

**Liikunnan riemua etsimässä - kuudesluokkalaisten ko-
kemuksia eri liikuntaympäristöissä**
Susanna Parkkinen & Emma Puustinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Parkkinen, Susanna & Puustinen, Emma. 2016. Liikunnan riemua etsimässä – kuudesluokkalaisten kokemuksia eri liikuntaympäristöissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 98 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee kuudesluokkalaisten ajatuksia liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä eri liikuntaympäristöissä. Tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat positiivisiin ja negatiivisiin liikuntakokemuksiin koululiikunnassa, urheiluseurojen liikunnassa ja omaehtoisessa liikunnassa. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka myötä liikunnanopetusta voitaisiin kehittää siten, että mahdollisimman moni oppilas saisi koululiikunnassa positiivisia liikuntakokemuksia. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on testata Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmallin toimivuutta alakouluikäisten lasten kohdalla.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus, jonka teoreettinen lähtökoh- ta on fenomenologia ja ihmiskäsitys holistinen. Työmme teoria pohjautuu nel- jään liikuntakokemuksia selittävään teoriaan: Foxin (1998 liikuntakokemusmal- liin, Kosken (2004) liikuntasuhde-teoriaan, Scanlanin ja Simonsin (1992) liikun- tautautinnon malliin sekä Carlsonin (1995) liikunnasta vieraantumisen malliin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui yh- teensä 10 (n = 10) kuudesluokkalaista oppilasta, viisi tyttöä ja viisi poikaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen aineisto analysointiin teo- riaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tutkimustulokset osoittavat, että positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavat erityisesti ihmiset, pätevyyden koke- mukset, liikunnan luonne sekä psykologinen minä, ja negatiivisiin liikuntako- kemuksiin puolestaan vaikuttavat useimmiten ihmiset, fyysinen minä ja liikun- nan luonne.

Asiasanat: koululiikunta, koulun liikunta, omaehtoinen liikunta, urheiluseurojen lii- kunta, kokemus ja liikuntakokemus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | LIIKUNTAKOKEMUKSEN RAKENTUMINEN | 11 |
| | 2.1 Kokemuksen subjektiivinen luonne | 11 |
| | 2.2 Liikuntakokemusta selittäviä malleja | 17 |
| 3 | ALAKOULULAISTEN LIIKUNTA | 27 |
| | 3.1 Alakoululaisten liikuntaympäristöt | 27 |
| | 3.2 Liikuntamäärät ja liikuntamuodot eri ympäristöissä | 31 |
| | 3.3 Kokemuksia eri liikuntaympäristöissä | 37 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 41 |
| | 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset | 41 |
| | 4.2 Tutkimuksen lähestymistapa | 42 |
| | 4.3 Aineiston keruu | 44 |
| | 4.4 Aineiston käsittely ja analyysi | 48 |
| | 4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 53 |
| | 4.5.1 Luotettavuus | 53 |
| | 4.5.2 Eettisyys | 57 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TULOKSET | 60 |
| | 5.1 Positiiviset liikuntakokemukset | 60 |
| | 5.1.1 Ulkoiset tekijät | 62 |
| | 5.1.2 Minään liittyvät tekijät | 64 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.1.3 | Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset | 66 |
| 5.2 | Negatiiviset liikuntakokemukset..... | 68 |
| 5.2.1 | Ulkoiset tekijät | 70 |
| 5.2.2 | Minään liittyvät tekijät | 72 |
| 5.2.3 | Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset | 74 |
| 5.3 | Tulosten yhteenveto | 77 |
| 6 | POHDINTA..... | 79 |
| 6.1 | Tutkimuksen keskeiset tulokset..... | 79 |
| 6.2 | Pohdintaa Foxin liikuntakokemusmallista | 85 |
| 6.3 | Tutkimuksen merkitys- ja hyödyt opettajan työhän | 88 |
| 6.4 | Jatkotutkimusehdotukset..... | 90 |
| | LÄHTEET | 92 |
| | LIITTEET..... | 99 |

1 JOHDANTO

Omat aktiiviset liikuntataustamme ja liikunnan näkeminen hyvin merkityksellisenä asiana vaikuttavat siihen, että haluamme tulevana luokan- ja liikunnanopettajina auttaa myös oppilaitamme löytämään liikunnan riemun ja kipinän liikkumista kohtaan. Toivomme, että pystymme tukemaan liikunnallisen elämäntavan ja elinikäisen fyysisen aktiivisuuden kehittymistä tulevassa työssämme eri ikäisten oppilaiden parissa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnallisen elämäntavan tukeminen nähdään keskeisenä liikuntaoppiaineen tavoitteena (POPS 2014, 148, 273, 433). Jotta liikunnallisen elämäntavan tukeminen onnistuu, on tärkeää ymmärtää syitä, jotka vaikuttavat ihmisten liikuntakäyttämiseen.

Foxin (1998, 1–2) mukaan henkilön liikuntakäyttäytyminen, eli liikuntaan liittyvät päätökset, liikunnalle omistautuminen ja sinnikkyys, liikuntamotivaatio sekä tulevat liikuntasuoritukset, määräytyvät aiempien liikuntakokemusten perusteella. Tämän takia on tärkeää ymmärtää myös liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, joita Foxin (1998, 1–2) mukaan ovat ulkoiset tekijät, minään liittyvät tekijät sekä se, mitä henkilö ajattelee liikunnasta ja miltä se hänestä tuntuu. Foxin teoria on työssämme keskeisessä asemassa, sillä tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää lasten liikuntakokemuksia sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Foxin teorian lisäksi käytämme tutkimuksessamme kolmea muuta liikuntakokemuksia selittävää teoriaa: Kosken (2004, 189–191; 2013, 97–100) liikuntasuhde-teoriaa, Scanlanin ja Simonsin (1992, 202–203) liikuntanautinnon mallia sekä Carlsonin (1995, 472–474) liikunnasta vieraantumisen mallia. Foxin teoria kuitenkin painottuu tutkimuksessamme kolmea muuta teoriaa enemmän, sillä se avaa liikuntakokemuksen syntyä ja siihen vaikuttavia tekijöitä kokonaisvaltaisemmin kuin muut teoriat, jotka on nostettu työhömmme Foxin teorialle vaihtoehdoiksi liikuntakokemuksia selittäviksi teorioiksi.

Koska liikuntakokemukset vaikuttavat tulevaan liikuntakäyttäytymiseen (Fox 1998, 1-2), liikuntakokemusten ymmärtäminen on keskeisessä asemassa liikunnallisen elämäntavan tukemisessa. Tulevina opettajina pidämme tärkeänä kykyä ymmärtää lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, jotta pystyisimme tukemaan positiivisten liikuntakokemusten muodostumista kaikille oppilaille. Lasten myönteiset liikuntakokemukset ovat tärkeitä liikunnan harrastamisen jatkumisen kannalta, sillä liikunnan harrastaminen lapsena ennustaa liikunnan harrastamista myös aikuisiässä, ja on tämän takia kansanterveydellisesti merkittävä asia (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 18, 21-23, 24-26). Yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvien positiivisten kokemusten tukeminen on myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 148, 273, 433) mukaan yksi liikunnanopetuksen päätavoitteista. Kyseiseen tavoitteeseen pääseminen on varmasti helpompaa, jos me opettajat tiedostamme tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden liikuntakokemusten muodostumiseen.

Tutkimuksemme aiheen valintaan vaikutti myös uudet, syksyllä 2016 voimaan tulevat, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joissa ainoastaan uinti, vesiliikunta ja vesipelastus mainitaan pakollisina liikunnanopetuksen lajisältöinä. Muita liikuntamuotoja ja -lajeja mainitaan vain esimerkinomaisesti. (POPS 2014, 149, 274, 434.) Nämä muutokset antavat opettajalle entistä enemmän väljyyttä suunnitella liikunnanopetusta oppilaiden lähtökohdista käsin, jolloin myös oppilaiden kokemukset ja mieltymykset voidaan huomioida opetuksen suunnittelussa aiempaa paremmin, kunhan ne vain tiedostetaan.

Lasten ja nuorten liikuntaa tutkitaan Suomessa melko paljon, mutta tutkimus painottuu usein liikunnan ja terveyden välisiin yhteyksiin (Berg & Piirtola 2014, 7-11). Myös lasten ja nuorten liikuntakokemuksia on tutkittu jonkin verran. Liikuntakokemuksia koskeva tutkimus koskee kuitenkin pääosin vain yhdeksäsluokkalaisten koululiikuntakokemuksia. Tämän takia koemme tärkeänä tutkia juuri alakoululaisten liikuntakokemuksia eri liikuntaympäristöissä.

Yksi harvoista alakoululaisten liikuntakokemuksia selvittäneistä tutkimuksista on vuonna 2014 julkaistu LIITU-tutkimus, jossa Koski (2015, 27-32)

tutki muun muassa viidesluokkalaisten liikunnalle antamia merkityksiä. Tutkimuksen tulosten mukaan viidesluokkalaiset kokivat parhaansa yrittämisen, liikunnan terveellisyyden, hyvän olon saamisen, liikunnan ilon sekä kavereiden kanssa yhdessä olemisen olevan merkityksellisimpiä asioita liikunnan harrastamisessa (Koski 2015, 29–31). Siispä voidaan päätellä, että nämä tekijät vaikuttavat osaltaan myös positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen.

Yhdeksäsluokkalaisten koululiikuntakokemuksia käsittelevää tutkimusta ovat toteuttaneet esimerkiksi Huisman (2004) sekä Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011). Huismanin tutkimuksen tulosten mukaan sekä tyttöjen että poikien mielestä koululiikunnasta mielekästä teki tuntien toiminnallisuus ja sosiaalinen yhdessä tekeminen. Negatiivisia tuntemuksia liikuntatunneilla aiheuttaviksi asioiksi tytöt nostivat esimerkiksi kilpailemisen, testit sekä opettajaan liittyvät tekijät. Poikien mielestä liikunnan mielekkyyttä alensivat puolestaan liikuntatuntien vähyys ja tylsyys, epäonnistuminen, loukkaantumiset sekä tappelut. (Huisman 2004, 81–83.)

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin tutkimuksessa puolestaan sekä tytöt että pojat nostivat itselle mieluisan lajin yleisimmin liikuntatuntien mielekkyyteen vaikuttavaksi tekijäksi. Muita usein mainittuja syitä liikuntatuntien mielekkyyteen olivat sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyvät tekijät sekä tuntien monipuolisuuteen ja annettuun autonomiaan liittyvät tekijät. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–80.) Puolestaan epämieluisiksi koululiikuntaan liittyviksi asioiksi nousivat yleisimmin epämieluisuuden liikuntalaji sekä ryhmän sosiaalisiin suhteisiin liittyvät ongelmat. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 80–81.)

Koululiikuntakokemuksia on tutkinut väitöskirjassaan myös Lauritsalo (2014), jonka tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2007 ja 2012 internetin keskustelupalstoilta (Lauritsalo 2014, 34–35). Lauritsalon tutkimukseen osallistuneiden ikää ja sitä, koskevatko kerrotut kokemukset ala- vai yläkouluun, ei voida määrittää tutkimuksessa käytetyn aineistonkeruumenetelmän vuoksi, mutta kyseisen tutkimuksen tulokset antavat varmasti suuntaa myös nykypäivän alakoululaisten liikuntakokemuksista. Lauritsalon (2014, 46–48) mukaan kieltei-

sissä koululiikuntakokemuksissa syinä olivat usein opettaja, muut oppilaat, opetussuunnitelma, olosuhteet ja välineet sekä kokemukset peseytymistilanteista. Puolestaan myönteisten koululiikuntakokemusten taustalla olivat usein koululiikunnan piirteet sekä henkilön omakohtaiset myönteiset tuntemukset. Huomionarvoista oli myös se, että vuonna 2007 kerätyssä aineistossa negatiiviset koululiikuntakokemukset nousivat huomattavasti voimakkaammin esille kuin positiiviset kokemukset, mutta vuonna 2012 kerätyssä aineistossa myönteiset ja kielteiset kokemukset jakautuivat tasaisemmin.

Liikuntakonteksteista koululiikuntaa on tutkittu eniten, eikä lasten kokemuksia esimerkiksi urheiluseurojen harjoituksista ole tutkittu juuri lainkaan (Berg & Piirtola 2014). Sen sijaan aikuisten kokemuksia urheiluseuratoiminnasta on tutkittu muutamista näkökulmista käsin. Esimerkiksi Hämäläinen (2008) on tutkinut 18–27 -vuotiaiden aikuisten kokemuksia heidän entisistä ja senhetkisistä valmentajistaan. Urheiluseuraliikunnan tapaan, myöskään lasten omaehtoiseen liikuntaan liittyvistä kokemuksista ei juuri ole tehty tutkimuksia (Berg & Piirtola 2014). Tutkimukset omaehtoiseen liikuntaan liittyvistä kokemuksista rajoittuvat lähinnä yksittäisiä nuorisokulttuurisia liikuntamuotoja, kuten lumilautailua ja skeittausta, koskeviin tutkimuksiin. Esimerkiksi Hänninen (2012) on tutkinut nuorisokulttuurisen liikunnan mielekkyyttä lumilautailun näkökulmasta, tutkittavien henkilöiden ollessa noin 20–40 -vuotiaita suomalaisia.

Lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä ei siis juuri ole tutkittu etenäkään urheiluseurojen liikunnan ja omaehtoisen liikunnan osalta, vaikka aktiiviseksi liikkujaksi kasvamisen tukemisessa tarvittaisiin tietoa liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä monipuolisesti eri liikuntaympäristöjen osalta. Tutkimustiedon vähäisyyden lisäksi tutkimusaiheemme on hyvin tärkeä, koska se tuo uutta, eri liikuntaympäristöjen kokemuksia vertailevaa näkökulmaa liikuntakokemusten tutkimiseen. Valitsimme tutkimukseemme eri liikuntaympäristöjen kokemuksia vertailevan näkökulman, koska koimme, että eri liikuntaympäristöissä saaduista kokemuksista voitaisiin ottaa oppia toisiin ympäristöihin. Esimerkiksi urheiluseuraliikunnassa ja omaehtoisessa liikunnassa koettuihin positiivisesti liikuntakokemuksiin vaikuttaviin tekijöihin voitaisiin

kiinnittää enemmän huomiota myös koululiikunnassa. Puolestaan oppilaiden negatiiviset kokemukset esimerkiksi omaehtoisessa liikunnassa toimisivat varoittavina esimerkkeinä siitä, mitä asioita koululiikunnassa ja urheiluseurojen liikunnassa tulisi välttää.

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää kuudennen luokan oppilaiden liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä eri liikuntaympäristöissä: koululiikunnassa, urheiluseurojen liikunnassa sekä omaehtoisessa liikunnassa. Tarkoituksena on tuottaa tietoa, jonka myötä liikunnanopetusta voitaisiin kehittää niin, että mahdollisimman moni oppilas saisi positiivisia liikuntakokemuksia. Lisäksi tutkimuksemme tavoitteena on testata Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmallin toimivuutta. Vertaamme oman tutkimuksemme tuloksia Foxin mallissa esiteltyihin liikuntakokemukseen vaikuttaviin tekijöihin, ja teemme tämän pohjalta oman ehdotelmamme alakoululaisten liikuntakokemusten tutkimiseen soveltuvasta liikuntakokemusmallista. Tutkimustehtävät ovat seuraavat: 1) Millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden positiivisiin kokemuksiin koululiikunnassa, urheiluseurojen toiminnassa ja omaehtoisessa liikunnassa?, ja 2) Millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden negatiivisiin kokemuksiin koululiikunnassa, urheiluseurojen toiminnassa ja omaehtoisessa liikunnassa?

Tutkimuksemme rakentuu useasta eri osasta, joista ensimmäisessä perehdytään siihen, mitä kokemuksella tarkoitetaan. Lisäksi tutkimuksen ensimmäisessä osassa avataan liikuntakokemus-käsitettä ja esitellään neljä liikuntakokemusta selittävää mallia. Toisessa osassa selvitetään aiempien tutkimusten pohjalta lasten liikuntaa eri liikuntaympäristöissä. Tämän jälkeen perehdytään itse tutkimuksen toteutukseen aloittaen tutkimuksen tavoitteista ja luonteesta, ja jatkaen aineiston keruulla, käsittelyllä ja analysoinnilla. Lopuksi paneudutaan tutkimuksen tuloksiin, ja pohditaan tutkimuksen antia.

Toivomme, että tämän tutkimuksen myötä liikuntaa opettavat opettajat ja muut lasten liikunnan parissa toimivat henkilöt pohtisivat tarkoin lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, ja pyrkisivät huomioimaan nämä tekijät järjestämässään liikuntatoiminnassa. Toivomme, että tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa soveltamalla liikuntatilanteista pystyttäisiin luomaan sellaisia, että

jokainen lapsi saisi liikunnasta positiivisia kokemuksia. ”Tie miehen sydämeen käy vatsan kautta” kuuluu suomalainen sananlasku, mutta tie liikunnalliseen elämäntapaan käy positiivisten liikuntakokemusten ja liikunnan riemun kautta.

2 LIIKUNTAKOKEMUKSEN RAKENTUMINEN

Liikunta voidaan laajimmillaan määritellä tahtoon perustuvaksi, hermoston ohjaamaksi lihasten toiminnaksi, joka aiheuttaa energiankulutuksen kasvua ja joka tähtää ennalta harkittuihin tavoitteisiin ja tuottaa koko toimintaan liittyviä elämyksiä. (Vuori 2005, 18). Liikunnalle ei tiedetä olevan muissa kielissä täysin vastaavaa käsitettä, mutta fyysisen aktiivisuuden (physical activity) voidaan katsoa tarkoittavan lähes samaa kuin liikunta -sanana (Jaakkola ym. 2013, 18). Vuoren mukaan fyysinen aktiivisuus on liikuntaa laajempi käsite, koska siihen kuuluu kaikki tahdonalainen energiankulutusta lisäävä toiminta (Vuori 2005, 18–20). Bouchard, Blair ja Haskell (2006, 12) puolestaan määrittelevät fyysisen aktiivisuuden (physical activity) kaikeksi sellaiseksi ruumiilliseksi liikkeeksi, joka saa aikaan huomattavan energiankulutuksen nousun.

Liikuntakokemuksia tutkittaessa on liikunta -käsitteen hallitsemisen lisäksi hyvä ymmärtää myös kokemuksen olemusta ja sen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä. Kokemuksen syntymisen taustalla vaikuttavat monet taustatekijät, ja kokemuksen syntymisessä oleellisia ovat tilanteiden ymmärtämistavat. Syntyneet kokemukset ovat aina subjektiivisia, ja näitä erilaisia kokemuksia kutsutaan kokemuslaaduiksi. (Becker 1992, 14, 23; Niiniluoto 2002, 13; Rauhala 2005, 32–35, 37–39, 41; Perttula 2006, 120–123; Laine 2010, 28.)

2.1 Kokemuksen subjektiivinen luonne

Nykykäsityksen mukaan kokemus voidaan käsittää laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Eläminen on kehollista toimintaa ja havainnointia, mutta samalla myös koettujen asioiden ymmärtävää jäsentämistä. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, ja vain tietyt todellisuuden ilmiöt, kuten hajut, valo ja äänet saavat meissä aikaan tietyn kokemuksen. Yksilön suhde luontoon, toisiin ihmisiin sekä kulttuuriin ilmenee hänen kokemusten kautta. (Laine 2010, 28.) Ihmisten kokemukset ovat subjektiivisia, kvalitatiivisia sekä sosiaalisia. Koke-

muksen subjektiivisuus tarkoittaa, että kokemus keskittyy vain tietyn ihmisen ympärille, jolloin muut ihmiset eivät voi kokea täysin samoin. Kvalitatiivisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että kokemukset ovat mielen sisäisiin ilmiöihin liittyviä tuntemuksia. Sosiaalisuus kuvaa sitä, että kokemus syntyy aina tietyssä kontekstissa ja suhteessa ympäröivään kulttuuriin. (Niiniluoto 2002, 13.)

Kokea -verbi on suomen kielessä hyvin laaja-alainen. Arkikielessä käytämme kokemus -sanaa ainakin kahdella tavalla. Ensimmäinen voimme sanoa, että joku on hyvin kokenut tai, että hänellä on paljon kokemusta jostain asiasta. Tällöin kokemus merkitsee näkemystä asioista ja valmiutta selvittää käytännön tilanteista hyvin. Se merkitsee asiaa, joka karttuu ajan myötä, eikä se ole suoraan opeteltavissa. Toisaalta käytämme kokemus -sanaa puhuessa elämyksistä, jotka ovat hyvin merkityksellisiä ja voimakkaita. Tällaiset kokemukset voivat vahvistaa ja joskus jopa muuttaa kokijan omaa identiteettiä. (Kotkavirta 2002, 15–16.) Voimme kokea esimerkiksi iloa, järkytyksiä tai uskonnollisia kokemuksia. Kokemus voidaan nähdä myös uutta opettavana asiana. (Alhanen 2013, 30–33.)

Becker (1992) katsoo kokemuksen olevan subjektiivinen, aivan kuten Niiniluotokin (2002). Beckerin mukaan se, miten ihminen kokee itsensä tai toiset ihmiset, on aina yksilöllinen ja ainutlaatuinen tulkinta, johon vaikuttaa yksilön oma viitekehys. Tämän vuoksi jokainen ihminen on täysin omanlaisensa, eikä kukaan voi ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia. Toki empaattinen suhtautuminen toisen ihmisen kokemuksiin on mahdollista, mutta siltikään ei ole mahdollista havaita ja kokea tapahtumien yksityiskohtia ja merkityksiä täysin samalla tavalla kuin toinen ihminen. (Becker 1992, 14, 23.) Jotta voimme edes jollain tasolla ymmärtää ihmisen kokemuksia, tulee meidän siis olla tietoisia siitä, miten ihminen havainnoi ja tiedostaa maailmaa.

Sen lisäksi, että ihminen on ympäröivää maailmaa aistiva ja tiedostava, on ihminen myös aktiivinen, toimiva, kehon ja mielen kokonaisuus (Becker 1992, 23). Rauhala (2005, 32) erottaa ihmisen olemassaolosta kolme osa-aluetta: *tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus*. Tätä Rauhalan ihmiskäsitystä kutsutaan holistiseksi ihmiskäsitykseksi, joka on otettu myös ekstistentiaalisen fenomenon

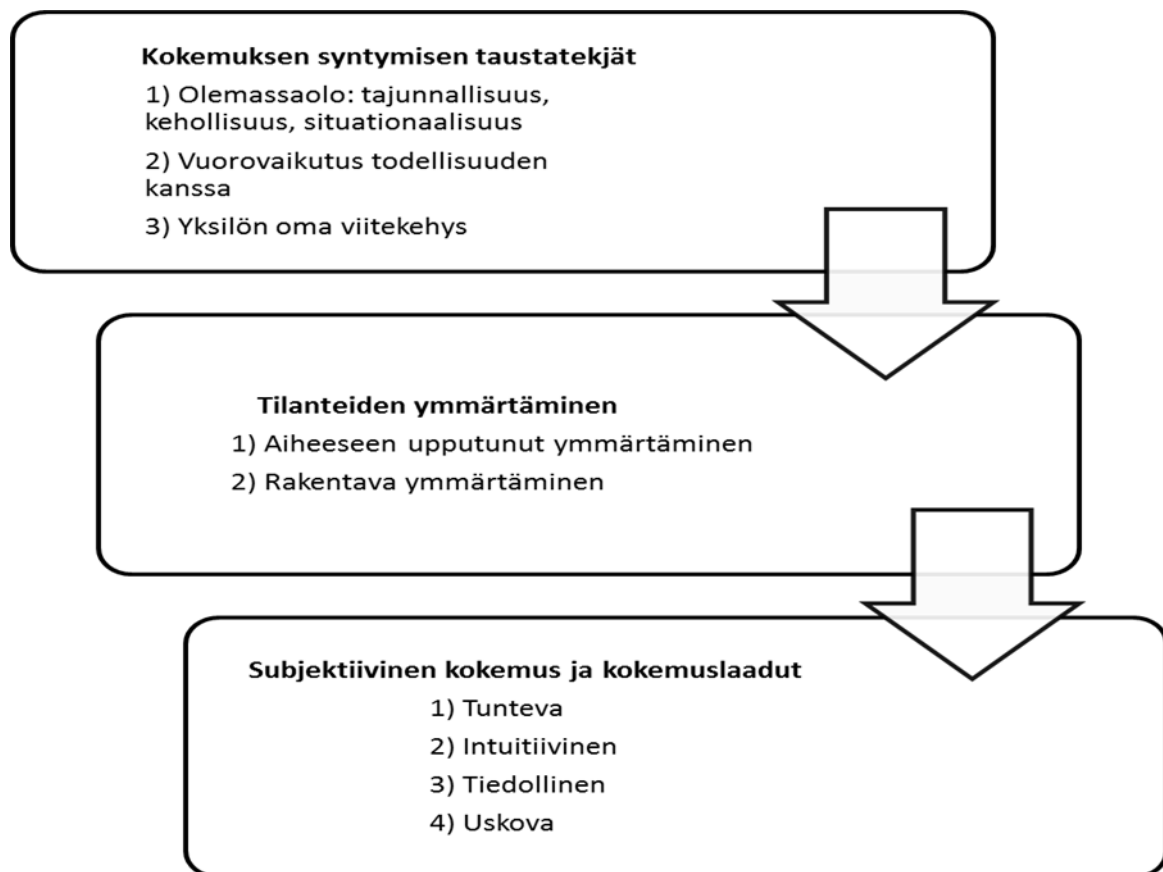
logian ihmiskäsitykseksi (Perttula 1995, 16). *Tajunnallisuus* on oleellinen ja väistämätön osa ihmisyyttä. Tajunnalla käsitetään kokemuksen kokonaisuutta, ja sen perusrakenne on mielellisyys. Mielellisyys on johdettu mieli-sanasta eli siitä, jonka kautta ymmärrämme, muistamme, tiedämme ja tunnistamme asioita joksin. Mieli antaa kokemillemme asioille merkityksiä, ja se ilmenee aina elämyksessä. (Perttula 1995, 20–22; Rauhala 2005, 32–35, 37.)

Kaikissa ihmisen tajunnallisissa tapahtumissa elämykset ja mieli ovat peruskomponentteja. Elämyksiä voidaan luokitella sekä *havaintoelämyksiksi* että *tunne-elämyksiksi*. Tajunnalliset tapahtumat saavat merkityksensä jokaisen oman historian kautta, ja samalla tapahtumat luovat uutta yksilön kokemaa historiaa. Ihmisen olemassaolon osa-alueen, *kehollisuuden*, keskeisimpänä asiana on ymmärtää, että orgaanisen olemassaolon syvin olemus on elämä, samalla tavalla kuin mielellisyys on on tajunnallisuuden perusrakenne. Olemassaolon *situatio-naalisuudella* puolestaan tarkoitetaan sitä, että situaatiot eli elämäntilanteet vaikuttavat ihmisen kokemuksiin ja tulkintoihin ympäristöstä. (Perttula 1995, 17–19; Rauhala 2005, 32–35, 37–39, 41.)

Ihmisen olemassaolon kolme osa-aluetta ovat siis keskeisiä osia tapahtumien tiedostamisessa ja kokemusten syntyemisessä. Kokemusten syntyemisessä puolestaan tarvitaan tilanteiden ymmärtämistä, joka voi tapahtua kahdella tavalla: *aiheeseen uppoutuneen ymmärtämisen* ja *rakentavan ymmärtämisen* kautta. Aiheeseen uppoutuneessa ymmärtämisessä ihminen kokee ja ymmärtää tilanteen välittömästi sen hetkessä tilanteessa, ikään kuin aiheeseen uppoutuneena. Kokemus syntyy siis juuri siinä hetkessä, eikä ymmärrystä kokemukseen etsitä muualta. Kuitenkaan kaikki kokemukset eivät synny aiheeseen uppoutuneena, vaan tilanteen ymmärtäminen voi tapahtua myös tajunnallisesti suhteessa elämäntilanteeseen. Mitä enemmän tilanteen ymmärtäminen tapahtuu aiheeseen uppoutuneena, sitä vähemmän ihminen on tajunnallisesti muokannut havaintojaan ja tulkinnut tilannetta oman elämäntilanteensa pohjalta. (Perttula 2006, 120–123.)

Nämä kaksi ymmärtämisen pääkategoriaa luovat erilaisia kokemuksia, joita voidaan kutsua kokemusten *kokemuslaaduiksi*. Kokemuslaatuja on neljää

erilaista: *tunteva*, *intuitiivinen*, *tiedollinen* ja *uskova*, ja tällä jaottelulla pyritään luomaan kuva kokemusten erilaisuudesta. Tunne kokemuslaatuna on hyvin välitön ja siihen ei liity rakentava ymmärtäminen. Tilanteissa tunne on ihmisen ajallisesti ensimmäinen kokemuslaatu. Intuitio eroaa tunteesta itsetiedostuksen kyvyn osalta, joka sisältyy intuitioihin, mutta ei tunteisiin. Intuitiot ovat aiheeseen uppoutuneita, ja niihin sisältyy kehittyvän kokemuksen tunnistaminen. Tieto puolestaan ei ole aiheeseen uppoutunutta, vaan tieto rakentuu aiheesta ja on tajunnallisen hahmottamisen seuraus. Aivan kuten tieto, usko on tajunnallisesti rakennettu, mutta uskon rakentamisessa tunteet ovat vahvemmin mukana. (Perttula 2006, 123–124, 126, 128, 130.) Kuviossa 1 kuvataan kokemuksen syntymisen prosessi sekä eri kokemuslaadut.



KUVIO 1. Kokemuksen syntyminen (mukaillen Becker 1992; Perttula 1995, 2006; Niiniluoto 2002; Rauhala 2005; Laine 2010)

Myös monet eri filosofian suuntauksia edustavat filosofit ovat tutkineet ja määritelleet kokemus -käsitettä. Empirismin näkemys kokemuksesta on sense da-

tum -teoria eli ideateoria, jonka mukaan kokemuksella on aina kohde. Kokemuksen kohde ei kuitenkaan ole aineellinen esine, johon uskomuksemme kohdistuu, vaan se on mentaalinen objekti, joka on välittömästi mielessämme. Tätä aistikokemuksen mentaalista kohdetta kutsutaan ideaksi, vaikutelmaksi ja sensumiksi. Empirismmin mukaan kokemus, eli tietomme aistikokemuksen sisällöistä, muodostaa tiedon perustan. (Lammenranta 2002, 48–49; Gupta 2006, 13–16.)

Konseptuaalinen kokemukäsitys taas korostaa kokemuksen käsitteellistä sisältöä. Konseptualistien mukaan kokemukseen kuuluu sekä aistimus että käsitteellinen sisältö, mutta heidän mukaansa aistimus ei voi kuitenkaan aikaansaada kokemuksessa syntyvää uskomusta. Konseptualistit saattavat myös ajatella, että kokemuksessa annetaan ihmiselle jokin eriytymätön ja itsessään käsitteellisen sisältö, jolle käsitteet antavat merkityksen. (Lammenranta 2002, 53–55; Armstrong 2003.) Seuraavaksi perehdymme hieman tarkemmin eräiden filosofien, Locken, Merleau-Pontyn, Bourdieun, Kantin, Hegelin ja Deweyn, käsityksiin kokemuksesta.

John Locke laittoi alulle modernin tieteen ja filosofian piirissä vaikutusvaltaisen empiristisen ajatusperinteen, jonka mukaan kokemuksella tarkoitetaan aistihavaintoa. Tämän ajatusperinteen mukaan kokemus ei siis ole yksilölliseen muistamiseen perustuvaa näkemystä eri asioista. (Kotkavirta 2002, 17.) Samoin kuin Locke, myös Immanuel Kant, näkee kokemuksen perustuvan aistimukseen, mutta Kantin filosofian mukaan kokemuksen muodostuminen vaatii myös mielen aktiivista toimintaa. (Niiniluoto 2002, 11; Alhanen 2013, 33.) Lisäksi Kant näkee, että ihmismielen sisäänrakennetut havainnon muodot, aika ja avaruus, sekä ymmärryksen muodot, kuten kausaaliiteetti, jäsentävät tietoa kunkin henkilön omalla henkilökohtaisella tavalla (Niiniluoto 2002, 11).

Kantin tavoin Hegel pitää kokemuksen kannalta oleellisena mielen aktiivista toimintaa, mutta hän painottaa tietoisuuden merkitystä kokemuksen syntymisessä. Hegelin mukaan kokemus tarkoittaa tietä, jonka kuluessa tietoisuus kohtaa merkittäviä muodonmuutoksia ja käännteitä. Kokemus on kuin eräänlainen tutkimusmatka, jonka tietoisuutemme käy läpi, ja josta se hahmottaa sekä itseään että ympäröivää maailmaa uudella tavalla. Hegel korostaa, että koke-

mus on reflektiivinen tapahtuma, jossa tietoisuus löytää ristiriidan tietyn asian ja tätä asiaa koskevan näkemyksen välillä. Tämän jälkeen tietoisuus muokkaa näkemystä ja juuri tätä nimitetään Hegelin mukaan kokemukseksi. (Kotkavirta 2002, 21–26.) John Dewey pyrkii uudistamaan käsityksiä ihmisten kokemuksen luonteesta, lähestymällä kokemusta eri näkökulmista ja yhdistelemällä näitä näkemyksiä. Myös Dewey näkee älyllisen ajattelun kokemuksen syntyyn vaikuttavana tekijänä, aivan kuten Kant ja Hegel. Dewey kuitenkin painottaa enemmän yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa kokemuksen syntyyn vaikuttavina tekijöinä. Lisäksi Dewey korostaa halua, muistia ja mielikuvitusta kokemuksen yllykkeinä, eli kokemuksen muutosten käynnistäjinä. (Alhanen 2013, 78–12.)

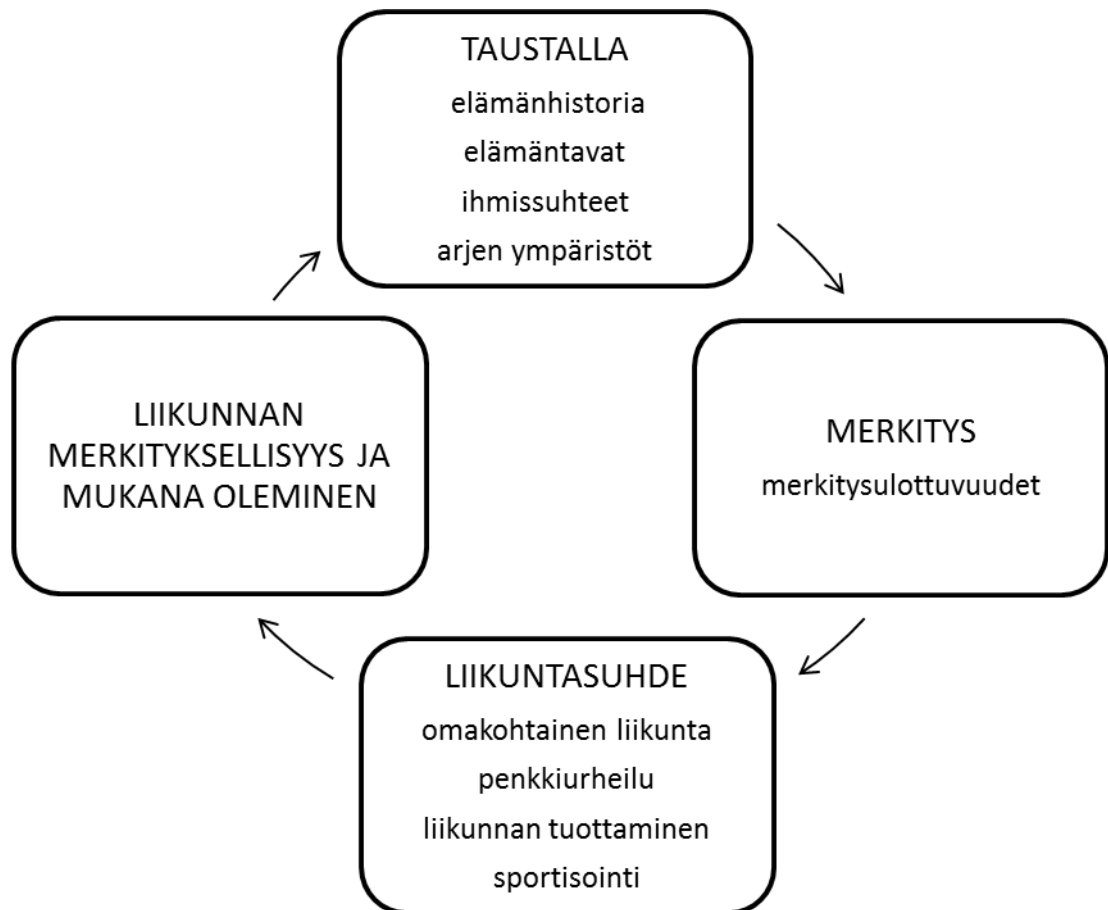
Merleau-Pontyn ja Bourdieun perusajatukset yksilön kokemuksen luonteesta ovat keskenään samansuuntaisia. Heidän mukaansa yksilön kokemuksia voidaan käsitellä ruumiillisuuden kautta, jolloin puhutaan ruumiinkokemuksesta. Ruumis nähdään tärkeänä osana minuutta, emme siis vain omista ruumistamme vaan me olemme se. Kaikki kokemuksemme ikään kuin kerääntyvät ruumiiseen kerroksittain, jotka muodostavat nykyhetkessä olevan ulkoisen olemuksen eli habituksen. Merleau-Ponty esittää, että ruumis on keskeisin tekijä kokemisessa, hänen teoriansa mukaan ihminen kiinnittyy maailmaan ruumiinsa kautta, ei niinkään mielen kautta. Ihmisen tietoisuus on Merleau-Pontyn mukaan ruumiillista osaamista eli asiat on opittu vasta kun ruumis osaa asian. Esimerkiksi tanssiliikkeet eivät ole opittu jos ihminen osaa hahmottaa ne mielessään, mutta ei osaa tehdä niitä ruumiillaan. (Liimakka 2011, 146–149.)

Bourdieu tarkastelee habitusta ja kokemusta sosiaalisemmasta ja yhteiskunnallisemmasta näkökulmasta käsin kuin Merleau-Ponty (Liimakka 2011, 153). Toisin kuin Merleau-Ponty, Bourdieu korostaa habituksen syntymisessä sosiaalista kanssakäymistä aivan kuten Dewey (Liimakka 2011, 153–155, 157; Alhanen 2013, 78–12). Samanlaiset olosuhteet yksilöillä johtavat myös samankaltaisten kokemusten syntymiseen. Kokemukset puolestaan muodostavat ihmisten habituksen. Näin ollen tietyillä sosiaalisilla ryhmillä on samankaltaiset habitukset, eli yhteiskuntarakenteet vaikuttavat habituksen syntyyn. Mennei-

syydellä on siis paljon valtaa nykyisyyden kokemisessa, vaikka usein emme edes tiedosta menneisyyden vaikutusta. Sekä Bourdieun ja Merleau-Pontyn näkemysten perusteella voimme tarkastella kokemusmaailmaa eräänlaisena kokemuserrostumana, ja tämä kokemuserrostuma suuntaa ihmisen toimintaa, ajatuksia, havaintoja ja tunteita. (Liimakka 2011, 153–155, 157.)

2.2 Liikuntakokemusta selittäviä malleja

Liikuntakokemusta voidaan tarkastella sen taustalla olevan liikuntasuhteen kautta. *Liikuntasuhteeksi* kutsutaan jokaisen ihmisen omanlaista suhtautumista ja asennoitumista liikuntaan ja sen muodostamaan sosiaaliseen maailmaan. Kosken kehittämän liikuntasuhde-käsitteen avulla voidaan selittää liikunnan kokemista ja yksilön liikuntakokemuksia. (Koski 2004, 189–191; Salasuo & Koski 2010, 8; Koski 2013, 97–100; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2014, 21.) Kosken (2014, 189–191) mukaan liikuntasuhde muodostuu paitsi liikunnalle annetuista merkityksistä, jotka peilautuvat ihmisen asennoitumiseen ja suhtautumiseen liikuntakulttuuriin ja sen osa-alueisiin, mutta myös henkilön konkreettisista liikuntasuorituksista. Liikuntasuhde ei ole pysyvä, vaan se voi vaihdella paljonkin elämänkaaren aikana eri elämänmuutosten myötä. Liikuntasuhde on siis dynaaminen prosessi, joka kehittyy jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sosiokulttuurisessa ja fyysisessä ympäristössä (kuvio 2). (Koski 2004, 189–191; Salasuo & Koski 2010, 8; Koski 2013, 97–100.)



KUVIO 2. Liikuntasuhteen muodostuminen (mukaillen Koski 2004, 2013; Salasuo & Koski 2010)

Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2014) ovat luoneet oman määritelmänsä Kosken liikuntasuhde-käsitteelle. He näkevät liikuntasuhteen yksilöiden omakohtaisen liikkumisen ja heidän arkensa kautta. Heidän mukaan liikunta on yksi osa kunkin ihmisen elämäntavan ja arjen kokonaisuutta ja he tarkastelevatkin liikuntasuhdetta sosiaalipsykologisenä ilmiönä yhdistäen sekä sosiologista että psykologista tieteenalaa. Tässä tarkastelutavassa korostuu se, että liikuntasuhde on kaikkea muutakin kuin pelkästään suhde liikuntaa kohtaan, sillä liikuntasuhde kytkeytyy sekä henkilön elämänhistoriaan, ihmissuhteisiin sekä arjen ympäristöihin. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2014, 21–22.) Rovio ja Saaranen-Kauppinen korostavat sitä, että liikuntasuhteen rakentumiseen vaikuttavat tietoinen pohdinta omasta itsestään ihmisenä ja omasta suhtautumisesta muihin ihmisiin sekä kunkin henkilön arvot ja oman elämän tavoitteet (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2014, 22).

Koski (2004, 195–199) puolestaan määrittelee liikuntasuhteen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä käyden läpi liikuntasuhdetta elämänkaaren eri vaiheissa. Hänen mukaansa liikuntasuhteen rakentuminen alkaa heti elämänkaaren alkupuolella. Lapsuudessa vertaissuhteet sekä vanhempien rooli vaikuttavat merkittävästi lapsen liikuntasuhteen rakentumiseen. (Koski 2004, 195.) Koululiikunnassa liikuntasuhteen rakentumiseen vaikuttaa edellä esiteltyjen asioiden lisäksi suuresti myös koululiikunta (Koski 2004, 195–196). Positiiviset kokemukset yleensä lisäävät lasten kiinnostusta liikuntaa ja urheilua kohtaan ja luovat myönteisiä merkityksiä, kun taas negatiiviset kokemukset usein vähentävät kiinnostusta ja estävät myönteisten merkitysten syntymisen. Koululiikunnan lisäksi moni kouluikäinen lapsi osallistuu myös urheiluseuratoimintaan, joka osaltaan vaikuttaa lapsen liikuntasuhteen kehittymiseen luomalla erilaisia liikuntaan ja urheiluun liittyviä merkityksiä. (Koski 2004, 195–196.)

Kaiken kaikkiaan lapsuudessa ja nuoruudessa syntyneet ja kohdatut liikuntaan liittyvät merkitykset vaikuttavat liikuntasuhteeseen myöhemmällä iällä. Useissa tutkimuksissa löydetään yhteys lapsuuden ja aikuisuuden liikunnan harrastamisen välillä, mutta yhteyden voimakkuus ei ole kovin suuri. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että esimerkiksi lapsuuden aikainen liikunnallinen passiivisuus ennustaa liikunnallista passiivisuutta myös aikuisuudessa. (Koski 2004, 197; Telama, Yang & Hirvensalo 2012, 6.)

Liikunnalle annettuja merkityksiä voidaan pitää koko elämänkaaren aikana yhtenä oleellisimpana osana liikuntasuhteessa. Usein tiedostamattomat merkitykset vaikuttavat tapoihimme suhtautua asioihin, kuten liikuntaan. Nämä asennoitumistapojamme ohjaavat merkitykset vaikuttavat yhtä aikaa sekä tunteisiin että järkeen, ja merkitykset voivat olla pinnallisia tai syvällisiä. Liikuntaa tarkasteltaessa merkityksiä voidaan käsitellä merkitysulottuvuuksien kautta, ja nämä ulottuvuudet tulee nähdä toisiinsa liittyvinä ja osin päällekkäisinä rakenteina. Liikunnan merkitysulottuvuudet ovat kilpailu ja suoritus, terveys, sosiaalisuus, ilmaisu, ilo, itsen tunteminen sekä lajimerkitykset. (Koski 2013, 105–106, 108.)

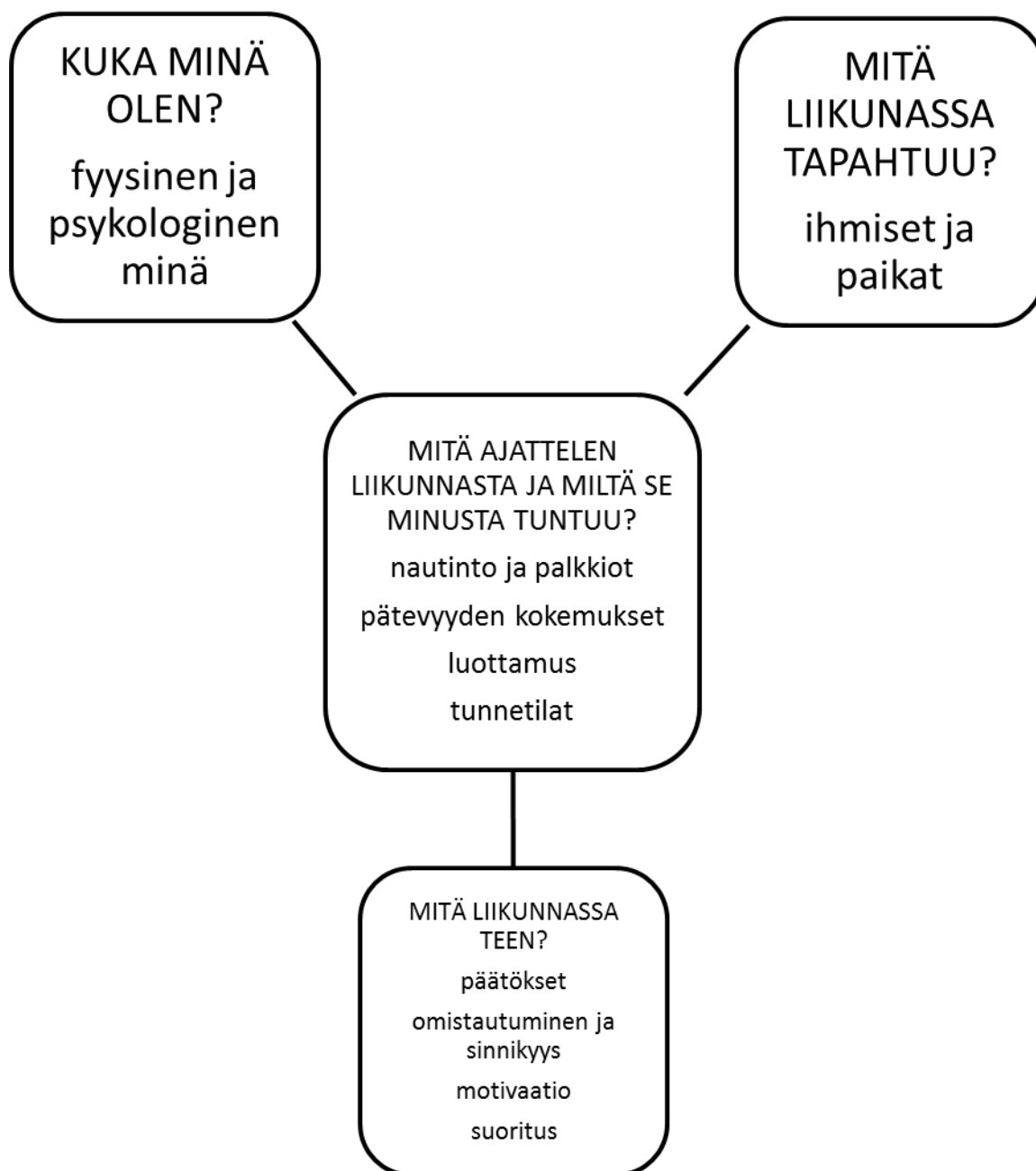
Merkitykset vaikuttavat siis siihen, millainen liikuntasuhde henkilölle muodostuu. Rakentuneesta liikuntasuhteesta voidaan Kosken (2004, 189–192) mukaan erottaa neljä osa-aluetta, joita ovat omakohtainen liikunta, penkkiurheilu, liikunnan tuottaminen ja sportisointi. Ensimmäinen liikuntasuhteen osa-alue, omakohtainen liikunta sisältää henkilön harrastamat lajit, toiminnan intensiteetin sekä liikunnan tavoitteet. Toinen liikuntasuhteen osa-alue on penkkiurheilu, jolla tarkoitetaan laajasti muiden liikkujien toiminnan seuraamista. (Koski 2004, 192–194.) Liikuntasuhteen kolmas osa-alue on liikunnan tuottaminen, jolla tarkoitetaan kaikkea liikuntatoiminnan järjestämistä aina vanhempien lapsilleen organisoimista. Neljäs liikuntasuhteen osa-alue on sportisointi, joka tarkoittaa ilmiötä, jossa liikunta ja urheilu sekä niihin liitetyt merkitykset näyttyvät sellaisissa asiayhteyksissä, jonne ne eivät tavallisesti kuulu. (Koski 2004, 192–194.)

Kullekin henkilölle kehittynyt liikuntasuhde määrittää sitä, kuinka merkityksellisenä henkilö kokee liikunnan, ja kuinka syvällä henkilö on liikunnan sosiaalisessa maailmassa. Hyvin pintapuolisesti liikunnan sosiaalisessa maailmassa mukana olijoita kutsutaan muukalaisiksi. Heillä ei ole sellaista tietoa, joka auttaisi ymmärtämään ja pääsemään mukaan liikunnan sosiaaliseen maailmaan, ja siksi heidän käsityksensä liikunnasta perustuvat lähinnä ennakkoluuloihin. (Salasuo & Koski 2010, 8; Koski 2013, 97–100.) Hieman enemmän liikunnan maailmassa sisällä olijoita kutsutaan turisteiksi. Usein he ovat kiinnostuneita liikunnan maailmasta ja saattavat osallistua toimintaan, mutta osallistuminen jää vain lyhytaikaiseksi. Näin ollen turistin saamat kokemuksista ei synny kovin merkityksellisiä. (Salasuo & Koski 2010, 8; Koski 2013, 97–100.)

Kolmas osallistujatyyppejä on säännöllisesti osallistuvat eli regulaarit, jotka ovat jo hyvin sisällä urheilun sosiaalisessa maailmassa. He osallistuvat toimintaan sitoutuneesti ja säännöllisesti. Regulaarit ymmärtävät liikunnan maailman sisäisiä merkityksiä, ja näin ollen liikuntaan osallistuminen on heille merkityksellinen kokemus. Kaikista merkityksellisimmäksi liikunnan sosiaalisen maailman kokevat sisäpiiriläiset eli insaidarit. Insaidereilla liikunta ja sen sosiaalinen

maailma muodostavat hyvin merkittävän osan heidän elämästään ja identiteetistään. (Salasuo & Koski 2010, 8; Koski 2013, 97–100.)

Kosken (2004, 189–191; 2013, 97–100) mukaan liikuntakokemuksia tulee siis tarkastella taustalla olevan liikuntasuhteen kautta. Myös Foxin (1998, 1–2) kehittämä *liikuntakokemusmalli* (kuvio 3) selittää liikuntakokemuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä, mutta niiden lisäksi myös liikuntakokemuksen muodostumista sekä liikuntakokemuksen tulkintaan ja vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä. Näin ollen Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmalli tarkastelee liikuntakokemusta kokonaisvaltaisemmin kuin Kosken (2004, 2013) liikuntasuhdenäkökulma, joka keskittyy lähinnä vain siihen, miten liikuntasuhde vaikuttaa liikuntakokemusten muodostumiseen. Liikuntakokemusmallissa olennaista on nimenomaan yksilö ja hänen kokemuksensa liikunnasta. (Fox 1998, 1–2; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2012, 256–257.) Liikuntakokemukseen vaikuttaviksi taustatekijöiksi Fox lukee kuuluvaksi fyysisen ja psykologisen minän eli henkilön sisäiset tekijät, sekä ulkoiset olosuhteet ja liikuntaan vaikuttavat ihmiset, eli ulkoiset tekijät (Fox 1998, 1–2).



KUVIO 3. Liikuntakokemusmalli Foxin (1998) mukaan

Fyysinen minä koostuu geeniperimästä, kypsyyssasteesta sekä liikunnan harjoittamisen intensiteetistä sekä määrästä. Geeniperimä, kypsyyssaste ja liikunnan harjoittaminen vaikuttavat siihen, miltä liikunta kehossa tuntuu ja tätä kautta osaltaan myös siihen, millainen fyysinen minäkäsitys ihmiselle kehittyy. Fyysinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä omasta liikunnallisuudestaan, ul-

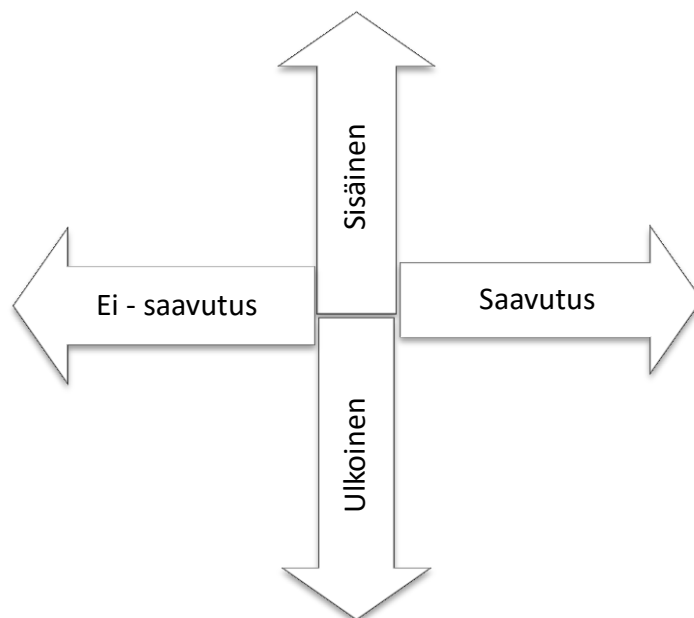
komuodostaan sekä fyysisestä kunnostaan. Fyysinen minäkäsitys liittyy läheisesti psykologiseen minään ja liikunnan herättämiin psykologisiin tuntemuksiin. Psykologisen minän osa-alueita ovat puolestaan itsetunto ja itsearvostus. Fyysinen ja psykologinen minä kehittyvät iän myötä ja heijastuvat yhdessä henkilön liikunta-asenteeseen, johon vaikuttaa myös aiemmat liikuntakokemukset ja henkilön omat arvot. (Fox 1998, 1-2; Lauritsalo ym. 2012, 257-258.)

Liikuntakokemukseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä ovat muut ihmiset sekä liikuntaolosuhteet, kuten liikuntaympäristöt, välineet ja jopa säätila (Fox 1998, 1; Streaan 2009, 213-215). Muut ihmiset vaikuttavat merkittävästi lapsen liikuntakokemusten syntymiseen. Liikuntakokemuksiin vaikuttavia henkilöitä ovat muun muassa vanhemmat, opettaja, vertaiset sekä liikuntaharrastuksen valmentaja tai ohjaaja. He pystyvät vaikuttamaan omalla persoonallisuudella ja toiminnallaan siihen, millaisia liikuntakokemuksia lapselle muodostuu. Esimerkiksi palautteen antaminen sekä olosuhteiden ja ympäristön muokkaaminen voivat vaikuttaa lapsen liikuntakokemuksen syntymiseen. (Streaan 2009, 213-215.)

Ulkoiset ja sisäiset tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, millaisia tunteita liikunta herättää, ja millaisia liikuntakokemuksia syntyy. Lisäksi liikuntakokemuksen muodostumiseen vaikuttavat nautinto ja palkkiot, pätevyyden kokemukset, luottamus sekä tunnetilat, jotka Fox sijoittaa liikuntakokemusmallissaan otsikon "Mitä ajattelen liikunnasta ja miltä se minusta tuntuu" alle. Liikuntakokemusten syntymisen lisäksi ulkoiset ja sisäiset tekijät, nautinto ja palkkiot, pätevyyden kokemukset, luottamus sekä tunnetilat vaikuttavat myös siihen, miten kukin henkilö tulkitsee syntyneitä kokemuksia. Näin ollen syntyvät liikuntakokemukset voivat siis olla joko positiivisia tai negatiivisia riippuen henkilön omasta tulkinnasta. Liikuntakokemukset määrittävät Foxin mukaan aina myös tulevaa liikuntakäyttäytymistä: tulevia liikuntaan liittyviä päätöksiä, liikunnalle omistautumista ja sinnikkyyttä, liikuntamotivaatiota sekä tulevia liikuntasuorituksia. (Fox 1998, 1-2.)

Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmallin mukaan kokemusten tulkintaan liittyvä motivaatio tulee erottaa liikkumisesta saatavasta nautinnosta. Scanlanin

ja Simonsin (1992, 202–203) *liikuntanautinnon mallin* (kuvio 4) mukaan liikuntaan liittyvät positiiviset reaktiot synnyttävät laajempia ja kokonaisvaltaisempi tunteuksia, kuten mielihyvä ja hauskuus. Liikuntanautintoa ei kuitenkaan voida pitää synonyyminä sisäiselle motivaatiolle, koska nautintoa voivat synnyttää myös ulkoiset tekijät, kuten palkkio. Ihminen voi siis saavuttaa liikunnasta nautintoa ulkoisten tai sisäisten tekijöiden, tai molempien kautta. Liikunnasta saavutettu nautinto lisää liikuntamotivaatiota, mikä on liikuntanautinnon mallin keskeinen ajatus. Mitä nautittavamaksi ihminen kokee liikunnan, sitä todennäköisemmin hän viihtyy liikunnan parissa myös jatkossa. Vastaavasti, mitä epämiellyttäväksi ihminen kokee liikunnan, sitä todennäköisemmin hän ei jatka sen harrastamista.



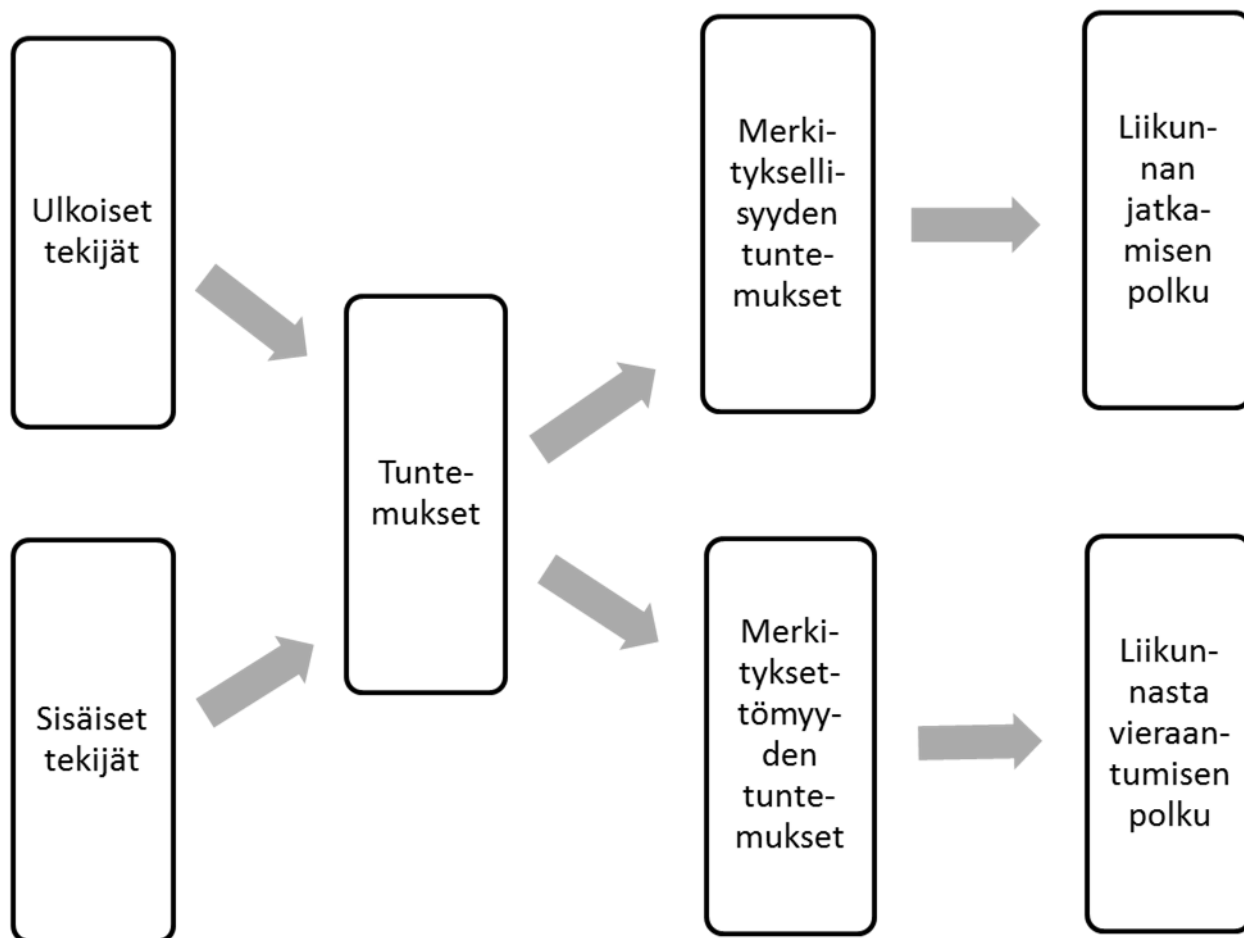
KUVIO 4. Liikuntanautinnon malli Scanlanin ja Simonsin (1992) mukaan

Liikuntanautinnon mallin mukaan liikuntanautinnosta voidaan erottaa kaksi eri ulottuvuutta, joiden mukaan voidaan jaotella liikuntanautintojen syitä. Liikuntanautinto voidaan luokitella joko sisäiseksi tai ulkoiseksi sen mukaan, onko nautinnon aiheuttaja sisäinen vai ulkoinen tekijä. Esimerkiksi sisäistä nautintoa on ilo, ja ulkoista palkinto. Sisäinen- ulkoinen akselin lisäksi liikuntanautinnon mallissa on toinen ulottuvuus: saavutus ja ei-saavutus. Saavuttaminen kuvastaa liikuntanautinnon syntymistä saavuttamalla liikunnalla jotain, kun taas "ei-

saavutus” ulottuvuus kuvastaa liikuntanautinnon syntymistä ilman varsinaista saavutusta liikunnassa. Näiden neljän eri ulottuvuuden perusteella liikuntanautinnon syyt voidaan jakaa neljään kenttään: 1) sisäinen-saavutus, 2) saavutus-ulkoisen, 3) sisäinen- ei-saavutus ja 4) ei-saavutus- ulkoisen. (Scanlan & Simons 1992, 208–210.)

Liikuntanautinnon mallin ensimmäinen eli sisäinen- saavutus -kenttä kuvastaa liikuntanautinnon syntymistä kun ihminen saavuttaa liikunnassa jotain, ja saavutus liittyy liikuntaan sinänsä. Ihminen siis itse ajattelee olevansa pätevä ja nauttii liikunnasta sen takia. Toinen eli ulkoisen-saavutus -kenttä kertoo nautinnon saamisesta liikunnallisten saavutusten kautta, ja saavutus on hankittu vertailemalla itseään toisiin ihmisiin tai saamalla heiltä kehuja. Puolestaan sisäinen- ei-saavutus -kentän nautinnot liittyvät liikuntaan sinänsä, eikä liikuntanautinnon saaminen edellytä esimerkiksi voiton tai palkinnon saavuttamista. Neljäs mallin kentistä eli ulkoisen- ei-saavutus -kenttä kuvastaa liikuntanautinnon syntymistä sosiaalisten, mutta ei kilpailuun liittyvien tekijöiden kautta. Esimerkiksi liikuntanautinto voi syntyä ryhmään kuulumisen takia. (Scanlan & Simons 1992, 208-210.) Kuten liikuntanautinnon malli osoittaa, voi yksilöiden kokemille liikuntanautinnoille olla hyvin erilaisia syitä.

Carlson (1995, 472–474) lähestyy liikunnan mielekkyyttä eri kuvakulmasta kuin Scanlan ja Simons (1992). Toisin kuin Scanlan ja Simons (1992), Carlson (1995) ei tutki liikuntaan liittyvää nautintoa, vaan hän kiinnittää huomionsa liikunnasta vieraantumiseen, ja tarkastelee asiaa liikunnanopetuksen näkökulmasta. *Liikunnasta vieraantumisen mallin* (kuvio 5) lähtökohtana ovat sisäiset ja ulkoiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä ovat kyvykkyys, itsetunto ja oppilaan uskomukset. Ulkoisia tekijöitä puolestaan ovat opettajan käyttäytyminen ja luonne, opetussuunnitelma, fyysinen ympäristö ja koulun ulkopuoliset asiat. Sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat oppilaan tuntemuksiin ja edelleen liikunnan merkitykselliseksi kokemiseen. Merkityksellisyyden kokemukset ohjaavat oppilaan polulle, joka ei johda vieraantumiseen liikunnasta. Kun taas merkityksettömyyden kokemukset vievät oppilaan polulle, joka johtaa vieraantumiseen liikunnasta. (Carlson 1995, 472–474.)



KUVIO 5. Liikunnasta vieraantumisen malli (mukaiillen Carlson 1995)

Liikunnasta vieraantumiseen tai ei-vieraantumiseen johtavilla poluilla on useita päinvastaisia tunnusmerkkejä. Vieraantumiseen johtavat tunnusmerkit ovat henkilökohtaisen merkityksen puuttuminen, osallistumisen tai yrityksen puuttuminen tai filmaus, liikuntaan samaistumisen puuttuminen, eristyminen (johon voi liittyä menestyminen tai epäonnistuminen) ja kontrollin puute. Liikunnasta ei-vieraantumisen polkuun kuuluvat päinvastaiset tunnusmerkit kuin vieraantumiseen johtavaan. Oppilas ei siis vieraannu liikunnasta jos hänellä on henkilökohtainen merkitys liikuntaa kohtaan, hän osallistuu ja yrittää, samaistuu liikuntaan, tuntee yhteenkuuluvuutta ja kokee pystyvänsä kontrolloimaan tilannetta. Yhteenkuuluvuuteen liittyvät menestys ja epäonnistuminen, joista epäonnistuminen voi siirtää oppilaan liikunnasta vieraantumisen polulle. (Carlson 1995, 473–474.)

3 ALAKOULULAISTEN LIIKUNTA

Opetushallituksen ja Nuoren Suomen lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmän mukaan alakouluikäisten lasten tulisi liikkua päivässä 1,5–2 tuntia monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Lasten päivittäisestä liikunnasta noin puolet tulisi olla vähintään 10 minuutin pituisia reippaan liikunnan jaksoja, joiden aikana lapsen sydämen syke nousee ja lapsi hengästyy ainakin jonkin verran. (Heinonen ym. 2008, 16–20.) Amerikkalaisten liikuntasuosittelun mukaan alakoululaisten tulisi puolestaan liikkua päivittäin vähintään tunnin verran, ja suurimman osan päivittäisestä liikunnasta tulisi olla reipasta tai rasittavaa liikuntaa (The Secretary of Health and Human Services 2008, 16). Lasten liikunnan tulisi olla monipuolista, koska motoriset perustaidot vaativat kehittyäkseen runsaasti monipuolista liikuntaa ja paljon toistoja (Heinonen ym. 2008, 21–23).

Alakoululaiset liikkuvat monissa eri liikuntaympäristöissä, kuten koulun liikuntakerhoissa, urheiluseurojen harjoituksissa ja liikunta-alan kaupallisten toimijoiden ohjatuilla tunneilla. Silti iso osa lasten liikkumisesta tapahtuu vapaa-ajalla esimerkiksi kevyenliikenteenväylillä tai luontoympäristössä. Koulun liikuntatunnit tavoittavat käytännössä kaikki ikäluokan lapset, siispä koululiikunta on hyvin tärkeä lasten ja nuorten liikuntaympäristö. (Suomi, Hämylä & Kokko 2015, 22–26.) Itkosen (2012, 163) mukaan lasten ja nuorten liikunta voidaan jakaa kolmeen ryhmään, joita ovat kouluissa tapahtuva liikunta, urheilu- ja liikuntaseurojen toiminta sekä nuorisokulttuurinen omaehtoinen liikunta. Tässä tutkimuksessa käsittelemme alakoululaisten liikuntaa Itkosen nimeämien kolmen eri osa-alueen kautta.

3.1 Alakoululaisten liikuntaympäristöt

Koululiikunnalla tarkoitetaan koulun tavoitteellista liikunnan opetusta, joka perustuu valtakunnalliseen ja paikalliseen opetussuunnitelmaan. Koululiikuntaa on esimerkiksi koulun liikuntatunnit sekä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti järjestetyt liikuntapäivät. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013,

23; Laine 2015, 134.) Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat kehukset koululiikunnan tehtävistä, tavoitteista, sisällöistä sekä arvioinnista. Näiden kehysten puitteissa kunnat ja koulut laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa, ja toteuttavat koululiikuntaa niiden pohjalta. (Pietilä & Koivula 2013, 275.)

Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi liikunnanopetuksen keskeisimmistä tavoitteista on liikuntatunteihin liittyvien positiivisten kokemusten ja liikunnallisen elämäntavan kehittymisen tukeminen. Muita koululiikunnan päätehtäviä ovat oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaminen tukemalla oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Koululiikunnan tarkoituksena on kasvattaa oppilaita liikkumaan sekä kasvattaa oppilaita liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamisen kannalta tärkeää on oppilaiden ikä- ja kehitystason mukainen fyysisesti aktiivinen toiminta, motoristen perustaitojen oppiminen sekä fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen. Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu taas toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. (POPS 2014, 148, 273, 433.)

Koska koululiikunta on tavoitteiden mukaista toimintaa, kuuluu siihen oleellisena osana myös oppimisen arviointi. Arvioinnin tarkoituksena on tukea fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittymistä sekä liikuntaan ja liikunnan avulla kasvamista. Arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön, ja olla luonteeltaan rakentavaa ja kannustavaa. Esimerkiksi kuntotestejä ei käytetä arvioinnin perustana. (POPS 2014, 150, 275.)

Tavoitteellisen liikunnanopetuksen eli koululiikunnan lisäksi koulussa liikutaan myös liikuntatuntien ulkopuolella. Kun puhutaan sekä koulun liikuntatunneilla että niiden ulkopuolella koulussa tapahtuvasta liikunnasta, käytetään termiä *koulun liikunta*. Koulun liikunta käsittää siis kaiken koulussa tapahtuvan liikunnan, kuten välituntiliikunnan, koulun kerho- ja iltapäivätoiminnan, liikuntatapahtumat, muihin oppiaineisiin integroidun liikunnan sekä koulun lii-

kuntatunnit. Näin ollen koulun liikunta on käsitteenä laajempi kuin koululiikunta. (Jaakkola ym. 2013, 23; Laine 2015, 134; Tammelin 2013, 68–69.)

Koska koulun liikuntatunnit eivät pelkästään riitä liikuntasuosituksen täyttämiseen, on koulun muulla liikunnalla tärkeä rooli oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä (Tammelin 2013, 68–69). Esimerkiksi liikkuminen välitunneilla ja koulumatkoilla voi kerryttää alakoululaisen päivittäistä fyysistä aktiivisuutta runsaasti, sillä alakoululainen viettää välitunneilla aikaa viikoittain noin viisi tuntia (Andersen ym. 2009; Faulkner ym. 2009; Østergaard ym. 2012, Turpeisen ym. 2014, 57 mukaan). Koulupäivän ja kouluympäristön liikunnallistamiseen onkin pyritty vaikuttamaan muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriön Liikkuva koulu -ohjelman avulla. Liikkuvan koulun tavoitteena on vakiinnuttaa kouluihin liikunnallinen toimintakulttuuri ja lisätä liikuntaa koulupäivään ja sen välittömään yhteyteen, kuten koulumatkoille. (Tammelin, Laine, Turpeinen 2012, 7–9.)

Kouluympäristön lisäksi moni alakoululainen liikkuu myös urheiluseuroissa. *Urheiluseurojen liikunnalla* tarkoitetaan urheiluseurojen järjestämää ohjattua toimintaa, kuten kilpailuihin tähtäävää toimintaa, kuntoliikuntaa, terveysliikuntaa, lasten- ja nuorten liikuntaa sekä erityisliikuntaa (Szerovay 2015, 121–122). Suomessa liikuntaa ja urheilua järjestetään kolmesta eri tahosta käsin: 1) valtio, kunnat ja kirkko, 2) yksityinen sektori, ja 3) kolmas sektori eli liikunta- ja urheiluseurat. Liikuntajärjestelmän työnjaossa valtio asettaa suuntaviivoja järjestötoiminnalle valtakunnallisella tasolla, yksityinen sektori järjestää maksullista liikuntatoimintaa ja kolmas sektori vastaa seuratoiminnasta paikallisella tasolla. (Ilmanen 2015, 19–20.) Urheiluseurat toimivat Suomessa suurelta osin kansalaistoimintana ja voittoa tavoittelemattomana. (Szerovay 2015, 121–122.)

Kaiken organisoidun ja ohjatun liikunnan vastakohtana voidaan pitää *omaehtoista liikuntaa*. Omaehtoinen liikunta tarkoittaa sellaista liikuntaa, jossa lapsi liikkuu täysin vapaamuotoisesti yksin tai kavereiden kanssa. Näin ollen omaehtoinen liikunta voi tapahtua joko koulussa tai koulun ulkopuolella. Omaehtoista liikuntaa kutsutaan myös omatoimiseksi liikunnaksi. (Huisman 2004, 65; Tammelin 2008, 90–91.) Yksi omaehtoisen liikunnan muoto on *nuoriso-*

kulttuurinen liikunta, joka on yleistynyt Suomessa lähi vuosikymmenten aikana. Nuorisokulttuuriseksi liikunnaksi lasketaan kaikki sellainen liikunta, jonka järjestäminen, suunnittelu ja tavoitteen asettelu on nuorten itsensä tekemää. Näin ollen liikunta on omaehtoista, eikä sen tarkoituksen ole noudattaa eikä kehittää tiettyjen urheilulajien toimintamalleja. (Aaltonen 2007, 320–321; Ojala 2015, 170.) Nuorisokulttuurisen liikunnan, kuten skeittauksen ja parkourin, tavoitteet ovat hyvin erilaisia kuin koululiikunnassa ja urheiluseurojen toiminnassa. Koululiikunnan ja urheiluseurojen liikunnan tavoitteet ovat aikuisten asettamia, mutta omaehtoisessa liikunnassa lapsi ja nuori asettaa itse omat tavoitteensa liikkumiselle. (Itkonen 2012, 169–170; Ojala 2015, 170.)

Ominaista nuorisokulttuuriselle liikunnalle on myös se, että ”säännöt” ovat hyvin joustavia ja nopeasti muuttuvia. Nuorisokulttuurisessa liikunnassa ei myöskään opetella liikuntataitoja ikään perustuvissa ryhmissä, kuten usein koulussa ja urheiluseuroissa, vaan lapset ja nuoret liikkuvat iästään riippumattomissa ryhmissä. (Itkonen 2012, 169–170; Ojala 2015, 170.) Vaikka nuorisokulttuurisissa lajeissa voi olla mukana paljonkin aikuisia, silti nuoriso on lajia eteenpäin vievä ja kehittävä joukko. Aikuiset eivät ehkä ymmärrä tai heillä ei ole riittävästi aikaa käytettävissä pysyäksään mukana hyvin nopeasti muuttuvassa lajikulttuurissa. Näin ollen nuorilla on enemmän valtaa päättää nuorisokulttuurisen lajin kehityssuunnista. (Ojala 2015, 170.)

Nuorisokulttuurinen liikunta liittyy olennaisesti myös muuhun nuorisokulttuuriseen toimintaan. (Aaltonen 2007, 320–321; Ojala 2015, 170.) Nuorisokulttuurisiin liikuntalajeihin voidaan liittää niin sanottuja makukulttuureita, joilla tarkoitetaan esimerkiksi lajia harrastavien samankaltaisia tapoja pukeutua ja puhua. Nuorisokulttuurisen liikunnan harrastaminen laajenee näin jo elämäntyyliksi ja tärkeäksi osaksi identiteettiä. (Ojala 2015, 177–178.) Elämäntyylikäsitteellä tarkoitetaan sellaisia toimintamalleja, jotka luovat eroja yksilöiden välille. Mielikuvat, käyttäytyminen ja ryhmän sisäinen oma kieli kuuluvat yksilön elämäntyyliin. Elämäntyylin lisäksi nuorisokulttuurisesta liikunnasta haetaan uudenlaisia kokemuksia ja mielekästä sisältöä elämään. (Tähtinen, Rinne, Nupponen & Heinonen 2002, 49–50.)

3.2 Liikuntamäärät ja liikuntamuodot eri ympäristöissä

LIITU-tutkimuksen mukaan vain 31 prosenttia viidesluokkalaisista liikkuu suositusten mukaisesti, vähintään tunnin päivässä. Samassa tutkimuksessa todettiin, että pojat liikkuvat suositusten mukaan hieman yleisemmin kuin tytöt, sillä pojista 23 prosenttia ja tytöistä 17 prosenttia liikkuu vähintään tunnin viikon jokaisena päivänä. (Kokko ym. 2015, 15–16.) LIITU-tutkimuksen tulokset ovat hyvin samansuuntaisia aiempien lasten ja nuorten liikuntamääriä selvittäneiden tutkimusten kanssa. Esimerkiksi WHO:n koululaistutkimuksessa (2009–2010) raportoitiin, että suomalaisista 11-vuotiaista tytöistä 25 prosenttia ja pojista 38 prosenttia liikkuu suositusten mukaisesti eli tunnin päivässä rasittavasti tai kohtalaisen rasittavasti seitsemänä päivänä viikossa (Currie ym. 2012, 130–131).

Tutkimuksissa on siis todettu, että iso osa suomalaisista lapsista ja nuorisista liikkuu liian vähän. Liikuntasuosituksien heikon toteutumisen lisäksi huolestuttavaa on myös se, että liikuntasuosituksia noudattavien suomalaisten lasten osuus pienenee merkittävästi iän kasvaessa. WHO:n koululaistutkimuksen (2009–2010) kansainvälisessä vertailussa 11- ja 13-vuotiaat onnistuivat saavuttamaan liikuntasuosituksien mukaisen määrän liikuntaa vielä melko hyvin. Suomalaiset viidesluokkalaiset noudattivat liikuntasuosituksia nimittäin neljänneksi parhaiten ja seitsemäsluokkalaiset viidenneksi parhaiten kaikista tutkimukseen osallistuneista maista. Vain Irlannissa, Itävallassa ja Espanjassa 11-vuotiaat liikkuivat useammin suositusten mukaan kuin suomalaiset. 13-vuotiaita verrattaessa taas Irlannin, Yhdysvaltojen, Grönlannin ja Itävallan 13-vuotiaat täyttivät liikuntasuosituksia useammin kuin suomalaiset ikätoverinsa. Peruskoulun päättävien yhdeksäsluokkalaisten kohdalla WHO:n koululaistutkimuksen kansainvälinen vertailu antaa sen sijaan huolestuttavia tuloksia, sillä maamme 15-vuotiaat sijoittuivat liikuntasuosituksien toteutumisessa vasta listan keskivaiheille, sijalle 21. (Currie ym. 2012, 130–131.)

Kansallisessa liikuntatutkimuksessa (2009–2010) on selvitetty 3–18-vuotiaiden harrastamia liikuntalajeja. Tutkimuksen mukaan jalkapallo ja pyö-

räily olivat yleisimmin harrastetut lajit. Muita yleisesti harrastettuja lajeja olivat uinti, juoksulenkkeily, hiihto ja salibandy. Myös Tilastokeskuksen toteuttaman Ajankäyttötutkimuksen (SVT 2009) mukaan pyöräily ja uinti olivat viiden yleisimmin harrastetun liikuntamuodon joukossa. Ajankäyttötutkimuksessa yleisimmiksi lajeiksi nousivat kuitenkin kävelylenkkeily ja kotivoimistelu, jotka eivät yltäneet viiden suosituimman lajin listalle Kansallisessa liikuntatutkimuksessa. Kansallisen liikuntatutkimuksen ja Ajankäyttötutkimuksen tuloksia ei voida kuitenkaan suoraan verrata toisiinsa, koska Ajankäyttötutkimuksessa tutkittiin koko väestöä (yli 10-vuotiaita suomalaisia), kun taas Kansallisessa liikuntatutkimuksessa tutkittavat olivat 3–18-vuotiaita.

Koululiikunnan määrä vaihtelee vuosiluokittain, ja sen vähimmäismäärä on säädetty Valtioneuvoston tuntijakoa käsittelevässä asetuksessa (Pietilä & Koivula 2013, 274). Vuosiluokilla 1-2 liikuntaa opetetaan vähintään neljä ja vuosiluokilla 3-6 vähintään yhdeksän vuosiviikkotuntia (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Käytännössä tämä tarkoittaa kahta liikuntatuntia viikossa vuosiluokilla 1-2 ja 2,25 liikuntatuntia viikossa vuosiluokilla 3-6. Vuosiluokilla 3-6 liikunta järjestetään yleensä siten, että jollakin vuosiluokalla liikuntaa on kolme tuntia viikossa ja muilla vuosiluokilla kaksi tuntia viikossa.

Yhdysvaltalaisen asiantuntijaorganisaation (NASPE) mukaan riittävä koululiikunnan määrä alakoulussa on 150 minuuttia viikossa (Hardman 2008, 15). Näin ollen Suomen valtioneuvoksen säätämät liikuntatuntien vähimmäistuntimäärät eivät täytä NASPE:n koululiikuntasuosituksia. Suomalaisten alakoulujen koululiikuntamäärät eivät yllä NASPE:n suositusten tasolle myöskään LIITU-tutkimuksen tulosten perusteella. LIITU-tutkimuksessa selvitettiin viidesluokkalaisten oppilaiden koululiikunnan määriä kysymällä viikoittaista koululiikunnan määrää heiltä itseltään. Viidesluokkalaiset raportoivat koululiikunnan määräksi keskimäärin 122 minuuttia viikossa, ja vain 18 prosenttia ilmoitti koululiikunnan viikottaiseksi määräksi vähintään suosituksen mukaisen 150 minuuttia. (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2014, 48–49.)

Oppilaiden tyytyväisyyttä koululiikunnan määrään on tutkittu muun muassa Opetushallituksen Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perus-

opetuksessa 2010 -tutkimuksessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Tutkimuksen tulosten perusteella nykyinen koululiikunnan määrä ei ole myöskään oppilaiden mielestä riittävä. Yhdeksäsluokkalaisista pojista 69 ja tytöistä 51 prosenttia kaipasi kouluun lisää kaikille yhteisiä liikuntatunteja. Nykyistä vähemmän liikuntatunteja toivoi vain neljä prosenttia oppilaista, ja nykyistä tuntimäärää sopivana piti 36 prosenttia. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69–70.)

Kuten aiemmin mainitsimme, Suomessa koululiikunnan sisällöt perustuvat valtakunnallisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Vuoden 2014 Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät enää juurikaan listaa eri liikuntalajeja, joita koululiikunnassa tulee opettaa, kuten aiempi vuoden 2004 POPS teki. Ainoina kaikille pakollisina lajisältöinä uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan uinti, vesiliikunta ja vesipelastus. Uusi POPS antaa kuitenkin esimerkkejä eri liikuntamuodoista, joiden avulla asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Vuoden 2014 POPS:ssa mainitaan 1–2- luokkalaisten liikunnanopetuksen esimerkkisisältöinä muun muassa liikuntaleikit, palloleikit, kiipeily, juoksu, hypyt, voimistelu- ja musiikkileikit ja 3–6-luokkalaisten liikunnanopetuksen esimerkkisisältöinä muun muassa voimistelut, palloilut, jää-, lumi-, perus-, luonto- ja tanssiliikunta. (POPS 2014 248–250; POPS 2014 148–150, 273–276, 433–437).

Koulun liikuntatuntien ulkopuolelle jäävää koulun liikunnan määrää ja laatua on tutkittu muun muassa Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaihetta käsittelevässä tutkimuksessa (Tammelin ym. 2012) sekä lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä laajasti selvittäneessä LIITU-tutkimuksessa (2014). Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa oppilaiden osalta koulun liikuntatuntien ulkopuolelle jäävää koulun liikuntaa tutkittiin selvittämällä oppilaiden välituntitoimintaa, koulumatkaliikuntaa, koulun liikuntakerhoihin osallistumista sekä oppilaiden itsearvioimia Liikkuva koulu -ohjelman vaikutuksia heidän omaan liikkumiseen (Tammelin ym. 2012, 36–44, 50–51). LIITU-tutkimuksessa koulun liikuntatuntien ulkopuolelle jäävää muun koulun liikunnan määrää selvitettiin lähes samojen osa-alueiden, välituntien vieton, koulumatkaliikunnan sekä koulun liikuntakerhoihin osallistumisen, kautta kuin Liik-

kuva koulu -tutkimuksessakin (Turpeinen ym. 2015, 59–63; Suomi ym. 2015, 24–25).

Liikkuva koulun-ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa tutkittiin 1.–6.luokkalaisia oppilaita vuosina 2010–2012 (Tammelin ym. 2012, 36–44, 50–51) ja LIITU-tutkimuksessa tutkittiin alakoulun viidesluokkalaisia keväällä 2014 (Turpeinen ym. 2015, 59–63; Suomi ym. 2015, 24–25). Liikkuva koulun-ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa oppilaille teetettiin sama kysely neljästi (syksyllä 2010, keväällä 2011, syksyllä 2011 ja keväällä 2012) Liikkuva koulu -ohjelman edetessä (Tammelin ym. 2012, 36–44, 50–51). Tässä yhteydessä vertailemme Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kevään 2012 kyselyn ja LIITU-tutkimuksen kevään 2014 kyselyn tuloksia.

Alakoululaisten välituntiliikuntaa selvitettiin molemmissa tutkimuksissa kysymällä oppilailta heidän välitunnin viettotapojaan. Liikkuva koulu pilottivaiheen tutkimuksessa liikuntaleikkeihin välitunneilla kertoi osallistuvansa 38 prosenttia ja pallopelejä pelaavansa 47 prosenttia 4.–6.luokkalaisista. Lisäksi 67 prosenttia 4.–6.luokkalaisista oppilaista kertoi kävelevänsä välitunneilla. Välitunneilla aktiivisten oppilaiden osuus oli melko korkea, mutta oppilaissa oli myös passiivisesti välituntejaan viettäviä, sillä 47 prosenttia kertoi seisoskelevansa ja 14 prosenttia istuvansa välituntisin. (Tammelin ym. 2012, 36–38.) Puolestaan LIITU-tutkimuksen mukaan kevyeen liikuntaan välitunneilla osallistui 58 prosenttia ja pallopelejä kaikilla tai useimmilla välitunneilla pelasi 57 prosenttia 5.luokkalaisista (Turpeinen ym. 2015, 58–60).

Alakoululaisten fyysistä aktiivisuutta koulumatkoilla selvitettiin kysymällä oppilailta, miten he tavallisesti kulkivat koulumatkansa. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa 1.–3.-luokkalaisista 40 prosenttia kertoi kulkevänsä koulumatkansa kävellen ja 32 prosenttia pyörällä. Vastaavat luvut 4.–6.-luokkalaisten keskuudessa olivat 33 ja 47 prosenttia. (Tammelin ym. 2012, 38–40.) Kun taas LIITU-tutkimuksen tulosten mukaan koulumatkansa fyysisesti aktiivisella tavalla, kuten kävellen tai pyöräillen, kulki 52 prosenttia 5.luokkalaisista (Turpeinen ym. 2015, 61–63).

Välitunti- ja koulumatkaliikunnan lisäksi molemmat tutkimukset selvittivät oppilaiden osallistumista koulujen liikuntakerhotoimintaan. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen tutkimukseen osallistuneista 4.-6.-luokkalaisista koulun liikuntakerhotoimintaan kertoi osallistuvan usein 21 ja silloin tällöin 19 prosenttia (Tammelin ym. 2012, 43.) LIITU-tutkimukseen osallistuneista 5.-luokkalaisista puolestaan 31 prosenttia kertoi osallistuvansa liikuntakerhotoimintaan vähintään kerran viikossa. (Suomi ym. 2015, 24–25).

Lisäksi Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa selvitettiin 4.-6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia siitä, miten Liikkuva koulu -ohjelma on vaikuttanut heidän liikkumiseensa. Suurin osa vastanneista oli sitä mieltä, ettei Liikkuva koulu -ohjelma ollut vaikuttanut millään tavalla koulumatkaliikuntaan, kouluajan ulkopuoliseen liikuntaan eikä koulupäivän aikaiseen liikuntaan välitunteja lukuun ottamatta, mutta kuitenkin noin 40 prosenttia vastanneista kertoi oman liikkumisensa määrän kasvaneen kyseisissä tilanteissa. Lisäksi noin puolet vastanneista oli sitä mieltä, että Liikkuva koulu -ohjelma oli lisännyt välituntiliikunnan määrää. (Tammelin ym. 2012, 50–51.)

Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen tutkimuksessa tutkittiin koulun liikuntaa oppilaiden näkökulman lisäksi myös opettajien näkökulmasta kysymällä opettajilta heidän kokemuksiaan Liikkuva koulu -ohjelmasta. Opettajista lähes 90 prosenttia kertoi koulupäivän aikaisen liikunnan lisäämisen edistävän kouluviihtyvyyttä ja välituntiliikunnan edistävän oppituntien työrauhaa. 74 prosenttia vastaajasta oli sitä mieltä, että koulun tehtävä on huolehtia siitä, että oppilailla on mahdollisuus liikkua jokaisen koulupäivän aikana, ja 78 prosenttia koki, että koulun tehtävänä on aktivoida nimenomaan kaikkein vähiten liikkuvia oppilaita. Lähes 90 % kyselyyn vastanneista opettajista arvioi jokaisen opettajan esimerkin vaikuttavan oppilaiden asennoitumiseen liikuntaa kohtaan. Lisäksi kaksi kolmesta vastaajasta koki, että oppilaiden liikunnan edistäminen on jokaisen opettajan tehtävä. (Tammelin ym. 2012, 52–53.)

Liikunta- tai urheiluseurojen toimintaan osallistuu 13 prosenttia kaikista suomalaisista, ja 43 prosenttia 3–18-vuotiaista suomalaisista. Pojat (47 %) liikkuvat urheiluseuroissa hieman useammin kuin tytöt (40 %). Lasten osallistumi-

nen urheiluseurojen toimintaan on aktiivisinta 12–14-vuoden iässä, ja sen jälkeen osallistuminen laskee. (Itkonen 2012, 162.) Suomessa on arviolta 11–13 000 toimivaa urheiluseuraa, ja ne tuottavat yli 65 prosenttia kaikista Suomen liikuntapalveluista. (Szerovay 2015, 121–122.)

Liikunnan harrastamisessa on ollut lähivuosina havaittavissa muutosta järjestetyn liikunnan suuntaan, sillä lapset lähtevät mukaan seurojen järjestämään urheilutoimintaan yhä nuorempina. Esimerkiksi 1980-luvulla syntyneet lähtivät seuratoimintaan mukaan keskimäärin noin kahdeksan vuoden iässä (Szerovay 2015, 121–122) ja vuonna 2014 lapset aloittivat seuratoiminnan keskimäärin seitsemän vuotiaina (Blomqvist, Mononen, Konttinen, Koski & Kokko 2015, 75–76). Vuonna 2014 lähes puolet lapsista aloitti urheiluseuraharrastuksen kuitenkin jo alle kouluikäisenä.

LIITU-tutkimuksessa (Blomqvist ym. 2015) selvitettiin myös urheiluseuroissa harrastettujen lajien määrää, harjoituskertojen viikottaista määrää sekä kilpailutoimintaan osallistumista. Kaksi kolmasosaa lapsista harrasti urheiluseurassa vain yhtä lajia, 26 prosenttia kahta lajia ja 13 prosenttia kolmea tai useampaa lajia. Tutkimusten tulosten mukaan päälajin valinta tehdään suunnilleen yhdeksän vuoden iässä. Urheiluseuroissa mukana olevilla lapsilla oli valmentajajohtoisia harjoituksia noin kolme kertaa viikossa ja omatoimisia (päälajin) harjoituksia noin kaksi kertaa viikossa. Valmentajien ohjaamat harjoitukset kestivät keskimäärin 30–60 minuuttia. (Blomqvist ym. 2015, 75–78.)

Jopa 71 prosenttia seurojen harjoituksiin osallistuvista lapsista oli osallistunut kilpailutoimintaan edeltävän kuukauden aikana. Enemmistöllä (61 %) urheiluseurojen toimintaan osallistuvilla lapsilla oli kilpailullisia tavoitteita urheilussa, mutta kuitenkin 42 prosenttia tytöistä ja 36 prosenttia pojista harrasti liikuntaa urheiluseurassa harrastusmielessä tai tavoitteena liikunnallinen kehittyminen. Noin puolet (55 %) viidesluokkalaisista osallistui kilpailutoimintaan paikallis- tai aluetasolla, ja valtakunnallisella tasolla kilpailuihin osallistui 21 prosenttia. (Blomqvist ym. 2015, 79.)

Omaehtoisen liikunnan määrää tutkittaessa on saatu selville, että kerran tai useammin viikossa omatoimisesti liikkuu 72 prosenttia 9–12-vuotiaista lap-

sista. Voidaan siis huomata, että tällä hetkellä omaehtoinen on huomattavasti yleisempää kuin urheiluseuroissa liikkuminen. Nuoremmat lapset harrastavat harvemmin omatoimista liikuntaa kuin vanhemmat lapset. Keskimäärin omatoimisen liikunnan kesto on puolesta tunnista tuntiin, ja poikien liikuntakerrat ovat kestoaltaan pidempiä kuin tyttöjen. Joka päivä omatoimisesti liikkuvia poikia on enemmän kuin tyttöjä kaikissa ikäluokissa. (Nupponen, Halme & Parkkisenniemi 2005, 8.) LIITU-tutkimuksessa lasten suosituimmiksi omaehtoiseksi liikunnaksi nousivat pojilla pyöräily, kävely- ja juoksulenkkeily, laskettelu sekä pallopeleistä jalkapallo, salibandy, sulkapallo, jääpelit ja pesäpallo. Tyttöillä suosituimpia liikuntamuotoja olivat kävely- ja juoksulenkkeily, pyöräily, uinti, kuntosali, laskettelu, lumilautailu, pihapelit ja palloilusta jalkapallo sekä sulkapallo. (Kokko, Hämylä, Villberg, Aira, Tynjälä, Tammelin, Vasankari & Kannas 2015, 16–17.)

3.3 Kokemuksia eri liikuntaympäristöissä

Koululiikuntaa on tutkittu hyvin paljon verrattuna muihin lasten ja nuorten liikuntaa käsitteleviin tutkimusaiheisiin (Berg & Piirtola 2014, 7). Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta sekä koululiikunnan mielekkyyttä on tutkittu muun muassa Opetushallituksen Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010 -tutkimuksessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Tutkimuksen tulosten mukaan 65 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista tytöistä ja 78 prosenttia samanikäisistä pojista pitää koululiikunnasta. Koululiikunnan vastenmielisenä kokee vain kahdeksan prosenttia yhdeksäsluokkalaisista tytöistä ja kuusi prosenttia samanikäisistä pojista. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68–69.) Yhdeksäsluokkalaisten asenteita koululiikuntaa kohtaan selvitettiin kolmen osa-alueen, pitämisen, osaamisen ja koetun hyödyn, kautta. Liikunnasta pitää 89 prosenttia pojista ja 79 prosenttia tytöistä, ja itsensä liikunnassa hyväksi kokee 82 prosenttia pojista ja 73 prosenttia tytöistä. Koululiikuntaa hyödyllisenä ja tärkeänä pitää 75 prosenttia sekä pojista että tytöistä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 70–71.)

Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010 - tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, mikä tekee liikuntatunneista yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden mielestä kiinnostavan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että liikuntatunnin lajisisältö eli se, että liikuntatunnilla on oppilaalle mieluinen laji, on sekä tyttöjen että poikien mielestä yleisin syy liikuntatunnin kiinnostavuuteen. Peräti 83 prosenttia tytöistä ja 80 prosenttia pojista koki liikuntatunnin lajin vaikuttavan tunnin kiinnostavuuteen. Seuraavaksi yleisimmät syyt olivat tytöillä kunnon kohottaminen, liikuntatunneilla annettu autonomia ja valinnanvapaus tehtävää valitessa, luokan hyvä ilmapiiri sekä se, että liikuntatunneilla on hauskaa. Vastaavasti pojat kertoivat pelaamisen, luokkahuoneesta pois, liikkumaan pääsemisen sekä liikuntatuntien hauskuuden olevan liikuntatuntien kiinnostavuuteen vaikuttavia tekijöitä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75-78.)

Verrattaessa eri liikunnan arvosanoja saaneiden oppilaiden vastauksia todettiin, että tunnin lajisisältö oli kaikissa arvosanalukissa (kiitettävä 9-10, hyvä 8, tyydyttävä ja välttävä 5-7) tärkein asia, joka teki tunnista kiinnostavan. Kiitetävän arvosanalukassa oppilaiden keskuudessa toiseksi yleisin syy liikuntatuntien kiinnostavuuteen oli mahdollisuus päästä pois luokkahuoneesta liikkumaan, ja kolmanneksi yleisin syy liikuntatuntien kiinnostavuuteen oli pelaaminen. Hyvän arvosanan oppilaiden mielestä kunnon kohoaminen ja liikuntatuntien hauskuus olivat toiseksi ja kolmanneksi yleisimpiä liikuntatuntien kiinnostavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tyydyttävän ja välttävän arvosanan saaneiden oppilaiden mielestä liikuntatunneista kiinnostavia teki lajisisällön lisäksi puolestaan kunnon kohoaminen sekä mahdollisuus valita joillakin tunnilla itse tehtävä. Huomionarvoista oli myös se, että kiitetävän arvosanan oppilaat kokivat kisailun ja pelaamisen kiinnostavaksi, kun taas muiden arvosanojen oppilaat arvioivat kisailun vähiten kiinnostavaksi. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75-78.)

Samassa tutkimuksessa selvitettiin myös mieluisimpia ja epämieluisimpia liikuntatunteihin liittyviä asioita yhdeksäsluokkalaisten näkökulmasta. Mieluisimmaksi liikuntatunteihin liittyväksi asiaksi nousi tietty liikuntalaji. 84 pro-

senttia vastanneista nimesi jonkin lajin, joka tekee liikuntatunneista mieluisia. Seuraavaksi yleisimpiä liikuntatuntien mielekkyyteen vaikuttavia asioita olivat myönteisiin liikuntakokemuksiin ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyvät asiat, opetuksen monipuolisuus, autonomian kokeminen liikuntatunneilla, uusien asioiden oppiminen, opettajan persoona ja opetustaito, tunnin fyysinen aktiivisuus sekä tunnin yhteys terveyteen ja kuntoon sekä liikunnan olosuhteet ja tilat. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81.)

Epämieluisimpana liikuntaan liittyvänä asiana pidettiin tiettyä liikuntalajia, aivan kuten liikunnan mieluisuuden kohdalla (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81; Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 41–43). Jopa 82 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista nimesi itselleen epämieluisan liikuntalajin kysyttäessä liikuntaan liittyviä epämieluisia asioita. Muita epämieluisiksi koettuja asioita olivat kielteiset kokemukset liikunnasta ja ryhmän toiminnasta, kielteiset kokemukset koetusta pätevyydestä ja oppimisesta, opettajan persoona ja opetuksen laatu, tuntien fyysinen aktiivisuus sekä liikunnan opetuksen heikot olosuhteet. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81.)

Urheiluseurojen harjoitusten mielekkyyttä lasten ja nuorten mielestä ei ole tutkittu kovin paljoa. LIITU-tutkimuksessa selvitettiin kuitenkin urheiluseuroissa harrastamisen lopettamiseen johtaneita syitä viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisilla. Runsas neljäsosa (28 prosenttia) tutkimukseen osallistuneista oli aiemmin liikkunut urheiluseurassa, mutta oli lopettanut harrastuksen. Lopettamiseen johtaneet syyt olivat hyvin erilaisia, mutta tärkein syy oli kyllästyminen lajiin. 40 prosenttia vastaajista koki kyllästymisen tärkeimmäksi syyksi. Toiseksi yleisin syy lopettamispäätökseen oli se, että lapsi ei viihtynyt joukkueessa tai ryhmässä, näin ajatteli 29 prosenttia. Melko yleisiä (noin neljännes vastaajista) kertoi lopettamisen syyksi, että harrastaminen ei innostanut tarpeeksi tai ei jäänyt riittävästi aikaa vietettäväksi kavereiden kanssa. Muita, hieman epätyypillisiä syitä, lopettamiselle olivat sairastuminen tai loukkaantuminen, muutto, halu keskittyä opiskeluun, kavereiden poisjääminen urheiluseurasta ja kilpailun epämielisyys. Tyttöillä lopettamispäätökseen vaikuttivat selkeästi

poikia enemmän harrastuksen innostamattomuus, sairastuminen tai loukkaantuminen ja halu keskittyä opiskeluun. (Blomqvist ym. 2015, 79–80.)

Lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta ei ole tutkittu juurikaan. Omaehtoisen liikunnan kokemuksista löytyy tutkimuksia lähinnä nuorisokulttuuristen lajien näkökulmasta, ja niissäkin tutkittavat ovat useimmiten olleet selkeästi vanhempia kuin alakouluikäiset. Esimerkiksi Hänninen (2012) on tutkinut nuorisokulttuurisen liikunnan mielekkyyttä harrastajien mielestä tutkimuksessaan ”Puuterilumen lumo”. Tutkimukseen osallistuneet olivat iältään 20–40-vuotiaita, joten tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan rinnastettavissa alakoululaisten kokemuksiin omaehtoisesta liikunnasta. Hänninen (2012) tarkastelee tutkimuksessaan nuorisokulttuurisen ja omaehtoisen liikunnan mielekkyyttä käyttäen lajiesimerkkinä lumilautailua. Tutkimuksen mukaan lumilautailussa yksi keskeisimmistä mielekkäistä asioista harrastajille on vapaus ja irtaantuminen arjesta, mutta myös luovuus, itseilmaisus, oppiminen, jännitys, hauskanpito ja sosiaalinen yhdessäolo koetaan tärkeiksi mielekkyyttä lisääviksi tekijöiksi (Hänninen 2012, 114–117).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoite on selvittää kuudennen luokan oppilaiden liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä eri liikuntaympäristöissä. Tutkimuksessa vertailemme oppilaiden kokemuksia koululiikunnassa, urheiluseurojen harjoituksissa sekä omaehtoisessa liikunnassa. Liikuntaa opettavien opettajien ja muiden lasten ja nuorten liikunnan parissa toimivien henkilöiden on tärkeä tiedostaa tekijöitä, jotka vaikuttavat liikuntakokemusten rakentumiseen. Tavoitteena on tuottaa tietoa, jonka myötä liikuntakasvatusta voitaisiin kehittää niin, että mahdollisimman moni oppilas saisi positiivisia liikuntakokemuksia niin koulun liikuntatunneilla kuin vapaa-ajan liikuntaharrastuksissakin. Positiiviset liikuntakokemukset ovat keskeisessä asemassa elinikäisen fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa. Positiiviset kokemukset yleensä lisäävät kiinnostusta liikuntaa ja urheilua kohtaan ja luovat myönteisiä merkityksiä, kun taas negatiiviset kokemukset usein vähentävät kiinnostusta ja estävät myönteisten merkitysten syntymisen. (Koski 2004, 195–196; Soini 2006, 23–24.) Lisäksi tutkimuksemme tavoitteena on testata Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmallin toimivuutta. Vertaamme oman tutkimuksemme tuloksia Foxin mallissa esiteltyihin liikuntakokemukseen vaikuttaviin tekijöihin, ja teemme oman ehdotelmamme alakoululaisten liikuntakokemusten tutkimiseen ja tulkitsemiseen soveltuvasta liikuntakokemusmallista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden positiivisiin kokemuksiin koululiikunnassa, urheiluseurojen toiminnassa ja omaehtoisessa liikunnassa?
2. Millaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden negatiivisiin kokemuksiin koululiikunnassa, urheiluseurojen toiminnassa ja omaehtoisessa liikunnassa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Lähtökohtana laadulliselle tutkimukselle on se, että tutkimus kuvaa todellista elämää ja antaa näin ollen hyvin tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta (Patton 2002, 4–5, 13–15; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 162–164; Kiviniemi 2010, 80). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ihmistieteellistä, ja siinä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1999, 13–15; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2013, 65–67.) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa yksityiskohtaista tietoa kuudesluokkalaisten liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä sekä nimenomaan ymmärtää oppilaiden kokemuksiin vaikuttavia tekijöitä mahdollisimman syvällisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusrakenteita voidaan kuvaila pehmeiksi ja joustaviksi. Pehmeys ja joustavuus tarkoittavat sitä, että tutkimussuunnitelma muotoutuu jatkuvasti tutkimuksen edetessä eli tutkimus tehdään joustavasti ja olosuhteet voivat muuttaa suunnitelmia. (Eskola & Suoranta 1999, 13–15; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2013, 65–67.) Myös omassa tutkimuksessamme olosuhteet muuttivat suunnitelmia, ja tutkimussuunnitelmamme ja -kysymyksemme muotoituivat lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä.

Oman tutkimuksemme teoreettiseksi lähtökohdaksi valitsimme fenomenologian, koska kyseinen tieteenlaji keskittyy nimenomaan kokemusten tutkimiseen (Laine 2010, 28–29). Lisäksi fenomenologisen lähestymistavan valintaa puolsi se, että se soveltuu hyvin lasten kokemusten tutkimiseen. Fenomenologinen tutkimussuuntaus korostaa sitä, että lapsi jäsentää kokemuksiaan omassa elämysmaailmassaan ja muodostaa sen pohjalta merkityksiä, aivan kuten aikuinenkin. (Aarnos 2015, 173.)

Fenomenologia näkee kokemuksen laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa. Fenomenologian mukaan kokemus syntyy aina vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, ja keskeistä kokemuksen muotoutumisessa ovat merkitykset. (Laine 2010, 28–29.) Fenomenologisessa tutki-

muksessa ja analyysissä olennaista on fenomenologisen tutkimusasenteen omaksuminen, eli tutkijan täytyy esimerkiksi perehtyä ja selvittää itselleen tutkittavana olevan ilmiön perusluonne. Lisäksi tutkijan tulee pohtia tutkittavan ilmiön sekä fenomenologian perusteita tutkimuksen eri vaiheissa. Jotta ihmisten kokemusta voidaan tutkia luotettavasti, täytyy tutkijan myös määritellä oma ihmiskäsityksensä ennen tutkimusprosessin alkua. (Perttula 1995, 14–15; Lehtomaa 2006, 163–165; Laine 2010, 28.)

Tutkimuksemme alkuvaiheessa pohdimme omaa ihmiskäsitystämme, ja tulimme siihen tulokseen, että näemme ihmisen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena olentona, jonka toimintaan vaikuttavat kaikki edellä nimetyt kolme osa-aluetta. Holistinen ihmiskäsitys vastasi parhaiten omaan näkemykseen ihmisyden luonteesta, sillä tämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen on eri osien, fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen sekä henkisen, muodostama kokonaisuus (Rauhala 2005, 34–38, 47–48, 54–57). Päädyimme siis valitsemaan holistisen ihmiskäsityksen tämän tutkimuksen pohjalle vaikuttavaksi ihmiskäsitykseksi. Holistinen ihmiskäsitys yhdistetään myös usein eksistentiaaliseen fenomenologiaan (Perttula 1995, 16), mikä tuki tutkimuksemme ihmiskäsityksen valintaa.

Vaikka tutkijan ihmiskäsitys vaikuttaa tutkimukseen, tulee tutkijan kuitenkin yrittää välttää tilanteiden tulkitsemista omien luontaisten tilanteiden ymmärtämisen tapojensa mukaan fenomenologista tutkimusta tehdessään. Tutkijan tulisi siis pyrkiä löytämään tieteellinen fenomenologinen asenne. (Lehtomaa 2006, 163–165; Laine 2010, 28.) Tutkimusta tehdessä pyrimme tietoisesti saavuttamaan tieteellisen fenomenologisen asenteen, ja pyrimme näin ollen välttämään asioiden tulkitsemista omista näkökulmistamme käsin. Tieteellisen asenteen omaksuminen on laadullisen tutkimuksen tutkijalle tärkeää myös siksi, että tutkijan pätevyys on laadullisessa tutkimuksessa hyvin suuressa roolissa, koska aineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla tai dokumentteja tulkitsemalla (Eskola & Suoranta 1999, 20–21; Patton 2002, 4–5, 13–15; Hirsjärvi ym. 2009, 160–162; Kiviniemi 2010, 81).

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määritelty ennalta, mutta kysymysten muoto ja järjestyks sekä kunkin teeman vastausten laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen, toisin kuin strukturoidussa haastattelussa. Teemahaastattelun vapaamuotoisemmasta rakenteesta huolimatta on huolehdittava siitä, että kaikki etukäteen päätetyt teemat tulevat käsitellyiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Eskola & Vastamäki 2010, 27–28.) Valitsimme aineiston keruumenetelmäksi teemahaastattelun, koska emme halunneet rajata oppilaiden kerrontaa liikaa, vaan halusimme kuulla heidän elämysmaailmoistaan ja kokemuksistaan mahdollisimman laajasti. Teemahaastattelussa korostetaan juurikin tutkittavien omaa elämysmaailmaa sekä niitä merkityksiä, joita itse tutkittavat antavat tietyille asioille (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48).

Laadullisen tutkimuksessa tutkittava joukko on yleensä pieni ja tutkittavien valinta suoritetaan usein tarkoituksenmukaisesti, harkinnanvaraista otantaa käyttäen käyttäen, sillä tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tutkittavan asian syvälliseen ymmärtämiseen. (Eskola & Suoranta 1999, 18–21; Merton, Fiske & Kendall 1956, Hirsjärven ja Hurmeen 2001, 47 mukaan; Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59; Patton 2002, 4–5, 13–15; Hirsjärvi ym. 2009, 160–162; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86.) Omassa tutkimuksessamme harkinnanvaraisesti valittu otos oli kymmenen erään jyvaskyläläisen koulun kuudesluokkalaista, joista puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Haastateltavien valitsemisessa käytimme hyväksi kyseisen luokan opettajan oppilaantuntemusta. Opettajan avulla valitsimme haastateltaviksi kymmenen oppilasta, joiden liikuntataustat olivat mahdollisimman erilaiset, koska tarkoituksena oli kartoittaa eri tavoin liikuntaan suhtautuvilta oppilailta heidän yksilöllisiä kokemuksiaan eri liikuntaympäristöissä.

Haastateltavien joukossa oli oppilaita, jotka eivät harrastaneet säännöllisesti liikuntaa, vaan liikkuivat koulun liikuntatuntien lisäksi vain silloin tällöin omaehtoisesti, esimerkiksi kävellen tai pyöräillen. Toinen ääripää haastatelta-

vissa lapsissa oli oppilaat, jotka liikkuivat päivittäin osallistuen koululiikunnan ja omaehtoisen liikunnan lisäksi useiden eri urheiluseurojen harjoituksiin tai muuhun ohjattuun liikuntaan. Myös oppilaiden kiinnostus liikunnan harrastamista ja yleensäkin liikkumista kohtaan vaihteli paljon eri haastateltavien välillä. Lisäksi haastateltujen oppilaiden harrastamat liikuntamuodot olivat hyvin erilaisia, sillä ne vaihtelivat palloilulajeista, yleisurheiluun, tanssiin, voimisteluun, ratsastukseen ja agilyyn saakka.

Aarnoksen (2015, 165) mukaan opettajan oppilaantuntemuksen hyödyntäminen haastateltavia valitessa on suositeltavaa muun muassa siksi, että näin haastateltavaksi valikoituu reippaita ja puheliaita lapsia, jotka uskaltavat kertoa tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. Omassa tutkimuksessa hyödynsimme opettajan oppilaantuntemusta lähinnä siitä syystä, että saimme haastateltaviksi liikuntataustoiltaan erilaisia oppilaita. Haastateltavien joukossa oli sekä puheliaita ja reippaita että hiljaisia ja ujoja oppilaita, joten emme koe, että omaan tutkimukseemme olisi valikoitunut haastateltaviksi vain reippaita ja puheliaita lapsia, vaikka hyödynsimmekin opettajan oppilaantuntemusta haastateltavien valinnassa.

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme kaksi pilottihaastattelua, joiden perusteella muokkasimme hieman varsinaisen haastattelun runkoa ja tehtävänantoa. Pilottihaastatteluissa haastateltavana oli kaksi viidesluokkalaista oppilasta, joista toinen oli tyttö ja toinen poika. Molemmissa pilottihaastatteluissa käytimme vastaamisen apuna lappuja, joille oli kirjoitettu eri liikuntaympäristöihin liittyviä sanoja: "Koulun liikuntatunnit", "Liikunta urheiluseurassa", "Liikkuminen ilman ohjaajaa", "Liikkuminen yksin", "Liikkuminen kaverin kanssa", "Välitunnit" ja "Koulumatkat".

Ensimmäisessä pilottihaastattelussa tehtävänanto oli: "Käytä apunasi sanalappuja ja kuvaile, millaista liikkuminen ja liikunnan harrastaminen mielestäsi on eri liikuntaympäristöissä". Tällä tehtävänannolla emme juurikaan saaneet selville liikuntakokemukseen liittyviä syitä, vaan haastateltava kertoi pääosin, millaista liikuntaa hän harrastaa eri liikuntaympäristöissä. Vastauksessa nimettiin muun muassa paljon eri liikuntamuotoja ja -lajeja. Koska haastattelussa ei

tullut selkeästi esiin kokemuksia, haastattelija tarkensi tehtävänantoa kesken haastattelun kysymällä esimerkiksi: "Millaista se liikunta sitten on näissä eri ympäristöissä esimerkiksi koulun liikuntatunneilla? Onko se kivaa vai tylsää vai miltä se tuntuu?" Näin saatiin haastateltava kertomaan hieman enemmän kokemuksistaan, mutta silti vastaukset jäivät melko niukoiksi.

Ensimmäisen pilottihaastattelun jälkeen pohdimme haastattelun tehtävänantoa uudestaan, ja pyrimme muotoilemaan sen siten, että haastateltava pääsisi kertomaan tarkemmin omista liikuntakokemuksistaan. Pyrimme jättämään tehtävänannon kuitenkin mahdollisimman avoimeksi, sillä tavoitteenamme oli avoin ja kerronnallinen haastattelu. Muokkasimme tehtävänannon kaksiosaiseksi siten, että aluksi haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan sanalappujen avulla mukavia liikuntatilanteita, joissa hän on ollut, ja näiden käsittelemisen jälkeen häntä pyydettiin puolestaan kuvailemaan omalle kohdalle sattuneita ikäviä liikuntatilanteita. Haastateltava sai kertoa edelleen vapaavalintaisessa järjestyksessä kokemuksistaan sanalapuilla olevista liikuntaympäristöistä ja painottaa haluamiaan ympäristöjä ja tapahtumia.

Toinen pilottihaastattelu toimi mielestämme huomattavasti paremmin kuin ensimmäinen, sillä toisessa haastattelussa haastateltava lähti heti kertomaan kokemuksistaan. Haastateltava kuvaili paljon sekä myönteisiä että kielteisiä liikuntakokemuksia ja lisäksi myös niiden syitä. Pilottihaastattelujen jälkeen päädyimme siihen, että käytämme toisen pilottihaastattelun tehtävänantoja sekä hyvin toimineita sanalappuja myös varsinaisissa haastatteluissa. Päätimme, että varsinaisissa haastatteluissa käytämme myös tarvittaessa rohkaimmin apukysymyksiä liikuntakokemusten syiden selvittämiseen.

Toteutimme varsinaiset haastattelut helmikuussa 2016 haastateltavien koululla erillisessä ja rauhallisessa tilassa, jossa paikalla oli ainoastaan itse haastateltava ja tutkija. Teemahaastattelussa haastattelun runko on yleensä luotu tutkijan alustavien aihetta koskevien selvitysten perusteella ja haastattelu on kohdennettu tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin (Merton ym. 1956, Hirsjärven ja Hurmeen 2001, 47 mukaan). Omassa tutkimuksessamme käsiteltäviksi teemoiksi valitsimme oppilaiden positiiviset ja negatiiviset kokemukset koulu-

liikunnasta, urheiluseurojen liikunnasta sekä omaehtoisesta liikunnasta, ja haastattelun runko koostui eri liikuntaympäristöihin liittyvien positiivisten sekä negatiivisten liikuntakokemusten kuvailuista. Haastattelut etenivät ennalta suunnitellun rungon mukaisesti, ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelut kestivät vajaasta yhdestätoista minuutista (10 min 38 sek) reiluun yhdeksääntoista minuuttiin (19 min 16 sek), haastattelujen keskiarvokeston ollessa tasan 14 minuuttia.

Lapsia haastateltaessa on tärkeää, että kysymykset sovitetaan lasten kokemusmaailmaan sopiviksi (Alasuutari 2009; Aarnos 2015, 167). Omassa tutkimuksessamme pohdimme kysymysten asettelua tarkoin ennalta, ja muotoilimme kysymykset kuudesluokkalaisille sopiviksi. Vaikka kysymykset ja haastattelun aloitus muotoiltaisiin huolella, on lapsen ja aikuisen välillä silti aina valtaero, joka on yhteiskunnassamme itsestäänselvyys. Valtaero on sekä positiivinen, että negatiivinen asia. Positiivista valtaerossa on se, että aikuisen kontrolli ja valta johtavat todennäköisesti siihen, että lapsi vastaa aikuisen esittämiin kysymyksiin rehellisesti. Valtaero voi olla myös negatiivinen asia haastattelussa, sillä aikuinen voi ajatella tietävänsä oikeat vastaukset ennen kuin lapsihaastateltava on edes vastannut kysymyksiin. (Alasuutari, 2009.)

Lapsia haastateltaessa on hyvä lähteä liikkeelle jostakin lapselle tutusta ja turvallisesta asiasta, kuten perheestä, harrastuksista tai kuluneesta päivästä. Lisäksi on tärkeää, että lapsi tuntisi olevansa hyödyksi ja avuksi tutkijalle. (Aarnos 2015, 168.) Omassa tutkimuksessamme haastattelu alkoi kiittämällä oppilasta tutkimukseen osallistumisesta ja avusta, jonka he antavat haastattelun kautta meille tutkijoille. Selitimme oppilaalle myös, mistä tutkimuksessa oikein on kysymys. On hyvin tärkeää, että tutkija selittää tutkimuksen tarkoituksen haastateltavana olevalle lapselle, jotta lapsi tuntee voivansa kertoa tutkijalle rehellisesti jopa ujoituttavista ja pelottavista asioista (Alasuutari, 2009). Tutkimuksen tarkoituksen selittämisen jälkeen haastateltavia pyydettiin kertomaan omasta arkipäiväisestä liikkumisestaan ja liikunnan harrastamisestaan, ja vasta tämän jälkeen menttiin itse tutkittavaan aiheeseen.

Tästä eteen päin haastattelu eteni ennalta suunnitellun haastattelurungon mukaisesti. Ensin haastateltavia pyydettiin kuvailemaan mukavia liikuntatilanteita, joissa he ovat olleet. Haastateltavat saivat kertoa kokemuksistaan vapaassa järjestyksessä seitsemän eri liikuntaympäristöihin liittyvän sanalapun avulla. Sanalapuulle oli kirjoitettu seuraavat eri liikuntaympäristöihin liittyvät sanat: "Koulun liikuntatunnit", "Liikunta urheiluseurassa", "Liikkuminen ilman ohjaajaa", "Liikkuminen yksin", "Liikkuminen kaverin kanssa", "Välitunnit" ja "Koulumatkat". Haastateltavia pyydettiin kertomaan liikuntakokemuksistaan lapuilla annettujen sanojen avulla. Haastateltavat saivat itse valita paitsi asioiden käsittelyjärjestyksen, mutta myös kunkin teeman käsittelyn laajuuden oman kokemustensa perusteella, mutta tutkija rohkaisi haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan mahdollisimman monista eri ympäristöistä ja mahdollisimman laajasti.

Seuraavaksi haastateltavia ohjeistettiin kuvailemaan samojen sanalappujen avulla joitakin ikäviä tai tylsiä liikuntatilanteita, joissa he ovat joskus olleet osallisina. Jälleen tutkija rohkaisi oppilaita kertomaan mahdollisimman monista eri tilanteista mahdollisimman laajasti. Tutkija korosti myös sitä, että oppilas voi palata missä vaiheessa tahansa takaisin aiempaan kysymykseen ja täydentää aiempia vastauksiaan. Molempien kysymysten kohdalla tutkija esitti tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä ja piti huolen siitä, että kaikkia teemoja, koulu liikuntaa, urheiluseurojen liikuntaa sekä omaehtoista liikuntaa, käsiteltiin haastattelun aikana. Tutkija pyrki olemaan ohjaamatta vastauksia mihinkään suuntaan. Haastattelun lopuksi annoimme haastateltaville vielä kiitokseksi pienet muistot haastattelusta, kuten Aarnos (2015, 169) esitti ohjeissaan lapsen haastattelemisen erityispiirteistä.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa käytetään usein laadullista sisällönanalyysia, joka on systemaattinen ja objektiivinen tekstianalyysi, jolla strukturoimattomienkin dokumenttien analysointi onnistuu. Sisällönanalyysissä on

tarkoitus löytää tekstistä merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 138; Patton 2002, 453; Schreier 2012, 1-2; Tuomi & Sarajärvi 2013, 101-104.) Dokumenteilla tarkoitetaan esimerkiksi päiväkirjoja, haastatteluja ja raportteja. Sisällönanalyysi tarkoituksena on jäsentää aineisto sellaiseen muotoon, että johtopäätösten tekeminen on mahdollista. Analysoinnin lopputulos ei siis ole vielä valmis tutkimuksen tulos, vaan tutkijan tulee tehdä jäsennellystä aineistosta johtopäätökset. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. (Patton 2002, 453-454; Tuomi & Sarajärvi 2013, 101-104.)

Tässä tutkimuksessa päädyimme käyttämään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aineiston käsittelyyn, sillä aineistoa läpi lukiessamme ja vastauksia pelkistäessämme huomasimme, että aineistossamme oli hyvin paljon yhtäläisyyksiä Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmallin sisällön kanssa. Vertasimme aineistomme myös kolmeen muuhun tässä tutkimuksessa käyttämäämme liikuntakokemuksia selittävään teoriaan, mutta Foxin mallista ja omasta aineistostamme löytyi selkeästi eniten yhtäläisyyksiä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ohella pohdimme myös fenomenologisen analyysin käyttöä tutkimuksemme analyysivaiheessa. Lopulta toteutimme molemmat analyysit, mutta päädyimme kuitenkin käyttämään tulosten tulkinnassa ainoastaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, sillä fenomenologinen analyysi ei olisi tuonut tuloksiimme mitään uutta verrattuna teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuloksiin.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä alaluokat muodostetaan aineiston pohjalta, ja yläluokat puolestaan teorian perusteella (Eskola & Suoranta 1999, 153; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108, 117). Myös omassa tutkimuksessamme alaluokat syntyivät aineiston pohjalta ja yläluokkien muodostamisessa käytettiin apuna Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmallia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä luotettavuuden kannalta on hyvin tärkeää, tarkasteleeko tutkija aineistoa avoimin mielin aineiston omilla ehdoilla laittaen aineiston teoramalliin vasta analyysin edetessä pidemmälle vai tutkaileeko tutkija aineistoa alusta asti tietyn teorian pohjalta poimien aineistosta vain teoriaan liittyvät seikat (Patton 2002, 454; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108, 117). Omassa tutkimuksessamme tarkas-

telimme ensin aineistoa hyvin avoimesti ja päädyimme luokittelemaan aineiston Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmallia mukaillen vasta, kun olimme tutustuneet aineistoon tarkasti. Emme kuitenkaan pakottaneet mitään vastauksia analyysin edetessäkään Foxin teorian osa-alueiden alle, vaan harkitsimme Foxin mallin sopivuutta analyysiimme huolella jokaisen vastauksen kohdalla.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on luoda haastattelujen alkuperäisten ilmausten pohjalta pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset luokitellaan alaluokkiin siten, että samaan aihepiiriin liittyvät pelkistetyt ilmaukset muodostavat yhden alaluokan. (Patton 2002, 456–458, 465–466; Tuomi & Sarajärvi 2013, 117–118.) Taulukossa 1 esitämme esimerkkejä oman tutkimuksemme alkuperäisten ilmausten muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi sekä pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokiksi. Huomioimme alaluokkien muodostamisessa sen, että omaehtoista liikuntaa koskevia ilmauksia oli useammalla sanalapulla (viidellä) kuin urheiluseura- (yhdeällä) ja koululiikuntaa koskevia (yhdeällä). Kirjasimme omaehtoisen liikunnan kohdalla alaluokkiin vain yhden kerran esille tulleen asian, vaikka kyseinen henkilö olisi maininnut asian useamman kerran. Näin pystyimme välttämään, ettei omaehtoisen liikunnan ala- ja yläluokat ole edustettuna todellisuutta enemmän.

TAULUKKO 1. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|--|--|
| <p>”No varmaan sen takia, ku sai tehdä sellasia erilaisia liikkeitä silleen nii ku kaverin kanssa.”</p> <p>”Samalla voi niiku jutella kaikkia asioita kavereitten kansa.”</p> <p>”No varmaan se, että meitä on nii paljon. Ja sitten, ku me ollaan esim tytöt vastaan pojat ja meitä on silleen niin paljon, että ei oo vaan yks, kaks.”</p> | <p>Kavereiden seura</p> <p>Kavereiden kanssa juttelu</p> <p>Paljon kavereita.</p> | Kaverit |
| <p>”Vähän sama ku sählyssä, että siinä on kiva tehdä maaleja.”</p> <p>” Yleensä ku on kisoja nii sit se onnistumisen kokemus.”</p> <p>”Jos saa hyvän tuloksen.”</p> | <p>Maalien tekeminen</p> <p>Onnistuminen kisoissa</p> <p>Hyvään tulokseen yltäminen</p> | Onnistuminen |
| <p>”No sitten voi välillä keksiä itekkin kaikkee, ettei koko aikaa oo sellasta ohjattua.”</p> <p>”Sit siellä voi vähän nii ku päättää, jos haluaa vaikka luistelemaan, niin sit yleensä mennään nii ku seuraavalla kerralla.”</p> <p>”Ku voi mennä nii ku vähän jotain eri reittejä.”</p> | <p>Saa keksiä itse, miten liikkuu</p> <p>Saa vaikuttaa lajin valintaan</p> <p>Saa päättää reitin itse.</p> | Liikunnan sisällöistä päättäminen tai niihin vaikuttaminen |

Analyysin seuraavassa vaiheessa alaluokat yhdistetään yläluokiksi, ja lopulta yläluokista etsitään yhdistävät tekijät, joiden mukaan muodostetaan pääluokat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118). Omassa tutkimuksessamme käytimme yläluokkien muodostamisessa apuna Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmallia, jonka avulla yläluokiksi muodostuivat *ihmiset, olosuhteet ja paikat, fyysinen minä, psykologinen minä, palkkiot, pätevyyskokemukset, liikunnan luonne sekä autonomia*. Taulukossa 2 kuvaamme tutkimuksemme yläluokkien ja pääluokkien muodostamisprosessia.

TAULUKKO 2 Yläluokkien ja pääluokkien muodostaminen

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|--|-----------------------|---|
| Kaverit Opettaja Ohjaaja Riidat Huijaaminen | Ihmiset | Ulkoiset tekijät |
| Liukas tie Autojen melu Raitis ilma Maisemat Sisäliikuntasali | Olosuhteet ja paikat | |
| Loukkaantuminen Kipu Oma fyysinen ominaisuus | Fyysinen minä | Minä itse |
| Turvattomuus Jännitys Oma rauha Hyvä olo / hyvä mieli Rentoutuminen | Psykologinen minä | |
| Kehutuksi tuleminen | Palkkiot | Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset |
| Onnistuminen Voittaminen Osaaminen Liian helpot tehtävät Osaamattomuus | Pätevyyden kokemukset | |
| Laji Liikunnan monipuolisuus Vauhti Joukkuepelaaminen Yksilösuoritukset Pitkät matkat | Liikunnan luonne | |
| Liikunnan sisällöstä päättäminen tai niihin vaikuttaminen Ajankäytöstä päättäminen tai siihen vaikuttaminen | Autonomia | |

Omassa tutkimuksessaamme ryhmittelimme sisällöltään samantapaiset alaluokat tietyn yläluokan alle. Esimerkiksi alaluokat ”hyvä mieli, rentoutuminen ja yksinäisyys” sijoitettiin yläluokkaan *psykykinen minä*, ja alaluokat ”maalien tekeminen, kisoissa menestyminen ja voittaminen” sisällytettiin yläluokkaan *pätevyiden kokemukset*. Lopuksi muodostetut yläluokat ryhmiteltiin vielä Foxin mallin mukaisesti kolmeen pääluokkaan *Minä itse*, *Ulkoiset tekijät* ja *Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset*. Pääluokkiin perustava ryhmittely on pohjana myös tutkimuksemme tulosten raportoinnissa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

4.5.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei yleensä ole tarpeellista käyttää reliabiliteettia ja validiteettia tutkimuksen luotettavuuden mittareina, koska kyseiset käsitteet vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136–137). Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pohtia tekemiään valintoja ja niiden luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1999, 209; Vilkkä 2005, 158–159). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtä tiettyä menetelmää, vaan eri tutkijat painottavat luotettavuuden arvioinnissa hieman eri asioita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136–139).

Pattonin (2002, 552–553) mukaan luotettavuutta voidaan tarkastella seuraavien tekijöiden avulla: 1) metodien ja analyysin tarkka ja täsmällinen käyttö (rigorous methods), 2) tutkijaan liittyvä luotettavuus (the credibility of the researcher) sekä 3) filosofinen usko laadullisen tutkimuksen arvoon (philosophical belief in the value of qualitative inquiry). Tässä tutkimuksessa *metodien ja analyysin tarkka ja täsmällinen käyttö* toteutui hyvin, sillä valitsimme käytetyt metodit harkiten ja perustelimme niiden soveltuvuuden tutkimukseemme tarkasti. Lisäksi käytimme valitsemiamme metodeita huolellisesti kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Raportoimme tutkimuksemme etenemisen, aineiston analysoinnin sekä tulokset hyvin tarkasti, joten lukija pystyy myös itse arvioimaan metodien

käytön huolellisuutta ja luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan tutkimuksen kulun tarkka raportointi sekä tulosten yksityiskohtainen kuvaaminen lisäävät myös osaltaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijaan liittyvä luotettavuus ilmeni tutkimuksessamme muun muassa siinä, että pyrimme tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiedostamaan omat käsityksemme tutkittavasta aiheesta, ja suhtauduimme tutkimukseen mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdimme tarkoin muun muassa käsityksiämme ihmisyyden ja tiedon luonteesta, ja muodostimme itsellemme selkeän kuvan siitä, millainen ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys meillä oli. Tutkijan pohdinnat omasta ihmiskäsityksestään ja tiedonkäsityksestään parantavat tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkitaan nimenomaan ihmisten kokemuksia (Perttula 1995, 14–15; Lehtomaa 2006, 163–165; Laine 2010, 28).

Lisäksi tutkijaan liittyvää luotettavuutta paransi tutkijaan liittyvä triangu-laatio. Tutkijaan liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa samaa tutkimusta tekee useampi tutkija. Eri tutkijoiden havainnot ja näkemykset saattavat poiketa toisistaan, joten tutkijoiden tulee neuvotella melko paljon tutkimuksen eri vaiheissa: aineiston hankinnassa, aineiston analysoinnissa, tulosten tulkinnassa ja kirjoittamisessa. (Eskola & Suoranta 1999, 69; Patton 2002, 560–561; Tuomi & Sarajärvi 2013, 143–145.) Tehdessämme tätä tutkimusta olimme jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenämme ja pohdimme yhdessä huolella tutkimuksen jokaista vaihetta sekä niiden toteutuksia.

Filosofisella uskolla laadullisen tutkimuksen arvoon Patton (2002, 553) tarkoittaa perustavanlaatuisia arvostusta laadullisen tutkimuksen metodeita, induktiivista analyysiä, harkinnanvaraista otantaa sekä holistista ajattelua kohtaan. Tämän tutkimuksen molemmat tutkijat pitävät laadullista tutkimusta hyvin tärkeänä kasvatustieteellisen tiedon tuottajana. Molemmat tutkijat myös arvostavat laadullisen tutkimuksen kentällä käytettyjä metodeita, ja näkevät induktiivisen, yksittäistä tapauksista yleisempiin väitteisiin etenevän analyysin tärkeänä osana ihmistieteellistä tutkimusta. Tutkijoiden arvostus holistista ajattelua kohtaan kumpuaa tässä tutkimuksessa esiin tutkimuksen taustalla olevan

ihmiskäsityksen pohdinnassa, jossa tutkijat päätyivät holistiseen ihmiskäsitykseen.

Lincoln ja Cuba (1984, 289–290) puolestaan ehdottavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua kolmen kriteerin: *uskottavuuden* (*credibility*), *varmuuden* (*dependability*) ja *vahvistuvuuden* (*confirmability*) avulla. Lincolnin ja Cuban laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointimalli on ollut Tuomen ja Sarajärven (2009, 136–137) mukaan pohjana monien muiden tutkijoiden tulkinnoille laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista, niinpä arvioimme oman tutkimuksemme luotettavuutta myös Lincolnin ja Cuban esittämän kriteeristön avulla.

Uskottavuus -käsitteellä kuvataan sitä, vastaavatko tutkijan tekemät käsitteellistämiset ja tulkinnat tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä (Lincoln & Cuba 1984, 301; Eskola & Suoranta 1999, 212; Tuomi & Sarajärvi 2013, 138–139). Oman tutkimuksemme uskottavuutta paransi ensinnäkin se, että kaikki haastattelut nauhoitettiin, jolloin tutkittavien alkuperäiset ilmaukset eivät olleet pelkästään tutkijan muistin varassa. Kaikki haastattelut myös litteroitiin tarkasti sanasta sanaan, jolloin alkuperäiset ilmaukset säilyivät. Alkuperäisilmauksien pelkistämässä säilytimme alkuperäisilmauksen mahdollisimman tarkasti ja luokitteluvaiheissa pohdimme tarkoin, mitkä ilmaukset kuuluvat kuhunkin luokkaan.

Lisäksi uskottavuutta parantaa se, että kuvasimme tutkimusraportissamme tarkasti, miten pelkistimme tutkittavien alkuperäisilmauksia, ja miten muodostimme näistä ilmauksista alaluokkia ja edelleen yläluokkia. Analyysin tarkka kuvaaminen mahdollisti sen, että pystyimme palaamaan tekemiimme käsitteellistämisiin ja tulkintoihin myöhemmin ja arvioimaan alkuperäisilmauksien ja tekemiemme tulkintojen vastaavuutta tarkasti. Lisäksi tutkimuksen tarkka raportointi mahdollistaa sen, että myös lukija voi arvioida tutkimuksemme uskottavuutta kriittisesti.

Varmuus puolestaan tarkoittaa ennalta tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden huomioimista tutkimuksen kulussa (Lincoln & Cuba 1984, 316; Eskola & Suoranta 1999, 213; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Omassa tutkimuksesamme pyrimme siihen, etteivät tietyt ennalta tutkimukseen vaikuttavat tekijät,

kuten tutkijan asenne tai ennakko-oletus, vaikuttaisi tutkimuksemme kulkuun. Pohdimme omia ennakko-oletuksiamme ennen tutkimuksen toteuttamista ja pyrimme toteuttamaan tutkimusta mahdollisimman objektiivisesti ohjailematta tuloksia mihinkään suuntaan.

Lisäksi pyrimme noudattamaan fenomenologiselle haastattelulle ominaisia piirteitä mahdollisimman hyvin. Fenomenologisen haastattelun kysymykset pyritään laatimaan siten, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia eivätkä ne vaatisi lisäohjausta. Tärkeää on myös se, että haastateltavat kertovat nimenomaan omista kokemuksista eivätkä käsityksistään, sillä käsitykset eivät välttämättä ole omakohtaisia, vaan ne voivat perustua esimerkiksi yleisiin oletuksiin. (Laine 2010, 38–39.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme laatimaan haastattelun kysymykset siten, että ne tuottaisivat mahdollisimman kuvailevia vastauksia eivätkä vaatisi lisäohjausta. Kuvailevien vastausten saamiseksi tarkentavat kysymykset ja lisäohjaus olivat kuitenkin välttämättömiä jokaisessa haastattelussa. Tutkija esitti tarkentavat kysymykset kuitenkin siten, ettei hän ohjailut haastateltavien vastauksia mihinkään suuntaan, joten tutkimuksemme luotettavuus ei kärsinyt.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyille tulkinnoille haetaan tukeaa muista samasta aiheesta tehdyistä tutkimuksista (Lincoln & Cuba 1984, 318; Eskola & Suoranta 1999, 213; Tuomi & Sarajarvi 2009, 138–139). Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia peilattiin Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemukseen vaikuttavia tekijöitä kuvaavaan malliin. Lisäksi peilasimme saamiamme tuloksia työmme pohdinta-luvussa muihin vastaavasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, kuten Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimukseen. Tekemämme vertailu osoitti, että omassa tutkimuksessamme nousi esille paljon samoja liikuntakokemukseen vaikuttavia asioita kuin aiemmissakin aihetta käsitelleissä tutkimuksissa. Lisäksi tutkimuksessamme nousi esiin myös joitakin sellaisia tekijöitä, joita aiempien tutkimusten tuloksissa ei oltu havaittu. Saimme kuitenkin tutkimustuloksillemme vahvistuvuutta aiemmin tehdyistä kyseistä aihetta käsitelleistä tutkimuksista.

4.5.2 Eettisyys

Jokainen tutkimus sisältää lukuisia erilaisia päätöksiä ja tällöin myös tutkijan etiikka joutuu koetukselle monessa tutkimuksen vaiheessa (Eskola & Suoranta 1999, 52–53). Aarnoksen (2015, 165) mukaan lapsia tutkittaessa eettisyys korostuu tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 129) mukaan tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa jo tutkimusaiheen valinta. On tärkeää perustella, miksi tutkimus on tehty ja ketä varten. Edellä mainittuihin kysymyksiin vastaukset löytyvät tutkimusongelmista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden positiivisiin ja negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä koululiikunnassa, omaehtoisessa liikunnassa sekä urheiluseurojen liikunnassa. Tutkimuksen tavoitteena on saada liikuntakokemuksista sellaista tietoa, jota liikuntaa opettavat opettajat voisivat hyödyntää suunnitellakseen liikuntatunneista mahdollisimman mukavia kaikille oppilaille. Aiheen valinnan perustelemisen lisäksi tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavat Pattonin (2002, 405–417) mukaan tutkimuksen tarkoituksen selittäminen, lupaukset, luottamuksellisuus, tutkimusaineiston saatavuus ja omistajuus, aineiston keruun rajat ja tutkijan ohjaaja. Eskola ja Suoranta (1999 55, 57) lisäävät eettisyyden kriteeriksi myös tutkittavien valinnan.

Tutkittavien valinnassa tulee ottaa huomioon, että tutkijan ja tutkittavien välillä ei ole yhteyksiä, jotka voisivat vaikuttavaa esimerkiksi tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 1999, 55). Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi valittiin sellaiset henkilöt, joihin tutkijoilla ei ollut mitään yhteyksiä. Kun tutkittavat on valittu, tulee heille selittää tutkimuksen tarkoitus. *Tutkimuksen tarkoitus* pitää selvittää tutkittaville ennen aineiston keruuta (Eskola & Suoranta 1999, 56; Patton 2002, 407–409). Lapsia tutkittaessa tutkimuksen tarkoitus tulee olla selvä sekä lapselle itselleen että hänen huoltajilleen. Lisäksi huoltajilla tulee olla oikeus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimukseen näin halutessaan, joten tutkimusluvan lähettäminen suoraan lasten huoltajille on toivottavaa. (Alasuutari 2009; Aarnos 2015, 165.)

Pyysimme jokaisen tähän tutkimukseen osallistuvan lapsen huoltajalta kirjallisen tutkimusluvan (liite 1) ennen haastatteluja. Samalla kerroimme heille tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston keruun etenemistä ja haastateltavien anonyymiudesta sekä painotimme vielä osallistumisen vapaaehtoisuutta. Edellä lueteltujen asioiden lisäksi tutkimuslupalapussa mainittiin pienestä palkkiosta, jonka oppilas saisi tutkimukseen osallistumisesta. On tärkeää, että tutkija ei tee *lupauksia*, joita hän ei voi pitää (Patton 2002, 408).

Tutkimuksen eettisyyden vaikuttava tärkeä tekijä on tutkimukseen *osallistuneiden anonyymius* (Eskola & Suoranta 1999, 57; Patton 2002, 411–412). Tässä tutkimuksessa haastateltavien henkilöllisyys pysyi salassa koko tutkimuksen ajan, eikä kerättyjä tietoja käytetty muuhun tarkoitukseen kuin tutkimuksen tekemiseen. Kuvaillessa tämän tutkimuksen otosta aineiston keruu -luvussa, kerroimme ainoastaan, että kyseessä on erään jväskyläläisen koulun kuudesluokkalaisia. Tulososiossa haastateltavat nimettiin nimimerkeillä, esimerkiksi ”oppilas 1” eli haastateltavien henkilöllisyyksien paljastuminen tuloksia julkaishtaessa ei siis ole mahdollista.

Aineiston keruun rajat kuvaavat niitä toimia, joita tutkija on valmis tekemään tutkimukseen osallistuvia kohtaan. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkija määrittelee itselleen ennen aineiston keruuta, kuinka voimakkaasti hän esimerkiksi painostaa haastatteluun osallistujia vastaamaan annettuihin kysymyksiin. Taitava haastattelija osaa ottaa huomioon haastateltavien vaikeudet vastata kysymyksiin eli hän toimii sensitiivisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 56, 58–60; Patton 2002, 415–416.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa haastateltavana oli lapsia, joten tutkijoina pyrimme noudattamaan erityistä sensitiivisyyttä. Esitimme haastateltaville paljon tarkentavia kysymyksiä ja kannustimme heitä vastaamaan mahdollisimman rehellisesti, kuitenkin painostamatta liikaa. Yleistä oli, että jouduimme rohkaisemaan haastateltavia useaan kertaan.

Eettisyyteen liittyen *tutkimusaineiston saatavuudella* tarkoitetaan sitä, kenellä on mahdollisuus nähdä kerätty tutkimusaineisto. (Patton 2002, 411–412). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston saatavuus rajoittui hyvin pieneen joukkoon, sillä kerättyä tutkimusainestoa pääsi tarkastelemaan ainoastaan itse tut-

kijat sekä heidän ohjaajaansa. Tutkimusaineisto säilytettiin tutkijoiden tietokoneilla, joille ulkopuolisilla ei ollut pääsyä. Puolestaan *tutkimusaineiston omistajuus* merkitsee sitä, kenellä on oikeus nähdä tutkimus ennen sen julkaisua. Tutkimusaineiston omistajuus on relevanttia lähinnä tapaustutkimusten kohdalla (Patton 2002, 411–412), joten tutkimusaineiston omistajuus ei siis ole oleellinen tekijä tässä tutkimuksessa.

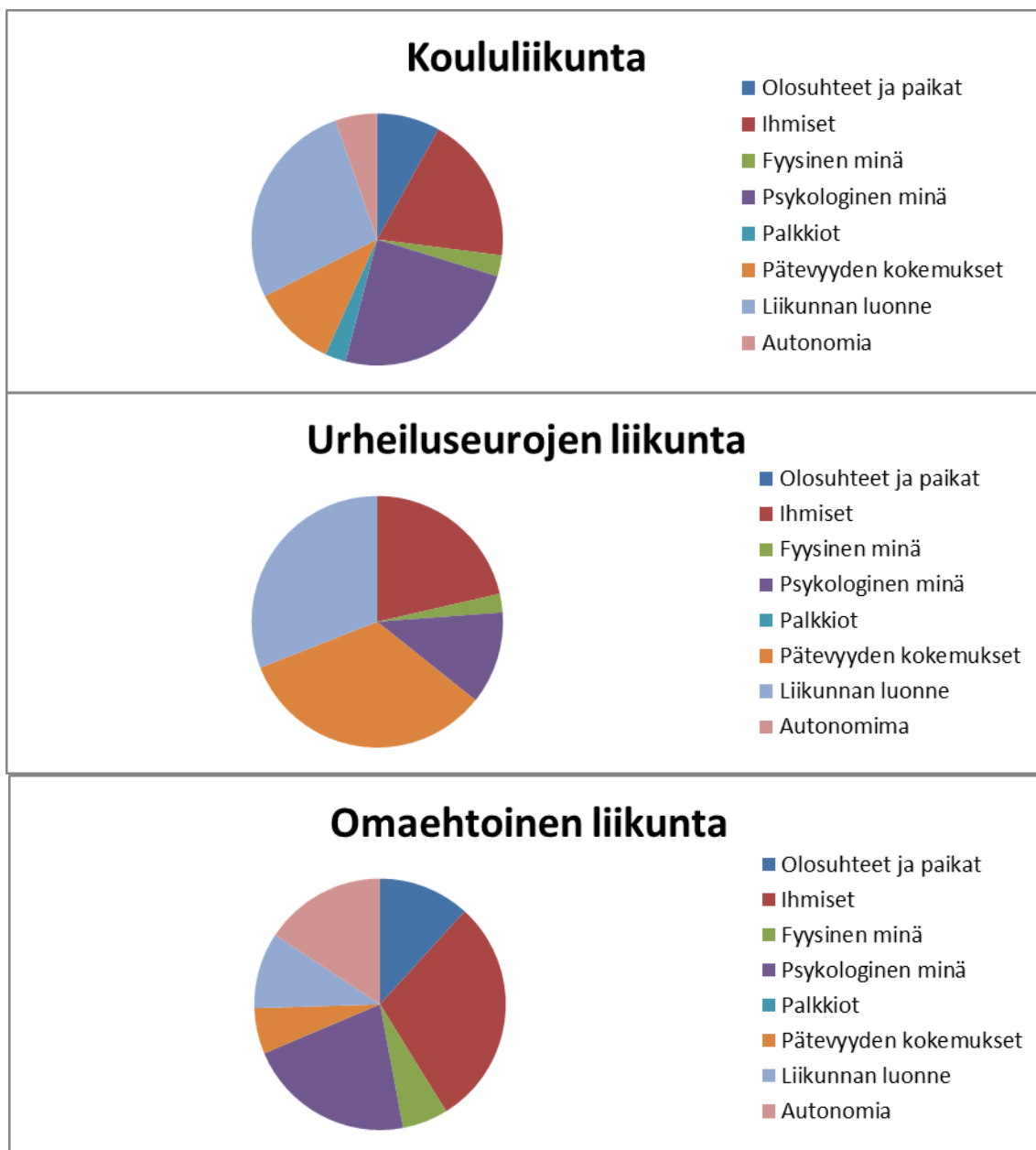
Tutkimusta tehdessä myös *tutkimuksen ohjaajalla* on merkittävä rooli. Hänen kanssaan voi pohtia tutkimuksen eettisyyttä ja siihen mahdollisesti liittyviä ongelmia. (Patton 2002, 409.) Saimmekin omassa tutkimuksessamme ohjaajaltamme apua tutkimuksen eettisyyteen liittyviä tekijöitä pohtiessamme. Kaikkien edellä kuvattujen eettisyyttä parantavien asioiden lisäksi tutkimuksemme eettisyyttä vahvistaa noudattamamme hyvä tieteellinen käytäntö, johon kuuluu muun muassa rehellinen ja vastuullinen toiminta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132–133).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, jotka muodostuivat kymmenen teemahaastattelun kautta. Haastatteluissa esille tulleet positiivisten ja negatiivisten liikuntakokemusten taustalla vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan: *ulkoiset tekijät*, *minään liittyvät tekijät* sekä *liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset*. Kaikissa liikuntaympäristöissä (koululiikunnassa, omaehtoisessa ja urheiluseurojen liikunnassa) oli löydettävissä tekijöitä, jotka vaikuttivat liikuntakokemusten positiivisuuteen ja negatiivisuuteen jokaisesta edellä mainitusta pääluokasta. Pääluokkaan *ulkoiset tekijät* luokittelimme yläluokat "ihmiset" sekä "olosuhteet ja paikat", ja *minään liittyvät tekijät* -pääluokan alle luokiteltiin kuuluvaksi yläluokat "psykologinen minä" sekä "fyysinen minä". *Liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset* -pääluokkaan puolestaan kuului yläluokat "palkkiot", "pätevyyden kokemukset", "liikunnan luonne" sekä "autonomia".

5.1 Positiiviset liikuntakokemukset

Positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä mainittiin eniten urheiluseuraliikunnan ja omaehtoisen liikunnan kohdalla. Koululiikunnan kohdalla vastaavia tekijöitä nostettiin esille hieman harvemmin. Koululiikunnassa ja urheiluseurojen liikunnassa useimmin mukavan liikuntakokemuksen syntyyn kerrottiin vaikuttavan *liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset* -pääluokkaan liittyvät asiat. Kaksi muuta pääluokkaa saivat sekä urheiluseurojen liikunnassa että koululiikunnassa huomattavasti vähemmän mainintoja, mutta keskenään kuitenkin suurinpiirtein yhtä monta mainintaa. Omaehtoisessa liikunnassa taas *ulkoiset tekijät* -pääluokkaan liittyvät asiat saivat selkeästi eniten mainintoja liikunnan mielekkyyteen vaikuttavina asioina. Kuviossa 6 on kuvattu positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavien tekijöiden mainintojen määrät yläluokittain.



KUVIO 6 Positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät mainintojen määrän mukaan kuvattuna

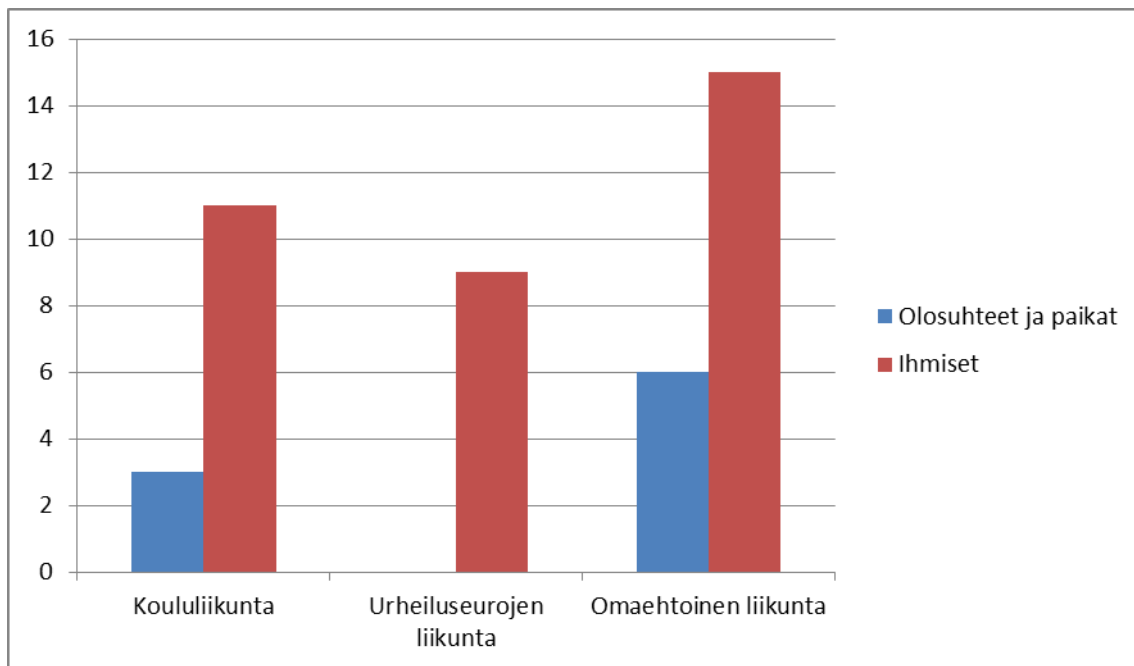
Koululiikunnassa ja urheiluseurojen liikunnassa *liikunnan luonne* -yläluokkaan liittyvät asiat koettiin merkittävinä positiivisten liikuntakokemusten taustalla vaikuttavina asioina. Urheiluseurojen liikunnassa myös pääluokka *pätevyyden kokemukset* nousivat usein esille, mutta muiden liikuntaympäristöjen kohdalla tähän yläluokkaan kuuluvia asioita oli vain muutamia. Lisäksi muista liikun-

taympäristöistä poiketen omaehtoisen liikunnan kohdalla korostui pääluokka *autonomia* liikunnan mielekkyyteen vaikuttavana tekijänä.

Vähiten positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen koettiin vaikuttavan yläluokka *palkkiot*, joka nostettiin esille vain koululiikunnan kohdalla ja sielläkin vain kerran. Myöskin *fyysinen minä* -yläluokkaan liittyvien tekijöiden vaikutus positiivisiin liikuntakokemuksiin jäi vähäiseksi kaikissa liikuntaympäristöissä. Koululiikunnassa ja urheiluseurojen liikunnassa *autonomia* oli lisäksi yksi vähiten mainittu tekijä. Urheiluseurojen liikunnassa täysin ilman mainintoja jäi myös *olosuhteet ja paikat* -yläluokka. *Pätevyyden kokemukset* puolestaan jäi vähille maininnoille sekä omaehtoisessa liikunnassa että koululiikunnassa.

5.1.1 Ulkoiset tekijät

Omaehtoisessa liikunnassa ulkoiset tekijät vaikuttivat huomattavasti enemmän liikuntakokemusten positiivisuuteen kuin kahdessa muussa ympäristössä. Omaehtoisen liikunnan kohdalla ulkoiset tekijät nousivat esille 21 kertaa kuin taas urheiluseurojen liikunnan kohdalla vain 9 ja koululiikunnan kohdalla 10 kertaa. Kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä yläluokka *ihmiset* sai huomattavasti enemmän mainintoja kuin *olosuhteet ja paikat*, eikä urheiluseurojen liikunnan kohdalla *olosuhteisiin ja paikkoihin* liittyviä tekijöitä mainittu kertaakaan. Omaehtoisessa liikunnassa *ihmisiin* liittyvät tekijät (15 mainintaa) vaikuttivat positiivisten liikuntakokemusten syntymiseen selvästi enemmän verrattuna koululiikuntaan (7) ja urheiluseuraliikuntaan (9). Kuviossa 7 on kuvattu ulkoisten tekijöiden vaikutukset positiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 7. Ulkoisten tekijöiden vaikutukset positiivisiin liikuntakokemuksiin mainintojen määrään mukaan kuvattuna

Kaikissa liikuntaympäristöissä yläluokasta *ihmiset* useimmin positiivisen liikuntakokemuksen syntyyn vaikuttivat kaverit. Koululiikunnan kohdalla myös tsemppaava ope nostettiin esille.

Ja sitten liikkuminen kaverin kanssa on kivaa kun ei tarvii olla yksin ja sitten voi sen toisenkin ideoita tehdä, että jos ei oo ikinä vaikka kuullu jostain. (Oppilas 10 omaehtoisesta liikunnasta)

No kun tota, siellä on niinku ne muutkin joukkuetoverit, kaverit. (Oppilas 4 urheiluseuraliikunnasta)

No, koulun liikuntatunneilla, ku meillä oli sellasta nii ku, sellasta pariakrobatiaa tai sellasta. -- nii se oli aika kivaa -- ku sai tehdä sellasia erilaisia liikkeitä silleen nii ku kaverin kanssa. (Oppilas 6 koululiikunnasta)

Hmmm, noo tuota sitten koulussa liikkatunnit. Nii siellä vaikka ei välttis tykkäis kaikesta, nii mä tykkään siitä mejän opettajasta, ku se tsemppaa tosi paljon. (Oppilas 3 koululiikunnasta)

Olosuhteet ja paikat nousivat useammin esille positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä omaehtoisen liikunnan kuin kahden muun liikuntaympäristön kohdalla. Oppilaat kokivat, että erityisesti raitis ilma vaikutti omaehtoisen liikunnan mielekkyyteen positiivisesti. Lisäksi mahdollisuus liikkua sisällä

sekä maisemien katselu nostettiin usein esiin positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä omaehtoisessa liikunnassa.

No, niin ku ei tarvii olla aina oppitunneilla ja sit saa raitista ilmaa. (Oppilas 1, omaehtoisesta liikunnasta välitunneilla)

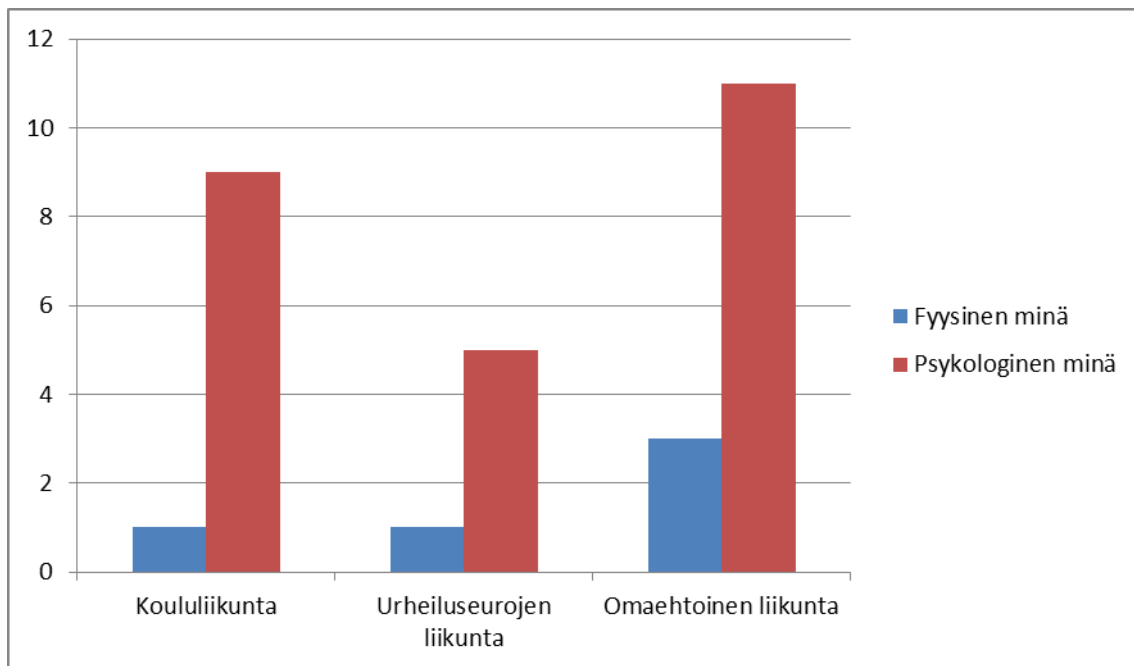
Noo sisävälkät on kivoja. -- me yleensä niinku pelataan palloa. -- Musta on kivempi olla sisällä kun ulkona välitunnilla -- aina talvisin on kylmä. (Oppilas 4 omaehtoisesta liikunnasta välitunneilla)

Saa kattoo maisemia ja olla rauhassa. (Oppilas 9, omaehtoisesta liikunnasta)

Koululiikunnassa puolestaan pimeä liikuntasali manittiin *olosuhteisiin ja paikkoihin* liittyvänä positiivisesti liikuntakokemukseen vaikuttavana asiana kaikista useimmin. Pimeä liikuntasali oli oppilaiden mielestä yksi syy siihen, miksi kaupunkisota on niin kivaa koulun liikuntatunneilla. Urheiluseurojen liikunnassa olosuhteiden ja paikkojen merkitystä positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen ei tuotu lainkaan esille.

5.1.2 Minään liittyvät tekijät

Minään liittyvät tekijät vaikuttivat koululiikunnan (10 mainintaa) ja omaehtoisesta liikunnan (14) parissa saatuihin positiivisiin liikuntakokemuksiin useammin kuin urheiluseurojen liikunnan positiivisiin liikuntakokemuksiin (6 mainintaa). Huomionarvoista oli myös se, että *fyysiseen minään* liittyviä tekijöitä tuotiin kaikkien liikuntaympäristöjen kohdalla hyvin vähän esille, mutta *psykologiseen minään* liittyviä tekijöitä manittiin runsaasti (yhteensä 25 mainintaa) kaikissa liikuntaympäristöissä. Kuviossa 8 on kuvattu minään liittyvien tekijöiden vaikutus positiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 8. Minään liittyvien tekijöiden vaikutukset positiivisiin liikuntakokemuksiin mainintojen määrän mukaan kuvattuna

Positiivisiin liikuntakokemuksiin liittyviä, useasti mainittuja, *psykologisen minään liittyviä* tekijöitä koululiikunnassa ja urheiluseurojen liikunnassa olivat liikunnan tuottama hyvä olo ja hyvä mieli sekä rentoutuminen. Omaehtoisessa liikunnassa taas oma rauha korostui selkeästi.

Sitten liikunta urheiluseurassa, niin ni tota... Joskus saattaa olla sellasia päiviä, ettei jaksais mennä ja tällein, että on tylsää. Mutta sit aina ku sinne menee, nii se tuntuu kivalta. (Oppilas 7 urheiluseurojen liikunnasta)

Ehkä ku sit siitä tulee sellanen olo, että on tehny. (Oppilas 3 koululiikunnasta)

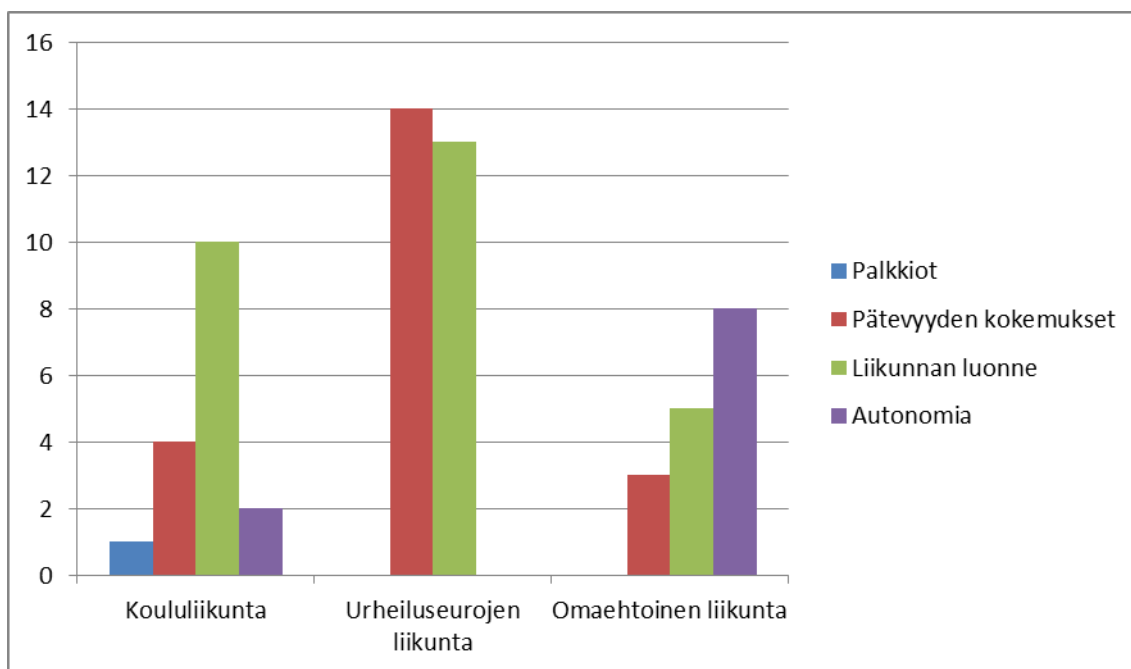
Käyn vaikka kävelemässä tai vastaavaa. -- Voi olla vaan yksin rauhassa. (Oppilas 9 omaehtoisesta liikunnasta)

Ja sitten mä en tiedä voiko sitä laskee liikkumiseks yksin, mutta siis mä käyn tosi usein mun koiran kanssa lenkillä. -- pääsee vähän nii ku myös ajattelemaan myös itekseen tai silleen. Ja sitten ei nii ku hirveesti mieti mitään muuta, tai muita asioita ku sitä koiraa ja silleen. (Oppilas 4 omaehtoisesta liikunnasta)

Fyysiseen minään liittyvät tekijät olivat yhteydessä kaikkien kolmen liikuntaympäristön kohdalla fyysiseen rasitukseen. Fyysiseen minään liittyviä tekijöitä maininneiden oppilaiden mielestä oli mukavaa, että liikkuessa tulee hiki tai hengästyy.

5.1.3 Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset

Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset nousivat useimmin esille urheiluseurojen liikunnan kohdalla (27 mainintaa), mutta tähän pääluokkaan liittyviä asioita oli melko paljon myös kahden muun liikuntaympäristön, koululiikunnan (17) ja omaehtoisen liikunnan (16) kohdalla. Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset pääluokan yläluokista *liikunnan luonteeseen liittyvät tekijät* nostettiin kaikissa liikuntaympäristöissä hyvin usein esille positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana asiana. Myös pätevyyden kokemusten nähtiin vaikuttavan usein positiivisten liikuntakokemusten kehittymiseen. Kuviossa 9 on kuvattu liikuntaan suhtautumiseen ja tuntemuksiin liittyvien tekijöiden vaikutukset positiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 9. Liikuntaan suhtautumiseen ja tuntemuksiin liittyvien tekijöiden vaikutukset positiivisiin liikuntakokemuksiin mainintojen määrän mukaan kuvattuna

Liikunnan luonteeseen liittyvinä tekijöinä mainittiin esimerkiksi itse laji, liikunnan monipuolisuus, vauhti, joukkuepelaaminen sekä yksilösuoritukset.

Jalkapallokin on kivaa -- varmaan se, että siinä voi syötellä. (Oppilas 9 koululiikunnasta)

Ne jotkut telinevoimistelu jutut on kivoja -- nii ku ne narut vaikka, ku niillä voi keinua ja tehä kaikkee... voltteja vaikka -- se tankokin on ihan kiva -- ku siinä voi tehä niitä kieppejä. (Oppilas 8 koululiikunnasta)

Sitten luistelu on kans kivaa, jääkiekkoo pelata. Se on vaan kiva laji. (Oppilas 2 koululiikunnasta)

Se on kiva vaan ajaa kovaa (Oppilas 2 omaehtoisesta liikunnasta koulumatkoilla)

No kans se, ku pääs kovaa menemään -- ja sitten ampumaan. Ku siinä ammutaan täältä selän takaa, niin se on kivaa. (Oppilas 2 urheiluseurojen liikunnasta, jääpallosta)

Pätevyyden kokemusten vaikutus positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen nousi selkeästi esille urheiluseuraliikunnan kohdalla (14 mainintaa), ja jonkin verran myös koululiikunnan (4) ja omaehtoisen liikunnan (3) kohdalla. Pätevyyden kokemuksista yleisimpiä olivat onnistumisen tunne, osaamisen tunne sekä voittaminen.

Mmm, no liikunta urheiluseurassa -- niin pelit siellä on kivoja. -- Siellä on vaan kiva pelata -- ja juokseminen ja voittaminen ja maalinteko. (Oppilas 2 urheiluseuraliikunnasta)

Kaikki kilpailut ja sellaset on ollu tosi mukavia. -- Ehkä kun siellä tehään, tai niinku, tehään sellasia omia suorituksia ja tulee esim omia ennätyksiä. (Oppilas 5 urheiluseuraliikunnasta)

Aina se voittaminen, mutta on se sittenkin kun joku onnistuu niin sitten sekin. (Oppilas 5 urheiluseuraliikunnasta)

Yleensä ku on kisoja, nii sit se onnistumisen kokemus. (Oppilas 7 urheiluseuraliikunnasta)

No niin ku se, että sitä osaa ja sitä pystyy sit helposti tekemään. Tai jos onnistuu jossain, nii se tunne. (Oppilas 7 koululiikunnasta)

Autonomia osana mielekkään liikuntakokemuksen syntymistä korostui omaehtoisessa liikunnassa (8 mainintaa) selkeästi muita liikuntaympäristöjä enemmän, mutta autonomia mainittiin myös koululiikunnan kohdalla positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Suurin osa autonomian maininnoista vastaajista koki, että liikunnan sisällöistä itse päättäminen tai niihin vaikuttaminen tai liikuntaan liittyvistä aikatauluista itse päättäminen vaikuttivat positiivisten liikuntakokemusten syntymiseen.

No sitten voi välillä keksiä itekkin kaikkee, ettei koko aikaa oo sellasta ohjattua (Oppilas 10 omaehtoisesta liikunnasta)

Mmm. Sitten joskus toi liikkuminen ilman ohjaajaa nii silleen, se on silleen joskus kivaa, ku nii ku jos se antaa joskus vaikka jonkun ohjeen ja sit vaikka lähtee jonnekin. -- Tyyliin joku jalkapallo tai joku tämmönen. Mä en oikein vaan tiiä, mikä siinä on kivaa -- no varmaan se joskus, että niiku, et pystyy silleen et joka asiassa se ei oo aina, että menkää puolustaa tai vähän nii ku silleen että... -- Se varmaan tuntuu joskus vähän rauhalli... tai en mä tiiä... jotenkin nii ku rennommalta sillon. (Oppilas 6 koululiikunnasta)

Saa niiku yksin pyörällä vaikka ja ei oo niin kiire välttämättä. (Oppilas 1 omaehtoisesta liikunnasta)

Hmm, no tuo ilman ohjaajaa liikkuminen. Tai siis sillon ehkä tulee vähän sellanen rennompia olo, ku ei oo joku siinä vahtimassa. -- Ku mä käyn hoitaa hoitohevosta, niin siellä saa vähän vapaammin tehdä ja nii ku ei oo tiettyy aikataulua vaan voi tehdä rauhassa. Ja sit ku lähtee ratsastaa, nii ei oo hirvee kiire, et pitää olla tiettyyn aikaan menossa, vaan voi ihan rauhassa... (Oppilas 4 omaehtoisesta liikunnasta)

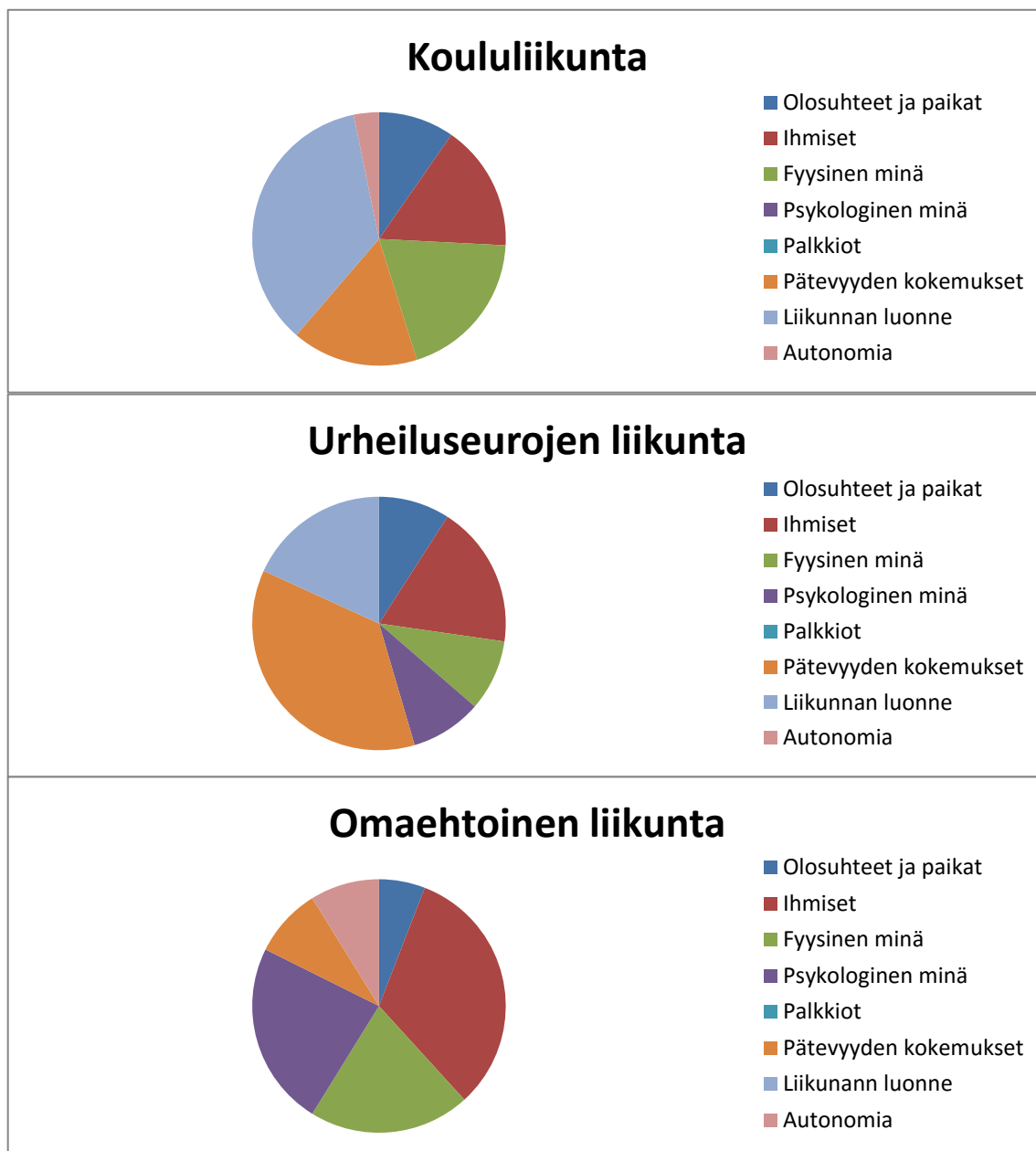
Palkkioiden vaikutus positiivisten liikuntakokemusten syntyyn mainittiin vain koululiikunnan kohdalla, ja sielläkin vain kerran.

Hmm, no esim koulun liikuntatunneilla, jos nii ku esim joku tulee kehumään sua, nii se tuntuu musta ainakin tosi kivalta. Tai tulee niiku sellanen olo, että osaa jotain. (Oppilas 3 koululiikunnasta)

Voidaankin todeta, että oppilaat eivät juurikaan kokeneet palkkioiden vaikutuksen positiivisen liikuntakokemuksen kehittymiseen. Sen sijaan liikunnan luonteella ja pätevyyden kokemuksilla oli suuri merkitys positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen kaikkien kolmen liikuntaympäristön kohdalla.

5.2 Negatiiviset liikuntakokemukset

Negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä mainitti omaehtoiseen ja koululiikuntaan liikuntaan liittyen huomattavasti enemmän kuin urheiluseuraliikuntaan liittyen. Omaehtoisessa liikunnassa negatiivisiin liikuntakokemuksiin johtivat useimmiten *minään liittyvät tekijät* -pääluokkaan kuuluvat tekijät, kun taas pääluokka *liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset* oli merkittävänä tekijänä vain harvoin. Koululiikunnassa ja urheiluseuraliikunnassa negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät kuuluivat selkeästi useimmiten pääluokkaan *liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset*. Kuviossa 10 on kuvattu negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavien tekijöiden manintojen määrät yläluokittain.



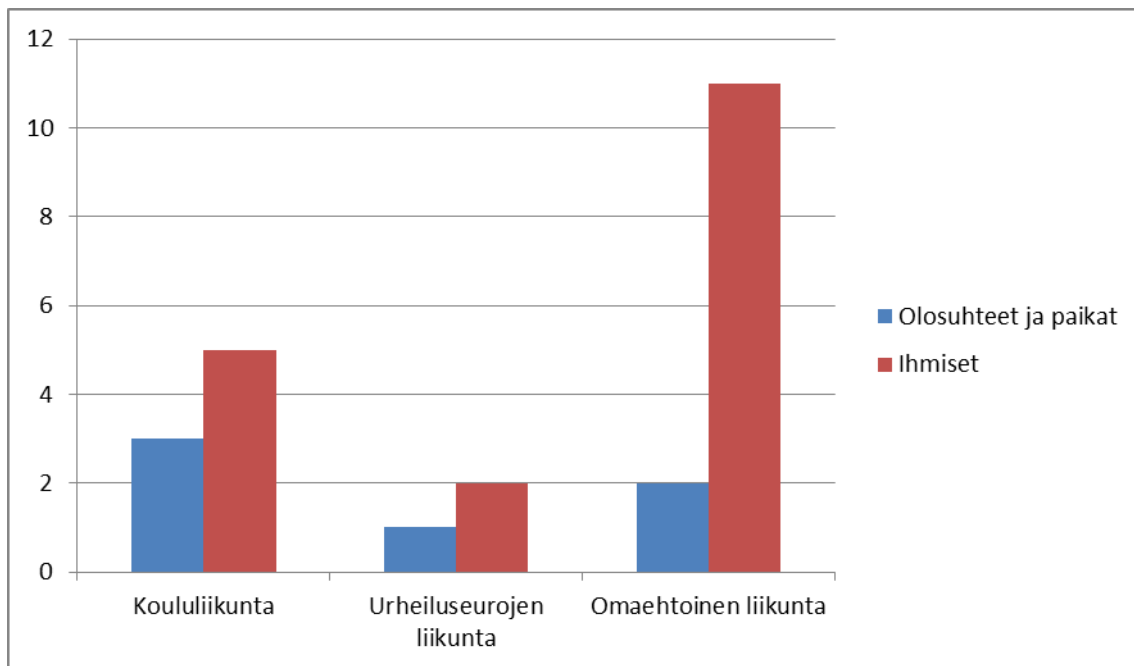
KUVIO 10. Negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät mainintojen määrän mukaan kuvattuna

Yläluokkien *ihmiset* ja *fyysinen minä* koettiin olevan usein vaikuttavana tekijänä negatiivisissa liikuntakokemuksissa kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä. Puolestaan yläluokka *palkkiot* ei ollut merkittävänä tekijänä kertaakaan missään liikuntaympäristössä. Koululiikunnassa yläluokka *liikunnan luonne* oli selkeästi useiten vaikuttavana tekijänä negatiivisiin liikuntakokemuksiin, kun taas omaehtoisessa liikunnassa *liikunnan luonne* oli yhdessä *palkkioiden* kanssa vähiten

negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä. Koululiikunnassa vähiten negatiivisiin liikuntakokemuksiin koettiin vaikuttavan *psykologinen minään* ja *palkkioihin* liittyvät tekijät. Omaehtoisessa liikunnassa selkeästi merkittävin yläluokka oli *ihmiset*, kun taas urheiluseuraliikunnassa *pätevyyden kokemukset* oli eniten yhteydessä negatiivisiin liikuntakokemuksiin. Urheiluseurojen liikunnassa yläluokkia *autonomia* ja *palkkiot* ei nähty lainkaan vaikuttavana tekijänä negatiivisiin liikuntakokemuksiin.

5.2.1 Ulkoiset tekijät

Urheiluseurojen liikunnassa ulkoiset tekijät vaikuttivat negatiivisten liikuntakokemusten syntymiseen huomattavasti vähemmän kuin koulu- ja omaehtoisessa liikunnassa. Urheiluseurojen liikunnan kohdalla ulkoiset tekijät mainittiin 3 kertaa, kun taas koululiikunnan kohdalla 8 ja omaehtoisen liikunnan kohdalla 13 kertaa. Kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä *ihmiset* kerrottiin useammin negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi kuin *olosuhteet ja paikat*. Omaehtoisessa liikunnassa ihmisiin liittyviä tekijöitä nostettiin esille selkeästi useammin (11 mainintaa) kuin koululiikunnassa (5) ja urheiluseuraliikunnassa (2). Kuviossa 11 on kuvattu ulkoisten tekijöiden vaikutukset negatiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 11. Ulkoisten tekijöiden vaikutukset negatiivisiin liikuntakokemuksiin manintojen määrään mukaan kuvattuna

Omaehtoisen liikunnan kohdalla *ihmisiin* liittyvistä tekijöistä erottui selkeästi erimielisyydet, pelleily ja riidat, jotka siis koettiin useimmiten vaikuttavan liikuntakokemusten negatiivisuuteen puhuttaessa ulkoisista tekijöistä. Lisäksi riidat mainittiin kerran koululiikunnan, mutta ei kertaakaan urheiluseurojen liikunnan yhteydessä.

Jos tulee joku riita, nii sit se alkaa ärsyttää ja sit tunttuu siltä, ettei ois ikinä pitäny lähteekään tänne. (Oppilas 3 omaehtoisesta liikunnasta)

No sitten tuo liikkuminen ilman ohjaajaa. Se niin ku, jos jotkut vaikka vähän niin ku pelleilee, nii sit ku sitä ohjaajaa ei oo, nii sit se menee vähän sellaseks. (Oppilas 1 omaehtoisesta liikunnasta)

Negatiiviseen liikuntakokemukseen omaehtoisessa liikunnassa voi johtaa myös avun puute, joka nousi negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi yhden kerran myös koululiikunnassa, mutta ei kertaakaan urheiluseurojen liikunnassa.

Sitten liikkuminen ilman ohjaajaa. Jos on joku juttu, missä tarviis niinku jotain apua, että ei osaakaan. Niin siinä olis kiva jos olis silleen ohjaaja. (Oppilas 5 omaehtoisesta liikunnasta)

Just noilla koulun liikuntatunneilla, jos ei löydä sitä ohjaajaa, nii sit se menee vähän sel-laseks, ettei tuu mitään siitä tekemisestä. (Oppilas 1 koululiikunnasta)

Urheiluseurojen liikunnassa *ihmisiin* liittyviä negatiivisia tekijöitä mainittiin vain vähän (2 kertaa), ja molemmat koskivat samanikäisen kaverin puuttumista ryhmästä.

Mä en tiä oikein, että miten se oli, mutta mulla oli nii ku vaan vanhempii siinä ryhmässä. --- Nii mä en oikein tykänny siitä. (Oppilas 6 urheiluseuraliikunnasta)

Olosuhteisiin ja paikkoihin liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttivat negatiivisiin liikuntakokemuksiin, tuotiin esille hyvin vähän kaikissa liikuntaympäristöissä. Omaehtoisen liikunnan kohdalla mainittiin vain liukas tie ja autojen melu, koululiikunnassa kylmyys ja urheiluseuraliikunnassa pitkät matkat kilpailuihin.

Koulumatkoista se ei oo kovin kivaa, jos on kauheen liukasta tai jos joutuu kävelee kii-reesti kouluun tai just silleen, että on kiire. (Oppilas 6 omaehtoisesta liikunnasta)

Ku kulkee niitä autoja, nii sitten kuuluu se ääni. (Oppilas 8 omaehtoisesta liikunnasta)

Me ollaan nyt hiihetty jäällä ja siellä käy niin kova viima, niin siellä on vähän kylmä. Niin se ei oo niin kivaa. (Oppilas 5 koululiikunnasta)

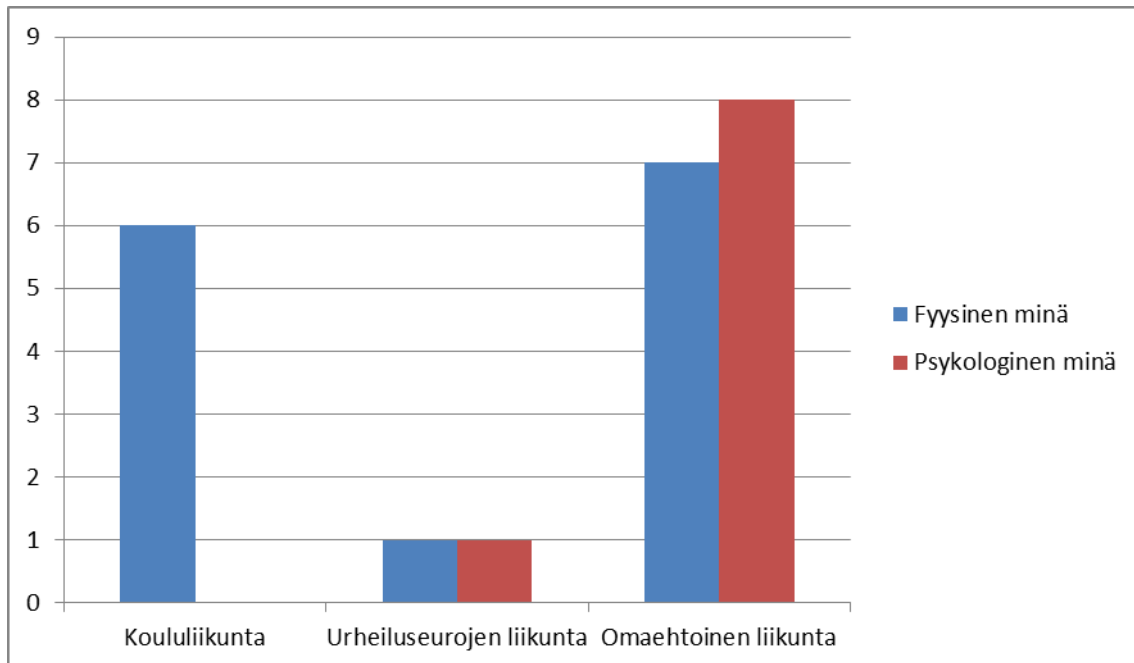
No jos on kauheen pitkä matka. (Oppilas 10 urheiluseuraliikunnasta, kisareissusta)

Kaiken kaikkiaan ihmisiin liittyvät tekijät vaikuttivat negatiivisiin liikuntakokemuksiin huomattavasti enemmän kaikissa liikuntaympäristöissä kuin olosuhteisiin ja paikkoihin liittyvät tekijät. Eniten negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä tuotiin esille omaehtoisen liikunnan kohdalla, mutta myös koululiikunnasta löydettiin monia negatiivisesti liikuntakokemukseen vaikuttavia ulkoisia tekijöitä.

5.2.2 Minään liittyvät tekijät

Minään liittyvät tekijät koettiin selvästi useammin negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi omaehtoisessa liikunnassa (15 mainintaa) kuin koululiikunnassa (6) ja urheiluseuraliikunnassa (2). Omaehtoisessa liikunnassa sekä *fyysiseen minään* että *psykologiseen minään* liittyviä tekijöitä tuotiin esille runsaasti, mutta koululiikunnan kohdalla *psykologiseen minään* liittyviä tekijöitä ei mainittu kertaakaan. Urheiluseurojen liikunnan kohdalla sekä fyysiseen että

psykologiseen minään liittyvät tekijät saivat kumpikin vain yhden maininnan. Kuviossa 12 on kuvattu minään liittyvien tekijöiden vaikutus negatiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 12. Minään liittyvien tekijöiden vaikutukset negatiivisiin liikuntakokemuksiin mainintojen määrän mukaan kuvattuna

Yläluokkaan *fyysinen minä* sijoittuvista tekijöistä väsymys nostettiin esille kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Etenkin omaehtoisen liikunnan kohdalla väsymys nousi hyvin merkittäväksi liikuntakokemusten kielteisyyteen vaikuttavaksi tekijäksi.

Noo, varmaan nää koulumatkat on välillä, ku jos on ollu vaikka just liikuntaa ja joku rankka juttu, niin sitten, jos pitää pyöräillä sitten, niin sitten ei jaksu oikein. (Oppilas 1 koululiikunnasta)

Sitten liikunta urheiluseurassa, niin ni tota... --- No ne on aika rankkoja, nii varmaan se voi olla. (Oppilas 7 urheiluseuraliikunnasta)

Koululiikunnan kohdalla *fyysiseen minään* kuuluvista tekijöistä omat fyysiset ominaisuudet ja kipu olivat väsymyksen ohella yleisimmät negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät.

Koripallossa se kori on aika korkeella ja sit mä oon aika lyhyt. (Oppilas 4 koululiikunnasta)

Joskus kun vaikka kauan luistelee, niin sitten alkaa sattua jalkoihin. (Oppilas 4 koululiikunnasta)

Psykologiseen minään liittyvä negatiivisesti liikuntakokemuksiin vaikuttava tekijä oli omaehtoisen liikunnan kohdalla useimmin tylsyyden kokeminen yksin ollessa.

No tässä on huonoo joskus, ku on tylsää, ku liikkuu yksin. Ku ei oo ketään. (Oppilas 8 omaehtoisesta liikunnasta)

Välillä tuo liikkuminen yksin on kans tylsää, ku sit ei oo niin ku mittään tekemistä. Ja sit ku on kaverin kaa nii sitten tulee niin ku kaikkee tekemistä. (Oppilas 1 omaehtoisesta liikunnasta)

Myös turvattomuuden tunne mainittiin omaehtoisessa liikunnassa negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä.

Sitten yksin liikkuminen, nii ei nyt siinäkään oo silleen, paitsi jos joskus on jossain sellasessa vähän isommassa kaupungissa, nii jos käy vaikka sellasessa, missä ei oo kauheesti ihmisiä lenkillä, jos miten sen nyt sanois... Sellasella vähän erikoisemmalla alueella lenkillä, nii voi tulla jotain tyyppejä, jotka tulee vaan... Mutta ei täällä päin onneks. (Oppilas 7 omaehtoisesta liikunnasta)

Noo, ehkä, jos niin ku ööö vaikka ois vaikka pimeetä, nii sit saattaa välillä sit alkaa ajatella, että entä, jos sieltä tulee vaikka joku. (Oppilas 3 omaehtoisesta liikunnasta)

Urheiluseurojen liikunnassa *psykologiseen minään* liittyviä tekijöitä mainittiin vain yksi (1). Kyseisessä tapauksessa liikuntakokemukseen negatiivisesti vaikuttava tekijä liittyi yksinäiseen oloon.

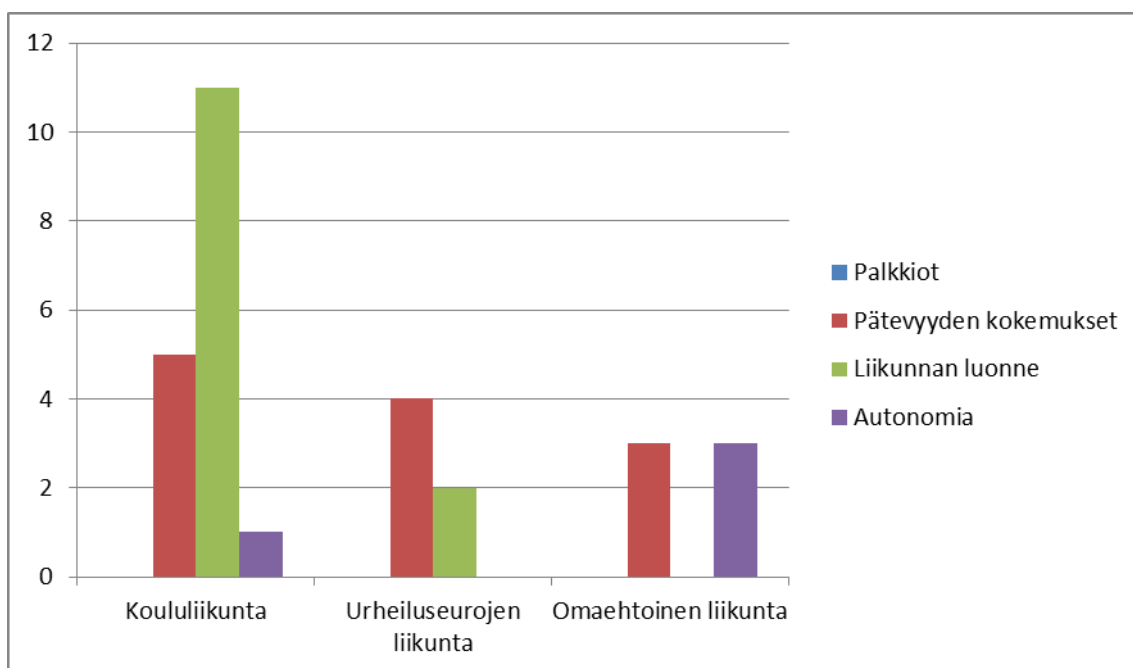
Hmm. No, ehkä tossa liikunta urheiluseurassa... Nii sitten jos esim siellä ei oo kaikki sun ikäisiä, nii siinä tulee vähän sellanen yksinäinen olo. (Oppilas 3 urheiluseuraliikunnasta)

Koululiikunnassa *psykologiseen minään* liittyviä tekijöitä ei nostettu ollenkaan esille negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä. Sen sijaan fyysisen minään liittyvät tekijät korostuivat juuri koululiikunnan kohdalla negatiivisesti liikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä.

5.2.3 Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset

Liikuntaan suhtautuminen ja tuntemukset olivat selkeästi useammin vaikuttavina tekijöinä negatiivisiin liikuntakokemuksiin koululiikunnassa (16 mainintaa) kuin omaehtoisessa (6) tai urheiluseuraliikunnassa (6). Koululiikunnassa

vaikuttaviksi tekijöiksi esitettiin asioita liittyen *pätevyyden kokemuksiin, liikunnan luonteeseen sekä autonomiaan*, kun taas urheiluseuraliikunnan kohdalla tekijät liittyivät vain *pätevyyden kokemuksiin ja liikunnan luonteeseen*. Omaehtoisessa liikunnassa liikuntakokemusten negatiivisuuteen vaikuttavat tekijät liittyivät ainoastaan *pätevyyden kokemuksiin ja autonomiaan*. Palkkiot eivät olleet vaikuttavana tekijänä negatiivisiin liikuntakokemuksiin yhdessäkään liikuntaympäristössä. Kuviossa 13 on kuvattu liikuntaan suhtautumiseen ja tuntemuksiin liittyvien tekijöiden vaikutukset negatiivisiin liikuntakokemuksiin.



KUVIO 13. Liikuntaan suhtautumiseen ja tuntemuksiin liittyvien tekijöiden vaikutukset negatiivisiin liikuntakokemuksiin mainintojen määrän mukaan kuvattuna

Liikunnan luonne oli hyvin merkittävä negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttava tekijä koululiikunnassa. Esille nousivat erityisesti laji ja pitkät matkat.

Vaikka nuo pitkän matkan juoksut, ku ne alkaa hengästyttää niin paljon. (Oppilas 8 koululiikunnasta)

No siinä, se ei oo vaan kivaa, ku pitää hiihtää niin pitkiä matkoja ja mä en hirveesti tykkää hiihosta muutenkaan. -- Siis sellasia pitkiä matkoja. Monta kilsaa. (Oppilas 2 koululiikunnasta)

Urheiluseurojen liikunnan kohdalla ainoa *liikunnan luonteeseen* liittyvä negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttava tekijä oli se, että lajin kaikki sisällöt eivät olleet mielekkäitä.

Hmm, ku mä harrastin yleisurheiluu, nii mä en tykäny kaikista lajeista, nii sit ku niitä kuitenkin oli, nii se ei ollu kauheen kivaa. (Oppilas 6 urheiluseuraliikunnasta)

Kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä *pätevyyden kokemukset*, tai tarkemmin niiden puuttuminen, nähtiin yhtenä negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Koululiikunnassa ja urheiluseuraliikunnassa osaamattomuus mainittiin usein negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä, mutta toisaalta negatiivisten liikuntakokemusten syyksi esitettiin näissä liikuntaympäristöissä myös liian helppoja tehtäviä.

No ensikskin mä en sitä hirveesti osaa ja sit ei silleen käytännössä hirveesti kiinnosta. (Oppilas 7 koululiikunnasta)

No vaikka, siellä telinevoikassa, jos kaikki muut osaa sen jutun ja mä en niinku osaa tehdä. (Oppilas 4 urheiluseuraliikunnasta)

Koulun liikkatunneilla ehkä kun jos osaa jo, ja jotkut ei vielä osaa, niin se on sit vähän tylsää. (Oppilas 5 koululiikunnasta)

Sitten urheiluseurassa.. No.. Hmm.. Ehkä just kans se että mejän ryhmään on tullu, kaikissa lajissa paljon uusia, niin sitten kun niille pitää kaikki perusjutut. Niin sitten kun ne osaa jo, niin se on vähän tylsää. (Oppilas 5 urheiluseuraliikunnasta)

Omaehtoisessa liikunnassa puolestaan eritasoinen kunto heikensi *pätevyyden* kokemuksia, ja näin ollen oli liikuntakokemusten negatiivisuuteen vaikuttava tekijä.

No yks kaveri on vähän sellanen, et se... Sillä on ihan sika hyvä kunto. Ja sit ku oon käyny sen kaa vaikka pelaa futista, nii sit se vaan jaksaa mennä ja... -- Sit itellä on vähän silleen, hengästyy ja tälleen, mutta ei nii ku muuta sellasta oo tapahtunu. (Oppilas 7 omaehtoisesta liikunnasta)

No ehkä, jos vaikka käy jossain juoksulenkillä kaverin kanssa ja sit jos se onkin vaikka... Jos sillä on vähän parempi kunto, ku ittellään ja sit jos se menee paljon nopeemmin, nii sit jos jää vähän jälkeen. (Oppilas 3 omaehtoisesta liikunnasta)

Autonomian liian suuri määrä johti negatiivisiin liikuntakokemuksiin omaehtoisessa liikunnassa, mutta koululiikunnassa puolestaan *autonomian* vähäisyys tai puuttuminen oli yksi negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä.

Välillä tuo liikkuminen yksin on kans tylsää, ku sit ei oo niin ku mittään tekemistä. (Oppilas 1 omaehtoisesta liikunnasta)

Mutta sitten kun on ohjaaja niin se voi vaan sanoo että tehkääpä tuota, ja sit koulussa on melko pakko tehdä, ja tälleen. (Oppilas 10 koululiikunnasta)

Urheiluseurojen liikunnan kohdalla autonomian merkitystä negatiivisiin liikuntakokemuksiin ei tuotu lainkaan esille.

5.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista oli se, että *ulkoisista tekijöistä* ihmiset vaikuttavat hyvin suuresti oppilaiden liikuntakokemusten positiivisuuteen sekä negatiivisuuteen kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä. Positiivisissa liikuntakokemuksissa ihmisiin liittyvät tekijät olivat suurimmaksi osaksi kaverihin liittyviä, mutta myös tsemppaava opettaja mainittiin. Negatiivisissa liikuntakokemuksissa ihmisiin liittyviä tekijöitä olivat puolestaan riidat, erimielisyydet ja pelleily. Olosuhteet ja paikat olivat sekä positiivisiin että negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä kaikissa muissa liikuntaympäristöissä paitsi urheiluseuraliikunnassa.

Minään liittyvistä tekijöistä yksi tärkeimmistä tuloksista on se, että fyysiseen minään liittyvät tekijät, kuten oma fyysinen ominaisuus, koettiin koululiikunnassa hyvin merkittäväksi negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi. Puolestaan psykologiseen minään liittyvät tekijät, kuten nautinto, rentoutuminen ja hyvä olo, koettiin vaikuttavan positiivisiin liikuntakokemuksiin kaikissa liikuntaympäristöissä.

Puolestaan *liikuntaan suhtautuminen ja tunteukset* -pääluokan tuloksista voidaan nostaa keskeisenä tuloksena esille palkkioiden todella vähäinen vaikutus positiivisiin liikuntakokemuksiin. Palkkio mainittiin vain yhden kerran positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi, ja kyseinen maininta oli kehu. Pätevyyden kokemukset oli merkittävä positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttava tekijä etenkin urheiluseurojen liikunnassa ja pätevyyden kokemusten puuttumien nostettiin usein esille negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä kaikissa liikuntaympäristöissä. Liikunnan olemukseen liittyvät

tekijät, kuten laji tai liikunnan ominaispiirre, vaikuttivat useimmin negatiivisten liikuntakokemusten syntymiseen etenkin koululiikunnassa. Kuitenkin liikunnan olemus mainittiin usein myös positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä sekä koululiikunnassa että urheiluseuraliikunnassa. Tärkeänä tuloksena voidaan pitää myös sitä, että autonomia koettiin merkittäväksi tekijäksi positiivisten liikuntakokemusten syntymisessä koululiikunnassa, ja erityisesti omaehtoisessa liikunnassa. Sen sijaan urheiluseuroissa autonomian ei koettu vaikuttavan liikuntakokemusten positiivisuuteen. Autonomian liian suuri määrä nostettiin puolestaan esille negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana asiana etenkin omaehtoisen liikunnan kohdalla.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Ihmiset

Tutkimuksemme tulosten mukaan *ihmiset* koettiin hyvin merkittäväksi positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi kaikissa kolmessa liikuntaympäristössä. Etenkin urheiluseurojen liikunnassa ja omaehtoisessa liikunnassa ihmisten merkitys positiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä korostui. Ihmiset nostettiin usein esiin myös negatiivisista liikuntakokemuksista puhuttaessa kaikkien kolmen liikuntaympäristön kohdalla. Varsinkin kaverit olivat suuressa roolissa positiivisissa liikuntakokemuksissa, ja puolestaan esimerkiksi riidat ja kiusaaminen johtivat usein negatiivisiin liikuntakokemuksiin. Myös tsemppaavan opettajan kerrottiin vaikuttavan positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen.

Ihmisten vaikutus lasten liikuntakokemuksiin on todettu tämän tutkimuksen lisäksi myös aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Foxin (1998, 1) ja Streaenin (2009, 213–214) teorioiden mukaan muut ihmiset, kuten vanhemmat, opettaja, valmentaja ja vertaiset, vaikuttavat merkittävästi lasten liikuntakokemusten syntymiseen. Puolestaan Kosken (2004, 189–191) teorian mukaan vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa vaikuttaa henkilön liikuntasuhteen kehittymiseen jatkuvasti. On siis selvää, että muut ihmiset ja heidän käyttäytymisensä vaikuttavat lasten liikuntakokemuksiin ja tätä kautta myös liikuntakäyttäytymiseen. Tämän takia onkin tärkeä pohtia, miten muut ihmiset voivat tukea myönteisten liikuntakokemusten ja liikunnallisen elämäntavan muodostumista.

Kavereiden merkitys positiivisiin liikuntakokemuksiin on tutkimuksemme mukaan erityisen suuri, joten lasten liikunnan parissa toimivien aikuisten tulee pohtia lasten kaverisuhteisiin liittyviä asioita tarkoin toimintaa suunnitellessaan. Tärkeää on, että jokainen ryhmän jäsen tuntee kuuluvansa ryhmään, eikä kukaan jää yksin. Positiivisen ja avoimen ilmapiirin luominen liikuntaryhmään sekä kaikkien lasten tasavertainen huomioiminen edistävät kaverisuh-

teiden syntymistä ja ehkäisevät kiusaamista ja syrjintää. Kaverisuhteita ja ryhmähenkeä voidaan edistää esimerkiksi luomalla oppilaille yhteenkuuluvuutta vahvistavia tilanteita (Carlson 1995, 473–474), kuten laatimalla harjoitteita, joissa jokaisen panos on oleellinen osa tehtävän onnistumista.

Vuorovaikutus, monipuolinen yhteistyö ja taito työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa ovat osa perusopetuksen toimintakulttuuria (POPS 2014, 27). Tämä edellyttää opettajaa käyttämään erilaisia ryhmittelyjä myös liikuntatunneilla, vaikka lapset haluaisivatkin työskennellä usein juuri parhaiden kavereidensa kanssa. Tutkimuksemme mukaan usein positiivisten liikuntakokemusten syynä onkin juuri kavereiden kanssa oleminen liikuntatilanteessa. Liikuntaoppiaineen yhtenä päätavoitteena puolestaan on yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset tuntemukset (POPS 2014, 148, 273, 433), joten tilanne on hieman ristiriitainen. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä aistia oppilaiden sosiaalisia suhteita ja taitoa käyttää erilaisia ryhmittelyjen perusteita, jotta sekä liikunnan mielekkyyteen että monenlaisten ihmisten kanssa työskentelyyn liittyvät tavoitteet täyttyvät.

Kavereiden lisäksi liikuntakokemuksen myönteisyyteen vaikuttavat tutkimuksemme tulosten mukaan myös opettaja tai ohjaaja. Lasten liikunnan parissa työskentelevät aikuiset pystyvät vaikuttamaan omalla persoonallisuudella ja toiminnallaan siihen, millaisia liikuntakokemuksia lapselle muodostuu (Strean 2009, 213–214). Tämän takia ei olekaan yhdentekevää, miten lasten liikunnan parissa työskentelevät aikuiset toimivat ja millaisia henkilöitä he ovat. Pahimmassa tapauksessa opettajan tai ohjaajan ikävä, epäammattillinen toiminta voi johtaa useisiin negatiivisiin liikuntakokemuksiin ja tätä kautta kielteiseen liikuntasuhteeseen ja passiivisuuteen. Puolestaan ammatillisen ja oikeudenmukaisen toiminnan sekä ohjaajan innostavan asenteen avulla voidaan saada aikaan paljon positiivisia liikuntakokemuksia, ja näin ollen tuetaan myönteisen liikuntasuhteen ja liikunnallisen elämäntavan kehittymistä.

Fyysinen minä

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan fyysiseen minään liittyvät tekijät nousivat koululiikunnassa merkittäviksi negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi. Myös urheiluseurojen liikunnan sekä omaehtoisen liikunnan kohdalla muutamat vastaajat kokivat fyysiseen minään liittyvien tekijöiden vaikuttavan negatiivisiin liikuntakokemuksiin. Foxin (1998, 1-2) sekä Lauritsalon ym. (2012, 257-258) mukaan fyysinen minä koostuu geeniperimästä, kypsyysasteesta sekä liikunnan harjoittamisen intensiteetistä sekä määrästä. Geeniperimä, kypsyysaste ja liikunnan harjoittaminen vaikuttavat siihen, miltä liikunta kehossa tuntuu. (Fox 1998, 1-2; Lauritsalo ym. 2012, 257-258.)

Tässä tutkimuksessa negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavista fyysiseen minään liittyvistä tekijöistä useimmin esiin nousivat fyysinen väsymys, kipu ja oma fyysinen ominaisuus. Nämä tekijät sisältyvät Foxin (1998, 1-2) sekä Lauritsalon ym. (2012, 257-258) fyysisen minän määritelmään. Fyysinen väsymyksen ja kivun voidaan nähdä sisältyvän ”liikunnan harjoittamisen intensiteettiin ja määrään”, ja oman fyysisen ominaisuuden ”geeniperimään” tai ”kypsyysasteeseen”. Liikuntaa opettavat opettajat eivät voi muuttaa oppilaiden geeniperimää, eivätkä kypsyysastetta, mutta he voivat helposti muokata liikuntatuntien intensiteettiä ja liikunnan määrää sekä annettua tehtävää kaikille oppilaille sopiviksi eriyttämällä opetusta. Opettajien on äärimmäisen tärkeää osata suhteuttaa liikunnan määrä ja intensiteetti esimerkiksi oppilaiden ikään, kehitystasoon sekä fyysisiin ominaisuuksiin sopiviksi.

Onnistunut eriyttäminen mahdollistaa kaikille oppilaille positiivisia tuntemuksia kehossa, ja ne puolestaan vaikuttavat siihen, millainen fyysinen minäkäsitys ihmiselle kehittyy. Fyysinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä omasta liikunnallisuudestaan, ulkomuodostaan sekä fyysisestä kunnostaan. (Fox 1998, 1-2; Lauritsalo ym. 2012, 257-258.) Oppilaiden fyysiset tuntemukset liikunnan aikana vaikuttavat siis sekä liikuntakokemuksen rakentumiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti että fyysisen minäkäsityksen muodostumiseen. Liikuntakokemukset ja fyysinen minäkäsitys puolestaan vaikuttavat henkilön tulevaan liikuntakäyttäytymiseen.

Fyysiseen minään liittyviä tekijöitä voidaan siis pitää hyvin tärkeinä positiivisten liikuntakokemusten ja liikunnallisen elämäntavan tukemisen kannalta. Tämän takia onkin huolestuttavaa, että fyysiseen minään liittyvät tekijät nousivat merkittäviksi negatiivisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttaviksi tekijöiksi. Liikuntaa opettavien opettajien ja muiden lasten liikunnan parissa toimivien aikuisten tulisikin ottaa huomioon fyysiseen minään liittyvien tekijöiden tärkeys, ja luoda liikuntatunneista sellaisia, että ne vahvistaisivat kaikkien oppilaiden fyysistä minäkäsitystä mahdollisimman hyvin.

Palkkiot

Huomionarvoista oli myös se, että palkkioiden vaikutus positiivisten liikuntakokemusten syntymiseen mainittiin vain kerran. Palkkioiden puuttumista ei puolestaan tuotu kertaakaan esille negatiivisiin liikuntakokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Ainoa palkkoihin liittyvä maininta liittyi opettajan antamiin kehuihin, jotka haastateltava koki yhdeksi positiivisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi. Ennako-oletuksistamme poiketen haastateltavat eivät tuoneet kertaakaan esille esimerkiksi hyvän liikunnannumeron tai kilpailuista saatavien palkintojen merkitystä liikuntakokemusten mielekkyyteen vaikuttavina asioina.

Palkkioiden todella vähäinen maininta voi olla osoitus siitä, että haastattelemamme oppilaat sijoittuvat liikuntanautinnon mallin (Scanlan & Simons 1992, 208–210) sisäinen-ulkoinen -akselin sisäinen-alueelle, mikä tarkoittaa, että oppilaiden liikuntakokemukset näyttivät kumpuavan pääosin sisäisistä tekijöistä käsin. Sisäisten tekijöiden pohjalta liikuntanautinnon saavuttamisen voidaan nähdä edesauttavan myös sisäisen liikuntamotivaation syntymistä. Soinin (2006, 23–24) mukaan sisäinen liikuntamotivaatio on puolestaan yhteydessä liikunta-aktiivisuuden omaksumiseen ja elinikäiseen liikunnan harrastamiseen. Näin ollen sitä, että palkkiot eivät korostuneet liikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä, voidaan pitää liikunnallisen elämäntavan kehittymistä tukevana tekijänä.

Koululiikunnan näkökulmasta katsottuna on erittäin hyvä, että oppilaiden positiiviset liikuntakokemukset ja liikuntanautinto näyttävät syntyvän pääosin sisäisten tekijöiden pohjalta, sillä koululiikunnassa monien ulkoisten tekijöiden, kuten palkkioiden, tarjoaminen liikkumisen kannustimeksi on hankalaa. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat eivät siis tarvitse palkkioita, jotta heidän liikuntakokemuksistaan tulisi positiivisia. Kun opettajat ja muut lasten liikunnan parissa toimivat eivät jatkossakaan tarjoa palkkioita liikkumisesta, lapset tuskin niitä vaativat.

Liikunnan luonne

Aiempien tutkimusten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81) mukaisesti myös tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat kokivat liikunnan luonteen, kuten lajin tai tiettyjen liikuntamuotoihin liittyvien piirteiden (esimerkiksi joukkuepelaamisen ja pitkien matkojen), vaikuttavan vahvasti sekä positiivisten että negatiivisten koululiikuntakokemusten muodostumiseen. Omassa tutkimuksessamme liikunnan luonteen merkitys liikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä korostui koululiikunnan lisäksi myös urheiluseurojen liikuntaan liittyvien positiivisten liikuntakokemusten kohdalla. Urheiluseurojen liikunnan kohdalla liikunnan luonne oli nimittäin tärkein liikuntakokemusten positiivisuuteen vaikuttava tekijä.

Voidaankin todeta, että lajin ja sen ominaispiirteiden merkitys sekä positiivisten että negatiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen on huomattava. Myös Koski (2013, 114–116) pitää lajimerkityksiä yhtenä liikunnan merkitysulottuvuutena, joka voi säilyttää kiinnostuksen liikuntaa kohtaan. Oman tutkimuksemme tulosten mukaan lajimerkitys, tai liikunnan luonne, kuten me kyseisen asian tässä tutkimuksessa nimesimme, voi kuitenkin vaikuttaa Kosken (2013, 114–116) käsityksestä poiketen myös negatiivisesti liikuntakokemuksiin ja kiinnostukseen liikuntaa kohtaan.

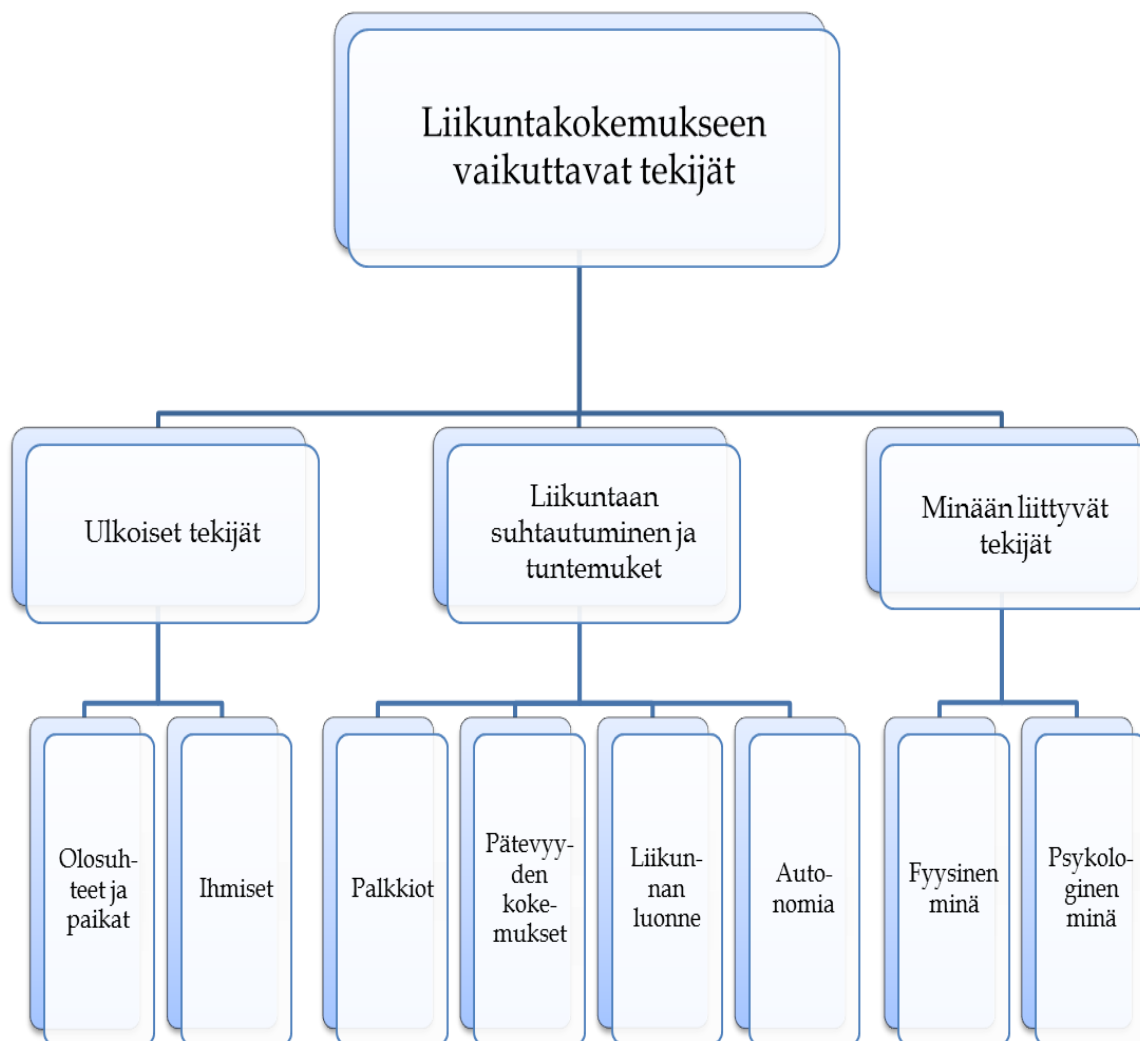
Jotta liikunnan luonteesta kumpuavilta negatiivisilta liikuntakokemuksilta vältyttäisiin, on tärkeää, että liikuntaa opettavat opettajat pohtivat aktiivisesti, mitä on tehtävissä liikunnan luonteesta johtuvien negatiivisten kokemusten

välttämiseksi. Liikuntaa opettava opettaja ei voi tietenkään täysin poistaa oppilaille epämieluisia lajeja liikunnanopetuksen sisällöistä, mutta uudet, syksyllä 2016 voimaan tulevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, antavat opettajille entistä vapaammat kädet liikunnanopetuksen suunnitteluun, sillä yksittäisistä lajeista perusopetuksessa opetettavaksi määrätään ainoastaan vesiliikunta, uinti ja vesipelastus (POPS 2014, 148, 273, 433). Opetuksen suunnittelussa monipuolisuus ja vaihtelevuus ovat keskeisessä asemassa, jotta oppilaat eivät kyllästy tiettyihin lajeihin. Liikuntatuntien sisältöjen monipuolisuus takaa myös sen, että liikuntatuntien sisällöissä on jotakin jokaisen oppilaan mieleen. Monipuoliset sisällöt antavat myös mahdollisuuden siihen, että mahdollisimman moni oppilas löytäisi itselleen mieluisan liikuntalajin, jonka parissa liikunnan harrastaminen jatkuisi.

Liikunnan opetuksen monipuolisuuden lisäksi esitämme oppilaiden osallistamista, eli heidän ottamista mukaan liikunnanopetuksen suunnitteluun, yhdeksi keinoksi vähentää ikävien koululiikuntakokemusten syntymistä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 30, 35) korostavat oppilaiden osallisuuden merkitystä koulutyössä. Kun oppilaat saavat itse vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin, pitäisi liikuntatunneilta löytyä jokaiselle oppilaalle mieluisia lajeja. Oppilaiden osallistamisessa täytyy huomioida kaikkien oppilaiden ajatukset, sillä oppilaiden mielipiteet eri lajeista vaihtelevat paljon. Siinä missä toinen suorastaan rakastaa tiettyä lajia, toinen ei voi sietää sitä alkuunkaan. Tietenkin opettajan on myös muistettava, ettei kaikkia voi, eikä pidäkään aina pyrkiä miellyttämään, mutta jokaisella tulee olla tasavertainen oikeus vaikuttaa yhteisiin asioihin. Vaikka suosittelemme oppilaiden osallistamista yhdeksi keinoksi negatiivisten liikunnan olemukseen liittyvien liikuntakokemusten vähentämiseen, opettajan tulee kuitenkin muistaa pitää huolta siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet täyttyvät kaikilta osin.

6.2 Pohdintaa Foxin liikuntakokemusmallista

Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmalli toimi tämän tutkimuksen analyysin pohjana. Tutkimuksemme tulosten perusteella löysimme liikuntakokemusmallista tekijöitä, joilla ei näyttänyt olevan yhteyttä haastattelemiemme kuudesluokkalaisten liikuntakokemuksiin. Toisaalta haastattelemamme lapset kertoivat sellaisia liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, joita Foxin (1998, 1-2) mallissa ei ollut. Edellä kuvattujen havaintojen perusteella teimme oman ehdotelmamme liikuntakokemusmallista (kuvio 11) niin, että lisäsimme, poistimme ja muutimme Foxin (1998) liikuntakokemusmallin osa-alueita. Hyödynsimme omaa malliamme tämän tutkimuksen tulosten raportoinnissa.



KUVIO 11. Oma ehdotelmamme liikuntakokemusmallista

Pohdinnan tuloksena päätimme poistaa omasta liikuntakokemusmallistamme Foxin (1998) liikuntakokemusmallissa esiintyneen osa-alueen *luottamus*, sillä käsitimme luottamuksen hyvin laajasti. Käsitksemme mukaan luottamus voi olla luottamuksen tunnetta omaa osaamista ja omia taitoja tai liikuntatilanteen ulkoisia tekijöitä, kuten tilanteeseen osallistuvia ihmisiä, kohtaan. Tutkimuksemme aineistosta ei suoranaisesti noussut esiin luottamukseen liittyviä tekijöitä, sillä esimerkiksi luottamus omaa osaamista ja omia taitoja kohtaan sisältyi mielestämme mallin osa-alueeseen *pätevyiden kokemukset*. Puolestaan luottamus liikuntatilanteiden ulkoisia tekijöitä, kuten muita ihmisiä kohtaan, kuului mie-

lestämme mallin ulkoisiin tekijöihin sisältyvään yläluokkaan *ihmiset*. Näin ollen koimme hyvin perustelluksi *luottamus* osa-alueen poistamisen mallista.

Myös alkuperäisen liikuntakokemusmallin osa-alue *tunnetilat* päätettiin jättää pois omasta mallistamme, koska mielestämme tunnetilat liittyvät vahvasti kaikkiin liikuntakokemusten taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Tunnetilojen erottelu muista liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä olisi ollut hyvin haastavaa. Esimerkiksi haastatteluissa esille tulleet hyvä olo ja rentoutuminen näimme kuuluvan yläluokkaan *psykologinen minä*, vaikka kyseiset tekijät liittyvät myös tunnetiloihin.

Havaitsimme, että Foxin mallin (1998, 1–2) osa-alueiden lisäksi haastatteluissa nousi esiin *liikunnan luonteeseen* sekä *koettuun autonomiaan* liittyviä liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä. Liikunnan luonteeseen liittyvät tekijät olivat itse laji sekä siihen liittyvät ominaispiirteet, kuten vauhti ja joukkuepelaaminen. Tietty laji nousi tutkimuksessamme yhdeksi merkittävimmäksi positiivisen liikuntakokemusten syntyyn vaikuttavaksi tekijäksi aivan kuten Palomäen ja Heikinaro-Johanssoninkin (2011, 79–81) tutkimuksessa. Lajimerkitykset ovat myös yksi liikunnan merkitysulottuvuuksista, joiden avulla kuvataan niitä syitä, joiden takia liikunta on tietylle ihmiselle merkittävää (Koski 2013, 114–116). Autonomiaan puolestaan liittyy oppilaiden mahdollisuus tehdä liikuntatilanteisiin liittyviä päätöksiä ja valintoja itse. Niin omassa tutkimuksessamme kuin Palomäen ja Heikinaro-Johanssoninkin (2011, 79–81) tutkimuksessa autonomia nousi yhdeksi koululiikunnan mielekkyyteen vaikuttavaksi tekijäksi. Katsoimme siis hyvin perustelluksi nostaa *liikunnan luonteen* ja *autonomian* erillisiksi yläluokikseen omassa ehdotelmassamme liikuntakokemusmallista.

Lisäksi muokkasimme Foxin (1998, 1–2) liikuntakokemusmallin kahden osa-alueen nimiä paremmin omaa aineistoamme vastaaviksi. Foxin mallin *paikat* muutettiin muotoon *olosuhteet ja paikat*, koska omassa aineistossamme paikkojen lisäksi nousi esiin myös muita liikuntakokemuksiin vaikuttavia ulkoisia tekijöitä, kuten kylmyys ja raitis ilma, joille kuvaavaksi nimeksi annettiin olosuhteet. *Nautinto ja palkkiot* osa-alueen nimeksi puolestaan vaihdettiin *palkkiot*,

koska koimme nautinnon liittyvän kaikkiin oman liikuntakokemusmallimme yläluokkiin.

6.3 Tutkimuksen merkitys- ja hyödyt opettajan työhän

Liikunta -oppiaineen luonteeseen kuuluu vahvasti tunteet ja kokemuksellisuus. Merkitykselliset ja voimakkaat kokemukset voivat vahvistaa tai jopa kokonaan muuttaa henkilön identiteettiä (Kotkavirta 2002, 15–16). Liikuntaa opettavien opettajien onkin tärkeä ymmärtää oppilaiden kokemusmaailmaa, jotta he pystyvät tukemaan positiivisten liikuntakokemusten ja myönteisen liikuntaidentiteetin syntymistä sekä ehkäisemään negatiivisten liikuntakokemusten ja kielteisen liikuntaidentiteetin muodostumista. Liikunta -oppiaineen keskeisiä tavoitteita ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen (POPS 2014, 148, 273, 433). Nämä tavoitteet täyttyvät vain, jos liikuntaa opettava opettaja pystyy ymmärtämään oppilaiden kokemuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä.

Tämä tutkimus antaa liikuntaa opettaville opettajille ja muille lasten ja nuorten liikunnan parissa toimiville henkilöille tärkeää tietoa kuudesluokkalaisten liikuntakokemuksista sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Tätä tietoa soveltamalla, ja tunnistamalla lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, aikuinen voi ymmärtää lasten kokemusmaailmaa ja liikuntakokemuksia. Ymmärrystään hyödyntämällä liikuntaa opettavat opettajat ja muut lasten ja nuorten liikunnan parissa toimivat henkilöt voivat suunnitella positiivisia liikuntakokemuksia aikaansaavaa ja myönteisiä liikuntaidentiteettejä tukevaa liikunta-toimintaa.

Lisäarvoa tutkimuksellemme antaa se, että tutkimus kartoitti kuudesluokkalaisten liikuntakokemuksia eri liikuntaympäristöissä: koululiikunnassa, urheiluseurojen liikunnassa sekä omaehtoisessa liikunnassa. Vastaavanlaista erilaisten liikuntaympäristöjen välistä vertailua ei ole tehty aiemmin, joten tämä tutkimus antaa merkityksellistä tietoa myös siitä, miten oppilaiden kokemukset poikkeavat eri liikuntaympäristöissä, ja mitä samaa niissä on. Tutkimuksemme

pohjalta liikuntaa opettavat opettajat voivat pohtia, miten omaehtoisesta liikunnasta ja urheiluseurojen liikunnasta saatua tietoa voidaan hyödyntää liikunnanopetuksessa. Toisaalta esimerkiksi urheiluseurojen liikunnan parissa toimivat henkilöt taas voivat hyödyntää koululiikunnasta ja omaehtoisesta liikunnasta kerättyä tietoa omassa toiminnassaan.

Tutkimuksen tekeminen ja saatu tutkimustieto olivat merkittäviä myös molempien tutkijoiden oman opettajuuden ja liikuntakasvattajan identiteetin kehittymisen kannalta. Tutkimusta tehdessä meille konkretisoitui se, että oppilaat ovat todella erilaisia liikkujia ja he voivat kokea samat liikuntatilanteet hyvin eri tavoin. Käsitksemme kokemuksen luonteesta selkeytyi ja tarkentui tutkimusprosessin edetessä, sillä sisäistimme Beckerin (1992, 14, 23) sekä Niiniluodon (2002, 13) käsityksen siitä, että kokemus on aina hyvin subjektiivinen ja ainutlaatuinen asia, joka keskittyy vain tietyn ihmisen ympärille, jolloin muut ihmiset eivät voi kokea täysin samoin. Tämä auttoi meitä ymmärtämään oppilaiden liikuntakokemusten moninaisuutta sekä eroja henkilöiden liikuntakokemuksissa. Lisäksi tutkimusprosessi antoi meille hyvät edellytykset huomioida erilaiset liikkujat tulevassa työssämme liikuntaa opettavina opettajina. Tutkimuksemme ansiosta myös hahmotamme paremmin, mitkä kaikki tekijät voivat vaikuttaa lasten liikuntakokemusten muodostumiseen. Käsitämme, että samat asiat voivat vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaiden liikuntakokemuksiin riippuen oppilaan subjektiivisesta kokemusmaailmasta.

Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli myös Foxin (1998, 1-2) liikuntakokemusmallin toimivuuden testaaminen alakouluikäisillä lapsilla. Liikuntakokemusmallin (Fox 1988, 1-2) pääpiirteet olivat tutkimuksemme perusteella paikkaansa pitävät, mutta osaltaan malli ei vastannut omasta tutkimuksestamme saatuja tuloksia. Näin ollen katsoimme tarpeelliseksi soveltaa liikuntakokemusmallia (Fox 1998, 1-2) siten, että sen avulla voidaan tarkastella lasten liikuntakokemuksia paremmin. Foxin (1998, 1-2) mallin soveltaminen oli merkityksellistä, koska malli on laadittu 18 vuotta sitten, ja ajan myötä myös lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät voivat muuttua yhteiskunnan muutosten myötä.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä ala- ja yläkoulun välisen nivelvaiheen jälkeen, esimerkiksi oppilaiden ollessa seitsemännen luokan loppuvaiheilla. Olisi kiinnostavaa tietää, miten liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät muuttuvat yläkouluun siirryttäessä, vai muuttuvatko ne lainkaan. Murrosiän myötä tapahtuva kasvu ja kehitys todennäköisesti muovaavat liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, ja jos nämä tekijät muuttuvat, tulisi se huomioida myös liikunnanopetuksessa. Edellä kuvatun pitkittäistutkimusehdotuksen heikkoutena on se, että ainoastaan tämän tutkimuksen tutkijat voisivat toteuttaa jatkotutkimuksen, koska tutkimukseen osallistuneiden lasten henkilöllisyydet ovat salaista tietoa.

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös huomattavasti tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita nuorempia tai vanhempia oppilaita. Liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät voivat olla hyvin erilaisia eri-ikäisillä oppilailla, joten olisi perusteltua tutkia kuudesluokkalaisia selkeästi nuorempia ja vanhempia oppilaita. Jatkotutkimuksen kohteena voisivat olla esimerkiksi alkuopetuksen oppilaat tai perusopetuksen viimeisellä luokalla olevat oppilaat. Liikuntaa opettavien opettajien tulisi olla tietoisia oppilaiden ikätasoon liittyvistä liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä, jotta mahdollisimman moni oppilas saisi positiivisia liikuntakokemuksia ja myönteisen liikuntaidentiteetin muodostuminen mahdollistuisi.

Eri-ikäisten oppilaiden tutkimisen lisäksi esitämme jatkotutkimusehdotukseksi laatimamme liikuntakokemusmallin testaamista laajemmalla tutkimusjoukolla. Tässä tutkimuksessa haastateltavien määrä oli kohtuullisen pieni, joten mallin toimivuutta laajemmassa mittakaavassa ei voida todistaa kovin varmasti, vaikka laatimamme versio liikuntakokemusmallista vastasikin hyvin tämän tutkimuksen tuloksia. Jos laatimamme liikuntakokemusmalli osoittautuu toimivaksi myös laajemmalla tutkittavien määrällä, se olisi varmasti hyvä teoreettinen malli lasten liikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä.

Jatkossa olisi myös hyvin mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin lasten ja nuorten liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä omaehtoisessa liikunnassa. Varsinkin omaehtoiseen liikuntaan kuuluvan nuorisokulttuurisen liikunnan liikuntakokemuksiin vaikuttavat tekijät olisi tärkeä tutkimuskohde, koska niitä ei ole juuri tutkittu aiemmin. Lisäksi suomalaisessa liikuntakulttuurissa on tapahtunut viime vuosikymmenten aikana muutosta nuorisokulttuurisen liikunnan suuntaan (Aaltonen 2007, 320–321; Ojala 2015, 170), joten omaehtoisessa liikunnassa on varmasti paljon liikuntakokemuksiin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä, joita voitaisiin hyödyntää myös koululiikunnassa. Vaikka tämä tutkimus osaltaan tutki omaehtoisen liikunnan liikuntakokemuksiin vaikuttavia tekijöitä, oli kyseinen tutkimusaihe vain yksi kolmasosa tätä tutkimusta. Omaehtoisesta liikunnasta riittää siis vielä paljon tutkittavaa.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2007. Liikunta nuorisokulttuurina. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Hakapaino Oy, 320–326.
- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy, 164–179.
- Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685016> Luettu 23.5.2016.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Hakapaino.
- Armstrong, D. M. 2003. A Materialist Theory of the Mind. Tarkistettu painos. Alkuperäinen teos 1968.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc2NjAxX19BTg2?sid=f6f577bf-90e3-40c0-a11c-4ab4d6a211d3@sessionmgr4002&vid=0&format=EK&lpid=ads35&rid=0>.
 Luettu 24.9.2015.
- Becker, C. S. 1992. Living & Relating. An introduction to phenomenology. The United States of America: Sage.
- Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa - tutkimuskatsaus 2000 - 2012. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä nro 10. Helsinki. Liikuntatieteellinen Seura ry.
http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lts-lasten_ja_nuorten_liikuntatutkimus_suomessa_www.pdf. Luettu 24.9.2015.
- Blomqvist, M., Mononen, K., Konttinen, N., Koski, P. & Kokko, S. 2015. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 73–82.
- Bouchard, C., Blair, S.N. & Haskell, W. 2006. Physical activity and health. Champaign, IL: Human Kinestics.
- Carlson, T. B. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. Journal of teaching physical education 14, 472–474.

- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6)
- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa – liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E.-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö. Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino, 1–3.
- Gupta, A. 2006. Empiricism and Experience.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10160603>. Luettu 19.4.2016.
- Hardman, K. 2008. The situation of physical education in schools: A European perspective.
http://www.researchgate.net/publication/228994456_The_Situation_of_Physical_Education_in_Schools_A_European_Perspective. Luettu 15.9.2015.
- Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lähdesmäki, L., Pekkari-
nen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäen-
pää, T. 2008. Osa 1. Suositukset. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen
(toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille.
Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
[http://nuorisuomi.fi/files/ns2/Koulu_PDF/080129Liikuntasuositus-
kirja%28kevyt%29_08.pdf](http://nuorisuomi.fi/files/ns2/Koulu_PDF/080129Liikuntasuositus-kirja%28kevyt%29_08.pdf) Luettu 17.9.2015.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallitus.

- Hämäläinen, K. 2008. Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa: eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hänninen, R. 2012. Puuterilumen lumo. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40571/978-951-39-4923-5.pdf?sequence=3> Luettu 28.9.2015.
- Ilmanen, K. 2015. Liikuntapalvelujen muutos 1800-luvun lopulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 19–38.
- Itkonen, H. 2012. Nuorten liikkumisen muuttuvat muodot, tilat ja tavoitteet. Teoksessa K. Ilmanen & H. Vehmas (toim.) Liikunnan areenat. Jyväskylä: Yliopistopaino, 157–174.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 70–85.
- Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., Tammelin, T., Vasankari, T. & Kangas, L. 2015. Liikunta-aktiivisuus ja ruutuaika. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikunakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 14–20.
- Koski, P. 2004. Liikuntasuhde - liikunnan kohtaaminen kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) Pelit ja kentät: kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Tampere: Domus Offset, 189–208.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Koski, P. 2015. Liikunnan merkitykset. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 27–32.
- Kotkavirta, J. 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot: *Kritik der Vernunft* ja *Phänomenologie des Geistes*. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokeemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 15–36.

- Laine, A. 2015. Koulut liikuttajina. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 133–151.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalletutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus / WS Bookwell Oy, 28–45.
- Lammenranta, M. 2002. Kokemus tiedon lähteenä. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 47–61.
- Lauritsalo, K. 2014. Usually I like PE, but... School physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: " Ja kaikki näkee, kun sä yrität". Kasvatus 43 (3), 255–267.
- Lehtomaa, M. 2006. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen, 163–194.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. The United States of America: Sage.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2014. Koululiikunnan arvosanat ja tuntimäärät. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 48–50.
- Niiniluoto, I. 2002. Kokemus-kollokvion avaussanat. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 9–14.
- Nupponen, H., Halme, T. & Parkkisenniemi, S. 2005. Arjen oma liikunta lasten liikunnan perusta. Liikunta & Tiede 42 (4), 4–9.
- Ojala, A-L. 2015. Nuorten omaehtoiset ruumiinkulttuurit: Lumilautailu esimerkkinä nuorisokulttuurisesta liikkumisesta. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 169–184.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvio perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. *SUFI-tutkimuksia* 14. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia Oy, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 = POPS 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, M. & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–287.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2014. Liikuntaa arjen armoilla. Teoksessa E. Rovio, A. Saaranen-Kauppinen & T. Pyykkönen (toim.) *Liikuntakuntyksen yli - ohjelmista ihmisen kohtaamiseen*. Liikuntatieteellisen Seuran Impulssi nro 28. Tampere: Tammerprint Oy, 13–25.
- Salasuo M. & Koski P. 2010. Miten kilpaurheilu istuu nykynuorten sielunmaisemaan – näkökulmia liikuntasuhdetta vahvistaviin ja heikentäviin tekijöihin. *Liikunta & Tiede* 47 (2–3), 4–9.
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The Construct of Sport Enjoyment. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. The United States of America: Human Kinetics Books.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston vaikutus yhdesäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Strean, W. B. 2009. Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1 (3), 210–220.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19398440903192290>. Luettu 25.9.2015.

- Suomi, K., Hämylä, R. & Kokko, S. 2015. Liikuntapaikat- ja tilaisuudet. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 22–26.
- Szerovay, M. 2015. Liikunnan ja urheilun järjestökentän muutoksia. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 117-132.
- Tammelin, T. 2008. Johdatus suomalaisten kouluikäisten fyysiseen aktiivisuuteen. Teoksessa: T., Tammelin & J., Karvinen. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008.
- Tammelin, T. 2013. Liikuntasuositukset terveyden edistämiseksi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslähti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–73.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2012. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen loppuraportti 2010-2012. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261. Vaasa: Waasa Graphics Oy.
- Telama, R., Yang, Xiaoling & Hirvensalo, M. 2012. Laseri-tutkimus: Lasten ja nuorten kannattaa panostaa liikuntaa. Liikunta & Tiede 49, 4–9.
- The Secretary of Health and Human services. 2008. Physical Activity Guidelines for Americans. Be Active, Healthy and Happy.
<http://health.gov/paguidelines/pdf/paguide.pdf>. Luettu 17.9.2015.
- Turpeinen, S., Kallio, J., Haapala, H., Rajala, K., Lehtomäki, M. & Tammelin, T. 2015. Välitunti- ja koulumatkaliikunta. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 57–63.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu painos. Vantaa: Tammi.
- Tähtinen, J., Rinne, R., Nupponen, H. & Heinonen, O.J. 2002. Liikuntakulttuurin muutos ja elämäntyylien eriytyminen. Liikunta & Tiede 39 (1), 47–55.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Luettu 15.9.2015.
- Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.

Vuori, I. 2005. Liikunta, kunto ja terveys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 16-29.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-anomus

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMINEN

Hei!

Teemme gradututkimusta kuudesluokkalaisten kokemasta liikunnan mielekkyydestä ja mielekkyyden syistä eri liikuntaympäristöissä. Keräämme aineistoa haastatteluilla viikolla 8 (mahdollisesti osa jo viikolla 7). Haastattelut kestävät noin 15 minuuttia ja ne nauhoitetaan. Tutkimukseen osallistujat pysyvät täysin anonyymeinä, eli heidän henkilöllisyytensä ei ilmene tutkimuksessa missään vaiheessa. Haastatteluja ei käytetä missään muussa tarkoituksessa kuin tämän tutkimuksen aineistona, ja aineisto hävitetään tutkimuksen jälkeen. Pyydämme teitä ystävällisesti ilmoittamaan, annatteko lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen. Haastatteluun osallistujille on luvassa pieni palkkio. Kiitos ajastanne!

Ystävällisin terveisin

Kasvatustieteiden kandidaatit Susanna Parkkinen ja Emma Puustinen

Rastita jompikumpi vaihtoehto ja palauta tämä osa opettajalle.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen. _____

Lapseni ei osallistu tutkimukseen. _____

Huoltajan allekirjoitus:

Liite 2. Teemahaastattelu

1. kysymys: Näillä lappuilla on eri liikuntatilanteita ja -ympäristöjä. Sinun tehtävänä on kuvailla näiden lappujen avulla mukavia liikuntatilanteita, joissa olet ollut.

2. kysymys: Näillä lappuilla on eri liikuntatilanteita ja -ympäristöjä. Sinun tehtävänä on kuvailla näiden lappujen avulla ikäviä tai tylsiä liikuntatilanteita, joissa olet ollut.

Haastatteluissa käytettiin seitsemää liikuntatilanteita ja -ympäristöjä kuvaavaa sanalappua, joissa oli seuraavat tekstit:

"Liikunta urheiluseurassa"

"Koulun liikuntatunnit"

"Liikkuminen ilman ohjaajaa"

"Liikkuminen kaverin kanssa"

"Liikkuminen yksin"

"Välitunnit"

"Koulumatkat"