole omiani vaan tutkimushenkilöiltäni hankittuja. Voidaankin puhua fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta, jossa tuloksiin vaikuttavat vahvasti sekä tutkittavien että tutkijan maailmankuva. Kokemukset ovatkin tutkimuksen kohteena haastavia, sillä niiden selittämiseksi tulee tutkijan ymmärtää kokijasta lähtöisin olevia merkityksiä kokemusten taustalla sekä tiedostaa omat tutkimukseen vaikuttavat ajattelumallinsa. (Laine 2010, 28 – 45.)

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta arvioitaessa onkin otettava huomioon, että tutkijan havainnot ovat aina hieman arvolatautuneet hänen aiempien kokemustensa perusteella. Jotta

uusien tulosten löytäminen olisi mahdollista, tulisi nämä tutkijan ennako-oletukset tiedostaa ja ottaa huomioon jo aineistoa kerättyä kuten myös käsiteltäessä. Tästä johtuen olenkin kirjoittanut omat ennakkokäsitykseni tutkimusaiheestani tämän luvun alkuun. Tiedostamalla omat lähtökohtani liikuntakokemuksiin, on sekä itseni että lukijoiden helpompi seurata tutkimukseni etenemistä sekä arvioida tulosteni luotettavuutta. Aivan täysin objektiivisiin tutkimustuloksiin ei laadullisessa tutkimuksessa voida kuitenkaan koskaan päästä, eikä se toisaalta ole tutkimuksen tarkoituksaan. Laadullinen tutkimus on sidoksissa tutkijaansa, paitsi ennako-oletusten perusteella, myös aineiston keruun, analysoinnin ja tulkinnan osalta. (Eskola & Suoranta 1999, 15–20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161–164.) Onkin luonnollista, että tutkimuksessa näkyy vahvasti tutkijan henkilökohtainen näkemys ja persoona sekä hänen pyrkimyksensä aineiston empaattiseen ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 24).

### **5.3 Tutkimuksen aineiston kuvaus ja kohdejoukko**

Tutkimukseni aineistona käytin yläasteikäisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta. Valitsin kohderyhmäkseni yläasteikäiset nuoret, sillä valtaosa kielteisistä liikuntakokemuksista koetaan juuri yläasteella, jolloin sekä fyysinen olemus että minäkäsitys kehittyvät voimakkaasti (Lintunen 2000, 82). Halusin antaa oppilailla myös mahdollisuuden kertoa tuntemuksistaan tuoreeltaan ennen kuin aika olisi antanut oman mausteensa kokemuksille. Kuten jo johdannossa kerroin, päädyin käyttämään aineistonani juuri tyttöjen kokemuksia, koska heidän kanssaan tulen tulevaisuudessa työskentelemään.

Aineisto tutkimukseeni on kerätty haastattelemalla maaliskuussa 2014. Valitsin vastaajat haastatteluihini harkinnanvaraisesti kuten fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu. Tarkkojen valintakriteerien avulla oli tarkoitus löytää tutkimushenkilöitä, joilla olisi omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta ja näin ollen mahdollisimman paljon sanottavaa tutkimukselle. Harkinnanvaraisilla vastaajilla pyritäänkin tutkimusaiheen syvälliseen tarkasteluun tilastollisen yleistämisen sijasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59; Lukkarinen 2001, 126–128.) Omaan tutkimukseeni halusin löytää koehenkilöitä, joilla olisi omakohtaisia kokemuksia epämiellyttävistä tuntemuksista liikuntatunneilla ja jotka tahtoisivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseeni.

Aloitin haastateltavien etsimisen ottamalla yhteyttä oman vanhan kouluni sekä erään toisen pohjois-pohjanmaalaisen koulun liikunnanopettajiin. Otin yhteyttä neljään eri opettajaan, jotta

haastateltavien opetus olisi mahdollisimman erilaista. Pyysin opettajilta apua haastateltavien valintaan, sillä he tunsivat oppilaat jo entuudestaan. Lisäksi pyysin lupaa suorittaa haastatteluja liikuntatuntien aikana, jolloin haastateltavat eivät joutuisi käyttämään haastatteluihin vapaa-aikaansa ja näin ollen ehkä suhtautuisivat haastatteluihin suopeammin. Annoin opettajille ohjeeksi etsiä opetusryhmistään oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta mielellään osallistuneet liikuntatunneilla tai jäivät niissä muuten taka-alalle. Toinen tärkeä kriteeri oppilaiden etsinnässä oli heidän mahdollinen soveltuvuutensa haastateltaviksi eli opettajien näkemys oppilaiden suullisesta ulosannista. Sopivien ehdokkaiden löydyttyä pyysin opettajia toimittamaan suostumuslomakkeet (liite 1) kyseisille oppilaille.

Vapaaehtoisia haastateltavia löytyi lyhyen etsinnän jälkeen viisi. He tulivat kahdesta eri koulusta ja neljän eri opettajan opetuksesta. Tutkimushetkellä he olivat iältään 13–14-vuotiaita ja kävivät kouluissaan kahdeksatta tai yhdeksättä luokkaa. Saamieni ennakkotietojen perusteella oppilaat vaikuttivat sopivilta vastaajilta tutkimukseni tarkoitusta silmällä pitäen. Yksi tytöistä oli poikkeuksellisesti aktiiviliikkuja. Mielestäni tämä ei kuitenkaan estänyt vastaamista, sillä haastatteleamalla häntä saisin näkemysten kielteisistä liikuntakokemuksista myös liikunnalliselta oppilaalta. Lisäksi mukana oli neljä vähän vaihtelevammilla asenteilla liikuntaan suhtautuvaa oppilasta, joista yksi suoritti liikunnan tunteja osittain itsenäisesti. Päätin aloittaa aineistonkeruuni haastatteleamalla näitä viittä vapaaehtoista ja tarkastella lisähaastattelujen tarvetta, kun olisin saanut selville ensimmäisten haastattelujeni tuloksia.

Kohdehenkilöideni yksityisyydensuojan vuoksi en paljasta tutkimuksessani koulujen tai haastattelemani oppilaiden oikeita nimiä. En myöskään tuo esille, ketkä vastaajista olivat samassa koulussa tai saman opettajan opetuksessa. Avatessani lukijalle tutkimukseni tuloksia olen käyttänyt haastateltavistani peitenimiä Veera, Katri, Sofia, Julia sekä Anna. Erottaakseni tekstissä heidän ajatuksensa omistani olen kirjoittanut suorat lainaukset haastatteluvastauksista kursivoidulla tekstillä.

#### **5.4 Aineiston kerääminen - teemahaastattelu**

Haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja laadullisessa tutkimuksessa. Se on erittäin joustava menetelmä, joka sopii hyvin monentyylisiin tutkimuksiin. Haastatteluissa tutkitavalla on mahdollisuus vastata tutkimukseen täysin omista lähtökohdistaan subjektiivisena vastaajana. Haastatteluja käytetäänkin usein tiedonkeruumenetelmänä silloin, kun ei tiedetä



etukäteen, mitä tutkittava tulee vastaamaan tai kun vastaus perustuu tutkittavan omaan kokemukseen. Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään haastatteluja tiedonkeruumenetelmänä juuri niiden tarjoaman joustavuuden ja subjektiivisuuden vuoksi. Koska tarkoitukseni oli kerätä tietoa tutkittavieni kokemusmaailmoista, ajattelin haastattelujen mahdollistavan kattavimman näkemyksen heidän ajatuksistaan, käsityksistään ja kokemuksistaan. Haastateltaessa tutkimushenkilöitä minulla oli myös mahdollisuus tarkentaa epäselviksi jääviä vastauksia. Lisäksi on ajateltu, että haastattelut sopisivat parhaiten arkojen ja kiusallisten aiheiden, tässä tapauksessa kielteisten liikuntakokemusten, käsittelyyn. Näkemys on kuitenkin aiheuttanut pientä ristiriitaa tutkijoiden keskuudessa, joten täysin varauksetta en voi käyttää sitä perustelunani. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Tutkimushaastattelumuodot jaetaan pääsääntöisesti kolmeen eri alaluokkaan sen mukaan, kuinka kiinteästi kysymykset on muotoiltu etukäteen sekä, kuinka paljon haastattelija voi muokata haastattelua tilanteen ja haastateltavan mukaan. Näistä alaluokista käytetään yleisesti nimityksiä strukturoitu lomakehaastattelu, puoli-strukturoitu teemahaastattelu sekä strukturoimaton syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43.) Koska halusin antaa haastateltavilleni kohtalaisen vapaat mahdollisuudet vastaamiseen, täsmentäen kuitenkin muutamia minua eritoten kiinnostavia tutkimusalueita, päätin käyttää tutkimuksessani teemahaastatteluja. Teemahaastattelussa käsitellään tutkijan edeltä määrittämiä teemoja, mutta kysymysten muoto ja järjestys ovat vaihtelevia. Tutkija voi myös halutessaan painottaa tiettyä tutkimusaluetta toisia enemmän, jos tutkittava näyttää vastaavan siihen muita syvällisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 204–212.)

Teemahaastattelurunkoa muodostaessani käytin apunani aiemmin aiheesta tehtyjä tutkimuksia sekä niiden tuloksia. Edeltävät tutkimukset olivat nostaneet esille kielteisten koululiikuntakokemusten synnyssä muun muassa opettajan toimintatavat/auktoriteettiaseman väärinkäytön, tuntien kilpailullisuuden, liikuntaryhmän aiheuttaman paineen sekä käsitykset omista taidoista (Lauritsalo 2014; Lauritsalo, Sääkslahti ja Rasku-Puttonen 2012; Zacheus & Järvinen 2007). Jotta voisin löytää tutkimuksellani myös uusia näkökulmia, en siirtänyt näitä aiheita suoraan tutkimukseni teemoiksi vaan lähestyin aihetta hieman laajemmilla kokonaisuuksilla.

Haastattelurunkoni (liite 2) pääteemoiksi muodostuivatkin opettajan toiminta, luokan ilmapiiri, ulkoiset olosuhteet, omat liikuntamieltymykset ja käsitys omista taidoista sekä kilpailullisuus, vertailu ja esiintyminen liikuntatunneilla. Näiden lisäksi lisäsin haastatteluihini kysy-

myksiä oppilaan suhteesta kouluun ja siitä, miten hän yleensä kokee koulu- ja ryhmätilanteet. Oheiskysymysten avulla pyrin selvittämään, miten oppilas yleensä käyttäytyy vastaavissa tilanteissa. Onko hän esimerkiksi yleisesti jännittäjätyyppiä? Lisäksi pyrin jättämään paljon vapaata tilaa oppilaan omille ajatuksille, joihin voisin haastattelujen aikana tarttua ja ohjata keskustelua niiden näyttämään suuntaan. En myöskään kysynyt suoraan kielteisistä liikunta-kokemuksista vaan pyrin lähestymään niitä oppilaan omien vastauksien kautta. Esimerkiksi kysyessäni liikuntalajeja tai oppiaineita, joista oppilas ei pidä, saatoin tarkentaa vastausta kysymällä syitä lajin epämieluisuuteen. Koin rakentavani tätä kautta paremman luottamussuhteen haastateltavaan ja saavani huomattavasti monipuolisempia vastauksia. Jokainen tekemäni haastattelu etenikin hyvin erilaisella kaavalla ja esille nousi tavoitteeni mukaan toisistaan poikkeavia vastauksia. (Hirsjärvi & Remes 2001, 66–67.)

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja kokeilin haastattelurunkoani haastattelemalla erästä yliopiston toisella vuosikurssilla opiskelevaa ystävääni. Halusin kokeilla pilottihaastattelun avulla, kuinka sujuvasti voisin poimia kielteisiin kokemuksiin viittaavia tekijöitä hänen vastauksistaan. Samalla sain arvokasta tietoa myös aihepiirien käsittelyjärjestyksestä sekä kysymysteni ymmärrettävyydestä ja tulkinnallisuudesta. Lisäksi kävimme ystäväni kanssa yhdessä lävitse, kuinka voisin rakentaa haastattelutilanteesta mahdollisimman luonnollisen ja luottamustaherättävän haastateltavalle ja saada näin syvällisiä vastauksia. Pilottihaastattelun perusteella tein haastattelurunkooni vielä muutaman muutoksen. Pidin koehaastattelua myös tärkeänä harjoitteluna varsinaisia haastatteluja varten, sillä aiemmin olin tehnyt vain muutaman haastattelun nauhurin kanssa. (Hirsjärvi & Remes 2001, 72–73.)

Kuten jo aiemmin mainitsin, tein varsinaiset haastatteluni yksilöhaastatteluina oppilaiden omilla kouluilla. Käytössäni oli rauhalliset ja kodikkaat kahvi/lepohuoneet, joissa ei sillä hetkellä ollut meidän lisäksi muita henkilöitä. Onnistuin mielestäni hyvin turvallisen ja luottamuksellisen haastattelutilanteen rakentamisessa, mikä näkyi muun muassa oppilaiden vastauksien syvällisyydessä ja pituudessa. Ensimmäisten herättelevien kysymysten jälkeen he rohkenivat kertoa minulle henkilökohtaisiakin asioita, eikä minun juuri tarvinnut houkutelaa heitä vastaamaan. Yhden oppilaan kohdalta tutkimushaastattelu kesti keskimäärin noin 40 minuuttia.

## 5.5 Aineiston analysointi

Aloitin tutkimusaineistoni käsittelyn ja analysoinnin heti aineiston keräämisen päätyttyä. Laadullisessa tutkimuksessa analysoinnin keskeisin idea on selkiyttää hankittua aineistoa sekä tuottaa sen perusteella uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Omassa tutkimuksessani pyrin etsimään aineistostani liikuntakokemusten muodostumista koskevaa tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Saadakseni haastatteluvastauksistani kaiken mahdollisen tiedon irti pyrin sulkemaan aiemman teorian tiedon analyysivaiheeni ulkopuolelle. Toteutin analyysiani siis aineistolähtöisesti, jolloin tutkimuksen analyysiluokat eivät pohjautu aiempaan tietoon vaan muotoutuvat tekstistä nousevien asioiden ympärille. Tällöin on mahdollista nostaa aineistosta esiin myös täysin uusia havaintoja, kuten fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on yleensä tarkoituksena. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Aineiston käsittelyn ensimmäisenä vaiheena litteroin eli puhtaaksikirjoitin tekemäni haastattelut. Oppilaiden vastaukset kirjoitin ylös sanatarkasti. Omaa puhettani ja haastattelukysymyksiäni puolestaan lyhensin tekstin selkiyttämiseksi. Yhteensä litterointi tuotti 37 sivua tekstiä. Varmistaakseni litteroinnin virheettömyyden kuuntelin tekemäni haastattelut useampaan kertaan. Tutkielmassani käyttämät sitaatit ovat suoria lainauksia litterointiin kirjoitetuista oppilaiden puheesta. Lukemisen helpottamiseksi olen kuitenkin poistanut sitaateista täytesanoja sekä ylimääräisiä äänneitä. Esimerkiksi, jos oppilas on käyttänyt ilmaisuja ”että silleen, jos” tai ”eli siis eli”, olen lyhentänyt ne ”että, jos” ja ” eli siis”. Oppilaiden puheessa esiintyi myös joitain pohjois-pohjanmaalaisia murre sanoja, jotka olen litterointivaiheessa muokannut lukijalle ymmärrettävämpään muotoon.

Varsinaisen aineiston analyysin aloitin pelkistämällä haastatteluvastaukset. Tällä tarkoitetaan litteroidun tekstin järjestelmällistä läpikäyntiä, jossa tekstistä nousevia tutkimuksen kannalta oleellisia ja tutkimuskysymyksiin vastaavia asioita pelkistetään pariin sanaan. Samalla aineistosta pyritään karsimaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tässä tutkimuksessa kirjasin pelkistykseni ylös tulostettujen litterointipapereiden marginaaleihin.

Tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan pelkistykseni yhä uudelleen ja etsimään niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Alleviivasin tekstistä jokaisen pelkistyskohdan käyttäen yhteisiä värejä samaa aihetta koskevien lauseiden kohdalla. Kun olin käynyt aineiston huolella

läpi useampaan kertaan, aloin kokoamaan pelkistyksistä tekemiäni havaintoja ruutuvihkoon alleviivausvärien mukaisiin luokkiin. Tätä laadullisen analyysin toista vaihetta kutsutaan aineiston luokitteluksi, missä aineisto tiivistetään yksittäisistä käsitteistä ylempiin teemoihin. Omassa tutkimuksessani aineistosta ja pelkistyksistä oli helppo muodostaa yhteneviä luokkia, sillä oppilaat käsittelivät haastatteluissaan hyvin samanlaisia aiheita. Näiden luokkien perusteella muodostin analyysilleni alustavat teemat, joiden pohjalta lähdin käsittelemään aineistoani tarkemmin. Myöhemmin nämä samaiset teemat toimivat rakenteena tulosten kirjoittamiselle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.)

Muodostamieni teemojen pohjalta avasin tietokoneelleni uusia tiedostoja, joihin kokosin kaikki teemoihin liittyvät vastaukset ja tekstinpätkät leikkaa liimaa menetelmällä. Tämän jälkeen ryhdyin luokittelemaan aineistoa uudelleen teemojen sisällä löytääkseni vastauksista yhtäläisyyksiä ja alaluokkia. Täsmällisemmän luokittelun perusteella lähdin toteuttamaan haastatteluvastauksien syvällisempää tulkintaa ja kirjoittamaan sitä ylös tulosten muodossa. Samaan aikaan tutustuin luokkia käsittelevään aiempaa teoriatietoon käyttäen sitä tulkintani tukena.

Vaikka fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen kuuluu aiempaa teoriatietoa ei käytetä analyysin luokittelun perusteena, on sillä silti tärkeä rooli uuden tiedon ja tulosten avaamisessa. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkija nimittäin muodostaa johtopäätöksensä vertaamalla aineistoaan alati aiempaan teoriaan. Ilman tätä vertailua tulosten raportointi latistuisi helposti muodottomaksi sitaattikokoelmaksi. Omassa tutkimuksessani olen esimerkiksi pyrkinyt selittämään tekemiäni havaintoja aiemman teorian perusteella sekä muodostamaan näin johtopäätöksiä taustalla vaikuttavista ilmiöistä. Tuloksissani näkyikin selvästi aiemman tiedon sekä omien havaintojeni suhde. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 123; Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

## 6 TYTTÖJEN LIIKUNTAKOKEMUKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini muodostamat keskeisimmät tulokset tutkimukselleni. Olen avannut tulokset analyysivaiheessa muodostuneiden teemojen mukaan. Näkyvimmat teemat haastatteluvastauksissa olivat oppilaiden liikuntaryhmä, käsitykset omista taidoista, opettajan toimintatavat sekä autonomian tunne liikuntatunneilla. Jokaisen teeman kohdalla olen pyrkinyt avaamaan sekä kielteisten kokemusten taustaa, että toimintatapoja myönteisten kokemusten saavuttamiseksi. Tuloksia on verrattu myös aiempaan tutkimustietoon, jotta pystyisin selittämään tekemiäni havaintoja paremmin.

### 6.1 Ihana, kamala ryhmä

Liikuntaryhmää voidaan pitää merkittävänä tekijänä liikuntakokemusten muodostumisen taustalla. Yhteisöllisyys ja ryhmään kuulumisen ovat ihmisen luontaisia perustarpeita, joita hän pyrkii mahdollisuuksiensa mukaan aina toteuttamaan. Ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tuleminen tunteet määrittelevätkin paljolti sitä, kuinka hyvin yksilö viihtyy liikuntatunneilla sekä, millaisia liikuntakokemuksia hänelle muodostuu. (Hagger & Chatzisarantis 2005, 172; Kopakkala 2008, 31; Liukkonen ym. 2007, 159; Ojanen 2012; Ryan & Deci 2000; Tontti 2008.) Liikuntaryhmä ja vertaisliikkujat ovat näkyvässä roolissa myös Foxin (1998) kehittämässä liikuntakokemusmallissa.

Yläkouluikässä liikuntaryhmän merkitys kasvaa entisestään, sillä murrosikäiselle nuorelle yleinen ryhmältä saatu hyväksyntä on tärkeämpää kuin läheisten ystävien miellyttäminen (Cox, Ullrich-French, Madonia & Witty 2011). Etenkin tytöt tulkitsevat ryhmältä saamiaan viestejä ja ryhmään kuulumista todella tarkkaavaisesti (Barkoukis 2007). Rovion (2009) mukaan he ovat sitoutuneet ryhmäänsä poikia kokonaisvaltaisemmin, jolloin sekä säröt että yhteisöllisyys ryhmän toiminnasta aistitaan ja koetaan voimakkaammin (Gibbons, Temple & Humbert 2011; Rovio ym. 2009, 164–169). Haastattelemistani oppilaista Annaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat liikuntaryhmänsä olevan merkittävä osa heidän koululiikuntakokemuksiaan.

Kuten aiemmin mainitsin, olin nostanut liikuntaryhmän yhdeksi teemahaastatteluni pääteemaksi jo ennakkoon. Useissa haastatteluissa aihe nousi kuitenkin puheeksi jo ennen varsinaisen teeman käsittelyä. Lisäksi siihen liittyviä kommentteja tuli esiin monen muun teeman yhteydessä. Yhteenvetona näistä puheenvuoroista voin jakaa esille tulleet ryhmäilmiöt kahteen

luokkaan; kielteisiä liikuntakokemuksia aiheuttaviin sekä kielteisiltä liikuntakokemukselta suojaaviin tekijöihin. Kielteisiä kokemuksia ryhmissä aiheuttivat kuppikuntaisuus ja jakautuneisuus sekä liiallinen kilpailuhenki, kun puolestaan ryhmäntuntemus ja luottamukselliset välit suojasivat niiltä.

Käsittelen ryhmäilmiöt tuloksissani omina lukuinaan ilman vastakkain asettelua. Pyrin tällä tavoin avaamaan paremmin ilmiöiden molemmat puolet. Lopussa syvennyn erikseen liikuntaa itsenäisesti suorittavan Veeran vastauksiin, sillä hänen käsityksensä ryhmästä poikkesi siinä määrin muista tytöistä.

### **6.1.1 Toiveena hyvä yhteishenki**

Julia, Katri ja Sofia toivat haastatteluissaan ilmi, että heille merkityksellisintä liikuntaryhmässä oli se, miten hyvin oppilaat tunsivat toisensa ja tulivat toistensa kanssa toimeen. Liikkuminen ryhmässä tuntuu heidän mielestään sitä turvallisemmalta ja helpommalta, mitä tutumpia oppilaat olivat keskenään. Julia mainitsi, että hänelle tuttu liikuntaryhmä oli jopa paras osa liikuntatunteja.

*Sofia: Siis tosiaankin se vaikuttaa paljon. Että, jos ois semmonen, että kaikki ois ihan outoja ja ei ois tutustunut yhtään, niin oishan se itellä semmonen kiusaantunut olo, että apua mää uskalla ees hyökätä mihinkään jalkapallossakaan.*

*Ja nytteku on ala-asteelta asti oltu sama liikuntaryhmä, niin tottakai vaikuttaa, että nyt ollaan tosi hyviä kavereita jo, mutta sitte, jos ois ihan outo ryhmä, niin kyllä se sitte ehkä vähän jännittäis.*

Weinbergin ja Gouldin (2011) mukaan yksilö hakee aluksi paikkaansa uudessa ryhmässä vertailemalla itseään muihin ja heidän suorituksiinsa. Hänelle on tärkeää antaa itsestään hyvä ensivaikutelma ja todistaa omat kykynsä. Oma suoritus ei saa olla muiden suoritusta heikompi. (Salmivalli 1998, 12, 14.) Tämä selittääkin osaltaan Sofian tuntemuksia oudosta liikuntaryhmästä. Vasta, kun ryhmä on läpikäynyt muodostumisprosessinsa ja kiinteytyntynyt, saattavat yksilöt lopettaa keskinäisen vertailun sekä kilpailun ja keskittyä vuorostaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Weinberg & Gould 2011, 161.) Kiinteässä ryhmässä, jossa yksilöt tuntevat toisensa, myös epäonnistuminen on sallittua ja psyykkisesti turvallista (Garr 2006).

Tutun ja ryhmäytyneen ryhmän ohella Sofia ja Katri kertoivat kokemuksistaan jakautuneesta liikuntaryhmästä. Molempien tyttöjen liikuntaryhmät koostuivat kahden eri luokan tytöistä. Oman luokkalaisensa he olivat tunteneet jo ala-asteelta asti, kun puolestaan toinen luokka oli ollut yläkoulun alkaessa täysin tuntematon. Tytöt kokivatkin, että vähäisestä tuntemisesta johtuen heidän liikuntaryhmiensä sisällä oli luokkien välistä vastakkainasettelua. Vaikka suoranaista riitelyä esiintyi harvoin, koettiin jakautuneisuus liikuntatuntien ilmapiiriä heikentäväksi tekijäksi.

*Katri: Kyllä se aikalailla siellä silleen näkyy, että mejän luokassa on silleen, että kaikki on innolla mukana, mutta siinä ne on silleen, että ei tää oo oikeen mun hommaa. Ja sitten, jos on silleen, että huetaan puolet vaikka jalkapallossa, niin sitte se on silleen, että mejän luokkalaiset huutaa mejän luokkalaisia ja niijen luokkalaiset omiaan. Ei koskaan oo silleen, että ne haluais sekottaa. Ja sekin ois mukavaa vaihtelua, että välillä sekotettais ryhmiä, niin tulis tutuksi toistenkin kans ja tietäis, millasia ne on.*

Kun kaikki oppilaat eivät täysin tunne toisiaan, voi olla psykologisesti turvallista toimia jakautuneesti pienemmissä ryhmissä, joissa kokee jo olevansa hyväksytty. Sofian ja Katrin tapauksissa samalta luokalta tulleet oppilaat kokivat luultavasti olevansa vaikutusvaltaisempia pienryhmänä kuin yksilöinä. Samalla jakautuneisuus kuitenkin hidasti koko ryhmän ryhmäytymistä ja uusiin oppilaisiin tutustumista, mitä oppilaat olisivat tutkimushaastattelujeni perusteella kaivanneet. Voidaankin todeta, että jakautunut liikuntaryhmä vähentää oppilaiden kokemuksia mielekkäästi toimivasta ryhmästä. (Weinberg & Gould 2011, 161.) Sofia kertoi, että liikuntaryhmän jakautuneisuus aiheutti oman luokkakeskittymän sisällä myös painetta yhdenmukaisuuteen ja oman mielipiteensä vaijentamiseen. Pitääkseen yllä ryhmähenkeä ja omaa asemaansa ryhmässä on yksilön usein äänestettävä ryhmän enemmistön kantaa, vaikka itse olisikin toista mieltä (Rovio 2006).

*Sofia: Siis tulleeahan sitä aika usiasti silleen, että tekis mieli vastata niin, miten ne toiset vastaa, mutta on pakko tukia näitä mejän luokkalaisia, kun muuten sitten ne ei ehkä ennää tykkää minusta. Se on jotenkin kummallista, että eihän nuin pitäis aatella, vaan jokaisella pitäis olla oma mielipide.*

Liikuntaryhmien jakautuneisuus ja kuppikuntien yleisyys näkyivät Sofian, Annan, Katrin ja Julian mukaan myös ryhmätyöskentelyssä ja parien valinnassa. Tytöt kertoivat olevan tyypil-

listä, että samat oppilaat työskentelivät aina yhdessä. Jos ryhmänsä tai parinsa sai valita itse, he itsekkin lähestyivät helpoiten läheisimpiä kavereitaan, vaikka toivoivatkin ryhmien välillä sekoittuvan. Tietyissä tilanteissa, kuten esimerkiksi uutta lajia kokeiltaessa, oma läheisin ystävä oli kuitenkin mieleisin työpari, sillä hänen seurassaan epäonnistumista ei tarvinnut jännittää.

*Katri: Ku sitä pelkää, että jos tekee jotain väärin niin se toinen alkaa nauramaan tai jotain. Vaikka elämäänhän kuuluu myös vastoinikäymiset silleen. Mutta se on jotenkin turvallisempaa, jos on kaveri ja sitte mokkaa sen kanssa, niin se ei välitä siitä niin paljoa vaan se tukkee. Mut se toinen saattas olla sitte sillee, että joo että tuo ei ossaa mittää ja sillee.*

*Anna: Onhan se kiva olla niin ku tutussa seurassa, mutta ehkä se vaihtelukin on niin ku hyväksi.*

### **6.1.2 Kokemuksia kilpailuhenkisestä ryhmästä**

Kysyessäni haastateltavilta oppilailtani heidän liikuntaryhmiensä kielteisistä puolista nostivat Katri, Sofia ja Anna esiin ryhmäläistensä liiallisen kilpailuhenkisyyden. Heitä ei niinkään häirinyt se, että tunneilla kilpailtiin vaan se, että osa oppilasta tuntui ottavan kilpailemisen liian tosissaan ja käyttäytyi sen vuoksi ikävästi. Saman suuntaisia tuloksia kilpailullisuuden kielteisestä vaikutuksesta liikuntakokemuksiin on saatu myös muista tutkimuksista (Bernstein, Phillips & Silverman 2011; Cardinal, Yan & Cardinal 2013; Huisman 2004, 145; Zacheus & Järvinen 2007). Kosken ja Tähtisen (2005) mukaan kilpailullisuus ei kuulu yleisesti murrosikäisten tyttöjen liikuntasuhteeseen Tästä johtuen kilpailua merkityksettömänä pitävä nuori voikin kokea sen aiheuttaman käytöksen ja ilmapiirin uhkaavana sekä ahdistavana (Barkoukis 2007). Katrin ja Sofian kertomuksissa korostui lisäksi edellisessä luvussani mainitsema luokkien välinen kilpailu sekä jakautuneisuus.

*Katri: Mutta on siinä ryhmässä jottain semmosia nipottajiaki, jotka haluaa sitte varmana voittaa, että jos ei voita, niin siitä tulee kauheet räkätykset.*

*Sofia: Sitte ne on kaikki vähän semmosia kilpailunhaluisia. Aina, jos on jottai jalkapalloa, niin jotku tytöt, jotka on siellä toisella puolella, niin niillä semmonen päähänpinttymä, että meillä on pakko voittaa ja se on noloa, jos ei voita.*



*Joo, no jotku mejänkin luokassa. Tuntuu, että ne niinku nokkautuu, jos vaikka häviää, niin vähän tuntuu, että ei tää nyt oikeesti oo niin vakavaa. Tää on vaan liikuntatunti. Että ehkä sitte ymmärtäis, jos ois kyse vaikka maailmanmestaruudesta, mutta nyt ku on kuitenkin vaan liikuntatunti.*

Anna puolestaan korosti oppilaiden välisten tasoerojen vaikutusta kilpailuun. Hänen mukaansa liikunnalliset ja koko elämänsä pelejä harrastaneet tytöt eivät osanneet suhtautua vähemmän taitaviin oppilaisiin vaan vaativat samanlaista taitotasoa myös heiltä. He eivät ehkä ymmärtäneet, että kaikille oppilaille kilpailussa menestyminen ei merkitse yhtä paljon (Fox 1998, 1–2; Koski 2013, 96–100). Tästä seurasi ikävää nälvimistä ja selän takana puhumista, mikä alensi liikuntatuntien ilmapiiriä. Samalla kasvoi paine myös omasta suoriutumisesta.

*Anna: Sitte se on just semmosta, että pakko voittaa, pakko voittaa joillaki.*

*Jos ne vaikka on ihan kunnolla semmosia, että alkaa kommentoimaan, on niin kilpailuhenkisiä, että alkaa kommentoimaan, vaikka omaa osaamista, jos ei kaikki mee ihan nappiin. Niin sitte se on tympeetä.*

*No just tälleen, että jos vaikka jossain korispelissä jotenkin sillai, että iteltä vietiin pallo ja joltain tuli semmonen kommentti. Just jottai, että älkää nyt antako sen viiä sitä palloa niin helposti, vaikka se oli suunnattu mulle. Niin sitte tietenkin ne jää vaivaamaan.*

Myös Bernstein ym. (2011) ovat huomanneet tutkimuksessaan, että kilpailullisuudessa juuri vertaileva ilmapiiri aiheuttaa kielteisiä liikuntakokemuksia. Omista taidoistaan varmat ja liikunnalliset oppilaat ottavat kilpailuissa helposti johtajan roolin ja neuvovat/käskevät heikompiin. Kilpailutilanne muuttaakin oppilaiden välisiä hierarkkisia suhteita ja vaikutukset saattavat ulottua jopa liikuntatuntien ulkopuolelle (Zacheus & Järvinen 2007). Myös kommentointi omista taidoista koetaan ikävänä ja itsetuntoa laskevana. Samalla oma halukkuus osallistua kilpailuun vähenee. (Carlson 1995; Bernstein, Phillips & Silverman 2011.) Esimerkiksi Anna kertoi, ettei hän haluaisi mennä pesäpallotunneille, jollei olisi pakko. Hänen mukaansa tunnit olivat aina liian totisia, eikä hän kokenut täyttävänsä vaadittavia kriteereitä.

Vertailevaa ilmapiiriä voivat aiheuttaa myös kilpailutilanteisiin liittyvät joukkuejaot, jotka myös Anna mainitsi kilpailun ikävänä lieveilmiönä. Joukkuejaoissa on tyypillistä, että ryhmästä erotellaan parhaat ja huonoimmat varsin läpinäkyvästi. Ei siis ihme, että tasonmukainen erottelu ja joukkuejaot ovatkin yksi useimmin esiin nousevista kielteisistä liikuntakokemuksista. (Bernstein, Phillips & Silverman 2011; Cardinal, Yan & Cardinal 2013, Trout & Graper 2009.)

### **6.1.3 Kun ryhmässä oleminen ahdistaa**

Vaikka ryhmään kuulumista voidaankin pitää ihmisen perustarpeena (Ryan & Deci 2001, 7–8), se ei aina ole kaikille yhtä luontevaa. Haastattelemistani oppilaista Veera suoritti liikuntatuntinsa osittain itsenäisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että hän ei osallistunut kaikille tunneille muiden ryhmäläisten mukana vaan korvasi osan oppimäärästä itsenäisellä liikkumisella. Tyttö kertoi yksin toimimisen olevan hänelle ryhmässä liikkumista luontevampaa ja näin ollen mielekkäämpi tapa suorittaa liikuntatunteja. Tässä luvussa pyrin avaamaan Veeran kokemusmaailmaa liikuntaryhmästä sekä ymmärtämään hänen näkökulmaansa yksin liikkumiseen.

Kysyessäni Veeralta hänen liikuntaryhmästään hän kuvaili ryhmäänsä tavalliseksi ja suureksi. Mielenkiintoista vastauksessa on se, että ryhmässä oli noin 20 oppilasta, mitä joku toinen oppilas olisi voinut pitää pienenä määränä. Haastattelussa kävi myös ilmi, ettei Veera tuntenut ryhmäläisiään kovin hyvin, vaikka hän oli käynyt seitsemännen luokan tavallisesti muiden oppilaiden mukana. Tyttö kertoi, että hänellä oli kuitenkin pari läheistä ystävää liikuntaryhmässään. Tästä huolimatta hän liikkui mieluummin yksin kuin heidän kanssaan. Yrittäessäni tarkentaa kysymyksiäni liikuntaryhmästä Veera sulkeutui täysin. Hän ei selvästikään halunnut kertoa minulle syvimpiä tunteuksiaan.

Pyytäessäni Veeraa kertomaan osittain itsenäisesti suoritetuista liikuntakursseista tuli selvästi ilmi, että hän olisi mieluiten suorittanut kaikki tuntinsa yksin. Mielekkäimmäksi liikuntalajikseen hän mainitsi suunnistuksen, sillä siinä hän sai toimia yksin ilman suurta ryhmää. Tunteilta, joita hän suoritti ryhmänsä mukana, hän toivoi enemmän mahdollisuuksia työskennellä yksin tai pienryhmissä.

Veera kertoi, että hän halusi suorittaa liikuntaa itsenäisesti, koska ryhmässä liikkuminen jännitti ja ahdisti häntä. Yksin liikkuminen oli mielekkäämpää; *Just siks, ettei muut oo kattomas-*

sa. Lehtinen ym. (2007) mukaan ihminen eristäytyy ympärillään olevasta ryhmästään silloin, kun hänen oma identiteettinsä on epävarma. Tällä tavalla hän pyrkii suojelemaan omaa itsetuntoaan. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 25.) Veera tuntui haastatteluni perusteella olevan selvästi epävarma omista taidoistaan, mikä varmasti lisäsi paineen tuntua ja ahdistumista ryhmässä. Muutoin syyt hänen ryhmästä vetäytymiselleen jäivät melko vajanaisiksi, sillä tyttö vastasi ryhmää koskeviin kysymyksiin melko vähäsanaisesti.

## **6.2 Fyysisen pätevyyden kokeminen liikuntatunneilla**

Tuntemukset omasta osaamisesta, kehonkuvasta ja pärjäämisestä liikuntatunneilla nousivat tutkimushaastatteluissani yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi koululiikuntakokemusten taustalla. Nämä tekijät ovat yhteydessä fyysisen pätevyyden tunteeseen, jolla tarkoitetaan yksilön omaa käsitystä fyysisestä kyvykkyydestään sen hetkisessä sosiaalisessa ympäristössään. Foxin (1998) liikuntakokemusmallissa fyysisen pätevyyden tunne on esillä kohdassa; miltä liikunta minussa tuntuu (Fox 1998, 2). Fyysisen pätevyyden kokemista pidetäänkin merkittävänä osana liikunnan tarjoamaa tyydytystä ja nautintoa. Jos tunne osaamisesta jää puolestaan alhaiseksi, koetaan tekeminen usein epämieluisana. (Ryan & Deci 2000.) Myönteisten liikuntakokemusten lisäksi pätevyyden tunteella on todettu olevan suuri vaikutus myös liikuntatunneilla viihtymiseen sekä vapaa-ajan fyysiseen aktiivisuuteen (Yli-Piipari ym. 2009).

Lähes kaikissa saamissani fyysistä pätevyyttä koskevissa haastatteluvastauksissa korostui oman kyvykkyyden vertailu muihin oppilaisiin. Millä tavoin oppilas koki oman osaamisensa, kehonsa tai kuntonsa suhteessa luokka- ja ikätovereihinsa? Lintunen (2007) selittää tätä sillä, että nuoret kehittävät minäkuvaansa ja käsitystä omista taidoistaan vertailemalla itseään muihin. Mikäli he eivät koe vertaisryhmänsä kriteerien täyttyvän itsessään, jää itseluottamus ja pätevyyden kokeminen alhaiseksi (Lewis & Knight, 2000). Jos oma ”riittämättömyys” muihin verrattuna on vielä toistuvasti julkisesti esillä, muotoutuu liikuntakokemuksista väistämättä kielteisiä ja ahdistavia. (Lauritsalo 2014; Lintunen 2007, 153–155.) Tässä luvussa olen esitellyt, miten tunne omasta osaamisesta ja esillä olostani ovat vaikuttaneet haastattelemani oppilaiden liikuntakokemuksiin.

## 6.2.1 Tunne omasta osaamisesta lisää toiminnan mielekkyyttä.

Teoriaosuudessa esittelemä myönteisyyden kehä, jossa hyvä itsetunto sekä aiemmat onnistumisen kokemukset helpottavat uusien myönteisten kokemusten saavuttamista (Fox 1998, 1–2) nousi selkeästi esiin myös haastatteluissani. Oppilaat kertoivat pitävänsä yleisesti asioista, joissa kokivat olevansa hyviä. Esimerkiksi oppiaineet, joissa oppilaat menestyivät parhaiten, olivat poikkeuksetta mielekkäämpiä kuin aineet, jotka nähtiin vaikeina tai jopa mahdottomina oppia. Sama periaate toistui myös kysyessäni mieluisista lajeista koululiikunnasta. Jokainen haastattelemistani oppilaista kertoi mieleisimmän liikuntalajinsa perusteluksi tunteen omasta osaamisestaan. Toinen merkittävä tekijä mieleisen lajin taustalla olivat aiemmat onnistumisen kokemukset sekä hyvät muistot.

*Anna: Ehkä se, että mä oon siinä parempi, ku vaikka jossain pesäpallossa ja sillai. Ja sitte siinä, nii, voi vaan tuntea olevansa hyvä.*

*Katri: Mutta tosiaan se suunnistus on mukavaa, kun siinä pääsee ite miettimään, miten sitä käytetään sitä karttaa ja kompassia. Ja kun löytää sen rastin, niin tulee hyvä fiilis, että mä onnistuin tässä.*

Epämieluisiksi koettujen liikuntalajien taustalla oli puolestaan useimmiten tuntemuksia omasta osaamattomuudesta. Liikuntalaji tuntui vastenmieliseltä etenkin, jos oma osaaminen oli selkeästi heikompaa muihin ikätovereihin verrattuna. Vaikeiden lajien yhteydessä oppilaat eivät kuitenkaan puhuneet epäonnistumisistaan vaan enemmänkin erilaisista lieveilmiöistä, joita osaamattomuuteen liittyi. Kun pätevyuden kokeminen ja itseluottamus olivat alhaalla, tuntui liikuntatunneilla ahdistavimmalta vertaisryhmältä saatu kielteinen palaute sekä paineistus osaamiseen.

*Anna: Ehkä, ku mejän liikuntaryhmässä on semmosia, jotka on harrastanu sitä ihan pienestä pitäen ja ne on sitte ihan älyttömän hyviä. Sitten, kun niitä on vielä paljon siinä ryhmässä, niin sitten tuntuu, että kaikki oottaa iteltä jotenki semmosta samaa osaamista. Ja, jos menee vähän huonommin niin sitten tuntuu, että sitte kaikki kattoo sillee vähän tympeesti ja suhtautuu erillä tavalla sen jälkehen.*

*Katri: Ku sitä pelkää, että jos tekee jotain väärin, niin se toinen alkaa nauramaan tai jotain. Mutta se on jotenkin turvallisempaa, jos on kaveri ja sitte mokkaa sen kanssa, niin se ei välitä siitä niin paljoa vaan se tukkee. Mut se toinen saattas olla sitte sillee, että joo, että tuo ei osaa mitään ja sillee.*

*Katri: Mä en tykkää pesäpallosta, en tiiä miksi. On mulla kyllä kammokin siinä. Mää pelkään hirveesti, että mulla ossuu vaikka pallo itteen tai sitten maila, kun minun kaveri löi vaan sillä mailalla itteään. Ja sitte tietenkkin, jos siinä sitten epäonnistuu, kun siinä ei oo niin taitava. Niin meillä on semmosia oppilaita, että ne aina sitten alkaa dissaamaan, jos ei saa palloa kiinni tai heitto jää liian lyhyeksi tai silleen. Niin sitten ei itellä oikeen innosta. Ja sitten, jos itseluottamus on vähän matalemmalla, niin ku mulla on, niin niin sitte ei oikeen kiinnosta sitte siihen mennä.*

Osaamattomuuden tunne lajista paitsi vähensi oppilaiden myönteisiä liikuntakokemuksia, vaikutti myös heidän toimintaansa tunneilla. Epävarmana omista taidoistaan ja luokkatovereidensa kommentointia peläten osallistuminen harjoituksiin ja peleihin jäi usein vähäiseksi. Haastattelemini oppilaiden mielestä oli helpompaa pysytellä taka-alalla, jolloin oma huonomuus muihin verrattuna ei tullut niin selvästi esille. Myös Barkoukis (2007) on esittänyt, että omista taidoistaan epävarma oppilas jättäytyy tunnilla mieluusti pienempään rooliin suojellakseen minäkuvaansa. Tutkimushaastattelujeni perusteella oppilailta oli kuitenkin toiveita suuremmasta osallisuudesta, sillä olemalla aktiivisemmin mukana, olisi heidän ollut helpompi saada myös onnistumisen kokemuksia. (Ryan & Deci 2000.)

*Katri: Niin no on siinä aika paljo, silleen, että mitä mukavampi ja tutumpi se on se laji niin sitä enemmän sitä on mukana. Ja haluaa tehdä silleen, saaha sitä onnistumisen tunnetta. Se jotenkin tuntuu silleen myös helpommalta, kun tietää ite jottain siitä pelistä.*

Kysyessäni oppilailta, mikä nostaisi heidän itseluottamustaan tunneilla ja saisi yrittämään rohkeammin, nosti Katri esiin opettajan kannustuksen. Jos opettaja kertoisi luottavansa häneen, voisi hän itsekin uskoa omiin kykyihinsä. Opettajan myönteisen palautteen tärkeys on noussut esiin myös muissa tutkimuksissa, sillä sen avulla oppilas voi kokea edistyneensä tai olevansa pätevä suhteessa muihin (Cecchini ym. 2001; Lintunen 2007, 154–155). Toinen luottamusta nostava tekijä oli läheisen ystävän läsnäolo harjoittelussa ja häneltä saatu kannustava palaute. Yhteenvetona näistä voidaankin puhua itseluottamusta nostavasta sosiaalisesta

tuesta. Omista taidoistaan epävarma oppilas lähtee helposti vähättelemään itseään ja liikunnan merkitystä. Tällöin ulkopuolelta saatu tuki ja kannustus ovat ensisijaisen tärkeitä viestejä luomaan uskoa oppilaan kykyihin. (Lintunen 2007, 154–155).

### 6.2.2 Epävarmuutta esilläolosta

Fyysiseen pätevyyteen liittyvissä haastatteluvastauksissa korostui myös esilläolo liikuntatunneilla. Kun tunne omasta osaamisesta oli epävarmaa, ei omaa suoritusta olisi haluttu näyttää julkisesti. Veera koki esilläolon liikunnantunneilla jopa niin ahdistavaksi, että hän halusi suorittaa liikuntansa osittain itsenäisesti ilman muiden katseita. Tällöin ei tarvinnut kokea painetta omasta suoriutumisesta. Esilläolon epämiellyttävyyteen liittyi oman osaamisen tunteen lisäksi myös kokemuksia oman kehon viehättävyydestä sekä fyysisestä kunnosta.

*Katri: Kun minä oon tämmönen pyöriämpi henkilö, niin tuntuu sitte, että nyt ne kattoo, miten tuo köntys pääsee etteen päin ja näin, mutta kyllä sitä aina välillä tulee semmosiakin fiiliksiä, että mää saan vaan suorittaa tälleen, miten suoritan ja ei se oo ihan mittää haittaa, vaikka toiset kattoo.*

*Anna: Noo, tämmöset esiintymiset ei oo yhtä kivoja, kun sillon kiinnittää enemmän huomiota siihen suoritukseen. Että ehkä se on jotenkin hankalampaa olla sitte siinä tilanteessa.*

Myös aiemmissa tutkimuksissa liikuntaa on pidetty varsin näkyvänä oppiaineena, jossa oppilaiden heikkoudet paljastuvat muille (Trout & Graper 2009). Etenkin omaa kehoaan epämiellyttävänä ja vieraana pitävät oppilaat ovat kokeneet liikuntatunnit ahdistavina (Carmona, Tornero-Quinones, Sierra-Robles 2015; Cox ym. 2011; Lauritsalo 2014). Toisten oppilaiden silmien alla oleminen luo taidoistaan ja kehoistaan epävarmoille oppilaille psyykkistä turvattomuuden tunnetta, mikä vaikeuttaa toimintaan osallistumista sekä rentoa suorittamista entisestään (Janciauskas 2012).

Saamissani haastatteluvastauksissa kuntotestit koettiin kaikista näkyvimiksi tilanteiksi liikuntatunneilla. Kun testejä suoritti vain osa oppilaista kerrallaan, jäi muille aikaa tarkkailla toisten toimintaa. Katri, Sofia ja Veera pitivät testitilanteita varsin epämieluisina, sillä he eivät kokeneet olevansa niissä kovin vahvoilla. Julia ja Anna puolestaan suhtautuivat testeihin myönteisemmin, sillä he kokivat pärjäävänsä niissä hyvin. Testejä koskevissa vastauksissa

korostui oman kunnan ja kehonkuvan vertaaminen vertaisryhmään. Mikäli oma osaaminen koettiin riittämättömäksi suhteessa muihin, muodostui kokemuksista kielteisiä. Saman suuntaisia tuloksia testien vertailevan luonteen aiheuttamasta ahdistuksesta on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Jaakkola 2013; Trout & Graper 2009; Zacheus & Järvinen 2007).

*Katri: Ne on semmosia oikeen suorittamistehtäviä, ku kaikki kattoo siinä, kun ne on sillain, että puolet ryhmästä on siinä esimerkiksi tekemässä vatsalihaksia ja puolet sitten kattoo siinä vieressä, siinä nokaan eessä, niin tuntuu sitten, että, jos ite luovuttaa aikasemmin entä toiset, niin kaikki sitten, että tuo on niin huono ja silleen aattellee. Mutta toisinaan. Mutta semmonsena, ku punasena ähöttää ite ja toiset on siinä sitten ihan rennosti, niin en mää oikeen tykkää niistä tilanteista. Se ois ehkä helpompi, jos siinä ois vaan itte parinsa kanssa ja opettaja sitten kattomassa, niin se ois ehkä helpompi. Mutta tietenkin se ois sitte aikaa vievä.*

*Sofia: Noo mää en ite niistä hirveänä tykkää, ku mulla ei oo mikkään maailman paras kunto. Mutta silleen, se oli niinku seiskalla silleen noloa, koska kaikki näki. No eihän ne silleen, ku kaikki teki vaikka vatsalihaksia vierekkäin, niin eihän siinä silleen varmaan ees kukkaan katonu. Mutta se tuntu itestä, että nolottaa tehdä, koska itellä on huonompi kunto mitä muilla, niin ne kattoo, että huoh ompa tuo huonokuntonen tosiaan.*

Haastatteluvastauksien perusteella esilläoloa ja esiintymistäkin pystyi helpottamaan liikuntatunneilla kannustavalla palautteella. Esimerkiksi Katri ja Sofia kertoivat, että oppilasnäytön antaminen on helpompaa, jos opettaja kertoo ensin pitävänsä heidän suorituksiaan hyvinä. Tytöt kokivat tällöin näyttötilanteen jopa luottamuksen osoituksena omista taidoista. Jutalle näyttö merkitsi puolestaan palautetta oikeasta tekniikasta.

*Katri: Siinä tulee semmonen fiilis, että mää varmaan sitte ossaan tän jotenkin, että se on huomannut, että mää pystyn siihen ja silleen. Eli on mukavan tuntosia ja silleen, mutta sitten aina kuitenkin miettii, jos mää sittenkin mokkaan tän muitten eessä. Mutta ylleensä ne on ollu oikeen mukavia, että tietää, että on huomattu, että sää ossaat.*

Pieni jännitys tuntui kuuluvan olennaisena osana mallina olemiseen. Veeraa lukuun ottamatta kaikki oppilaat kertoivat näyttötilanteiden olevan kuitenkin suhteellisen myönteisiä kokemuksia.

*Anna: Noo onhan se vähän niinkö silleen painostava tilanne jotenki, jos ei vaikka onnistukaan. Mutta onhan se silleen kiva jos se pyytää, ku mä oon sitte varmaan hyvä jos pyydetään malliksi ja sillai.*

### **6.3 Liikunnanopettajan rooli liikuntakokemusten muodostumisessa**

Liikunnanopettajilla on jo pitkään todettu olevan suuri vaikutus liikuntakokemusten muotoutumiseen (Fox 1998, 2) ja heidän roolinsa kokemusten tuottajana on ollut näkyvästi esillä (Lauritsalo 2014). Myös omassa tutkimuksessani eniten keskustelua herättävä aihe oli opettaja sekä hänen toimintansa tunneilla. Kaikilla haastattelemillani oppilailta oli useampia kielteisiä ja myönteisiä koululiikuntamuistoja, joissa opettajan osuus kokemuksen tuottajana oli ollut merkittävä. Oppilaat kertoivatkin, että heidän mielestään hyvä opettaja pystyi olemaan syy aineen mielekkyyteen, kun huono opettaja puolestaan saattoi tuhota kiinnostuksen kokonaan. Esimerkiksi Sofialla liikunta oli uuden opettajan myötä muuttunut suosikkiaineesta inhokiksi.

*Sofia: Sillon ei vaan yhtään kiinnostanu. Mä en yhtään oottanu liikuntatunteja, ku se opettaja oli.*

Aiemmissa tutkimuksissa liikunnanopettajien on todettu vaikuttavan liikuntakokemusten muodostumiseen sekä oman persoonansa että tunneilla tapahtuvan toimintansa kautta. On jopa ajateltu, että liikunnanopettaja kykenisi välillisesti vaikuttamaan lähes kaikkeen liikuntatunneilla tapahtuvaan toimintaan. (Cecchini ym. 2001; Fox 1998, 2; Streaan 2009; Zacheus & Järvinen 2007.) Teoria oli havaittavissa myös omassa tutkimuksessani, sillä opettajiin liittyvät kommentit nousivat esiin lähes jokaisen haastatteluteeman yhteydessä. Tässä aluvussa olen esitellyt keskeisimmät liikunnanopettajiin liittyvät toivomukset sekä sen, miten liikunnanopettajien toiminta on vaikuttanut haastattelemini oppilaiden saamiin liikuntakokemuksiin.

#### **6.3.1 Luottamus opettaja-oppilassuhteissa**

*Veera: Opettajan tulee ymmärtää että, jos ei pysty osallistumaan, niin silloin ei vaan pysty.*

Haastattelemani oppilaat pitivät liikuntatuntien mielekkyyden kannalta ehdottoman tärkeänä oppilaiden ja opettajan välistä luottamusta. Tämä korostui etenkin tilanteissa, joissa oppilas ei



syystä tai toisesta pystynyt osallistumaan täysipainoisesti tunnin toimintaan. Hyvä opettaja osasi tällöin kuunnella ja suhtautua ymmärtäväisesti oppilaan huoliin. Hän ei pakottanut oppilasta toimimaan tuntemuksiensa vastaisesti vaan keksi hänelle vaihtoehtoisia harjoitteita. Opettaja osoitti siis luottavansa oppilaaseen ja hänen arvostelukykynsä varauksetta. Luottamuksen osoittaminen helpotti osapuolten välistä yhteistyötä sekä myönteisen ilmapiirin muodostamista (Ignatius & Kokkonen 2002). Myös aiemmissa tutkimuksissa juuri opettajien, jotka ovat osanneet huomioda oppilaan näkökulman osallistumiseen, on todettu herättävän suurempaa kunnioitusta ja luottamusta oppilaissa (Lundan 2003).

Jos vastaavassa tilanteessa opettaja puolestaan osoitti epäluottamuksensa ja epäili oppilaan syiden todenperäisyyttä, muodostui oppilaalle jo lähtökohtaisesti kielteinen asenne tunnille. Tromanin (2000) mukaan epäluottamus opettajan ja oppilaan välillä syntyykin yleisimmin oppilaan kokemasta kohtaamattomuudesta. Katrilla, Sofialla ja Veeralla oli kaikilla runsaasti kokemuksia tilanteista, joissa opettaja oli ollut heitä kohtaan epäluuloinen täysin aiheetta. Tällöin oli luonnollista, että motivaatio toimintaan osallistumiseksi oli jäänyt alhaiseksi. Tilanteet olivat kärjistyneet vielä kielteisemmiksi, jos opettaja oli esitetyistä perusteluista huolimatta pakottanut oppilaat osallistumaan toimintaan. Tällöin olisi jopa mahdollista, että liikunnasta muuten pitävä oppilas alkaisi vihaamaan ainetta, sillä harva osallistumaan pakotettu pystyy nauttimaan toiminnastaan (Bakker & Bali 2010).

*Julia: Hyvä opettaja ei pakotan ketään osallistumaan lajiin.*

*Sofia: Meillä oli viime vuonna semmonen aika ärsyttävä opettaja suoraan sanottuna. Mulla on itellä polvivamma. Siinä on semmonen, että polvilumpio aina hyppää pois paikaltaan. Niin se opettaja ei uskonu minua, vaikka mulla oli lääkärintodistuski, niin se aina pakotti minut tekkeen semmosia juttuja, joita en ois saanu. Niin se ei oikeen tuntunu mukavalta.*

*Katri: Siis, ku se pakotti minut muutaman kerran ja mulla oli sillonkin se jalka tosi kipiä, niin se tietenkin vaikutti sitten siihen minun tekemiseenkin, niin sitte se niinku sillon se laji alako niinku ärsyttää, että ne oli just näitä pallopelejä, niin ne on mulle niinku tosi mukavia ja tykkään niistä. Mutta sillon ku se pakotti, niin sillon ne ei tosiaankaan ollu mukavia. Mulla ärsytti koko peli ja ärsytti se opettajahi ihan suunnattomasti.*

*Katri: No ne kokemukset on kyllä jotkut aika rankkojakin, silleen että, jos ite on vaikka sanonut, että mää en nyt vois osallistua tähän, niin sitte ne alkaa hirveesti eppäileen, että onko tuossa nyt perrää ja silleen. Ja oli mulla yhesti sit silleenkin, että mää sannoin, että mää en missään nimessä tuohon osallistu, kun oli jotenkin niin semmonen, mikäköhän se oli, semmonen, mutta kuitenkin, että vaati aika paljon sitä itseluottamusta ja silleen, niin sitten minut jätettiin jälki-istuntoon sen takia ja oli aika turhauttavaa, mutta nooh, oppiimpa siitä ainaki, ettei kannata sanoa kunnolla vastaan, etten mää voi tuohon osallistua.*

Epäluottamuksen osoittaminen ja toimintaan pakottaminen aiheuttivat Katrin ja Sofian kohdalla opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen menettämisen pidemmäksi aikaa. Koska opettaja ei luottanut tyttöjen sanaan, oli heidänkään vaikea uskoutua opettajalle henkilökohtaisista asioistaan.

*Sofiia: Jos opettaja ei luota oppilaaseen, niin ei se voi se opettajakaan sitten oottaa, että mekkään luotettais siihen.*

Samalla väheni myös tyttöjen kiinnostus liikuntaan oppiaineena. Goddard ym. (2001) selittää tätä sillä, että opettajan luottamuksen puute heikentää myös oppilaan itsetuntoa ja tunnetta omasta osaamisesta sekä sitä kautta suoritustasoa ja viihtymistä (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001). Liikunnasta muodostuikin Katrille ja Sofialle pakonomainen oppiaine vailla myönteisiä kokemuksia. Suhde koululiikuntaan parantui kuitenkin molemmilla tytöillä opettajien vaihdoksien myötä, jolloin luottamussuhteet pystyttiin rakentamaan uudelleen. Täysin ongelmattomina ratkaisuin opettajan vaihdoksia ei voida kuitenkaan pitää, sillä Sofia kertoi usein vaihtuvien opettajien olleen myös osasy luottamuksen puuttumiseen tunneilla.

*Sofia: Meillä on ollu joka vuosi eri opettaja, niin ei oo päässy tuntemaan niitä ollenkaan, niin sehän on ehkä auttanu vähän siihen, että ei oo tykänny siitä.*

Oli kyseessä sitten lyhytaikainen sijainen tai pidempään opettava opettaja, kaikki haastattelemani oppilaat toivoivat luottamuksellista opettaja-oppilassuhdetta, jossa opettajalle pystyi uskoutumaan henkilökohtaisista asioistaan. Ilman molemmin puolista luottamusta oli tunneille osallistuminen haasteellista.

### 6.3.2 Hyvä opettaja kannustaa ja huomioi kaikkia tasapuolisesti

Molemminpuolisen luottamuksen lisäksi kunnioitusta ja arvostusta opettajissa herätti haastattelujeni perusteella oppilaiden tasavertainen kohtelu. Kaikki tytöt kertoivat, että he toivoisivat opettajien kohtelevan kaikkia oppilaita samalla tavalla. Sekä yksittäisten oppilaiden suosiminen että silmätikuksi ottaminen koettiin liikuntatuntien ilmapiiriä heikentäviksi ilmiöiksi. Ne saattoivat aiheuttaa kitkaa myös oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Kososen (1998) mukaan oppilaiden eriarvoinen kohtelu asettaa suositut oppilaat hierarkkisesti muiden yläpuolelle, minkä vuoksi heidät koetaan uhkatekijöinä (Kosonen 1998, 125–128).

*Anna: On tärkeää, että opettaja huomioi kaikkia tasapuolisesti.*

*Sofia: Se ei ainakaan oo mukavaa, että se joitain oppilaita niinku paapoo. Silleen, että sanoo; Ei sulla tarvi tehä sitä ja tätä tai, jos on jottai vaikka semmosia, että jotku ei haluais vaikka niinku vaikka, jos on uuet kengät, niin ei haluais sotkia niitä. Niin se ei oo sitte kiva, että se sanoo: Noo sulla on uuet kengät, että ei sulla tarvi mennä vaikka jalkapalloa pelaamaan, että sää voit kattoo sivusta vaan. Että sen pittää olla kaikille tasa-arvoinen tai silleen. Että se pittää niiku kaikkia oppilaita kohdella samalla tavalla, ei ottaa muutamaa oppilasta paavontaan.*

Haastattelemieni tyttöjen toiveissa tasapuolisesta kohtelusta korostui myös oppilaiden huomiointi ja kannustaminen liikuntatunneilla. Jokainen oppilas oli ansainnut opettajan tasavertaisen tuen suoritukselleen. Tytöt kertoivat, että opettajalta saatu huomio ja myönteinen palaute saivat oman toiminnan tuntumaan merkitykselliseltä. Parhaassa tapauksessa huomiointi auttoi jopa keskittymään suoritukseen paremmin ja jaksamaan fyysisen väsymyksen koittaessa. Ulkopuoliselta auktoriteetilta saatu kannustus lisäsi myös uskoa oppilaan omiin kykyihin. Huomiotta jääminen puolestaan viestitti oppilaille, ettei heidän yrittämisellään tai tekemisen tasollaan ollut opettajalle mitään väliä.

*Katri: No on se oikeestaan aika tärkeää. Silleen että, jos sua ei huomioida siellä tunnilla, niin tulee semmonen olo, ettei mun tarvi tehä mittään tai osallistua tälle tunnille tai kohan vaan pari askelta hölkkään tässä pelissä tai jottai. Mutta sitte, jos taas ope huomioi sua enemmän, niin sitä enemmän sulla on intoa osallistua siihen tunnille ja pysyä toisten mukana.*

*Sofia: Kun saa positiivista palautetta, haluaa jatkaa samaan malliin, että opettaja voisi huomata minut uudestaan.*

Vielä huomiotta jäämistä kielteisempi kokemus syntyi, jos opettajan palaute yhdelle oppilaalle oli toistuvasti alentavaa ja nolaavaa. Katri kertoi esimerkiksi itsetuntonsa laskeneen, kun eräs opettaja ei ollut koskaan uskonut hänen kykyihinsä ja tehnyt tämän vielä selväksi koko luokalle.

*Katri: Ehkä just se silleen, että nälviin siinä, että et nää pysty tuohon, et nää voi tehdä tuota toilleen ja sit silleen, että koko ajan alentaa sitä. Varsinkin, jos se ei puhu silleen kahden kesken vaan silleen koko luokan kuullen alkaa sua nälviin. Ja kaikki tietysti kuuntelee siinä oikeen tarkasti, niin sitte tulee itelle siinä semmonen, että joo että voisimpa vajota maan alle ja silleen.*

Haastattelemani oppilaat toivoivatkin, että opettaja ei tuomitsisi oppilasta taidon puutteesta vaan pyrkisi antamaan tunnin aikana kaikille myönteistä palautetta. Opettajalta toivottiin myös iloista ja kannustavaa asennetta sekä kykyä hyväksyä tunneilla tapahtuvat virheet. Aiemmissä tutkimuksissa oppilaiden eriarvoista kohtelua on pidetty juuri opettajan kyvyttömyytenä huomioida erilaisuutta ja erilaisia tarpeita omaavia oppilaita (Kosonen 1998, 125–128; Zacheus & Järvinen 2007). Oppilaat kokivatkin, että tasapuolisella toiminnallaan opettaja paitsi kertoisi jokaisen oppilaan olevan merkityksellinen, hän myös todistaisi oman ammattitaitonsa.

#### **6.4 Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikuntatunneilla**

Autonomian tunnetta eli yksilön vaikutusmahdollisuutta omaan toimintaansa pidetään yhtenä ihmisen psykologisena perustarpeena. Se on tärkeässä roolissa myös liikuntatunneilla, sillä autonomian kokeminen määrittelee, muotoutuuko oppilaan motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Autonomian kokemisen on todettu lisäävän oppilaan kiinnostusta liikuntaa kohtaan, kun puolestaan ulkopuolelta tulevat määräykset vähentävät sitä. Aiemman tutkimuksen perusteella autonomian tukemisen ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien parantamisen liikuntatunneilla on katsottu lisäävän myös taitojen oppimista, aktiivisuutta, viihtymistä sekä myönteisiä liikuntakokemuksia. (Ryan & Deci 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013,148; Perlman & Karp 2010; Soini 2006, 24; Standage, Duda & Ntoumasis 2005.)

Oppilaiden tarve kokea autonomiaa ilmeni myös tekemissäni tutkimushaastatteluisissa, joissa jokainen tytöistä kertoi vaikutusmahdollisuuksien vähyden olevan yksi suurimpia puutteita liikuntatunneilla. Heidän mielestään tunnit olisivat olleet mielekkäämpiä, jos he olisivat itse saaneet vaikuttaa enemmän siihen, millä tavoin liikkuvat. Vastaavasti pakottaminen ja ylemmän auktoriteetin määräämä toiminta olivat suurimpia syitä autonomian tunteen menettämiseen ja kielteisiin liikuntakokemuksiin. Myös Soinin (2006) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajat olivat merkittävässä roolissa autonomian tunteen rakentamisessa toiminnan suunnittelullaan. Etenkin tyttöjen autonomian kokemista on pidetty erityisen herkkänä ulkopuolelta tuleville määräyksille (Gibbons ym. 2011).

#### **6.4.1 Oppilaat osalliseksi kurssisuunnitteluun**

Haastattelemani oppilaat toivoivat, että he pääsisivät vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöihin jo kurssia suunniteltaessa. He voisivat esimerkiksi miettiä yhdessä opettajan kanssa, mitä lajeja kurssin aikana tultaisiin kokeilemaan. Tällöin oppilaat saisivat omat mielipiteensä kuuluville ja kokisivat ne merkityksellisiksi. Oppilaiden kokemusten mukaan tunneilla läpikäytävät lajit olivat myös vuodesta toiseen melko samankaltaisia ja perinteisiä liikuntamuotoja. He toivoivatkin voivansa nostaa omalla osallisuudellaan perinteisten lajien joukkoon myös uusia, heitä itseään kiinnostavia liikuntamuotoja.

*Julia: Kurssin alussa voitais suunnitella opettajan kanssa, mitä tehtäis.*

*Katri: Välillä voisi olla esimerkiksi jotain rennompaa. Esimerkiksi frisbeegolffia ei oo ollut koskaan tai sitten mittää semmosta kunnon toimintapäivää, että lähetään vaikka jonnekin minigolffaamaan tai vaikka tänneki joku semmonen pikkunen rata, mikä se on missä on ne pikku aidat mistä pitää saada läpi ja sitten vaikka tennistä. Tai sitte lähettäis sauvakävelmän porukalla tai jonnekki vaeltaan, se ois mahtavaa.*

Kurssisuunnitelmissa ja aikatauluissa voisi oppilaiden mukaan olla myös joustonvaraa. Tällöin voitaisiin välillä liikkua sen mukaan, mitä oppilaat juuri sinä päivänä haluaisivat tehdä. Opettajalla voisi joskus olla mielessään myös useampi liikuntamuotovaihtoehto, joista oppilaat sitten valitsisivat mieluisensa.

*Sofia: Joskus voisi olla, että opettajaki kyssyy, mitä me haluttas tehdä. Ja sitte tehtäis, mitä mejän koko ryhmä haluais tehdä. Se ois semmonen, että oppilaat sais päättää, mitä ne haluaa tehdä. Ja sitte sillä kertaa, jos me haluttas vaikka pelata jalkapalloa, niin me saatais niinku ite joukkueet jakkaa ja se ois vähän semmonen oppilaat päättää tunti. Että opettaja ois vaan siinä aina mukana, mutta silti me saatas niinku ite päättää, mitä me halutta tehdä ja miten me jaetaan ryhmät ja näin.*

Sisältöihin vaikuttaminen lisäisi kaikkien haastattelemieni oppilaiden mielestä myönteisiä liikuntakokemuksia, sillä silloin he pääsivät liikkumaan tavalla, josta pitivät. Kun toiminta olisi itse ohjattua, muodostuisi sisäisestä motivaatiostakin todennäköisesti korkeampi (Standage ym. 2005). Veera nosti kuitenkin esille, että opettajan tulisi olla varovainen antaessaan päätösvalan ryhmälle. Hänen kokemustensa mukaan äänekkäimmät, johtoasemassa olevat oppilaat saivat tuolloin mielipiteensä kuuluville ja hiljaisemmat joutuivat edelleen toimimaan mukavuusalueensa ulkopuolella. Veeran mielestä ryhmävallan sijasta liikuntatunneilla tulisi-kin olla enemmän henkilökohtaisia valinnanmahdollisuuksia. Myös Anna ehdotti, että tunneilla voisi olla useampia sisältö- tai tehtävävaihtoehtoja, joista oppilas valitsisi itselleen mieluisimman.

*Veera: Tunneilla voisi olla enemmän varaa valita itsenäisesti, mitä tekee.*

*Anna: Esim, jos ois vaikka uintia ja siellä pitää käydä kaks kertaa kolmesta, niin sitte, jos on ollu vaikka ne kaikki kolme kertaa ja sitte viimesellä kerralla ei huvitakaan uida, niin sitte sais lähteä, vaikka lenkille. Meillä se on kuitenkin ollu aina pakollista uija kaikilla kerroilla, jos on mahdollista.*

Kun päätösvalta olisi oppilaalla itsellään, hänen ei tarvitsi kokea tekemisen painetta edes oppilastovereiltaan. Gråsten ym. (2010) mukaan tällainen henkilökohtainen valinnanvapauden lisääminen nostaisi liikuntatunneilla paitsi autonomian tunnetta myös pätevyyden kokemuksia, sillä oppilas valitsisi todennäköisesti harjoitteita, joissa kokisi olevansa hyvä. (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola, Yli-Piipari 2010.)

## 6.4.2 Liikkumista ilman pakkoa

Autonomian tunteeseen liittyvinä kielteisimpinä liikuntakokemuksina haastattelemani oppilaat pitivät tilanteita, joissa heidät oli pakotettu osallistumaan toimintaan. Esimerkiksi useimmat tytöistä olivat kouluvuosinaan joutuneet osallistumaan koulun kisoihin vasten tahtoaan. Myös tavalliset liikuntatunnit sisälsivät usein tilanteita, joissa oppilaat kokivat olevansa vailla vaikuttamisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi, jos kaikki oppilaat joutuivat suorittamaan samaa tehtävää ilman soveltamisen varaa. Tällöin oli luonnollista, että kyseistä lajia ja tehtävää kohtaan nousi vastareaktio ja tunnin kokemuksista, joskus jopa mielikuvasta koko lajia kohtaan, muodostui kielteisiä (Bakker & Bali 2010).

*Julia: Jokaisella pitäis saada ite päättää, haluaako osallistua, kun ei ketään voi pakottaa sinne menneen. Jos vaikka ei yhtään tykkää siitä hiihosta tai yleisurheilusta, niin ei sillon voi pakottaa sinne menneen.*

*Sofia: No hiihdosta en edelleenkään tykkää. Olihan se vähän tynpiää, ku pakotettiin tai ei tietenkään pakotettu hiihtämään, mutta kuitenkin.*

*Julia: Tuolla mejän ryhmässä on semmonen tyttö, joka ei oo koskaan luistellu, niin liikunnanopettaja on sanonut, ettei sen tarvii luistella vaan voi mennä vaikka kävelyllä. Niin minusta se on hyvä, ettei tarvii pakottaa siihen lajiin.*

Vaikka varsinaista pakko-osallistumista tunneilla ei vaadittukaan, kokivat oppilaat valinnanmahdollisuuksien puutteen jonkin asteisena pakottamisena. Katrin mielestä myös vaihtoehtotoiminnaksi suunniteltu käveleminen oli eräänlainen rangaistus, sillä se esti oppilaat osallisuuden ryhmään ja yhteiseen toimintaan. Opettaja ei siis antanut oppilaille autonomista valintaa siitä, miten hän tunnille osallistuisi vaan pakotti tämän vaihtoehtoiseen toimintaan.

*Katri: Sit silleen, että kaikki pääsis osallistumaan siihen. Että ne ois suunniteltu silleen, että vaikka joillain on rajoitteita, niin ne ei sitte haittais siinä liikuntatunnissa. Seki pääsis se, jolla on rajoitteita, siihen osalliseksi jotenki. Ja vaikka ois sitä luistelua. Mää en kerta pysty osallistumaan siihen, niin mää voisinkin jollain lailla olla mukana siinä liikunnassa silti, eikä mua lähetettäis vaan jonneki käveleen, vaan mää saisin silti jollain lailla osallistua sinne tunnille.*

Kaikki haastatteleman oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että liikuntatuntien mielekkyys lisääntyisi huomattavasti, jos opettajan määräämät liikuntamuodot jätettäisiin pois ja oppilaat nostettaisiin mukaan suunnittelemaan itselleen mieleistä liikuntaa.



## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat yläaste-ikäisten tyttöjen liikuntakokemusten muodostumiseen sekä millaiset tilanteet he kokevat koululiikunnassa kielteisiksi. Samalla pyrin avaamaan ymmärrystäni oppilaiden liikuntakokemusmaailmasta sekä kartoittamaan keinoja kielteisten liikuntakokemusten ennaltaehkäisyyn. Toteutin tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena, jossa haastattelin viittä ylä-kouluikäistä tyttöä heidän sen hetkisistä kokemuksistaan koululiikunnasta. Haastatteluista kerätystä aineistosta muodostin aineistolähtöisen analyysin, jonka avulla pyrin selittämään tutkittavaa ilmiötä. Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisimmät löydökset sekä pohdin tulosteni mahdollista käyttöarvoa. Lisäksi teen yhteenvedon tutkimusprosessini luotettavuudesta.

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja sovellettavuus

Tässä tutkimuksessa merkittävimmit koululiikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat liikuntaryhmä, liikunnanopettaja, oppilaan vaikutusmahdollisuudet liikuntatunneilla sekä käsitykset omista taidoista ja fyysisestä pätevyydestä. Kyseiset tekijät ovat olleet esillä myös useissa aiemmissä tutkimuksissa, joskin näkökulma niiden tarkasteluun on ollut hieman poikkeava (Eskelinen 2009; Huisman 2004, 145; Kulmala & Valkeapää 2002; Kumpulainen 2006; Lauritsalo 2014; Zacheus & Järvinen 2007).

Aineistoni perusteella oppilaat pitivät tärkeimpänä kielteisiltä liikuntakokemuksilta suojaavana tekijänä **liikuntaryhmässä** toisten oppilaiden tuntemista sekä yhtenäistä ryhmähenkeä. Mikäli osa ryhmäläisistä oli vieraita tai ryhmä oli jakautunut erillisiin kuppikuntiin, tunsivat oppilaat oman toimintansa tunneilla epävarmaksi. Ihmiselle on psykologisesti turvallisempaa epäonnistua tutussa ympäristössä, mikä selittää, miksi suorituspainee vähenevät liikuntaryhmän ryhmäytyessä (Garr 2006). Tutustuakseen toisiinsa oppilaat olivat jopa valmiita vaihtamaan parhaan kaverinsa kanssa työskentelyn opettajan valitsemiin ja sekoittamiin pariin/ryhmiin. He toivoivat saavansa liikkua yhtenäisessä liikuntaryhmässä, jossa kaikki tulisivat toistensa kanssa toimeen. Vastatakseen oppilaiden toiveisiin opettajat voisivatkin tukea liikuntaryhmiensä muodostamisprosessia erilaisilla harjoitteilla sekä jättämällä tilaa oppilaiden tutustumiselle (Kopakkala 2008, 88). Parhaassa tapauksessa liikuntaryhmiin syntyneet hyvät vertaissuhteet suojelisivat oppilaita useilta kielteisiltä kokemuksilta (Jääskelä, Klemola, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Eteläpelto 2013).

Tutkimukseni tarjosi myös poikkeavan näkökulman yhtenäistä liikuntaryhmää kaipaaviin oppilaisiin. Yksi tutkittavistani, Veera, ei olisi halunnut työskennellä ryhmässä laisinkaan. Hän kertoi viihtyvänsä liikuntatunneilla parhaiten silloin, kun sai toimia yksin. Veera myös suoritti liikuntatuntinsa osittain itsenäisesti. Kyseiset erityisjärjestelyt herättivät mieleeni kysymyksen, olisiko tyttö voinut tuntea kuuluvansa liikuntaryhmään, jos ryhmän yhtenäisyyttä olisi tuettu säännöllisesti joka tunnilla. Vai voiko olla mahdollista, että joku todella tarvitsee yksinäisyyttä, vaikka yhteisöllisyyttä pidetään ihmisen perustarpeena (Deci & Ryan 2001, 7–8)? Lyhyellä aikavälillä liikuntakokemusten kannalta lienee ollut hyvä, että Veera sai toimia haluamallaan tavalla, ja opettaja ymmärsi hänen tarpeensa. Arvioiden varaan kuitenkin jää, olisiko ryhmätoiminnan tukeminen voinut helpottaa tulevia kokemuksia niin sosiaalisissa kuin liikunnallisissakin tilanteissa tai laiminlöikö itsenäiseen liikuntaan vapauttaminen liikuntakasvatuksen sosiaalisia tavoitteita.

Liikuntaryhmän kielteisiksi puoliksi oppilaat nostivat tutkimuksessani toisten oppilaiden määräilyyn, pahantahtoisen huutelun sekä haukkumisen. Suurimmassa osassa tapauksia nämä ilmiöt olivat seurausta ryhmän jakautuneisuudesta sekä oppilaiden välisestä kilpailusta. Huomion arvoista oli, että vertaisoppilaiden väliset kitkat ja välirikot liittyivät lähestulkoon aina **oppilaiden käsityksiin omista taidoistaan** suhteessa muihin. Oppilaat kokivat esimerkiksi kilpailullisuuden ja fyysisistä toimintakykyä mittaavat testit ahdistavana, mikäli he epäilivät pärjäävänsä niissä itse. Samalla omaa suoritusta koskevat kommentit koettiin helposti loukkaavina ja vihamielisinä. Jos itseluottamus olisi ollut korkeammalla, olisi ulkopuolista kritiikkiä ollut ehkä helpompi käsitellä (Jaakkola ym. 2013).

Kilpailullisuus liikuntatunneilla on koettu kielteisenä myös useissa aiemmissä tutkimuksissa (Bernstein, Phillips & Silverman 2011; Cardinal, Yan & Cardinal 2013; Huisman 2004, 145; Zacheus & Järvinen 2007). Aineistoni perusteella itse kilpailutilanne ei kuitenkaan ollut ongelman lähtökohta vaan oppilaat huolestuivat enemmän omasta osaamisestaan. Erilaisissa kilpailuissa oman suorituksen vertaaminen muihin on yleensä suhteellisen helppoa ja läpinäkyvää, mikä voi aiheuttaa paineita oppilaille (Bernstein, Phillips & Silverman 2011). Jos oppilas ei pärjää kilpailussa vertaisilleen, voi itsensä kokeminen muita heikommaksi olla murrosikäiselle nuorelle haastava ajatus käsitellä (Lewis & Knight 2000; Lintunen 2007, 153–155). Se voi jopa syrjäyttää omat onnistumisen kokemukset kilpailun varrelta ja jättää mielikuvan täydellisestä epäonnistumisesta. Tutkimustulosteni valossa näyttäisikin siltä, että oppi-

laalle on merkityksellisempää osata liikuntataitoja yhtä hyvin vertaistensa kanssa kuin osata niitä omasta mielestään hyvin.

**Opettajilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa** oppilaiden koettuun osaamiseen tarjoamalla heille onnistumisen kokemuksia oman tasoissaan tehtävissä. Onnistumisista rakentuvat fyysisen pätevyyden tunne sekä vahva itseluottamus suojaavat oppilaita ulkoiselta kritiikiltä ja paineelta (Jaakkola ym. 2013). Lisäksi ne voivat vähentää tuntien vertailevaa ilmapiiriä. (Korkiakangas ym. 2009; Lintunen 2000, 81; Telema 1999.) Haastatteleman oppilaat nostivat tärkeäksi itseluottamusta kohentavaksi tekijäksi myös opettajalta sekä oppilastovereilta saadun kannustavan palautteen (Lintunen 2007, 154–155). Liikunnanopettajat voivatkin omalla esimerkillään luoda tunneillensa kannustuskulttuurin, jossa jokaisen oppilaan suoritus-ta arvostetaan. Vähentääkseen oppilaidensa suorituspainetta opettajat voivat lisäksi organisoi-da kilpailu- ja testitilanteita niin, etteivät oppilaat joudu julkisesti esille omien taitojensa kanssa. Tämä saattaa helpottaa omaan suoritukseen keskittymistä. Esimerkiksi, jos kaikki oppilaat liikkuvat yhtä aikaa, tulee suoritusten vertailusta haastavampaa ja yksittäisen oppilaan toiminta jää enemmän piiloon. Peleissä opettajat voivat puolestaan miettiä tasoryhmien tai erilaisten roolien käyttöä. Aineistoni perusteella oppilaat haluavat kokea kuuluvansa ryhmään myös liikuttaessa, joten on tärkeää mahdollistaa jokaiselle osallisuus sekä onnistumisia tarjoava oman tasoinen rooli liikuntatunneilla.

Liikuntatilanteiden organisoinnin sekä liikuntaryhmiin vaikuttamisen lisäksi opettajilla on myös lukuisia muita mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden liikuntakokemuksiin. Tämä näkyi niin omani kuin aiempienkin tutkimusten tuloksissa (Cothran & Kulinna 2007). Aineistossani nousi esimerkiksi esille opettajien yhteys oppilaiden **autonomian** kokemiseen. Eniten oppilaat kaipasivat opettajalta vaikutusmahdollisuuksia liikuntatuntien sekä –kurssien suunnitteluun. Jos he pääsisivät liikkumaan itselleen mieleisellä tavalla, muodostuisi liikuntakokemuksista todennäköisesti myönteisempiä (Standage ym. 2005). Päätösvaltaa luovuttaessaan opettajan tulisi kuitenkin huomioida, että oppilaat kokevat olevansa vaikutusvaltaisia vain, jos päätökset todella tehdään demokraattisesti oppilaiden itsenäisiä mielipiteitä kuunnellen. Yleinen huutoäänestys ei tukisi oppilaiden autonomian tunnetta vaan siirtäisi vain vallan opettajalta luokan äänekkäimmille oppilaille.

Opettajien toivottiinkin suhtautuvan auktoriteettiasemaansa huolella ja käyttävän sitä tarkoituksenmukaisesti. Oppilaat muun muassa toivoivat, että opettajat kohtelisivat kaikkia oppilai-

ta samalla tavalla ja vaatisivat heitä noudattamaan samoja sääntöjä. Yksittäiset erillisvapaudet tunneilla vaikuttavat helposti oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja hierarkioihin, joten opettaja voidaankin pitää avainasemassa tasa-arvoisen luokkayhteisön rakentamisessa (Kosonen 1998, 125–128). Aineistoni perusteella tasa-arvoiseen kohteluun nähtiin sääntöjen lisäksi kuuluvan tasapuolinen huomiointi sekä palautteenanto.

Yksi tutkimuksessani useimmin esiinnousseista liikuntakokemustekijöistä oli oppilaiden ja opettajien välinen luottamus. Hyvä keskinäinen suhde paransi huomattavasti liikuntatuntien ilmapiiriä sekä nosti kokemusten mielekkyyttä. Luottamuksen puute puolestaan heikensi oppilaiden arvostusta opettajaa kohtaan sekä käänsi heidän suhtautumisensa liikuntaan jo lähtökohtaisesti kielteiseksi. Jos oppilas ei esimerkiksi syystä tai toisesta kyennyt osallistumaan liikuntatunnille täysipainoisesti, tuli opettajan ymmärtää hänen huolensa ilman epäilyksiä. Pahin mahdollinen luottamuksen rikkoja oli tässä tapauksessa ongelman täydellinen kieltäminen ja toimintaan pakottaminen. Osallistumaan pakotettuina oppilaiden liikuntakokemuksista muodostui automaattisesti kielteisiä, oli niiden taustalla oikeasti ongelmia tai ei. (Bakker & Bali 2010; Lundan 2003.)

Opetuksesta sivuun jäävät oppilaat ovat varsin yleisiä liikuntatunneilla ja opettajat joutuvatkin usein pohtimaan, kuinka he saisivat kaikki nuoret aktivoitua. Aineistoni perusteella opettajien tulisi kuitenkin ensisijaisesti keskittyä kuuntelemaan, mitkä ovat oppilaiden todelliset syyt poissaololle sekä koettaa pohtia keinoja näiden ongelmien ratkaisemiseen. Luottamuksen voitettuaan myös toimintaan houkuttelusta ja kannustamisesta tulee helpompaa. Kun oppilaat saavat liikkua tunneilla omilla ehdoillaan, ovat myönteiset liikuntakokemukset huomattavasti todennäköisempiä (Standage ym. 2005). Samalla kasvaa myös potentiaali liikunnan omaehtoiseen harrastamiseen.

Kielteisten liikuntakokemusten aiheuttajien ohella tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella liikuntakokemuksia ilmiöinä. Ennen kaikkea etsin vastausta kysymykseen, miksi toiset oppilaat kokevat tilanteet myönteisinä, kun toisille ne puolestaan aiheuttavat suoranaisia ahdistuksen tunteita. Liikuntakokemusten laatuun on katsottu vaikuttavan muun muassa yksilön aiemmat kokemukset sekä niiden myötä liikunnalle annetut merkitykset (Fox 1998, 1–2; Koski 2013, 96–100). Aiempien kokemusten vaikutus näkyi myös omassa aineistossani. Tulevana liikunnan opettajana oli kuitenkin huojentavaa huomata, että uusien kokemusten myötä liikunnalle annetut merkitykset usein muuttuivat samoin kuin suhtautuminen aineeseen. Aineis-

toni perusteella itse liikuntatilanteessa erot myönteisten ja kielteisten kokemusten välillä olivat hiuksen hienot. Jo pienet muutokset saattoivat kääntää kokemukset myönteisiksi ja päinvastoin. Toivonkin tutkimukseni annin avartavan liikunnanopettajien ymmärrystä liikuntakokemusten muodostumisesta sekä tarjoavan heille keinoja kääntää oppilaiden liikuntakokemusten luonne myönteiseksi. Seuraavaksi esitän aineistoni pohjalta yhteenvedon liikunnanopettajien vaikutusmahdollisuuksista kielteisten liikuntakokemusten ennaltaehkäisyyn.

## LIKUNNANOPETTAJAN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET KIELTEISTEN LIKUN- TAKOKEMUSTEN ENNALTAEHKÄISYYN

- Liikuntaryhmän ryhmänmuodostusprosessin tukeminen. Opettajan on tärkeä huolehtia, että oppilaat pääsevät liikuntatuntien aikana tutustumaan toisiinsa sekä tekemään yhteistyötä kaikkien ryhmätovereiden kesken.
- Oppilaiden tasa-vertainen kohtelu. Kun oppilaat ovat opettajan silmissä tasa-arvoisia, pysyvät heidän valta-asemansa myös ryhmän keskuudessa helpommin samantasoisina.
- Onnistumiskokemusten tarjoaminen. Opettajan tulee suunnitella ja eriyttää tuntien toimintaa niin, että kaikki oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia. Samalla vältytään tilanteelta, että alan harrastaja ja ensikertalainen vertaavat taitojaan samassa harjoitteessa.
- Kilpailutilanteiden helpottaminen. Opettaja voi korostaa tunneillaan leikkimielistä ilmapiiriä, jossa tuloksia ei tarvitse verrata. Kilpailuasetelmaa on hyvä myös hieman piilottaa, jotta jokainen saa toimia rauhassa omalla tasollaan.
- Kannustuskulttuurin luominen. Oppilaat kaipaavat kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta niin opettajaltaan kuin oppilastovereiltakin. Hyvässä hengessä kaikilla on hauskaa!
- Luottamuksen osoittaminen oppilaille. Kun oppilaisiin luotetaan, he myös toimivat todennäköisesti luottamuksen arvoisesti. Samalla kynnyks arkaluontoisten asioiden julkistamiseen pienenee.
- Oppilaiden osallistaminen. Opettaja tukee oppilaiden autonomian tunnetta parhaiten ottamalla heidät mukaan kurssien ja yksittäisten tuntien suunnitteluun.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Lähdettäessä arvioimaan laadullisen tutkimusprosessin onnistumista ja luotettavuutta on ensisijaisen tärkeää huomioida, että tutkimus on aina sidoksissa tutkijaansa. Vaikka tutkija pyrkii lähtökohtaisesti tuottamaan objektiivista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, näkyvät hänen taustansa sekä ymmärryksensä aiheesta väistämättä niin aineiston hankinnassa, analysoinnissa kuin tulosten tulkinnassakin. (Eskola & Suoranta 1998, 15–20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161–164; Hirsjärvi & Hurme 2001, 24.) Tutkija toimii samalla myös oman tutkimuksensa luotettavuuskriteerinä, sillä laadullisen tutkimuksen luotettavuusarviointi perustuu tutkijan tarkkaan selostukseen tutkimusprosessinsa etenemisestä ja siinä esiintyvistä haasteista (Eskola & Suoranta 2003, 210; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 232–233).

Itselläni ei ollut ennen tätä pro gradu -tutkielmaa aiempaa kokemusta laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta. Osaamisen taustalla olivat ainoastaan tutkintooni kuuluvat tutkimusmethodiset opinnot. Koenkin oppineeni tämän tutkimusprosessin myötä paljon uutta tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta sekä raportoinnista. Joudun siltä myöntämään, että keskeneräisyyteni tutkijana on vielä havaittavissa tutkielmastani. Parantaakseni tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt olemaan huolellinen läpi tutkimusvaiheiden sekä raportoimaan lukijalle avoimesti kohtaamistani haasteista.

Toteuttamani tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kahdella tavalla, ulkoisen ja sisäisen luotettavuuden avulla. Sisäistä luottamusta punnittaessa tarkastellaan, kuvaavatko tutkimuksessa esiintyvät tiedot niitä asioita ja ilmiöitä, joita tutkielman oli tarkoitus käsitellä. (Hakala 2010, 22–23.) Omassa tutkimuksessani koen näin olevan. Työni käsittelee yläkouluikäisten tyttöjen liikuntakokemuksia, niiden muotoutumista ja merkityksiä, kuten alkuperäinen tarkoitukseni oli. Olen myös kyennyt aineistoni avulla vastaamaan tutkimukselleni asetettuihin tutkimuskysymyksiin sekä kielteisten liikuntakokemusten aiheuttajista että keinoista niiden ennaltaehkäisyyn.

Tutkimuksessani esiinnousseet tekijät kielteisten liikuntakokemusten taustalla olivat hyvin samansuuntaisia, mitä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu (Eskelinen 2009; Huisman 2004, 145; Kulmala & Valkeapää 2002; Kumpulainen 2006; Lauritsalo 2014; Zacheus & Järvinen 2007). Tämä voi osaltaan johtua siitä, että käytin haastattelurunkoni pohjana aiempaa teoria-tietoa liikuntakokemuksista. Tutkimukseni tarjosi kuitenkin jo tiedetyille tekijöille uusia mo-

niulotteisia näkökulmia. Esimerkiksi, miten vertaiset vaikuttavat oppilaiden fyysisen pätevyyden kokemuksiin. Tästä johtuen tutkimukseni voi todeta myös löytäneen jotain uutta sekä lisännen ymmärrystä liikuntakokemuksista ilmiönä (Eskola & Suoranta 1999, 15–20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161–164). Tekemäni tutkimuslöydökset ovat kuitenkin sidoksissa vain tähän tutkimukseen sekä kohdejoukkoon eikä niitä voida yleistää koskemaan kaikkia yläkoulun oppilaita. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin yleistettävyyden sijaan enemmänkin kartoittaa ja kuvailla tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 232–233; Laine 2010, 31.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta tulosten yleistettävyyttä tärkeämpää onkin tarkastella, ovatko käsitellyt tiedot riittävän objektiivisia.

Tutkimuksen ulkoista luotettavuutta arvioidaan pohtimalla, voidaanko tutkimuksen pohjalta tehdä tutkimusaihetta koskevia päätelmiä (Hakala 2010, 22–23). Eli toisin sanoen, täyttääkö tutkimuksen toteutus tieteelliselle tutkimukselle asetetut kriteerit. Oman tutkimukseni kohdalla koen tarpeelliseksi tarkastella aineistoni luotettavuutta. Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla viittä harkinnanvaraisesti valittua yläkouluikäistä tyttöä heidän omista liikuntakokemuksistaan. Tyttöjen liikunnanopettajat auttoivat minua haastateltavien valinnassa, jotta saisin tutkimushenkilöikseni tutkimukselleni hyödyllisimmät oppilaat. Lähipiiristä saatujen vihjeiden perusteella koenkin löytäneeni tutkimukselleni tarkoituksenmukaiset tutkimushenkilöt. Haastatellut oppilaat myös suhtautuivat tutkimukseeni myönteisesti, minkä koen lisäävän aineistoni luotettavuutta. Huolehtiakseni tutkimukseni eettisyydestä toimitin haastateltavilleni etukäteen kuvauksen tutkimuksestani sekä pyysin heidän suostumustaan tutkimukseen osallistumiseksi (liite1).

Haastattelutilanteista muodostui luottamuksellisia. Oppilaat kertoivat liikuntakokemuksistaan varsin avoimesti ja monisanaisesti. Haastattelujen haasteeksi koin tilan jättämisen oppilaiden omille ajatuksille. Keskustelua olisi ollut luonteva viedä eteenpäin vuoropuheluna haastattelurungon pohjalta. Ensikertalaisena haastattelijana jouduinkin todella keskittymään, etten lähtisi itse johdattelemaan keskustelua vaan antaisin oppilaille riittävästi aikaa kertoa omista tuntemuksistaan. Keskittymisestä huolimatta on mahdollista, että olen haastattelijana vaikuttanut haastateltavieni vastauksiin. Olen myös saattanut tulevana liikunnanopettajana houkutella oppilaita vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla omien rehellisten tuntemusten sijaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 206). He ovat voineet esimerkiksi puhua liikunnan ope-  
tuksesta ja liikunnanopettajista mielipiteitään myönteisemmin antaakseen minulle hyvän vaikutelman.



Tutkimusaineiston kerättyäni jäin pohtimaan, riittäisivätkö tekemäni viisi haastattelua tuottamaan tarpeeksi tietoa liikuntakokemuksista. Tässä vaiheessa päädyin aloittamaan analyysini, sillä laadullisessa tutkimuksessa merkittävää ei ole vastausten määrä vaan se, millaisia johtopäätöksiä tutkija pystyy niistä tekemään (Hakala 2010, 19–21). Aineistoa voidaan pitää riittävänä, kun samat asiat alkavat kertaantua vastauksissa. Tämä perustuu saturaatio- eli kylläisyysteoriaan, jonka mukaan tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin kaiken, mitä tutkimusaiheella on annettavanaan. Melko pian analyysia toteuttaessani huomasinkin oppilaiden puhuvan lähes samoista ongelmista liikuntatunneilla. Näin ollen en kokenut tarvetta lisähaastatteluille. Kylläisyysajatteluun liittyy kuitenkin ongelmia. On nimittäin täysin tutkijan omasta oppineisuudesta kiinni, milloin hän kokee löytäneensä kaikki näkökulmat. Ei myöskään ole olemassa kahta samanlaista haasteltavaa, jotka vastaisivat täysin samalla tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 181–182.) Muutama lisähaastattelu olisi siis voinut avata tutkimukselleni uusia näkökulmia sekä syventää jo tekemiäni tulkintoja. Etenkin, jos haastateltavat olisivat olleet eri kouluilta ja eri puolilta Suomea. Koen kuitenkin myös tämän pienen aineiston antaneen tärkeitä havaintoja liikuntakokemuksista.

Myös aineiston analyysiin liittyi omat haasteensa. Ensinnäkin huomasin luokittelua tehdessäni muodostavani oppilaiden vastauksista helposti omiin ennakko-oletuksiini pohjautuvia teemoja. Varmistaakseni tutkimukseni objektiivisuuden jouduinkin käyttämään analyysivaiheeseeni huomattavan paljon aikaa ja lukemaan ja luokittelemaan aineistoa yhä uudelleen. Kriittisen tarkastelun jälkeen onnistuin lopulta poimimaan aineistostani myös omista ajatuksistani poikkeavia havaintoja ja koenkin yltäneeni korkeaan objektiivisuuteen. Tutkijana minun tulee kuitenkin hyväksyä, että toinen tutkija tai lukija olisi todennäköisesti luokitellut vastaukseni eri tavalla ja löytänyt aineistooni uusia näkökulmia.

Tekemieni havaintojen liittäminen aiempaan teorian tietoon tuntui puolestaan luontevalta. Koenkin onnistuneeni hyvin vuoropuhelussa tulosteni ja teorian tiedon välillä. Aihepiirin laajempi teorian tuntemus olisi toki voinut syventää analyysini raportointia sekä tuoda uusia näkökulmia tulosteni tarkasteluun. Kokonaisuudessaan prosessi opetti minulle, että tutkijan tulee olla hyvin perillä aiheeseensa liittyvästä teoriasta, mutta kyetä myös unohtamaan ajatuksena aineistoon tarkastellessa.

### 7.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Varsinaisiin tutkimusongelmiini liittyneiden tulosten lisäksi aineistostani nousi esiin monia kiinnostavia kysymyksiä, joihin en aiheen rajaamiseni puitteissa voinut tarttua. Näitä kysymyksiä olisikin mielenkiintoista päästä tarkastelemaan tulevaisuudessa jatkotutkimusten muodossa.

Ensinnäkin tutkimukseni nosti vahvasti esiin opettajien vaikutusmahdollisuudet oppilaiden liikuntakokemuksiin. Niihin on kiinnitetty huomiota myös useissa aiemmissa liikuntakokemustutkimuksissa (Cecchini ym. 2001; Fox 1998, 2; Streaun 2009; Zacheus & Järvinen 2007). Tästä johtuen olisikin mielenkiintoista antaa puheenvuoro myös opettajille ja heidän näkemyksilleen. Millaiseksi he itse kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa? Huomionarvoista olisi myös tietää, millaisena liikunnanopettajat pitävät omia valmiuksiaan liikuntakokemuksiin vaikuttamiseen. Mitkä asiat heiltä sujuvat rutiinilla ja missä he puolestaan kokevat haasteita? Voitaisiinko liikuntakokemusten tuottamista käsitellä enemmän jo opintojen aikana ja parantaa näin valmiuksia kohdata haasteet vai opitaanko taidot vasta myöhemmin työelämässä?

Tärkeää olisi myös perehtyä tarkemmin liikuntasalin laidalla toistuvasti istuviin oppilaisiin. Millaiset syyt ajavat heidät vetäytymään liikunnasta ja millaiselle liikuntatunnille he voisivat kuvitella osallistuvansa? Kaikki tuskin koskaan voivat pitää oppiaineesta, mutta olisiko olemassa keinoja, jolla osallistumisprosenttia saataisiin suuremmaksi.

Oppilaan liikuntasuhdetta, taustaa ja aiempia kokemuksia on pidetty merkittävänä osana liikuntakokemusten muodostumista (Fox 1998, 1–2; Koski 2013, 96–100). Olisikin hyödyllistä selvittää, millainen taustojen vaikutus todellisuudessa on. Kysymystä voitaisiin tarkastella esimerkiksi tutkimalla, miten oppilaiden vanhempien suhde liikuntaan, harrastuneisuus, aiemmat liikuntanumerot, asuinpaikka, kaveripiiri ynnä muut vastaavat seikat vaikuttavat liikunnan kokemiseen. Mielenkiintoista olisi myös tietää, millaiset mahdollisuudet koululiikunnalla on vaikuttaa oppilaiden liikunta-asenteisiin. Voiko kielteinen liikunta-asenne estää myönteiset koululiikuntakokemukset vai voidaanko myönteisillä kokemuksilla saada oppilas taustoista huolimatta innostumaan liikunnasta?

## LÄHTEET

- Bakker, A. B. & Bal, M.P. 2010. Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupation and Organizational Psychology* 83 (1), 189–206.
- Barkoukis, V. 2007. Experience of state anxiety in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators: Student in focus. 2. painos*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57–72.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. *Group boundaries and hierarchies: Ethnographic study of physical education in secondary school*. *Social Psychological Studies* 22. University of Helsinki.
- Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. 2011. Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities on physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 69–83.
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal, M. K. 2013. Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education* 84 (3), 49–53.
- Carlson, T. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14 (4), 467–477.
- Carmona, J., Tornero-quinones, I. & Sierra-Robles, A. 2015. Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with physical education class. *Psychology of Sports & Exercise* 3 (16) 70–78.
- Cecchini, J., Gonzalez, C., Carmona, A., Arruza, J., Escarti, A. & Balague, G. 2001. The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science* 1 (4), 1–11.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J. & Witty, K. 2011. Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise* 12 (3), 555–562.
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. 2007. Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78 (3), 216–224.

- Coulter, M. & Woods, C. B. 2011. An exploration of children's perceptions and enjoyment of school-based physical activity and physical education. *Journal of Physical Activity and Health* 8 (5), 645–654.
- Dyson, B. Student's perspectives of physical education. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (toim.) *Handbook of physical education*. Lontoo: Sage publications, 327–346.
- Eskelinen, A. 2009. Viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 13–235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa – liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E.-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö. *Motivaatio ja minäkäsitysliikunnassa ja urheilussa*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Fox, K. R. & Corbin, C. B. 1989. The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 11 (4), 1–12.
- Garr, M. 2006. Understanding group processes. *Camping magazine* 79 (2), 46–48.
- Gibbons, S. L., Temple, V.A. & Humbert, M. L. 2011. Enhancing girls' participation on physical education: A framework for action. *Physical & Health Education Journal* 77 (3), 16–23.
- Gibbons, S. L. & Humbert, M. L. 2008. What are middle-school girls looking for in physical education? *Canadian Journal of Education* 31 (1), 167–186.
- Goddart, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. A multilevel examination of distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* 120, 3–17.
- Green, K., Smith, A., & Roberts, K. 2005. Young people and lifelong participation in sport and physical activity: a sociological perspective on contemporary physical education programmes in England and Wales. *Leisure studies* 24 (1), 27–43.
- Grimminger, E. 2014. The Correlation of Recognition and Non-recognition Experiences in Physical Education with Children's Self-Concept – Are There Really Gender Differences? *Journal of Physical Education and Sport* 14 (2), 222–231.
- Groves, S. & Laws, C. 2000. Children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education* 5 (1), 19–27.

- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. 2005. *The social psychology of exercise and sport*. Berkshire: Open University press.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31–37.
- Heikinaro-Johansson, P. 2002. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 94–113.
- Helasterä, J. & Weckman, A. 2006. Minä liikkujana 5. – 6. luokkalaisten oppilaiden käsityksiä itsestään liikkujana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino, 34–188.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 160–237.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010-katsaus: Terveysliikunnan suositukset täyttyvät heikosti. *Liikunta & Tiede* 48 (2–3), 18–23.
- Ignatius, E. & Kokkonen, M. 2002. *Psykologinen luottamus: riskinottoa ja odotuksia*. Luettu 13.5.2015; [https://www.mit.jyu.fi/agoracenter/inbct/InBCT12/Psykologinen\\_luottamus.pdf](https://www.mit.jyu.fi/agoracenter/inbct/InBCT12/Psykologinen_luottamus.pdf)
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.

- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.
- Janciauskas, R. 2012 Characteristics of young learners psychological well-being and self-esteem in physical education lessons. *Edeucation, Physical training, Sport* 85 (2), 18–25.
- Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) 2013. Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. Jyväskylän Yliopisto. *Studies in sport, Physical Education and Health* 181.
- Kari, J. & Kortti, J. 2006. Yläkouluikäisten oppilaiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemukset koululiikunnasta sekä vapaa-ajan liikuntaharrastus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Kirk, D. 2005. Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review* 11 (3), 239–255.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus, 70–85.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport Physical Education and Health* 139.
- Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi – ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korkiakangas, E., Taanila, A., Jokelainen, J. & Keinänen-Kiukaanniemi, S. 2009. Liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät eri-ikäisten naisvoimistelijoiden kuvaamina. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 46 (1), 95–108.
- Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. *Nuorisotutkimus* 23 (1), 3–21.

- Koski, P. 2013. Liikunta suhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 94–124.
- Koski, T. 2000. Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä. Tampereen yliopisto. Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. Liikunta & Tiede 50 (1), 45–51.
- Kulmala, A. & Valkeapää, P. 2002. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä, lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Kumpulainen, T. 2006. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta eläytymismenetelmän keinoin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia, Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: ” Ja kaikki näkee, kun sä yrität”. Kasvatus 43 (3), 255–267.
- Lauritsalo, K. 2014. ”Yleensä tykkään koululiikunnasta, mutta..”. Liikunta ja tiede 51 (2–3), 4–8.
- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." : school physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

- Lewis, J. D. & Knight, H.V. 2000. Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers -Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly* 44 (1), 45–53.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 124. Jyväskylä: Paino Porras Oy, 81–88.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Liukkonen, J. 2009. Liikuntakasvatuksen haasteena: Kasvatus liikuntaan ja kasvattaminen liikunnan avulla. *Liikunta ja tiede* 46 (4), 34–36.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. 2010. Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research* 103 (5), 295–308.
- Lukkarinen, H. 2001. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmionä fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 116–164.
- Lundan, A. 2003. Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. *Kasvatus* 34 (5), 476–487.
- Mankonen, V. 2014. " Siitä aineesta josta pitivät kaikki. Vai pitivätkö?"-Karmeita koululiikuntakokemuksia City-lehden lukijoiden kynästä vuonna 2011. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro –gradu-tutkielma.
- Mikkola, E. 2007. Iloa ja intoa vai vatsanväännteitä? Koulun liikuntatuntien motivaatioilmanston ja liikuntanumeron yhteys affektiivisiin kokemuksiin 6-luokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro –gradu-tutkielma.
- Mäenmurd, K. & Tanttinen, P. 2004. Mistä hyvä liikuntatunti on tehty? – Hyvä liikuntatunti lasten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. Luokanopettajien aikuiskoulutus Chydenius-instituutti. Pro –gradu-tutkielma.
- Niemelä, J. & Niemelä, O. 2012. Jos koululiikuntaa ei olisi, luulen, etten liikkuisi nyt vapaa-ajallanikaan juuri ollenkaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro –gradu-tutkielma.



- Nieminen, P. & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. *Liikunta ja tiede* 47 (6), 45–53.
- Ojanen, M. 2012. Kohti yhteisöllisyyttä. *Liikunta & Tiede* 49 (2–3), 30–33.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson P. 2011. Liikunnan seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Penttinen, S. 2008. Hyvä, paha, tärkeä koululiikunta. *Liikunta ja tiede* 45 (4), 41–43.
- Perlman, D. & Karp, G. G. 2010. A Self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy* 15 (4), 401–418.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Portman, P. A. 2003. Are physical education classes encouraging students to be physically active?: experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator* 60 (3), 150–161.
- Raittila, P. 2012. ”Hiki kyllä tuli ja pulssi naputti toista sataa, mutta onnistumisen iloa en tuntenut.” Tarinoita epämiellyttävistä liikuntakokemuksista. Haaga-Helia ammatti-korkeakoulu. Vierumäen yksikkö. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Rovio, E. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunteiden edistäminen ryhmässä. *Valmentaja* 43 (4), 52–53.
- Rovio, E., Lintunen, T., & Salmi, O. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro. 163.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2001. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester press, 3–37.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411–433.
- Stiller, J. & Alferman, D. 2007. Promotion of a healthy self-concept. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.)

- Psychology for physical educators: Student in focus. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–140.
- Strean, W. B. 2009. Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1 (3), 210–220.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 11–123.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta ja tiede* 36 (3), 4–9.
- Takatalo, J. 2011. Psychologically-Based and Content-Oriented Experience in Entertainment Virtual Environments. University of Helsinki Institute of Behavioral Sciences *Studies in Psychology* 77: 2011
- Tontti, J. 2008. Yksilö + yhteisö= yhteisöllisyys. *Psykologia* 43 (2), 141–143.
- Troman, G. 2000. Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education* 21(3), 331–353.
- Trout, J. & Graber, K. C. 2009. Perceptions of overweight students concerning their experiences in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 28 (1), 272-292.
- Trudeau, F. & Shephard, R.J. 2010. Relationships of physical activity to brain health and the academic performance of schoolchildren. *American Journal of Lifestyle Medicine* 4 (2), 138–150.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Weinberg, R.S., Gould, D. 2011. Foundations of sport and exercise psychology. 5. painos. Leeds: Human kinetics.
- Yli-Piipari, S. 2011. Nuoret arvostavat koululiikuntaa. Usko omiin kykyihin lisää arvostusta. *Liikunta ja tiede* 48 (4), 20–24.
- Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2009. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmitarin suomenkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti. *Liikunta & tiede* 46 (1), 51–56.
- Zacheus, T & Järvinen, T. 2007. ”Opettaja pisti suksisauvalla selkään” Vuosina 19231–988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus* 2007 (1), 17–27.
- Zhu, X. 2013. Exploring students' conceptions and expectations of achievement in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 17 (1), 62–73.

Liite 1

Hei,

olen 4. vuoden opiskelija Jyväskylän Yliopiston Liikuntatieteellisestä tiedekunnasta. Pääaineeni on liikuntapedagogiikka eli valmistuttuani tulen työskentelemään liikunnan ja terveystiedon opettajana.

Teen opinnoissani parhaillaan pro gradu -tutkielmaa yläasteikäisten tyttöjen koululiikuntakokemuksista. Tutkimukseni tavoitteenani on kerätä oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia koululiikunnasta sekä siihen liittyvistä ilmiöistä (niin hyvistä kuin huonoista puolista) ja mahdollisesti hyödyntää näitä tietoja liikunnanopettajien koulutuksen sekä liikunnanopetuksen kehittämisessä.

Kerään tutkimusaineistoni haastattelemalla yläasteikäisiä tyttöjä heidän omista liikuntakokemuksistaan. Tutkimushaastattelu kestää yhden vastaajan/oppilaan kohdalta noin 60 minuuttia ja se toteutetaan viikolla yhdeksän koulun liikuntatuntien aikana. Eli kyseisellä liikuntatunnilla teemme haastateltavan kanssa haastattelun koulun tiloissa sen sijaan, että hän osallistuisi liikuntatunnille.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia. Haastattelutilanteet nauhoitetaan ääninauhurille ja niistä saatavaa aineistoa käytetään vain ja ainoastaan tämän tutkimuksen raportoinnissa. Haastateltavien henkilöllisyys tai koulu ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa. Haastatteluaineistot hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Osallistumisesi tutkimukseeni olisi minulle erittäin tärkeää monipuolisen ja luotettavan aineiston keräämiseksi. Pyytäisin ystävällisesti ilmoittamaan suostumuksestasi haastatteluun viimeistään 10.2 mennessä sekä minulle

sähköpostitse osoitteeseen [hanna.e.harju@student.jyu.fi](mailto:hanna.e.harju@student.jyu.fi)

tai puhelimitse numeroon 040 7180259

että liikunnanopettajallesi.

Ystävällisin terveisin ja aurinkoista kevättä toivotellen,

Hanna Harju

## Liite 2

### Haastattelurunko

Turvallisen haastatteluilmapiirin luominen ilman nauhuria: Vapaata keskustelua esimerkiksi tulevasta hiihtolomasta, itseni ja tutkimuksen esittely sekä nauhurin käytön esittely.

Nauhoituksen alkuun vapaamuotoisia kysymyksiä: Mistäpäin oppilas on kotoisin, Mitä harrastuksia hänellä on? Harrastaako hän vapaa-ajalla liikuntaa?

### Haastattelun teemat

Teemojen alla esiintyvät kysymykset ovat suuntaa antavia, eivät suoria kysymyksiä oppilaille. Teemat voivat esiintyä haastatteluissa eri järjestyksessä oppilaan vastausten mukaan.

Suhde kouluun ja koululiikuntaan:

1. Suhtautuminen kouluun ja koulunkäyntiin yleisesti. Lempi- ja inhokkiaineet. Miksi näin?
2. Suhtautuminen koululiikuntaan. Kivaa, inhottavaa vai aine muiden joukossa.

Omat liikuntamieltymykset ja käsitykset omista taidoista:

3. Lempi- ja inhokkilajit. Miksi? Vaikuttaako lajista pitämiseen se, kuinka hyväksi itsensä tuntee kyseisessä lajissa?

Liikuntaryhmän ilmapiiri:

4. Millaisena oppilas kokee oman liikuntaryhmänsä? Onko oppilaalla liikuntaryhmässä läheisiä kavereita? Millaista ryhmätyötä ryhmässä esiintyy? Kenen kanssa oppilas työskentelisi mieluiten?
5. Millä tavoin liikuntaryhmä vaikuttaa oppitunteihin tai omaan käyttäytymiseen ?

Opettajan toiminta:

6. Millainen on hyvä liikunnanopettaja? Miten opettaja voi omalla käytöksellään vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti liikunnantunttiin? Millainen opettajan rooli liikunnantunnilla tulisi olla?
7. Millä tavoin opettaja voi vaikuttaa esimerkiksi tunnin ilmapiiriin ja ryhmän toimintaan?

Kilpailullisuus, vertailu ja esiintyminen:

8. Esiintyminen ja näyttäminen liikuntatunneilla. Oppilasnäytöt. Ilmaisulliset tunnit.
9. Testaaminen liikuntatunneilla. Jännittääkö? Motivoiko? Koetaanko tarpeelliseksi?
10. Koulujen omat ja koulujen väliset kilpailut liikunnassa

Ulkoiset vaatimukset

11. Ulkonäköpaineet liikuntatunneilla.
12. Liikuntavälineiden merkitys. Säätilan ja liikuntatilojen merkitys.
  
13. Jännittääkö ikinä liikuntatunneilla? Entä muuten koulussa tai vapaa-ajalla?