KUUDESLUOKKALAISTEN UINTIKOKEMUKSIA

Johanna Huhtala

Liikuntapedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 2000
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ
Johanna Huhtala, Kuudesluokkalaisten uintikokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 2000, 80 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia kuudesluokkalaisilla on uinnista. Kiinnostuksen kohteena oli niin vapaa-ajalla kuin koulunkin puitteissa tapahtunut uinti. Tarkoituksena oli myös selvittää oppilaiden ensimmäisten ja myöhempien uintikokemusten välistä yhteyttä. Tämän lisäksi haluttiin tarkastella sitä miten yhteneviä liikunta- ja uintikokemukset ovat sekä mitkä taustamuuttujat (sukupuoli, uimataito, uintiaktiivisuus jne.) selittävät sitä miten negatiivisesti tai positiivisesti uinti koetaan.

Tutkimusjoukko muodostuu 63:sta kuudesluokkalaisesta, kolmesta eri koulusta - kaupunki- ja taajamakoulusta (Jyväskylän seutu) sekä maaseutukoulusta (Satakunta). Näillä oppilailla teetettiin kirjoitelma aiheista "ensimmäinen uintikertani" sekä "myöhempiä kokemuksiani uinnista". Oppilaiden tarkoituksena oli kirjoittaa molemmista otsikoista. Aiheiden lisäksi annettiin muutamia virikesanoja kirjoittamista helpottamaan. Oppilailla teetettiin myös kyselylomake, jonka avulla pyrittiin selvittämään heidän taustatietojaan (uintiaktiivisuus, uimataito, vanhempien uintiaktiivisuus jne.). Kyselyssä kartoitettiin myös oppilaiden liikunta- ja uintikokemuksia.

Pääpaino tutkimuksessa on laadullisissa menetelmissä, vaikka kyselylomaketta käsitelläänkin tilastollisin menetelmin. Kirjoitelmista esiin nousevien kokemusten luokittelun perustana on Stewartin (1987) arkkityyppisten affektien teoria, jonka mukaan ihmisellä on seitsemän affektia eli perustunnetta - ilo, kiinnostus, suru, pelko, viha, halveksunta/häpeä, ja säpsähdys.

Oppilaiden ensimmäisissä uintikokemuksissa korostuvat uimataidon harjoittelu ja uimaan oppiminen. Perhe ja ystävät tulevat myös hyvin voimakkaasti esiin kirjoitelmista. Sekä ensimmäisissä että myöhemmissä kokemuksissa ilmaistaan eniten ilon tunteita. Vaikka uinnin parissa on koettu myös pelon ja inhon tunteita, on uinti tuottanut suurimmalle osalle positiivisia kokemuksia. Ensimmäisissä uintikokemuksissa ilon tunteet liittyvät uimataidon oppimiseen. Myöhemmissä kokemuksissa ilon tunteita on herättänyt etenkin sukeltaminen ja veteen hyppiminen. Myös vapaa-aikaan, ystäviin ja kesään liitetään kirjoitelmissa paljon ilon ilmaisuja.

Ensimmäisten ja myöhempien kokemusten yhteyttä ei ole testattu tilastollisesti mutta kirjoitelmien luokittelu osoittaa tietynasteista linjaa: suurimmalla osalla niistä oppilaista, joista myöhemmät kokemukset ovat olleet pelkästään negatiivisia, on ensimmäinenkin kokemus ollut negatiivinen; samanlainen yhteys on positiivisten kokemusten kohdalla.

Liikunta- ja uintikokemusten välinen yhteys oli huomattava ja tilastollisesti merkitsevä. Tämän mukaan siis ne oppilaat, jotka viihtyvät liikunnan parissa, pitävät myös uinnista ja taas liikunnan epämiellyttävänä kokevat eivät pidä uinnistakaan. Kyselylomakkeen perusteella mukavinta uinnissa oppilaiden mielestä on uiminen vapaa-aikana sekä veteen hyppiminen. Inhottavimpana koetaan silmien auki pitäminen veden alla sekä uimahallin meteli. Turvallisimpana pidetään uimataidon testaamista ja pelottavimpana syvässä vedessä uimista sekä veden menemistä korviin. Oppilaan käsitys omista taidoistaan sekä vanhempien suhtautuminen lapsen uintiin ovat vahvasti yhteydessä uintikokemuksiin.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO 1

2. PERUSKOULUN KUUDESLUOKKALAINEN - nuoruusiän kynnyksellä 2

3. UINNINOPETUKSEN PERUSTEET 2
3.1 Uinninopetuksen järjestäminen Suomessa 4
3.2 Tavoitteet ja oppisisällöt 5
3.3 Uinnin opetusmenetelmät 6
3.4 Uimaanoppiminen 6

4. LASTEN LIIKUNTAKOKEMUKSIA 8
4.1 Koululiikunnassa viihtyminen 8
4.2 Uintikokemuksia 11

5. PELKO VAI NAUTINTO 12
5.1 Pelon synty 12
5.2 Ahdistus ja fobia 13
5.3. Vedenpelko 14
5.4 Nautinto 17

6. KOKEMUS 18

7. TUTKIMUKSEN TARKOITUS 21

8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 22
8.1 Laadullinen tutkimus 22
8.2 Aineiston keruu 23
8.2.1 Kirjoitelma 24

8.2.2 Kyselylomake 25
8.3 Aineiston käsittely ja analysointi 27
8.3.1 Kirjoitelmien käsittely 27
8.3.2 Kyselylomakkeen käsittely 29
8.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia 30

9. TULOKSET 33
9.1 Ensimmäisiä uintikokemuksia 33
9.2 Oppilaiden myöhempiä uintikokemuksia 38
9.3 Ensimmäisten ja myöhempien kokemusten väliset yhteydet 41
9.4 Oskarin, Annan, Marian ja Timon uintikokemuksia 43
9.5 Liikunta- ja uintikokemusten välinen yhteys 47
9.6 Uinnin miellyttävimmät ja epämiellyttävimmät osa-alueet oppilaiden kokemana 48
9.7 Uintikokemusten yhteys eri taustamuuttujiin 51

10. POHDINTAA 53
10.1 Oppilaiden ensimmäisistä uintikokemuksista 53
10.2 Myöhempiä kokemuksia uinnista 57
10.3 Ensimmäisten ja myöhempien kokemusten välisestä yhteydestä 61
10.4 Oskarin, Annan, Marian ja Timon uintikokemuksista 62
10.5 Kyselylomakkeesta saatujen tulosten pohdintaa 66
10.6 Menetelmien sopivuudesta 69

LÄHTEET 74
LIITTEET

1. JOHDANTO

Vesi ympäröi ja rikastuttaa elämäämme äärettömällä kauneudellaan ja monilla eri ulottuvuuksillaan - voimme katsella ja kuunnella sitä, peseytyä siinä, juoda sitä sekä uida siinä. Elämämme ensimmäiset yhdeksän kuukautta vietämme turvallisessa, veden ympäröimässä, tilassa. Vastasyntyneillä lapsilla on luonnollinen yhteys veteen ja uiminen luokitellaankin yhdeksi alkukantaisista reflekseistä. (Shaw & D'Angour 1998, 152-154.) Jos vesi on näin luonnollinen ja läheinen elementti ihmiselle, miksi vedenpelkoa silti esiintyy?

Aikuisten on vaikea tai jopa mahdotonta aina ymmärtää lasten ajatusmaailmaa. Monissa tutkimuksissa lapsen oma ääni jää numeroiden ja tilastollisten käsittelyjen jyräämäksi. Näillä tutkimuksilla saavutetaan kyllä tietoa siitä kuinka moni lapsi osaa uida tai kuinka moni pelkää vettä mutta se, miksi vettä pelätään tai siitä pidetään jää pimentoon. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin antaa lapsille itselleen mahdollisuus kertoa mikä uinnissa kiehtoo tai inhottaa/pelottaa ja näin päästä lähemmäs lasten maailmaa ja heidän ymmärtämistään. Ilman ymmärrystä voi uinninopetus olla hyvinkin hankalaa, etenkin pelokkaiden oppilaiden kohdalla.

Uimataitoa on arvostettu kautta aikojen - jo muinaisessa Kreikassa se kuului opetuksen peruspilareihin. Suomessa uinninopetus on mainittu ainoana pakollisena liikunnan opetussuunnitelmassa. Opetukselle onkin selvät perustelut, sillä runsaiden vesistöjen maassa uimataito on tärkeä taito. Uimataito mahdollistaa myös niiden nautintojen kokemisen, joita Suomen vesistöillä sekä uimahalleilla ja kylpylöillä on tarjottavana.

Liikunnanopetuksen yksi tavoite on elinikäisen liikuntaharrastuksen herättäminen. Uinti on yksi parhaimmista kuntoilumuodoista ja sitä voi harrastaa läpi vuoden sekä läpi elämän. Opettajalla on mahdollisuus tukea oppilaiden omaehtoista uintiharrastusta luomalla miellyttäviä hetkiä uintitunneilla. Jos toiminta ei oppilasta miellytä, ei hän sitä myöskään vapaaehtoisesti tee. Kun opettaja on selvillä oppilaiden tuntemuksista, voi hän opetuksessaan luoda tilanteita, joissa oppilailla on mahdollisuus kokea positiivisia elämyksiä ja hyvän olon tunnetta. Toisaalta opettaja voi välttää tilanteita, jotka oppilaat usein kokevat epämiellyttäviksi tai pelottaviksi.

2. PERUSKOULUN KUUDESLUOKKALAINEN
- Nuoruusiän kynnyksellä

Yhteenkin vuosiluokkaan mahtuu hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa olevia lapsia ja nuoria. Toiset saattavat elää vielä leikin maailmassa, kun toiset kokevat jo nuoruusiän kehitysvaihetta. (Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 108; Luotoniemi 1985.) Kalenteri-iältään samanikäisten kypsymisaste, biologinen ikä, saattaa erota neljäkin vuotta tai jopa enemmänkin. Usein luokan tähtiurheilijat ovat juuri nopeasti kypsyneitä, muita fyysisesti kehittyneempiä. (Pekkarinen 1989.) Liikunnan opetus ja ohjaus tulisikin sopeuttaa lapsen kulloisenkin kehitysvaiheen edellytyksiin (Ruoppila 1989).

Ikävälin 10-12 vuotta nimittäminen vaihtelee esipuberteetin, myöhäislapsuuden ja esinuoruuden välillä. Tälle iälle on kuitenkin tyypillistä lapsen persoonallisuuden rakenteiden kehittyminen ja vahvistuminen. Lapsi saa uusia taitoja ja oppii paremmin selviytymään omin voimin. Tässä iässä lapset ovat oppimiskykyisiä ja -haluisia. Taitojen oppimisen kannalta tämä onkin parasta aikaa. Myös ajattelukyky kehittyy ja sanavarasto lisääntyy ja lapsi oppii ymmärtämään ja käyttämään vertauskuvia. Toverisuhteet syvenevät - useimmiten samaa sukupuolta olevien ikätovereiden kanssa. (Karvinen ym. 1991, 108-110.) Tytöt muodostavat yleensä parisuhteita ja pojat ryhmiä. Perheen ulkopuoliset aikuiset tulevat kehityvälle lapselle tärkeiksi. Omalla olemuksellaan aikuiset näyttävät lapselle tulevaisuuden kuvaa. (Luotoniemi 1985.)

Nuoruusikää lähestyttäessä toverisuhteet alkavat saada eroottista sävyä. Suhde omaan itseen tulee tässä kehitysvaiheessa problemaattiseksi. Tyypillistä on kömpelyys ja motorinen arvaamattomuus sekä pelko ruumiillisesta epänormaalisuudesta. (Luotoniemi 1985.) Fyysinen kypsyys määrittelee suurelta osin sen, kuinka nuori sopeutuu ikätovereidensa seuraan. Eniten tuottaa ongelmia tyttöjen ennenaikaisen varhainen kypsyminen ja poikien epätavallisen myöhäinen kehittyminen. (Karvinen ym. 1991,111.)

Elimistön kasvu lapsella ja nuorella on melko tasaista lukuunottamatta murrosiän vaihetta. Tyttöjen kasvupyrähdys alkaa 10-11 vuoden iässä, poikien pari vuotta myöhemmin. 12-13 vuoden iässä kookkaat tytöt ovat kookkaampia kuin luokan pisimmätkään pojat. (Mero & Jaakkola 1990; Pekkarinen 1989.) Kuukautiset alkavat tytöillä keskimäärin 12-14- vuotiaina ja pojilla siemensyöksyt 16-vuotiaina. Kymmenesosalla kuukautiset alkavat jo ennen 12. ikävuotta ja muutamalla prosentilla vasta 16-vuotiaana tai vanhempana. (Pulkkinen 1984, 16-17.) Murrosiässä lisäntyy lihaksiston suhteellinen osuus koko kehon massasta ja seurauksena on selvä voimantuoton paraneminen (Mero & Jaakkola 1990). Tytöillä kehittyneisyyteen liittyy olennaisesti rasvakudoksen lisääntyminen ja kehon painon nousu ja samalla kehon rakenteen muuttuminen. Kasvu ja kypsyminen antavat hyvät edellytykset fyysisten kykyjen kehittymiselle. Liikunnan harrastaminen on edellytys, jotta nopean kehityskauden edut voidaan käyttää hyväksi. (Holopainen 1990, 39.)

Jokainen havaittavissa oleva luonteenpiirre on tulosta perinnöllisesti määräytyneiden mahdollisuuksien ja ympäristön välisestä monimutkaisesta vuorovaikutuksesta. Tietyt luonteenpiirteet, jotka ilmenevät varhaisessa iässä, jäävät usein pysyviksi. Tälläisiä piirteitä on mm. aktiivisuus, passiivisuus, reagoinnin voimakkuus, alttius positiivisiin tai negatiivisiin mielentiloihin. (Mussen 1973, 71-72.)

Ulkonäkö ja ruumiinrakenne voivat huomattavasti vaikuttaa persoonallisuuteen ja käyttäytymiseen. Lapsen ulkonäkö, ruumiinrakenne ja fyysiset voimat vaikuttavat siihen miten ikätoverit ja aikuiset suhtautuvat lapseen. Varhain kehittyneistä ja ikäisikseen pitkistä ja lihaksikkaista pojista tulee itsevarmoja ja ulospäin suuntautuneita johtajatyyppejä helpommin kuin hitaammin kehittyneistä. Tyttöjen kohdalla varhainen kypsyminen saattaa olla lievä sosiaalinen haitta. Jotkut 11-12-vuoden ikäiset tytöt saattvat olla hämmentyneitä varhaisesta kehityksestään. Tästä eteenpäin aikaisesta kypsymisestä tulee kuitenkin sosiaalinen etu, joka liittyy ikätovereiden arvostukseen. (Mussen 1973, 73-76.)

Kymmenen- ja yksitoistavuotiaita koskeneen tutkimuksen mukaan pienistä ja koordinaatioltaan heikoista lapsista tulee herkästi ujoja, pelokkaita ja passiivisia. Vastaavasti taas pitkistä, vahvoista ja koordinaatioltaan kehittyneistä lapsista tulee usein puheliaita,

itseään ilmaisevia ja aikaansaavia. On kuitenkin tärkeää huomata, että fyysisen olemuksen ja psyykkisten piirteiden välinen yhteys ei ole näin suoraviivainen. Persoonallisuus kehittyy monien erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksen tuloksena. (Mussen 1973, 74-76.)

3. UINNINOPETUKSEN PERUSTEET

3.1 Uinninopetuksen järjestäminen Suomessa

Uinninopetus on ollut liikuntakasvatuksen osana jo kauan. Haapaniemen kadettikoulu on tiettävästi ensimmäinen ja Ruotsin vallan aikana ainoa Suomessa toiminut oppilaitos, jonka opetusohjelmassa uinti mainittiin yhtenä opetettavista lajeista. Kysymyksessä oli kuitenkin lähinnä vain karaiseva merikylpy eikä varsinainen uinninopetus, kunnes 1880-luvulla voimistelunopettaja oli hankkinut pätevyyden uinnin opettamiseen. (Wuolio 1982, 24, 61.) Uinnista tuli vähitellen Suomen itsenäistymisen jälkeen keskeinen oppiaines koululiikunnassa, vaikka uintimahdollisuudet eivät useinkaan olleet edes välttävät. Uimataidon tärkeyttä korostaa kuitenkin se, että siitä piti tehdä myöhemmin todistukseen erillinen merkintä. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 91-92.)

Kansanurheilulle myötämielinen ajattelutapa voimistui 1950-luvulta lähtien, mikä edisti osaltaan uimahallien rakentamista sekä vaikutti Suomen Uimaopetus - ja Hengenpelastusliiton (SUH) perustamiseen. SUH:n perustamisen jälkeen koottin toimikuntia hoitamaan läänien uinninopetus- ja hengenpelastusasioita. Myös uimahallien suunnittelu ja rakentaminen lisääntyi, joten opetuksen edellytykset ja tarve kasvoivat. Ne koulut, joilta oli useita kilometrejä uimahallille, olivat kuitenkin selvästi huonommassa asemassa kuin uimahallien läheisyydessä sijaitsevat koulut. Alueellisten erojen vuoksi vielä 70-luvullakin osa oppilaista ei saanut lainkaan uinninopetusta koulussa. (Kurki & Anttila 1999, 17-18.)

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton käsityksen mukaan koulut ovat 90-luvun alkupuolella kuntien säästötoimien vuoksi vähentäneet uinninopetuksen määrää tai jopa kokonaan lopettaneet uinninopetuksen antamisen oppilailleen. Vuonna 1999 ilmestyneen

tutkimuksen mukaan hieman alle 80 % ala-asteista antoi uinninopetusta ja noin 20 % ei järjestänyt ollenkaan uinninopetusta. Vastanneiden mukaan suurin este uinninopetukselle oli taloudelliset syyt. Leikkaukset koulujen uinninopetuksessa eivät kuitenkaan näy vielä suomalaisten uimataidossa, joka on säilynyt ennallaan: 64 prosenttia 15-64-vuotiaista vastaavat täyttävänsä uimataidon kriteerin (= syvään veteen pudottua 200 yhtäjaksoinen uinti, josta 50 metriä selällään). (Kurki & Anttila 1999, 69,96.)

Vuonna 1997 noin 55 % ala-asteista sijaitsi kunnassa, jossa on uimahalli. Keskimääräinen matka kouluilta uimahallille oli 20 kilometriä. Niissä kunnissa, joissa uimahallia ei ollut tai allas oli opetukseen kelpaamaton, uinninopetus järjestettiin jossain muualla tai sitä ei järjestetty ollenkaan. Niillä ala-asteilla, joissa uinninopetusta järjestettiin, annettiin opetusta keskimäärin 3,6 oppituntia vuodessa. Yli puolessa näistä kouluista opettajana toimi uimahallin uimaopettaja. (Kurki & Anttila 1999, 69-70.)

3.2 Tavoitteet ja oppisisällöt

Uinninopetus ala-asteella tähtää uintitaidon saavuttamiseen, joka uuden pohjoismaisen määritelmän mukaan tarkoittaa syvään veteen pudottua 200 metrin yhtäjaksoista uintisuoritusta, josta 50 metriä selällään. Tavoitteena on lisäksi, että oppilas selviää itse ja osaa auttaa vastuupariaan vedessä. Oppisisältö ala-asteella koostuu alkeisopetuksesta, uintitekniikoista, sukelluksista, hypyistä ja vesipelastuksesta. (Lauritsalo, Pohjola, Seppä, Suomalainen ja Virrankoski 1992, 6.; Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto r.y. 1996.)

Uinti soveltuu lähes kaikille ikään, kokoon, sukupuoleen tai liikuntaesteisyyteen katsomatta. Uimataidon tai uintitekniikan lisäksi uinninopetukseen liittyvät läheisesti monet terapeuttiset näkökulmat, sosiaalisuus, fyysinen hyvinvointi, virkistyminen sekä turvallisuuskasvatus. (Sola 1994.)

3.3 Uinnin opetusmenetelmät

Kaikki eri uintitavat edellyttävät useiden niihin sisältyvien osataitojen hallintaa sekä niiden liittämistä yhteen rytmikkääksi ja joustavaksi kokonaisuudeksi. Oppilaan henkilökohtaiset valmiudet ratkaisevat sen, käytetäänkö opetuksessa osista kokonaisuuteen etenevää menetelmää vaiko kokonaisoppimisen menetelmää. (Koskinen 1984, 18.)

Osaoppimisen menetelmässä ensin opetellaan kaikki tarvittavat osataidot (käsi- ja jalkaliikkeet sekä rytminen hengitys) erikseen ja sen jälkeen harjoitellaan kokonaissuoritusta. Osaoppimista käytetään kun oppilas on heikko tai jännittää liikaa sekä silloin kun suoritus on selvästikin vaativa. Kokonaisoppimisen menetelmä tarkoittaa sitä, että oppilaiden saavutettua perustaidot (päinliuku ja/tai selinliuku) heidän annetaan kokeilla opetettavaa uintitapaa heti alusta alkaen kokonaissuorituksena. Ennen kokonaissuorituksen yrittämistä oppilaille näytetään mallisuoritus. Kokonaisoppiminen on onnistuessaan nopeampi ja vaivattomampi kuin osaoppiminen, mutta onnistumisen kynnys on niin korkea, että se soveltuu vain kyvykkäille oppilaille. (Koskinen 1984, 18-22.)

3.4 Uimaanoppiminen

Langendorferin ja Bruyan (1995, 6) mukaan lasten uimataidon kehittyminen riippuu heidän perusvalmiuksistaan. Lihaksiston ja hermoston kehityessä omaksutaan nopeasti ja ilman erityisiä vaikeuksia suoritus, jonka harjoittamisesta aikaisemmassa vaiheessa ei ole näkyviä tuloksia. Harvat oppivat uimataitoa niin varhaisessa vaiheessa kuin kypsyminen mahdollistaisi. (Takala & Takala 1988, 35-36.) Koiviston ja Montosen (1986) tutkimuksessa taas todetaan, että lapsen motoriset ja fyysiset ominaisuudet eivät olisikaan ratkaisevia tekijöitä uimataidon kannalta. Tärkeämpiä heidän tutkimuksensa mukaan ovat aiemmat kokemukset vedestä, lapsen yleinen kehitys- ja kypsyystaso sekä erityisesti vedenpelon aste. (Koivisto & Montonen 1986, 86.) Keskisen (1982) tutkimuksessa pituuden ja uimaanoppimisen välillä oli selvä yhteys. Lyhin kolmannes osoittautui muita ryhmiä huonommaksi. Selittävänä tekijänä arveltiin olevan lasten kehitysaste. (Keskinen 1982, 58.)

Keskisen (1982) tutkimuksessa myös lihavuudella ja uimataidolla havaittiin olevan yhteyttä. Lihavin kolmannes sijoittui parempitaitoiseen ryhmään. Tätä ilmiötä selitettiin ylimääräisen rasvakudoksen aiheuttamalla paremmalla kylmänsietokyvyllä. (Keskinen 1982, 58-59.) Yksilöllisestä ruumiinrakenteesta, luu-, lihas- ja rasvakudoksesta johtuu ihmisten hyvinkin erilainen kelluvuuskyky (Koskinen 1984, 30).

Ympäristötekijöillä on suuri vaikutus oppimiseen. Oppilaat ovat paljon innokkaampia menemään altaaseen, jos se on puhdas ja valoisa. Mitä nuorempia oppilaita, sitä lämpimämpää veden tulisi olla. (Bettsworth 1980, 16.) Veden lämpötilan ja uimaan oppimisen välillä on vahva yhteys. Veden tulisi olla 27 astetta ja ilman lämpötilan hieman sitä korkeampi. Ulko-olosuhteet ovatkin harvoin parhaat mahdolliset. (Teaching of swimming 1987, 23-24.)

Kelluntavälineiden avulla lapsi voi keskittyä uintiliikkeiden opetteluun tarvitsematta pelätä uppoamista. Kelluntavälinettä käyttämällä voidaan välttää epäonnistumisen tilanteita, varsinkin epävarmoilla ja pelokkailla. (Corlett 1980, 102.) Kun kelluntavälineitä käytetään on olemassa vaara, että lapsi tulee riippuvaiseksi apuvälineestä eikä suostu luopumaan siitä. Toinen vaara piilee siinä, että pikkulapset saattavat hypätä veteen luullen, että ilman kelluntavälinettä he ovat yhtä hyviä kuin sen kanssakin. (Bettsworth 1980, 22.)

Lapset oppivat paljon pelkästään seuraamalla toisten lasten toimintaa sekä myöhemmin näkemäänsä itsenäisesti kokeilemalla. Ryhmässä toimimalla oppilaat eivät pelkästään opi toisiaan tarkkailemalla, mutta myös saavat ryhmän jäseniltä kannustusta yrityksissään. (Bettsworth 1980, 10-12.) Motivaatio on erittäin tärkeä tekijä opeteltaessa mitä tahansa taitoa (Teaching of swimming 1987, 20). Liian voimakas tai toisaalta taas liian alhainen motivaatio alentavat oppimista ja suoritustasoa. Aktivaatiotaso saattaa nousta liiaksi, jos oppilas on jännittynyt, pelokas tai yrittää liikaa. (Koskinen 1984, 11-12.)

Vedenpelko on merkittävä uimaanoppimista rajoittava tekijä. Kerran esiinnyttyään jarruttaa vedenpelko uimaanoppimista ainakin meidän uintijärjestelmässämme, joka perustuu liukuun ja kasvojen kasteluun. (Keskinen 1982, 57.) Lapselle on etu mikäli veteen totuttelu voidaan

aloittaa mahdollisimman varhain jo ennen kouluikää. Lapselle on luotava mahdollisimman turvalliset ja miellyttävät olosuhteet ensimmäisillä uintikerroilla. (Sola 1994.)

Keskisen (1982) mukaan uimaanoppimiseen vaikuttaa myös vanhempien uimataito/uintiharrastus ja ammattiasema. Mitä parempi oli vanhempien uimataito ja mitä korkeampi ammattiasema sitä enemmän he käyttivät lastaan uimassa ja sitä parempi oli lasten uimataito. (Keskinen 1980, 61-62.) Koiviston ja Montosen (1986) mukaan paras tae uimataidon hankkimiseksi onkin juuri harjoittelun runsaus. Useat yhteiset uimahallimatkat ovat osoitus vanhempien myönteisestä asenteesta uintiin, mikä heijastuu positiivisesti lapsen uimataidon kehittymiseen. (Koivisto & Montonen 1986, 72, 96.)

4. LASTEN LIIKUNTAKOKEMUKSIA

Lasten kokemuksia on heiltä itseltään kysytty melko vähän, vaikka tämä tieto olisi hyödyllistä opettajille heidän kehittäessään liikunnanopetusta (Sarlin, Ihanainen, Leino & Pylkkänen 1988; Sanders 1996). Epämiellyttävät kokemukset esimerkiksi pelitilanteessa voidaan kääntää myönteisemmiksi, kun niistä keskustellaan yhdessä pelin jälkeen (Holopainen 1990, 150).

4.1 Koululiikunnassa viihtyminen

Tehdyt tutkimukset osoittavat, että koululiikuntakokemukset ovat pääosin myönteisiä ja että pojat viihtyvät koululiikunnassa tyttöjä paremmin.(Sarlin ym.1988; Valkonen 1996, 65.) Holopaisen (1990, 145) mukaan liikuntataitojen opettamisella oli positiivinen yhteys taitavuuden tasoon, kun oppilaat saivat kokea mielihyvää. Liikunnan voidaan olettaa edistävän psyykkistä hyvinvointia ja omaehtoista liikuntaharrastusta, jos sen avulla pystytään antamaan positiivisia kokemuksia itsestä ja omasta pätevyydestä. Huono liikuntakokemus voi johtaa psyykkiseen ahdistukseen ja/tai sosiaaliseen eristäytymiseen. (Sarlin ym. 1988; Tiihonen 1993.)

Miellyttävimmät koululiikuntakokemukset liittyivät kahdeksasluokkalaisilla vaihtelevuuteen ja monipuolisuuteen, joukkuepeleihin, uuden oppimiseen, kunnon kasvamiseen, kavereihin, hyviin liikuntamahdollisuuksiin, hyvään yhteishenkeen ja rentoon ilmapiiriin. Pojista mukavaa oli kannustava ja miellyttävä opettaja, kun taas tyttöjä miellytti monipuolisuus ja vaihtelevuus. (Valkonen 1996, 38.)

Useat tutkijat (Fox & Biddle 1988; Gill, Gross& Huddleston 1983; Goudas & Biddle 1993; Tuomi 1990) ovat todenneet ilon ja nauttimisen olevan päämotiivit liikkumiselle. Yhteispohjoismaisen tutkimuksen mukaan sosiaalisuus, ilo ja terveydelliset seikat ovat tärkeimpiä motiiveja nuorten urheiluharrastuksille. Voittaminen ja taitojen parantaminen menettävät merkitystään lasten kasvaessa. (Wold & Kannas 1993.) Yhteiseurooppalaisessa nuorten elämäntapa tutkimuksessa havaittiin poikien harrastusmotiiveissa painottuvan tyttöjen enemmän kilpailusta nauttiminen, uran valinta ja perheen tahto. Tyttöjen motiiveina liikuntaharrastukselle todettiin olevan ystävien ja toisten ihmisten tapaaminen, rentoutuminen liikunnassa ja itsensä ilmaisu. (Nupponen & Telama 1998.)

Scanlan toteaa, että lasten ja nuorten tulee saada nauttia urheilusta. Jos urheilu ei ole hauskaa, sen harrastaminen loppuu helposti. (Liukkonen 1992.) Liikuntatunnilla koettu osaamisen ja suoriutumisen tunne edistävät myönteistä minäkuvaa. Oppilaalle on tärkeää saada palautetta alueelta, jolla hän on hyvä ja jota hän arvostaa. Tässä liikunnan-opettajalla on hyvä ja tärkeä oppilaan itsetunnon vahvistamisen mahdollisuus. (Virkkunen 1994, 27.)

Liikuntatunneilla koetaan sekä onnistumisia että epäonnistumisia, jotka molemmat ovat kasvattavia. Jatkuvat epäonnistumiset ovat kuitenkin turmioillisia ja hajoittavia. Oppilas voi tuntea arkuutta ja vastenmielisyyttä liikuntaa kohtaan jatkuvien epäonnistumisien seurauksena. (Virkkunen 1994, 27.) Ala-asteen aikana lapselle muodostuu pitkälti hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. Tämän käsityksen varassa hän tekee monia ratkaisuja ja asettaa itselleen oletuksia ja tavoitteita. Monien lasten koulunkäyntiä sävyttää pysyvä tunne epäonnistumisesta. (Kalmari & Lampinen 1996.)

Kun tavoitellaan enemmän kuin mihin päästään, syntyy tunne riittämättömyydestä. Riittämättömyys ja pettymys ilmaistaan usein ärsyyntymisenä ja kiukkuna. Mielihyvän

kokeminen ja sen etsiminen kuuluu ihmisen olemukseen, oppimisessakin. Kun menetetään tärkeitä mielihyvän kokemuksia ,esim. tunnilla, syntyy pettymystä ja sen seurauksena vastustusta ja torjuntaa. (Wennström 1998, 20-22.)

Valkosen (1996, 38) tutkimuksessa viihtymättömyyttä aiheutti eniten kuntotestaus, samojen lajien toistuminen liian usein, kilpailu, opettaja sekä huonot välineet ja tilat. Myös Holopaisen (1982) tutkimuksessa huonot olosuhteet sekä suorituspaikkojen kaukainen sijainti aiheuttivat viihtymättömyyttä. Tämän lisäksi oppilaat kokivat epämiellyttävänä loukkaantumisriskin sekä pelon siitä, ettei osaa tai joutuu pilkan kohteeksi. (Holopainen 1982.) Yhteispohjoismaisessa tutkimuksessa saatiin saman suuntaisia tuloksia. Liikunnasta nauttimista rajoittivat pelko fyysisestä loukkaantumisesta tai naurunalaiseksi joutumisesta, pakonomaisuus ja suoritusten arvionti. (Wold & Kannas 1993.) Eerolan & Laaksosen (1996, 127) tutkimuksessa liikunta-ahdistuneista oppilaista lähes jokainen pelkäsi naurunalaiseksi joutumista epäonnistuessaan.

Koululiikuntatutkimuksen (Holopainen 1990, 150) mukaan epämiellyttäviä kokemuksia aiheuttavat tilanteet, joissa opettajat korostavat fyysistä aktiivisuutta sekä unohtavat motivoida ja kertoa toiminnan todellisista tavoitteista. Eerolan & Laaksosen (1996, 38) tutkimuksessa liikunta-ahdistuneista oppilaista lähes kaikki kokivat opettajan hyvin usein huomaavan vain virheet, ottavan liikaa suorituksia ylös, vaativan oppilailta enemmän kuin he osaavat ja vertaavan heitä muihin oppilaisiin. Kuittisen & Lehtisen (1996) tutkimuksessa merkittävimmät syyt koululiikunnan kielteiseen kokemiseen liittyivät opettajan toimintaan. Pakottaminen ja kilpailuttaminen aiheuttivat pelkoa ja ahdistusta. (Kuittinen & Lehtinen 1996, 41.) Valkosen (1996, 38) mukaan tyttöjen negatiiviset kokemukset liittyvät poikia enemmän opettajaan. Pojilla negatiiviset kokemukset johtuivat puolestaan tuntien vähäisyydestä ja ajankohdasta. Juuri-Ojan ja Tammisen (1995, 57) tutkimuksen mukaan vapaa-ajan liikunnasta pidetään koululiikuntaa enemmän omaehtoisuuden ja valinnanvapauden vuoksi.

Huonosti viihtyvät oppilaat kokivat kiusallista julkisuutta ja negatiivisia fyysisiä kokemuksia liikuntatunnilla hyvin viihtyviä oppilaita enemmän (Portman 1995; Valkonen 1996, 66). Varstalan, Telaman ja Heikinaro-Johanssonin (1986) tutkimuksessa kömpelöt oppilaat

olivat ahdistuneempia kuin taitavat oppilaat ja osallistumismotivaatio sekä innokkuus oli kömpelöillä taitavia alhaisempi. Kujalan (1983) mukaan oppilaiden liikuntataidot ovat yhteydessä psyykkisiin kokemuksiin liikuntatunnista. Mitä paremmaksi oppilas arvioi liikuntataitonsa suhteessa muihin oppilaisiin, sitä useammin hän koki liikuntatunnin erittäin mieluisaksi. (Kujala 1983, .)

Liikunta-ahdistuneet oppilaat häpeävät ulkomuotoaan huomattavasti enemmän kuin ei ahdistuneet. Suihkussakäyntiä ja riisuuntumista muiden nähden pidettiin kuitenkin vastenmielisenä yleisesti oppilaiden keskuudessa. (Eerola & Laaksonen 1996, 125,130.) Häpeän tunnetta aiheuttivat vartalon muutokset ja kuukautiset (Hill & Brackenridge 1989). Lihavilla tytöillä oli negatiivisemmat mielipiteet liikunnasta kuin lihavilla pojilla. Lihavat tytöt kokivat koululiikunnan normaalipainoisia tyttöjä harvemmin iloa ja virkistystä tuottavana. Lihavat oppilaat kokivat kiusallisena etenkin opettajan moitteen, muiden oppilaiden katselemisen ja pelinvalintatilanteet. (Lähdesmäki 1975, 49-50.)

4.2 Uintikokemuksia

Uintia harrastavat molemmat sukupuolet, nuoret ja vanhat, eri kokoiset ja kuntoiset ihmiset (Hardy 1987). Vammainen saattaa tuntea vedessä itsensä auttajista riipumattomaksi ja lihaville uinti on suositeltava liikuntamuoto vammojen ehkäisyn kannalta (Holopainen 1984). Lähdesmäen (1975, 51) tutkimuksessa yksi lihavien oppilaiden suosikkilajeista olikin uinti.

Holopaisen (1984) tutkimuksessa uinti koettiin koulussa yleensä miellyttävänä. Tytöistä 11% ja pojista 5% mainitsi uinnin mieluisimpana lajina. Epämieluisimpana uinnin koki 2% molemmista sukupuolista. Epämiellyttävän uinnista teki kiire, jännityksen puuttuminen, huonot olosuhteet sekä suorituspaikan kaukainen sijainti. Pojilla suurin syy epämiellyttävyyteen oli loukkaantumisen tai naurunalaiseksi joutumisen pelko. Tyttöjä taas toiminta sinänsä ei miellyttänyt. (Holopainen 1984.) Eerolan & Laaksosen (1996, 132) tutkimuksessa uinti koettiin vastenmielisenä heikon uimataidon vuoksi.

Pojista vajaa puolet ja tytöistä neljännes ei pidä uinnista siksi, että pelkää uintitilannetta jollakin tavalla. (Holopainen 1984.) Liikunta-ahdistuneista oppilaista yli puolelle sukeltaminen oli ahdistavaa (Eerola & Laaksonen 1996, 132). Pellisen (1993, 71-72) tutkimuksessa lapset eivät suoraan maininneet pelkäävänsä vettä vaan epämiellyttäviä asioita kuvailtiin inhottaviksi, kuten esimerkiksi kasvojen kastelua. Hardy (1987) kertoo joidenkin ihmisten kokeneen uinnin henkisenä: "vapaa maan vetovoimasta", "yhtyminen luonnon kanssa".

5. PELKO VAI NAUTINTO

5.1 Pelon synty

Kun ihminen havaitsee, että jokin uhkaa hänen turvallisuuttaan, hän reagoi tavalla, jota voidaan sanoa peloksi. Pelko on pohjimmiltaan tarkoituksenmukainen reaktio, joka perustuu ihmisen itsesuojeluun. Elämää palveleva pelko suojaa vaaroilta, mutta elämää haittaava pelko sen sijaan rajoittaa ja kahlitsee ihmisen elämää, sillä se kertoo vaaroista silloinkin, kun niitä ei ole. Itse tilanteen ei sinänsä tarvitse olla vaarallinen, vaan uhka syntyy siitä merkityksestä, joka tälle tilanteelle annetaan. Pelko voi siis olla hyvä kumppani, mutta se voi olla myös hallitsija ja tyranni. (Toskala 1997, 8-9, 16.)

Pelkokohteet voidaan luokitella ulkoisiin tilanteisiin ja ilmiöihin (esim. avoimet, suljetut ja korkeat paikat), sosiaalisiin tilanteisiin (esim. esiintyminen) sekä sisäisiin kehoon ja mieleen liittyviin seikkoihin (esim. oman kontrollin menettämisen pelko). Usein erityyppiset pelot sekoittuvat ja nivoutuvat toisiinsa. Pelot eivät ole irrallisia ja mystisiä ilmiöitä, vaan niille voidaan löytää juuret omista elämänkokemuksista. Pelkojen taustalla saattaa olla esimerkiksi jokin ihmisen lapsuudessa kokema järkytys. Pelon jatkuminen liittyy näihin kauhun tunteisiin ja niiden ennakointiin. (Toskala 1997, 26, 55,128.)

Lapsi on jatkuvalla tutkimusmatkalla rakentaessaan suhdettaan sekä ulkoiseen että sisäiseen maailmaansa, eikä hän voi välttää tällä matkalla yllättäviä ja pelottaviakaan kokemuksia. Näiden vaikutus riippuu lapsen psyyken rakenteen yksilöllisistä tekijöistä sekä lapsen

aikuissuhteiden luottamuksen ja turvallisuuden asteesta. Lapsi, joka kokee herkästi pelkoa ja jota hallitsee sisäinen turvattomuus, voi jäädä pelkojensa valtaan ja tutkimusmatka jää kesken. (Toskala 1997, 30-31.)

Lasten ja heidän vanhempiensa pelot ovat usein samanluonteisia, mikä voi selittyä perintötekijöillä. Lapsi voi kuitenkin myös oppia vanhempiensa pelkoja sijaiskokemusten kautta tai voi olla, etteivät vanhemmat voi tukea lasta juuri niissä asioissa, joihin heidän omat pelkonsa liittyvät. Lapsi puolestaan voi peloissaan joutua kohtaamaan joko torjuvan, ahdistuvan tai lasta moittivan vanhemman, joka antaa ymmärtää, että pelko on lapsen omaa syytä, koska lapsi meni kiellettyyn tai turvattomaan paikkaan. (Toskala 1997, 129.)

Kaksi yleisintä ongelmaa kouluikäisillä (7-12-v) on kuoleman pelko ja koulupelko. Epätietoisuus kuolemasta saattaa olla syynä pelkoon. Avoin ja totuuden mukainen keskustelu lapsen kanssa kuolemasta auttaa asiantuntijoiden mukaan ehkäisemään kuoleman pelkoa. (Sarafino 1986, 26, 33, 181.) Koulupelon puhkeaminen ajoittuu pääasiallisesti 9 ja 12 vuoden ikään sekä koulun aloittamisen yhteyteen (Koppinen & Ojanen 1980, 15). Jos suhteet vanhempiin ovat olleet turvattomuuden ja ristiriitojen sävyttämät, on helposti ymmärrettävää, että lapsi jossakin muodossa alkaa elää samanlaisia suhteita myös opettajaan. Lapsi voi kokea opettajan oppimisvaatimukset liian uhkaavina sekä kelpaamattomuuden tunnetta, jolloin koulusta tulee jo alusta lähtien lapselle ahdistava ja painostava eikä suinkaan iloisen oppimisen paikka. (Toskala 1982, 51-52.)

Nuoren saattaa olla vaikeaa tuoda esille turvattomuuteen liittyviä pelkojaan. Tämä voi johtua siitä, että nuori ei tunnista tai tiedosta näitä tunteitaan ja toisaalta hänen on vaikea hyväksyä niitä itsessään erityisesti ikätoveriensa suhteen. Tästä saattaa seurata se, että nuori ilmaisee turvattomuutensa ja pelkonsa erilaisina kehon vaivoina, jotka antavat mahdollisuuden paeta ja välttää tilannetta. (Toskala 1997, 118.)

5.2 Ahdistus ja fobia

Kun pelolla ei ole selvää ja järkevää kohdetta, käytetään tästä tunnetilasta nimitystä ahdistuneisuus. Ahdistuneisuudella on myös kohde, mutta se on usein vaikeasti

havaittavissa. Ahdistuneisuudelle on ominaista, että se sisältää vertauskuvallisen vaaran, jossa on toisaalta mukana vaaratilanteiden kohtaamisyrityksiä ja toisaalta pyrkimyksiä välttää näitä tilanteita. (Toskala 1982, 8-9.) Leikki- ja kouluikäisillä ahdistus esiintyy usein psykosomaattisina oireina, kuten vatsakipuna, sydämentykytyksenä, päänsärkynä, hengenahdistuksena jne. Motorinen levottomuus on usein oireena. Jos tuskainen lapsi asetetaan istumaan paikoilleen, hän saattaa "räjähtää" motoriseen levottomuuteen, agressioon tai itkuun. Myös unettomuus ja vaikeat iltapelot saattavat olla tuskatiloja. (Arajärvi 1983.)

Ahdistuneen oppilaan erottaminen oppilasjoukosta on vaikeaa, koska ahdistuneisuus liittyy vahvasti subjektiivisiin kokemuksiin, joita ulkopuolisen on vaikea havaita. Lisäksi ahdistuksen kokemiseen liittyvät defenssimekanismit (=puolustus/vastustus) saattavat kätkeä jopa kokonaan ahdistukseen liityvät ulkoiset reaktiot. (Spielberger 1972, 412.)

Fobiat ovat pelotiloja, joissa lapsi kokee epäreaalista, suhteettoman voimakasta pelkoa jotakin ympäristössä olevaa objektia, asiaa tai tilannetta kohtaan ilman, että pelkoon olisi asiallisia syitä. Fobialle on tyypillistä, että se liittyy aina samaan kohteeseen tai tapahtumaan. Lapsi saattaa muuten vaikuttaa rauhalliselta ja tasapainoiselta. Fobiat pohjautuvat toisaalta lapsen pelkoon joutua eroon vanhemmistaan, toisaalta keskeisiä lapsen pelkoja ovat oman ruumiin vahingoittumisen pelot. (Torma 1983.)

5.3 Vedenpelko

Tutkimukset (Dallam 1976; Toskala 1982; Workman & Shank 1984) ovat osoittaneet, että lapset oppivat samanluonteisia pelkoja kuin heidän vanhemmillaan esiintyy. Eräässä tutkimuksessa havaittiin voimakas yhteys pelokkaan äidin ja pelokkaan lapsen välillä. Lapset, joiden äidit näyttivät usein pelkonsa, olivat kaikkein pelokkaimpia. (Muris, Steerneman, Merckelbach & Meesters 1996.)

Pellisen (1993, 70) mukaan vanhempien omilla kokemuksilla tai uimataidottomuudella ei ole aina merkitystä; ystävien vaikutus on vähintäänkin yhtä merkittävä. Lapset oppivatkin monia asioita tarkkailemalla muita: vanhempiaan, tovereitaan jne. Voimakas vaikutus syntyy kun

lapsi huomaa kaltaisensa toverin pelkäävän. Lapset alkavat kokea pelkoa myös katselemalla vaarallisia tapahtumia ja kuulemalla sellaisista. Televisio on hyvin voimakas lähde lapsen tarkkailussa. Televisiossa lapset näkevät pelokasta käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa: ihmisiä, jotka pelkäävät pimeää, vaarattomia eläimiä jne. Television hirviöt saattavat jopa vaikuttaa lapsen psyykkiseen kehitykseen. (Sarafino 1986, 39, 53-54,56; Kiviniemi 1997.)

Vedenpelko saattaa syntyä monia vuosia jatkuneiden epämiellyttävien vesikokemusten takia tai yhden traumaattisen kokemuksen seurauksena (Whiting 1970, 25; Workman & Shank 1984). Uinninopetuskokeilussa ensimmäisen luokan oppilaat kokivat vähemmän vesipelkoa kuin neljäsluokkalaiset. Tähän oli syynä se, että ensimmäisen luokan oppilailla on ollut vähemmän mahdollisuuksia traumaattisiin vesikokemuksiin. Tämän mukaan aikaisemmilla huonoilla kokemuksilla ja vanhempien jatkuvalla varoittelulla näyttää olevan enemmän merkitystä vedenpelon kehittymisen kannalta kuin lapsen kehitysasteella. (Dallam 1976.) Menzies & Clarke saivat tästä eriäviä tuloksia. Suurin osa vedenpelosta kärsivien lasten vanhemmista ilmoitti lasten kokeneen pelkoa aina ja pelon ilmenneen jo ensimmäisellä uintikerralla, eikä hävinneen sen jälkeen. (Menzies & Clarke 1993.)

Uimahalli ja allas voivat jo itsessään olla lapselle vieraita ja pelottavia. Vesi elementtinä on hyvin erilainen kuin mihin lapsi on tottunut: veden lämpötila eroaa kehon lämpötilasta, veden syvyys vaihtelee, liikkuminen on hitaampaa kuin maalla. Veden paine saattaa aiheuttaa myös sen, että hengittäminen tulee enemmän tietoiseksi toiminnaksi. (Gregeen & Noble 1988, 8.) Myös uimahallin melu saattaa aiheuttaa pelkoa ensimmäisillä uintikerroilla (Workman & Shank 1984). Todennäköisyys, että tietty kokemus johtaa pelon kokemiseen, riippuu monista tekijöistä, kuten lapsen luonteenlaadusta ja aikaisemmista kokemuksista (Sarafino 1986, 48).

Vedenpelko saattaa olla toisaalta vain inhottavaa kokemusta esim. veden roiskumisesta kasvoille eikä syvälle painunutta pelkoa. (Virtanen1998, 80). Sekä Virtanen (1998) että Pellinen & Poijärvi (1993) havaitsivat tutkimuksissaan, että vedenpelko ei välttämättä olekaan pelkoa vaan ainoastaan fyysistä epämiellyttävyyttä. Lapset eivät maininneet suoraan pelkäävänsä vettä vaan epämiellyttäviä asioita kuvailtiin inhottaviksi. Kasvojen kastelu ja sen yhteydessä silmiin, nenään ja korviin menevä vesi tuntui lapsista inhottavalta. Monet

lapset perustelivat hengittämisen vaikeutuvan ja siitä seuraavan yskimisen ja pahan olon tuntuvan inhottavalta veden mentyä nenään tai suuhun. (Pellinen & Poijärvi 1993, 56, 71-72; Virtanen 1998, 82-85.)

Tärkeää on, että vanhemmat ottavat lapsen pelon tosissaan, vaikka pelon syy tuntuisikin hassulta. Pelon osoittamisesta rankaiseminen tai lapsen pakottaminen kohtaamaan pelon aiheuttaja saattavat vain pahentaa pelkoa. (Sarafino 1986, 77-79.) Vanhempien on asetuttava lapsen asemaan ymmärtääkseen hänen pelkoaan sekä rohkaistava lasta tunnustamaan pelkonsa (Fisher 1981). Avoimesti pelkonsa ilmaiseva lapsi usein käy jo taistelua pelkoaan vastaan. (Toskala 1982, 50-52.)

Vedenpelosta kärsivän lapsen selvästi havaittavia oireita ovat mm. altaassa tarttuminen mihin tahansa konkreettiseen kiinnikkeeseen, hysteerinen itku, ruikutus, raajoilla rimpuilu, haluttomuus kastella kasvoja, vähäinen fyysinen aktiivisuus, uusien tehtävien välttäminen, haluttomuus tulla ollenkaan altaaseen tai jopa täydellinen kieltäytyminen veden kanssa kosketuksissa olemisesta. (Fisher 1981; Hardy 1988.) Pelon aiheuttama lisääntynyt lihasjännitys vaikeuttaa kellumista (Workman & Shank 1984).

Vedenpelko on merkittävä uimaanoppimista rajoittava tekijä ja tämä pelko saattaa kestää läpi elämän (Keskinen 1982, 57; Workman & Shank 1984; Whiting 1970, 29). Aikuisten uimaopetustoiminnan yhteydessä saatujen kokemusten perusteella voidaan todeta pelkojen olevan yksi yleisimmistä uimataidottomuuden syistä. Suurin osa maassamme vuosittain tapaturmaisesti hukkuneista onkin juuri aikuisia. He ovat olleet joko täysin uimataidottomia, heikkotaitoisia tai ovat yliarvioineet omat taitonsa. Suomen runsas vesistöjen määrä lisää mahdollisuuksia uinnin ja veneilyn harrastamiseen, mutta toisaalta lisää myös mahdollisuuksia vakaviin vaaratilanteisiin. (Uinninopetus: B-kurssin oppisisältö 1985, 7-8.) Jokaisen uimarin tulisi olla selvillä uinnin ja vesillä liikkumisen sisältämistä vaaratekijöistä. Tämä ei tarkoita veden pelkoa vaan "terveellistä kunnioitusta" vesielementtiä kohtaan. (Shaw & D'Angour 1998, 66.)

5.4 Nautinto

Monet tutkijat ovat todenneet nautinnon olevan keskeisessä roolissa selitettäessä liikunnan harrastamisen motivaatiota ja liikuntakokemuksia. Tutkijat eivät ole kuitenkaan pystyneet aivan kattavasti selittämään termiä nautinto tai määrittelemään sen koostumusta. On tunnettua, että lapset pitävät iloa/mielihyvää tärkeänä tekijänä urheiluharrastuksessa mutta siitä, mitä lapset tarkoittavat näillä sanoilla, ei ole varmuutta. (Kimiecik & Harris 1996.)

Yksi tapa määritellä nautintoa on termin "flow" käyttäminen. Flow-termin kehittelijä on unkarilaissyntyinen Mihalyi Csikszentmihalyi, joka 1960-luvun alussa kiinnostui ihmisen keskittymiskyvystä ja keskittyneen toiminnan tuottamasta mielihyvästä. Lisätutkimuksissaan hän halusi saada selville, mitä ihmiset kokivat silloin, kun heillä oli kaikkein hauskinta ja miksi. Tästä hän kehitteli optimaalisen kokemuksen teoriansa, minkä yhteydessä hän loi edelleen käsitteen flow kuvaamaan sitä mielentilaa, jossa ihminen on niin uppoutuneena tekemiseensä, että mikään muu ei tunnu merkitsevän mitään. Kokemus sinänsä on palkinto. (Nuutinen 1993.)

Optimaalisen kokemuksen mahdollistaa tehtävä, joka on vaativa mutta mielekäs eli yksilön taidot ja tehtävän haaste ovat tasapainossa. Tällöin ihminen menee toimintaan mukaan, innnostuu siitä ja päätyy keskittyneisyyden tilaan, jolloin tietoisuuden ulkopuolelle jää kaikki muu. Tietoisuus omasta minästä häviää, ajantaju katoaa ja eräänlainen euforia täyttää mielen. Tällainen toiminta on niin tyydyttävää, että ihminen haluaa olla siinä mukanan sen itsensä vuoksi ajattelematta sitä, mitä sillä voi savuttaa tai kuinka vaarallista se on. Tätä ilmiötä kuvataan sanalla flow. (Csikszentmihalyi 1990, 71.)

Useimmat ihmiset ovat nykypäivänä tietoisia terveyden ja fyysisen kunnon tärkeydestä, mutta kehon tarjoama lähes rajoittamaton potentiaali nautinnon kokemiseen jää tuntemattomaksi. Ihmisen keho pystyy satoihin erilaisiin toimintoihin ja jokainen niistä mahdollistaa flown kokemisen. Kun tavalliseen fyysiseen toimintaan, kuten juoksemiseen, tuodaan mukaan tavoite, haastetta ja taitovaatimusta, on flown kokeminen mahdollista. Aktiivisen hyvänolontilan hakeminen on keskeisimpiä inhimillisen toiminnan kannustimia.

Kun toiminta, joka vaatii suuren osan kyvyistä, tuottaa iloista mielihyvää, ihminen haluaa olotilan jatkuvan tai toistuva. Se on kuitenkin mahdollista vain, jos haastetta lisätään. Emme voi nauttia saman asian tekemisestä samalla tasolla kauaa - me joko kyllästymme tai turhaannumme. (Csikszentmihalyi 1990, 75, 94-95; Nuutinen 1993.)

Ihminen pystyy tuntemaan toimintaan paneutumisen nautintoa ja tyydytystä monenlaisissa tilanteissa ja oloissa, jos hän kokee sen mitä hän tekee mielekkääksi. Tähän liittyy flown kokemisen yksi tärkeimmistä vaatimuksista - tasapaino tehtävän haasteen ja yksilön taitojen välillä. Flow on subjektiivinen kokemus, joka ei rajoitu vain taiteilijoiden tai tiedemiesten luovuuteen. Lapset pyrkivät aina uusiin flow-elämyksiin tiedostamattoman nerokkailla tavoilla ja aikuiset enemmän tai vähemmän tietoisesti. Kaikilla ihmisillä on kuitenkin mahdollisuus elämän rikastuttamiseen flown avulla. (Nuutinen 1993.)

6. KOKEMUS

Ihmisen kokemus koostuu kaikesta siitä, mitä hän aistii ja tuntee ympärillään. Se sisältää kaikki yksilöä ympäröivät niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin kokemukset sekä kaikki inhimillisen elämän kannalta merkitykselliset elementit kuten esimerkiksi toiset ihmiset, yhteiskunta, kulttuuri sekä ihmisen unet, pelot ja fantasiat. Mikään kokemus ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Schultz & Luckmann 1973, 3-5; Rogers 1986, 483-487.) Erilaisilla tapahtumilla, esim. kuolemisella, on yksittäisen ihmisen ja hänen lähipiirinsä elämässä lukuisia, usein ristiriitaisia merkityksiä. (Varto 1992, 23).

Kokemus on siis hyvin yksilöllinen. Sama ympäristö voi tarjota eri ihmisille hyvinkin erilaisia elämyksiä. (Telama 1992.) Eberspächerin mukaan se, miten koemme tilanteen riippuu läheisesti havaitsemisesta ja kulloisistakin hyväksytyistä tai todellisesti annetuista toimintamahdollisuuksista. Pyörätuoliin sidottu koripalloilija havaitsee ja kokee korinheiton toisin kuin täysin toimintakykyinen pelaaja johtuen erilaisista toimintamahdollisuuksista. (Pynnönen & Rapala 1989, 18.)

Omassa tutkimuksessani käytän oppilaiden uintikokemuksiin perustuvan aineiston luokituksen ja tulkinnan perustana Stewartin (1987) arkkityyppisten affektien teoriaa. Stewartin mukaan ihmisellä on seitsemän arkkityyppistä affektia eli perustunnetta: ilo, kiinnostus, suru, pelko, viha, halveksunta/häpeä ja säpsähdys. Iloon liittyy tunne tuttuudesta, kiinnostuksen herättää kaikki uusi, suruun liittyy menetyksen tunne, tuntematon herättää pelkoa, viha syntyy itsemääräämisoikeuden rajoittamisesta, halveksunta/häpeä liittyy torjunnan tunteisiin ja säpsähdyksen saa aikaan odottamaton. Arkkityyppiset affektit voidaan käsittää synnynnäiseksi psyyken säätelysysteemiksi, joka toimii tiedostamattomana havainto-/reaktiosysteeminä. (Stewart 1987.)

Elämän taikavoiman affektit (ilo ja kiinnostus) ovat synnynnäisiä energianlähteitä, elämänvaistoa. Kriisi- eli eloonjäämis-affektit (suru, pelko, viha, halveksunta/häpeä) ovat synnynnäisiä, suojaavia reaktiomalleja. Palauttava tunne (säpsähdys) keskeyttää kaikki muut affektit ja välitön uudelleen orientoituminen on mahdollista. (Wennström, 12-13.)

Taulukko 1. seuraavalla sivulla kuvaa näitä seitsemää arkkityyppistä affektia. Affektin intensiteetti (vaihteluväli) on esitetty sulkeissa ja oikella puolella on kunkin affektin elämää stimuloiva tekijä. Näiden seitsemän synnynnäisen affektin lisäksi on olemassa kuitenkin lukematon joukko muita tunteiden eri sävyjä.

TAULUKKO 1. Stewartin seitsemän arkkityyppistä affektia (Wennström , 13-14).

ARKKITYYPPINEN AFFEKTI	ELÄMÄNSTIMULUS
Ilo	Tunne tuttuudesta
(nautinto - ekstaasi)	
Kiinnostus	Uutuus
(mielenkiinto - kiihtymys)	
Suru	Menetys
(ahdistus - tuska)	
Pelko	Tuntematon
(käsittäminen - kauhu)	
Viha	Autonomian rajoitus
(ärtymys - raivo)	
Halveksunta/häpeä	Torjunta
(vastenmielisyys -inho/	
hämmennys - nöyryytys)	
Säpsähdys	Odottamaton
(hämmästys - säpsähdys)	

7. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia kuudesluokkalaisille on kertynyt uinnista. Tarkoituksena on analysoida ja tulkita kirjoitettuja kuvauksia ensimmäisistä sekä myöhemmistä uintikokemuksista. Kokemusten kuvailussa keskitytään siihen mitä ja miten oppilaat kertovat sekä pyritään vertailemaan ensimmäistä uintikokemusta ja myöhempiä kokemuksia keskenään. Tavoitteena on siis saada tietoa siitä mikä vedessä /uinnissa on mukavaa ja mikä inhottavaa tai pelottavaa lasten omin sanoin kerrottuna. (Tutkimustehtävä A.)

Tutkimuksessa käytetään laadullisen analyysin tukena liikunta-ja uintikokemuksia kartoittavaa kyselylomaketta, jota käsitellään tilastollisin menetelmin. Kyselylomakkeen tarkoituksena on selvittää oppilaiden taustamuuttujia, joita voidaan käytää hyväksi ainekirjoituksia analysoitaessa. Kyselylomakkeella pyritään myös selvittämään millaisia uintikokemukset ovat suhteessa muihin liikuntakokemuksiin sekä sitä mitkä osa-alueet uinnissa koetaan positiivisimmin, mitkä negatiivisimmin. (Tutkimustehtävä B.)

Tutkimustehtävät:
A.1) Kuvailla kuudesluokkalaisten kirjoittamia kuvauksia uintikokemuksistaan; mitä ja miten he kertovat
A.2) Vertailla ensimmäisen uintikokemuksen ja myöhempien kokemusten kuvauksissa esiintyviä eroja/yhtäläisyyksiä
A.3) Analysoida ja tulkita kirjoitettuja kuvauksia

Selvittää,
B.1) onko liikunta-ja uintikokemuksilla yhteyttä?
B.2) mitkä osa-alueet uinnissa koetaan negatiivisimmin, mitkä positiivisimmin?
B.3) miten uintikokemukset riippuvat (mm. uimataidosta, omasta ja vanhempien uintiaktiivisuudesta, sukupuolesta)

8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tavoitteena on saada kokonaisvaltainen kuva jostakin ilmiöstä, ymmärtää sitä syvemmin ja monesta eri näkökulmasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201.) Aineiston keruu tulee olla sellaista, että se mahdollistaa monenlaiset tarkastelut (Alasuutari 1994, 74). Laadullisen tutkimuksen yksi tunnusmerkki on siis aineistolähtöisyys eli mitään vaihtoehtoja ei rajata ennakolta pois vaan tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan mahdollisimman rikas kuva ilman ennakkoehtoja (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 202).

Laadullisessa tutkimuksessa täydellinen objektiivisuus on mahdotonta. Pelkkä subjektiivisuus taas puolestaan heikentää tutkimuksen uskottavuutta, joten vaikka tutkija sisällyttää kokemuksensa ja empaattisen ymmärryksensä osaksi tutkimusaineistoa, on hänen siti pyrittävä suhtautumaan neutraalisti kaikkeen mitä tutkimuksessa ilmenee. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 204.) Tarkastelutapa tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen, mutta tutkijan on muistettava, että toisen täydellinen ymmärtäminen ei ole mahdollista.

Yleisen näkemyksen mukaan kvalitatiivisten menetelmien avulla saadaan syvällistä mutta huonosti yleistettävää tietoa. Yleistäminen ei ole kuitenkaan aina ongelma, sillä laadullisessa tutkimuksessa olennaista on pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Sen olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen. Tärkeää on paikallinen selittäminen eli selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan aineistoon. (Alasuutari 1994, 203-209, 215.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa eli sillä ymmärryksellä, joka hänellä on. Tutkija voi yrittää paljastaa, mikä on hänen lukutavassaan syntynyt eli hänen maailmastaan, käytännöllisistä pyrkimyksistään ja omasta maailmankuvastaan lähtöisin. Jos tämä paljastus onnistuu,

saatetaan päästä lähemmäs ymmärtämistä eli mitä paremmin tutkija tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen (= ilmaisun sisäiltämä ajatus tai tarkoitus). Tietty subjektiivinen elementti tulkinnassa kuitenkin säilyy. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 124; Varto 1992, 63, 68.)

8.2 Aineistonkeruu

Tutkimusjoukon muodostaa kolme kuudetta luokkaa kolmesta eri koulusta. Kuudesluokkalaiset valitsin tutkimukseen, koska heiltä ainekirjoitus sujuu jo kohtuullisen hyvin eli he pystyvät erittelemään kokemuksiaan ja kirjoittamaan niistä. Kuudesluokkalaisissa on kuitenkin jäljellä vielä tietynlaista lapsenomaisuutta, minkä vuoksi olisi mahdollista saada tietoa siitä miten lapsi käsittää veden eli voitaisiin päästä hieman lähemmäs lapsen maailmaa. Kuudesluokkalaisten tutkiminen on myös tavallaan jatkumoa Virtasen (1998) päiväkotilapsille teetetylle uintikokemustutkimukselle.

Kaupunkikoulusta oppilaita oli mukana 21 (poikia 12/tyttöjä 9), taajamakoulusta 22 (p 11/t 11) ja maaseutukoulusta 20 (p 11/t 9). Kaupunki-ja taajamakoulu ovat Jyväskylän seudulta ja maaseutukoulu Satakunnasta. Aineisto on kerätty toukokuussa 1999.

Kaupunkikoulusta matkaa uimahallille on noin 3 km. Oppilaiden uinninopetuksesta vastaavat koulun liikunnanopettajat, liikuntaan erikoistuneet luokanopettajat - tytöillä naisopettaja ja pojilla miesopettaja. Oppilaat olivat käyneet koulusta uimassa menneen vuoden aikana kahdeksan kertaa - neljä kertaa syksyllä ja neljä keväällä. Kaikki oppilaat olivat suorittaneet hyväksytysti 200 metrin uimataitotestin (=hyppy veteen + 200 metrin yhtäjaksoinen uinti, josta 50 metriä selällään).

Taajamakoulusta on matkaa uimahallille noin 10 km. Oppilaiden uinninopetuksesta vastaa luokan oma opettaja, liikuntaan erikoistunut luokanopettaja. Opetus tapahtuu sekaryhmässä, oman luokan kesken. Koulun puitteissa oli käyty menneen vuoden aikana uimassa neljä kertaa syksyllä. Kaikki oppilaat olivat suorittaneet hyväksytysti 200 metrin uimataitotestin.

Maaseutukoulusta matkaa lähimmälle uimahallille kertyy noin 30 km. Oppilaiden uinninopetuksesta vastaa koulun liikunnanopettaja, liikuntaan erikoistunut luokanopettaja. Opetus tapahtuu useamman luokan muodostamassa sekaryhmässä. Koulun toimesta oli uimassa käyty meneen vuoden aikana neljä kertaa - kaksi kertaa syksyllä ja kaksi keväällä. Oppilailta ei oltu testattu 200 metrin uimataitotestiä mutta opettajan arvion mukaan puolet oppilaista pystyisi sen suorittamaan. 11 oppilasta 20:stä ilmoittaa kyselylomakkeessa pystyvänsä uimaan yli 100 metriä.

Kaikissa kolmessa koulussa annetaan siis uinninopetusta enemmän kuin Suomessa keskimäärin (valtakunnallinen keskiarvo = 3,6 oppituntia/vuosi). Kaupunki-ja taajamakoulusta matkaa uimahallille on keskimääräistä (20 km) vähemmän mutta maaseutukoulusta taas keskimääräistä enemmän. 64 % suomalaisista 15-64-vuotiaista vastaavat suorituvansa uimataitotestistä, joten kaupunki- ja taajamakoulun oppilaat sijoittuvat selkeästi valtakunnallisen keskiarvon yläpuolelle. Maaseutukoulun oppilaista ei voida sanoa varmuudella miten he sijoittuvat Suomen mittakaavassa.

8.2.1 Kirjoitelma

Ainekirjoitus on yksi laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Kirjoitelma-tutkimuksen etuna pidetään sen käytännönläheisyyttä, monipuolisuutta ja joustavuutta. Kirjoitelman kautta yksilö tulkitsee persoonallisesti ja omakohtaisesti havaintonsa ja tuo esille itse tärkeänä pitämänsä kokemukset itsestään ja ympäristöstään. Kirjoitelman avulla voidaan tavoittaa sellaista kokemuksellista tietoa, joka muilla menetelmillä jäisi saamatta. (Lonka 1987, 165-188.)

Kirjoiteman ongelmaksi voidaan lukea se, että kirjoitelmatutkimus suosii kirjallisesti lahjakkaita. Kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa ongelmallista on se, että lapsen käsityksistä ja kokemuksista itsestään vain vähäinen osa on tiedostettua ja vielä vähäisempi osa saavuttaa kielelliskäsitteellisen tason. Kirjoitelmien analysointi on lisäksi työlästä, aineisto laaja ja vaikeasti hallittava. (Lonka 1987, 165-188.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston muodostaa 63:n kuudesluokkalaisen oppilaan kirjoitelma. Kirjoitelmien avulla pyritään saamaan vastauksia tutkimustehtävään A. Jokainen oppilas kirjoitti otsikoista "ensimmäinen uintikertani" ja "myöhempiä kokemuksiani uinnista". Virikkeeksi ensimmäiseen otsikkoon neuvoin oppilaita miettimään ensimmäistä uintikertaa, jonka muistaa. Niitä, joille tämä muistelu tuotti ongelmia, pyysin miettimään sellaista uintikertaa varhaislapsuudesta (ennen koulun aloittamista), joka on parhaiten jäänyt mieleen. Jälkimmäiseen otsikkoon annoin ohjeeksi miettiä esimerkiksi mikä vedessä/uinnissa on oppilaan mielestä mukavaa ja mikä taas epämiellyttävää tai pelottavaa. Kerroin myös, että on mahdollista vertailla vapaa-ajan uintikokemuksia koulun uintitunteihin.

Kirjoitelma toteutettiin yhden oppitunnin aikana. Olin itse paikalla antamassa ohjeet ja valvomassa toiminnan kulkua. Luokan oma opettaja oli jokaisessa koulussa poissa luokasta kirjoituksen ajan. Opettajan poissaolo aiheutti pieniä järjestysongelmia etenkin kaupunkikoulussa. Luokan vilkkaimmilla oppilailla oli vaikeuksia motivoitua ainekirjoitukseen ja opettajan poissaollessa ei keskittymiskyky riittänyt hetkeä kauempaa. Enemmistö oppilaista kirjoitti kuitenkin tunnollisesti.

Kaikilla kolmella luokalla ensimmäinen otsikko tuotti vaikeuksia osalle oppilaista. Ensimmäisen uintikerran muistaminen oli hankalaa. Lisäohjeilla pyrin kuitenkin ohjaamaan oppilaita kirjoittamaan sellaisesta mieleenpainuneesta uintikerrasta, joka olisi tapahtunut ennen koulun aloittamista. Vaikka kokemus ei välttämättä olisikaan ensimmäinen, on tutkimuksen kannalta mielenkiintoisempaa tietää millaiset kokemukset oppilas on kokenut niin merkittävinä, että ne ovat jääneet mieleen.

8.2.2 Kyselylomake

Ainekirjoitusta edeltävällä viikolla oppilailla teetettiin kyselylomake, jonka tarkoituksena oli tiedon keruun lisäksi herättää oppilaita muistelemaan uintikokemuksiaan ja orientoida heitä näin seuraavan viikon kirjoitelmaa varten.

Kyselylomakkeen avulla pyritään saamaa vastauksia tutkimustehtävään B. Tämä tarkoittaa oppilaiden taustatietojen hankkimista - mm. omasta ja vanhempien uintiaktiivisuudesta, pituudesta ja painosta, matkasta uimapaikalle. Taustatietojen lisäksi kyselylomakkeen avulla on tarkoitus saada uintikokemusten lisäksi tietoa myös muista liikuntakokemuksista. Uinti-ja liikuntakokemuksia vertaamalla pyritään selvittämään ovatko uintikokemukset muista liikuntakokemuksista erillisiä tuntemuksia vai onko esimerkiksi liikuntaan positiivisesti suhtautuvan oppilaan kokemukset uinnista samansuuntaisia. Kyselylomakkeen tarkoituksena on myös tukea kirjoitelmista tehtyjä päätelmiä siitä mitkä osa-alueet uinnissa koetaan miellyttävimpinä ja mitkä epämiellyttävimpinä. Kyselylomakkeella pyritään siis lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Lomakkeen rungon muodostavat adjektiiviparit, joiden välimaastoon oppilaat ovat sijoittaneet omat tuntemuksensa. Adjektiiviparit ovat aina samat, jotta eri kysymyksiä voitaisiin vertailla. Lomakeen ensimmäinen osio liittyy liikuntakokemuksiin ja jälkimmäinen osio uintikokemuksiin. Yhdeksän ensimmäistä kysymystä käsittelevät samoja osa-alueita molemmissa osioissa. Käsiteltävät aihealueet on valittu lomakkeeseen uintikirjallisuuden ja aiempien tutkimustulosten pohjalta. Kyselyssä keskitytään siis niihin asioihin, joiden on todettu vaikuttavan mm. uimaanoppimiseen ja vedenpelkoon. Kysely on esitestattu tässäkin tutkimuksessa mukana olevalla taajamakoulun luokalla keväällä 1998. Taulukossa 2. on eritelty ensimmäisen ja toisen osion yhdeksän ensimmäisen kysymyksen aihealueet.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeen aihealueet.

Aihealue	kysymyksen numero(osio I ja II)
Koulu	2, 4, 7, 8
Ympäristötekijät	1, 5
Vapaa-aika	9
Suhtautuminen omaan kehoon	3
Kuva itsestä liikkujana	6

8.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon kuuluviksi katsotut seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. (Alasuutari 1994, 28-29.) Tässä tutkimuksessa ei pyritä kuitenkaan niinkään löytämään yleispäteviä tulkintoja tai merkityksiä - aineiston rajallisuudesta johtuen. Päätehtävänä on oppilaiden kokemusten kuvailu.

Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen (=määrällinen, tilastomatematiikkaan perustuva) analyysi ovat erilaisia keinoja tuottaa laadullisesta aineistosta raakahavainnot yhdistäviä havaintoja. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voidaan pitää tietyssä mielessä jatkumona, ei vastakohtina tai toisensa pois sulkevina analyysimalleina. Selittämisen yhteydessä voidaan käyttää johtolankoina myös kvantitatiivisen analyysin tuloksia. (Alasuutari 1994, 23,181.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen (kvantitatiivinen analyysi) päätehtävä on tukea kirjoitelmien käsittelyä, lisätä luotettavuutta.

8.3.1 Kirjoitelmien käsittely

Aineiston käsittelyssä on hermeneuttisia piirteitä. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää tulkintaan ja ymmärtämiseen, jossa ei pyritä mahdottomaan, siis toisen täydelliseen ymmärtämiseen. (Varto 1992, 59). Aineistoa lukiessani olen pyrkinyt välttämään pikaisia ja pitkälle vietyjä johtopäätöksiä. Olen yrittänyt löytää tekstistä sen olennaisen sanoman ja aistia sen tunnelman, jonka se välittää. Suorat johtopäätökset joistain ilmaisuista eivät palvele tarkoitusta ja sotivat tutkimuksen etiikkaa vastaan.

Hermeneuttinen lukutapa edellyttää aina uudelleen ymmärtämistä nyt jo muuttuneista lähtökohdista. Tutkimusaineiston tulkinta ei siis ole mikään kertasuoritus vaan tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti. (Syrjälä ym. 1994, 125; Varto 1992, 63). Olen lukenut aineiston useamman kerran läpi ja jokaisella kerralla on tullut esille uusia piirteitä, tietyt ajatukset ovat syventyneet ja toiset taas saaneet uutta näkökulmaa. Kun aineistosta on tuntuma kokonaisuutena on yksittäisiä kirjoitelmia helpompi käsitellä.

Aiemmilla lukukerroilla mahdollisesti sivuutetut seikat aukeavat, kun tekstin pystyy liittämään kokonaisuuteen. Tietenkin jokainen aine on yhden ihmisen ainutkertainen tuotos eikä sitä voi muuttaa yhdeksi muiden kanssa, mutta tietynlaisen kokonaiskuvan saanti helpottaa niiden seikkojen esille nostamista tekstistä, jotka minä tutkijana tunnen olennaisiksi.

Kirjoittajan käyttämän ilmaisun merkitys (eli mikä ajatus tai tarkoitus ilmaisuun sisältyy) paljastuu vasta ilmaisun asia- ja tilanneyhteydestä. Yhteydestään irroitettuna mikä tahansa tutkittava piirre voi saada mielivaltaisen tulkinnna ja tulla sattumanvaraisella tavalla ymmärretyksi. (Varto 1992, 61.) Olen pyrkinyt välttämään sanojen irroittamista asiayhteydestään eli olen käsitellyt tekstejä mahdollisimman suurina kokonaisuuksina. Kiinnostuksen kohteesta riippuen yksikkönä on voinut olla koko aine (esim. mistä oppilaat ovat kirjoittaneet ensimmäisessä kokemuksessaan), yksittäinen kappale (esim. kertoo jostain pelottavasta tilanteesta) tai joissain tapauksissa yksi lause. Muutamilla oppilailla koko tuotos on vain muutama virke, jolloin havaintoyksikkönä on ollut aina koko kirjoitelma.

Aineiden käsittelyssä olen käyttänyt apuna Pietilän (1976) sisällön erittelyä. Se tarkoittaa erilaisia menettelytapoja, joiden avulla aineiston sisällöstä tehdään havaintoja ja kerätään tietoa. Havainnoista tehdään sisältöluokkia, jotka helpottavat ilmiön ymmärtämistä ja kuvaamista. Sisältöluokkien käytön ongelmana on se, että niiden kehittelyssä huomio kohdistuu vain siihen, mitä sisällössä on, kun taas se, mitä siinä ei ole jää huomion ulkopuolelle. Sisällössä mainitsematta jätetyt seikat ovat tutkimuksen kannalta kuitenkin yhtä tärkeitä kuin siinä olevat seikat. (Pietilä 1976, 134-135.) "Hiljaisuuksien" keksiminen voi olla monesti vaikeaa, koska samaan kulttuuriin kuuluvalle tutkijalle ei välttämättä tule mieleenkään miksi tästä tai tuosta asiasta puhutaan ja jostain toisesta taas ei. (Alasuutari 1994, 195).

Ensimäisellä kerralla luin aineet silmäillen läpi eli tutkiskelin mistä oppilaat olivat kirjoittaneet. Tämän jälkeen luokittelin "ensimmäinen uintikertani"-kertomuksen sen mukaan mistä se kertoi. Yksikkönä oli siis koko kertomus. Tämän lisäksi luokittelin kertomukset eri kategorioihin vielä sen perusteella millainen kokemuksen laatu - negatiivinen, neutraali vai positiivinen - tarinasta välittyi, suoraan tai epäsuoraan.

Myöhemmin luokittelin karkean positiivinen - negatiivinen - neutraali luokituksen lisäksi kertomukset Stewrtin arkkityyppisen affektiluokituksen mukaan.

Tarinaluokituksen jälkeen lähdin käsittelmään kirjoitelmia pienempinä yksikköinä eli lauseina ja kappaleina. Kiinnostuksen kohteena oli aina yksi asiayhteys eli jos jonkin asian ilmaisuun oli käytetty koko kappale, vastasi se kokonaisuudessaan yhtä yksikköä, samoin taas pelkän yhden lauseen toteamuksen kohdalla. Näitä asiayhteyksiä lähdin luokittelemaan Stewartin affektiluokituksen pohjalta. Pyrin näin saamaan selville millaisia tuntemuksia oppilaat välittävät aineidensa kautta eli miten he ovat erilaiset tilanteet kokeneet. Mitkä tilanteet ovat herättäneet ilon tai kiinnostuksen tuntemuksia, mitkä vihan, pelon tai halveksunnan/häpeän, ja mitkä tilanteet ovat puolestaan saaneet aikaan säpsähdyksen.

Seuraavassa vaiheessa yhdistin molemmista otsikoista saadut tuntemukset jokaisen oppilaan kohdalla erikseen. Tämä mahdollisti ensimmäisen uintikerran ja myöhempien kokemusten herättämien tuntemusten vertailun. Myöhemmin vertailin otsikoita myös karkean - pelkää positiivista/pelkkää negatiivista/sekä positiivista että negatiivista- luokituksen perusteella.

Kyselylomakkeesta saadun taustatiedon perusteella jaoin oppilaita erilaisiin ryhmiin tai poimin muutaman oppilaan molemmista ääripäistä - mm. uimataidon, uintiaktiivisuuden, vanhempien aktiivisuuden, uintimatkan, koon (pituus, paino) perusteella. Kysely-lomakkeen uintikokemusosion perusteella pystyin poimimaan joukosta sellaisia oppilaita, jotka olivat osoittaneet vedenpelkoa sekä vastaavasti toisesta ääripäästä niitä, joilla ei ollut mitään merkintää vedenpelon suuntaan. Nämä ryhmittelyt mahdollistivat mielenkiintoisen vertailun näiden oppilaiden kirjoitelmien välillä.

8.3.2 Kyselylomakkeen käsittely

Kyselylomakkeen analysointiin on käytetty SPSS 8.0 tilastolaskentaohjelmaa. Otoskoko on tilastolliseen käsittelyyn melko pieni, jonka vuoksi pääpaino onkin kirjoitelmien analysoinnissa. Kyselylomakkeista on kuitenkin liikunta- ja uintikokemusten yhteyden selvittämiseksi laskettu korrelaatioita; uinnin positiivisimpien ja negatiivisimpien osa-alueiden määrittelemiseksi on käytetty suoria jakaumia; uintikokemusten laadun riippuvuutta

eri taustatekijöistä (mm. uintiaktiivisuus, uimataito, matka uimapaikalle) on pyritty selvittämään laskemalla summamuuttujia. Tutkimusongelmien käsittelyn lisäksi aineistosta on SPSS ohjelman avulla voitu muodostaa erilaisia ryhmiä kirjoitelmien analysointia varten. Seuraava taulukko osoittaa miten kysymyksiä on yhdistelty (summamuuttuja) uusien muuttujien muodostamiseksi. Pelkomittarin muodostavat ne uintiin liittyvät kysymykset, joissa adjektiivipareina on käytetty pelottavaa-turvallista tai vaarallista-vaaratonta. Muiden muuttujien kohdalla adjektiiviparin muodostavat inhottavaa-mukavaa tai miellyttävää-epämiellyttävää.

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeen kokemusosion kysymyksistä muodostetut muuttujat

Uusi muuttuja	Yhdistetyt kysymykset
vesikokemukset	II-osio:1-5, 7-9, 11-19
koulu-uinti	II: 2, 4, 7, 8
"pelkomittari"	II: 4-6, 8, 9-11, 13, 14, 16
koululiikunta	I-osio: 2, 4, 7, 8

Tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisia merkitsevyystasoja:

$p < .001$	tilastollisesti erittäin merkitsevä (***)
$p < .01$	tilastollisesti merkitsevä (**)
$p < .05$	tilastollisesti melkein merkitsevä (*)

8.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yhtenäinen metodi vaan siihen kuuluu monia erillisiä tekniikoita, minkä vuoksi siihen ei ole voitu määritellä yhteistä luotettavuuskäsitettä.. (Peltokallio 1996, 16.) Tärkeää on, että lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuva sekä niistä teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet raportoituihin tuloksiin (Mäkelä 1990).

Aineiston osalta validiteetti merkitsee aitoutta, mikä edellyttää sitä, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa (Peltokallio 1996, 16; Syrjälä ym. 1994 , 153).

Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty kuudesluokkalaisten ainekirjoituksia, jotka he ovat kirjoittaneet minulle tietoisina tekstien käyttämisestä tutkimusaineistona. Oppilaille korostettiin myös sitä, ettei kukaan muu kuin minä tule heidän kirjoituksiaan lukemaan. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että oppilaat ilmaisisivat sen mitä he todella ajattelevat, eivätkä sitä mitä he otaksuvat heiltä odotettavan. Valmiilla otsikoilla ja muutamilla virikesanoilla pyrittiin ohjaamaan oppilaita kirjoittamaan asioista, joista tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita.

Yksi luotettavuutta parantava seikka on aineiston riittävyys (Mäkelä 1990). Tässä tutkimuksessa otoskoko oli mielestäni riittävä, sillä suurempi kirjoitelmien määrä ei olisi välttämättä tuonut esiin uusia merkittäviä piirteitä. Toinen rinnakkainen metodi, esimerkiksi haastattelu, olisi sen sijaan tuonut lisää laajuutta aineistoon. Kirjallisesti heikommat oppilaat eivät pystyneet ilmaisemaan itseään kovin hyvin paperilla, joten haastattelu olisi saattanut avata portteja myös näiden oppilaiden kokemusmaailmaan. Kyselylomake, joka oli kirjoitelmien tukena lisäämässä luotettavuutta, ei tuonut sellaista syvyyttä tutkimukseen kuin toinen laadullinen (esim. juuri haastattelu) metodi olisi tuonut.

Kyselylomakkeen luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toisettavuutta sekä satunnaisvirheettömyyttä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 100.) Satunnaisvirheitä voi aiheuttaa esimerkiksi vastaajien ja tutkijoiden huolimattomuus, lyöntivirheet tai vastaajan muistin puutteellisuus (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 94). Huolimattomuusvirheitä pyrin eliminoimaan tarkistuksin - oppilaiden täyttämät lomakkeet tarkistettiin ennen palauttamista.

Reliabiliteettikertoimella voidaan arvioida sitä, ovatko mm. summamuuttujien osiot sisäisesti yhteneviä. Ei ole kuitenkaan yksiselitteistä sääntöä siitä, millainen reliaabelius on hyvä tai käyttökelvoton. (Alkula ym. 1994, 97.) Kyselytutkimuksen reliabiliteettiin voi olla tyytyväinen, jos kerroin on yli .80. Jos se jää alle .50, on syytä pohtia muuttujien yhdistämistä tai jättämistä pois analyysistä. (Erätuuli ym. 1994, 104.) Tässä tutkimuksessa käytettiin Cronbachin alfakerrointa. Liikuntakokemus-kysymysten osalta kerroin jäi melko alhaiseksi, .63. Luotettavuutta laskee kysymysten "meteli liikuntatunnilla" ja "liikuntataitojen testaaminen" heikko selitysaste (.45). Muiden kysymysten osalta selitysaste

on riittävän hyvä. Uintikokemus-kysymysten alfa-kerroin oli hyvä, .80 eli uintikokemuksia mittaavat kysymykset ovat sisäisesti johdomukaisia.

Validiteetti määritellään mittarin pätevyydeksi eli kyvyksi mitata sitä, mitä se on tarkoitettukin mittaamaan. Sisäisen validiteetin kannalta paras mahdollinen tapa saada luotettavaa aineistoa on hyvä etukäteissuunnittelu sekä kunnollinen toteutus. (Alkula ym. 1995, 89, 122.) Kyselylomakkeen huolellisen laadinnan sekä esikyselyn avulla pyrittiin saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa. Oppilaat paneutuivat huolellisesti lomakkeen täyttämiseen ja yleensä alussa annetut täyttöohjeet antoivat riittävästi tietoa. Kyselylomakkeista saatujen tulosten tarkasteluun tulee sitli suhtautua pienellä varauksella, sillä otoskoko on liian pieni luotettavaan tilastolliseen käsittelyyn.

9. TULOKSET

9.1 Ensimmäisiä uintikokemuksia

Aluksi luokittelin aineet sen mukaan mistä oppilaat olivat kertoneet otsikon "ensimmäinen uintikertani" yhteydessä. Neljän oppilaan kohdalla (kaksi taajamakoulusta, yksi kaupunki-koulusta ja yksi maaseutukoulusta) kertomus on luokitelu kahteen kategoriaan, koska ne sisälsivät kaksi erillistä tarinaa. (Taulukko 4., Liite 2.)

Aihealueet jakautuivat melko tasaisesti oppilaiden kesken, eikä mikään yksittäinen luokka noussut merkittävästi esiin. Pääasiassa oppilaat ovat kirjoittaneet vesiympäristöön tutustumisesta ja uimataidon harjoittelusta, mikä onkin aivan odotettua ensimmäisten uintikertojen yhteydessä. Koulujen välillä ei ole suurempia eroja siinä, mistä oppilaat ovat kirjoittaneet. Taajama- ja maaseutukouluissa on uimaanoppimisesta (tulos) kirjoitettu eniten ja kaupunkikoulussa eniten on kirjoitettu uimataidon harjoittelusta.

Opin uimaan-tarinoissa oppilaat kertovat miten olivat joko harjoittelun tai yhtäkkisen oivalluksen kautta oppineet pysymään pinnalla ja liikkumaan vedessä. Erään tytön ilmaisu *"tuntui aivan oudolta kuin jäin pintaan kellumaan"* kuvaa hyvin monessa aineessa ilmenevää uimataidon yhtäkkistä oivaltamista. Useissa näistä kertomuksista mainitaan myös vanhemmat ja heidän roolinsa oppimistapahtumassa, mutta uimaan oppiminen on kuitenkin päälimmäinen viesti.

"... huomasin hädissäni että kellukkeeni olivat puhki. En osannut silloin vielä uida. Uskaltauduin kuitenkin uimaan, räpistelin vedessä ja huomasin että pysyin pinnalla" (poika, kaupunkikoulu).

"... sitten uskaltaiduin uida koiraa jo ilman, että äiti piti kiinni, hän oli kuitenkin vierelläni. Seuraavana päivänä uskallin uida jo 50 metriä, ilman että äiti kannatteli minua pinnalla" (tyttö, taajamakoulu).

Uintiretki-kategoriaan kuuluvat ne kertomukset, joissa ei uimaan oppiminen tai yleensä uinnin harjoittelu ole päälimmäisenä vaan esimerkiksi jokin yksittäinen uintikerta on jostain muusta syystä jäänyt mieleen. Lähes kaikissa näistä kertomuksista ovat perhe

ja/tai kaverit vahvasti esillä - heidän kanssaan on koettu mukavia tai ikäviä hetkiä uimaretkillä.
"... päiväkodissa joskus 4-6 vuotiaana kun "uimme" ja minä räiskin muiden päälle vettä ja harjoittelimme käsipohjaa" (poika, kaupunkikoulu).
"... Olin Kalajoen kylpylässä vanhempieni kanssa. Välillä käytiin saunassa ja siellä oli kivaa" (poika, maaseutukoulu).

Uimakoulussa-luokkaan sijoittuvat ne aineet, joissa kerrotaan uimakoulukokemuksista. Useassa kirjoitelmassa kerrotaan mitä uimakoulussa tehtiin ja etenkin merkkien suorittaminen on jäänyt monelle mieleen.
"...Ensimmäsellä kerralla oli hauskaa uida, ja tuli paljon kavereita tutuiksi. Olimme erilaisia leikkejä ja sukellus harjoituksia" (tyttö, kaupunkikoulu).
"...Ekalla uimakoulu kerralla vesi oli tosi kylmää ja meidän piti pärskiä käsipohjaa. Se oli tosi tuskaista. Mutta aina lopuksi meillä oli leikkejä" (tyttö, taajamakoulu).

Yllättävä tilanne-kategoriaan kuuluvat ne kertomukset, joissa on tapahtunut jotakin odottamatonta. Useimmissa aineissa yllättävä tilanne liittyy laiturilta tai altaan reunalta veteen putoamiseen. Myös veden ominaisuudet (menee henkeen, nenään jne) ovat tuottaneet yllätyksen osalle. Yhdessä aineessa on äkkisyvä tuottanut yllätyksen ja eräässä toisessa aineessa kerrotaan miten ystävä on meinannut hukkua.
"... yhtäkkiä kompastuin ja putosin järveen. Minä huusin kuin syötä vedessä ollessani. Sitten äiti tuli nostamaan minut pois vedestä. Koska olin vain viisi vuotias säikähdin hirveästi. Sen takia minulla oli uimakammo n. 2 vuotta" (poika, maaseutukoulu).

Harjoittelua-tarinoissa kerrotaan miten uimataitoa on harjoiteltu, mutta varsinaisesta tuloksesta eli uimaan oppimisesta ei niinkään mainita. Kirjoitelmissa kerrotaan miten mökillä, rannalla tai uimahallissa on tutustuttu vesielementtiin ja harjoiteltu uinnin alkeita. Vesi on muodostanut monelle tuntemattoman ympäristön ja mm. veden kantokykyyn, syvyyteen ja vesikasvillisuuteen tutustuminen on jäänyt monen mieleen.
"...en minä varsinaisesti uinut leikin vain vedessä rannan lähellä. Kävin vähän kokeilemassa uimarenkaan kanssa uimista isän kanssa" (poika, kaupunkikoulu).

"... Rantaan oli pari metriä saunasta. Se oli mukavaa kun oli lämmintä, mutta kasvit ja kalat vähän pelottivat" (tyttö, kaupunkikoulu).

Vanhempien uinninopetus-kategoriaan kuuluvat ne vanhempien uinninopetuksesta kertovat aineet, joissa uimaan oppimisesta ei ole mainintaa. Näissä tarinoissa päähuomio on vanhempien opetusmenetelmissä ja niiden herättämissä tuntemuksissa.
"... Äiti piti minun mahan alta kiinni ja kummisetäni sanoi kuinka minun piti tehdä, mutta ei se onnistunut" (tyttö, maaseutukoulu).
"... Kun iskä tuli myöhemmin Joonaksen kanssa pois syvältä niin iskä opetti minua uimaan koiraa. Muistan että olin todella ylpeä kun pysyin hetken aikaa pinnalla" (tyttö, taajamakoulu).

Vesileikkejä-tarinoissa keskitytään jonkin mukavan leikkihetken muisteluun. Kahdessa kirjoitelmassa korostuu perheen yhteinen hetki ja yhdessä kirjoitelmassa kavereiden kanssa leikkiminen.
"...mummolan rannassa laiturilla pappa aina plumpsautti meitä; eli otti käsistä kiinni ja kastoi veteen. Joskus myös niin, että pää meni veden alle" (tyttö, kaupunkikoulu).

Pelkän tarinaluokituksen lisäksi luokittelin ensimmäinen uintikerta-kirjoituksen Stewartin (1987) affektiteorian mukaan. Stewartin mukaan ihmisen seitsemän perustunnetta ovat ilo, kiinnostus, suru, pelko, viha, halveksunta/häpeä ja säpsähdys. Aineita lukiessani pyrin aistimaan mitä näistä tunteista oppilaan kokemukset olivat hänessä herättäneet eli mitä tunneilmaisuja kirjoitus välitti. Kirjoitelmat eivät välittäneet aina pelkästään yhtä tunnetta vaan kertomuksessa saattoi ilmetä yhtäaikaa esimerkiksi iloa ja kiinnostusta (=elämän taikavoiman affektit) tai pelkoa ja halveksuntaa/häpeää (=kriisiaffektit). Kokemukset olivat saattaneet herättää myös ristiriitaisia tunteita eli sekä ilon että pelon tunteita. Taulukko 5. esittää miten tunteet ovat jakautuneet kirjoitelmien kesken. Ensimmäisen sarakkeen muodostavat ilon ja kiinnostuksen tunteet, toisen sarakkeen kriisiaffektit, kolmannen ristiriitaiset tuntemukset ja viimeisessä sarakkeessa on säpsähdyksen aiheuttaneet kokemukset.

TAULUKKO 5. "Ensimmäinen uintikertani"-kirjoitelma Stewartin (1987) affektiluokitusteorian mukaan.

Tarina	**- ilo - kiinnostus - ilo-kiinnostus**	**- pelko - halv./häpeä - säpsähdys-pelko**	**- pelko-ilo - kiinnostus-halv./häpeä - ilo-halv./häpeä**	**- säpsähdys**
Opin uimaan	10	0	2	1
Uintiretki	5	5	3	0
Uimakoulussa	5	4	2	0
Yllättävä tilanne	0	8	0	2
Harjoittelua	4	1	5	0
Vanhempien opetus	3	2	2	0
Vesileikkejä	3	0	0	0

Kirjoitelmia hallitsevat elämän taikavoiman affektit eli ilon ja kiinnostuksen tunteet. Lähes kaikissa tarinakategorioissa kokemukset ovat herättäneet ilon ja kiinnostuksen tunteita. Stewartin (1987) mukaan iloa (tunneskaala välillä nautinto-ekstaasi) herättää asian tuttuus ja kiinnostusta (mielenkiinto-kiihtymys) taas asian uutuus. Kirjoitelmissa ilmenee myös kriisiaffekteja eli pelon sekä halveksunnan/häpeän tunteita. Stewartin affektiteorian mukaan tuntematon herättää pelkoa, ja halveksunta/häpeä (vastenmielisyys-inho/ hämmennys-nöyryytys) liittyy itsensä tai jonkun muun torjumiseen.

Opin uimaan-tarinoissa iloa herättivät pinnalla pysymisen oivaltaminen eli vedessä liikkumisen tuttuuden tunteen saavuttaminen. *"Minä osasin neljästä vanhasta asti uimaan, kun Jesse otti umarenkaan pois"* (poika, maaseutukoulu). Kiinnostuksen eli uuden asian herättämä tunne välittyy uimataidon harjoittelua kuvattaessa ja päämäärän saavuttaminen eli pinnalla pysyminen on tuottanut lisäksi ilon tunnetta. *"... menin altaaseen uima maski päässä. Kun pystyin hiukan liukumaan vedessä vähän matkaa. Silloin pyysin äidiltä luvan mennä syvälle ja muistaakseni opin uimaan"* (poika, taajamakoulu).

Uintiretki-tarinoissa ilon tunnetta ovat herättäneet yhteiset hetket perheen kanssa. Samanaikaista ilon ja kiinnostuksen tunnetta on herättänyt uuden asian oppiminen uintiretken yhteydessä. Kriisiaffekteihin luettavaa halveksuntaa/häpeää ovat saaneet aikaan mm. veden kylmyys, mutapohja ja oma uimataidottomuus. *"... Sit äiti yritti saada mua veteen, mut emmää uskaltanu, koska vesi oli niin kylmää. Sit mä jäin rannalle, ku muut uivat"* (tyttö, kaupunkikoulu). Pelkoa on herättänyt eipäily siitä, että kalat purevat uimaria.

Uimakoulu-kertomuksissa ilon tunne ilmenee mm. uintimerkin suorittamisen yhteydessä sekä harjoiteltavien taitojen helpoksi kokemisessa. Kiinnostusta on herättänyt kaikki uusi mitä uimakoulussa on harjoiteltu: liukuminen, sukeltaminen ja uintityylit. *"...opeteltiin uinnin alkeita, sukeltamista, laiturilta hyppäämistä, esineiden etsimistä vedestä ja muita asioita. Lisäksi oli paljon pelejä ja leikkejä. ...Kesän lopussa jaettiin diplomit ja kankaiset merkit"* (tyttö, taajamakoulu). Halveksunnan/häpeän tunteita ovat saaneet aikaan mm. huonot olosuhteet (kylmä, vesisade) ja uimalaseihin mennyt vesi. Kahdessa aineessa ei ole eritelty sen tarkemmin mikä uimakoulukokemuksesta on tehnyt epämiellyttävän, on vain todettu uimakoulussa olleen "tyhmää".

Yllättävä tilanne-kategoriaan kuuluvista aineista suurimmasta osasta välittyy pelon tunne. Tähän pelon tunteeseen liittyy yleensä myös säpsähdys, jonka saa aikaan odottamaton.
"... kun olin kaverin kanssa uimassa ni tuli äkkiä syvä ja minä meinasin kuolla" (tyttö, maaseutukoulu). Suurin osa näistä pelon tunteista on syntynyt äkillisen veteen joutumisen yhteydessä. Yhden oppilaan kohdalla veteen tippuminen on tuottanut positiivisen kokemuksen - hän on huomannut osaavansa uida.

Harjoittelua-tarinoissa ilon kokeminen liittyy uinnin harrastamiseen ja yleensäkin pelkkään vedessä olemiseen, uinnista nauttimiseen. *"...Kävimme 1 kerran viikossa uimassa. Tykkäsin uinnista. Enkä halunnut lähteä kotiin"* (poika, kaupunkikoulu). Aineissa esiintyy myös ristiriitaisia tunteita: veden todetaan tuntuvan mukavalta, mutta esimerkiksi kalat ja kasvit sekä sukeltaminen pelottavat.

Vanhempien uinniopetus-kategoriaan kuuluvissa aineissa ilon ja kiinnostuksen tunteita herättää perheen yhteinen hetki sekä omien kykyjen osoittaminen vanhemmille. *"... niin iskä opetti minua uimaan koiraa. Muistan että olin todella ylpeä kun pysyin hetken aikaa pinnalla"* (tyttö, taajamakoulu). Halveksunnan/häpeän tunnetta on koettu, kun vanhempien kovasta yrityksestä huolimatta ei uiminen ole onnistunut. Pelkoa on herättänyt "väkisin" opettaminen. *"... Eka kerran uin ilman renkasta isä ja sen kaveri otti multa renkaan pois siinä oli neljä metrii vettä ja kova virta toinen meni kivelle ottaa mua vastaan ja toinen jäi laiturille"* (poika, maaseutukoulu); *"... aluksi en suostunut tulemaan veteen lainkaan mutta sitten isä pelotteli että veisi väkisin sitten tuli kiire. Isä tuli leikillään perään ja minä juoksin tosissani. Äiti otti minut kiinni ja vei minut veteen ja opetti uimaan"* (poika, maaseutukoulu).

Vesileikkejä-tarinoista kuvastuu vain ilon tunteita. Ilon tunteet liittyvät perheen ja ystävien kanssa vietettyihin hetkiin. *"... Minä ja pikkusiskoni leikimme rantakivillä ja pyydystimme kaloja. Isä tuli myös veteen leikkimään kansamme. ... Myöhemmin sinä päivänä Hanna ja minä hyppäsimme veneestä keskellä järveä pelastusliivit päällä. Pari narua oli mukana ja isä souti ja äiti vahti meitä kun lipuimme perässä"* (tyttö, taajamakoulu).

9.2 Oppilaiden myöhempiä uintikokemuksia

Myöhempien kokemusten analysoinnissa käytin yksikköinä lauseita ja kappaleita, riippuen siitä miten pitkästi tietystä asiasta oli kirjoitettu. Pyrin saamaan selville mitkä yksittäiset tilanteet olivat aiheuttaneet positiivisia ja mitkä negatiivisia tuntemuksia. Käytin luokittelussa pohjana jälleen Stewartin affektiteoriaa. Taulukko 6. (Liite 2.) esittää numeraalisesti kuinka paljon mitäkin tunnetta on ilmaistu.

Oppilaiden kirjoitelmissa ilmaistaan ylivoimaisesti eniten ***ilon*** tunteita. Ilon tunteet (nautinto-ekstaasi) liittyvät eniten hyppimiseen ja sukeltamiseen. Myös vapaa-aikaan, erityisesti kavereihin ja kesään, liittyy paljon ilon tunteita. Veden ominaispiirteisiin (kantaa, pehmeää, virkistää, vesi tuntuu iholla), vedessä leikkimiseen (uimapatjat, liukumäki, pelit) ja matkauintiin liittyy kirjoitelmissa ilon tunteita. Muutamassa aineessa

mainitaan koulu-uintien mukavuus sekä uinnin harrastamisen positiivinen vaikutus kuntoon.
"Vedessä on mukavaa siksi että se siististi muotoilee ja hieroo ja sitten mulla ainakin lähtee päänsärky jos menen uimaan" (poika, taajamakoulu), *"... mikä vedessä on mukavaa. Siellä pystyy liikkumaan miten haluaa ja pystyy hyppimään miten haluaa. Vedessä on kuin avaruudessa, jos astuu askeleen, "leijailee"* (tyttö, kaupunkikoulu), *"Vedessä kivintä on hyppiminen veteen erilaisia temppuja. Vedessä uiminen ja kaikenlaisten temppujen tekeminen on myös kivaa"* (poika, kaupunkikoulu).

Toiseksi eniten kirjoitelmissa esiintyy ***halveksunnan/häpeän*** (vastenmielisyys-inho/ hämmennys-nöyryytys) tunteita. Näitä tunteita on saanut aikaan erityisesti veden meneminen nenään, korviin tai silmiin. Myös veden kylmyys tai kylmettävä vaikutus on koettu epämiellyttävänä. Muita inhottavia asioita on ollut kloorivesi (kuivattaa), vesikasvit ja koulu-uinti. *"Uinnissa ei mikään innosta mua. Se vaa on sellast ihoo kuivattavaa, korvia vihlovaa ja typerää touhua"* (tyttö, kaupunkikoulu). Erään tytön kirjoituksesta välittyy hirvittävä häpeän tunne: hänen uimapukunsa olkain oli tippunut hypätessä ja muut olivat tästä saaneet pilkan aihetta. *"... hyppäsin veteen ja noustuani ylös en huomannut, että toinen olkaimeni oli täysin alhaalla lähdin rehevänä kävelemään saunaan ja ihmettlin miks kaikki kyttää no syy oli tietenkin että kaikki näki. No en mennyt 5-kuukauteen uimaan kun häpesin niin paljon"* (tyttö, maaseutukoulu).

Joihinkin kokemuksiin liittyy sekä ***ilon*** että ***halveksunnan/häpeän*** tunteita. Muutaman oppilaan mielestä koulu-uinnissa on sekä hyviä että huonoja puolia; joidenkin mielestä veden meneminen korviin on inhottavaa, mutta uinti on silti kivaa. Muita ristiriitaisia tunteita on herättänyt mm. veden kylmyys: vaikka vesi on inhottavan kylmää, on se silti mukavan virkistävää ja hyppiminenkin on kylmyydestä huolimatta kivaa. Muutama oppilas on todennut sukeltamisen olevan kivaa, mutta veden meneminen samalla nenään tai syvälle sukeltaminen on koettu epämiellyttäväksi. Yksi oppilas on maininnut, että sukeltaminen ei ollut aiemmin mukavaa, mutta sen jälkeen kun hän oppi käyttämään molempia käsiään siitä tulikin ihan kivaa.

"... Koulun tunneilla kivinta on kun joskus pelataan pallolla ja tyhmintä on kuunnella ohjeita palellen" (poika, kaupunkikoulu), *"..Järvessä uimisessa epämiellyttävää on veden kylmyys mutta toisaalta se virkistää kivasti"* (poika, kaupunkikoulu).

Kiinnostuksen (mielenkiinto-kiihtymys) tunteita on herättänyt uusien asioiden (sukeltaminen, korkealta (10 m) hyppääminen, hengenpelastus ja vesihiihto) kokeminen ja opettelu. Suunnitelmat uimamerkin suorittamisesta ja uintiharrastuksen aloittamisesta sekä omien rajojen kokeilu (miten pitkälle jaksaa uida) kuvastavat myös kiinnostuksen tunteita oppilaiden kirjoitelmissa.

Pelon tunteita on ilmaistu kymmenessä eri yhteydessä. Pelon tunteita on herättänyt epäily omien voimien riittämisestä eli siitä jaksaako uida takaisin tai pidättää hengitystä pintaan saakka. Luonnonvesien tummuus sekä kalat ja kasvit pelottavat osaa oppilaista. Eräs tyttö mainitsee sukeltamisen tuntemattomassa vedessä pelottavan.
"...Luonnonvesissä pelottavaa on pohjassa olevat kuolleet kalat ja muut limaiset oliot" (tyttö, taajamakoulu), *"...Joskus minua pelottaa kun Vuorilammen vesi on niin syvää ja tummaa. ...mutta Vuorilammella aika pelottavaa, kun ei tiedä, mitä pimeydestä yhtäkkiä ilmestyy, tai jääkö jalasta kiinni pohjaan"* (tyttö, kaupunkikoulu), *"... Jos ei jaksa uida takaisin tai jos sieltä löytää ihmisen ruumiin"* (poika, maaseutukoulu).

Vihan (ärtymys-raivo) tunne liittyy Stewartin (1987) mukaan autonomian eli itsemääräämisoikeuden rajoittamiseen. Oppilaiden kirjoitelmissa vihan tunne liittyi aina koulu-uintiin: vapaa-aikaa on liian vähän, ei saa tehdä mitä haluaa, joutuu odottamaan omaa vuoroaan, joutuu uimaan pitkää matkaa.
"... On tyhmää, ku joudutaa uimaa koulun kaa. Ois se varmaa iha jees, jos sais uia ihan niinku haluaa, mutta sit viel yritetään opettaa jotain. Mix ei opeteta niitä, jotka ei osaa uia?! Mix meiät pakotetaan uimaan, vaikka me ei haluttais? Mun mielest on ihan turhaa harjoitella jotain eri tyylejä. Ei must kuitenkaa tuu mitää Jani Sievist" (tyttö, kaupunkikoulu).

Odottamaton saa aikaa ***säpsähdyksen*** tunteen. Oppilaiden kirjoitelmissa säpsähdykseen liityi aina lisäksi pelon tunne. Tälläisiä odottamattomia tilanteita oli mm. kajakin

kaatuminen, voimakas virta, veden alle joutuminen, hypyn epäonnistuminen (selälleen veteen). Pelon tunteita ilmaistaan suoraan toteamalla, että pelotti tai kertomalla miten vähään aikaan ei uskallettu mennä uimaan tai hyppäämään. Kirjoituksista välittyy myös "rivien välistä", että kokemus on ollut pelottava.
" ...Kerran kun olin rannalla joku poika työnsi pääni veden alle silloin minua pelotti" (poika, kaupunkikoulu), *"... niin veljeni kaatoi kajakin se oli niin järkyttävä kokemus etten pitkään aikan uskaltanut mennä veteen"* (tyttö, maaseutukoulu), *"Kun olin serkkuni mökillä uimassa niin virta meinas viedä minut mukanaan"* (tyttö, maaseutukoulu).

Surun kokeminen liittyy Stewartin (1987) mukaan menetyksen tunteeseen. Oppilaiden kirjoitelmista ei välity suoranaisesti ahdistusta tai tuskaa, jotka ovat surun kokemiseen liittyviä tunteita, mutta menetyksen tunnetta muutamasta aineesta mielestäni välittyy. Kolulun uintitunteja todetaan olevan liian vähän ja vain puolet ajasta on itse uintia eli uintitarvetta ei päästä täysin tyydyttämään. Erään oppilaan kohdalla klooriallergia rajoittaa uintiharrastusta, mutta hän toteaa saavansa onneksi nauttia järvivedestä.

Kaikissa kouluissa affektien jakautumien on saman suuntaista eli ilon tunteita on ilmaistu eniten. Muut tunteet jakautuvat melko tasaisesti. Kaupunki- ja taajamakoulun oppilaiden kirjotelmista on luokiteltu huomattavasti enemmän kokemuksia kuin maaseutukoulun oppilaiden aineista. Tämä johtuu siitä, että kaupunki- ja taajamakoulun oppilaiden aineet olivat pidempiä ja monipuolisempia kuin maaseudun oppilaiden.

9.3 Ensimmäisten ja myöhempien kokemusten väliset yhteydet

Seuraavassa vaiheessa luokittelin jokaisen oppilaan kohdalla samalla kertaa molemmat kirjoitelmat ("ensimmäinen uintikertani"/ "myöhempiä kokemuksiani uinnista"). Tämän luokittelun tarkoituksena oli saada viitteitä siitä miten ensimmäinen uintikerta mahdollisesti heijastuu myöhemmissä kokemuksissa. Kokemukset on luokiteltu karkeasti negatiivinen - positiviinen - neutraali. Kaksi oppilasta ei ollut kirjoittanut ollenkaan myöhemmistä kokemuksistaan, joten heidän aineensa ovat jääneet tästä luokituksesta

kokonaan pois. Neutraaliksi kokemus on luokiteltu silloin, kun kirjoituksesta ei välity mitään tunnetta.

TAULUKKO 7. Ensimmäisen uintikerran ja myöhempien kokemusten välinen yhteys.

	Myöhempiä uintikokemuksia				
1. uintikerta	Positiivinen	Negatiivinen	Neutraali	Pos. / Neg.	yhteensä
Positiivinen	11	2	1	11	25
Negatiivinen	1	6	2	10	19
Neutraali	2	0	0	2	4
Pos. / Neg.	5	1	0	7	13
yhteensä	19	9	3	30	61

Suurin osa niistä oppilaista, joiden myöhemmät kokemukset ovat pelkästään positiivisia, on kokenut ensimmäisen uintikerran myös pelkästään positiivisena. Osa positiivisen ensikerran omaavista oppilaista on todennut uinnissa olevan sekä positiivisia että negatiivisia asioita. Näitä eri tunnelatauksia herättäviä asioita on käsitelty aiemmin Stewartin (1987) affektiteorian pohjalta tehdyn luokituksen kohdalla.

Suurimmalla osalla niistä oppilaista, joiden myöhemmät kokemukset ovat olleet pelkästään negatiivisia, on ensimmäinenkin kokemus ollut pelkästään negatiivinen. Tälläisia negatiivisia ensikokemuksia on ollut mm. uinninopetus syvässä ja voimakkaasti virtaavassa vedessä, tulokseton uinninopetus (ei oppinut uimaan äidin ja sedän kovasta yrityksestä huolimatta), kylmä vesi, laiturilta veteen tippuminen ja uimarenkaan alle jääminen (ei päässyt heti pintaan). Näillä oppilailla myöhempien uintikertojan negatiiviset kokemukset liittyvät mm. koulu-uintiin (pakotetaan uimaan, ei saa tehdä mitä haluaa), pelkoon omien voimien riittävyydestä (jaksaako uida takaisin) sekä veden virtaukseen (virta meinasi viedä mukanaan). Negatiivisen ensikokemuksen omaavista monella on kuitenkin myöhempien kokemusten yhteydessä tullut esiin myös positiivisia asioita uinnista.

Neutraaleiksi luokiteltuja ensimmäisiä uintikertoja on vain neljän oppilaan kohdalla. Näistä oppilaista kahdella myöhemmät kokemukset ovat ollet pelkästään positiivisia ja kahden kohdalla positiivisten asioiden lisäksi uinnista on löydetty myös negatiivisia piirteitä.

Myöhemmistä kokemuksista kirjoitettaessa eniten mainintoja on tullut positiivista / negatiivista-kategoriaan. Näistä kirjoituksista suurin piirtein yhtä moni oppilas on kokenut ensimmäisen uintikerran positiivisena kuin negatiivisenakin. Osalla tämän kategorian oppilaista ensimmäinen uintikerta on ollut sekä positiivisia että negatiivisia tunteita herättävä.

9.4 Oskarin, Annan, Marian ja Timon uintikokemuksia

Olen ryhmitellyt oppilaita uimataidon sekä oman ja vanhempien aktiivisuuden perusteella. Tämän pohjalta olen poiminut ääripäiden edustajia ja keskittynyt heidän kirjoitelmiinsa muita tarkemmin.

Kaupunki-ja taajamakoulujen kaikki oppilaat olivat suorittaneet hyväksytysti 200 metrin yhtäjaksoisen uinnin. Maaseudun oppilailta ei oltu testattu tätä matkaa, mutta suurin osa oli merkinnyt kyselylomakkeeseen osaavansa uida yli 100 metriä. Kaksi oppilasta oli merkinnyt uimataidokseen alle 25 metriä. Keskityn seuraavassa näiden kahden oppilaan vastauksiin ja kirjoitelmiin.

Toinen heikoista uimareista, Oskari (nimi muutettu), käy kesällä uimassa 2-3 kertaa kuukaudessa ja talvella ei vapaa-aikanaan ollenkaan. Hänen vanhempansa eivät käy ollenkaan uimassa. Matkaa uimarannalle hänellä on 5 km ja uimahallille noin 30 km. Kyselyssä Oskari toteaa olevansa melko heikko ja arka uimari. Myös muussa liikunnassa hän kokee olevansa arka ja osaavansa vähän. Koulun liikuntatunteja Oskari pitää inhottavina, mutta koulu-uinteja kuitenkin melko mukavina. Meteli uimahallissa, selkäuinti sekä erityisesti veden roiskuminen kasvoille on hänen mielestään inhottavaa - sukeltaminen on kuitenkin erittäin mukavaa ja helppoa, eikä silmien auki pitäminenkään

veden alla tuota ongelmia. Syvässä vedessä uiminen on hänen mielestään melko pelottavaa.

Ainekirjoituksessa Oskari on kertonut vain ensimmäisestä uintikerrastaan, joka on tapahtunut uimarannalla. Tästä kerrasta hänelle on jäänyt mukava muisto: savisodan leikkiminen on ollut hauskaa ja jännittävää. Kirjotelmasta voi päätellä, että ainakaan sukeltaminen ei ole tuottanut ongelmia. *" ... Rannassa oli noin metrin syvyinen savi monttu josta hain aina savea ja sitten sukelsin aina uhrin lähelle heitin uhria savipallolla."* Myöhemmistä kokemuksistaan Oskari ei ole kirjottanut.

Toinen heikko uimari, Anna, käy uimassa kesällä 3 kertaa viikossa tai enemmän ja talvellakin 2-3 kertaa kuukaudessa. Hänen vanhempansa käyvät joskus uimassa; pääasiassa hän käykin uimassa kavereidensa kanssa. Matkaa uimarannalle Annalla on 40 km ja uimahallille 27 km. Hän sijoittuu koko tutkimusjoukossa kookkaimpien oppilaiden ryhmään (pituus:165 cm, paino: 70 kg) - itse hän kokee olevansa normaalipainoinen, mutta erittäin pitkä. Ilman vaatteita olemista pesu-ja pukutiloissa sekä uikkareissa esiintymistä hän pitää erittäin hävettävänä. Koulun uintitunteja Anna pitää inhottavina, mutta muita liikuntatunteja melko mukavina. Uiminen vapaa-aikana on hänestä erittäin mukavaa. Epämiellyttävänä hän kokee veden roiskumisen kasvoille sekä veden menemisen korviin. Sukeltaminen ja syvässä vedessä uiminen on hänen mielestään erittäin pelottavaa. Niin uinnissa kuin muussakin liikunnassa hän kokee olevansa arka.

Annan "ensimmäinen uintikerta"-kirjoituksesta ilmenee, että hän on oppinut kavereitaan myöhemmin uimaan. Ennen kun huomaavaiset ystävät olivat hankkineet Annalle uimaopettajan, oli hän joutunut istumaan rannalla ja katselemaan muiden uimista. *"... Kaverit pyysi mua jälleen rannalle ja mun tietämättä ne oli hankkinut mulle uimaopettajan. Uimaopettajani opetti minua uimaan ja hyvin se menikin Kiitin kavereitani että opin uimaan."* Myöhemmistä kokemuksistaan tytölle on jäänyt erityisesti mieleen häntä syvästi hävettänyt tilanne. Uimapuvun olkain oli tippunut hypätessä ja rinnan paljastumisen oli hänen mukaansa kaikki muut paitsi hän itse huomanneet. Tästä tapahtumasta häntä oli kiusattu vielä nytkin, vaikka siitä oli jo vuosi.

"... No en mennyt 5-kuukauteen uimaan kun häpesin niin paljon. 7-luokkalaiset vieläkin kiusaa siitä."

Kyselylomakkeen avulla sain tietoa oppilaiden ja heidän vanhempiensa uintiaktiivisuudesta. Tutkimusjoukosta löytyi kaksi ääripäätä: oppilas, joka kävi itse usein (kesällä 3 krt tai yli/vko, talvella 1-2 krt/vko) uimassa ja jonka molemmat vanhemmat olivat myös hyvin aktiivisia (isä: useammin kuin kerran viikossa, äiti: kerran viikossa) ja toisesta ääripäästä oppilas, joka kävi itse harvoin (kesällä 2-3 krt/kk, talvella ei ollenkaan) uimassa ja jonka vanhemmat eivät kumpikaan käyneet uimassa ollenkaan.

Aktiivinen oppilas, Maria, oli taajamakoulusta ja hänellä oli matkaa uimarannalle 500 m ja uimahalliin noin 10 km. Kyselylomakkeen perusteella kaikki uinnin osa-alueet ovat hänen mielestään joko melko tai erittäin mukavia ja turvallisia. Ainoastaan meteli uimahallissa on hänestä melko inhottavaa. Maria pitää itseään melko taitavana ja rohkeana niin uinnissa kuin muussakin liikunnassa. Koulun uintitunnit sekä muu koululiikunta on hänestä melko mukavaa, mutta vapaa-ajan uinti ja liikunta on vielä vähän mukavampaa. Ainekirjoituksessa Marian tekstistä heijastuu vanhempien aktiivisuus: hän on päässyt pienenä usein vanhepien kanssa uimahalliin, hän on ollut vauvauinnissa ja lasten uimakoulussa ja isovanhempien mökillä hän on päässyt uimaan paljon. Myöhemmin Maria on ollut mukana myös laitesukellusharrastuksessa. Hänen aktiivista taustaansa kuvaa hyvin viimeinen lausahdus: *"...Käyn vapaa aikana aika vähän uimassa (kerran viikossa) koska en ole enää missään seurassa"*.

Toista ääripäätä uintiaktiivisuudessa edustaa poika maaseutukoulusta, Oskari, jonka taustaa ja ainekirjoitusta olen käsitellyt jo aiemmin heikon uimataidon (alle 25 metriä) yhteydessä. Oskari toteaa kyselylomakkeessa käyneensä joskus vanhempiensa kanssa uimassa ennen kouluikää, mutta tällä hetkellä vanhemmat eivät käy ollenkaan uimassa. Hän itse käy uimassa vain kesällä (pari kertaa kuukaudessa) ja yleensä ystäviensä kanssa.

Kyselylomakkeen uintiosion ne kysymkset, joissa adjektiiviparina on pelottavaa-turvallista tai vaarallista-vaaratonta, muodostavat tässä tutukimuksessa pelkomittarin. Kysymykset (4-6, 8-11, 13, 14, 16) käsittelevät niitä uinnin osa-alueita, jotka

kirjallisuudessa ja aiemmissa tutkimuksissa on todettu aiheuttavan vedenpelkoa. Oppilaiden vastaukset on pisteytetty niin, että negatiiviset (pelottavaa, vaarallista) maininnat saavat pienimmän pistemäärän eli mitä pienempi kokonaispistemäärä sitä enemmän oppilaan vastaukset osoittavat vedenpelkoa. Tätä "vedenpelkoindeksiä" olen käyttänyt apuna kirjoitelmien analysoinnissa. Olen valinnut muutaman oppilaan molemmista ääripäistä (pelkää - ei pelkää) ja syventynyt heidän vastauksiinsa ja kirjoitelmiinsa muita tarkemmin.

Pelkomittari-osiossa toisessa ääripäässä oli 54 pistettä saanut oppilas (max 55 p) eli hänen mielestään kaikki kysytyt osa-alueet olivat erittäin turvallisia tai vaarattomia - yksi osa-alue (luonnonvesissä uiminen) oli hänen mielestään vain melko turvallista. Toisessa ääripäässä oli oppilas, jonka pistemäärä oli 23 (min 11 p). Hän oli kokenut viiden uinnin osa-alueen erittäin pelottavana/vaarallisena. Muiden kysymysten kohdalla hän oli sijoittanut vastauksensa adjektiiviparien keskelle (=en osaa sanoa).

Erittäin turvallisena uinnin kokeva oppilas, Timo, oli kaupunkikoulusta. Hän käy sekä kesällä että talvella uimassa kolme kertaa tai useammin viikossa. Kesällä hän käy uimassa kavereidensa kanssa ja talvella uinti tapahtuu uintiryhmässä. Timon isä käy joskus uimassa, mutta äiti ei ollenkaan. Hän kertoo kuitenkin käyneensä ennen kouluikää vanhempiensa kanssa uimassa kerran viikossa. Matkaa uimarannalle Timolla on 2 km ja uimahallille 3 km. Hän on uinnissa mielestään erittäin taitava ja rohkea ja muussa liikunnassakin melko taitava. Koulun uintitunnit sekä muut liikuntatunnit ovat hänen mielestään melko kivoja. Kaikki kysytyt osa-alueet ovat Timon mielestä joko melko tai erittäin mukavia/miellyttäviä, ainoastaan silmien auki pitäminen veden alla tuntuu hänestä melko epämiellyttävältä. Timo ei koe uinnissa olevan mitään pelottavaa, luonnonvesissä uiminen on ainut seikka joka on hänen mielestään vain melko turvallista.

Ainekirjoituksessa Timo kertoo miten hän on käynyt ensimmäisiä kertoja uimassa isän kanssa sunnuntaisin. Hän on osannut sukellella ja uinut pieniä matkoja. *"... kun olin pieni uin aina siskoltani isälleni asti. Tykkäsin uinnista. Enkä halunnut lähteä kotiin."*

Myöhemmissä kokemuksissa tulee esiin hänen uintiharrastuksensa. Hän käy pelaamassa vesipalloa ja harrastaa uintia kilpailumielessä. Uinti on Timolle positiivisia kokemuksia tuottava harrastus ja vesi kiehtova elementti. *"...Uinti on vain mahtavan tuntuista"*.

Pelottavana uinnin kokeva oppilas, Anna, on ollut esillä jo aiemmin heikon uimataidon (alle 25 metriä) yhteydessä. Anna kokee uimataidon testaamisen, sukeltamisen ja syvässä vedessä uimisen erittäin pelottavana. Hän on omasta mielestään uinnissa erittäin arka ja Annan mielestä vanhempien suhtautuminen hänen uimiseensa on erittäin varoittelevaa. Annalla on uintitunnilla usein erittäin tyhmää, mutta muilla liikuntatunneilla melko mukavaa.

9.5 Liikunta- ja uintikokemusten välinen yhteys

Tutkittaessa liikunta- ja uintikokemusten yhteyttä saatiin muuttujien väliseksi korrelaatioksi .69 ($p < .01$). Ympäristötekijöihin (meteli, luonto), kouluun (testaaminen, tekniikoiden opettelu, koulutunnit), kuvaan itsestä (oman kehon ja alastomuuden hyväksyminen, oman taitotason arviointi) ja vapaa-aikaan liittyvien kysymysten yhteys liikunnan ja uinnin välillä oli siis huomattava ja tilastollisesti merkitsevä. Tämä osoittaa sitä, että liikunnan positiivisena kokeva viihtyy myös uinnin parissa ja liikunnan epämiellyttävänä kokeva ei pidä myöskään uinnista.

Kysymyksiä eriteltäessä suurin korrelaatio saatiin ilman vaatteita pukuhuoneessa olemisen ja uikkareissa esiintymisen välille, .56 ($p<.01$). Jos oppilasta hävettää riisutua pukuhuoneessa, ei ole yllättävää, että myös uikkareissa esiintyminen on hämmentävää. Muiden osa-alueiden väliset korrelaatiot olivat merkitseviä tai melkein merkitseviä. Ainoastaan vapaa-ajan liikunnan ja vapaa-ajan uinnin välillä ei ollut korrelaatiota. Oppilaat harrastavat vapaa-ajallaan monenlaista liikuntaa, minkä vuoksi heidän oli vaikeaa vastata yksiselitteisesti siihen, millaisena he vapaa-ajan liikunnan kokevat.

TAULUKKO 8. Liikunta- ja uintikokemuksiin liittyvien osa-alueiden väliset korrelaatiot sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet.

Muuttujat	**N=63**
Liikuntakokemukset - uintikokemukset (kysymykset 1-9)	.69**
Koululiikunta - koulu-uinti (2,4,7,8)	.53**
Liikuntaympäristö - uintiympäristö (1,5)	.28*
Liikunta vapaa-aikana - uinti vapaa-aikana (9)	.15
Alastomuus pukuhuoneessa - uikkareissa esiintyminen (3)	.56**
"Olen liikunnassa" - "Olen uinnissa" (6)	.48**

* $p<.05$ ** $p<.01$

9.6 Uinnin miellyttävimmät ja epämiellyttävimmät sekä turvallisimmat ja pelottavimmat osa-alueet oppilaiden kokemana

Uinnin negatiivisimmin ja positiivisimmin koettujen osa-alueiden selvittämiseksi määritettiin muuttujien frekvenssit ja niiden keskiarvot. Muuttujan pistemäärä on sitä suurempi mitä positiivisempi kokemus on ollut (min=1, max=5). Käytettäessä adjektiiviparia mukavaa-inhottavaa ja miellyttävää-epämiellyttävää suurimmat keskiarvot saatiin muuttujille uiminen vapaa-aikana (ka=4.75) ja veteen hyppiminen (ka=4.63). Pienimmät keskiarvot saivat muuttujat silmien auki pitäminen veden alla (ka=2.60) ja meteli uimahallissa (ka=2.81).

Kaksi kysymystä (8. ja 19.) käsittelivät samaa asiaa eli millaisina koulun uintitunnit on koettu - mukavina vai inhottavina / kivoina vai tyhminä. Näiden kahden kysymyksen välisissä keskiarvoissa oli pientä heittoa; mukavaa - inhottavaa adjektiiviparin (kysymys 8) kohdalla keskiarvo oli 3.52 ja kivaa - tyhmää parin (kysymys 19) kohdalla 4.11. Kysymyksessä nro19 ei mainittu koulu-sanaa vaan puhuttiin uintitunnista, joka on saattanut aiheuttaa tämän ristiriidan - uintitunti on saatettu mieltää myös vapaa-ajalla tapahtuvaksi uinniksi.

TAULUKKO 9. Uinnin eri osa-alueiden miellyttävyyttä/epämiellyttävyyttä kuvaavat keskiarvot (erittäin miellyttävää=5 / erittäin epämiellyttävää=1). N=63.

Uintikokemus	**Keskiarvo**	**Keskihajonta**
Meteli uimahallissa (kysymys nro 1)	2.81	1.00
Saunominen, peseytyminen (2)	3.97	1.00
Uikkareissa esiintyminen (3)	4.05	1.14
Uimataidon testaaminen (4)	4.11	1.14
Luonnonvedet (5)	4.59	.56
Uintitekniikoiden opettelu (7)	3.65	1.05
Koulun uintitunnit (8)	3.52	1.11
Uiminen vapaa-aikana (9)	4.75	.51
Sukeltaminen (11)	4.49	.86
Silmien auki pitäminen veden alla (12)	2.60	1.34
Veden roiskuminen kasvoille (13)	3.06	1.31
Hyppiminen (14)	4.63	.77
Vettä korviin (15)	3.06	1.55
Syvä vesi (16)	4.02	.87
Selkäuinti (17)	4.14	1.01
Vatsallaan uinti (18)	4.40	.73
Uintitunnit (19)	4.11	.92

Käytettäessä adjektiiviparina pelottavaa-turvallista ja vaarallista-vaaratonta (="pelkomittari") saatiin suurin keskiarvo muuttujalle uimataidon testaaminen (ka=4.35) eli testaaminen on koettu turvallisimpana kysytyistä osa-alueista. Pienimmät keskiarvot saivat muuttujat syvässä vedessä uiminen (ka=3.56) ja veden meneminen korviin (ka=3.65) eli nämä osa-alueet on koettu vähiten turvallisina. Syvän veden ja korviin menevän veden saamat keskiarvot ovat kuitenkin keskivälin yläpuolella eli vaikka kyseiset osa-alueet on koettu vähiten turvallisina eivät ne kuitenkaan aiheuta pelkoa suurimmalla osalla oppilaista.

TAULUKKO 10. Pelkomittariin liittyvien kysymysten frekvenssien keskiarvot (erittäin pelottavaa=1, erittäin turvallista=5). N=63.

Pelkomittarin osa-alueet	**Keskiarvo**	**Keskihajonta**
Uimataidon testaaminen (kysymys nro 4)	4.35	.88
Luonnonvesissä uiminen (5)	4.00	.76
Olen uinnissa omasta mielestäni (6)	3,68	.98
Koulun uintitunnit (8)	3.98	1.11
Uinti vapaa-aikana (9)	3.94	.97
Vanhempien suhtautuminen (10)	4.08	1.05
Sukeltaminen (11)	4.05	1.05
Veden roiskuminen kasvoille (13)	4.11	.90
Veteen hyppiminen (14)	4.03	.80
Veden meneminen korviin (15)	3.65 (N=62)	1.15
Syvässä vedessä uiminen (16)	3.56	.96

TAULUKKO 11. Pelkomittarin positiivisimmin (=testaaminen) ja negatiivisimmin (syvässä uiminen, vettä korviin) koettujen osa-alueiden frekvenssijakaumat.

Adjektiiviparit	**Testaaminen** (f) N=63	**Syvässä uiminen** (f) N=63	**Vettä korviin** (f) N=62
Erittäin pelottavaa/vaarallista	1	1	5
Melko pelottavaa/vaarallista	2	7	3
En osaa sanoa	5	22	16
Melko turvallista/vaaratonta	21	22	23
Erittäin turvallista/vaaratonta	34	11	15

Uimataidon testaamista käsittelevässä kysymyksessä suurin osa oppilaista on sijoittunut adjektiiviparin positiiviseen päähän (turvallista/vaaratonta). Ainoastaan kolme oppilasta kokee testaamisen pelottavana. Syvässä vedessä uimisen keskiarvo on alhaisin eli se on koettu vähiten turvallisimpana, vaikka veden menemisen korviin kokee yhtä moni oppilas pelottavana. Syvän veden alhaisempaa keskiarvo selittää adjektiiviparin välimaastoon sijoittuneiden oppilaiden suurempi määrä. Suurin osa oppilaista on kuitenkin molemmissa osa-alueissa sijoittanut vastauksensa adjektiiviparin positiiviseen päähän.

9.7 Uintikokemusten yhteys eri taustamuuttujiin

Tutkittaessa uintikokemusten laadun yhteyttä eri taustamuuttujiin saavutettiin korrelaation merkitsevyystaso p<.01 muuttujien uintikokemus ja "olen uinnissa omasta mielestäni" (.45) sekä uintikokemus ja vanhempien suhtautuminen lapsen uintiin (.46) välillä. Uinnissa viihtyminen, sen miellyttävänä kokeminen, on siis merkitsevästi yhteydessä siihen miten taitavana oppilas itseään pitää. Jatkuvat epäonnistumiset ja itsensä huonoksi kokeminen vievät ilon uintihetkistä. Myös vanhempien kannustus on tärkeässä roolissa lapsen uinnin parissa viihtymisen kannalta.

Merkitsevyystaso p<.05 saavutettiin muuttujien uintikokemus ja uimataito (.29) sekä uintikokemus ja uintiaktiivisuus (.28) välillä. On selvää, että hyvä uimataito antaa paremmat edellytykset positiivisille uintikokemuksille kuin heikko uimataito. Uintiaktiivisuus on kiinteäsi yhteydessä uimataitoon ja näin myös uinnin parissa viihtymiseen.

TAULUKKO 12. Uintikokemusten korrelaatiot eri taustamuuttujiin sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet.

Muuttujat	N=63
Uimataito	.27*
Uintiaktiivisuus	.30*
Matka rannalle	-.14
Matka uimahallille	-.01
Äidin uintiaktiivisuus	-.02
Isän uintiaktiivisuus	.27*
Sukupuoli	.02
Painoindeksi	-.13
Olen uinnissa omasta mielestäni taitava	.45**
Vanhempien suhtautuminen lapsen uintiin on kannustavaa	.46**

* p<.05 ** p<.01

Käytettäessä adjektiiviparina pelottavaa/vaarallista - turvallista/vaaratonta (=pelkomittari) saatiin tilastollisesti merkitseviä ($p<.01$) korrelaatioita pelkomittarin ja "olen uinnissa omasta mielestäni" (.56), pelkomittarin ja vanhempien suhtautumisen (.60) sekä pelkomittarin ja uimataidon (.41) välille. Pelkomittarin ja niiden uintikokemusten, joissa adjektiiviparina on käytetty mukavaa/miellyttävää - inhottavaa/epämiellyttävää, välinen korrelaatio (.67) oli huomattava ja tilastollisesti merkitsevä.

TAULUKKO 13. Pelkomittarin (kysymykset 4-6, 8-11, 13-16) korrelaatiot eri taustamuuttujiin sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet.

Muuttujat	N=62
Uimataito	.41**
Sukupuoli	.06
Olen uinnissa omasta mielestäni taitava	.56**
Vanhempien suhtautuminen lapsen uintiin on kannustavaa	.60**
Uintikokemukset (kysymykset 1-5, 7-9, 11-19)	.67**

** $p<.01$

10. POHDINTAA

10.1 Oppilaiden ensimmäisistä uintikokemuksista

Ensimmäisistä uintikerroista monelle on jäänyt mieleen se hetki, kun on oppinut pysymään pinnalla, on ***oppinut uimaan***. Se on ollut osalle niin huikaiseva elämys, että he muistavat vieläkin miltä tuntui, kun huomasi pysyvänsä pinnalla. Uimaan oppiminen on kirjoitelmien mukaan tapahtunut joko juuri tälläisen yhtäkkisen oivalluksen kautta tai sitten harjoittelun tuloksena. Tämän pinnalla pysymisen ja vedessä liikkumisen oivaltaminen edellyttää tietenkin tiettyä motorista ja fyysistä kypsyyttä sekä harjoittelua, vaikka lapsesta tuntuukin, että uimaan oppiminen tapahtui yhtäkkiä ja ilman ponnisteluja. Tutkijat ovatkin todenneet, että lihaksiston ja hermoston kehittyessä omaksutaan nopeasti ja ilman erityisiä vaikeuksia suoritus, jonka harjoittamisesta aikaisemmassa vaiheessa ei ole näkyviä tuloksia (Takala & Takala 1988, 35-36).

Kirjoitelmista välittyy uimataidon merkitys lapsen elämässä. Se on taito, joka on tavoittelemisen arvoinen. Uimataidon oppiminen on kuin pyörällä ajo - se kuuluu lapsuuteen ja on eräänlainen "miehuuskoe": kun sen on selvittänyt on oma asema sosiaalisessa arvoasteikossa kohonnut askeleen ylöspäin. Erään pojan kirjoituksesta ilmenee miten sosiaalinen paine on "pakottanut" oppimaan, vaikka mieltä on varmasti kalvanut melkoinen pelko - *"... muistan kun itseäni vanhemmat pojat sano, että mun pitäisi näyttää niille kun mä uin. Vaikka mä en osannut vielä sillon uida. Sillä uimareissulla opin uimaan jotenkin"* (poika, taajamakoulu). Tämän miehuuskokeen selvittämisellä kyseinen poika oli varmasti raivannut itselleen aseman ryhmässä.

Uimataito on jo sinänsä tavoittelemisen arvoinen asia, mutta sen avulla lapsi pääsee myös osalliseksi sellaisista kokemuksista, jotka sitä ennen ovat olleet saavuttamattomissa. Esimerkiksi syvään altaaseen pääsy saattaa olla todella iso asia lapselle ja uimataito avaa portit tähän maailmaan. Muistan omilta kouluajoiltani sen, miten ala-asteella oli todella hienoa päästä niiden harvojen joukkoon, jotka saivat mennä koulun uintitunneilla isoon altaaseen. Lapsen mielessä se oli ehkä tavallaan myös askel kohti aikuisuutta. Lasten uimakouluja pitäessäni on suurimmalla osalla kova halu päästä kokeilemaan syvään

altaaseen, tai aikuisten altaaseen niin kuin he itse sitä nimittävät. Ne, jotka uimakoulun lopussa isoon altaaseen pääsevät suorittamaan, kasvavat mittaa puoli metriä.

Toiseksi eniten ensimmäisiä uintikertoja on luokiteltu ***uintiretki*** -otsikon alle. Uintiretket on tehty yleensä vanhempien tai ystävien kanssa. Vanhempien kanssa vietetyt yhteiset hetket ovat tärkeitä lapselle. Uimaan vieminen ja ajan antaminen lapselle osoittavat välittämistä, jota lapsi aikuiselta kaipaa. Näiden yhteisten hetkien ei tarvitse olla aina jotain tavattoman erikoista ja huolella järjestettyä - pienet asiat, kuten saunassa käynti, riittävät tuottamaan lapselle positiivisia elämyksiä - *"... vanhempieni kanssa. Minulla oli uimarengas koska en osannut uida. Välillä käytiin saunassa ja siellä oli kivaa"* (poika, maaseutukoulu). Näiden positiivisten kokemusten liittäminen uintiin ja vesiympäristöön ovat varmasti hyödyksi edellytyksille kokea myönteisiä elämyksiä uinnin parissa myöhemminkin. Uintiretkillä on kirjoitusten mukaan koettu kuitenkin myös epämiellyttäviä tuntemuksia. Outo ja uusi ympäristö aiheuttavat vastenmielisyyden tunnetta, jota kylmä vesi ja mutapohja vielä vahvistavat. Sola (1994) toteaakin, että olisi tärkeää luoda mahdollisimman turvalliset ja miellyttävät olosuhteet ensimmäisillä uintikerroilla.

Uimakoulukokemukset liittyvät monen oppilaan ensimmäisiin uintikokemuksiin. Näistä kirjoitelmista tulee voimakkaasti esiin uimakoulun suorituskorosteisuus: uinti koostuu erilaisista tempuista, joita opetellaan ja harjoitellaan; uimamerkin saa vasta, kun suoritukset osataan hyväksyttävästi. Merkin suorittaminen on ollut monelle tärkeä ja iso asia, joka on jäänyt elävästi mieleen. Mutta miten mahtaa olla niiden lasten laita, jotka tätä uimamerkkiä eivät saa, miten positiivisena he muistavat merkin suorittamisen?

Uimakoulun tuntimäärä on rajallinen, joten huonollakin ilmalla (kesäuimakoulut) on opetusta annettava. Kylmä ilma ja vesisade eivät ainakaan edistä positiivisten kokemusten karttumista uinnin parista. Uimakoulun vetäjän olisikin hyvä miettiä mikä opetuksessa on tärkeintä - vanhempien odotusten täyttäminen ja lapsen uimaan opettaminen vai myönteisten kokemusten tuottaminen lapselle. Kaikki ei tietenkään voi ja tarvitsekaan olla aina hauskaa ja miellyttävää, mutta vaikka kylmyys ja sade luonnetta karaisisikin, niin tärkeämpää on varmasti mahdollisimman positiivisten kokemusten

tuottaminen vähäisten tuntien aikana. Olen silti huomannut uimakouluja pitäessäni, että taitavat ja uinnista nauttivat lapset temmeltävät vedessä oli sää mikä hyvänsä. Ne, jotka eniten harjoitusta kaipaisivat värjöttelevät sitä vastoin rannalla. Vedessä tulee nopeasti kylmä, jos siellä ei tee mitään eli ne lapset, jotka eivät osaa vedessä liikkua tai eivät tunne oloaan muuten turvatuksi, jäävätkin aivan ymmärrettävästi helpommin rannalle lämmittelemään.

Ensimmäiseen uintikertaan liittyy osalla oppilaista odottamaton, ***yllättävä tilanne***. Niille, joille vesi on outo elementti, esimerkiksi veteen tippuminen aiheuttaa pelästymisen. Tilanne on lapselle uusi ja kun hän ei ole aiemmin tälläiseen joutunut, ei hän tiedä mitä siitä seuraa. Vanhempien tai muiden tapahtumapaikalla olleiden suhtautuminen tilanteeseen on keskeistä - pelästynyt vanhempi pelästyttää lapsenkin. Lapsen rauhoittelu ja oman maltin säilyttäminen on lapsen kannalta edullisempaa kuin kauhistelu siitä mitä olisi voinut tapahtua. Tilanteesta voidaan selvitä pelkällä säikähdyksellä ja taas pahimmassa tapauksessa tilanne voi johtaa pitkäaikaiseen "kammoon". Sarafino (1986, 48) toteaa kuitenkin todennäköisyyden siitä, että jokin kokemus johtaa pelon kokemiseen, riippuvan monista tekijöistä, kuten lapsen luonteenlaadusta ja aikaisemmista kokemuksista.

Uimataidon ***harjoittelu*** on jäänyt osalle päälimmäisenä mieleen ensimmäisistä uintikerroista. Näistä kirjoitelmista välittyy uuden ja oudon ympäristön jännittävyys ja pelottavuus. Varsinkin luonnonvesistöt muodostavat lapsen mielessä tälläisen tuntemattoman ja samalla hieman pelottavan ympäristön. Tumma vesi kätkee sisälleen mitä eriskummallisempia olioita ja kasveja - niin paljon kuin lapsen mielikuvitusta vain riittää. Myös veden ominaispiirteisiin tottuminen vie oman aikansa. Veden märkyys, kylmyys, paine ja noste muodostavat ympäristön, jonka tutustumiseen lapselle pitää antaa aikaa ja mahdollisuus. Runsas uimassa käynti tutun ja turvallisen vanhemman kanssa antaa lapselle mahdollisuuden tutustua tähän uuteen elementtiin ja näin edellytykset positiivisille kokemuksille ja uimaan oppimiselle parantuvat.

Vanhempien rooli uimataidon harjoittelussa tulee ilmi useassa kirjoitelmassa, mutta kategoriaan ***vanhempien uinninopetus*** luokiteltiin vain ne aineet, joissa opetuksen

tuloksesta eli uimaan oppimisesta ei mainittu mitään. Tälläisiä kirjoitelmia löytyi viideltä oppilaalta. Lapsella on tarve hakea arvostusta vanhempiensa silmissä ja halu näyttää osaamistaan on tämän vuoksi suuri. Vanhempien opetus tarjoaa lapselle sekä yhteisiä hetkiä aikuisen kanssa että areenan oman osaamisen esittämiseen. Jos lapsi tuntee vanhempiensa vaatimukset liian kovina, saattaa epäonnistumisen tunne jäädä päälimmäisenä mieleen. *"... Minua yritti opettaa uimaan minun kummisetäni ja minun äitini. Äiti piti minun mahan alta kiinni ja kummisetäni sanoi kuinka minun piti tehdä, mutta ei se onnistunut"* (tyttö, maaseutu-koulu). Koskinen (1984, 11-12) toteaakin, että liian voimakas motivaatio alentaa oppimista ja suoritustasoa. Aktivaatiotaso saattaa nousta liiaksi, jos oppilas on jännittynyt pelokas tai yrittää liikaa.

Parissa aineessa tulee esiin selviä pelon tunteita vanhempien opetuksen yhteydessä. *"... isä ja sen kaveri otti multa renkaan pois siinä oli neljä metrii vettä ja kova virta"* (poika, maaseutukoulu), *"... aluksi en suostunut tulemaan veteen lainkaan mutta sitten isä pelotteli että veisi väkisin"* (poika, maaseutukoulu). Jos lapsi ilmaisee pelon tunteita tai haluttomuutta tulla veteen, en ymmärrä mitä hyvää voisi seurata hänen väkisin veteen viemisestään. Rauhallinen ja pitkäjännitteinen tutustuttaminen veteen on pitkällä tähtäimellä varmasti palkitsevampaa kuin pakolla opettaminen. Uimakouluja pitäessäni olen antanut "kieltäytyjän" istua altaan reunalla. Vähitellen lapsi tulee oma-aloitteisesti veteen - ehkä huomattuaan miten mukavaa muilla on.

Muutamalla oppilaalla on jäänyt jokin ***leikkihetki*** parhaiten mieleen ensimmäisiltä uintikerroilta. Monen muunkin aineesta välittyy leikin keskeinen merkitys lapsen elämässä - myös uimataidon harjoittelussa. Vaikka uimaan opettelu olisikin välillä vähän ikävää, niin leikkiminen vie murheet pois. Leikin avulla lapsi voidaan tutustuttaa hänen "huomaamattaan" veteen ja vedessä toimimiseen. Leikki rohkaisee tekemään sellaisia asioita, joita pelkällä käskyttämisellä ei saataisi aikaan. Leikkimistä ei kuitenkaan pitäisi tehdä vain leikkimisen takia. Tarkoituksenmukaisilla vesileikeillä voidaan edistää uimataitoa erittäin tehokkaasti ja lapsen kannalta mielenkiintoisella tavalla. Leikkimiseen liittyy kiinteästi myös sosiaalinen aspekti: yhteiset ja kiireettömät hetket vanhempien, isovanhempien ja ystävien kanssa ovat lapselle tärkeitä ja antoisia.

10.2 Myöhempiä kokemuksia uinnista

Yksi tutkimuksen keskeisistä tavoitteista oli saada selville mikä uinnissa on lasten mielestä mukavaa ja mikä inhottavaa tai pelottavaa. Stewartin (1987) affektiteorian pohjalta luokitellut kirjoitelmat otsikosta "myöhempiä kokemuksiani uinnista" antoivat osviittaa siitä, miten lapset kokevat uinnin eri osa-alueet.

Kirjoitelmissa uinti koetaan pääasiassa positiivisena asiana - ***ilon*** tuntemuksia ilmaistaan ylivoimaisesti eniten. Tämä tulos tukee yleistä käsitystä siitä, että koululiikunta-kokemukset ovat pääosin myönteisiä (Sarlin ym. 1988; Valkonen 1996, 65). Oppilaiden kirjoitelmissa iloa herätti spontaani ja omaehtoinen toiminta. Erityisesti kesä, kaverit ja vapaa-aika korostuivat näissä positiivisissa kokemuksissa. Kesällä ja vapaa-aikana on mahdollista toimia omien mieltymysten mukaan, kun taas kouluopetuksessa toimitaan ohjeiden ja yleensä ryhmän keskitason mukaan. Myös Juuri-Ojan ja Tammisen (1995, 57) tutkimuksen mukaan vapaa-ajan liikunnasta pidetään koululiikuntaa enemmän - omaehtoisuuden ja valinnanvapauden vuoksi.

Vesi elementtinä eroaa kaikista muista liikuntaympäristöistä ja tämän vuoksi se mahdollistaa sellaisia kokemuksia, joita ei muualla voisi saavuttaa. Esimerkiksi hyppääminen korkealta suhteellisen turvallisesti ei ole yleensä muualla kuin vedessä mahdollista. Veden ominaispiirteet tekevät myös sen, että muussa liikunnassa itsensä kömpelöksi tunteva voi kokea vedessä liikkeen sulavuutta ja nauttia omasta liikkumisestaan. Opettajan tulisikin huomioida nämä vesielementin tarjoamat ainutlaatuiset mahdollisuudet ja käyttää niitä hyväkseen opetuksessaan.

Vedessä leijailu, temppuilu, sukeltaminen ja veteen hyppiminen on oppilaiden mielestä erityisen mukavaa. Näistä toiminnoista hyppiminen ja sukeltaminen vaativat tietynasteista rohkeutta. Ehkä juuri jännitys ja pelon voittaminen tekevätkin hyppimisestä ja sukeltamisesta niin suuria ja haluttuja elämyksiä. Näistä iloa tuottaneista kokemuksista välittyy jonkin asteinen flow-elämys: kirjoittajat ovat innostuneet asiasta ja toiminta on ollut niin tyydyttävää, että he haluavat olla siinä mukana ajattelematta sitä, mitä sillä voi saavuttaa tai kuinka vaarallista se on (Csikszentmihalyi 1990, 71).

Uintiin on liitetty kirjoitelmissa myös ***halveksunnan/häpeän*** tunteita, jotka liikkuvat akselilla vastenmielisyys-inho/hämmennys-nöyryytys. Jos vesielementti on erilainen ja kiehtova, on se myös negatiivisia tuntemuksia herättävä. Erityisesti veden meneminen korviin, nenään tai silmiin koetaan epämiellyttävänä. Virtasen (1998) tutkimuksessa uimalasien käyttö vähensi sitä epämukavuuden tunnetta, joka syntyy veden silmiin menemisestä. Monen lapsen kohdalla epämiellyttävyyden tunne unohtui uuden ja mielenkiintoisen apuvälineen avulla. Mukavaa lasten mielestä oli erityisesti se, kun pinnan alle katsoessa näki, mitä siellä tapahtuu. (Virtanen 1998, 57, 83.) Veden meneminen nenään taas voidaan ehkäistä opettamalla lapsille nenän kautta puhaltamista tai antamalla heidän käyttää uimamaskia. Moni uimaopettaja on haluton antamaan oppilaiden käyttöön uimalaseja tai muita vastaavia apuvälineitä, koska he pelkäävät niiden kahlitsevan uimataitoa. Mutta kuinka moni uimari esimerkiksi harjoittelee ilman uimalaseja? Jos apuvälineet vähentävät epämiellyttävyyden tunteita vedessä, miksi niiden käyttöä pitäisi rajoittaa?

Yhdessä kirjoitelmassa on vartalon paljastaminen uinnin yhteydessä koettu hävettävänä. Kyseinen tyttö on luokkansa kookkaimpia ja uinninopetus on tapahtunut sekaryhmässä. Uimapuku paljastaa fyysisen kehitysasteen ja varhain kehittyneille tämä saattaa olla hämmentävä paikka. Kirjoitelmissa ei kuitenkaan ilmennyt tämän yhden aineen lisäksi vartalon paljastamisen aiheuttamaa häpeää, vaikka sekä maaseutu- että taajamakoulussa opetus tapahtuikin sekaryhmissä. Saattaa olla, että tulos olisi toisenlainen, jos kirjoitelma teetettäisiin muutaman vuoden kuluttua uudelleen - useampi oppilas olisi murrosiän fyysisen muutoksen kourissa ja oman vartalon tarkkailu olisi herkempää. Yläasteella onkin varmasti aivan suotavaa, että uinninopetus tapahtuu erikseen tyttö- ja poikaryhmissä, jotta vartalon muutosten aiheuttama hämmennys ei rajoittaisi uinninopetukseen osallistumista.

Kirjoitelmissa esiintyy myös ristiriitaisia tuntemuksia eli jokin kokemus on herättänyt sekä ***ilon*** että ***halveksunnan/häpeän*** tunteita. Sanat tyhmä, inhottava ja epämiellyttävä ovat vahvoja ilmaisuja ja näiden viestiä halutaan ehkä lieventää toteamalla, että toisaalta kyseinen toiminta olikin ihan mukavaa. Positiivisuus on yhteisössä hyväksyttävämpää

kuin negatiivisuus ja saattaa olla, että tämä ilmiö vaikuttaa kielteisten ilmaisujen pehmentämiseen, tiedostamatta. Ristiriitaiset ilmaukset osoittavat kuitenkin toisaalta oppilaiden ymmärryksen siitä, että todellisuus ei ole mustavalkoista, vaan että asioista löytyy sekä hyviä että huonoja puolia. Vesi saattaa kylmettää nopeasti, mutta toisaalta se voikin olla hyvin virkistävää kuumalla ilmalla. Vaikka jokin yksittäinen asia, esimerkiksi veden meneminen korviin, tuntuukin oppilaasta inhottavalta, ei se silti tee koko uinnista epämiellyttävää.

Kiinnostus herää uusista asioista. Kouluopetuksessa jotkut asiat ovat joillekin jo niin tuttuja etteivät ne motivoi enää harjoittelemaan. Jos opettaja pystyy herättämään kiinnostusta jokaisessa oppilaassa, on hän työssään onnistunut. Muutamassa kirjoitelmassa kritisoidaan sitä, että koulu-uinnissa joutuu tekemään samoja asioita kerrasta toiseen. Näitä oppilaita ei motivoi heille jo tuttujen asioiden harjoittelu vaan he tarvitsisivat tasoaan vastaavia tehtäviä kiinnostuksen säilyttämiseksi. Yksi flown eli optimaalisen kokemuksen tärkeimmistä vaatimuksista onkin tasapaino tehtävän haasteen ja yksilön taitojen välillä (Nuutinen 1993).

Monessa aineessa on koettu matkauinti mielenkiintoisena. Omien rajojen kokeilu eli se kuinka pitkälle jaksaa uida on haastavaa ja innostavaa. Saattaa olla, että kuudes-luokkalaiselle kilpailu ja vertailu muihin on vielä niin korostunutta, että jo sekin motivoi kokeilemaan omia kykyjä.

Kirjoitelmista välittyy myös ***pelon*** tunteita. Yhteydet, joissa pelkoa ilmaistaan, osoittavat pelon roolin luonnollisena suojelureaktiona. Pelko siitä, jaksaako uida tietyn matka tai sukeltaa pintaan asti, on terveellinen reaktio. Jos lapsi tuntee olevansa heikko uimari, ei pelko ole mikään yllättävä tai saati väheksyttävä reaktio. Varomaton ja uhkarohkea temppuilu vedessä ei ole kovinkaan turvallista. Virtasen (1998) tutkimuksessa haastateltujen lasten suurin pelko tuntui olevan kaatumisen ja sitä myötä uppomisen ja hukkumisen pelko. Myös sukeltaminen ja syvä vesi pelottivat. (Virtanen 1998, 64.) Uusi ja outo elementti sekä luottamattomuus omiin taitoihin näyttävät siis olevan kiinteästi yhteydessä pelon tunteisiin.

Pelkoa herättää tuntematon. Pelko siitä, että kalat purevat tai kasvit tarraavat kiinni, saattaa naurattaa aikuista, mutta lapselle pelko on todellinen. Luonnonvesien tummuus pistää lapsen mielikuvituksen liikkeelle ja outo ympäristö vielä lisää hämmennystä. Joidenkin vanhempien käyttämä pelottelu vesinäkeistä tms., jotka nousevat vedestä ja vievät lapsen mukanaan, on ehkä hyvä turvallisuuskeino esimerkiksi mökillä, mutta ei varmastikaan vähennä pelkoa veden outoudesta. Lapsi voi saada vaikutteita myös televisiosta (Tappajahai-elokuvat tms.), jotka pahimmassa tapauksessa lisäävät pelkoa tästä tuntemattomasta vedenalaisesta maailmasta. Yksi oppilas oli maininnut kirjoitelmassaan pelkäävänsä sitä, että löytää vedestä ihmisen ruumiin. Televisio on varmasti yksi voimakkaimmista lähteistä, josta tälläiset kuvitelmat saavat alkunsa.

Vihan tunnetta saa aikaan autonomian eli itsemääräämisoikeuden rajoittaminen. Ehkä tämän vuoksi kaikki vihan tunnetta synnyttäneet kokemukset liittyivät koulu-uintiin. Kouluopetus on kurinalaista ja järjestelmällistä toimintaa, jolloin oppilas saattaa kokea hänen autonomiaansa rajoitettavan.

Vihan purkauksista heijastuu epätietoisuus siitä miksi mitäkin tehdään - *"... Mix meidät pakotetaan uimaan, vaikka me ei haluttais?"* . Oppilas ei koe harjoittelua mielekkäänä, jos hänelle ei ole kerrottu mikä on tekemisen tarkoitus. Koululiikuntatutkimuksen (Holopainen 1990, 150) mukaan epämiellyttäviä kokemuksia aiheuttavat juuri sellaiset tilanteet, joissa opettajat unohtavat motivoida ja kertoa toiminnan tavoitteista. Opettajalle onkin suuri haaste pystyä perustelemaan oppilaille tekemisen mielekkyys. Uinninopetus on ainoana yksittäisenä lajina mainittu opetussuunnitelmassa, joten jo tämänkin vuoksi opettajan on hyvä selvittää itselleen sekä oppilaille mitä hän uinnista opettaa ja miksi.

Erään tytön vihainen kirjoitus koulu-uinnista on herättävä. Miten tärkeää eri uintitekniikoiden "jauhaminen" todellakin on? Eikö oppilaalle olisi tärkeämpää saavuttaa sellainen uintitaito, että hän pystyy pelastamaan itsensä ja toisen vedestä sekä sellaisten kokemusten tuottaminen, että oppilas on halukas harrastamaan uintia myös myöhemmin elämässään. Pitkälle viety tekniikkaopetus kuuluu enemmänkin uimaseuroihin.

Muutama oppilas oli tuohtunut koulun uinninopetuksessa ohjeiden kuunteluun - paikalla ollessa kun tulee nopeasti kylmä. Vesi onkin hankala opetusympäristö juuri tämän veden kylmettävän vaikutuksen takia. Opettaja on myös usein reunalla ohjaamassa, joten hän ei välttämättä ymmärrä miten nopeasti oppilaille tulee kylmä. Uinninopetuksessa siis, jos missä, opettajan viestin tulee olla lyhyttä ja selkeää. Jos pitkiä selityksiä tarvitaan, on ne parempi tehdä kuivalla maalla.

Säpsähdyksen saa aikaan odottamaton - kirjoitelmissa mm. voimakas virta, kajakin kaatuminen. Säpsähdykseen liittyi kirjoitelmissa aina pelon tunne. Kun kyseessä on vieras elementti, vesi, ei pelon kokeminen tässä yhteydessä ole yllättävää. Kuten totesin jo aiemmin, on tälläisten tilanteiden kohdalla muiden reagointi keskeistä. Kauhistelemalla saadaan varmasti vain lisää pahaa aikaan. Tilanteeseen on suhtauduttava asiallisesti ja lasta tukien sekä rauhallisena pysyen. Opettajalle on tärkeää ennakoida tilanteet eli järjestää toiminta niin, että vaarallisia tilanteita ei pääsisi tapahtumaan. Ei ole kuitenkaan mahdollista varautua kaikkeen, joten oppilaiden oman vastuullisuuden korostaminen on myös uinninopetuksessa ensiarvoisen tärkeää.

10.3 Ensimmäisten ja myöhempien uintikokemusten välisestä yhteydestä

Ensimmäisen uintikerran ja myöhempien kokemusten välisestä yhteydestä ei ole laskettu tilastollista todennäköisyyttä, joten ei voida täysin varmasti sanoa miten vahva tai merkitsevä tämä yhteys on. Luokittelu osoittaa kuitenkin tietynasteista linjaa: oppilaan ensimmäinen ja myöhempi kokemus ovat jokseenkin samansuuntaisia. Ne, joilla myöhemmät kokemukset ovat pelkästään positiivisia on ensimmäinenkin uintikerta ollut positiivinen. Samoin on negatiivisten kokemusten kohdalla. Ne oppilaat, joilla myöhemmät kokemukset pitävät sisällään sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia, on ensimmäinen uintikerta ollut joko positiivinen tai negatiivinen.

Poimin ne oppilaat, joilla ensimmäinen kokemus on ollut yllättävä ja pelottava, esimerkiksi laiturilta tippuminen. Näiden oppilaiden myöhemmissä kokemuksissa ei kuitenkaan ollut selvää yhteistä linjaa tai yhteyttä ensimäiseen uintikertaan. Näistä

kirjoitelmista ei myöskään ilmene, että jokin pelottava kokemus (esim. veden alle joutuminen yllättäen) heijastuisi esimerkiksi sukelluskammona tms.

Oppilaat ovat kirjoittaneet ensimmäisen uintikerran yhteydessä yleensä jostain yksittäisestä tapahtumasta, jonka perusteella ei voida varmasti sanoa millainen kokemuspohja uinnista oppilaalle on lapsuudessa muodostunut. Se, millaisina myöhemmät uintikerrat on koettu, ei siis välttämättä ole seurausta juuri tästä yhdestä ensimmäisestä uintikerrasta, josta on kirjoitettu. Ensimmäinen kokemus kuvaa kuitenkin millaisia ja minkälaatuisia asioita lapselle on parhaiten jäänyt mieleen ja näillä lapselle merkittävillä tapahtumilla on varmasti jonkinasteinen yhteys myös hänen nykyhetken kokemuksiinsa. Saattaa olla, että oppilaita haastattelemalla olisi saatua tarkempaa tietoa varhaisten kokemusten yhteydestä nykykokemuksiin. Tämä aineisto jäi kyseisen ongelman osalta aika suppeaksi, joten pidemmälle vietyjen johtopäätösten tekemiselle ei ole riittävästi pohjaa.

10.4 Oskarin, Annan, Marian ja Timon uintikokemuksista

Toisen heikon uimarin, Oskarin, kirjoitelma on hyvin suppea. Tämän pohjalta ei voida tehdä kovin pitkälle vietyjä analyysejä. Kirjotelma ja kyselylomake kuitenkin tukevat toisiaan. Oskari sekä hänen vanhempansa käyvät harvoin uimassa. Matka uimahallille on suhteellisen pitkä (n. 30 km), joten ei ole yllättävää, että Oskarin uintikerrat rajoittuvat koulu-uinteihin. Uimarannalle Oskarilla ei kuitenkaan ole matkaa kuin 5 km, joten matkan pituus ei ainakaan yksinään selitä vähäistä uimassa käyntiä kesällä (2-3 krt/kk). Oskari kokee olevansa heikko ja arka uimari, mikä varmasti selittää vähäistä kiinnostusta uintia kohtaan. Ihminenhän tekee mieluiten sellaista missä hän kokee olevansa hyvä, sellaista missä hän voi saavuttaa onnistumisen elämyksiä. Yllättävää onkin, että Oskari pitää koulu-uinneista, vaikkei muusta liikunnasta pidäkään. Nämä koulun kanssa tehtävät uimahalliretket ovat ehkä niin mukavia ja lisäksi niin harvinaista herkkua, ettei itsensä osaamattomaksi kokeminenkaan vie iloa näistä hetkistä.

Oskari kokee syvän veden pelottavana, mikä on luonnollinen ja terveellinen itsesuojelureaktio heikolle uimarille.Oskari pitää kuitenkin sukeltamisesta ja kokee sen

olevan helppoa (eli on taitava sukeltaja), mikä tuntuu hieman ristiriitaiselta hänen toteamukseensa omasta arkuudestaan. Saattaa olla, että tämä arkuus liittyykin vain syvässä vedessä uimiseen, joka on Oskarista pelottavaa heikosta uimataidosta johtuen.

Toinen heikko uimari, Anna, on myös maaseutukoulusta. Myös hänellä on pitkä matka uimapaikalle ja hän kokee Oskarin tavoin olevansa arka uimari. Muita yhteisiä selviä nimittäjiä ei näillä kahdella oppilaalla ole.

Toisin kuin Oskari, Anna pitää yleensä koululiikunnasta muttei uinnista. Anna käy kuitenkin vapaa-aikanaan melko ahkerasti uimassa - yllättävänkin usein siihen nähden miten pitkä matka hänellä on uimapaikalle. Annalla tuntuisi oman vartalon paljastaminen luokkatovereiden edessä rajoittavan eniten koulu-uinnista nauttimista. Anna onkin kookas ikäisekseen, mikä on varmasti hämmentävää uintitunnilla. Ja kun opetus tapahtuu vielä sekaryhmissä, ei inho koulu-uintia kohtaan ole kovin yllättävää. Muissa tutkimuksissa häpeän tunnetta on todettu aiheuttaneen vartalon muutokset ja kuukautiset. On myös raportoitu siitä, että lihavat tytöt kokisivat koululiikunnan normaalipainoisia tyttöjä harvemmin iloa ja virkistystä tuottavana. (Hill & Brackenridge 1989; Lähdesmäki 1975, 49-50.)

Heikko uimataito ja arkuus vedessä (heikon uimataidon syy tai seuraus) saattavat myös osaltaan selittää sitä miksi Anna ei pidä koulun uintitunneista. Eerolan ja Laaksosen (1996, 132) tutkimuksessa uinti koettiin vastenmielisenä juuri heikon uimataidon vuoksi. Vapaa-ajalla Anna kuitenkin pitää uinnista, joten uimataito ei kuitenkaan voi olla ainut selittävä tekijä. Ehkä koulussa kilpailu ja suoritusten vertailu on korostuneempaa ja tällöin Anna ei pääse nauttimaan onnistumisen elämyksistä kuten vapaa-ajalla. Kujalan (1983) mukaan oppilaiden liikuntataidot ovat yhteydessä psyykkisiin kokemuksiin liikuntatunnista. Mitä paremmaksi oppilas arvioi liikuntataitonsa, sitä helpommin hän kokee liikuntatunnin erittäin mieluisaksi.

Murrosiän muutoksessa olevat varhaisnuoret ovat herkässä vaiheessa vartalon ja ulkomuoden arvostelulle. Tyttöjen kohdalla varhainen kypsyminen saattaa olla lievä sosiaalinen haitta. Jotkut 11-12-vuotiaat tytöt saattavat olla hämmentyneitä varhaisesta

kehityksestään. (Mussen 1973, 73.) Annaa hävettänyt tilanne (uimapuvun olkain oli tippunut hypätessä) saattaa todellakin johtaa uinnin välttämiseen ja jopa pidempiaikaiseen uinnin inhoamiseen. Ala-asteen viimeisillä luokilla tapahtuvaa uinninopetusta sekaryhmissä tulisi opettajan harkita. Opetus on kuitenkin aina myös resurssikysymys ja on ymmärrettävää, että maaseutukoululla, josta matkaa uimahallille on kymmeniä kilometrejä, ei muu kuin sekaryhmäopetus ole mahdollista. Eikä sekaryhmäopetus tietenkään ole pelkästään huono vaihtoehto - oppilaat saavat varmasti uudenlaisia virikkeitä ja rohkaisua toiselta sukupuolelta. Myös suvaitsevaisuus ja ymmärrys toista sukupuolta kohtaan kasvaa vain yhdessä toimimalla.

Uintiaktiivisuuden kahta ääripäätä edustivat Maria ja Oskari. Maria, joka on päässyt usein vanhempiensa kanssa uimaan, on aktiivinen ja taitava uimari. Marian vanhemmat ovat käyttäneet tytärtään usein uimassa ja ovat itsekin aktiivisia uimassa kävijöitä. Oskari, jonka vanhemmat eivät käy ollenkaan uimassa, on sitä vastoin passiivinen ja heikko uimari. Vanhempien aktiivisuus on tärkeää lapsen uimataidon kehittymisen kannalta. Vuodet ennen kouluikää ovat otollista aikaa veteen totuttautumiselle ja uimataidon omaksumiselle. Koulussa uinninopetus jää ajan puutteen vuoksi kuitenkin lopulta hyvin vähäiseksi, joten paras hyöty näistä tunneista saadaan, kun pohjataidot ovat jo hallussa. Veteen tottunut oppilas on vedessä aktiivisempi ja rohkeampi kuin veteen tottumaton. Mitä myöhemmäksi tätä veteen tutustumista siirretään sitä vaikeampi lapsen on tulla sinuiksi veden kanssa.

Marian ja Oskarin uintiaktiivisuuden eroa selittää varmasti osaltaan myös matka uimapaikalle. Marialla on uimaranta aivan kodin läheisyydessä, eikä uimahallillekaan ole matkaa kuin 10 km. Oskarilla matkaa uimapaikalle on jo paljon enemmän, joten on aivan ymmärrettävää, että Oskari ja hänen vanhempansa eivät käy niin usein uimassa kuin Maria perheineen. Kuitenkin pieni satsaus lapsen varhaisina vuosina uinnin perustaitojen hankkimiseen kantaa varmasti hedelmää pitkällä tähtäimellä.

Uintiaktiivisuus, uimataito ja uinnista nauttiminen ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Marian mielestä kaikki uinnin osa-alueet ovat mukavia ja turvallisia - uimahallin meteliä lukuunottamatta. Hän on rohkea ja taitava vedessä, eikä häntä pelota uimisessa mikään

erityisesti. Oskari taas toteaa olevansa arka vedessä ja pelkäävänsä erityisesti syvässä vedessä uimista. On selvää, että vähäiset uintikokemukset ja epäusko omiin kykyihin rajoittavat uinnista nauttimista. Shaw & D'Angour (1998, 65) toteavatkin luottamuksen omiin taitoihin olevan perusedellytys "veden kanssa sinuiksi" tulemiselle ja uimtataidon kehittymiselle.

Pelkomittarin kahta ääripäätä edustivat Timo ja Anna. Timo, joka ei koe uinnissa olevan mitään pelottavaa, on taitava uimari. Anna, joka toteaa pelkäävänsä erityisesti sukeltamista ja syvässä vedessä uimista, on sitä vastoin heikko uimari (uimataito alle 25 metriä). Annan mukaan vanhempien suhtautuminen hänen uimiseensa on varoittelevaa, kun Timo taas näkee omien vanhempiensa suhtautumisen kannustavana.

Timon isä on ollut aktiivinen poikansa uimassa käyttäjä ennen Timon kouluikää (kerran viikossa). Anna taas muistelee käyneensä vain joskus uimassa vanhempiensa kanssa ennen kouluikää. Tässä tullaan samaan pisteeseen kuin edellistenkin oppilaiden kohdalla eli aktiivinen uimassa käynti, hyvä uimataito ja uinnista nauttiminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Kun perustaidot ovat hallussa, on oppilaan helpompi esimerkiksi pysyä mukana koulun uinninopetuksessa ja näin saavutetut pätevyyden kokemukset tuottavat positiivisia elämyksiä ja edistävät uinnista nauttimista. Heikolle uimarille opetus saattaa sen sijaan olla liian vaativaa ja tunne omasta riittämättömyydestä saattaa johtaa passivoitumiseen, epäonnistumisen kokemukset eivät innosta enää edes yrittämään.

Opettajan olisikin tärkeää pystyä eriyttämään opetustaan, jotta jokainen oppilas saisi toimia oman tasonsa edellyttämällä tavalla. Luottamus omiin kykyihin on tärkeää oppimisprosessissa ja itseluottamus kasvaa sitä mukaa kun oppilas kokee onnistumisen elämyksiä. Turhautuminen liian vaikeiden tehtävien kanssa vain ruokkii heikkoa itseluottamusta.

10.5 Kyselylomakkeesta saatujen tulosten pohdintaa

Liikunta- ja uintikokemukset osoittautuivat samansuuntaisiksi kysyttyjen osa-alueiden (ympäristö, kouluopetus, kuva itsestä, vapaa-aika) suhteen. Tämä tarkoittaa sitä, että liikunnan positiivisena kokevat viihtyvät myös uinnin parissa ja toisaalta taas negatiivisesti liikunnan kokevat eivät pidä uinnistakaan. Uintikokemukset eivät siis tämän tuloksen mukaan eroa muista liikuntakokemuksista erilaisesta ympäristöstä huolimatta. Poikkeuksia tietenkin on, kuten aiemmin on todettu. Esimerkiksi Anna viihtyi muussa liikunnassa mutta ei uinnissa. Liikunta- ja uintikokemusten yhteys ei siis ole täydellinen, mutta saatu tulos on suuntaa antava, osoittaa yleisen "trendin". Mielenkiintoista olisi selvittää miten yleensä kouluopiskeluun suhtautuminen vaikuttaa liikuntakokemuksiin ja näin myös uintikokemuksiin.

Tietyt luonteenpiirteet, jotka ilmenevät varhaisessa iässä, jäävät usein pysyviksi. Tälläisiä piirteitä ovat mm. aktiivisuus, passiivisuus, reagoinnin voimakkuus, alttius positiivisiin tai negatiivisiin mielentiloihin. (Mussen 1973, 71-72.) Oppilaiden persoonallisuustekijät saattavat olla siis osaltaan selittämässä liikunta- ja uintikokemusten yhteyttä. Aktiivisilla ja elämään myönteisesti suhtautuvilla ihmisillä saattaa olla "negatiivisia ihmisiä" paremmat edellytykset kokea mielihyvää ja positiivisia elämyksiä aktiviteetistä riippumatta. Tämän tutkimuksen perusteella näin ei voida kuitenkaan varmasti sanoa. Koivisto & Montonen (1986) tutkivat tiettyjen luonteenpiirteiden, erityisesti ahdistuneisuuden, yhteyttä vedenpelkoon. He eivät kuitenkaan löytäneet selvää yhteyttä näiden tekijöiden välillä.

Kyselylomakkeen mukaan oppilaat kokevat vapaa-ajan uimisen ja veteen hyppimisen miellyttävimpänä uinnissa. Tämä tulos saa tukea kirjoitelmista. Myös aineissa vapaa-aika ja hyppiminen liittyivät miellyttävimpiin uintikokemuksiin. Inhottavimpina oppilaat kokevat kyselyn mukaan simien auki pitämisen veden alla sekä uimahallin metelin. Myös kirjoitelmissa veden meneminen silmiin on nostettu inhottavien kokemusten joukkoon. Kirjoitelmissa oppilaat eivät kuitenkaan mainitse uimahallin metelistä mitään. Vaikka moni kokeekin metelin inhottavana, ei se ehkä sittenkään ole niin epämiellyttävää, että

nousisi päälimmäisenä mieleen uintikokemuksista kirjoitettaessa. Muutoin kyselylomakkeen tulokset tukevat kirjoitelmista tehtyjä päätelmiä siitä mikä uinnissa on oppilaiden mielestä mukavinta ja mikä inhottavinta.

Turvallisimpana ja pelottavimpana koettujen osa-alueiden välillä ei ollut suurta eroa pistemäärässä. Keskiarvot ovat pääasiassa melko korkeita eli uintia ei koeta kovin pelottavana. Pienimmän keskiarvon sai kuitenkin syvässä vedessä uiminen eli se oli herättänyt eniten pelon tunteita. Turvallisimmaksi oli koettu uimataidon testaaminen.

Kirjoitelmissa pelon tunteet ovat liittyneet monella omien voimien riittävyyteen. Yleisin pelko on siis ollut se jaksaako uida takaisin tai pidättää hengitystä pintaa saakka. Tavallaan nämä pelot liittyvät kyselyssä voimakkaimmin esiin nousseeseen syvän veden pelkoon. Matalassa vedessä ei ole pelkoa voimien loppumisen seurauksista. Tältä pohjalta kyselystä ja kirjoitelmista saadut tulokset tukevat toisiaan.

Yllättävää mutta positiivista on se, että uimataidon testaamista ei koeta pelottavana. Oppilaille ehkä annetaan mahdollisuus suorittaa tehtävät heidän taitoaan vastaavalla tasolla, jolloin liian suuret vaatimukset eivät pääse synnyttämään pelon tunteita. On tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus valita, eikä tunkea kaikkia samaan muottiin. Jollekin oppilaalle on siirtyminen lastenaltaasta syvään altaaseen jo iso askel, kun taas toiselle vasta 500 metrin matkauinti on riittävän iso haaste.

Viisi oppilasta kokee veden menemisen korviin erittäin vaarallisena. Veden meneminen korviin on sinänsä melko harmiton asia mutta sen inhottavana kokemisen lisäksi epätietoisuus ja veden jääminen korvaan "korisemaan" saattavat kaikki yhdessä selittää sitä, miksi tätä pidetään niinkin vaarallisena. Korvatulehduksesta kärsineet lapset ovat uimakoulussa usein arkoja sukeltajia ja varovat kastelemasta korviaan. Tällainen tekijä sattaa olla myös selittämässä kyseistä ilmiötä.

Vaikka syvässä vedessä uiminen ja veden meneminen korviin onkin merkitty eniten pelottavana, ovat ne kuitenkin suurimman osan mielestä turvallista ja vaaratonta. Melko moni oppilaista on asettunut myös näiden osa-alueiden kohdalla adjektiiviparien

puoliväliin eli he eivät pidä kyseisiä toimintoja pelottavina mutta eivät myöskään turvallisina.

Käsityksellä omasta taidosta (osaan vähän-olen taitava) sekä vanhempien suhtautumisella lapsen uintiin (varoittelevaa-kannustavaa) on vahvin yhteys uintikokemukseen eli siihen miten negatiivisena tai positiivisena oppilaat uinnin kokevat. Kuten jo aiemmin olen todennut, oppilailla tuntuu olevan selvä käsitys omista taidoistaan - heikot uimarit (uimataito alle 25 metriä) toteavat osaavansa vähän ja hyvät uimarit pitävät itseään yleensä taitavina. Kalmari ja Lampinen (1996) toteavatkin, että ala-asteen aikana lapselle muodostuu pitkälti hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei. Realistinen käsitys omista taidoista on tietenkin vedessä hyvä turvallisuustekijä, erityisesti heikkojen uimareiden kohdalla, mutta liian vähäinen luottamus omiin kykyihin heikentää varmasti uimataidon kehittymistä.

Ei ole yllättävää, että vanhempien suhtautuminen lapsen uintiin vaikuttaa siihen millaisena lapsi uinnin kokee. Jos vanhemmat alituiseen varoittelevat veden vaaroista, ei ole mikään ihme, jos uinti ei tunnu lapsesta kovin houkuttelevalta. Virtasen (1998, 81) tutkimuksessa eräs arka tyttö tuntui tietävän kaikki mahdolliset uintiin liittyvät vaarat ja eräs arka poika mainitsi monesti äidin kertoneen veden epähygienisyydestä. Vanhempien kannustus ja rohkaisu onkin tärkeää, jotta lapselle muodostuisi positiivinen kuva vedestä ja uinnista.

Pelon kokemisen kanssa vahvin yhteys oli uintikokemusten tapaan käsityksellä omasta uimataidosta sekä vanhempien suhtautumisella. Vanhemmat ovat lapsen esikuvia ja vanhempien esimerkki vaikuttaa vahvasti lapsen käyttäytymiseen. Vanhempien oma suhde veteen saattaa heijastua usein myös suhtautumisessa lapsen uintia kohtaan. Veteen tottumaton tai vettä pelkäävä aikuinen saattaa käyttäytymisellään osoittaa omaa pelkoaan ja tartuttaa pelon samalla myös lapseen. Esimerkiksi Anna, joka koki pelkoa uintia kohtaan, totesi vanhempiensa suhtautumisen olevan erittäin varoittelevaa. Muris ym. (1996) havaitsivatkin tutkimuksessaan, että ne lapset, joiden äidit näyttivät usein pelkonsa, olivat kaikkein pelokkaimpia. Uimakoulussa emme olekaan yleensä antaneet

vanhempien tulla reunalle seuraamaan lasten uintia, sillä olemme havainneet miten hermostuneet vanhemmat tartuttavat turvattomuuden tunteensa lapsiin.

Myös uimataidolla oli merkitsevä yhteys pelon kokemisen kanssa. On ymmärrettävää, että heikko uimari pelkää joitain asioita uinissa, sillä onhan uinnissa kuitenkin aina läsnä tietty "hukkumisvaara". Taitava uimari varmasti kokee hallitsevansa tilanteen vedessä ollessaan ja näin pelon tunteita ei pääse syntymään.

Vahva yhteys uintikokemusten ja pelon kokemisen välillä osoittaa miten pelko ehkäisee uinnista nauttimista. Jos "takaraivossa" jyskyttää koko ajan pelko esimerkiksi omasta vahingoittumisesta, ei uimari pysty rentoutumaan vedessä, mikä on kuitenkin perusedellytys uinnissa. Rentous on keskeinen tekijä uinnin taloudellisuuden ja oikean tekniikan omaksumisen kannalta.

Uintikokemukset eivät olleet riippuvaisia sukupuolesta. Tämä ilmeni sekä kyselylomakkeiden että kirjoitelmien analysoinnissa. Tytöt ja pojat kokevat siis yhtä lailla niin ilon kuin inhon tai pelon tunteitakin uinnin parissa. Myöskään matka uimapaikalle ei selittänyt uintikokemusten laatua. Uintiaktiivisuudella oli kuitenkin melkein merkitsevä yhteys uintikokemusten kanssa, joten kun osa kaukana asuvista käy aktiivisesti uimassa ja toisaalta taas osa lähellä uimapaikkaa asuvista käy harvoin uimassa, ei uinnin parissa viihtyminen ole tällä ryhmällä riippuvainen niinkään matkasta uimapaikalle vaan uintiaktiivisuudesta.

10.6 Menetelmien sopivuudesta

Ainekirjoituksen avulla saavutettiin ainutkertaista, yksilöstä lähtöisin olevaa aineistoa. Kirjoitelman otsikko ja apusanat ohjasivat kirjoitusta haluttuun suuntaan mutta eivät kuitenkaan kahlinneet kirjoitusprosessia. Oppilaat pystyivät kirjoittamaan heille tärkeistä tapahtumista juuri niin kuin he olivat ne kokeneet. Tällä tavoin saavutettiin sellaista tietoa, jota ei olisi ennakolta tullut ehkä ajatelleeksi.

Kokemusmaailmaan liittyvässä tutkimuksessa kirjoitelma osoittautui oivalliseksi menetelmäksi hankkia tietoa. Oppilaiden värikkäät ilmaisut toivat syvyyttä kokemuksiin ja välittivät näin sellaista tietoa, jota ei varmaankaan olisi saavutettu "rasti ruutuun"-menetelmällä. Kirjoitelmista nousi esiin oppilaille tärkeitä tapahtumia sekä tunteita, joita kokemukset olivat herättäneet. Menetelmän heikkoutena oli tämän ikäisten oppilaiden huima tasoero kirjallisessa tuotannossa. Kirjoitelmat vaihtelivat pituudeltaan yhdestä lauseesta sivun mittaisiin kertomuksiin, ja toisaalta osa kirjoitelmista oli hyvin yleisellä tasolla ja osassa taas oli hyvinkin tarkkaan eriteltyjä tuntemuksia. Osaa oppilaista oli vaikea motivoida kirjoittamaan, joka sitten heijastuikin tälläisinä yhden lauseen kirjoitelmina. Oman opettajan läsnäolo olisi varmasti rauhoittanut oppilaita ja parantanut tehtävään keskittymistä.

Suurin osa oppilaista pystyi kuitenkin erittelemään tunteitaan melko selkeästi ja osalla lapsista oli hyvinkin vahvoja mielipiteitä. Erot kirjallisessa tuotannossa eivät mielestäni selity silti pelkästään kirjallisilla valmiuksilla. Toiset ihmiset vain ovat valmiimpia tuomaan esiin omia ajatuksiaan ja tunteitaan, kun toisilla taas ei ole halukkuutta jakaa kokemuksiaan muiden kanssa, varsinkaan tuntemattoman tutkijan kanssa. Osalla tunteet ja kokemukset ovat niin tiedostamattomalla tasolla, että niistä on sen vuoksi mahdoton kirjoittaa.

Useat lukukerrat toivat uusia ulottuvuuksia kirjoitelmiin. Seuraavalla lukukerralla oli käsitys aineistosta aina syventynyt ja näin oli mahdollista löytää uusia seikkoja oppilaiden kokemuksista. Kyselylomakkeen samanaikainen käsittely antoi pohjaa kirjoitelmien analysointiin, syvensi niiden antia. Kysely antoi "johtolankoja" ja uutta särmää aineiden käsittelyyn.

Kirjoitelmista oli välillä vaikeaa aistia niitä tunteen sävyjä, joita kokemukset olivat herättäneet. Yleisluontoiset toteamukset eivät juurikaan välittäneet tietoa siitä, millainen kokemus oli todellisuudessa ollut eli mitä tunteita kokemus oli herättänyt. Nämä kokemukset ovat kuitenkin olleet merkittäviä lapselle, koska ne ovat jääneet hänen mieleensä ja niistä hän on halunnut kirjoittaa. Tämän vuoksi näitä tarinoita ei voi

sivuuttaa vähäpätoisinä. Kyselylomakkeesta sai apua tälläisten aineiden analysointiin mutta kirjoitelmista ei voinut kuitenkaan väkisin yrittää löytää jotain.

Muutamat lausahdukset olivat hieman hämmentäviä: kun oppilas toteaa pelkäävänsä löytävänsä vedestä ihmisen ruumiin, herää kysymys onko oppilas kirjoittanut tämän tosissaan vai onko hän halunnut vain pistää vähän huumoria peliin. Kyselylomake antoi tälläisissä tilanteissa jälleen pohjaa analyyseille: vertaamalla kirjoitelmaa lomakevastauksiin oli vastaavanlaisia kommentteja helpompi tulkita. Muutama oppilas oli maininnut meinanneensa hukkua pienenä. On kuitenkin epäselvää mitä sana hukkuminen lapselle merkitsee - se on aikuisten suusta kuultu, mutta tietääkö lapsi mitä se todella tarkoittaa? Uimakoulussa oppilaat toteavat hukkuneensa vedettyään vettä henkeensä. Kotona he voivat kertoa miten ovat hukkuneet monta kertaa uimakoulupäivän aikana. Tämän vuoksi on kirjoitelmista vaikea päätellä miten lähellä todellista hukkumista lapsi on ollut.

Oma uimaopettajakokemukseni ja runsas uinnin parissa vietetty aika vaikuttivat varmasti kirjoitelmien analysointiin. Vaikka toisen tekstiä tulisikin lukea mahdollisimman objektiivisesti, vaikuttivat omat kokemukset väistämättä jonkin verran siihen mitkä asiat kirjoitelmasta nousivat esiin. Pyrin kuitenkin tietoisesti välttämään liian suorien johtopäätösten tekoa ja tietynlaista objektiivisuuttaa osoittaakin se, että kirjoitelmat herättivät uusia ajatuksia ja pistivät miettimään asioita eri näkökulmista.

Ensimmäisten uintikokemusten yhteydestä myöhempiin kokemuksiin oli vaikea tehdä luotettavia päätelmiä. "Ensimmäinen uintikerta"-kirjoitus on kertomus yksittäisestä kokemuksesta eikä se kerro luotettavasti siitä, millainen uintitausta oppilaalle on varhaislapsuudessa muodostunut. Haastattelut olisivat tuoneet lisää syvyyttä tähän analyysiin ja niiden pohjalta olisi voitu tehdä luotettavampia päätelmiä siitä millainen vaikutus varahaisilla uintikokemuksilla on esimerkiksi vedenpelkoon.

Kyselylomake täytti tehtävänsä siltä osalta, että se antoi taustatietoja kirjoitelmien analysointia varten. Lomakkeen perusteella voitiin oppilaita esimerkiksi jakaa osaryhmiin,

mikä toi uutta näkökulmaa analyysiin. Kyselylomakkeesta saatiin myös vahvistusta kirjoitelmista tehtyihin päätelmiin, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Liikunta- ja uintikokemusten yhteyttä mittaavat kysymykset on laadittu uintiin liittyvän kirjallisuuden pohjalta. Liikuntakokemuksia koskevat kysymykset on siis sovellettu uinnin pohjalta vastaamaan mahdollisimman hyvin kyseistä uintitilannetta. Tämän vuoksi liikuntakokemusten käsittely jää melko suppeaksi eivätkä kysymykset kosketa läheskään kaikkia niitä osa-alueita, joista liikuntakokemus voi syntyä. Kiinnostuksen kohteena on kuitenkin uinti, joten tarkoituksena ei olekaan keskittyä sen tarkemmin muuhun liikuntaan. Uinti- ja liikuntakokemuksia mittaavat kysymykset vastaavat toisiaan melko hyvin kahta kysymystä lukuun ottamatta. Se, mittaako luonnossa liikkuminen ja luonnonvesissä uiminen samaa asiaa, on tulkinnanvaraista. Myöskään vapaa-ajan liikunnan miellyttävyyttä mittaava kysymys ei ole riittävän yksiselitteinen. Oppilaat harrastavat monipuolisesti, minkä vuoksi heidän oli vaikea valita minkä kokemuksen pohjalta he vastaisivat.

Osasta kysymyksiä muodostetussa pelkomittarissa on eräs huomionarvoinen seikka. Kysymykset, joissa adjektiiviparina oli pelottavaa-turvallista tai vaarallista-vaaratonta, muodostivat siis pelkomittarin. Mutta tarkoittaako vaarallinen samaa kuin pelottava? Veden meneminen korvaan voi korvatulehdusta kärisivän mielestä olla vaarallista mutta se ei välttämättä kerro sitä onko se samalla myös pelottavan tuntuista. Mittarin laadinta johtaa kuitenkin tälläisiin johtopäätöksiin muutamien kysymysten osalta (koulun uintitunnit, uiminen vapaa-aikana, veden meneminen korviin). Luotettavampaa tietoa olisi saatu, jos kaikkia pelkomittariin liitetettyjä osa-alueita olisi mitannut sama adjektiivipari, pelottavaa-turvallista.

Kyselylomakeessa ei ole otettu millään tavalla huomioon opettajan vaikutusta. Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli oppilaan liikuntakokemusten kartuttajana ja hänen toiminnallaan on varmasti vaikutusta siihen millaisia tunteita liikunnan parissa syntyy. Monet liikuntakokemuksia kartoittaneet tutkimukset osoittavatkin kuinka opettaja vaikuttaa toiminnallaan siihen millaisena oppilaat liikuntatunnit kokevat (Valkonen 1996, 38; Holopainen 1990, 150; Kuittinen & Lehtinen 1996, 41).

Kyselylomakkeessa opettajan vaikutusta on paikkaamassa vanhemmat, koska tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena oli kouluvuosien lisäksi varhaiset lapsuusvuodet. Lomakkeessa kysytään suoraan sitä millaisena oppilas on kokenut vanhempien mukanaolon. Kirjoitelmissa opettajan vaikutus tuleekin sitten jo esiin.

Tutkimuksen pääpaino on kirjoitelmien analysoinnissa, minkä vuoksi lomakkeiden tilastollinen käsittely on melko ylimalkaista ja suppeaa. Tarkoituksena ei ollutkaan testata jotain hypoteesia vaan kyselyllä oli enemmänkin kirjoitelmia tukeva tehtävä. Kieltämättä kyselylomakkeeseen liitetyt erilliset tutkimusongelmat jäivät kuitenkin melko irrallisiksi ja tulosten sisällyttäminen kirjoitelmien yhteyteen oli hieman väkinäistä. Kirjoitelmien yhteyteen liitetty haastattelu olisi tässä tutkimuksessa ollut ehkä paras menetelmä tutkimusongelman kannalta.

Tutkimuksella saavutettiin kuitenkin uutta tietoa ja tämä tutkimus oli loogista jatkoa Virtasen (1998) päiväkotilapsille teettämälle uintikokemustutkimukselle. Lukiolaisille teetetty ainekirjoitus heidän uintikokemuksistaan toisi varmasti lisää uutta tietoa tältä saralta ja olisi oiva jatko tälle tutkimukselle.

LÄHTEET:

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alkula, Pöntinen & Ylöstalo. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: Wsoy.

Arajärvi, T. 1983. Ahdistustilat ja tuskaneuroosit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria tänään. 3. painos. Espoo: Weilin+Göös, 254-255.

Bettsworth, M. 1980. Teaching swimming to young children. Lontoo: Heinemann Educational Books ltd.

Corlett, G. 1980. Swimming teaching. Theory and practice. Lontoo: Kaye & Ward ltd.

Cregeen, A & Noble, J. 1988. Swimming games and activities. Lontoo: A & C Black.

Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow - the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Dallam, A. 1976. Getting an early start. Journal of Physical Education and Recreation 47 (2), 35-36.

Eerola, P. & Laaksonen, E. 1996. Ahdistuneisuus koululiikunnassa. Turun yliopisto. Projektitutkielma.

Erätuuli, Leino & Yliluoma. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Rauma: Kirjayhtymä.

Fisher, J. 1981. Reduce young children's fear of water. Journal of Physical Education and Recreation 52 (4), 11.

Fox, K. & Biddle, S. 1988. The Child's Perspective in Physical Education Part 2: Children's Participation Motives. British journal of Physical Education 19 (2), 79-82.

Gill, D. L., Gross, J. B. & Huddleston, S. 1983. Participation motivation in youth sports. International Journal of Sport Psychology 14 (1), 1-14.

Goudas, M. & Biddle, S. 1993. Pupils Perceptions of Enjoyment in Physical Education. Recearch Article. Physical Education Review 16 (2), 145-150.

Hardy, C. A. 1987. The Case for Swimming. British Journal of Physical Education 18 (4), 187-189.

Hardy, C. A. 1988. An Observational study of forty-seven 5-7 year old non-swimmers. Bulletin of Physical Education 24 (3), 33-37.

Hill, J. & Brackenridge, C.B. 1989. My body's a complete wreck. The contribution of physical education to physical confidence. Physical education review 12 (2), 147-157.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva:Wsoy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Holopainen, S. 1982. Oppilaiden mielipiteet koululiikunnan miellyttävyydestä, epämiellyttävyyden syistä. Liikuntakasvatus 47 (5-6), 15-19.

Holopainen, S. 1984. Koululiikuntatutkimuksen kuulumisia. Liikuntakasvatus 49 (3), 4-8.

Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot: Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 26.

Juuri-Oja T. & Tamminen, P. 1995. Oppilaiden kokema ahdistuneisuus ja negatiivisiksi koetut tekijät liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro radu.

Kalmari, M. & Lampinen, V-P. 1996. Ennen liikuntatuntia olen aina peloissani. Tapaustutkimus ahdistuneisuudesta ja peloista koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu.

Karvinen, J., Hiltunen, P. & Jääskeläinen, L. 1991. Lapsi ja urheilu. Perustietoa liikunnan ohjaajille, opettajille ja valmentajille. Helsinki: Otava.

Keskinen, I. 1982. Uimaan oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Kimiecik, J.C. & Harris, A.T. 1996. What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. Journal of sport and exercise psychology 18 (3), 247-263.

Kiviniemi, E. 1997. Mörkö & murhe tulevat telkkarista. Kaks'plus 12, 58-59.

Koivisto, T. & Montonen, O. 1986. Eräiden fyysisten ja motoristen ominaisuuksien sekä ahdistuneisuuden ja pelon yhteydet uimataitoon. Jyväskylä. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Keuruu: Otava

Koskinen, P. 1984. Uinnin opetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Kuittinen, J. & Lehtinen, J. 1996. Kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.

Kujala, T. 1983. Opettajien ja oppilaiden välittömät kokemukset liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Kurki, J. & Anttila, R. 1999. Uintitaito ja uinninopetus Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 117.

Langendorfer, S. J. & Bruya, L.D. 1995. Aquatic readiness. Developing water competence in young children. Human kinetics.

Lauritsalo, K. & Pohjola, T. & Seppä, T. & Suomalainen, M. & Virrankoski, U. 1992. Uinnin opetuksen opas. Alfabox oy.

Liukkonen, J. 1992. Urheilusta pitää saada nauttia. Liikunta ja tiede 28 (1), 33-34.

Lonka, I. 1987. Vapaa kirjoitelma ja sen arviointi. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kvasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6, 165-188.

Luotoniemi, M. 1985. Mitä liikuntakasvattajan tulee tietää 7-14- vuotiaan lapsen kehityksestä? Liikunta ja tiede 22 (3), 138-140.

Lähdesmäki, L. 1975. Lihavien oppilaiden mielipiteitä koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Menzies, R.G. & Clarke, J.C.1993. The etiology of childhood water phobia. Behaviour research and therapy 5 (31), 499-501.

Mero, A. & Jaakkola, L. 1990. Lapsen elimistön kasvu ja kehitys. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen (toim.) Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: Gummerus, 29-47.

Mikkonen, V., Posti, P. & Vuorinen, R. 1983. Psykologian oppikirja. Lukion kurssit 2-3. Keuruu: Otava.

Muris, P., Steerneman, P., Merckdlbach, H. & Meesters, C. 1996. Shorter communications. The role of parental fearfullness and modeling in children's fear. Behaviour research and therapy 3 (34), 265-268.

Mussen, P.H. 1973. Lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 52-59.

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Liikuntakasvatuksen tutkimus-ja kehittämiskeskus.

Nuutinen, O. 1993. Flow - optimaalinen kokemus. Kanava 21 (6), 382-385.

Olszewska, G. 1986. Anxiety and fear: it's affect upin motor rask performance by school children. Teoksessa L.-E. Uneståhl (toim.) Contemporary sport psychology. Örebro: Welins Tryckeri, 259-260.

Pekkarinen, H. 1989. Lapsen fysiologiset valmiudet kilpaurheiluun. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 114, 73-79.

Pellinen, P. & . 1993. Peruskoulun 2.- 3. luokkalaisten vesipelot. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu.

Peltokallio, L. 1996. Reflektiivisen ja kriittisen ajattelun kehittyminen fysioterapian opettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Fysioterapian lisensiaattityö.

Peltonen, J. 1981. Kokemusten taksonomia ja opettajan koulutuksen opetussuunnitelman arviointi. Turun yliopisto. Korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen seurantatutkimuksen osaraportti 2.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Portman, P. A. 1995. Who is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. Journal of Teaching in Physical Education 14 (4), 445-453.

Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.

Pynnönen, J. & Rapala, M. 1989. Peruskoulun 3.-6. luokkalaisten koululiikunta-asenteet ja -kokemukset kolmivuotisen koululiikunnan tehostamisjakson aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteen projektitutkielma.

Raija, A. & Nummenmaa, T. 1980. Lapsen kehitys ja kasvatus. Keuruu: Otava

Rogers, C.R. 1986. Client-centered therapy. It's current practice, implication and theory. London: Constable.

Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 114, 45-53.

Sanders, S. W. 1996. Children's Physical Education Experiences. Their Interpretations Can Help Teachers. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 67 (3), 51-56.

Sarafino, E. P. 1986. The fears of childhood. New York.

Sarlin, E.-L., Ihanainen, T., Leino, J. & Pylkkänen, H. 1988. Mitä osaan, miltä tuntuu. Ensiluokkalaisten kokemuksia päivittäisestä liikunnasta. Liikunta ja tiede 25 (6-7), 298-303.

Schultz, A. & Luckman, T. 1973. The structures of the life-world.

Shaw, S. & D'Angour, A. 1998. The art of swimming - in a new direction with the Alexander Technique. Bath: Ashgrove publishing.

Sola, T. 1994. Ja eikun...uimaan! Ketju 3, 26-29.

Spielberger, L. 1972. Conceptual and methodological issues in anxiety research. Teoksessa C.D. Spielberger (toim.) Anxiety. Current trends in theory and research. New York: Academic press.

Stewart, L.H. 1987. A brief report: affect and archetype. Journal of analytical psychology 32, 35-46.

Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto r.y. 1996. Pohjoismaisten hengenpelastusliittojen kokousjulkaisu. Turku.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo:Wsoy.

Teaching of swimming. 1987. Amateur swimming assosiation. Leicester printers ltd.

Telama, R. 1992. Luontoliikunnan motivaatio: Luonto liikunnanharrastajan havainto-, elämys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen, luonto, liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Tiihonen, A. 1993. Tuoko koulu-uudistus uudistavan otteen liikuntakasvatukseen? Liikunta ja tiede 30 (5), 54-56.

Torma, S. 1983. Fobiat eli pelkoneuroosit. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria tänään. 3. painos. Espoo: Weilin+Göös, 232-240.

Toskala, A. 1982. Pelot. Juva: WSOY.

Toskala, A. 1997. Pelot ja niiden voittaminen. Kohti uudenlaista rohkeutta. Juva: WSOY.

Tuomi, T. 1990. Kuka pelkää koululiikuntaa? Liikunta ja tiede 27 (6), 38-40.

Uinnin opetus: B-kurssin oppisisältö. 1985. Helsinki. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry.

Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksasluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1986. Taitotasoltaan erilaisten oppilaiden aktiivisuus ja osallistumismotivaatio liikuntatunnilla. Liikunta ja tiede 23 (3), 158-163.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Virkkunen, A. 1994. Koululiikunta yläasteen vuosina. Persoonallisuuden kasvu. Helsinki: Yliopistopaino

Virtanen, J. 1998. Vedenpelon monet kasvot. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu.

Wennström, M-L. 1998. Tyttöjen tunteiden ruumiillistuminen nykytanssikokemuksissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus.

Whiting, H. 1970. Teaching the persistent non-swimmer. Lontoo: G. Bell & Sons.

Wold, B & Kannas, L. 1993. Sport motivation among young adolescents in Finland, Norway and Sweden. Scandinavian journal of medicine science sport 3, 283-291.

Workman, C. L. & Shank, C. B. 1984. Operation F.E.A.R. N.O.T. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 55 (6), 60-63.

Wuolio, E-L. 1982. Suomen liikuntahistoria. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 88.

Wuolio, E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyyn ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Helsinki:Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136.

KYSELYLOMAKE ALA-ASTEEN OPPILAILLE

Täydennä tieto sille varattuun paikkaan tai ympyröi vaihtoehto, joka Sinuun sopii parhaiten. Vastaa rehellisesti. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti, eikä nimesi tule esiin missään vaiheessa.

Ikä: _____

Sukupuoli: T / P

Paino: _____ Pituus: _____

Liikunnan arvosana: _____

Harrastukset: _____

Mielestäsi *mieluisin* (1-2) liikuntalaji koulussa: 1._____

2. _____

Mielestäsi *epämieluisin* (1-2) liikuntalaji koulussa: 1. _____

2. _____

Osaan uida (yhtäjaksoisesti): a) en lainkaan b) alle 25 m c) 25-100 m d) yli 100 m

Minkä ikäisenä opit uimaan? _____

Missä ja kenen opastuksella opit uimaan? _____

_____

Oletko osallistunut vauvauintiin? a) kyllä b) en c) en tiedä

Kävin vanhempieni kanssa uimassa *ennen kouluikää*

a) en ollenkaan b) joskus c) kerran viikossa d) useammin kuin kerran viikossa

Merkitse yksi rasti kullekin riville siihen kohtaan, joka Sinuun sopii parhaiten.

Esim. jos olet enemmän tummatukkainen kuin vaaleatukkainen tulisi sinun merkitä seuraavalla tavalla:

Hiukseni ovat **tummat** ___ _x_ ___ ___ ___ **vaaleat**

Ensimmäisessä osiossa sinulta kysytään koululiikuntaan liittyvistä asioista ja toisessa osiossa uintikokemuksistasi.

Mieti ja vastaa ripeästi

juuri niinkuin Sinusta tuntuu todenmukaiselta.

		erittäin	melko	en osaa sanoa	melko	erittäin	
I-osa - KOULULIIKUNTA							
1. Meteli liikuntatunnilla on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
2. Suihkussa käynti liikuntatuntien	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
yhteydessä on mielestäni	tärkeää	__	__	__	__	__	turhaa
3. Ilman vaatteita esiintyminen pesu- ja	hävettävää	__	__	__	__	__	luonnollista
pukutiloissa on mielestäni	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
4. Liikuntataitojen testaaminen on	mukavaa	__	__	__	__	__	inhottavaa
mielestäni	turvallista	__	__	__	__	__	pelottavaa
	turhaa	__	__	__	__	__	tärkeää
5. Luonnossa liikkuminen on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	turvallista	__	__	__	__	__	pelottavaa
	turhaa	__	__	__	__	__	tärkeää
6. Olen liikunnassa omasta mielestäni	osaan vähän	__	__	__	__	__	taitava
	kestävä	__	__	__	__	__	väsyn helposti
	arka	__	__	__	__	__	rohkea

		erittäin	melko	en osaa sanoa	melko	erittäin	
7. Liikuntalajien tekniikoiden opettelu on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	tärkeää	__	__	__	__	__	turhaa
	helppoa	__	__	__	__	__	vaikeaa
8. Koulun liikuntatunnit ovat mielestäni	mukavia	__	__	__	__	__	inhottavia
	turhia	__	__	__	__	__	tärkeitä
	vaarattomia	__	__	__	__	__	vaarallisia
9. Liikunta vapaa-aikana on mielestäni	mukavaa	__	__	__	__	__	inhottavaa
	turhaa	__	__	__	__	__	tärkeää
	vaarallista	__	__	__	__	__	vaaratonta
10. Olen mielestäni	lihava	__	__	__	__	__	laiha
	lyhyt	__	__	__	__	__	pitkä
	arka	__	__	__	__	__	rohkea

II-osa - UINTIKOKEMUKSET

1. Meteli uimahallissa on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
2. Saunominen ja peseytyminen uinti-tunnin yhteydessä on mielestäni	mukavaa	__	__	__	__	__	inhottavaa
	tärkeää	__	__	__	__	__	turhaa
3. Uikkareissa esiintyminen on mielestäni	hävettävää	__	__	__	__	__	luonnollista
	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
4. Uimataidon testaaminen on mielestäni	mukavaa	__	__	__	__	__	inhottavaa
	pelottavaa	__	__	__	__	__	turvallista
	tärkeää	__	__	__	__	__	turhaa

	erittäin	melko	en osaa sanoa	melko	erittäin	
5. Luonnonvesissä (meri, järvi jne.) uiminen on mielestäni	mukavaa					inhottavaa
	pelottavaa					turvallista
	tärkeää					turhaa
6. Olen uinnissa omasta mielestäni	taitava					osaan vähän
	kestävä					heikko
	arka					rohkea
7. Uintitekniikoiden opettelu on mielestäni	inhottavaa					mukavaa
	turhaa					tärkeää
	vaikeaa					helppoa
8. Koulun uintitunnit ovat mielestäni	inhottavia					mukavia
	turhia					tärkeitä
	vaarattomia					vaarallisia
9. Uiminen vapaa-aikana on mielestäni	mukavaa					inhottavaa
	tärkeää					turhaa
	vaarallista					vaaratonta
10. Vanhempieni suhtautuminen uimiseeni on	kannustavaa					varoittelevaa
	rajoittavaa					sallivaa
11. Sukeltaminen on mielestäni	inhottavaa					mukavaa
	turvallista					pelottavaa
	helppoa					vaikeaa
12. Silmien auki pitäminen veden alla on mielestäni	miellyttävää					epämiellyttävää
	turhaa					tärkeää
	helppoa					vaikeaa

		erittäin	melko	en osaa sanoa	melko	erittäin	
13. Veden roiskuminen kasvoille on mielestäni	epämiellyttävää	__	__	__	__	__	miellyttävää
	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
	pelottavaa	__	__	__	__	__	turvallista
14. Veteen hyppiminen on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	pelottavaa	__	__	__	__	__	turvallista
	helppoa	__	__	__	__	__	vaikeaa
15. Veden meneminen korviin on mielestäni	häiritsemätöntä	__	__	__	__	__	häiritsevää
	vaaratonta	__	__	__	__	__	vaarallista
16. Uiminen syvässä vedessä on mielestäni	pelottavaa	__	__	__	__	__	turvallista
	mukavaa	__	__	__	__	__	inhottavaa
	helppoa	__	__	__	__	__	vaikeaa
17. Selkäuinti on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	vaikeaa	__	__	__	__	__	helppoa
18. Vatsallaan uinti on mielestäni	inhottavaa	__	__	__	__	__	mukavaa
	vaikeaa	__	__	__	__	__	helppoa
19. Minulla on uintitunnilla usein	kylmä	__	__	__	__	__	lämmin
	kivaa	__	__	__	__	__	tyhmää

KIITOS VASTAUKSESTASI ja oikein mukavaa kesälomaa!!!

LIITE 2.

TAULUKKO 4. "Ensimmäinen uintikertani"-kirjoitelmien jakautuminen aihealueittain.

Aihesisältö	kaupunki.	taajamak.	maaseutuk.	yhteensä
1. Opin uimaan	3	6	6	15
2. Uintiretki	4	5	4	13
3. Uimakoulussa	4	4	3	11
4. Yllättävä tilanne	4	3	3	10
5. Harjoittelua	6	3	1	10
6.Vanhempien uinninopetus	1	2	2	5
7. Vesileikkejä	1	1	1	3
yhteensä	23	24	20	67

TAULUKKO 6. "Myöhempiä kokemuksiani uinnista"-otsikosta kirjoitettujen kokemusten luokittelu Stewartin affektiteorian pohjalta.

Affekti	**Kaupunki**	**Taajama**	**Maaseutu**	**Yhteensä**
Ilo	25	27	12	62
Kiinnostus	5	3	2	12
Halveksunta/häpeä	6	10	4	20
Pelko	6	3	1	10
Viha	3	3	1	7
Suru	1	2	0	3
Halv./häpeä-ilo	9	0	3	12
Säpsähdys-pelko	4	1	1	6
Yhteensä	59	49	24	132

LIITE 3. Kyselylomakkeen muuttujien suoria jakaumia (frekvenssit). (N= 63)

Uimataito	f
En lainkaan	0
Alle 25 m	2
25-100 m	8
Yli 100 m	53

Vanhempien kanssa uimassa ennen kouluikää	f
Ei lainkaan	2
Joskus	40
Kerran viikossa	11
Yli kerran viikossa	10

Uintiaktiivisuus kesällä	f
Ei ollenkaan	0
1 krt/kk	0
2-3 krt/kk	10
1-2 krt/vko	19
3 krt tai yli/vko	34

Uintiaktiivisuus talvella	f
Ei ollenkaan	23
1 krt/kk	26
2-3 krt/kk	9
1-2 krt/vko	3
3 krt tai yli/vko	2

Äidin uintiaktiivisuus	f (N=61)
Ei ollenkaan	13
Joskus	38
Kerran viikossa	9
Yli kerran viikossa	1

Isän uintiaktiivisuus	f (N=56)
Ei ollenkaan	14
Joskus	35
Kerran viikossa	4
Yli kerran viikossa	3

LIITE 3. jatkuu

Saunominen ja peseytyminen uintitunnin yhteydessä	f
Erittäin inhottavaa	0
Melko inhottavaa	7
En osaa sanoa	11
Melko mukavaa	22
Erittäin mukavaa	23

Uikkareissa esiintyminen	f
Erittäin häiritsevää	2
Melko häiritsevää	6
En osaa sanoa	9
Melko häiritsemätöntä	16
Erittäin häiritsemätöntä	30

Silmien auki pitäminen veden alla	f
Erittäin epämiellyttävää	17
Melko epämiellyttävää	16
En osaa sanoa	11
Melko miellyttävää	13
Erittäin miellyttävää	6

Veden roiskuminen kasvoille	f
Erittäin epämiellyttävää	9
Melko epämiellyttävää	14
En osaa sanoa	14
Melko miellyttävää	16
Erittäin miellyttävää	10

Veden meneminen korviin	f (N=62)
Erittäin häiritsevää	13
Melko häiritsevää	16
En osaa sanoa	3
Melko häiritsemätöntä	14
Erittäin häiritsemätöntä	16

LIITE 3. jatkuu

Syvässä vedessä uiminen	f
Erittäin inhottavaa	0
Melko inhottavaa	3
En osaa sanoa	14
Melko mukavaa	25
Erittäin mukavaa	21

14

T

a) Ensimmäinen uintikertani

Olin mökillä uimassa. Rantaan oli pari metriä saunasta. Mulla oli varmaankin joku raja mitä kauemmaksi en saanut mennä. Mökillä oli silloin vielä T-laituri. Se oli mukavaa kun oli lämmintä vettä, mutta kasvit ja kalat vähän pelottivat. En ole varma osasinko vielä uida, mutta luultavasti mulla oli päällä ainakin muovinen uimarengas. Kävin mökillä monta kertaa uimassa, ehkä päivittäin. Ekalla tai tokalla luokalla opin ja uskalsin hyppiä laiturin päästä järveen.

b) Myöhempiä kokemuksiani uinnista

Kesäisin uin aina, kun olin mökillä, saunan kanssa. Kerran en uskaltanut mennä uimaan, kun pelkäsin kasveja, niin saunoin vaan ja heitin löylyä, ja sitten mulle tuli kuumetta.

Myöhemmin olen käynyt aamu uinneillakin, ja se on mukavaa ja virkistävää.

Tykkään uida enemmän järvivedessä kun uimahallin kloori vedessä. Järvi vesi on niin raikasta ja virkistävää.

Viime kesänä uin meidän mökin rannasta vastarantaan, ilman mitään kelluketta, matka oli ehkä jotain 300 m. Isä kyllä souti veneellä vieressä jos siskoni tai mä olisin väsähtänyt. Uimalelujen kanssa on kiva mennä pitkin järven keskelle.