

TIIVISTELMÄ

Tuulevi Kumpulainen. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta eläytymismenetelmän keinoin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 2006. 97 sivua.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaiset asiat ja tekijät vaikuttavat positiivisten ja negatiivisten koululiikuntakokemusten syntymiseen. Minua kiinnosti myös, mitä seurauksia positiivisista ja negatiivisista koululiikuntakokemuksista voi nuorille tytöille aiheutua.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen, perustuen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Tiedonhankintamenetelmänä käytin eläytymismenetelmää. Yhdeksäsluokkalaiset tytöt (n=29) kirjoittivat vapaamuotoisen kertomuksen koululiikuntakokemuksista eläytyen kehyskertomukseksi kutsuttuun orientaatioon. 15 oppilasta kirjoitti positiivisista ja 14 negatiivisista kokemuksista. Analysoinnissa käytin teemoitteluä, jossa pyrin löytämään aineistosta tutkimustehtävän kannalta keskeiset aiheet, kooten samankaltaiset merkitykset kokonaisuuksiksi.

Opettajan vaikutuksesta positiivisiin koululiikuntakokemuksiin koettiin mm. opettajan mukavuus, myönteinen palaute sekä monipuoliset tunnit ilman pakottamista tai täydellisyyden vaatimusta. Negatiivisia kokemuksia olivat opettajan epäoikeudenmukainen kohtelu, huutojaot ja kilpailujen korostaminen. Luokkakavereiden vaikutuksesta korostuivat positiivisissa kokemuksissa ystävien tuen tärkeys, kaikkien tasapuolinen hyväksyntä ja poikien kanssa positiivisesti koetut yhteistunnit. Negatiivisissa kokemuksissa esille tuli epäoikeudenmukainen kohtelu, joka ilmeni mm. yksinäisyytenä ja suoranaisena kiusaamisena. Oppilaasta itsestään korostuivat toisaalta onnistumisen elämykset ja toisaalta huonouden tunteet. Positiivisina kokemuksina itse liikuntatoiminnasta sekä toimintaympäristöstä esille nousivat liikunnan hauskuus ja olosuhteiden hyvyys. Vastaavasti negatiivisina seikkoina nähtiin kielteinen suhtautuminen liikuntaan sekä puutteet toimintaympäristötekijöissä.

Avainsanat: koululiikunta, kokemukset, eläytymismenetelmä

YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN TYTTÖJEN KOKEMUKSIA
KOULULIIKUNNASTA ELÄYTYMISMENETELMÄN KEINAIN

Tuulevi Kumpulainen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteiden laitos
Syksy 2006
Jyväskylän yliopisto

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	3
2 KOULULIIKUNTA.....	7
2.1 Tavoitteet.....	7
2.2 Sisältö.....	9
2.3 Määrä ja laatu.....	9
3 KOKEMUS JA SEN TUTKIMINEN.....	12
3.1 Kokemuksen luonteesta yleisesti.....	12
3.2 Kokemus tutkimuksen kohteena.....	15
3.3 Koululiikuntakokemukset ja niiden tutkiminen.....	16
4 ELÄYTYMISMENETELMÄ TUTKIMUSMETODINA.....	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen.....	25
5.2 Analysointimenetelmänä teemoittelu.....	26
6 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET.....	29
6.1 Tasapuolisesti kannustava vai epäoikeudenmukaisesti suosiva opettaja?....	29
6.2 Kaikki luokkatoverit hyväksyttiin vai hyväksyttiinkö sittenkään?.....	50
6.3 Onnistumisen elämyksiä tai huonouden tunnetta.....	64
6.4 Rakas liikunta – vihattu liikunta.....	73
7 POHDINTA.....	80
LÄHTEET.....	88
LIITTEET.....	96

1 JOHDANTO

Liikunnan tärkeyttä fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin ylläpitäjänä on mahdotonta mitata rahassa. Sen merkitystä ei voi väheksyä lasten, nuorten eikä aikuistenkaan kohdalla. Koska toisaalta liikkumisella tai toisaalta liikkumattomuudella voi olla niin kauaskantoisia vaikutuksia muun muassa ihmisen terveyden kannalta, ei ole myöskään yhdentekevää, miten lapset ja nuoret viihtyvät koululiikunnassa. Liikuntakasvatuksen yhtenä tavoitteena on, että innostus liikuntaan syttyisi jo lapsena ja nuorena ja liikunnasta syntyisi elinikäinen harrastus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Jotta tämä toive voisi toteutua, koululiikunnan tulisi tarjota positiivisia kokemuksia lapsille ja nuorille. Nähdäkseni yksi tärkeimmistä, jollei peräti kaikkein tärkein lenkki tämän toteutumisessa, on liikunnanopettaja. Laine (2000, 42) toteaa, että opettaja on se, joka toimii oppituntitodellisuuden virittäjänä. Niin minulla itselläni kuin kaikilla muillakin liikunnanopettajilla on ensiarvoisen tärkeä asema lasten ja nuorten liikunnan elämysten antajana nykyajan koululiikunnassa. Valitettavasti täytyy kuitenkin todeta, että lasten ja nuorten kokemukset liikuntatunneista eivät aina ole pelkästään positiivisia. Uskon kuitenkin, että tietämyksen kasvaessa tähänkin asiaan voidaan vaikuttaa. Sen tähden halusin omalta osaltani olla syventämässä sitä tietoisuutta, mistä positiiviset tai negatiiviset koululiikuntakokemukset voivat aiheutua.

Ideani tutkimukseni luonteeseen sain vuonna 2005, jolloin osallistuin eräälle tutkimuskurssille ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tavoitteenani tehdä opintoihin kuuluva opinnäytetyö. Silloin tutustuin muiden tutkimusmenetelmien ohella myös eläytymismenetelmään ja jostain syystä aloin kiinnostua siitä. Päätin toteuttaa opinnäytetyöni eläytymismenetelmän keinoin, joka tuntui hyvin mielenkiintoiselta tutkimusmenetelmältä. Aiheeksi opinnäytetyöhöni valitsin minua kiinnostaneet koululiikuntakokemukset ja pro gradu -tutkimusta silmällä pitäen se toimikin hyvänä pilottitutkimuksena. Siinä eläytymismenetelmään olennaisena osana kuuluva kehyskertomus käsitti laajemmin koko peruskoulun aikaiset koululiikuntakokemukset ja näin ollen nuorten kokemukset käsittelivät hyvin pitkää ajan jaksoa. Aihe ei jättänyt minua rauhaan vaan halusin laajentaa ja soveltaa sitä myös pro gradu -tutkielmassani. Päätin rajata kehyskertomuksia niin, että ne käsittelivät vain yhden lukuvuoden aikaisia koululiikuntakokemuksia. Tämä osoittautuikin onnistuneeksi ratkaisuksi ja myös oppilaille miellyttävämmäksi ja eettisemmäksi asetelmaksi, kun ei tarvinnut ajatella

koko peruskoulun aikaisia joko negatiivisia tai positiivisia liikuntakokemuksia. Tällä tavoin sain kerättyä mielestäni vielä syvällisempää tietoutta kuin pilottitutkimuksessani. Toki myös siellä esiin tuli monia yllättäviäkin kertomuksia.

Kohderyhmänäni molemmissa tutkimuksissani oli juuri peruskouluansa päättämässä olevat yhdeksäsluokkalaiset tytöt, paikkakunnan ja oppilaiden vain vaihtuessa. Syy, miksi halusin tutkia nimenomaan tyttöjen koululiikuntakokemuksia, oli se, että minulla itselläni oli luonnollisesti omakohtaisia kokemuksia tyttöjen koululiikunnasta. Tutkijan omakohtaiset kokemukset tutkimuskohteesta ovat olennaisia tämän tyyppisessä tutkimuksessa (Laine 2001, 30–31). Lisäksi tulevaisuudessa työni tulee luultavimmin olemaan peruskouluikäisten tyttöjen parissa. Näin ollen minusta tuntui hyödyllisimmältä tehdä tutkimusta heidän parissaan. Yhdeksäsluokkalaisille on lisäksi ehtinyt vuosien varrella kerääntyä erilaisia koululiikuntakokemuksia eniten verrattuna nuorempiin oppilaisiin. Näin saisin mahdollisimman laajaa käsitystä kyseisestä aiheesta. Vaikka koululiikuntakokemuksista on viime vuosina tehty useita pro gradu -tutkielmia, en löytänyt aiheesta yhtään eläytymismenetelmin keinoin toteutettua tutkimusta yläasteikäisistä nuorista. Muutoinkin tyttöjen käsityksiin keskittyneitä koululiikuntakokemustutkimuksia on tehty hyvin vähän.

Perehdyttyäni aiheeseen, huomasin, että tyttöjen koululiikuntakokemukset poikkeavat monessa suhteessa poikien vastaavista sisältäen monia erityispiirteitä. Totesin, että monta kertaa tyttöjen kokemukset ovat negatiivisempia kuin poikien. Miksi näin on ja onko asialle jotain tehtävissä? Muun muassa Slep ja Wormald (2001) toteavat, että vaikka nuoret tytöt tiedostavat liikunnan hyödyt hyvin, heillä on monia negatiivisia näkemyksiä koululiikunnasta. Monien tyttöjen, toisin kuin poikien, on todettu menettävän jopa mielenkiintonsa koululiikuntaan teini-iässä. Näinhän ei missään nimessä saisi olla ja näin ollen halusin kuulla nuorten omia käsityksiä koululiikuntakokemuksista pyrkien pääsemään asian ytimeen, eli siihen, miksi toiset viihtyvät koululiikunnassa ja toiset eivät.

Tutkimukseni on luonteeltaan siis laadullinen tutkimus. Eläytymismenetelmätarinoiden avulla keräämäni tutkimusaineiston avulla on mielestäni hyvä mahdollisuus saada tietoa sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. Kirjoittamalla suoritettu aineistonkeruu sopii mielestäni erityisen hyvin nimenomaan nuorten tyttöjen ollessa

kohderyhmäni. Muun muassa Sleaf ja Wormald (2001) mainitsevat, että jotkut murrosiässä olevat nuoret tytöt saattavat kokea itsensä ahdistuneeksi esimerkiksi haastattelutilanteissa. Mielestäni kirjoittamisen avulla on mahdollista myös saada kaikkein subjektiivisinta tietoa, sellaista mihin eivät esimerkiksi kavereiden mielipiteet pääse vaikuttamaan. Haluan tutkimuksessani tulevan esille vahvasti nimenomaan oppilaan näkökulma tutkimuskohteeseen. Koska tutkimuksessani on kaksi toisilleen vastakkaista näkökulmaa, siis positiiviset ja negatiiviset koululiikuntakokemukset, on niistä suhteellisen luontevaa kehittää kaksi vastakkaista kehyskertomusta eläytymismenetelmän periaatteen mukaisesti (kts. liite 1 ja 2). Uskon kertomusten muodossa saavani syvällisempää tietoa, kuin jos keräisin tiedot esimerkiksi kyselylomakkeella.

Kertomusten päähenkilönä on Maija, johon pyysin kirjoittajia samaistumaan. Kuvittelemalla itsensä joksikin toiseksi on ehkä helpompaa kirjoittaa myös itselle negatiivisista kokemuksista. Tavoitteena tutkimuksessani on saada tietoa siitä, millaiset asiat ja tekijät vaikuttavat toisaalta positiivisten ja toisaalta negatiivisten koululiikuntakokemusten syntyyn. Haluan lisäksi ymmärtää noiden kokemusten merkitystä nuorten elämässä. Mielestäni aiemmissa tutkimuksissa on pohdittu vähän, mitä seurauksia nuorelle positiivista ja negatiivisista koululiikuntakokemuksista voi aiheutua.

Tutkimusraportissani lähdän liikkeelle luomalla ensin hieman taustaa koululiikunnan tavoitteista, sisällöistä, määrästä ja laadusta. Tällä tavoin voidaan paremmin suhteuttaa mielestäni myös tutkimuksessa esiin tulevia nuorten kokemuksia kyseisestä aiheesta. Toiseksi valotan kokemusta ensin yleiseltä kannalta, josta etenen kokemuksen tutkimisen luonteenpiirteisiin ja sen jälkeen valotan koululiikuntakokemuksia aikaisempien tutkimusten valossa sisällyttäen siihen myös oman esiymmärrykseni aiheesta. Kolmanneksi tarkastelen eläytymismenetelmää tutkimusmenetelmänä erikseen, jotta se avautuisi lukijoille paremmin. Varsinaisessa koululiikuntakokemusten analysointikappaleessa aloitan opettajan vaikutuksesta koululiikuntakokemuksiin, koska kuten jo aiemmin mainitsin, mielestäni opettaja on hyvin keskeinen vaikuttaja oppilaan koululiikuntakokemuksiin. Sen jälkeen tarkastelen luokkatovereiden vaikutusta edeten oppilaasta itsestään esille tuleviin asioihin, päätyen itse liikunnan ja toimintaympäristön

vaikutuksiin. Pohdinnassa kokoan asiat saman otsikon alle ja tarkastelen myös eri merkitysten suhteita ja liittymistä toisiinsa.

Esille nousseet asiat ovat saaneet minut ajattelemaan koululiikunnan luonnetta. Uskon voivani hyödyntää nuorilta itseltään tulleita ajatuksia koululiikuntakokemuksista tulevassa liikunnanopettajan työssäni. Haluan pyrkiä luomaan mahdollisimman positiivisen ilmapiirin liikuntatunneilleni ja tiedostaa paremmin mahdollisten negatiivisten koululiikuntakokemusten aiheuttajia sekä yrittäen estää kielteisten kokemusten syntymistä. Näin minulla olisi parempi mahdollisuus synnyttää liikunnan kipinä oppilaissani. Toivottavasti en ole ajatelmissani yksin.

2 KOULULIIKUNTA

2.1 Tavoitteet

Liikunnanopetuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Päämääränä on kasvattaa oppilasta itsenäisyyteen, yhteisöllisyyteen ja kohti omaehtoista liikunnan harrastamista. Oppilaalle pyritään tarjoamaan sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, jotka mahdollistavat liikunnallisen elämäntavan omaksumisen ja joka näkyisi muun muassa elinikäisenä liikunnan harrastamisena. Tärkeää on myös saada oppilaat ymmärtämään liikunnan terveyttä ja hyvinvointia parantava merkitys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–249; vrt. Laakso ym. 2006b.) Telama ja Yang (2005) tähdentävät, että hyvä liikuntakasvatuksen välitavoite on saada lapset ja nuoret harrastamaan liikuntaa kouluikänsä. Tämä siksi, koska viimeaikaiset tutkimukset, esimerkiksi lasten ja nuorten sepelvaltimotautiin kohdistunut pitkittäistutkimus Laseri, ovat osoittaneet luotettavan yhteyden lapsuuden ja nuoruuden ja toisaalta aikuisiän liikuntaharrastuksen välillä. Laseri -tutkimus korostaa erityisesti säännöllisen pysyvän ja intensiivisen liikunnan merkitystä nuorella iällä. Oleellista on näin ollen se, miten urheilussa viihdytään ja pysytään. (Telama & Yang 2005.) Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen edellyttää riittävästi myönteisiä kokemuksia liikunnasta. Myös monien muiden liikuntakasvatuksen tavoitteiden toteutuminen helpottuu tätä kautta. (Heikinaro-Johansson 2001.)

Edellä mainittuja seikkoja, etenkin kasvattamista läpi elämän jatkuvaan liikuntaharrastukseen, voidaan nimetä myös kasvattamiseksi liikuntaan. Siinä itse liikunnalla nähdään olevan joko itseisarvoa tai voimakasta välinearvoa. On huomattava, että fyysisestä toimintakyvystä huolehtimista voidaan perustella sekä yhteiskunnallisesti että yksilötasolla. Harrastustavoitteen kannalta tärkeää on myös oppimaan oppiminen, joka luo edellytyksiä omalta osaltaan uusien lajien oppimiselle. (Laakso 2003, 17–19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 248) mukaan oppilaan yksilölliset erityistarpeet ja terveydentila on huomioitava. Liikunnan opetuksella pyritään niin ikään vahvistamaan oppilaan itsensä tuntemista ja toisten suvaitsevaisuutta. Vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta korostetaan. Laakso

(2003, 20) muistuttaa, että liikunnan avulla voidaankin edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, muun muassa sosiaalisia ja eettisiä. Näitä ovat edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi yhdessä toimiminen, oikean ja väärän pohtiminen, oikeudenmukaisuus ja keskittymiskyvyn kehittyminen. Näin ollen kasvatus liikunnan avulla on myös tärkeä tavoite.

Heikinaro-Johanssonin (2001) mukaan itse liikunnan- ja luokanopettajien mielestä liikunnanopetuksen tärkeimpiä tavoitteita ovat liikunnan ilon kokeminen ja myönteisen liikunta-asenteen omaksuminen.

Liikuntaharrastuksen omaksuminen eli sosiaalistuminen liikuntaan on monivaiheinen prosessi. Se edellyttää muun muassa tietoisuuden heräämistä, tietojen saantia, positiivista asennetta, motivaation heräämistä, taitojen oppimista, liikunnan kokeilemistä, kavereiden vaikutusta ja osallistumista. (Laakso ym. 2006a.) Näihin mielestäni sisältyy voimakkaasti se, millaisia kokemuksia lapsi ja nuori liikunnasta saa.

Laakso ym. (2006a) mainitsevat liikuntaharrastuksen syntymiseen vaikuttavat tekijät voitavan jakaa niin ikään altistaviin, mahdollistaviin ja vahvistaviin tekijöihin. Altistaviksi tekijöiksi voidaan mainita myös muiden ohella koululiikunnasta saadut tiedot ja kokeilumahdollisuudet. Mahdollistavista tekijöistä muun muassa taitojen oppiminen liittyy vahvasti koululiikuntaan. Vahvistavista tekijöistä myös opettajilta saatu tuki ja rohkaisu on tärkeässä asemassa. Liikuntaan altistavat tekijät ovat tärkeitä minäkokemuksille ja pätevyyden tunteiden kehittymiselle ja myös liikuntamotivaation kehittymiselle. Näin ollen kokemukset koululiikunnasta ovat tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna hyvin tärkeässä asemassa. Minäkokemusta ja motivaatiota tarkastellaan tarkemmin luvuissa 6.3. ja 6.4.

Heikinaro-Johansson ja Ryan (2004) tähdentävät, että liikuntakasvatuksen tavoitteita tulisi selvemmin arvioida myös terveyden edistämisen kannalta. Syynä tähän ovat lisääntymässä olevat lasten ja nuorten terveysongelmat, eritoten ylipainoisuus. Liikuntatuntien vähäisyyden vuoksi kognitiivisten tavoitteiden pitäisi näkyä nykyistä selvemmin liikunnanopetuksessa. Siten lapset ja nuoret oppisivat ymmärtämään ja kantamaan vastuuta omasta terveydestään ja riittävästä liikunnasta. Telama (2005) huomauttaa, että analysoitaessa peruskoulun tavoitteiden toteutumista, huomataan että

liikunnan tuntimäärät ja tavoitteet eivät ole järkevässä suhteessa. Ammatillisella puolella tilanne on vielä huonompi, vaikka heillä terveydestä huolehtimisen taitojen pitäisi kuulua ammattipätevyyteen.

2.2 Sisältö

Vaikka liikuntalajien valinta opetussuunnitelmaan on nykyään pitkälti koulukohtaista, oppilaille tulee tarjota peruskoulun aikana monipuolisia liikuntakokemuksia sekä sisä- että ulkoliikuntalajeista. Perinteisiä suomalaisia liikuntamuotoja kannattaa vaalia, koska ne muun muassa edustavat suomalaista kulttuuriperinnettä. (Heikinaro-Johansson 2001.) Tärkeää olisi varmistaa suomalaisten harrastamien perusliikuntamuotojen hallinta, joita ovat muun muassa lenkkeily, hiihto, uinti, pyöräily ja voimistelu. Näiden lisäksi tulisi kiinnittää huomiota muun muassa monipuolisesti fyysis-motorisia taitoja kehittäviin liikuntamuotoihin. (Laakso 2003, 19.)

Heikinaro-Johansson (2001) mainitsee, että koulussa opetettavat lajit ovat säilyneet pitkälti samoina 1930-luvulta aina 1990-luvulle asti. Nämä lajit luokiteltiin peruskouluun siirryttäessä kuudeksi liikuntamuodoksi, jotka olivat perusliikunta, palloilu, salityöskentely, uinti, hiihto ja luistelu. Nykyään koulujen lajivalikoima on laaja ja palloilun osuus on kasvanut. Heikinaro-Johanssonin vuonna 1998 tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että yläasteella opetettiin eniten koripalloa, sählyä ja jääpelejä, kun taas ala-asteella luistelua, pesäpalloa ja jalkapalloa. Globalisaation vaikutus näkyy myös koululiikunnassa muun muassa siten, että nykyään oppilaat saavat tutustua moniin uusiin lajeihin liikuntatunneilla.

Huismanin tutkimuksessa havaittiin, että koulun liikuntatunneilla etenkin pojat pelasivat yleisimmin joukkuepalloilulajeja. Tytöt lisäksi muun muassa voimistelivat, tanssivat ja rentoutuivat. Ulkoliikunnassa eniten yleisurheiltiin, suunnistettiin ja luisteltiin. Vain puolet vastaajista ilmoitti yläasteen aikana hiihtäneensä. (Huisman 2004.)

2.3 Määrä ja laatu

Heikinaro-Johansson (2001) huomauttaa, että kansa- ja oppikouluaikeihin liikuntaa oli koulussa vielä kolme tai neljä tuntia viikossa. Peruskoulun myötä tuntimäärät lähtivät

laskuun. Laakson ym. (2006b) mukaan peruskoulussa on nykyään kaikilla vuosiluokilla keskimäärin kaksi 45 minuutin mittaista liikuntatuntia viikossa. Näiden lisäksi oppilaalla on sekä peruskoulussa että toisen asteen koulutuksessa mahdollisuus ottaa valinnaisia liikuntakursseja. Heikinaro-Johanssonin vuoden 2003 tutkimuksen mukaan peruskoulun yläluokilla järjestettiin keskimäärin 4.6 lisäliikuntakurssia ja toisella asteella 5.4. Valinnaiskursseille osallistui tytöistä 64 % ja pojista 80 %. (Laakso ym. 2006b.) Huolestuttavaa kuitenkin on, että juuri muutoinkin vähän liikkuvat oppilaat valitsevat vähemmän valinnaiskursseja (Heikinaro-Johansson 2001). Liikunnanopettajilla riittääkin haastetta saada juuri eniten liikuntaa tarvitsevat oppilaat valitsemaan valinnaiskursseja. Laakso ym. (2006b) toteavat, että erityisesti lukiossa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa saattaa olla jaksojärjestelmän vuoksi jaksoja, jolloin liikuntaa ei ole lainkaan (vrt. Heikinaro-Johansson 2001). Siukonen (2000a, 35) näkee valinnaisliikunnan kaksiteräisenä miekkana, koska sen voisi sanoa olevan ainakin osasyynä pakollisten tuntien vähentämisessä. Mielestäni sen lisäksi, että kiinnitetään huomiota vähän liikkuvien oppilaiden valinnaiskursseihin, pitäisi erityisesti huomioida myös se, millaisia kokemuksia he saavat pakollisilta liikuntatunneilta. Juuri vähän liikkuvien pitäisi saada mahdollisimman positiivisia kokemuksia, muutoin heitä on turha odottaa koskaan valinnaiskursseille.

Nuorten terveystapatutkimuksen (2005) mukaan oppilaiden itse arvioitu intensiteetti koululiikunnassa oli varsin alhainen. Peruskoululaisista vain joka viidestoista, lukiolaisista joka kahdeksas ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista joka kymmenes ilmoitti hengästyvänsä ja hikoilevansa runsaasti. Yli puolet oppilaista ei hikoillut lainkaan tai vähän. Pojat ilmoittivat hikoilevansa enemmän kuin tytöt. (Laakso ym. 2006b.) Tyson (1996, 68) mainitsee tutkimusten osoittavan, että jotkut oppilaat eivät rasita itseään liikuntatunneilla. Heikinaro-Johansson (2003, 107) huomauttaakin, että fyysisen kunnon tavoitteeseen pääseminen edellyttää liikunnan määrättyä rasittavuutta, riittävän pitkäkestoisuutta ja tarpeeksi usein toistuvuutta. Näyttääkin siltä, että tähän tavoitteeseen on hyvin vaikea päästä nykyisillä liikuntatuntien määrillä ja tehoilla.

Heikinaro-Johansson ja Ryan (2004) muistuttavat tutkimusten kiistatta osoittavan lapsuus- ja nuoruusiän liikunta-aktiivisuuden olevan yhteydessä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen. Liikunnan yhteys terveyteen on alettu tiedostaa paremmin.

Tutkimustieto niin liikunnan yksilöllisestä kuin yhteiskunnallisesta merkityksestä on lisääntynyt. Siitä huolimatta koululiikunnan merkitystä ei ole osattu riittävästi arvostaa. Koululiikunnassa pitäisi kiinnittää erityistä huomiota liikunnallisesti passiivisiin nuoriin, koska liikkumattomuus aiheuttaa sekä heille että yhteiskunnalle tulevaisuudessa ongelmia (Laakso ym. 2006b). Erityisen korostuneessa merkityksessä koululiikunta on esimerkiksi niille 20 prosentille koulunuorisosta, jotka eivät harrasta liikuntaa koululiikunnan lisäksi lainkaan. Tätä ryhmää voidaan kutsua pelkästään inaktiivisiin harrastuksiin keskittyväksi joukoksi. Heille on 45 minuuttia koululiikuntaa kahdesti viikossa aivan liian vähän, eikä se voi yksistään täyttää terveyttä edistävälle liikunnalle asetettuja tavoitteita. Terveysliikunnan kriteerien mukaan aikuinen tarvitsee kolmasti viikossa tehokasta liikuntaa ja kasvuiässä olevat lapset ja nuoret mielellään päivittäin (Liinamaa 2004). Laakson ym. (2006b) mukaan tärkeää on päivän aikana erilaisista toiminnoista kertyvä liikunnan kokonaismäärä.

Koululiikunnan asema on entisestään heikentynyt. Oppitunteja teoria-aineisiin lisättiin uudessa perusopetuksen tuntijaossa ja vähennyksiä tapahtui muun muassa liikunnan valinnaiskursseista. (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004.) Lukio- ja ammattikouluikäisiltä on koululiikuntaa vähennetty eniten viime vuosikymmenien aikana. Kaikkein eniten karsintaa on tehty ammattikouluissa. Tämä on erittäin huolestuttavaa, koska ammattikoululaiset ovat yksi vähiten liikuntaa harrastava ryhmä. Myös koulujen kerhotoiminta on vähentynyt huomattavasti viime aikoina. (Laakso ym. 2006b.)

Sveitsin Magglingenissä vuonna 2005 järjestetyn kansainvälisen liikuntakasvatuksen kokouksen suosituksissa todettiin, että koulujen opetusohjelmissa olisi oltava riittävä määrä liikuntatunteja laadukkaan liikuntakasvatuksen toteutumiseksi. Tutkimustiedon perusteella se tarkoittaa, että liikuntaa tulisi olla vähintään 180 minuuttia viikossa jokaisella kouluasteella. (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2006.) Heikinaro-Johansson (2001) huomauttaa, että peruskoulussa tulisi olla liikuntaa kolme kertaa viikossa ja mieluiten kaksoistunteina. Lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa liikunta olisi oltava ehdottomasti hajautettuna. Suomessa ollaan selvästi jäljessä kansainvälisen liikuntakasvatuksen kokouksen suosituksista koululiikunnan määrässä.

3 KOKEMUS JA SEN TUTKIMINEN

3.1 Kokemuksen luonteesta yleisesti

Kokemus on hyvin laaja-alainen käsite ja sitä voi tarkastella hyvin monesta näkökulmasta käsin. Sen moninaisesta luonteesta johtuen on hyvin vaikea tarkasti määritellä, mitä se kaiken kaikkiaan pitää sisällään. Pyrin tässä kuitenkin selventämään kokemuksen luonnetta edes hieman muutamasta näkökulmasta käsin.

Kokemus viittaa Telaman (1999) mukaan aina elettyyn tai tehtyyn ja siihen, miten se on heijastunut tietoisuuteen. Se syntyy tekemisestä muodostuvan vaikutelman perusteella. Kokemus on aina henkilökohtainen. Psykologisesta näkökulmasta katsottuna ihmisen mielentilalle ja persoonallisuudelle on tärkeämpää se, kuinka asiat koetaan. Perttula (1995, 18–20, 22, 26) korostaa kokemuksen olevan kokemus jostakin, johon ihminen on yksilöllisessä ja ainutlaatuisessa suhteessa. Hän pystyy myös refleктоimaan ja erottelemaan kokemuksiaan. Kokemusmaailma on myös sosiaalisesti muotoutunutta.

Yksilöllinen ymmärrys ja tulkinta

Määttäsen (1995, 84, 93–94) mukaan yksilön ominaisuudet vaikuttavat siihen, millaisena todellisuus havaitaan. Tiedolla on myös määrättyjä seikkoja, jotka vaikuttavat kokemukseen. Jotta tietää jotain, on oltava uskomus asiasta. Jotta tieto olisi todellista, uskomus on pystyttävä myös perustelemaan todeksi.

Perttula (1995, 7–8, 20–21) viittaa fenomenologiaan puhuessaan kokemuksesta. Siinä korostetaan sitä, että ihmisen välitön kokemus on totuuden perusta. Ulkoinen maailma välittyy ihmiselle vasta tajunnan kautta saamastaan kokemuksesta. Tietoisuus jäsentää kokemusta, jonka seurauksena siitä muodostuu yhtenäinen ja mielekäs kokonaisuus. Ennen kuin kokemus on mahdollista, on ihmisen ymmärrettävä asia tajunnassaan. Vasta ymmärtämisen kautta kokemus muuttuu tiedostetuksi. Myös Turunen (1999, 141) korostaa ymmärryksen merkitystä kokemuksen synnyssä. Dunderfelt (1991, 54, 197–199) vertaa kokemuksia havaintoihin, jotka syntyvät siitä, mitä aistit välittävät. Näistä seuraa muun muassa ajatuksia ja tunnereaktioita, joita voidaan kutsua tulkinnaksi.

Yksilön sisäisenä tapahtumana ulkomaailmasta tulleelle ilmiölle luodaan aivoissa psyykinen vastine, joka lopulta muuntuu yksilön psyykkiseksi aineistoksi.

Aiempien kokemusten vaikutus

Määttänen (1995, 84, 87, 93) toteaa ihmisen havaintoprosessien ja näin ollen myös kokemusten olevan hyvin aktiivisia ja yksilöllisiä. Tietoisuuden käsitteelliset rakenteet vaikuttavat suuresti siihen, miten kukin maailman kokee. Isokorven ja Viitasen (2001, 220) mukaan aikaisemmat kokemukset vaikuttavat aina seuraavien kokemusten sisältöön. Tulkitessaan uutta kokemusta on palattava myös aikaisempiin kokemuksiin. Kokemus aiheuttaa pysähtymisen, tutkimisen, uuden kokemuksen, jälleen pysähtymisen, pohtimisen ja niin edelleen. Näin yksilön ja maailman suhde muokkautuu, ihminen kasvaa ja kehittyy. Bransford ym. (2004, 83, 85, 87) korostavat kaikkeen oppimiseen sisältyvän aiemmista kokemuksista peräisin olevaa siirtovaikutusta, joka toimii uuden ymmärryksen rakennusaineina. Dunderfeltin (1991, 55) mukaan ihmisen tajunnan syvä peruskerrostuma on syntynyt jo varhaislapsuuden kokemuksista, jotka kuitenkin muuntuvat läpi elämän uusien kokemusten myötä. Autio ja Kaski (2005, 59) mainitsevat eri aistikanavista saadun tiedon rakentuvan oppijan mielessä vastaamaan hänen aiempia kokemuksiaan ja tietämystään. Uusi tieto rakennetaan siten, että se tukee jo olemassa olevaa tietoa.

Tunteiden ja elämysten liittyminen kokemukseen

Isokorpi ja Viitanen (2001, 28, 30, 37) korostavat tunteiden merkitystä kokemusten aiheuttajina. Voidaan myös puhua tunnekokemuksista. Nämä voivat olla hyvin monimuotoisia ja vaihtelevia. Tunteet ilmaisevat aina jonkin kokemista jonakin. On huomattava, että jokin asia voi aiheuttaa hyvin erityyppisiä tunteita eri ihmisillä. Puhutaan tunnekokemusten intrapsyykkisestä luonteesta. Tunnetila on näin ollen hyvin yksilöllinen kokemuksellinen tila. Myös Turunen (1999, 93, 188) tähdentää tunteiden vaikutusta kokemuksiin. Esimerkiksi opetustapahtuman herättämät tunteet vaikuttavat pitkälti siihen, koetaanko tilanne mielekkäänä elämyksenä vai negatiivisena kokemuksena. Tunne, elämys ja kokemus liittyvät pitkälle toisiinsa. Tunne on yleensä selkeä ja nimettävissä, kun taas elämys on epämääräisempi. Kokemukseen sisältyy yleensä jokin elämystaso. Myös elämykseen liittyy yleensä jokin kohde eli havainto

(vrt. Perttula 1995, 20). Telama (1999) muistuttaa, että kun saamme kokemuksia jostakin, saamme kokemuksia myös itsestämme. Elämyksen hän määrittelee voimakkaasti vaikuttavaksi kokemukseksi. Siinä korostuvat erityisesti tunnetilat ja se on hyvin kokonaisvaltainen. Sen vuoksi on hyvin mahdotonta sanoa, mistä se johtuu tai mikä sen aiheuttaa. Telama korostaa kokemuksen ja elämyksen merkitystä etenkin koululiikunnassa.

Kokemuksen jaottelua oppimisen näkökulmasta

Antikainen (1998, 202–204) käsittelee kokemusta eritoten oppimisen näkökulmasta. Oppimisen intressin mukaisesti kokemuksia voi jaotella teknisiin, praktisiin ja emansipatorisiin intresseihin. Tekninen intressi tarkoittaa oppimiskokemusta välineellisiin tarkoituksiin (esimerkiksi oma ura), praktinen liittyy arkielämän käytännön tarpeisiin ja emansipatorisilla tarkoitetaan jonkinlaisia vapauttavia muutoksia.

Antikainen (1998, 201–202) erittelee kokemukset niin ikään pituudeltaan. Lyhytkestoiset ovat pikemminkin oivalluksia ja pitkäkestoiset hyvin pitkiäkin tapahtumakulkuja, esimerkiksi itseluottamuksen karttuminen. Kokemukset voivat erota myös laadultaan ja jatkuvuudeltaan. On huomioitava, että merkittävä oppimiskokemus voi olla laadultaan myös kielteinen. Siitä huolimatta se on merkityksellinen. Kokemukset voivat myös muuttua ajan myötä. Negatiivinen kokemus voi muuttua loppujen lopuksi yksilön resurssiksi. Niin ikään aikaisempi myönteinen kokemus voi myöhemmin vaikuttaa positiivisessa mielessä samanlaatuisessa asiassa. Kielteinen kokemus voi vaikuttaa tulevaisuudessa vastaavasti negatiivisesti vastaavanlaisissa yhteyksissä.

Kokemukset voivat tapahtua hyvin monenlaisissa ympäristöissä. Esimerkiksi nuorten merkittävät oppimiskokemukset tapahtuvat nykyään pikemminkin jossain muussa ympäristössä kuin koulussa (vrt. Laine 1999, 117; Telama 1999). Kokemuksia voi erotella myös oppimisen sisällön suhteen. Erityisesti taitojen osalta puhutaan usein osaamiskokemuksista. Oppiminen löytyy tässäkin taidon osaamisen taustalta. (Antikainen 1998, 202–204.) Laine (1999, 118) tarkastelee kokemuksia koulun näkökulmasta. Hän muistuttaa, että oppilaiden kokemuksia ei useinkaan oteta huomioon

koulun oppimisprosesseissa. Nämä omakohtaiset kokemukset olisivat usein nimenomaan mielekkyyttä tuottavia, epätavanomaisia, yksilöllisiä ja elämyksellisiä, joista kouluinstituutiolla olisi paljon opittavaa. Isokorpi ja Viitanen (2001, 222) toteavat, että välitön omakohtainen kokemus on oppimisen perusta. Jotta oppimisprosessi käynnistyisi, tarvitaan ristiriita aiempien kokemusten ja senhetkisen sosiokulttuurisen kokemusmaailman välillä. Aina oppimisprosessi ei kuitenkaan käynnisty, jolloin syynä voi olla esimerkiksi torjunta tai halu pitäytyä perinteissä.

3.2 Kokemus tutkimuksen kohteena

Kokemuksen tutkimusta lähestytään tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta käsin. Fenomenologiassa tutkitaan nimenomaan kokemuksia ihmisen omasta todellisuudesta, toisin sanoen ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat kokemuksia muotoilevat merkitykset, joiden tutkiminen on mielekästä ihmisen toiminnan intentionaalisuuden eli tarkoituseräisyyden vuoksi. Niin tutkija kuin tutkittavatkin kuuluvat johonkin yhteisöön, jossa on yhteisiä piirteitä eli yhteisiä merkityksiä. Tähän nojaten jokaisen yksilön kokemuksen tutkimisessa on myös jotain yleistä. Toisaalta merkitystä on myös jokaisen yksilön erilaisuudella. Hermeneuttinen tutkimus on kiinnostunut ainutkertaisesta ja ainutlaatuisesta, eikä etene yksittäistapauksista yleistyksiin. Sillä tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkijan tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta mahdollisimman oikea tulkinta. Merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2001, 26–29.)

Kokemuksen tutkimisessa tutkijalla on jo ennen tutkimusta jonkinlainen ymmärrys tutkittavasta kohteesta, koska tutkittava merkitysmaailma on entuudestaan jollain tavalla tuttu. Tutkimuksen tavoitteena voisi määrittellä olevan tunnetun tekemistä tiedetyksi. Kokemuksen tutkija ei koskaan aloita tyhjästä. Tutkimuksen metodi täytyy soveltaa aina kulloisenkin tilanteen mukaan, jotta toisen kokemus ja sen merkitykset tavoitettaisiin mahdollisimman hyvin. Siksi ei voida antaa tarkkoja kuvauksia metodisiin ratkaisuihin. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole kohdetta ennalta määrittäviä teoreettisia malleja, toki teoreettisia esimääryksiä on, esimerkiksi aiempia tutkimustuloksia aiheesta. (Laine 2001, 30–33.)

Laine (2000, 24) korostaa kokemuksen tulevan parhaiten esille kertomusten muodossa, kun taas Laineen (2001, 35–36, 39, 41–43) mielestä kokemusten tutkimisessa aineiston hankinta on haastattelemalla kaikkein laaja-alaisinta. Kysymykset on hyvä olla avoimia ja mahdollisimman vähän vastausta ohjaavia. Ne olisi laadittava myös niin, että vastauksista olisi mahdollista tulla kuvailevia, kertomuksen omaisia. Aineistoa analysoitaessa pyritään saamaan esille samankaltaisten merkitysten muodostamia kokonaisuuksia, kokonaisilmiön osakokonaisuuksia. Lopullisena tavoitteena tutkimuksessa on kokonaiskuvan luominen ja näin erillisiä merkityskokonaisuuksia on lopulta tarkasteltava yhdessä ja suhteessa toisiinsa. Jotkut merkityskokonaisuudet saattavat olla olennaisempia kuin toiset. Tutkimus on onnistunut, jos tutkittava ilmiö ymmärretään lopuksi aiempaa monipuolisemmin. Ymmärryksen lisääminen on fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus. Inhimillisen elämän toiminnan tietoinen kehittäminen edellyttää olemassa olevien merkityksien ja siihen mahdollisesti liittyvien ongelmien ymmärtämistä.

3.3 Koululiikuntakokemukset ja niiden tutkiminen

Liikunnalla on todettu olevan sekä itseisarvoa harrastajalleen että välinearvoa muiden vaikutusten saavuttamiseksi. Ennen muuta liikunnan ainutlaatuisuus muihin harrastuksiin verrattuna on nähtävä sen elämää rikastuttavina kokemuksina ja elämyksinä omasta kehosta ja sen toiminnoista. Ne ovat jaettavissa osaamiseen ja oppimiseen liittyviin pätevyyselämyksiin ja lähinnä emotionaalisiin elämyksiin. Niillä on aina merkitystä yksilön mielentilalle. (Telama 2000, 58.) Liikuntakasvatuksessa voi kokea vaikeasti muualla tavoitettavia suuria tunteita, kuten tyytyväisyyden tunnetta rankan harjoituksen jälkeen, tunnetta kuulumisesta joukkueeseen, voiton ihanuutta ja tappion karvautta sekä esteettisiä elämyksiä (Lintunen 2003, 29). Muiksi elämysten lähteiksi Telama (2000, 58) mainitsee vielä muun muassa liikuntatoimintaan liittyvän arvaamattomuuden ja jännityksen ja ympäristötekijöistä luonnon.

Tyson (1996, 68) muistuttaa, että useiden tutkimusten mukaan avainasemassa oppilaan liikuntaharrastukseen vapaa-ajalla niin kouluajana kuin myös tulevaisuudessa ovat oppilaiden luomat asenteet ja käsitykset koululiikunnasta. Liukkonen ja Telama (1997; vrt. Laakso ym. 2006a) toteavat, että positiivisilla koululiikuntakokemuksilla on yhteyttä pysyvän liikunnan harrastamisen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan

omaksumiseen. Tämä johtuu koetun fyysisen kyvykkyyden kehittymisestä, jolla on puolestaan yhteys koko persoonallisuuden ja etenkin itsearvostuksen kehittymiseen suotuisalla tavalla. Parhaimmillaan koululiikunta vaikuttaa hyvällä tavalla nuoren minäkäsityksen myönteiseen kehittymiseen (Lintunen 2000, 81). Minäkäsitystä selvitetään tarkemmin kappaleessa 6.3.

Jaakkola (2002) muistuttaa, että jokaisen lapsen tulisi saada liikunnasta myönteisiä kokemuksia, elämyksiä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Useiden tutkimusten mukaan parhaiten se onnistuu, jos opettaja on luonut tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston. Vastaavasti taas kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto rajoittaa mahdollisuuksia kokea onnistumisia ja elämyksiä. Liikuntatuntien motivaatioilmastosta kerrotaan tarkemmin kappaleessa 6.1. Valitettavan usein koululiikuntakokemukset voivat olla myös negatiivisia. Etenkin jos liikuntatunneilla korostuu sosiaalinen vertailu, kilpaileminen ja lopputulokset, voi omia kykyjään ja taitojaan epäilevä nuori kokea liikunnan kielteisenä.

Lintunen (2000, 81) toteaa, että valtaosa kielteisistä kokemuksista koetaan yleensä yläasteiässä. Nuorilla liittyy juuri tähän ikävaiheeseen esimerkiksi ajattelun ja minäkäsityksen kehitykseen liittyviä tekijöitä. Muun muassa nämä saattavat vaikuttaa opetuksen lisäksi kielteisten kokemusten syntymiseen. Tämänkin vuoksi on tärkeää tuntea nuorten kehitykselle ominaisia piirteitä.

Aikaisemmin ei ole opetuksessa osattu ottaa huomioon lasten ja nuorten omia tulkintoja koululiikunnasta. Heiltä ei ole kysytty niitä, tai heidän ideoitaan ei ole otettu vakavasti. On myös ajateltu, etteivät he osaisi kertoa kokemuksistaan. Yksi syy tähän on myös se, ettei tämäntyyppiseen tutkimukseen sopiva laadullinen tutkimustapa ole ollut hyväksyttyä aiemmin koulutuksessa. Vasta viime aikoina tutkijat ja kasvattajat ovat alkaneet kiinnittää enemmän huomiota lasten ja nuorten omiin käsityksiin koululiikunnasta. Tämä onkin tärkeää, sillä tutkimalla niitä voidaan arvostaa ja ymmärtää paremmin lasten ainutlaatuista käsitystä maailmasta. Tätä kautta pystytään auttamaan paremmin kunkin yksilöllistä kehitystä. (Sanders 1996.) Jaakkola (2002) toteaa liikuntapsykologisen ja -pedagogisen tutkimuksen nykyään suuntautuvan osaltaan myös liikuntakokemuksiin.

Oma esiymmärrykseni

Omista koululiikunta-ajoistani on jo aikaa. Kuitenkin mieleeni on jäänyt noiden hetkien mukavuus, sillä pidin aina valtavasti liikunnasta. Se oli koko kouluaikani mukavin kouluaine. Silläkin oli varmasti merkitystä, että liikuntanumeroni oli 10 koko peruskoulun yläasteen ja lukion ajan. Onnistumisen elämykset ja pätevyiden tunteet ovat päällimmäisinä muistoissani. Uinti oli kuitenkin sellainen laji, jossa tunsin olevani keskimääräistä heikompi. Opin sen taidon muutoinkin melko myöhäisessä vaiheessa ja muistelen, ettei sitä koululiikunnassa oikeastaan kukaan edes opettanut. Opettajan muistan suhtautuneen minuun positiivisella tavalla. Mieleeni ei ole kuitenkaan jäänyt mitään suosimisen tunnetta. Eritoten pidin siitä, että pääsin edustamaan koulua niin yleisurheilussa kuin lentopallossa ja joskus myös jossain muussakin lajissa. Pidin kilpailemisesta. En muista kokeneeni milloinkaan nöyryytystä tai häpeää opettajan tai luokkatovereiden taholta. Suihkussa käynnit muistan kuitenkin jotenkin vastenmielisenä kokemuksena. Opettajalla oli vielä tapana käydä tarkkailemassa tuota toimenpidettä. Kerran muistan opettajan olleen vihaisella tuulella, kun uintitunnilla olimme ”unohtaneet” uimapuvut kotiin. Tuolloin hän ”pakotti” meidät ottamaan uimahallin uimapuvut ja uimaan niissä. Se oli epämiellyttävä kokemus. Muutoin negatiiviset kokemukset ovat hyvin vähäisiä. Huutojakoja muistan jännittäneeni kuitenkin tavanomaista enemmän.

Koska esiymmärrykseni on niin positiivisiin asioihin painottuva, on se kovin yksipuolinen. Minun täytyy muistaa, että vaikka minulla itselläni on niin paljon positiivisia kokemuksia koululiikunnasta, kaikilla ei suinkaan näin ole. Minun on opettajana ymmärrettävä myös heitä, jotka suhtautuvat vähemmän myönteisesti liikuntaan ja tiedostaa myös syitä tähän. Kun tiedän laajemmin syistä, jotka johtavat negatiivisiin kokemuksiin, pystyn myös paremmin niitä välttämään ja auttamaan omalta osaltani oppilaita. Siksi tämä tutkimus on hyvin tärkeä oman ymmärrykseni lisäämiseksi.

Tutkimuksia koululiikuntakokemuksista

Sleap ja Wormald (2001) ovat tutkineet Englannissa 16–17-vuotiaiden tyttöjen käsityksiä liikunta-aktiivisuudesta. Tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä

ryhmähaastatteluja jakaen 52 tyttöä 5–8 hengen ryhmiin pyrkien saamaan tutkimuksessa mukana olleilta subjektiivisia käsityksiä liikunta-aktiivisuuden eri aihealueista. Tällä keinoin oli mahdollista saavuttaa syvällisempää tietoa aiheesta kuin kvantitatiivisin keinoin. Tutkimuksen mukaan Englannissa on tehty vähän kvalitatiivista tutkimusta tästä aiheesta. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista tytöistä ei harrastanut aktiivisesti liikuntaa.

Sleapin ja Wormaldin (2001) tutkimuksen yhtenä pääaiheena oli liikuntakasvatus koulussa, josta monilla oli voimakkaita tuntemuksia aiheuttavia negatiivisia käsityksiä. Etenkin vähän liikuntaa harrastavat eivät pitäneet kilpailullisista joukkuelajeista, jotka näyttivät painottuvan opetussuunnitelmassa. Sen sijaan he arvostivat pääasiassa sellaisia yksilölajeja, joita ei ollut tarjolla koulussa. Niin ikään tyttöjen mielestä negatiivista koululiikunnassa oli sen rasittavuus määrättyissä lajeissa sekä kuntotestaus. Jotkut pelkäsivät myös liikuntatunteja muun muassa niiden vaikeuden vuoksi. Tuntien jälkeinen peseytyminen alastomana, tungos pukuhuoneissa sekä joukkueiden muodostamismenetelmät koettiin kiusallisina. Kylmät ja sateiset sääolosuhteet koettiin niin ikään kielteisinä. Positiivisina koettiin hauskan pito kavereiden kanssa. Liikuntaa harrastavat tytöt pitivät koululiikunnasta ja he valitsivat lisäksi valinnaisliikuntaa. Opettajista joko pidettiin tai ei ja heidän koettiin suosivan liikunnassa hyviä oppilaita ja jättävän huomiotta huonompia oppilaita.

Williams (1996) toteaa artikkelinsa olevan osan suurempaa Williamsin ja Woodhousen vuonna 1996 tekemästä tutkimuksesta, joka käsitteli 2993:n yhdeksän- ja yksitoistavuotiaan oppilaan käsityksiä heidän koululiikuntakokemuksistaan Englannissa. Oppilaat kirjoittivat kyselylomakkeeseen mistä he pitivät tai eivät pitäneet koululiikunnassa. Williams korostaa, että tuohon vuoteen mennessä oli tehty vähän tutkimuksia, jossa oppilaiden ääni pääsee kuuluville. Tutkimuksessa tuli esille, että sekä tytöt että pojat mielsivät itsensä joko liikuntatunneista pitäviin tai ei-pitäviin urheilullisiin tai ei-urheilullisiin. Vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa koettiin positiivisena. Toisaalta vertaisryhmäläiset saattoivat olla häpeän ja nöyryytyksen aiheuttajia. Sekaliikunnasta oli vain negatiivisia kommentteja.

Opettajan taholta koettiin muun muassa nöyryytystä ja häpeää oppilaan jäädessä viimeiseksi kilpailussa tai joukkueita muodostettaessa. Opettajat puhuivat tai toistivat

liikaa. Jotkut eivät yksinkertaisesti pitäneet opettajasta. Positiivisena nähtiin opettajan hyvät suhteet oppilaiden kanssa. Sekaryhmissä olleet tytöt kokivat opettajan huomion kiinnittyvän poikiin ja yleensä kyvykkäimpiin. Yksilöurheilu, kuten juoksu koettiin luokkatovereiden katseiden alla kiusalliseksi. Peliajan vähyys runsaan taitoharjoittelun vuoksi nähtiin negatiivisena. Liikunta oli myös hauskaa vaihtelua luokkatyöskentelylle ja hyvä mahdollisuus harjoitteluun, uusien taitojen kokeiluun ja ryhmätyöskentelyyn. Paljolti taidoista tai niiden puutteesta johtuen jostakin toiminnasta joko pidettiin tai ei. Varsinkaan tytöt eivät pitäneet menemisestä ulos kylmään ja märkään. Heidän mielestä harmistuksen aiheena olivat joskus myös epämuukavat liikuntavarusteet. Tytöt kokivat suihkussa käynnin tarpeettomana ja kiusallisena. Liikunnasta ei pidetty huonouden tunteen vuoksi. Williams mainitsee muista tutkimuksista muun muassa Goudasin ja Biddlen sekä Dickensonin ja Sparkesin tutkimuksissa korostuneen hauskuuden, vaihtelun muusta koulutyöstä ja terveyden sekä hyvän kunnon olevan syitä siihen, miksi liikuntatunneilla viihdytään. (Williams 1996.)

Opetushallituksen toimesta arvioitiin vuonna 2003 liikunnan oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa yhdeksäsluokkalaisilta. Arvioinnin kirjalliseen osaan osallistui yhteensä 2787 poikaa ja 2659 tyttöä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta. Myönteisistä asioista eniten esille nousivat liikuntatunteihin liittyvät sosiaaliset näkökohdat, muun muassa toisiin oppilaisiin tutustuminen, yhdessä oleminen, yhteistyö, hyväksytyksi tuleminen sekä toisten epäonnistumisten ymmärtäminen ja auttaminen. Liikuntatoiminta nähtiin myös vaihteluna lukuaineille. Mukavaa oli muun muassa ulkona oleminen, kehittyminen ja uuden oppiminen, itsensä tuntemaan oppiminen sekä se, ettei ollut teoriaa eikä kokeita. Kielteisiä asioita tyttöjen mielestä olivat liikunnan pakollisuus, opettajaan liittyvät seikat sekä kilpaileminen ja testit. Pojat mielsivät kielteisiin seikkoihin epäonnistumisen tunteen, tuntien vähyden ja tylsyyden, hikoilun, loukkaantumiset ja tappelut. (Huisman 2004.)

Kosonen (1998) tutki väitöskirjassaan myös muun muassa koululiikuntamuistoja. Aineisto kerättiin kirjoittamisen, ryhmäkeskustelujen ja haastattelujen menetelmillä yhteensä 30:lta eri ikäiseltä naiselta. Aineistossa nousivat esille muun muassa häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemuksia, joita syntyi muun muassa nähdyksi tulemisesta pakottamisen, kilpailun ja vertailun kautta. Vain harvoin kuvattiin onnistunutta

nähdyksi tulemista. Kosonen kuvaa tilanteita lauseella ”ei-koskaan-tarpeeksi-hyvä”. Koululiikunnan erityispiirteenä onkin se, että muun muassa fyysiset taidot, ruumiin ulkoiset mitat ja sukupuoli kypsyminen ovat jatkuvan tarkkailun alaisena. Liikuntatuntien toiminnot kohdistuvat peittelemättä suoraan ruumiiseen. Luokan sisällä voi syntyä esimerkiksi kastijakoa urheilussa pärjäämisen perusteella. Myös ulkonäön piti olla tietyn näköinen, jotta kelpasi. Kuukautisten salailu tuli esille. Esiin nousi myös muistoja tunnollisista oppilaista, jotka olivat yrittäneet suoriutua kaikesta pakonomaisesti. Pelkoa ei saanut ilmaista. Koululiikuntamuistoissa kuvattiin myös pilkan ja arvostelun kohteeksi joutumista, pakottamista, negatiivisiksi koettuja kilpailuja ja jyrkkää vastakkainasettelua tyttöjen ja poikien välillä. Tutkimuksessa korostui myös liikunnanopettajan merkitys. Negatiivisia muistoja oli joitakin oppilaita suosivista ja positiivisia muistoja kannustavista mutta ei-pakottavista opettajista. Kososen aineistosta ei noussut esiin hetkiä, joissa olisi toteutunut sosiaalisuus, vastavuoroisuus ja toisten kanssa oleminen.

Viime vuosina on tehty useita pro gradu -tutkimuksia liittyen koululiikuntakokemuksiin etenkin Jyväskylän liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, mutta myös luokanopettajakoulutuksessa. Näistä kvalitatiivisen tutkimusten määrä on kuitenkin suhteellisen vähäistä verrattuna kvantitatiivisiin tutkimuksiin. Kulmala ja Valkeapää (2002) tutkivat 59 lukiolaisen koululiikuntakokemuksia keräämällä ainekirjoituksia ja käyttäen analysoinnissa teemoittelua. Heidän tutkimuksessaan kertyi negatiivisia kokemuksia huomattavasti enemmän kuin positiivisia kokemuksia. Opettajan positiivista ominaisuuksista korostettiin eniten kannustavuutta ja oikeudenmukaisuutta. Negatiivisista ominaisuuksista esille nousivat epäoikeudenmukainen arvostelu ja oppilaiden kohtelu, koululiikunnan yksipuolisuus sekä opettajan yksinvalta tuntien suunnittelussa. Esillä oli tytyillä vaikeampaa, sillä he kokivat ruumiillisuuden ahdistavana ja huutojaot nöyryyttävänä kokemuksena. Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat nauttivat niin koulu- kuin vapaa-ajan liikunnastakin, taitamattomat korostivat enemmän omaehtoista liikuntaa.

Viljanen (2000) tutki osana pro gradu -tutkielmaansa peruskoululaisten ja lukiolaisten koululiikuntakokemuksia (N = 2292). Tutkimuksessa selvitettiin, millaisena oppilaat kokivat koululiikunnan kysymällä viisiportaisella asteikolla, mitä mieltä oppilaat olivat koulun liikuntatunneista. Koululiikuntakokemukset olivat pojilla positiivisempia kuin

tyttöillä. Osasyynä tähän arveltiin olevan tyttöjen ja poikien erilaisissa lajeissa; tyttöillä oli muun muassa enemmän voimistelua ja pojilla enemmän palloilua. Viljanen (2000) toi esille Silvennoisen (1979) tutkimuksen, jonka mukaan negatiivisimmat koululiikuntakokemukset liittyivät yleensä voimisteluun tai hengästymiseen ja hikoiluun. Myös opettajan merkityksen otaksuttiin korostuvan tyttöjen huonoissa kokemuksissa. Viljanen (2000) totesi, että Valkosen (1996) mukaan tytöt kokevat opettajan käyttäytymisen enemmän oppilaita luokittelevaksi ja määräileväksi kuin pojat. On huomattava, että tutkimuksessa ei selvitetty, mistä kokemukset johtuvat.

Mäemurd ja Tanttinen (2004) selvittivät neljäsluokkalaisilta oppilailta eläytymismenetelmän keinoin, millainen on lasten mielestä hyvä ja huono liikuntatunti. Huomioitavaa on, että tämä oli ainoa löytämäni koululiikuntakokemuksiin viittaava tutkimus eläytymismenetelmän keinoin. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset kokevat liikuntatunnit monipuolisesti ja yksilöllisesti. Hyvään liikuntatuntiin vaikuttivat onnistuminen, liikuntamuoto, vertaisryhmä ja turvallisuus. Myös opettaja ja hänen luomansa ilmapiiri olivat tärkeitä.

Cothran ja Kulinna (2005) korostavat, että viime aikojen tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä peruskouluikäisiin nuoriin. He näkevät tärkeänä ottaa huomioon myös nuorten aikuisten käsityksiä liikuntakokemuksista. Cothran ja Kulinna (2005) tutkivat nuorten aikuisten liikuntakokemuksia yliopistossa. Opettajan toiminnassa he suosivat sellaisia opetustyyliä, johon sisältyi vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa sisältäen valinnan mahdollisuuksia eri vaihtoehtojen välillä. Toisessa tutkimuksessa kysyttiin muun muassa, miten asenteet liikuntaa kohtaan pysyisivät positiivisina. Opiskelijoiden mielestä oli tärkeää esimerkiksi vertaisryhmään sopeutuminen ja julkisten epäonnistumisten välttäminen. Mielestäni yhdeksäsluokkalaiset alkavat olla jo sen verran aikuisuuden kynnyksellä, että heidän ja nuorten aikuisten käsitykset koululiikunnasta ovat vertailukelpoisia keskenään. Siksi halusin sisällyttää tähän kuvauksen myös kyseisestä tutkimuksesta.

4 ELÄYTYMISMENETELMÄ TUTKIMUSMETODINA

Eläytymismenetelmällä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan lyhyehköjen tarinoiden kirjoittamista tutkijan ohjeiden mukaisesti. Vastaajille jaetuissa papereissa on kertomuksen alku valmiina, jota jatkaen he kirjoittavat pienen tarinan valmiiksi. Tutkijan kirjoittamaa kertomuksen alkua sanotaan kehyskertomukseksi. Tarinoiden kirjoittamisessa korostetaan mielikuvituksen käyttöä. (Eskola 1997, 5.)

Eskolan (1997, 5) mukaan kirjoittaja voi kehyskertomuksesta riippuen kirjoittaa tarinaa ajassa eteenpäin tai sitten kuvailla, mitä ennen on voinut tapahtua. Minun kehyskertomuksieni perusteella tämän tutkimuksen osalta kuvaillaan, mitä on voinut aikaisemmin tapahtua. Muisteleehan kirjoittaja ajassa taaksepäin koululiikuntakokemuksiaan.

Eläytymismenetelmätarinoista on syytä korostaa, että ne eivät aina välttämättä ole todellisia tarinoita, vaan kirjoittajan mielikuvituksesta riippuen myös sellaisia, jotka voisivat tapahtua joko todellisuudessa tai mielikuvituksessa. Voidaan ajatella myös, että asiat saattavat olla vastaajien mielestä mahdollisia. Kertomukset kuvaavat ennen kaikkea sitä, mitä vastaajat ajattelevat aiheesta. Oleellisin piirre menetelmässä on tutkijan kirjoittamat vähintään kaksi tai useampi versiota samasta kehyskertomuksesta. Jokin määrätty yksi seikka (ja vain yksi) muutetaan toisessa (toisissa) versiossa, jolloin vastaukset muuttuvat oleellisesti. Tämän variaation vaikutusta halutaan sitten myös selvittää tutkimuksessa. Voidaan vertailla ja analysoida aineistoa eri kehyskertomusvariaatioiden välillä. Etsitään yhteyksiä, mitä eri asiat merkitsevät. (Eskola, 1997, 5–6, 15, 18, 29.) Tutkimuksessani olen käyttänyt kahta kehyskertomuksen versiota. Kertomukset tulevat esille kappaleessa 5.1. (kts. myös liite 1 ja 2)

Eskola (1997, 12–13, 27–29) korostaa, että eläytymismenetelmän avulla kirjoittaja voi käyttää harkintaa ja muun muassa eri vaihtoehtojen punnintaa juuri niin kuin normaalielämässäänkin jokainen tekee. Siinä pyritään antamaan tutkittaville mahdollisuus aktiiviseen ajatteluun valmiiden mallien sijasta. Eläytymismenetelmällä saadut vastaukset ovatkin yleensä paljon moni-ilmeisempiä kuin tavanomaiset kyselylomakevastaukset ja jo pienestäkin aineistosta löytyy yllätyksiä ja

poikkeuksellisia vastauksia. Tutkija voi esimerkiksi löytää tällä tavoin asioita, jotka eivät muuten olisi tulleet lainkaan hänen mieleensä. Tietysti aineisto tuottaa myös yleisiä ja tyypillisiä vastauksia.

Eskolan (1997, 8, 41, 62, 71) mukaan eläytymismenetelmää Suomessa alettiin alun perin kokeilla sosiaali- ja kasvatustutkimuksessa 1980-luvun alkupuolella. Erityisesti sitä on sovellettu sosiaalipsykologiassa. Viime vuosina menetelmän käyttö on laajentunut muillekin tieteenaloille. Edelleenkin sen käyttö ei ole kovin yleistä johtuen luultavasti vähäisestä markkinoinnista. Elinvoimaisuutensa ja käyttökelpoisuutensa se on kuitenkin jo osoittanut. Esimerkiksi Leena Isosomppi on vuonna 1996 hyödyntänyt eläytymismenetelmää väitöstutkimuksessaan ”Johtaja vai juoksupoika” yhdessä teemahaastattelun ja avoimen haastattelun kanssa. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan muun muassa kuva koulun toiminnan ja kehittämisen ehdoista, malleista ja todellisuudesta. Opiskeluun ja opetukseen liittyvistä eläytymismenetelmää hyödyntäneistä tutkimuksista esimerkkinä mainittakoon Tuohikummun ja Vuorisalon vuoden 1996 pro gradu -tutkielma, jonka aiheena oli yliopisto-opetuksen laatu. Siinä kehyskertomuksia oli kaksi eri versiota:

Mieti yliopistovuosia taaksepäin, ja etsi muistoistasi jokin opiskelutilanne tai tapahtuma, jonka koit erityisen onnistuneeksi. Kerro tästä huippuhetkestä.

Mieti yliopistovuosia taaksepäin, ja etsi muistoistasi jokin opiskelutilanne tai tapahtuma, jonka koit erityisen epäonnistuneeksi. Kerro tästä karikosta.

Liikunta-aiheisia pro gradu -tutkielmia on tehty muutamia eläytymismenetelmän keinoin lähinnä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Jo kappaleessa 3.3 mainitut Mäemurd ja Tanttinen (2004) ovat käyttäneet eläytymismenetelmää kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan ”Mistä on hyvä liikuntatunti tehty?” ja tutkineet sitä, millainen on hyvä ja huono liikuntatunti lasten kokemana.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen

Kohderyhmäni muodostui erään keskisuomalaisen kunnan peruskoulun yhdeksännen luokan tytöistä. Yhteensä tyttöjä oli 30, joista aineistoa kerätessäni yksi oli poissa koulusta. Tutkimukseeni osallistui siis 29 oppilasta jakautuen kahteen liikuntaryhmään. Mielestäni sain aineistoa riittävästi; sainhan ensimmäisen kehyskertomuksen mukaisia tarinoita 14 kappaletta ja toisen kehyskertomuksen mukaisia tarinoita 15 kappaletta. Eskola (1997, 24–25) mainitsee, että kokemuksen perusteella on havaittu noin 15 kirjoitetun kertomuksen kustakin kehyskertomuksesta riittävän. Toisaalta erityisesti eläytymismenetelmätutkimuksissa ei tavoitteena pidetäkään aineiston tilastollista yleistettävyyttä. Aineiston anti on ratkaisevampaa, ei lukumäärä. Tämä mielestäni toteutui tutkimuksessani. Tytöt paneutuivat huolella kirjoittamiseen, olihan lopputuloksena pitkiäkin kahden sivun kertomuksia. Kvalitatiivisessakin tutkimuksessa voidaan silti puhua tulosten yleistettävyydestä.

Ennen tutkimukseeni ryhtymistä soitin kyseisen koulun tyttöjen liikunnanopettajalle ja selvitin hänelle tutkimukseni taustaa kysyen lupaa tulla keräämään aineistoa yhdeksäsluokkalaisilta tytöiltä jonkin liikuntatunnin alussa. Sovimme, että voisin tulla ensimmäisen ryhmän osalta 28.3.2006 ja toisen ryhmän osalta 5.4.2006. Tätä ennen kysyin myös koulun rehtorilta luvan tutkimukseni suorittamiseen. Saavuin sovittuina aikoina tyttöjen liikuntatuntien alkuun mukanani kehyskertomuspaperit kaikille monistettuina. Oppilaat eivät tieneet etukäteen tutkimukseen osallistumisesta. Menimme tyhjään luokkaan, koska katsoin, että pulpetissa istuen olisi parempi kirjoittaa. Aluksi kerroin, kuka olen ja että olen tekemässä pro gradu -tutkielmatyötä Jyväskylän yliopistoon. Selvitin myös, että olin saanut luvan tutkimukseeni koulun rehtorilta sekä heidän liikunnanopettajaltaan. Sanoin papereissani olevan kehyskertomuksen, johon heidän tulisi eläytyä ja jatkaa kertomusta omaa mielikuvitusta käyttäen. Pyysin heitä kirjoittamaan tarinat nimettömänä, kuitenkin liittäen viimeisimmän liikuntanumeronsa paperin yläreunaan. Sanoin, ettei saanut katsoa kavereilta, vaan jokainen tekisi itsenäistä työtään. Huomautin, että jokainen voi kirjoittaa pitkästi tai lyhyemmin, juuri sillä tavalla kuin itsestä tuntuu ja etten tarkista kieliasua. Korostin, ettei tässä tapauksessa ole oikeaa eikä väärää vastausta, vaan kukin

kirjoittaa omalla tyylillään. Toivoin kuitenkin selvää käsialaa. Selvitin vielä, että kertomukset tulevat vain minun käyttööni ja tulen käsittelemään paperit luottamuksellisesti, enkä pysty tunnistamaan kenenkään käsialoja. Kenenkään ei ollut kuitenkaan pakko kirjoittaa, jos ei jostain syystä halunnut. Kaikki kuitenkin kirjoittivat. Korostin, että kehyskertomukset vaihtelevat, joten kaikilla ei ole samaa kertomusta. Todellisuudessa puolet oppilaista sai negatiivisia ja puolet vastaavasti positiivisia koululiikuntakokemuksia koskevan paperin. Papereissa luki: *Kerran liikuntatunnin päätteeksi Maija pohti, että tämän lukuvuoden liikuntatunneilta hänelle oli jäänyt mieleen pääasiassa kielteisiä/myönteisiä kokemuksia. Mitä nuo kokemukset olivat olleet ja mitkä asiat ja tekijät olivat voineet vaikuttaa noiden negatiivisten/positiivisten kokemusten syntymiseen? Kuvittele, että olet Maija ja kirjoita noista kokemuksista pieni kertomus* (kts. liite 1 ja 2). Kehyskertomukset olin kirjoittanut A4-paperiarkin ylälaitaan, joihin vastaajilla oli koko loppupaperi tilaa kirjoittaa tarinan jatkoa ja tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle. Sekoittelin vielä paperit hyvin sekaisin, jotta kaikki varmasti tiesivät, etten arvaisi kuka saa minkäkinlaisen paperin. Vasta tässä vaiheessa jaoin paperit oppilaille. Kertomusten kirjoittamiseen annoin aikaa 20 minuuttia, joka tuntui riittävältä ajalta. Kun 20 minuuttia oli kulunut, pyysin oppilaita palauttamaan kertomuksensa. Kiitin lopuksi kaikkia osallistuneita.

5.2 Analysointimenetelmänä teemoittelu

Tutkimukseni analysoinnissa käytin teemoittelua, joka on yksi laadullisen sisällönanalyysin muoto. Olennaista siinä on aineistosta tutkimustehtävän kannalta tärkeiden ja keskeisten aiheiden löytäminen ja erittely. Näiden aiheiden esiintymistä aineistossa voidaan esimerkiksi vertailla keskenään. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Moilasen ja Räihän (2001, 53) mukaan teemojen avulla pyritään löytämään tekstin sisällön merkityksenantojen ydin. Tutkimuksessani sovelsin aineistolähtöistä lähestymistapaa, jossa Tuomen ja Sarajärven (2002, 97) mukaan analyysiyksiköt eli tässä tapauksessa teemat etsitään aineistosta, eivätkä ne näin ollen ole etukäteen sovittuja. Toisaalta Eskolan ja Suorannan (1998, 176, 184) mukaan eläytymismenetelmän etuihin kuuluu se, että kehyskertomusten eri variaatioista muodostuu jo omat teemansa. Tiesin siis jo ennakolta etsiväni sekä positiivisia että negatiivisia koululiikuntakokemuksia, joten tätä taustaa vasten ei tutkimukseni ole aivan puhtaasti aineistolähtöistä.

Näin ollen positiivisista ja negatiivisista koululiikuntakokemuksista muodostuu kaksi eri tarkastelunäkökulmaa, joihin liittyen olen alkanut etsiä niihin kuuluvia asioita aineistostani. Niiden avulla olen saanut vastauksia tutkimustehtäviini ja olen voinut pohtia, miten myönteiset ja kielteiset koululiikuntakokemukset eroavat toisistaan. Niinpä eläytymismenetelmän luonteen esille tuomiseksi olen halunnut pitää jokaisen neljän pääteeman alla myönteiset ja kielteiset kokemukset erillään toisistaan.

Aineistoni analysoinnissa lähdin liikkeelle siten, että luin ensin useampaan kertaan läpi kaikki kertomukseni, joista siis 15 kappaletta oli kirjoitettu myönteisistä koululiikuntakokemuksista ja 14 kappaletta kielteisistä koululiikuntakokemuksista. Tämän jälkeen aloin tarkemman erittelyn. Aloin etsiä kertomuksista merkityskokonaisuuksia ja samaan aiheeseen liittyvät asiat liitin saman teeman alle. Analysointityksikköinä toimivat lauseen osat, lauseet tai useista lauseista muodostuneet ajatuskokonaisuudet. Huomasin, että pääaihealueet jakaantuivat opettajaan, luokkatovereihin, oppilaaseen itseensä, itse liikuntatoimintaan ja olosuhteisiin. Näistä muodostuivat siis alkuperäiset pääteemat. Kaikista näistä löytyi sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Kun olin saanut lauseet ja asiakokonaisuudet jaoteltua pääaihealueidensa alle, aloin tarkemmin etsiä samaan aiheeseen liittyviä merkityksiä eri pääteemojen alla. Esimerkiksi opettajaan liittyviä negatiivisia kokemuksia olivat kannustuksen puute, epätasa-arvoinen kohtelu, kuuntelemattomuus, epäoikeudenmukainen arvostelu, huutojakojen kauheus, kilpailujen korostus ja täydellisyyden vaatimus. Lopullisiin teemoihin yhdistelin pienempiä yksiköitä, joten lopulta opettajasta johtuvat negatiiviset teemat olivat epäoikeudenmukainen kohtelu, huutojakojen kauheus ja kilpailuja korostava ilmapiiri. Tällä periaatteella kävin läpi kaikki aihealueet. Pääteemat olen erotellut omiksi numeroiduiksi otsikoiksi 6.1.–6.4. ja niihin liittyvät alateemat olen otsikoinut kursiivilla. Lopullisessa raportissani yhdistin vielä itse liikuntatoimintaan ja olosuhteisiin liittyvät seikat saman teeman alle liikuntatoimintaan ja toimintaympäristöön liittyviksi. Näin pääteemoja muodostui neljä kappaletta. Käsittelen jokaisen pääteeman alla ensin positiivisiin kokemuksiin liittyvät kertomukset.

Raporttini analysointikappaleessa vuorottelen teorian, empirian ja omien pohdintojeni kanssa. Ideana raporttini etenemisessä on se, että mahdollisuuksien mukaan etenen aina

määrättyä asiakokonaisuutta syvemmälle aiheeseen pureutuen. Oppilaiden sitaatit olen erotellut kurssiivein kirjoitettuina. Tutkimukseeni keräämäni kertomukset numeroin analysointiin ryhtyessäni 1–29. Nämä numerot näkyvät sitaattien lopuksi sulkuihin merkittyinä. Oppilaiden ilmoittamaa liikuntanumeroa en ole tuonut esille sitaattien yhteydessä, koska alkuperäisestä poiketen niiden vaikutusta kertomusten luonteeseen en analysoinutkaan aiheen muotoutuessa muutoinkin niin laajaksi.

6 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSET

Telaman (1999) mukaan liikuntakokemuksiin vaikuttavat perustekijät ovat minä, muut, itse liikunta ja ympäristö. Liikuntakokemukset syntyvät siis yksilön toimiessa yksin tai muiden kanssa tietyssä ympäristössä. Kaikki nämä seikat tulivat esille myös keräämissäni nuorten kertomuksissa niin positiivisessa kuin negatiivisessakin merkityksessä.

6.1 Tasapuolisesti kannustava vai epäoikeudenmukaisesti suosiva opettaja?

Opettajan vaikutuksista positiivisiin koululiikuntakokemuksiin esille tulivat toisaalta persoonasta johtuvat seikat eli lähinnä opettajan mukavuus sekä toisaalta opettajan toiminnasta johtuvat, etenkin kaikkien tasapuolinen kannustus ja hyväksyntä. Lisäksi hyvä opettaja ei pakottanut, eikä vaatinut täydellisyyttä suhtautuen sallivasti epäonnistumisiin, yleensäkin hyvä vuorovaikutus vallitsi opettajan ja oppilaiden välillä. Lisäksi monipuoliset tunnit, vaihtoehtojen tarjoaminen ja se, että oppilaat saivat vaikuttaa tunteihin, koettiin myönteisinä. Negatiivisina seikkoina opettajasta johtuen mainittiin, että opettaja ei huomionnut oppilasta, esimerkiksi ei kuunnellut, ei arvostanut eikä kannustanut eli kohteli yleensäkin epätasa-arvoisesti. Arvostelu saatettiin kokea myös epäoikeudenmukaisena. Lisäksi opettajan kilpailukeskeisyys, huutojaot, liian vaikeina koetut tunnit ja liiallinen täydellisyyden vaatimus olivat negatiivisia seikkoja.

Opettaja on mukava

Lähden aluksi liikkeelle pohtimalla opettajan persoonallisuuden merkitystä koululiikuntakokemuksiin. Ensimmäisessä kertomuksessa kirjoittaja ei perustele, miksi opettaja on hyvä. Hän on vain yleisesti tyytyväinen opettajaan.

Opettaja halusi keskustella kanssani minun liikuntanumeron kohoamisesta. Sanoin vain, että aloin kiinnostumaan liikunnasta yläasteelle päästyäni ja halusin alkaa harjaantumaan siinä. Yllätyksellistä kyllä, seiskalla numero oli vielä 6, mutta nyt syksyn todistuksessa 9. Olen tyytyväinen itseeni yksinomaan opettajan takia. (2)

Ranto (1999, 77) korostaa, että ohjaajan myönteinen suhtautumistapa, esimerkiksi lämminhenkinen hyväksyntä ja ohjattavien yrityksiä arvostaminen, heijastuu takaisin lasten käyttäytymisessä ja suorituksissa muun muassa innostuneisuutena kokeilla uusia asioita. Tärkeintä on, että opettaja on itse innostunut opetettavasta asiasta. Siten innostuneisuus tarttuu helpommin myös oppilaisiin (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Näin ollen opettajan asennoitumisella asioihin on suuri merkitys. Eräs nuori korosti, ettei opettaja ollut koskaan vihaisella tuulella. Mukava, yrityksiäkin arvostava opettaja nähtiin hyvin positiivisessa valossa.

Liikuntatunnit on kivoja kun on... ja mukava opettaja joka arvostaa kohtalaisiakin suorituksia. (1)

Uusikylä (2006, 59) luettelee hyvän opettajan persoonallisuuteen kuuluvan muun muassa hyvän oppiaineen tuntemuksen ja opettamastaan oppiaineesta ja oppilaistaan pitämisen. Tyson (1996, 68) korostaa useiden tutkimusten osoittaneen, että oppilaat arvostavat herkkyyttä omaavia opettajia, jotka ovat ystävällisiä, omaavat korkeat odotukset ja kiinnittävät huomiota oppimiseen. Jos opiskelijat pitävät opettajasta, todennäköisesti he pitävät myös oppiaineesta. Tämä tulee hyvin esille yllä olevassa kertomuksessa. Opettajaa saatetaan pitää myös hyvänä roolimallina.

Opettaja antaa myönteistä palautetta

Kaikki seuraavat tämän luvun opettajaan liittyvät seikat kuuluvat tavalla tai toisella opettajan toimintatapoihin. Aluksi tarkastelen monesta näkökulmasta käsin opettajan palautteen merkitystä liikuntakokemuksiin. Ranto (1999, 77) muistuttaa kiitoksen ja kannustuksen olevan tehokkaampia keinoja motivointiin kuin rangaistukset. Telama (1999) korostaa, että virheet ovat osa oppimista ja tärkeää on se, miten virheisiin suhtaudutaan. Seuraava kirjoittaja toteaaakin juuri virheiden tapahduttua olevan tärkeää, että opettaja antaa neuvoja tehtävän oikein suorittamiseen.

Häntä oli kannustettu, niin opettaja kuin kaveritkin. Hän oli saanut myönteistä palautetta ja jos hänellä oli jokin mennyt hiukan pieleen häntä oli neuvottu, että miten asian saa tehtyä oikein! (3)

Jaakkola (2002) korostaa hyvän palautteen antavan itse suorituksesta tietoa. Näinhän yllä olevassakin tapahtuu. Palaute kannattaa useimmiten antaa oppilaalle yksityisesti ja se olisi hyvä perustua kehittymiseen henkilökohtaisissa taidoissa. Myös yrittämisestä olisi hyvä antaa palautetta. (Jaakkola 2002.) Nykänen (1996, 61) huomauttaa yrityksestä palkitsemisen olevan usein tehokkaampaa kuin suorituksesta palkitseminen. Uusikylä (2006, 92) tähdentää, että erityisesti yksityisesti annettu palaute viestii oppilaalle, että opettaja tarkoittaa todella mitä sanoo. Varstala (1996, 36) toteaa, että eri tutkimusten mukaan opettajan antaman palautteen osuus tunnista vaihtelee noin 5–25 %:iin. Suurimmalta osalta opettajan antama palaute oppilaalle on kielellistä ja useammin myönteistä kuin kielteistä. Se on yleisimmin yksittäiselle oppilaalle kohdistettua koko liikesuoritukseen kohdistuvaa arvioivaa tai korjaavaa palautetta. Rink (1996, 189) muistuttaa kuitenkin, että tarkka ja oikein ajoitettu palaute ei ole aina kuitenkaan mahdollista yksittäiselle oppilaalle isoissa ryhmissä kaikissa opetustilanteissa.

Nuoret menivät myös syvemmälle myönteisen palautteen merkityksen pohtimiseen ja totesivat saavansa erityisesti rohkeutta ja itseluottamusta lisää opettajan kannustuksista.

Jalkapallossakin olin paras vain vaihtopelaajana, potkut menivät huti ja maalissa olin kuin ”palloimuri”, eli kaikki meni läpi. Mutta opettajan ja kavereiden kannustus nosti minun itseluottamustani ja sanoin itselleni: ”Minä teen sen”, ja aloin harjaantumaan jalkapallossakin (2)

Uusikylä (2006, 87, 90) muistuttaa, että jos opettajan palaute on aidosti vilpittöntä ja se saa oppilaan uskomaan heikkojen tulosten johtuvan yrityksen puutteesta, eivätkä oppilaan kyvyistä, tulokset usein paranevat tämän myötä. Näin juuri uskon yllä olevassa kertomuksessa tapahtuneen. Nykänen (1996, 63–64, 68) kehottaa palautteen antoon välittömästi tilanteen jälkeen kuitenkin ylisanoja välttäen. Epäonnistumisen voi sanoa olevan myös ohimenevää ja vain siihen tilanteeseen liittyvää.

Miettinen (1999, 126) toteaa, että kaikenlainen kannustus saa uskomattomia aikaan ohjattavissa. Rink (1996, 189) muistuttaa, että suurin osa oppilaista suurimmassa osassa liikuntatoimintoja hyötyvät opettajan lisääntyneestä palautteesta. Piéron ja Delmelle (1982) ovat puolestaan arvioineet, että kolme neljästä oppilassuorituksesta paranee palautteen saannin jälkeen. Suoritukseen vaikuttavat palautteen lisäksi kuitenkin muun

muassa oppilaan sisäiset palautejärjestelmät, joten suorituksen paranemisen ei voida sanoa olevan yksistään opettajan palautteen ansiota. (Varstala 1996, 37.)

Rink (1996, 188–189) tuo esiin joissakin tutkimuksissa havaitun mielenkiintoisen seikan. Yleisesti ottaen taitamattomammat ja epävarmat oppilaat hyötyvät opettajan enenevästä kehumisesta ja palautteesta muun muassa saaden lisää varmuutta ja motivaatiota. Toisaalta liiallisella opettajan palautteella saattaa kuitenkin olla taitavammille ja itsevarmoille oppilaille epäedullista vaikutusta ilmeten esimerkiksi oppimisen heikentymisenä. Opettajan lisääntyneen palautteen vaikutuksesta taitojen oppimiseen riippuu myös paljolti oppilaan ja harjoitettavan taidon luonteesta. Muun muassa välttämätöntä se on sellaiselle oppilaalle, joka ei kykene itse saamaan aisti-informaatiota suorituksestaan. Esimerkiksi jos oppilaalla ei ole aikaisempaa tietoa siitä, mitä jokin määrätty onnistunut suoritus edellyttää. Sen sijaan opettajan palaute ei ole välttämätöntä sellaiselle oppilaalle, joka pystyy saamaan palautteen myös suoraan suorituksesta itsestään tai oppii vertaamaan omaa suoritustaan oikeaan suoritukseen. Opettajan palaute voi silti tällaisessakin tapauksessa vahvistaa oppimista. Oppilas voi tulla jossain tapauksessa myös riippuvaiseksi ulkoisesta palautteesta. Tällöin hän ei opi käyttämään lainkaan omia sisäisiä palautejärjestelmiä, ja oppiminen voi estyä. Whitehead ja Corbin (1997, 199) toteavat etenkin monien alhaisen itsetunnon ja itseluottamuksen omaavien tyttöjen tarvitsevan monesti ulkoista palautetta oppiakseen tuntemaan suorituksensa vihdoinkin hyväksi. Usein tämä tuottaa väliaikaista pätevyys-tunnetta rakentaen samalla riippuvuutta ulkoiseen tukeen. Heitä pitäisikin rohkaista kehittämään itsekehua niin että itsensä palkitsemisjärjestelmä sisäistyisi.

Seuraava kirjoittaja pohtii positiivisen palautteen johdosta saamansa itseluottamuksen seurauksena myös yrittämisen halun ja arvostuksen tunteen kasvavan.

Olen jaksanut yrittää entistä kovemmin, kun olen saanut myönteistä palautetta siitä että jaksan ja haluan yrittää. Kerrankin kun oli luistelussa ringetteä ja sain kaksi maalia ope kehui minua ja kaverit myös. Sain näistä kehuista hyvän mielen ja tunteen että minuakin arvostetaan. (1)

Seuraavaksi kiinnitetään huomiota siihen, millaista kannustuksen tulisi olla. Ei ole suinkaan yhdentekevää, millä tavalla opettaja oppilailleen palautetta antaa.

Opettaja kannusti kaikkia tasapuolisesti... (8)

Yksilön kunnioittamiseen kuuluu niin ikään oikeudenmukaisuus, joka tarkoittaa, että kaikkia on kohdeltava johdonmukaisesti ja tasapuolisesti (Miettinen 1999, 134). Esimerkiksi kannustamisen on aina oltava johdonmukaista (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Jos opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti, auttaa se omalta osaltaan positiivisten kokemusten syntymiseen.

Olimme keväällä aloittamassa juoksemaan 1500 m ja minua se jännitti aivan valtavasti. Olin harjoitellut koko talven, sillä opettaja oli sanonut että jos tämä juoksu menee hyvin mahdollisuuteni kymppiin oli 99%. Kaikki muut testit olivat kaikki yli 90%. Asetuimme lähtöviivalle ja opettaja toivotti onnea. Sitten lähdettiin. Jalat olivat kuin lyijyä ja jo ensimmäisen kierroksen jälkeen tuntui ettei jaksaisi enää hetkeäkään. Maija oli jo luovuttamassa kun kuuli opettajan huutavan että mahdollisuudet olivat hyvät ja hän kannusti Maijaa. Maija kuuli kuinka opettaja tsemppasi kaikkia jotenkin Maijasta tuntui että erityisesti häntä. Lisää vauhtia juoksuun ilmestyi kuin tyhjästä. Viimeisen kierroksen Maija tuli uskomatonta vauhtia ja maalin yli päästyään hänen suunsa oli yhtä hymyä. Opettaja keräsi tunnin loputtua ajat ylös ja ihan kuin Maijasi olisi nähnyt opettajan iskevän hänelle silmää. (6)

Varstala (1996, 54) toteaa, että opettaja voi antaa palautetta myös elein ja ilmein. Tämä on nonverbaalista viestintää, joka yllä olevassa kertomuksessa ilmenee opettajan silmän iskuin. Opettajan sanaton viestintä saattaa kertoa oppilaalle paljon enemmän hänen käytöksestään kuin sanat (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Miettinen (1999, 132) rohkaisee ohjaajia viljelemään palkitsevaa käyttäytymistä: on hyvä kiittää, lohduttaa, katsoa silmiin, kannustaa ja rohkaista. Heikinaro-Johansson ym. (1999) toteavat, että kiitoksen saaminen kannustaa toimimaan samalla tavoin jatkossakin. Se tukee toivottua käyttäytymistä. Varstala (1996, 39) tuo esiin Fishmanin ja Tobeyn (1978) tutkimustuloksen, jossa todetaan nimenomaan yksilö- ja pariliikuntalajeissa opettajan antavan enemmän palautetta kuin joukkuelajeissa. Tutkimukseni tähän aiheeseen liittyvissä kertomuksissa tulee ilmi sekä yksilö- että joukkuelajeja, joten näiden kertomusten kuvaamat opettajat antavat palautetta kaikenlaisilla tunteilla. Näiden perusteella voi sanoa, että palautteen antamisen merkitystä opettajan toiminnassa ei voi

mitenkään väheksyä. Seuraavassa korostuu opettajan tasapuolisen kohtelun vaikutus luokan positiivisen ilmapiirin syntymiseen.

Opettajakin voi osaltaan vaikuttaa siihen millainen ilmapiiri tunneilla on. Jos hän tsemppaa ja kannustaa hyvin, sekä pitää huolta ettei ketään syrjitä tai pilkata ja jokainen otetaan huomioon omana itsenään, syntyy vain ja ainoastaan positiivisia kokemuksia ja mielikuvia. (24)

Heikinaro-Johansson (2001) korostaa, että opettajan tehtävänä on luoda sellainen positiivinen ilmapiiri, jossa kaikki voivat kokea onnistuvansa. Laine (2005, 178, 180, 193) toteaa, että opettajalla on monia mahdollisuuksia vaikuttaa kouluyhteisön sosiaalisen kanssakäymiseen. Hänellä voi olla välillisesti vaikutus jopa oppilaiden ystävyys- ja kaverisuhteiden syntymisessä. Jotta luokan ilmapiiristä muodostuisi hyvä, opettajan tulee huolehtia, ettei ketään jätetä toveripiirin ulkopuolelle, vaan kaikki otetaan tasapuolisesti huomioon. Hänen tulee huolehtia turvallisuuden, hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tunteiden ylläpidosta ja/tai niiden lisäämisestä. Opettajan ei tulisi sallia missään tilanteissa toisten pilkkaamista, nolaamista tai vähättelemistä. Tähän seikkaan mielestäni on yllä oleva kirjoittaja kiinnittänyt huomiota. Jaakkola (2002) muistuttaa, että ohjaajan on tärkeää korostaa ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä ja toisen auttamista. Tyson (1996, 68) toteaa, että useissa tutkimuksissa hauskan ja vapaan ilmapiirin on todettu vaikuttavan oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla.

Miettinen (1999, 130–131) tuo myös esiin avoimen, myönteisen ja innostavan ilmapiirin tärkeyden. Tällainen ilmapiiri on oppilaita kannustava, itsetunnon kasvua tukeva ja se sallii myös epäonnistumiset ja erilaisuuden. Kun lapsen tai nuoren ei tarvitse pelätä epäonnistumisia, hän oppii hyödyntämään niitä oppimisen välineenä. Näin lapsilla ja nuorilla on tilaa ja mahdollisuuksia kehittyä ja he uskaltavat kokeilla rajojaan kykyjensä löytämiseksi.

Laine (2000, 35) korostaa opettajan virittämää ilmapiiriä tunnetilana ohjaten samalla luokan ryhmädynamiikkaa. Syntyvän tunneilmaston myötä elävässä opetuksessa kohtaavat aina subjektit antaen toinen toisilleen kokemuksia. On mahdotonta kuitenkaan sanoa, mitä sosiaalisen tilan ominaisuudet eli suotuisa tunnetila tai ilmapiiri tarkalleen tarkoittaa, koska sosiaaliset suhteet ovat aina sidoksissa kontekstiinsa.

Mielestäni tämä tarkoittaa sitä, että hyvä ilmapiiri voi eri ryhmissä muodostua hyvin erilaiseksi erilaisista ihmisistä riippuen.

Seuraavassa esimerkissä kirjoittaja korostaa opettajan myönteisen palautteen saattavan johtaa parhaimmillaan merkittäviin muutoksiin myös oppilaan kouluajan ulkopuolisissa toiminnoissa.

Ehkä eniten saan kiittää opettajaa tämän vuoden onnistuneista tunteista. Enää ei askel horju aerobicissäkään, ja täytyy myöntää, että kuntoni on kohentunut huomattavasti. Opettaja kannustaa kaikkia, vaikka he tunaroisivatkin jokaisessa lajissa. Hän sai minut liikunnalliseksi, suurin muutos tapahtui tänä vuonna, kun liikuntatunneilla huomasin, miten paljon pidän jalkapallosta. Siitä vakiintui minun harrastukseni jokaiselle viikolle.
(2)

Kirjoittaja näkee, että opettajan ansiosta hän on alkanut myös vapaa-ajalla harrastaa jalkapalloa. Liikunnanopetuksen yksi päätavoitehan on juuri liikunnallisen elämäntavan virittäminen ja tässä tulee oppilaan näkökulmasta todistetuksi opettajan merkittävä osuus tähän. Laakso (2003, 21) huomauttaakin, että on nimenomaan opettajan tehtävä auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle itselleen parhaiten sopivat liikuntamuodot.

Opettaja ei pakota, mutta vaatii sopivasti

Seuraavaksi opettajan toimintojen vaikutuksesta koululiikuntakokemuksiin pohditaan sitä, ettei opettaja saa pakottaa mutta samanaikaisesti häneltä odotetaan jonkin asteista tiukkuutta.

Opettaja ei pakottanut liikaa tai vaatinut meiltä liian paljon, mutta oli kuitenkin sopivan tiukka. (11)

Uusikylä (2006, 60) toteaa, että vaikka pakottaminen opettamisessa ei ole täysin pois suljettua, niin aidolla ystävällisyydellä oppilaita kohtaan saadaan enemmän innostusta opiskeluun aikaiseksi. Uusikylä (2006, 85) huomauttaa, että hyvä opettaja pystyy olemaan samanaikaisesti sekä vaativa että esimerkiksi huumorintajuinen.

Uusikylän (2006, 65, 85, 110) mukaan hyvän opiskeluympäristön syntyminen edellyttää sitä, että opetuksen alussa opettaja ja oppilaat yhdessä selvittävät ja sisäistävät yhteiset pelisäännöt. Tämän on todettu parantavan opiskelumotivaatiota. Opettaja valvoo myös yhteisten sääntöjen noudattamista ja mahdollisista rikkeistä seuraa johdonmukaisesti yhdessä sovittu rangaistus. Näihin asioihin liittyy mielestäni yllä olevan kirjoittajan vaatima opettajan määrätty tiukkuus. Ranto (1999, 81) muistuttaa, että säännöistä on hyvä sopia täsmällisesti ottaen huomioon kaikki ryhmän jäsenet, unohtamatta kuitenkaan tiettyä vapautta ja yksilöllisyyttä. Lintunen (2004) korostaa yhdessä luotujen sääntöjen olevan oppilaille oppimiskokemus, jossa mukanaolijat voivat saada mielipiteitään julki. Tällä tavoin luotuja sääntöjä noudatetaan myös paremmin kuin muiden asettamia ohjeita.

Tunnit ovat monipuolisia

Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja paneutuu liikuntatuntien suunnitteluun, jotta tunneista ei muodostuisi yksipuolisia.

Liikuntatunnit ovat aina hyvin monipuolisia eikä koskaan ole tylsiä. (7)

Liikuntatuntien monipuolisuus tulee ottaa huomioon jo tunteja suunniteltaessa. Tällä tavoin se tukee lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista kehitystä kaikilla persoonallisuuden osa-alueilla. Liikuntatuokioon kytkeytyy niin itse liikunta, ajattelu, yhteistoiminta kuin tunteetkin. (Ranto 1999, 78–79.) Heikinaro-Johansson ym. (1999) muistuttavat, että liikuntatuntien huolellinen etukäteissuunnittelu ohjaa omalta osaltaan oppilaita positiiviseen käyttäytymiseen ja oppimiseen. Etukäteen suunniteltua oppituntia on helpompi myös eriyttää tai muuttaa tunnin aikana. Tutkimusten mukaan häiriökäyttäytymistä esiintyy vähemmän tunneilla, jotka opettaja on suunnitellut oppilaiden tason mukaisesti. Silloin jokaisella oppilaalla on parempi mahdollisuus onnistua. Telama (1999) muistuttaa, että mitä erilaisempia elämyksiä koululiikunta voi tarjota, sitä todennäköisemmin useammat oppilaat saavat siitä myönteisiä elämyksiä. Heikinaro-Johansson (2001) tähdentää, että vaikka liikuntalajien valinta koulujen opetussuunnitelmaan on pitkälti vapaata nykyään, on oppilaille taattava monipuolisia liikuntakokemuksia niin keskeisistä sisä- kuin ulkoliikuntalajeista. Olen täysin samaa mieltä edellisten kanssa siitä, että tietty monipuolisuus opetuksessa täytyy säilyä.

Mielestäni sekään ei riitä, että eri lajeja tarjotaan runsaasti, vaan lajien sisällä opetuksen täytyisi sisältää sopivassa suhteessa esimerkiksi erilaisia taitoharjoituksia ja pelimuotoja leikkimielisyyttä unohtamatta. Avainasia on ennen kaikkea opettajan käyttämät monipuoliset opetusmuodot. Seuraavassa on hyvä esimerkki opettajan taitavuudesta juuri tässä asiassa. Hän onnistuu taitavasti tarjoamaan yllättävän, erilaisemman elämyksen.

Epämiellyttävintä on lähteä talvella lumisateessa ja kovassa tuulessa hiihtämään. Mutta siitäkkin voi tehdä mukavan kokemuksen. Meillä se onnistui sillä tavalla, että pelasimme sukset jalassa amerikkalaista jalkapalloa. (13)

Ranto (1999, 78) muistuttaa, että lasten liikunnan olisi hyvä sisältää leikinomaisia harjoituksia. Näin tunteista saataisiin hauskoja ja lapset saataisiin innostumaan ja yrittämään parhaansa. Tämä pätee mielestäni myös sovelletuin osin yläasteikäisten liikunnanopetukseen. Opetukseen olisi hyvä sijoittaa myös huumoria, jotta innostus saataisiin syntymään. Uusikylä (2006, 59, 106) toteaa huumorintajun olevan yksi opettajan parhaimmista ominaisuuksista. Huumorin käyttö vaatii kuitenkin taitoa ja oppilaantuntemusta nimenomaan silloin jos se kohdistuu oppilaaseen. Joku voi kokea huumorin pahana loukkauksena, vaikka opettaja ei sitä lainkaan sellaiseksi ole tarkoittanut. Heikinaro-Johansson ym. (1999) tähdentävätkin, että huumori olisikin kohdistettava nimenomaan tilanteeseen eikä oppilaaseen. Yllä olevassa kertomuksessa opettaja onkin taitavasti sisällyttänyt myös huumoria opetukseensa vaikeissa olosuhteissa ja näin ollen oppilaiden osallistumismotivaatio on parantunut ja on syntynyt myönteinen koululiikuntakokemus.

Yksi kertomuksissa positiivisena esille tullut seikka oli opettajan tarjoamat vaihtoehdot liikuntatunneilla.

Ja se oli kans hyvä asia jos saa itse valita lajin: on monta vaihtoehtoa mistä valita oman mieltymyksensä mukaan. (10)

Tyson (1996, 68) toteaa, että useiden yläasteen oppilaille tehtyjen tutkimusten mukaan he pitävät ja nauttivat liikunnasta sen tarjoamien toimintojen vaihtelevuuden vuoksi. Saarinen ym. (1994, 205) muistuttavat, että harrastuksen syntymisen edun nimissä olisi

koululiikunnassa hyvä vallita tasapaino yhteisen perusohjelman, monipuolisuuden, valinnanvaraisuuden ja eriytymisen välillä. Ranto (1999, 77) kehottaa ohjaajaa kuuntelemaan ohjattaviensa mielipiteitä ja antamaan heille mahdollisuuksia osallistua toiminnan suunnitteluun ja omien toiveiden toteuttamiseen. Uusikylä (2006, 68) korostaa tällaisen opettajan olevan demokraattinen. Heikinaro-Johansson ym. (1999) toteavat, että suunnitteluun tulisi ottaa oppilaat mukaan erityisesti lukukauden alussa, näin oppilaiden mielenkiinto säilyy yllä lukuvuoden aikana. Telama (1999) mainitsee oppilaiden omatoimisuuden lisäämisen tuottavan miellyttäviä kokemuksia. Jaakkola (2002; vrt. Soini ym. 2004) toteaa, että ohjaajan ei olisi syytä kontrolloida itse kaikkea, vaan vastuuta olisi hyvä antaa myös ohjattaville. Tätä kautta nuorten autonomian kokemusten olisi mahdollista kasvaa ja he voisivat kokea itse vaikuttavansa toimintaan. Demokraattisella johtamistavalla on mahdollista saavuttaa tavoitteet parhaiten ja oppilaat työskentelevät silloinkin, kun heitä ei valvota (Uusikylä 2006, 68). Voidaan puhua myös oppilaskeskeisistä työtavoista, joissa oppilaat tekevät yleensä enemmän aloitteita. Näiden positiiviset yhteydet oppilaiden asenteisiin, minäkuvaan, liikuntataitoihin ja luovuuteen on havaittavissa. (Varstala 1996, 39.) On myös todettu, että voimakkaan autonomisella tunnilla oppilaan aktiivisuus niin tunnilla kuin myös vapaa-ajalla lisääntyy (Soini ym. 2004). Näillä edellä mainituilla asioilla on voimakas yhteys positiivisiin liikuntakokemuksiin.

Cothran ja Kulinna (2005) toteavat nuoria aikuisia koskevassa tutkimuksessaan, että opiskelijat suosivat yleensä sellaisia opetustyyliä, joihin sisältyy valinnanmahdollisuuksia ja vuorovaikutusta toisten opiskelijoiden kanssa, sekä kokemuksellisia ja ongelmanratkaisullisia toimintoja. Opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden ja mieltymysten selvittäminen nähdään tärkeinä. Opiskelijoiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen halutaan olevan epämuodollista ja yhteistoiminnallista. Näissäkin asioissa nousee vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä keskeiseen asemaan. Opettajan täytyy muun muassa osata kuunnella oppilaitaan. Tähän seikkaan paneudutaan opettajasta johtuvissa kielteisissä seikoissa enemmän. Laine (2000, 36, 42) kirjoittaa kommunikatiivisesta tilasta, jonka syntyminen tai syntymättä jääminen vaikuttaa oleellisesti tunnin onnistumiseen. Opettaja virittää oppituntitodellisuuden, johon liittyy opettajan osallistumisen ja osallistamisen taito sekä kyky viestittää omista näkemyksistään. Laine näkee yhä enenevässä määrin opettajan kyvykkyyteen

kuuluvaksi taidoksi luoda toimiva vuorovaikutuksellinen ja kommunikoivaksi koettu tila.

Tähän loppuun tuon esille hieman toisenlaista näkökulmaa edelliseen monipuolisuusteemaan. Aina ei ole niin itsestään selvää, että monipuolisuus olisi täysin hyvästä. Siedentop (1996, 256) huomauttaa monien liikunnanopettajien uskovan, että suuren vaihtelun tarjoaminen liikuntatoiminnoissa edesauttaisi oppilaita löytämään itselleen sopivan elinikäisen liikuntaharrastuksen. Tämä ilmenee lajivalikoiman tarjonnan kasvuna, joka kuitenkin saattaa johtaa pinnalliseen lajien opetukseen vähäisenä pysyttelevän tuntimäärän puitteissa (Siukonen 2000a, 34). Siedentop (1996, 256) muistuttaa, ettei ole todisteita, että suuri lajimäärä johtaisi paremmin harrastuksen löytymiseen. Sitä vastoin tutkimusten mukaan sekä tarjottujen mahdollisuuksien määrä että ennen kaikkea niiden laatu kulkevat käsi kädessä pyrittäessä tavoitteiden saavuttamiseen ja oppimiseen. Näin ollen liikuntatuntien määrällinenkään lisäys ei välttämättä aina lisää tavoitteiden saavuttamista. Vähemmässäkin ajassa toteutettava opettajan huolellinen ja laadukas opetus on avainasemassa.

Opettaja kohtelee epäoikeudenmukaisesti

Kertomuksissa ilmeni hyvin monenlaista epäoikeudenmukaista kohtelua opettajan taholta. Ensimmäisessä esimerkissä opettaja ei kannusta oppilastaan.

... Ja missä on kannustus? Yritän aina parhaani liikuntatunneilla, vaikken liikunnasta yhtään pidäkään. Sitä ei opettaja huomaa eikä arvosta. (16)

Seuraavassa kertomuksen osassa tulee ilmi opettajan epätasa-arvoinen kohtelu oppilaita kohtaan jaottelemalla heitä hyviin ja huonoihin.

Liikunnanopettajani ei ymmärrä sitä, että kaikki eivät vain pidä liikunnasta. Ihan kuin olisin sen takia huonompi ihminen...eihän kaikki pidä esim. matikasta tai englannista. Opettaja ei kohtelee meitä tasa-arvoisesti. ”Hyvät” oppilaat ja ”huonot” oppilaat on jaettu aina erikseen. Hyvät saavat paljon parempaa kohtelua kuin me huonot. Opettaja ei voi edes keskustella meidän huonojen kanssa kunnolla. (16)

Miettisen (1999, 134) mukaan yksilön kunnioittaminen tarkoittaa myös erilaisuuden hyväksymistä ja ihmisarvon kunnioittamista. Sen pitää olla riippumatonta esimerkiksi oppilaan taidoista. Nuorilla voi olla muun muassa erilaisia mahdollisuuksia tai rajoitteita kehittyä ja sen vuoksi on toimittava suvaitsevaisesti. Telama (1999) muistuttaa koululiikunnan haasteena olevan sen, että kaikenlaiset lapset ja nuoret saavat myönteisiä elämyksiä liikunnasta.

Hyvä opettaja pyrkii jokaisen oppilaan oikeudenmukaiseen kohteluun eikä opettaja leimaa oppilasta esimerkiksi kykyjen perusteella. Oikeudenmukaisuuden vaatimus sisältyy OAJ:n määrittelemiin opettajan eettisiin periaatteisiin muun muassa tasa-arvon vaatimuksena sekä syrjinnän ja suosimisen välttämisenä. Jokaisen oppilaan olisi saatava tuntee olevansa yhtä arvokas ja tärkeä. Sanavalintana liikuntatunneilla voisi käyttää esimerkiksi jaottelua pelaajiin ja vähemmän harrastaneisiin, eikä koskaan hyviin ja huonoihin. Olisi muistettava huolehtia myös ryhmien koostumuksen vaihtelusta lajista riippuen. (Uusikylä 2006, 11, 33, 84.) Virkkunen (1994, 58–59) muistuttaa, että erilaisten pelijärjestelmien soveltuvuus täytyy aina miettiä myös oppilasryhmän mukaisesti. Mikä sopii toiselle ryhmälle, ei välttämättä sovi toiselle.

Martinek ja Johnson ovat todenneet tutkimuksessaan opettajien olevan enemmän vuorovaikutuksessa taitavien oppilaiden kanssa. Taitavat saavat myös enemmän kiitosta kuin heikommat oppilaat. (Varstala 1996, 43.) Rink (1996, 188) mainitsee liikunnanopettajien huomioivan enemmän muun muassa paljon aikaansaavia ja sellaisia, joista he pitävät. Toisenlaiseen johtopäätökseen on päätyntä Piéron, joka toteaa opettajien antavan palautetta ja rohkaisua useammin heikkojen oppilaiden suorituksista (Varstala 1996, 43). Yksiselitteisesti ei näin ollen voi yhtyä siihen, että opettaja antaisi palautetta aina enemmän juuri taitaville oppilaille.

Ranto (1999, 77) muistuttaa, että ohjaajan tulisi antaa aikaa jokaiselle ohjattavalleen. Hyvänä sääntönä voisi pitää jokaisen ohjattavan huomioimista ainakin kerran harjoituskerran aikana. Heikinaro-Johansson ym. (1999) toteavat, että kannustuksen on oltava tasapuolista. Huomiotta jääneet oppilaat voivat hakea sitä esimerkiksi kurittomuuden kautta. Sanallinen kommunikointi jokaisen oppilaan kanssa on myös erityisen tärkeää, esimerkiksi tunnille tultaessa tai sieltä lähdettäessä.

Seuraava kertomus ilmentää sitä, että opettaja ei huomioi oppilaan yrityksiä, joten toivomus jokaisen oppilaan tasapuolisesta huomioimisesta jää toteutumatta tässä tapauksessa.

Vaikka opettaja sanookin että on hyvä kun kaikki yrittää parhaansa, mutta minusta ei tunnu siltä. Opettaja kehuu parempia paljon enemmän kuin minua. Vaikka yritän kaikkeni, tuntuu kun hän ei huomaisi yritystäni muiden loistosuoritusten lomasta. (19)

Seuraavassa mennään yhä syvemmälle opettajan epätasa-arvoiseen kohteluun. Mielestäni tässä opettajalta puuttuu laajalti tunneälyä liikuntatunnin tapahtumissa.

Opettajakaan ei kiinnittänyt asiaan (siihen, etteivät toiset antaneet mahdollisuutta hyökätä) mitään huomiota, kannusti vaan parhaita oppilaita koko ajan. Olisi kiva, jos meillä olisi sellainen opettaja, joka ottaisi kaikki tasapuolisesti huomioon, mutta se kai on liikaa vaadittu. Luulisi senkin tajuavan kuinka pahalta tuntuu kun aina jää viimeisten joukkoon joukkueiden jaossa eikä kukaan luota mun taitoihin. Onneksi meidän ryhmässä on sentään muutama tyttö, jotka joskus yrittää kannustaa, vaikka epäonnistuisikin. Niidenkin kanssa olen joskus puhunut siitä, kuinka se meidän ope ottaa huomioon eniten vaan niitä, jotka ovat hyviä melkeinpä joka lajissa ja asiassa. Mun mielestä opettaja ei saisi niin tehdä, mutta minkäs teet, kun on sellainen opettaja omalle kohdalle tullut. Pitää vaan kai toivoa, että se joskus tajuaisi miten asiat oikeasti ovat. (18)

Mielestäni tässä kertomuksessa esiintyvän opettajan pitäisi osata asettua oppilaan asemaan ja ymmärtää, miltä oppilaasta tuntuu opettajan epäoikeudenmukaisuus, huomiotta jättäminen ja se, ettei hänen taitoihinsa luoteta. Opettajan tunnetaidot ovat tässä kertomuksessa melko puutteelliset, varsinkin empatiakyky, joka on yksi osa-alue tunneälykkyydestä. On huomattava, että tunnetaitoja voi oppia. Edelläkävijänä opettajille suunnatuissa tunnetaitokoulutuksissa on ollut Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos vuodesta 2001 alkaen, jossa kaikille liikunnanopettajaksi opiskeleville kuuluu pakollisena tunnetaitokurssi. Liikuntatunnit ovat toiminnallisuudessaan ja yhteistyötä korostavan laatunsa vuoksi mainio tunnetaitojen harjoituskenttä ja opetuksessa näitä asioita voisi ottaa huomioon nykyistä paljon enemmän. (Kuusela ym. 2002.)

Kuuntelemisen taito on erittäin tärkeä ja se liittyy myös opettajan tunneälykkyyteen. Seuraavassa oppilas kokee, että tämä ominaisuus puuttuu opettajalta.

Minun mielestäni tämä lukuvuosi ja liikuntatunnit olivat hirveitä! Opettaja ei ollenkaan kuunnellut ja aina kun tein jonkin pienen mokan, kaikki vaan nauroi! Suunnistuksessa onnistuin eksymään! Ja kun viimein saavuin perille opettaja valitti että olisi pitänyt tulla 30 min sitten! Ja sanoi vielä että en muka oikeasti eksynyt vaan kävin kaupassa! Ei siis yhtään uskonut mitä sanoin. (23)

Komi (2002) tuo myös esille opettajan vuorovaikutustaitojen tärkeyden. Jos opettaja ryhtyy esimerkiksi väittelemään oppilaan kanssa, seurauksena on opettajan kannalta hävitty valtataistelutilanne. Yllä olevassa on aistittavissa väittelyä opettajan ja oppilaan välillä. Tällaisissa tilanteissa opettajan olisi osattava esittää asiansa neutraalisti ilman syytelyä. Opettajan pitäisi myös kuunnella ja kuulla oppilaan tunteita sanojen takana. Nämä seikat ovat tässä kertomuksessa opettajalta unohtuneet kokonaan. Yllä olevalla oppilaalla olisi varmasti paljon opettajalle huolia kerrottavanaan muustakin kuin eksymisestä. Opettajan pitäisi vain osata kuunnella ja antaa oppilaan purkaa mieltään. Friman (2006) mainitsee niin sanotusta eläytyvästä kuuntelusta. Opettaja ei tällöin ala neuvoa oppilasta, ei nalkuta eikä ohita toisen tunnetta. Opettajan kannattaa käyttää myös selkeää itseilmaisua ja muun muassa minä–viestintää, siitä mitä itse tuntee, toivoo, odottaa tai arvostaa. Yllä olevassa tämä voisi tarkoittaa sitä, että opettaja toisi oppilasta syyttämättä esille huolensa, kun on joutunut odottelemaan niin kauan. On todettu, että sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen on parantanut muun muassa luokan ilmapiiriä ja opettajasta on tullut oppilaiden hyvinvoinnista huolehtija kontrolloijan ja käskijän sijasta. Lintunen (2004) korostaa opettajien empatiataitojen paranemista ja opettajan kykyä toimia tehokkaammin oppilaiden kanssa. Uusikylä (2006, 75) muistuttaa, että niin pienet kuin isommatkin oppilaat kaipaavat empatiaa, opettajan kykyä asettua heidän asemaansa.

Seuraavasta kertomuksesta ilmenee, että oppilas voi kokea arvioinnin yhtenä opettajan epäoikeudenmukaisena kohteluna oppilaita kohtaan. Arviointiperusteista tai niiden konkreettisesta soveltamisesta voi olla erilaisia käsityksiä, jolloin syntyy erimielisyyksiä (Turunen 1999, 71).

...aina olen saanut liikunnasta 6, vaikka yritän parhaani...(27)

Opetuksen suunnitteluun kuuluu myös opetuksen arviointi, joka perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Opintojen aikana tapahtuvalla arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Peruskoulussa on lisäksi päättöarviointi, jolla halutaan antaa luotettava kuva oppilaan osaamisesta suhteessa opetuksen tavoitteisiin. Arviointi antaa tietoja muun muassa opiskelijan huoltajille, jatko-oppilaitoksille ja työnantajille. Arvioinnilla pyritään myös oppilaan terveen itsetunnon ja realistisen käsityksen muotoutumiseen omista tiedoista ja taidoista. Oppilas oppii näkemään oman työnsä merkityksen hyvien tulosten edellytyksenä. Arvioinnin on oltava luotettavaa, oikeudenmukaista ja yksilöllistä ottaen huomioon jokaisen edellytykset. (Heikinaro-Johansson 2003, 125–127.) On huomattava, että arviointi voi aikaansaada oppilaissa sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Voi sitä riemua esimerkiksi omalla kohdallani, kun joskus olen saanutkin todistukseen paremman numeron, mitä olin luullutkaan. Monta kertaa olen voinut kokea myös karvaan pettymyksen, kun todistukseen on ilmestynyt huonompi numero, mitä olin odottanut. Silloin mieleeni on tullut myös vääryyden kokeminen opettajan taholta. Joskus olen huononkin numeron saatuani voinut todeta sen olleen vain minusta itsestäni kiinni. Arviointi on hyvin monitahoinen ja vaikea asia. Tyson (1996, 68) muistuttaa arvioinnin eri menetelmien aiheuttavan myös negatiivista suhtautumista koululiikuntaa kohtaan.

Heikinaro-Johanssonin (2003, 126–127) mukaan liikunnanopetuksen arviointikriteereitä ovat toimimisen ja osaamisen, tahtomisen ja tuntemisen sekä tietämisen alueet. Toimimisen ja osaamisen alueeseen kuuluvat muun muassa fyysinen toimintakyky ja aktiivisuus. Tahtomisen ja tuntemisen alueeseen liittyvät muun muassa asennoituminen liikuntaan sekä yritteliäisyys, jota yllä olevan kirjoittajan mielestä opettaja ei ole huomionnut arvioinnissaan. Liikuntatiedot ovat tietämisen aluetta. Siukonen (2000a, 34) muistuttaa sosiaalisuuden ja yhteistyökyvyn kuuluvan niin ikään nykyajan liikunnanopetuksen arviointiperusteisiin. Heikinaro-Johansson (2003, 126–127) toteaa, että opettaja voi kuitenkin nähdä arvioitavat oppilaat hyvin eri tavalla kuin itse oppilaat ja sen tähden oppilaan olisikin otettava rohkeasti selvää, mistä hänen arviointinsa muodostuu. Opettajan olisi myös tuotava arviointikriteerit hyvin selvästi esille jo lukuvuoden alkaessa. Turunen (1999, 71–72) muistuttaa, että kuuluu yksilön oikeuksiin

olla tietoinen itseensä kohdistuvista arviointiperusteista. Tarvittaessa hänellä on mahdollisuus vaatia selitystä tai oikaisua.

Jaakkola (2002) muistuttaa, että tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointikriteereitä ovat etenkin kehittyminen omissa taidoissa, yrittäminen, ja henkilökohtaiset tavoitteet. Opettajan pitäisi pystyä arvioimaan oppilaan tietoja ja taitoja vain suhteessa oppilaaseen itseensä, ei muihin (Uusikylä 2006, 145). Liikuntatunnin motivaatioilmastosta kerrotaan tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Vielä yksi epäoikeudenmukaisuutta opettajan taholta aiheuttama seikka on kertomuksissa se, ettei opettaja huomioi oppilaiden erilaisia tarpeita taitojen oppimiseen.

Kaikki muut on jossain hyviä, mutta en minä, eikä minulle viitsitä opettaa ”helppoja” perusjuttuja. Mieluummin luovutan! (29)

Kosonen (1998, 98) huomauttaa, että liikuntatunneilla oppilaita käsitellään ryhmänä, eikä yksilöllisiä taipumuksia yleensä pystytä ottamaan huomioon. Ranto (1999, 77) korostaa jokaisen lapsen olevan oma ainutlaatuinen yksilö, jonka tulisi voida osallistua liikuntaan omin edellytyksin. Miettisen (1999, 68) mukaan jo lapsen tasavertaisuuden kunnioittamisen nimissä jokaisen yksilölliset tarpeet tulisi kartoittaa, jotta voitaisiin valita paremmin lapsen oppimisedellytyksiä tukevia työskentelytapoja. Tätä kautta lapsen omaehtoinen motivaatio oppimiseen voisi lisääntyä. Jokaisen tulisi saada kokea liikunta mielekkäänä ja tarkoituksenmukaisena. Telama (1999) huomauttaa, että liikunnasta saatu elämyksen luonne riippuu siitä, mihin yksilö katsoo pystyvänsä eli kokemaansa pätevyteen. Jos liikunnan vaikeus ylittää selvästi oman käsityksen pätevydestä, syntyy turhauttava elämys. Oppilaat voivat myös ahdistua saattaen välttää kyseistä toimintaa (Siedentop 1996, 258). Zimmer (2001, 81–82) korostaa tällöin lapsen voivan ryhtyä pelkäämään epäonnistumista ja hänen suorituskykynsä laskee. Liian helppo haaste taas suhteessa koettuun pätevyteen ikävyyttää ja kyllästyttää. Jotta elämys olisi positiivinen, tehtävän vaikeus (haasteet) ja koettu pätevyys (kyvyt) on oltava sopivalla tasolla suhteessa toisiinsa. (Telama 1999; vrt. Zimmer 2001, 81–82.) Tällöin ollaan myös motivoituneimpia tarttumaan tehtävään (Zimmer 2001, 81–82). Siedentop (1996, 258) huomauttaa, että tasapainon saavuttaminen tehtävän haasteen ja

menestymisen suhteen heterogeenisissä ryhmissä on opettajille yksi vaikeimmista tehtävistä koululiikunnassa. Yllä olevan kertomuksen osassa tulee esille kirjoittajan kokema liikunnan liiallinen vaikeus, jonka johdosta hän haluaa luovuttaa.

Huutojaot ovat kauheita

Käsittelen huutojakoja tässä erillisen teeman alla siitä huolimatta, että se liittyy hyvin vahvasti oppilaiden epäoikeudenmukaiseen kohteluun opettajan taholta. Opettajastahan riippuu, miten joukkuejaot muodostetaan. Joukkuejakoihin liittyy kuitenkin oleellisesti myös oppilaiden käyttäytyminen muun muassa valitsijoina. Tähän asiaan on syytä kiinnittää erityistä huomiota, koska yhä nykyäänkin huutojakoja käytetään koululiikunnassa. Liikunnanopetukseen liittyvät siis olennaisena erityispiirteenä joukkueiden valintatilanteet. Virkkunen (1994, 58) toteaa, että kysyttäessä oppilaiden mielipiteitä joukkueiden muodostamistavasta, suurin osa oppilaista kannattaa muunlaisia jakotapoja kuin oppilaiden suorittamia huutojakoja. He eivät ymmärrettävästikään halua tulla leimautuneeksi heikommaksi kuin muut. Tämä ilmenee selvästi seuraavassa kertomuksen osassa.

Keväällä tuli muu ulkoliikunta; Jalkapallo, pesäpallo...joukkuejaoissa jäin aina viimeiseksi. En ymmärrä miksi piti tehdä "huutojaot", miksei opettaja voinut määrätä.
(17)

Kertomuksista ilmeni myös syvällisempiä pohdintoja huutojaoista, joista seurauksina ajateltiin olevan huonouden tunteita ja itsetunnon laskua.

.. Aina viimeisenä minut valitaan joukkueisiin, vaikka olisinkin hyvä siinä lajissa, ja parempi kuin muut. Juuri sen takia opettajan pitäisi tehdä joukkuejaot, jottei kenenkään tarvitsisi tuntea itseään huonoksi! Siinä vasta itsetunto jokaisella laskee! (26)

Laine (2005, 180) toteaa, että oppilaiden suorittamat valintatilanteet ovat erityisen ahdistavia muun muassa yksinäisille, koska yleensä heidät valitaan viimeisinä ryhmiin. Myös taitotasoltaan heikommat oppilaat valitaan usein viimeisinä. Tästä syystä ei ole viisasta antaa oppilaiden itsensä vapaasti muodostaa ryhmiä. Yllä olevassa kertomuksessa saattaa olla kyseessä juuri yksinäinen oppilas, koska liikuntataidoiltaan

hän ei ainakaan ole heikompi kuin muut. Liukkonen ja Telama (1997) muistuttavat, että minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmäjaot tehdään usein lahjakkaiden toimiessa valitsijoina. Heikinaro-Johansson ym. (1999) huomauttavat joukkueiden valintatilanteista aiheutuvan joukkueisiin viimeiseksi valituille usein kielteisiä koululiikuntakokemuksia seurauksena olevan esimerkiksi henkisiä kärsimyksiä tai ongelmakäyttäytymistä. Joukkueiden valinta voidaan suorittaa monilla muillakin tavoin. Opettaja voi keksiä itse tai oppilaidensa kanssa erilaisia joukkuejakotapoja. Muistan myös omilta kouluajoiltani huutojakojen kauheuden. Minäkin, vaikka koin olevani yleensä keskimääräistä parempi liikuntataidoissani verrattuna moniin muihin, muistan jännittäneeni valintatilanteita kovasti. Helpotus oli aina suuri, kun oma nimi mainittiin joukkueeseen pääsyn merkiksi ennen viimeisten joukkoon jäämistä. Näin minun on täytynyt saada luokkatovereiden taholta hyväksyntää, enkä koskaan kyllä muista kokeneeni hyljätynsi tulemistä. Minulla ei ole siten yllä olevan kertomuksen ”Maijan” kaltaisia kokemuksia. Voin vain kuvitella miltä hänestä saattoi tuntua, kun hänet valittiin viimeisenä.

Aina on jotain kisoja

Kolmantena negatiivisia koululiikuntakokemuksia opettajan taholta aiheuttamana teemana on kilpailullisen toiminnan liiallinen korostuminen liikuntatunneilla. Telama (1999) toteaaakin negatiivisen kokemuksen voivan korostua oppilaalla, jos tilanne on hyvin julkinen ja kilpailuhenkinen. Tämä tulee hyvin esille seuraavassa kertomuksessa.

Suksien kanssa olen varmasti maailman kömpelöin tyttö! En inhoa mitään enempää kuin hiihtoa, aina on joitakin kisoja, missä yksilöt erottuvat ja minä tietysti esiinnyn kentällä niin surkeasti että varmasti kaikki nauravat minulle hiljaa mielessään. Oi kunpa saisi hiihdellä pitkin latua hiljaa itsekseen ilman kenenkään pilkkaavia katseita!
(19)

Koulu ja etenkin opettaja on merkittävässä asemassa oppituntien motivaatioilmaston synnyssä. Motivaatioilmastolla tarkoitetaan tilannekohtaista ympäristöä, joka vaikuttaa toiminnan tavoitteisiin. Liikuntatuntien motivaatioilmasto vaikuttaa monella tavalla oppilaiden minäkokemuksiin ja suhtautumiseen liikuntaa kohtaan. (Soini ym. 2004.) Opettaja voi luoda tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston opastamalla lapsia ja

nuoria itsevertailuun ja palkitsemalla kovasta yrittämisestä yksilölliseen kehittymiseen perustuen. Oppilaat asettavat itse omia tavoitteita. Tehtävien tulee olla monipuolisia ja vaihtelevia. Ne voivat olla myös eriytyneitä ja valinnanmahdollisuuksia tarjoavia lasten edellytysten mukaisesti. Yksilölliset ja yhteistoiminnalliset tehtävät korostuvat. Minä- eli kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto puolestaan syntyy, jos opettaja palkitsee menestymisestä julkisesti suhteessa toisiin, jolloin lopputulokset korostuvat ja epäonnistumiset koetaan negatiivisiksi. (Liukkonen & Telama 1997; Jaakkola 2002; Soini ym. 2004.) Viimeksi mainittu motivaatioilmasto vallitsee mielestäni yllä olevassa kertomuksessa. Uusikylä (2006, 88) mainitsee, että opettaja ei saisi tuomita epäonnistumisia. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa virheitä ei tarvitse pelätä (Jaakkola 2002).

Liukkonen ja Telama (1997) muistuttavat, että tehtävä- ja minäsuuntautunut ilmasto eivät ole kuitenkaan toistensa vastakohtia vaan tilanteen mukaan kumpi vain voi korostua. Kaikkea kilpailullisuutta ei tarvitse lasten ja nuorten toiminnassa sulkea pois, muistaen kuitenkin painottaa enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta (Jaakkola 2002). Whitehead ja Corbin (1997, 199) toteavat, että eritoten tytöille on syytä muistuttaa, etteivät kilpailut ole välttämättä lainkaan epäraisellisia. Ei-kilpailullisille olisi kuitenkin tärkeää tähdentää, että on olemassa paljon hauskoja ja hyödyllisiä ei-kilpailullisia toimintoja. Liukkonen ja Telama (1997) huomauttavat tutkimusten osoittavan, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa lisää oppilaiden viihtymistä ja yritteliäisyyttä sekä vähentää jännitystä ja ahdistuneisuutta. Näin ollen sisäinen motivaatio ja halukkuus osallistua jatkossakin kasvaa. Soini ym. (2004) korostavat, että myös oppilaat vaikuttavat motivaatioilmaston syntyyn. Oppilaiden enemmistön ollessa tehtäväsuuntautuneita, myös ilmasto on helposti samansuuntainen. On syytä kuitenkin korostaa, että yksilöiden väliset erot motivaatioilmaston kokemisessa ovat suuret. Täytyy myös muistaa, että liikunnallisesti taitavat saavat kyvykkyyden kokemuksia nimenomaan minäsuuntautuneesta ilmastosta, kun taas vähemmän taitavilla kyseinen motivaatioilmasto saattaa vähentää motivaatiota liikuntaa kohtaan. Yllä olevan kertomuksen tyttö kokee nimenomaan itsensä taitamattomaksi hiihdossa ja ainaisten kisojen myötä suorastaan inhoaa sitä.

Kososen (1998, 68) väitöskirjan pohjalta löydän toisenlaisen näkökulman edelliselle kertomukselle. Hän kirjoittaa hiihtämisestä säädeltynä toimintana koulun puolesta, jossa

ei ole vapauksia. Tätähän juuri hiihtäminen koululiikunnassa yleensä on; hiihdetään joku määrätty lenkki ja opettaja merkitsee kilometrit ylös. Kososen tutkimuksessa naisten koululiikuntamuistoista tuli esille liikunnasta saatu nautinto silloin, kun oli saanut joskus omatoimisesti tutustua ympäristöön. Tätä mielestäni kaivataan myös yllä olevassa kertomuksessa. Sleaf ja Wormald (2001) toivat esille sen, että monet nuoret tytöt suosivat nimenomaan yksilölajeja ulkona luonnossa suoritettuna ilman kilpailuhenkisyttä. Tosin hiihtäminen ei ollut heidän listallaan vaan esimerkiksi pyöräily, rullaluistelu ja ratsastaminen.

Kososen (1998, 83–84) keräämissä kirjoituksissa tuli esille myös pettymyksiä kilpailuja korostaneeseen liikunnanopetukseen ja pilkkaamista huonouden vuoksi. Eräässä kirjoituksessa oppilas on pettynyt niin pahoin, että lopettaa liikkumisen kokonaan, lihoo, alkaa inhota omaa ruumistaan ja kokee ruumiinsa takia itsensä yksinäiseksi. Monestikaan ei tule ajateltua sitä, mihin kaikkeen kielteiset kokemukset koululiikunnasta saattavat johtaa. Edellisessä sitaatissa tulee esille se, kuinka huonosti hiihtänyt kärsii muiden taholta tapahtuneesta pilkkaamisesta. Kosonen (1998, 83) tuo julki muutoksen parempaan. Tuo samainen pilkatuksi joutunut oppilas koki myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta siirryttyään lukioon, jossa kaikkien ei enää ollutkaan pakko tehdä samoja asioita. Hän sai ystäviä liikuntatuokioiden aikana ja alkoi myös harrastaa liikuntaa. Hän löysi liikunnan ilon. Samansuuntaista kaipuuta tietynlaiseen vapauteen tehdä haluamaansa liikuntaa on nähtävissä myös yllä olevassa kertomuksessa.

Seuraava kertomus on hyvin kärjistynyt esimerkki sekä opettajan että oppilaiden minäsuuntautuneisuudesta. Tämä yllättävä kertomus oli alun perin positiivisten kokemusten joukossa, mutta tarkemmin tekstiä pohdittuani päätin esittää sen negatiivisissa kokemuksissa. Minusta tuntuu, että kirjoittaja on pohjimmiltaan tarkoittanut kuvata negatiivista kokemusta. Se tulee jotenkin tekstistä esille. Hyvin negatiivisena kertomus ilmenee silloin, kun asettuu niiden joukkoon, jotka häviävät 20–0.

Maija hyppeli iloisena koulun käytävällä. Hänen hymynsä ulottui korvasta korvaan, sillä hän oli eilen saanut Vuoden Paras Lentopalloilija -palkinnon. ”Wuhuu! Ja tänäänkin pääsen näyttämään taitoni suuresti lovettamassani pelissä, lentopallossa!” ...

Pukuhuoneeseen päästyään...sisään kävelivät myös hänen joukkuetoverinsa, Eve ja Eevi...Vihdoinkin tunti alkoi...Joukkueet jaettiin, Maija oli samassa joukkueessa Tuiren, Ellin, Jennan ja Maisan kanssa. Maija pääsi passariksi ja palautti monia hienoja lyöntejä toisella puolella olevalle Eeville joka löi palloa voimakkaasti. Even nauru helisi Eevin takaa ja peli pyöri heidän johdattamana erittäin upeasti. Sitten vaihdettiin joukkueita. ”Eevi, Eve ja Maija menkää toiselle puolelle, muut pelaavat teitä vastaan”, liikunnanopettaja sanoi ja nämä kolme tyttöä kiljuivat riemuissaan. ”Oih, ihanaa päästä pelaamaan parhaiden trendikkäiden kavereideni kanssa muita vastaan!” Maija hihkaisi. He voittivat vastapuolen viidessä minuutissa pistein 20-0. ”Hyvä tytöt, loistavaa tiimipeliä! Olette kaikkien sijoituksienne arvoisia!” Opettaja kehui ja muistutti tyttöjä iltapäivän treeneistä... ”Oli taas hyvä tunti. Tollanen personal traininki oli mukavaa, saatiin me kohennettua taitojamme niitä muita vastaan”, Eve tokaisi tunnin päätyttyä ja muut nyökyttelivät kaihoisasti...(4)

Laine (2005, 152–153) muistuttaa, että luokkatoverit voivat keskenään kilpailla jossakin liikuntalajissa halutessaan osoittaa omaa paremmuuttaan. Jotta ei syntyisi epätasa-arvoisuutta, eri osapuolet eivät saisi osoittaa toisilleen omaa ylivertaisuuttaan. Paremmuutta toisiin nähden juuri korostetaan yllä olevassa kertomuksessa. Nuo määrättyt oppilaat haluavat olla parempia kuin muut. Myös opettaja sortuu parempien suosimiseen ja voiton korostamiseen, mitä hän ei koskaan mielestäni saisi tehdä. Tässä kertomuksessa on kaikki epäonnistuneen liikuntatunnin ainekset.

Lopuksi kertomus, josta ilmenee, että opettaja on hyvin voimakkaasti kilpailusuuntautunut. Hän vertailee ”Maijaa” toiseen oppilaaseen ja virheisiin hän suhtautuu hyvin tuomitsevasti ja vaatii täydellisyyttä. Tässä on juuri sitä ivallisuutta, jota opettaja ei saisi koskaan oppilaalleen osoittaa.

Terve, minun nimeni on Maija. Minä tosiaan kerron teille nyt minun kamalista liikuntatunneistani. Useimmiten olen viimeinen tunnilla, koska hukkaan tavarani helposti. Aina kun menen viimeisenä opettaja huutaa: ”Maija et varmaan ikinä arvaa kuka oli viimeinen liikuntatunnilla, sinä, Maija, sinä!” siihen olen jo tottunut, mutta aina kun teen vähänkin jotain väärin opettaja sanoo: ”Maija, kunpa osaisit tehdä jotain hyvin, niin kuin Elisa. Hän tekee kaikki täydellisesti.” (27)

Vuohiniemi ja Miettinen (1999, 179) korostavat, että ohjaajan olisi kerrottava enemmän niistä asioista mitä nuori osaa, kuin niistä, mitä hän ei osaa. Tämä olisi ryhmähengen, itsetunnon ja oppimisen kannalta tärkeää. Telama (1999) muistuttaa, että koululiikunnassa liian korkeat suoriutumisodotukset koetun pätevyyden suhteen voivat aiheuttaa negatiivisia asenteita liikuntaa kohtaan. Opettaja ei saisi vaatia täydellisyyttä, vaan hänen tulisi korostaa sitä, että jokaisen tulisi tehdä parhaansa ja huomio tulisi kiinnittää jokaisen yksilölliseen kehittymiseen. Miettinen (1999, 126) muistuttaa, että hyvä ohjaaja ei saa tehdä suorituksesta ja sen onnistumisesta pakkomielleltä. Uusikylä (2006, 47) muistuttaa turvalliseen kouluun sisältyvän sen, että oppilas uskaltaa yrittää myös sellaista missä luulee olevansa huono ilman nolaamisen pelkoa ja tuntien itsensä arvostetuksi riippumatta suorituksen onnistumisesta.

Yhteenvetona tähän opettajaa käsitelleeseen kappaleeseen voisi todeta, että opettaja tarvitsee entistä enemmän ihmissuhdetaitoja nykyajan koulussa. Kasvattajan työssä korostuvat vuorovaikutustaidot. (Heikinaro-Johansson 2005, vrt. Lintunen 2004.) Liikunnanopettaja tarvitsee paitsi taitoja rajojen asettamiseen myös kykyä herkkyyteen. Positiivinen oppimisilmapiiri syntyy kannustavassa, johdonmukaisessa ja luotettavassa toimintaympäristössä. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.)

6.2 Kaikki luokkatoverit hyväksyttiin vai hyväksyttiinkö sittenkään?

Tässä kappaleessa käsittelen luokkatovereiden vaikutusta koululiikuntakokemuksiin niin positiiviselta kuin negatiiviseltakin kannalta.

Myönteiset kokemukset jaan karkeasti kolmeen teemaan, joista ensimmäiseksi käsittelen ystävien merkitystä. Toiseksi paneudun kaikkien tasapuoliseen hyväksymiseen, esimerkiksi kannustukseen ja yhteishengen positiiviseen vaikutukseen. Kolmanneksi on vuorossa poikien kanssa koettuja koululiikuntakokemuksia.

Ystävien tuki on tärkeää

Seuraavassa sitaatissa tärkeä sana on ystävä, joka täytyy erottaa muista luokkakavereista.

Liikuntatunnit on kivoja kun on ystäviä jotka jaksaa tukea. (1)

Salmivalli (1999, 23; vrt. Poikkeus 1997, 123) muistuttaa, että lasten ja nuorten kohdalla on syytä erottaa ystävyysuhteet ja vertais- tai toveriryhmät käsitteinä toisistaan. Näistä ensin mainittuun kuuluu kiinteästi läheisyys sekä molemminpuolinen ja vastavuoroinen pitäminen. Ystävien kesken on enemmän muun muassa emotionaalista jakamista kuin toveriryhmässä. Saarinen ym. (1994, 186) korostavat yhteistyötaitojen ja vuorovaikutuksen kehittymisessä tärkeinä olevien emotionaalisten tehtävien korostuvan tyttöillä enemmän. Ystävyudessa on monesti kyseessä kahdenvälinen suhde. Vertaisryhmä on laajempi kokonaisuus, esimerkiksi se liikuntaryhmä, johon lapsi tai nuori kuuluu. (Salmivalli 1999, 23; vrt. Poikkeus 1997, 123.) Poikkeus (1997, 123) huomauttaa, että huolimatta siitä, ettei oppilas ole kaveriryhmässä kovin suosittu, hänellä voi olla läheisiä ystävyysuhteita. Ystävien ja kavereiden merkitys tuli voimakkaasti esiin nuorten kertomuksista. Ystävien tuki nähtiin tärkeänä. Laineen (2005, 144, 175) mukaan kaikki ihmiset kaipaavat vastavuoroista, läheistä kiintymystä ja ystävyyttä. Ystävät ja kaverit ovat tärkeitä lapsen ja nuoren jokapäiväiselle henkiselle hyvinvoinnille ja tasapainoiselle persoonallisuuden rakentumiselle. Telaman (1999) mukaan liikunnasta voi saada voimakkaita sosiaalisia elämyksiä. Näitä ovat esimerkiksi yksilön kokemus olla pidetty kaverien taholta, toisen auttaminen, avun saaminen, mahdollisuus luottaa toisiin ja tunne, että toiset luottavat minuun. Tyson (1996, 68) mainitsee oppilaiden liikuntatunneista pitämiseen vaikuttavan myös sen, että silloin voi olla ystävien kanssa.

Muistan omilta koululiikunta-ajoiltani sen, kuinka tärkeää oli päästä esimerkiksi suunnistumetsään parhaan ystäväni kanssa. Silloin ei tuntunut edes niin pahalta sateinen ja märkä maasto, vaan oli ilo taivaltaa yhdessä. Varmastikaan suunnistaminen ei olisi ollut yhtä hauskaa, jos opettaja olisi määrännyt muunlaiset järjestelyt suunnistusreittien kiertämisiin.

Kaikki hyväksytään tasapuolisesti

Toisena tärkeänä aihealueena ystävien ohella kertomuksissa esiintyi luokkatovereiden keskinäinen hyvä yhteishenki, joka ilmeni muun muassa kavereiden kannustuksena. Tämä puolestaan viittasi kaikkien tasapuoliseen hyväksyntään.

Meidän liikuntaryhmä on todella mukava ja siinä viihtyy itse kukin. Kaikkien kanssa tulee toimeen ja se luo hyvän ilmapiirin. (7)

Hyvien kavereiden muodostama sosiaalinen verkosto on tärkeä myös siksi, että siinä ihminen voi kokea yhteenkuuluvuutta ryhmään, toisten hyväksyntää, luottamuksen tunteita ja ymmärtämystä (Laine 2005, 144; vrt. Poikkeus 1997, 123). Nuorten mielestä mukava ja kannustava ryhmä saa myös yrittämään liikuntatunneilla enemmän.

Laine (2005, 190–191) tarkastelee ryhmän koheesiota eli kiinteyttä. Tällä tarkoitetaan sitä yhteenkuuluvuuden eli vetovoiman tunteen voimakkuutta, joka vallitsee koko ryhmän jäsenten kesken. Vahvan koheesion vallitessa, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmään ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Usein puhutaan myös me-hengestä. Ryhmän koheesio voi johtua monista eri syistä. Yksi tärkeä syy eritoten kouluikäisillä on se, että oppilas pitää ryhmän jäsenistä. Tämä tulee esille seuraavassa kirjoituksessa, jossa korostuu mukavan liikuntaryhmän vaikutus myös liikuntatunneilla viihtymiseen, vaikkei ”Maija” kokenutkaan olevansa kovin hyvä liikunnassa. Näin ollen ryhmä vaikuttaa positiivisesti myös niihin, jotka eivät tunne liikunnallisesti itseään niin päteväksi.

Maijan mielestä hän ei ollut kovin hyvä liikunnassa, mutta hänen mielestä koulun liikuntatunneilla oli mukava olla, koska heillä oli mukava liikuntaryhmä, jossa oli hyvä ryhmähenki ja kaikki tulivat keskenään toimeen. (8)

Sillä seikalla, että kaikki hyväksytään virheineen, voi olla suuri merkitys siihen, että myös liikuntataidoiltaan huonommat tuntevat viihtyvänsä liikuntatunneilla. Laine (2005, 145) korostaa, että ystävyys- ja kaverisuhteisiin kuuluu myös keskinäistä hyväksyntää, arvonantoa, kunnioitusta ja ymmärrystä. Keskenään halutaan tulla hyvin toimeen. Laine (2005, 150) mainitsee myös, että ystäviä ei haluta loukata esimerkiksi puhumalla hänestä pahaa tai muuten aiheuttaa pahaa mieltä. Seuraava kirjoittaja korostaakin juuri tätä seikkaa.

Yhteishenki on parantunut huomattavasti liikuntaryhmässä ja tämä on vaikuttanut asiaan myönteisesti. Kenellekään ei naureta tunnilla. Jos joku asia mennee väärin tai tekee jotain vähän hassusti. (15)

Laine (2005, 192) toteaa, että voimakkaalla koheesiolla on myönteisiä vaikutuksia sekä yksilöön että koko ryhmän toimintaan. Hyvän ilmapiirin vallitessa ryhmän jäsenet viihtyvät ja välittävät toinen toisistaan sekä arvostavat ja kunnioittavat toistensa toimintaa. Tämä tukee emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. Yhteistyössä muiden kanssa halutaan ja osataan toimia. Myönteinen koheesio vaikuttaa myös ongelmatilanteissa. Edellisessä tekstissä tämä voidaan tulkita siten, että muun muassa virheisiin suhtaudutaan sallivasti ja positiivisin mielin.

Seuraavassa ei toteudu edellisissä kertomuksissa esiintyneet ajatukset siitä, että kaikki hyväksytään virheineen. Kertomuksessa ”Maija” hyväksytään vasta, kun virheitä ei enää tule.

Muutkin ryhmäläiset alkoivat hyväksyä hänet paremmin ja ottaa mukaan joukkueisiin, kun Maijalla alkoi olla ”pallo hallussa”. Hän sai myös uusia ihania ystäviä. (12)

Pojat ovat mukavia

Eräänä tärkeänä seikkana nuoret pitivät kertomuksissaan sitä, että tanssinopetus on järjestetty poikien kanssa yhdessä.

Maija istuutui liikuntasalin lattialle ja alkoi muistella sitä kaikkea hyvää, mitä kaikkea kivaa ja mieltä piristävää asiaa oli tapahtunut tämän vuoden aikana. Ensimmäisenä hänen mieleensä palautui tanssilattia ja se kuinka valssattiin poikien kanssa. Pojat olivat mukavia ja heidän kanssaan sai olla rennosti ja naureskella sille, jos joku sattui astumaan varpaille tai askeleet menivät sekaisin. (9)

Virkkunen (1994, 70–71) tuo esiin, että yhteisliikunta etenkin joissakin määräytyissä lajeissa poikien ja tyttöjen kesken auttaa nuoria saavuttamaan luonnollisuutta toistensa seurassa. He oppivat sopeutumista ja toistensa huomioimista. Sekä pojilla että tytöillä on varmasti paljon toisilleen annettavaa. Erityisen merkityksellistä voi tällä tavoin

toteutettu liikunta olla esimerkiksi aroille ja pidättyväisille oppilaille. Lajivalinnalla on tietysti merkitystä tässä suhteessa. Kaikki lajit eivät luonnollisestikaan poikien ja tyttöjen suuren tasoeron vuoksi ole parhaimmillaan yhteisopetuksessa. Nuoret kaipaavat luonnollista kanssakäymistä vastakkaisen sukupuolen kanssa ja tanssi sopii mitä mainioimmin tähän. Tässä yhteydessä on hyvä tuoda esiin myös Tysonin (1996, 69) havainnoista, että Tannehillin ja Zakrajsekin (1993) tutkimuksen mukaan enemmän kuin 70 % yläasteen ja lukion pojista vastusti tanssin opetusta ja Tannehill ym. (1994) raportoi lukiolaisten poikien olevan sitä mieltä, ettei tanssia pitäisi opettaa lainkaan, kun taas tyttöjen mielipiteet jakautuivat puolesta ja vastaan. Tämä on mielestäni hyvä tiedostaa, että kaikki eivät suinkaan riemastu kuullessaan yhteisestä tanssinopetuksesta. Joka tapauksessa yhteiset liikuntatoiminnot tyttöjen ja poikien kesken voivat kohottaa myös oppilaiden yhteishenkeä, kuten varmasti seuraavassa esimerkissä on tapahtunut. Näyttämisen halu on varmasti kova sekä tytöillä että pojilla.

Ja välillä oli otteluita poikia vastaan. Silloin me tytöt saimme näyttää kyntemme, vaikka hävisimmekin joskus. (11)

Miettinen (1999, 126) korostaakin, että voitot eivät saa nousta liian tärkeiksi liikunnassa vaan myös epäonnistumiset ja tappiot ovat tärkeitä, jotta opitaan muun muassa suhteellisuuden tajua ja antamaan arvoa niin ikään vastustajan taidoille. Autio ja Kaski (2005, 104–105) muistuttavat, että häviäminen on kokemuksena opettavaisempi kuin voittaminen. Silloin joutuu opettelemaan tunteiden käsittelyä, muun muassa pettymystä.

Kaverit kohtelevat epäoikeudenmukaisesti

Luokkakavereista johtuviin negatiivisiin kokemuksiin liittyy hyvin voimakkaasti syrjiminen kavereiden taholta. Se voi ilmetä esimerkiksi huomion puutteena tai sitten voimakkaana koulukiusaamisena tai monenasteisena näiden väliltä. Aloitan lievemmistä muodoista edeten yhä rankempiin kertomuksiin. Yksinäisyyden tunne esiintyy taustalla monissa näistä kertomuksista. Seuraava sitaatti kuvastaa luokkakaverien taholta huomiotta jäämistä.

Luokkakaverit ei ainakaan ikinä kannusta, päinvastoin. (29)

Laine (2005, 150–151) mainitsee ongelmia syntyvän ystävyysuhteiden välillä muun muassa siksi, ettei ystävälle osoiteta riittävästi huomiota. Huomion puute voi ilmetä sosiaalisena hylkäämisenä ja muutoinkin välinpitämättömyytenä toisen tarpeisiin. Myös epätasa-arvoinen suhtautuminen uhkaa ystävyyttä. Näitä asioita näkyy mielestäni seuraavassa kertomuksessa, jossa ”Maijaa” ei haluttu mukaan joukkueeseen.

Olin aina se joka jäi ilman paria ja jota ei haluttu joukkueeseen. Opettaja ei tehnyt ikinä asialle mitään. Siksi liikuntatunneista on jäänyt vain huonoja kokemuksia ja muistoja. (17)

Kertomuksesta käy ilmi, ettei opettajakaan tehnyt mitään tilanteen parantamiseksi. Laine (2005, 178) korostaa, että opettajilta jäävät eritoten yksinäiset, sisäänpäin kääntyneet ja arat oppilaat vähälle huomiolle ja ilman tukea. Tällaisten nuorten ystävyys- ja kaverisuhteiden puuttuminen aiheuttaa sen, että lapsi tai nuori jää ilman muiden oppilaiden kehittävää vuorovaikutusta. Salmivalli (1999, 20) huomauttaa juuri heillä olevan monesti jo ennestään sosiaalisissa taidoissa puutteita, eivätkä sosiaaliset taidot pääse edelleenkään kehittymään. Näin heistä voi tulla entistä hyljeksitympiä. Ranto (1999, 80) muistuttaa, että ohjaajan tehtävänä on kiinnittää huomiota lasten asemaan ryhmässä. Opettajan tulisi huolehtia muun muassa, että parit vaihtuvat säännöllisesti. Telama ja Laakso (1997, 286) huomauttavat, että oppilaiden parityöskentely usein paria vaihtaen edistää oppilaiden auttamiskäyttäytymistä ja sosiaalisia suhteita parhaiten. Sosiaalisten taitojen oppimiselle on nimenomaan tärkeää työskentely muidenkin kuin vain parhaan ystävän kanssa (Telama 2000, 63).

Miettinen (1999, 129) muistuttaa, että jokaisen lapsen ja nuoren pitäisi saada yhtä paljon mahdollisuuksia eri pelipaikoilla pelaamiseen. Tämä periaate ei toteudu seuraavassa kertomuksessa.

Muutenkin minä olin suurimman osan ajasta vain puolustamassa, kun muut eivät antaneet mahdollisuutta yrittää hyökkäämistä. (18)

Laine (2005, 161, 164) toteaa yksinäisyyden olevan aina subjektiivinen, epämiellyttävä ja ahdistava kokemus, jossa yksinäinen henkilö havaitsee kognitiivisesti sosiaalisten suhteiden puutteita. Näiden puutteiden vuoksi hän saattaa osoittaa negatiivisia

emotionaalisia reaktioita. Tällöin hän tuntee itsensä yksinäiseksi, vaikka on muiden ihmisten parissa. Hän voi kokea muun muassa epätoivoisuutta sekä hylätyksi tulemisen ja ei-pidetyksi tulemisen tunteita. Laine näkee ihmisen yhtenä universaalina perustarpeena kuulua johonkin. Seuraavassa kertomuksessa tämä perustarve ei tule täytetyksi.

En tunne kuuluvani joukkoon, olen aina yksin ja minut valitaan aina viimeisenä joukkueeseen. (29)

Laine (2005, 162) erottelee emotionaalisen ja sosiaalisen yksinäisyyden. Emotionaalisessa yksinäisyydessä ihmiseltä puuttuu läheinen kiintymyskohde. Yllä olevasta kirjoituksesta heijastuu nimenomaan sosiaalinen yksinäisyys. Siinä yksilöltä katsotaan puuttuvan sosiaalinen kaveriverkosto tai hän on tyytymätön olemassa oleviin verkostoihin.

Sekä Suomessa että muissa maissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että kouluikäisistä lapsista ja nuorista noin 10–15 prosenttia kokee itsensä kroonisesti yksinäiseksi ja lähes 45 prosenttia kokee yksinäisyyttä lievemässä muodossa (Laine 2005, 166). Kouluympäristö on kouluikäisen nuoren tärkein kohtauspaikka samojen toverien joukossa monia vuosia. Ystävyys- ja kaverisuhteiden puuttuminen tässä yhteisössä merkitsevät, että lapsi ja nuori jää paitsi muiden oppilaiden tuomaa rakentavaa ja kehittäväää vuorovaikutusta. (Laine 2005, 178.) Seuraava kertomus kuvastaakin perusteellisesti, mitä kaikkea voi pahimmillaan seurata yksin olosta liikuntatunneilla.

Olen Maija, olen iloinen ja hiljainen opiskelija ja saan koulusta hyviä numeroita. Kaikista muista aineista paitsi liikunnasta. Se minulla on 7. En ymmärrä miksi se on niin. Tai ymmärrän ehkä sittenkin. En uskalla liikkua porukassa. Tykkään kyllä urheilla yksin, mutta porukassa liikkuminen pelottaa, varsinkin, kun liikuntaryhmässäni ei ole yhtään kaveria. Eikä minulla muutenkaan ole ystäviä. Kun en tunne liikuntaryhmäni tyttöjä on vaikea olla mukana heidän peleissään...

Laine (2005, 172–173) kuvailee yksinäisyyden attribuoimista. Yksinäiset haluavat muun muassa tietää, onko yksinäisyys heidän omaa syytään. He haluavat ymmärtää

itseään ja kokemuksiin sekä saada järkevän selvityksen yksinäisyydestään. Yksinäisyyden syyt ovat joko sisäisiä (omaan persoonaan liittyviä) tai ulkoisia (muista, olosuhteista tai huonosta onnesta johtuvia) syitä. Tässä kertomuksessa on nähtävissä sisäisiä syitä yksinäisyyteen. Eritoten on havaittavissa sisäisiä pysyviä syitä, jotka ovat yksilön suhteellisen muuttumattomia piirteitä. Näistä esiin tulevat muun muassa jatkuva pelko liikuntaa ja ryhmässä liikkumista kohtaan. Kehittymättömät sosiaaliset taidot vahvistavat alhaista sosiaalista itsetuntoa. Yksilöllä voi olla kuitenkin yksinäisyyden vähentämispyrkimyksiä, jotka epäonnistuessaan johtavat muun muassa toivottomuuden tunteeseen ja sosiaaliseen syrjäynvetäytymiseen, kuten sama kirjoittaja jatkaa:

...minulla on ihan hyvä kunto, ainakin omasta mielestäni ja kaikki on tavallaan kohdallaan. Paitsi itsetunto. Sitä minulla ei ole, ja sen takia liikuntanumeronikin on huono. En vain uskalla osallistua. Pelkään että toiset nauravat ja pilkkaavat. Opettaja yrittää kannustaa, mutta se ei aina auta. Ja kaikki tämä oli silloin kun tykkäsin liikunnasta. Nyt vihaan sitä. Vihaan siinä kaikkea. En osaa, en osaa enkä osaa! En mitään! Kerran yritin muuttaa asiaa, eli menin mukaan peliin olin aktiivinen, olin tyytyväinen kun uskalsin ja sitten yksi tyttö kamppasi minut kun juoksin. Kaikki alkoivat nauramaan ja minä vain makasin maassa. Se samainen tyttö pilkkasi minua todella julmasti. Sen jälkeen mikään ei ollut hyvin. Kaikki muistavat vieläkin kaatumiseni ja nauravat sille. Siitä on sentään aikaa jo vuosi. Opettajakaan ei tehnyt mitään. Nauroi vain. Siitä lähtien olen vihannut kaikkea liikuntaa ja liikuntatunteja. Minä pelkään niitä todella. Itsetuntoni on nollassa enkä usko saavani sitä enää nousemaan...

Laine (2005, 176) toteaa, että toverien hyväksyntä ja positiivinen palaute ovat itsetunnon kehittymiselle hyvin tärkeitä. Muun muassa pilkkaaminen ja torjunta lisäävät kielteistä käsitystä itsestä. Toisaalta myös yksilön suhtautuminen itseensä vaikuttaa siihen, miten muut häneen suhtautuvat.

...asiaa ei auta se, että minut valitaan joka joukkueeseen viimeisenä. Kukaan ei puhu minulle vaikka minä puhuisin heille. Kukaan ei huomaa olemassaoloani. Minut leimataan jo valmiiksi huonoksi, vaikka ennen pidin liikunnasta ja olin siinä hyvä. Kukaan ei tiedä mihin pystyn kun kukaan ei viitsi edes hieman auttaa. (21, liik.nro:9)

Monet etenkin hiljaiset ja sosiaalisesti taitamattomat oppilaat voivat jäädä yksin nimenomaan muiden välinpitämättömyyden tai tahallisen syrjinnän takia. Näin ollen koulu sosiaalisena yhteisönä voi vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti oppilaiden emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Laine 2005, 177.)

Laine (2005, 164) mainitsee yksinäisyyden tunteeseen kuuluvan myös itsensä vähättelyä, josta heijastuu arvottomuuden, itsesäälin ja turhautuneisuuden tunteita. Eri ihmisten reaktiot yksinäisyyteen ovat kuitenkin erilaisia. Laine (2005, 165) korostaa, kuten yllä olevan tytön kertomuksestakin on tulkittavissa, että yksinäisyys voi myös motivoida korjaamaan tilannetta ja ”Maija” hakeutuu aktiivisesti toisten seuraan. Tilanteen epäonnistuttua hän kuitenkin lamaantuu emotionaalisesti. Laineen (2005, 166–167) mukaan alistuvien ja syrjäänvetäytyvien oppilaiden on todettu eniten kokevan yksinäisyyttä. Heillä on tutkimusten mukaan usein myös negatiivinen minäkäsitys ja itsearvostus. Yksinäisyys on aina myös vakava mielenterveyttä uhkaava ongelma.

Laine (2005, 167–168) korostaa yksinäisyyden tunnetta syntyvän sosiaalisten suhteiden toiveiden ja todellisuuden välisessä ristiriidassa. Mitä suurempi ero on, sitä negatiivisempi sosiaalinen minäkäsitys on. Edellisellä kirjoittajalla on toiveita siitä, että toiset huomaisivat hänen pystyvän parempiin suorituksiin. Kuitenkin todellisuudessa hän on alistunut siihen ajatukseen, että hänet leimataan aina huonoksi. Alhainen itsearvostus voi olla joko yksinäisyyden syy tai sen seuraus. Yllä oleva kirjoittaja mainitsee, että porukassa liikkuminen pelottaa. Laine (2005, 169) toteaaakin, että yksinäisille on tyypillistä kehittymättömät sosiaaliset taidot, jotka ylläpitävät yksinäisyyttä. Yllä olevan perusteella voisin sanoa, että tässä tapauksessa ensin oli yksinäisyys, josta seurasi alhainen itsearvostus.

Miten yksinäisyyteen voidaan vaikuttaa? Laineen (2005, 181–183) mukaan tärkeää on saada oppilaalle itselleen käsitys, että hän voi muuttaa sosiaalisia attribuutioitaan. Hänelle voidaan antaa malleja sosiaalisissa tilanteissa onnistumisiin ja häntä voidaan jossain määrin ohjata ajattelemaan yksinäisyytensä johtuvan muutettavissa olevista ympäristötekijöistä. Ei pitäisi kuitenkaan liiaksi korostaa yksinäisyyttä ulkoisista syistä johtuvaksi. Näin tehtäessä oppilas voi kokea tilanteen mahdottomaksi kontrolloida ja tuntee avuttomuutta ja riippuvuuden tunteita muista. Sisäisten pysyvien syiden ollessa kyseessä attribuutioiden muuttaminen ei aina ole edes helppoa. Kuitenkin esimerkiksi

syryäänvetäytyvälle voidaan osoittaa, miten hänen käyttäytymisensä vaikuttaa muihin luokkatovereihin ystävyysuhteiden solmimista ehkäisevästi. Häntä opastetaan kontrolloimaan käytöstään, ottamaan itse vastuuta ja tekemään aloitteita muiden suuntaan. Korostetaan, että oppilaalla on useita vaihtoehtoisia tapoja reagoida myös muiden käyttäytymiseen. On syytä pohtia, miten eri tavalla nämä vaikuttavat. Useimmiten yksinäisyys syntyy persoonallisuuden ja ulkoisten sosiaalisten ympäristötekijöiden vuorovaikutuksessa ja on syytä pyrkiä näkemään syyt todenmukaisina. On huomattava, että vain toverien myönteisen suhtautumisen avulla yksinäinen voi saada onnistumisen kokemuksia sosiaalisissa taidoissaan. Näin ollen toverit tulee saada ymmärtämään, miltä yksinäisyys toisesta tuntuu ja miten he voisivat auttaa. Myös yksinäisen oppilaan vanhemmat tulee ottaa mukaan auttamistoimenpiteisiin. Vakavissa tapauksissa tarvitaan asiantuntevaa terapeutista hoitoa.

Seuraavissa sitaateissa syrjiminä alkaa saada sanallisia muotoja muun muassa vähättelyn myötä. Laine (2005, 150–151) mainitsee epäkunnioittavan toiminnan ihmisten välistä suhdetta loukkaavana tekijänä. Siihen voi liittyä esimerkiksi pilkkaamista, nimittelyä ja syyttelyä, kuten seuraavissa kertomuksissa ilmenee.

Sitten viimeisenä myöskin se, että jos joku muu on hyvä liikunnassa ja sitä kautta pitää itseään ”ylempiarvoisena” niin on voinut tulla sanottua jotain sellaista, että etkö sä nyt parempaan pysty jne. niin se on voinut luoda hyvinkin paljon negatiivisuutta liikuntaa kohtaan. Ja satuttaa toista hyvinkin pahasti. (28)

Uusikylä (2006, 51) muistuttaa kouluissa olevan paljon joko opettajan tai oppilastoverien syrjinnän kohteeksi joutuvia oppilaita, jotka tuntevat itsensä esimerkiksi tyhmäksi tai lahjattomaksi. Kärshivälle oppilaalle on aivan sama, ovatko tuntemukset objektiivisesti oikeita, koska ne aiheuttavat joka tapauksessa esimerkiksi turvattomuutta ja kouluviihtymättömyyttä.

Laine (2005, 192–193) mainitsee, että ryhmiin voi muodostua koheesioltaan voimakkaita alaryhmiä, joiden toiminta ei ole kuitenkaan koko ryhmää kohtaan myönteistä. Voidaan puhua niin sanotuista sisäpiireistä, jotka voivat syrjiä esimerkiksi

pilkkaamalla ja vähättelemällä joitakin, vaikkapa arkoja ja kömpelöitä oppilaita, kuten seuraavassa tapahtuu.

Elisa kavereineen nauraa minulle aina ja huutelee töykeyksiä. (27)

Kertomuksissa kuvattiin myös muun muassa kavereiden nauramista, kun ”Maija” kaatuu kasvoilleen hiekkasoraan. Luokkatoverit voivat olla uskomattoman julmia toisilleen. Opettajan tehtävänä on mielestäni aina puuttua tällaisiin tapahtumiin. Yksikin tällainen tilanne on liikaa ja voi aiheuttaa hyvin kauaskantoisia seurauksia oppilaalle.

Seuraavaksi kertomuksissa paneudutaan epäoikeudenmukaisen kohtelun vakavimpiin muotoihin.

Rakas päiväkirja, tänään oli koulussa taas aivan hirveä päivä. Oppitunneilla minua taas kiusattiin, eivätkä liikuntatunnit olleet poikkeuksia. (18)

Tässä mielestäni ilmenee suoranaisen koulukiusaamisen tuntomerkkejä. Salmivalli (1999, 30, 81, 85, 101–102) muistuttaa kiusaamisen olevan systemaattista, tarkoituksellisesti toista vahingoittavaa käyttäytymistä kohdistuen toistuvasti samaan oppilaaseen. Tyypillisesti kiusaaminen tapahtuu ryhmässä perustuen ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. On todettu myös, että kiusattu on yleensä jollain tavalla erilainen esimerkiksi ulkonäöltään. Kaikkia poikkeavuuksia omaavia lapsia ei kuitenkaan kiusata. Torjuvammin suhtaudutaan tavallisesti niihin, joiden ajatellaan olevan itse vastuussa erilaisuudestaan, kuten seuraavassa esille tuleva ylipainoisuus.

Maija istui hiljaa itsekseen pukuhuoneessa. Hän odotti kauhulla liikuntatuntia. Kiusaaminen alkoi heti pukuhuoneissa. Haukuttiin läskiksi, surkeeksi köntykseksi. Minkä Maija sille mahtoi, kun oli ylipainoinen? Liikuntatunnilla opettaja rohkaisi aina, mutta ei se riitä. Jalkapallossa hänen joukkueensa hävisi ja kaikki laitettiin hänen syyksi. Hänestä olisi paljon mukavampaa, jos muut tytöt tukisivat, rohkaisisivat ja kannustaisivat, mutta ei. He vain haukkuvat ja ilkkuvat niin, ettei opettaja kuule. (25)

Hakala (1999, 40) mainitsee yhtenä negatiivisia tunnetiloja liikuntatunneilla aiheuttavaksi syyksi häpeän oman kehon olemuksesta. Tolonen (2001, 75, 87) on

havainnut ruumiillisuuden olevan tyttöjen sosiaalisen elämän keskiössä monin tavoin. Tytöt peilaavat omaa ruumiillisuuttaan suhteessa muun muassa luokkatovereihin. Heillä on tietty yleinen ihannekuva naisen ruumiista ja laihuutta ihannoidaan. Kosonen (1998, 77, 97) mainitsee kulloisellekin aikakaudelle ominaisesta naisruumiin mittapuusta, jonka perusteella ei löydy ketään mitat täyttävää naista. Viimeistään koulussa jokainen tyttölapsi joutuu vertailun kautta huomaamaan ongelmakohtansa. Nuorten tyttöjen vartalo paljastuu monesti etenkin liikuntatunneilla. Tytön ruumiiseen kohdistuvat huomautukset koskettavat vakavammin kuin esimerkiksi huomautukset älynlahjoista. Voi vain kuvitella, miltä kertomuksen henkilöstä mahtaa tuntua.

Välimaa (2001, 90, 101–104) on tutkinut 15–16-vuotiaiden tyttöjen käsityksiä ihannenaiveudesta, jossa korostuu ruumiin kokemuksen olevan sekä henkilökohtaista että julkista. Nuorten ei ole kuitenkaan helppoa puhua ruumiillisuudesta kokonaisuutena. Helpompaa on nimenomaan mennä asian ytimeen ja puhua esimerkiksi painosta ja laihduttamisesta. Välimaa huomasi nuorten kirjoituksissa usein puhuttavan keijukaisesta tarkoittaessa ihannevartaloista. Keijukaista verrataan vastakohtana kömpelölle ja painavalle. Yllä oleva kirjoittajakin vertaa lihavaa köntykseen. Tolonen (2001, 81–85) muistuttaa ikuisen keskustelun ja häpeän aiheen olevan nimenomaan ”läskit”, joiden mittapuun mukaan arvioidaan itseä. Tärkeintä on se, miltä oma ruumiillisuus näyttää ja miltä se tuntuu. Ruumiillisuus on tytöille kuin ikuisesti pyrkimistä johonkin muuhun tilaan kuin missä todellisuudessa on. Huomioitavaa on, että monet tytöt pyörivät naisellisesti murrosiässä. Tämäkin aikaansaa itsensä arviointien lisääntymistä. Joskus luokkatoverit voivat suhtautua ikävällä tavalla pyöreämpiin tyttöihin. Tämä tulee esille yllä olevassa kirjoituksessa.

Välimaa (2001) viittaa nuoren toimintaa säätelevän perusulottuvuuden muodostuvan ruumiin toimintakyvystä ja sen ominaisuuksista luodun kuvan perusteella. Yllä olevassa kertomuksessa nuoren pelkoon mennä liikuntatunnille vaikuttaa oleellisesti hänen ruumiistaan luotu kuva. Lihavuus muokkaa usein ihmisen vuorovaikutusta ja identiteettiä. Näin on käynyt myös yllä. Voidaan puhua myös ruumiillisesta identiteetistä, joka liittyy vahvasti psykologiseen ja sosiaaliseen minuuteen. Se muodostuu nuoren käsityksestä itsestään fyysisenä kokonaisuutena ja ruumiillisena toimijana. (Välimaa 2001, 105.) Kososen (1998, 40, 84) mukaan naiset kasvavat sosiaaliseen maailmaan ruumiinsa kautta. Ruumis nähdään myös mielen peilinä.

Edellisessä kertomuksessa tulee esille myös se, ettei opettaja havaitse kiusaamista. Tämä onkin Salmivallin (1999, 44) mukaan juuri tytöille tyypillistä kiusaamista. Se saattaa olla näkymättömämpää kuin pojille ominainen fyysinen kiusaaminen. Seuraavassa on hyvä esimerkki tytöille tyypillisestä sanattomasta kiusaamisesta.

Moi, mä olen Maija. Ääh, kielteisiä ja kielteisiä kokemuksia, minkäs sille voi. Ehkä ne johtuu musta itsestäni, mut tuskin... Mä liikun joka päivä käyn salilla ja sulkapalloa pelaan; ihan oikeassa joukkueessa. Eli siis liikuntaa tulee harrastettua ja pidän siitä! Ehkä kielteiset kokemukseni liikuntatunneista ovat syntyneet siitä, että kaikki liikuntaryhmässä olevat vihaavat minua. Niin ei ole hauska olla tunneilla, koska tunnen polttavat ja pahaan haluavat katseet selässäni. (26)

Salmivallin (1999, 35–43) mukaan tyttöjen ja poikien kiusaamistavoissa on havaittavissa eroja. Pojat käyttävät yleensä enemmän muun muassa tönimistä ja lyömistä. Tyttöillä kiusaaminen ilmenee yleisemmin niin sanottuna epäsuorana kiusaamisena pojille tyypillisen suoran kiusaamisen sijaan. Tytöt kiusaavat suorien hyökkäysten sijasta ”kiertoteitse” esimerkiksi puhumalla pahaan toisen selän takana aiheuttaen ryhmässä hyljeksintää kiusattua kohtaan. Tämä tulee mielestäni yllä olevassa kertomuksessa esille siten, että koko ryhmä on luultavasti manipuloitu vihaamaan ”Maijaa”. Alkuunpanija ei välttämättä tule edes kiusatulle selväksi. Tyttöillä enemmän esiintyvää epäsuoraa kiusaamista on selitetty muun muassa sillä, että heillä on enemmän niin sanottua sosiaalista älykkyyttä, joka mahdollistaa epäsuorien aggressiostrategioiden taitavan käytön. Toisena syynä on pidetty sitä, että tytöillä on yleensä pienempiä, mutta läheisempiä yhteenliittymiä. Näitä manipuloija käyttää hyödykseen luottamuksen pettämisessä. Kaikkein yleisin syy lienee se, ettei tyttöjen avointa aggressiivisuutta hyväksytä. On huomattava kuitenkin sekä poikien että tyttöjen käyttävän tavallisimmin nimittelyä ja haukkumista eli niin sanottua sanallista kiusaamista, joka tuli esille jo aiemmin tässä kappaleessa.

Tämän kappaleen loppuun sopii hyvin esimerkki siitä, miten kiusaamisestakin voi selviytyä ja tilanne saattaa muuttua lopulta positiiviseksi.

Muistan ensimmäisen liikuntatunnin, olimme tulleet juuri tänne yläasteelle ja jouduimme esittelemään itsemme. Kerroin kuka olin ja mitä harrastin. Kun muut

kuulivat mitä harrastin, he alkoivat nauraa, heidän mielestä harrastukseni oli aivan tyhmä eikä lainkaan tyttömainen. Nimittäin harrastin karatea. Ensimmäisen liikkatunnin jälkeen minua hieman kartettiin ja, jos oli huutojoukkuepelejä, olin aina viimeinen. Tykkäsin pelata lentopalloa, mutta muut tytöt tekivät siitä kauhean. Sain tarpeekseni ja lintsasin muutaman tunnin, eikös silloin kauheimmat tytöt alkaneet epäilemään miksi en ollut liikkatunneilla. Opettaja ei välittänyt tyttöjen naurusta eikä pilkkaamisesta. Yritin olla kuin heitä ei olisi, mutta se oli hankalaa...

Kertomuksesta selviää, miten ”Maija” suhtautuu kiusaajiinsa. Hän yrittää olla välittämättä. Salmivalli (1999, 106–107, 111) luettelee kiusatun erilaisia ulkoisesti havaittavia tapoja suhtautua kiusaamiseen. Näitä ovat edellisen välinpitämättömyyden lisäksi aggressiolla vastaaminen ja avuttomuus. On korostettava, että nämä eivät kuvasta uhrin subjektiivisia kokemuksia, jotka lienevät monesti hyvin traumaattisia. Kuitenkin on voitu todeta, että välinpitämättömyys kiusaamista kohtaan on vähentänyt kiusaamista.

...Olin viimeinen pukkarissa ja kuulin, kun meidän ryhmän hiljaisin tyttö puhui opettajalle. Hän kertoi kuinka minua syrjittiin ja kuinka tytöt nauroivat minulle. Eräällä välkällä menin tämän tytön luo ja aloimme viettää aikaa yhdessä. Liikkatunnit alkoivat pikkuhiljaa muuttumaan kivoimmiksi eikä tytötkään viitsineet enää nauraa. Uusi kaverini alkoi myös harrastaa karatea ja vietimme enemmän aikaa yhdessä. Peruskoulun loppu oli lähellä, vuodet yläasteella meni nopeasti ja viimeiset liikkatunnit olivat jopa kivoja. Aloin myös tykkäämään enemmän liikasta, jokin vain alussa oli, mikä se oli en ole siitä täysin varma. (20)

Yllä oleva kertomus on esimerkki huonosta ryhmän kiinteydestä alkuvaiheessa. Tilanne kuitenkin muuttuu loppuvaiheessa. Laineen (2005, 193) mukaan merkkejä heikosta koheesiosta voivat olla nimenomaan kirjoituksessa esille tulleet poissaolot, vähäinen keskinäinen kommunikointi, haluttomuus yhteistoimintaan sekä yksinään oleilevat yhteisön jäsenet.

Esimerkki kertoo myös miten tilanteen käänne syntyy. Tähän vaikuttaa luokkatoverin halu auttaa kiusattua kiusaamistilanteessa. Laine (2005, 146–147) korostaa ystävien haluavan edistää toistensa hyvinvointia prososiaalisella käyttäytymisellä. Tätä voi olla

esimerkiksi toisesta välittäminen ja auttaminen. Lähtökohtina toisen auttamiselle voivat olla ystävään kohdistuvat empaattiset ja altruistiset tunteet. Usein ystävysten välillä on tai kehkeytyy samankaltaisia harrastusten kohteita. Näin kävi yllä olevassa esimerkissä yhteisen karateharrastuksen myötä. Salmivalli (1999, 60–61) muistuttaa nimenomaan tyttöjen paremman empatiakyvyn ansiosta monelle kiusatulle tytölle löytyvän puolustaja tai ainakin lohduttaja. Tätä avuliaisuutta ja toisistaan välittämistä selitetään muun muassa tyttöjen läheisemmällä ystävyysuhteilla.

Salmivalli (1999, 113) toteaa, että kiusaamisesta välittöminä vaikutuksina voi olla esimerkiksi koulupelkoa, erilaisia psykosomaattisia oireita, ahdistusta ja huonoa itsetuntoa. Mielestäni nämä kaikki esiintyvät edellä mainituissa kiusatuksi joutuneista kertovissa kertomuksissa.

Loppuyhteenvetona koko yllä olevaan kappaleeseen voisi todeta Antikaisen (1998, 158) mukaan, että sosiaalisten ja kommunikatiivisten taitojen merkitys tulee korostumaan entistä enemmän koko ajan muuttuvassa yhteiskunnassa. Nämä taidot opitaan olennaisessa määrin juuri vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen vertaissuhteiden laatu on hyvin tärkeää lasten ja nuorten elämässä.

6.3 Onnistumisen elämyksiä tai huonouden tunnetta

Oppilaasta itsestään lähtöisin olevissa koululiikuntakokemuksissa on havaittavissa selkeästi kahtiajako onnistumisen elämysten ja toisaalta huonouden tunteiden välillä.

Onnistumisen elämyksiä

Seuraavassa kertomuksessa korostuu peli-ilon kasvaminen onnistumisten myötä yhä enemmän. Lopulta kertomuksen tyttö kokee suurta pätevyyden tunnetta.

Oli myös omalta kannalta hienoa saada tehtyä joku maali, tai kunnan syöttö. Kerran pelasimme pesäpalloa, jossa olen huono, eikä edes huvittanut pelata. Mutta peli-into kasvoi sitä mukaan, kun sain napattua vaikeita syöttöjä kiinni ja kaverit kannustivat minua. Silloin tunsin olevani hyvä kyseisessä lajissa. (11)

Yllä oleva esimerkki sopii Aution ja Kasken (2005, 98) kuvaamaan onnistumisen kehään, jossa liikunta koetaan haasteellisena, mutta onnistumisten myötä liikunnallinen varmuus lisääntyy ja suoritukset paranevat ja vahvistuvat.

Miettinen (1999, 66, 125) korostaa onnistumisten elämysten olevan ensiarvoisen tärkeitä lapselle ja nuorelle. Lapsi ja nuori tunnistaa itsessään osaamisen ja onnistumisen. Vastaavasti hän voi tuntea osaamattomuutta ja epäonnistumisia. Liikunnassa omasta kehosta saatujen tunteiden kautta hän saa käsitystä omista taidoistaan ja sitä kautta omasta minästään. Näin ollen oma keho on tärkeässä asemassa identiteetin muodostumisessa. Hakala (1999, 101) muistuttaa, että liikunnallinen taitavuus tai taitamattomuus on hyvin merkityksellinen tekijä lapsen elämässä muun muassa siksi, että kulttuurissamme arvostetaan liikunnallisuutta jo varhain. Nykänen (1996, 58) pitää hyvän itsetunnon kehittymisen perustana juuri riittävästi saatuja onnistumisen elämyksiä. Myös opettajalla on tässä suhteessa ratkaiseva merkitys positiivisen palautteen antajan ominaisuudessa. Telama (1999) muistuttaa, että jos onnistumisia tulee useammin, itseluottamus vahvistuu ja halu vaativampien tehtävien kokeilemiseen kasvaa. Oman aktiivisen toiminnan kautta saatu omakohtainen palaute on tärkeämpää kuin toisilta saatu palaute. Positiiviset minäelämykset ovat hyvin merkittäviä lapselle ja nuorelle. (Miettinen 1999, 66, 125.) Nykänen (1996, 52) puolestaan korostaa käsityksen omasta itsestä muodostuvan hyvin pitkälle toisten joko kuvitelluista tai todellisista mielipiteistä. Omaa olemista tarkastellaan suhteessa muihin ja varsinkin lapsi tai nuori voi helposti omaksua itsestään itsearvostusta heikentäviä käsityksiä.

Lintunen (2003, 42; vrt. Lintunen 2000, 82–84) mainitsee koetun fyysisen pätevyyden yhdeksi minäkäsityksen osa-alueeksi. Tutkimusten mukaan pojilla on paremmat fyysisen pätevyyden kokemukset kuin tytöillä. Laakson ym. (2006a) mukaan kaikkein voimakkaimmin yhteydessä nuorten liikuntamotivaatioon ja aktiivisuuteen on nuoren itsearvostus, koettu fyysinen pätevyys ja se, kuinka tärkeää nuorelle on olla hyvä liikunnassa ja millä perusteella pätevyyttä arvioidaan. Sarlin (1995, 23–24, 56) on myös tutkinut minäkokemuksen merkitystä liikuntamotivaatiotekijänä. Fyysinen minäkäsitys vahvistuu, mikäli oppilas saa myönteisiä kokemuksia fyysiseen pätevyyteen kuuluvista osa-alueista. Kouluiässä pätevyyden kokeminen on erityisen tärkeää muun muassa itsearvostuksen ja muutoinkin psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Laakso ym. (2006a)

liittävät vahvasti yhteen minäkokemukset, minän arvioinnin, sekä kaksi erilaista tavoitesuuntautuneisuutta, jotka ovat tehtäväsuuntautuneisuus ja minä- eli kilpailusuuntautuneisuus. Liukkonen ja Telama (1997) liittävät tehtäväsuuntautuneen ilmaston ja opetuksen eriyttämisen vahvaksi didaktiseksi keinoksi tukemaan oppilaan eheän minäkäsityksen kasvua. Opettajan tavoitesuuntautuneisuudesta kerrottiin tarkemmin kappaleessa 6.1. ja oppilaan tavoiteorientaatio tulee tarkemmin esille myöhemmin tässä kappaleessa.

Kertomuksissa esiin tuli kaikkensa yrittämisen tärkeys onnistumisissa, myös uusien ja vaikeiden asioiden ollessa kyseessä. Uusien asioiden oppiminen on yksi koululiikunnan keskeinen tavoite.

Tärkeintä on tehdä se minkä osaa ja opetella innokkaasti uusia ja vaikeitakin asioita. (13)

Seuraavalle kirjoittajalle ei riitä kaikkensa tekeminen vaan hän nauttii suoranaisestä itsensä ylittämisestä.

Maija oli tehnyt liikuntatunneilla omasta mielestä hyviä suorituksia ja sellaisia, joita hän ei ollut koskaan uskonut tekevänsä ... (8)

Tätä elämystä voisi verrata Telaman (1999) mainitsemaan huippuelämykseen (flow) pätevyyden ja taitojen ollessa hyvät ja haasteen korkean jossain suorituksessa. Hakala (1999, 40) mainitsee itsensä ylittämisen tunteen olevan yksi esimerkki myönteisistä tunteista, joita liikuntatunneilla voi esiintyä.

Jo aiemmin kappaleessa 6.1. käsiteltiin liikuntatuntien motivaatioilmastoa. Nyt paneudutaan oppilaan tavoiteorientaatioon.

Liikuntatunneilla on kiva olla kun tietää ettei tarvitse verrata itseään muihin ja pahin vastustaja onkin yleensä ihan oma ihtensä. Parhain kokemus tämän lukuvuoden liikuntatunneilla tähän mennessä on ollut se kun sain rikottua oman 1500 m:n ennätyksen sekunnilla. Sen jälkeinen fiilis oli aivan mahtava, kun oli niin poikki mutta

niin onnellinen suorituksesta! Ja toivottavasti noita positiivisia kokemuksia on tiedossa lisää!! (7)

Liikunnan suoritustilanteissa voidaan oppilaalla erottaa kaksi keskeistä tavoiteorientaatioteoriaa. Nämä ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautuneessa tavoiteorientaatiossa koettu kyvykkyyden tunne syntyy henkilökohtaisten suoritusten parantamisesta, kehittämisestä sekä yrittämisestä eikä niitä verrata muiden suorituksiin. Virheet nähdään luonnollisena osana oppimista. (Liukkonen & Telama 1997.) Yllä oleva kertomus kuvastaa selkeästi vallitsevaa tehtäväsuuntautuneisuutta. Seuraavan kertomuksen ”Maija” onkin sitten voimakkaasti minäsuuntautunut oppilas.

Kerran Maija sitten osallistui erääseen kilpailuun, lajinaan pituushyppy. Hän tuli kolmanneksi vaikka osanottajia oli kymmeniä. Sekin vahvisti hänen itsetuntoaan ja Maija alkoi luottaa itseensä ja hän alkoi uskaltaa tehdä omia juttuja liikkatunneilla. (12)

Minäsuuntautuneella eli kilpailusuuntautuneella henkilöllä kyvykkyyden kokeminen määräytyy vertaamalla itseä muihin. Kilpaileminen ja nimenomaan toisten voittaminen on tärkeää. Minäsuuntautuneisuus yhdistettynä alhaiseen koettuun kyvykkyyteen heikentävät yrityshalua ja mielenkiintoa. Tehtäväsuuntautuneiden on todettu viihtyvän liikuntatoiminnassa paremmin kuin minäorientoituneet. Erityisesti on huomattava, että lasten vanhemmat vaikuttavat tavoiteorientaatioon voimakkaasti. (Liukkonen & Telama 1997; vrt. Laakso ym. 2006a.) Telama ym. ovat vuosien 2002 ja 2005 tutkimuksissaan todenneet, että tehtäväsuuntautuneisuus korreloi kohtalaisen voimakkaasti liikuntaharrastukseen sekä tytöillä että pojilla (Laakso ym. 2006a). Huismanin (2004) tutkimuksessa ilmeni, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat itsensä liikuntatunneilla tavoitteiltaan enemmän tehtäväsuuntautuneiksi kuin minäsuuntautuneiksi. Tämä onkin mielestäni hyvä suuntaus nykyajan koululiikunnassa. Siukonen (2000b, 626) muistuttaa, että kilpailuorientoituneiden oppilaiden kilpailuviettiä ei kuitenkaan saa missään nimessä sammuttaa ja toisaalta taas ei kilpailullisilla on oikeus toisentyppisiin liikkumismotiiveihin. Minun ei tarvitse siis omalta osaltani olla huolissani omista positiivisista liikuntakokemuksistani, jotka liittyvät isolta osin myös kilpailuihin. Minulla oli nimittäin suhteellisen kova

kilpailuvietti ja onneksi sain sitä myös käyttää muun muassa koulujenvälisissä kisoissa, kiitos liikunnanopettajani.

Seuraavassa mitä mainioin esimerkki vaikeuksien kautta voittoon -pääsemisestä eli kertomuksessa taustalla on kielteinen kokemus, mutta harjoittelun avulla pätevyiden kokemukset ja näin ollen onnistumisen elämykset lisääntyvät lopulta päätyen lajin harrastajaksi. Näinkin onnellisesti voi käydä.

Liikuntatunnilla päätimme pelata jalkapalloa. Minua hieman jännitti, mutta myös pelotti. Pienenä olin saanut jalkapallosta niin kovan tällin kasvoihini, että mietin kahdesti halusinko nähdä edes koko palloa. Olihan tapauksesta kyllä jo aikaa. Opettaja jakoi meidät pieniin ryhmiin, jossa kukin lämmittelisimme. Muut alkoivat potkia palloa toisilleen, kunnes se tuli minun eteeni. Pallohan oli vielä täysin vaaraton, koska sen potkimiseen ei tarvinnut käyttää kauheasti voimaa. Niinpä keinautin jalkani taakse ja kohdistin potkun palloon. Se pyöri edessä olevalle kaverilleni. Lämmittely sujui paremmin kuin hyvin. Nyt meidät oli jo jaettu kahteen joukkueeseen. Meidän joukkue ei osannut päättää kuka meistä olisi maalivahtina. Kunnes joku tokaisi että Maija voi mennä sinne. Hätäntyneesti yritin tehdä kaikkeni ettei niin kävisi. Arvatenkin minä jouduin sinne. Kun peli aloitettiin itku kurkussa yritin sinnitellä maalilla. Pallo pysyi vielä hyvin poissa meidän maalialueeltamme, kunnes...Mira syötti pallon Riikalle ja Riikka potkaisi sen suoraan minua kohti. Hätäntyneesti ja refleksien omaisesti suojasin itseäni käsillä ja kaaduin pallo sylissäni maahan. Hiekka pölysi ja muistelin vanhaa tapahtumaa mielessäni. Joukkueeni hurrasi vimmatusti ja minä palasin vähitellen maan pinnalle. Mitä pidemmälle pelissä menimme sitä paremmin minä torjuin. Joukkueeni jäsenet kävivät vähän väliä taputtelemassa minua olkapäälleni. Pelin jälkeen opettaja tuli luokseni ja kertoi jalkapalloharjoituksista joita hänen miehensä pitää. Hän kehui minua ja pyysi käymään niissä. Niinpä minusta tuli tyttöjoukkueen maalivahti ja pidän harjoituksia joka lauantai ala-asteikäisille tytöille. Tästä kokemuksesta opin, että jos vanhan jättää taakseen, uusia löytää edestään. (5)

Kosonen (1998, 91–92) käsittelee traumaattista ruumiin muistoa. Tämä tuskallinen muisto on tapahtunut aiemmin jollekin ruumiinosalle. Tuon muiston muistaminen tapahtuu alkuperäisen tilanteen mieleen tuovassa tilanteessa. Yllä olevassa kertomuksessa voisi ajatella myös tapahtuneen jonkinasteinen traumaattinen kokemus

jalkapallon tultua kasvoihin. Oppilas kuitenkin rohkaisee mielensä ja uskaltautuu pelaamaan jalkapalloa. Hän kohtaa uudelleen lapsuusajan negatiivisen liikuntakokemuksen ja pääsee kielteisestä suhtautumisestaan eroon kokiessaan onnistumisen elämyksiä.

Huonouden tunnetta

Seuraavissa sitaateissa ”Maija” tiedostaa huonouden tunnetta liikuntataidoissaan ja tämä vaikuttaa monesti niin, ettei hän pidä liikunnasta.

En myöskään ole mikään huippu pitkänmatkan juoksemisessa, voi kuinka on noloa kun olen letkan hännillä ja tulen maaliin 4 minuuttia muiden jäljessä. (19)

Saarinen ym. (1994, 205) toteavat, että yksilön fyysiset puutteet ja heikkoudet tuottavat jo sinällään negatiivisia kokemuksia. On muistettava, ettei kukaan itsensä heikoksi tuntema osallistu mielellään sellaiseen, joka tuo heikkouden kaikkien nähtäväksi. Yllä olevassa kertomuksessakin ”Maija” tuntee itsensä hyvin noloksi kaikkien nähtyä hänen maaliintulonsa. Harjaantumismahdollisuudet olisikin tässä tapauksessa järjestettävä niin, että heikkokin voisi kokea onnistuneensa. Eräänä koululiikunnan tärkeimmistä haasteista voidaankin pitää kunto- ja taitotasoltaan heikkojen oppilaiden koetun pätevyyden ja myönteisten liikuntakokemusten lisäämistä (Liukkonen & Telama 1997). Slep ja Wormald (2001) toteavat huonommuuden tunteiden ja kilpailullisten tilanteiden, jossa voi epäonnistua, saattavan heikentää esimerkiksi nuorten tyttöjen itsetuntoa.

Seuraavassa tilanne vain pahenee...

Enkä kyllä ollut edes hyvä hiihdossa, suoraan sanoen tumpelo. Luistelussa asiat vain pahenivat, en osannut luistella ja kaatuilin koko ajan... (17)

Miettisen (1999, 63) mukaan koululaisten motoriset vaikeudet ovat lisääntymään päin. Ainakin osalla lapsista toimintakyvyn on todettu heikentyneen nimenomaan fyysisen aktiivisuuden vähentymisen vuoksi. On huomattava, että kaikki lapset kehittyvät omassa tahdissaan. Liikunnan opetuksessa tulevat vääjäämättä esiin erot ketterien ja

taitavien sekä kömpelömpien oppilaiden välillä. Esimerkiksi kömpelömmille lapsille etenkin suorituspainotteinen liikunta ketterien ja taitavien ehdoilla ei tarjoa heidän kehityksensä kannalta oikeita haasteita. Opettajalla tulisi olla taito suunnitella liikuntatunnit niin, että yksittäisten oppilaiden tarpeet otetaan huomioon (Heikinaro-Johansson 2001). Koska tutkimukseni käsittelee murrosiässä olevia tyttöjä, täytyy muistaa, että puberteettiin liittyvät kehon muutokset voivat näkyä myös motoriikan tilapäisenä heikkenemisenä. Opettajalla tulisi olla herkkyyttä huomioida ja ymmärtää myös tähän liittyviä ongelmia. (Autio & Kaski 2005.)

Miettinen (1999, 63–65, 67–70) korostaa, että monille lapsille, esimerkiksi liikunnallisesti taitamattomille, aroille ja heikon itsetunnon omaaville on saatu apua psykomotoriikasta liikuntataitojen harjoittamisessa. Siinä päämääränä on tukea ja kehittää niitä valmiuksia, jotka yksilöllä on jo olemassa, esimerkiksi aloite-, toiminta- ja kommunikaatiokyvyn tukeminen. Lasten yksilölliset lahjakkuuserot pyritään ottamaan paremmin huomioon. Se korostaa psyykkisten ja motoristen taitojen toiminnallista yhteyttä havaitsemiseen, liikkumiseen, tuntemiseen ja yhdessä tekemiseen vuorovaikutteisessa ympäristössä. Mielen ja kehon välillä vallitsee suhde. Psykomotoriikassa korostetaan tunteiden merkitystä, sillä lasten tunteet ohjaavat pitkälti aktiivista tekemistä tai tekemättä jättämistä. Mielestäni tästä menetelmästä olisi paljon oppimista myös tavallisessa koululiikunnassa.

Seuraavassa kertomuksessa ”Maija” ei tunne olevansa ainoastaan huono vaan hän tuntee epäonnistuvansa kaikissa liikuntalajeissa.

Kun katson urheilullisia ystäviäni, tunnen olevani huono kaikissa urheilulajeissa. Vaikka yrittäisin kuinka kovasti tahansa, en millään yllä samanlaisiin suorituksiin kuin he, tunnen aina epäonnistuvani. (19)

Lintunen (2003, 43–44) huomauttaa, että varhaisnuoruudessa pätevyyskokemukset ovat kaikkein kielteisimpiä suurten fyysisten ja psyykkisten muutosten johdosta. Nuoret alkavat ymmärtää noin 12–13-vuoden ikäisenä, että lopputulokseen vaikuttavat niin kyvyt, kapasiteetti kuin yrittäminenkin (Lintunen 2000, 82). Tällöin saattaa syntyä herkästi haavoittuvaisille nuorille kielteisiä liikuntakokemuksia. Moni nuori voi myös ajatella virheellisesti, että liikuntataitoja ei voisi kehittää. Heitä opettajan on tärkeä

kannustaa yrittämään ja harjoittelemaan. (Lintunen 2003, 43–44.) Noin 14-vuotiailla itsearvostus lähtee taas nousuun etenkin tehtäväsuuntautuneilla nuorilla, jotka kykenevät vertaamaan kehitystään omiin aiempiin suorituksiinsa muiden kykyihin vertaamisen sijasta (Lintunen 2000, 82). Uusikylä (2006, 91) muistuttaa, että oppilas voi uskoa häneltä puuttuvan kyky oppia, ja hän voi sen takia luovuttaa. Opettaja voi tässäkin tapauksessa auttaa ja luoda uskoa oppimiseen.

Koululiikunnan vaikutus oppilaan minäkäsitykseen on todennäköisesti suurinta silloin, kun samalle oppilaalle kerääntyy suhteessa paljon joko positiivisia tai negatiivisia kokemuksia oppitunneilta (Lintunen 2000, 84). Lintunen (2003, 44–45) toteaa Foxin (1988) esittäneen kolme keskeistä tavoitealuetta myönteisen minäkäsityksen kehittämiseksi oppilaissa. Näitä ovat pätevyyteen liittyvän palautteen antaminen, erilaisten osaamisalueitten olemassaolon painottaminen ja sosiaalisen tuen tarjoamisen tärkeys, erityisesti kömpelöiksi, lihaviksi ja heikoiksi itsensä kokeville. Mielestäni on tärkeää löytää jokaiselle oppilaalle joku liikuntamuoto, jossa hän voisi kokea onnistuvansa. Jokaisella on varmasti joku oma vahva alueensa, se pitäisi vain saada esille.

Seuraava kirjoittaja on mennyt syvemmälle huonouden tunteiden ja epäonnistumisten seurausten pohdinnassa.

Minusta siihen on voinut vaikuttaa erilaiset epäonnistumiset urheilulajeissa. Siis jos vaikka ei ole omasta mielestä kovin hyvä urheilussa niin sitten ei välttämättä jaksa yrittää ja sitä kautta todellakin epäonnistuu. (28)

Tähän kertomuksen osaan sopii mielestäni hyvin Aution ja Kasken (2005, 98) Zimmerin (2001) kaavion pohjalta muokkaama epäonnistumisen kehä. Siinä epäonnistumiset saavat aikaan haasteiden välttämistä, jonka johdosta liikunnallinen epävarmuus kasvaa entisestään ja suoritukset yhä vain huononevat.

Seuraavassa kertomuksessa ”Maijan” tilanne alkaa mennä entistä huonommaksi, hän alkaa jo pelätä etukäteen epäonnistumisia. Näin äsken mainittu haasteiden välttäminen saa tässä luontevaa jatkoa.

Pelkään epäonnistuvani enkä siksi jaksakaan enää yrittää, olisipa luokallani yhtä huonoja urheilijoita kuin minä, niin voisin jakaa tunteeni heidän kanssaan ja tuntea tasavertaiseksi heidän kanssaan. Sillä urheilu ei ole luotu minua varten. (19)

Uusikylä (2006, 91) tähdentää, että sellainen oppilas, joka ajattelee epäonnistumisensa johtuvan omasta huonoudestaan, ei todennäköisesti menesty jatkossakaan. Jos sen sijaan oppilas tajuaisi epäonnistuvansa vähäisen yrittämisen johdosta, hän alkaisi työskennellä ahkerammin ja alkaisi saavuttaa tuloksia. Opettaja voisi pyrkiä auttamaan monin tavoin yllä olevan kertomuksen oppilasta, joka todella ajattelee olevansa huono verrattuna luokkatovereihinsa.

Seuraavassa tulee hyvin esille koululiikunnan erityispiirre muihin kouluaineisiin verrattuna.

...pelkään liikuntatunnille menoa ja muutakin esiintymistä, onneksi pääsen täältä kohta pois... (27)

Omassa pulpetissaan oppilas pystyy säätelemään osittain haluaako olla esillä vai ei. Tätä mahdollisuutta ei ole liikuntatunnilla, vaan koululiikunta kohdistuu suoraan taitojen esittämiseen ruumiin kautta muiden katsellessa. Myös ruumiin ulkoiset mitat ja sukupuolinen kypsyminen ovat jatkuvan tarkkailun alaisina, josta ei ole pakotietä. (Kosonen 1998, 94–95.) Tolonen (2001, 74, 79) huomauttaa, että jatkuva muiden tarkastelu ja nähdynsi tuleminen aiheuttavat työssä epävarmuuden tunteita. Pyrkiminen sulautua joukkoon eli ”tavallisuus” takaa parhaiten sen, ettei tahtomattaan saa liikaa huomiota. Tämä on varmasti yllä olevassa kertomuksessa toiveena. Joskus nuoret sen sijaan haluavat Välimaan (2001, 90) mukaan erottua joukosta ja silloin he kestävät muiden katseita.

Luvun loppuun selviytymistarina, eli tässä ”Maijalla” on hyvin heikko itsetunto ja hän potee voimakkaita huonommuuden tunteita. Opettajalla on ”Maijan” rohkaisussa kuitenkin ratkaiseva tehtävä, hän osoittaa hyvää tilannetajua ja voimakasta tehtäväsuuntautuneisuutta lausunnoillaan.

Maijan mielestä hän ei ollut missään yhtä hyvä kuin muut luokkalaisensa. He rakastavat urheilua ja monille se on koko elämä. Maijasta ei tunnu siltä, ei sitten yhtään. Kaikki kokemukset joita hänellä on liikunnasta ja urheilusta ovat vain negatiivisia. Maijasta tuntuu jotenkin ulkopuoliselta ja ei usko sitä että hän on juuri hyvä sellaisena kun hän on. Vaikka luokkatoverit ja opettajat yrittävät kannustaa Maijaa hän miettii että kuitenkin he vain ajattelevat että: ”Voi että siinä on sitten niin surkea tapaus, ei mitään osaa...” Maija on kuitenkin väärässä, kaverit kyllä välittävät, opettaja kyllä välittää ja haluaa auttaa, mutta Maijan itsetunto on niin alhaalla ettei hän meinaa uskoa sitä. Seuraavan liikuntatunnin jälkeen opettaja kiskaisi Maijaa hiljaa hihasta. Opettaja halusi keskustella Maijan kanssa tämän urheilukokemuksista. Maijaa pelotti, häntä pelotti niin paljon että hän tunsu kuinka kämmenet kostuivat hiestä ja sydän hakkasi. Opettaja kysyi: ”Mikä on Maija?” Maija vastasi: ”Minä en vain osaa.” Opettaja siihen: ”Kuinka niin et osaa? Jokainen osaa juuri sillä tavalla kuin osaa. Minkälainen liikuntatuntikaan olisi jos kaikki olisivat vain hyviä. Jokainen ihminen on juuri sellainen kun on ja paras juuri sellaisena. Muista se Maija!” Maijan suupielet kääntyivät hiljaa pieneen suloiseen hymyyn. Se oli ensimmäinen hymy minkä opettaja oli nähnyt Maijalta pitkään aikaan ja heidät molemmat täytti uskomattoman hieno hyvänolon tunne. Olen Maija ja älyttömän ylpeä siitä mikä olen! (22)

6.4 Rakas liikunta – vihattu liikunta

Tässä luvussa olen tarkastellut itse liikuntatoiminnasta sekä toimintaympäristöstä aiheutuvia koululiikuntakokemuksia. Positiivisina kokemuksina esille nousivat liikunnan hauskuus ja olosuhteiden hyvyys. Negatiivisina seikkoina nähtiin kielteinen suhtautuminen liikuntaan sekä puutteet toimintaympäristötekijöissä.

Liikunnan hauskuus

Seuraavassa katkelmassa ”Maijalle” on syntynyt aito sisäinen motivaatio yleisesti liikuntaa kohtaan, koska hän kokee saavansa siitä monenlaista mielihyvää. Löydän tästä samoja piirteitä kuin omista liikuntakokemuksistani. Minusta liikunta oli ja on yleensä aina yhtä mukavaa.

Aina tekee mieli lähteä liikkumaan, koska siitä saa hyvän olon ja mieli virkistyy. (7)

Telama (1986, 153, 160, 162–165) selvittää motiivien liikunnan yhteydessä kuvaavan yleensä tietyn tunnetilan tai elämyksen saamista. Elämykset voivat olla oppimis- ja pätevyyskokemuksia, tunnevaltaisia aistimuksia, sosiaalsiin suhteisiin-, oman kehon kokemiseen tai jännitykseen liittyviä (Telama 1999). Liikunnassa koettuja tunnetiloja voi verrata hetkellisiin elämyksiin. Näin liikuntaelämykset, motiivit ja tunteet liittyvät läheisesti toisiinsa. Liikunta voidaan kokea esimerkiksi virkistävänä, rentouttavana, hyvän olon tunteena tai kunnan ja terveyden edistäjänä. Liikunta sosiaalisena kokemuksena on myös merkittävä. Telama (1999) korostaa että se, miten liikunta koetaan, on tärkeää etenkin liikuntamotivaation ja minäkäsityksen kehittämisen kannalta. Jotta koululiikunnan keskeisin tavoite eli liikunnallisen elämäntavan edistäminen olisi mahdollista, yksilön on saatava liikunnasta omakohtaisia miellyttäviä elämyksiä. Pysyvän sisäisen motivaation syntyminen on oleellinen asia tässä suhteessa. Tutkimustulokset osoittavat, että liikuntamotivaatioon vaikuttavat enemmän liikunnasta saadut kokemukset ja elämykset kuin esimerkiksi tieto liikunnan terveydellisistä vaikutuksista. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan ihmisen luontaista taipumusta ryhtyä toimimaan mielenkiinnon kohteiden mukaisesti ja harjoittaa omia kykyjään ilmentyen spontaanisti sisäisistä pyrkimyksistä. Tärkeitä asioita liikuntatoiminnassa pysymisen kannalta ovat itsemääräytymisen ja pätevyyden tunne, kiinnostus ja viihtyvyys toiminnassa. Pääasiallisin toiminnan motiivi on aina kyvykkyyden kokeminen. Yllä olevassa kertomuksen osassa henkilö on sisäisesti hyvin motivoitunut, sillä Soini ym. (2004) muistuttavat, että sisäisesti motivoitunut henkilö osallistuu toimintaan siitä tulevan mielihyvän takia.

...ja liikkua niin että kunto nousee ja tykkää siitä lajista. (10)

Huismanin (2004) tutkimuksessa tärkein fyysiseen aktiivisuuteen kannustava tekijä oli niin tyttöjen kuin poikienkin mielestä liikunnan myönteinen vaikutus kuntoon ja ulkonäköön. Myös Tyson (1996, 69) havaitsi eri tutkimuksista, että hyvä kunto ja kunnan parantaminen nähtiin suurimman osan yläasteen ja lukion oppilaiden mielestä tärkeäksi oppimistavoitteeksi. Näin ollen ei ole syytä aliarvioida tässä tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten mielipiteitä hyvästä kunnosta myönteisenä kokemuksena. Nuoret tiedostavat hyvin liikunnan positiiviset vaikutukset henkilökohtaiseen hyvinvointiin. Heille olisi myös tarjottava riittävästi esimerkiksi fyysistä kuntoa kohottavaa liikuntaa.

Nuoret mainitsivat nimeltä myös monia lajeja, mitkä he kokivat myönteisinä kokemuksina itselleen. Esille tulivat muun muassa luistelua, sulkapalloa, yleisurheilua, mutta myös palloilu nähtiin monessa tapauksessa positiivisessa valossa.

Tänä vuonna on pelattu tosi paljon ja se on ollut todella kivaa. Jääkiekko ja sukset jalassa amerikkalainen jalkapallo ovat olleet ulkopeleistä kaikkein kivoimpia. Sisällä ollaan pelattu muun muassa sählyä joka on kanssa tosi hauskaa. (14)

Seuraavassa yllättäen jopa hikinen urheilu nähdään positiivisena. Tämä ei nykypäivän koululiikunnassa ole suinkaan itsestään selvyys, kuten seuraavissa teoriamaininnoissa tulee selville.

Pallopelit jäivät mieleeni, vaikkakin ne ovat raskaita ja niissä tulee hiki pitemmän päälle. (10)

Sleap ja Wormald (2001) toteavat, että monet nuoret tytöt kokevat liikunnassa negatiivisena seikkana hikoilun, jota yllä olevassa ei nähdä niin kielteisessä valossa. Telama (1999) muistuttaa, että myös rasituksen ja voimainponnistuksen kokeminen on tärkeä elämys, josta täytyy koululiikunnassa huolehtia. Viime aikoina liikuntakulttuurin sisällä on alettu havaita esimerkiksi kansainvälistymisen vuoksi selvää muutosta, kun muun muassa perinteiset lajit kuten murtomaahiihto, jalkapallo, uinti ja yleisurheilu ovat alkaneet menettää suosiotaan. Tilalle on tullut yhä vaihtelevampia lajeja. Liikuntalajien kirjo kasvaa koko ajan, millä on ilmeisesti myös myönteisiä vaikutuksia nuorten liikuntaan. Nuoret haluavat kokeilla esimerkiksi kamppailulajeja tai niin sanottuja riskilajeja kuten sukellusta tai kiipeilyä. Suosioon ovat nousseet esimerkiksi skeittailu, rullaluistelu ja lumilautailu. Entistä vähemmän harrastetaan perinteisiä aerobista kuntoa kohottavia lajeja, joten tästäkin syystä nuorison kestävyyskunto on muuttunut huonompaan suuntaan viimeisten 25 vuoden aikana. Taitolajien harrastaminen on kasvussa. Uusissa lajeissa korostuu usein nuorten omaehtoisuus, elämyksellisyys ja näkyminen katukuvassa. Motiivit näihin lajeihin liittyvät monta kertaa yhdessäoloon ja itseilmaisuuksiin. Mielenkiintoista WHO-koululaistutkimuksessa nuorten liikunnasta vuosilta 1986–2002 oli, että kolmen eniten harrastetun lajin joukossa tytöillä ei juuri esiintynyt joukkuelajeja, pojat sen sijaan suosivat

joukkuelajeja. (Vuori ym. 2004; vrt. Liinamaa 2004; Laakso ym. 2006b.) Williams (1996) toteaa, että tytöt tuntevat joukkuelajeihin vähemmän vetovoimaa kuin pojat ja juuri nämä lajit, eritoten hyökkäyspelit, sisältyvät vahvasti yläasteen opetussuunnitelmaan. Näistä kaikista on pääteltävissä, että nuoret kaipaavat varmasti myös koululiikuntaan uusia tuulia. Liikuntaan motivoinnissa voisi käyttää hyödyksi esimerkiksi nuorten oma-aloitteisuutta ja liittää joitakin toimintoja osaksi nuorten kokemusmaailmaa järjestämällä esimerkiksi seikkailuliikuntapäivän tai rullalautailutapahtuman.

Tyson (1996, 69) on löytänyt sen sijaan eri tutkimuksista joukkuelajeja puoltavia kannanottoja koululiikunnassa. Muun muassa Tannehill ym. (1994) havaitsivat noin 70 % lukiolaisista tytöistä ja pojista painottivat eri liikuntakursseista eniten joukkuepelitaitojen oppimista ja osaamista. Niin ikään monessa tutkimuksessa juokseminen oli useimmiten vähiten pidettyä yläasteen ja lukion oppilaiden mielestä. Tyson muistuttaa kuitenkin, että oppilaat muuttuvat koko ajan erilaisemmiksi erilaisine tarpeineen. Liikunnanopettajan onkin melko haasteellista kohdata kaikkien oppilaiden oppimistarpeet ja mielenkiinnon kohteet.

Paljon on keskusteltu joukkuelajien positiivisesta vaikutuksesta sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Tätä ei ole kuitenkaan pystytty todistamaan tieteellisesti vaan päinvastaisiakin tuloksia ilmenee riippuen muun muassa opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä. Monet yksilölajitkin voivat olla todella hyviä esimerkiksi toisen auttamisen mahdollistamissa toiminnoissa esimerkkinä telinevoimistelu. (Telama 2000, 63.) Näin ollen mielestäni joukkuelajit eivät saisi nousta koululiikunnassa ehdoin tahdoin itsestään selvänä muiden lajien edelle. Saarinen ym. (1994, 204–205) muistuttavatkin, että olisi hyvä tutustuttaa jo koululiikunnassa myös yksin ja kaksin harrastettaviin lajeihin, koska usein kouluajan jälkeen ei ole edes mahdollisuutta joukkuepeleihin.

Whitehead ja Corbin (1997, 198–199) toteavat tyttöjen ja naisten kärsivän usein itseluottamuksen puutteesta määrättyissä liikuntatoiminnoissa. Näin varsinkin, jos heidän mielestään liikuntatoiminnot on suunnattu enemmän pojille kilpailuineen ja arvosteluineen. He kokevat myös palautteen kohdistuvan suoritusten puutteisiin. Arvostukset ovat kuitenkin alkaneet muuttua viimeisten vuosikymmenten aikana

monien tyttöjen alkavan osallistua kaikenlaiseen liikuntatoimintaan. Ehkäpä tässä piileekin asian ydin, jospa yhä useammat tytötkin alkavat suhtautua positiivisemmin muun muassa palloiluun. Muistan omakohtaisena kokemuksena ollessani yläasteen liikunnanopettajana tyttöjen lausahduksen sen jälkeen, kun ilmoitin että pelaamme myös jalkapalloa: ”Hyvä, että meillä on nyt sellainen opettaja, joka antaa tyttöjenkin pelata jalkapalloa!”. Opettaja voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että ei eroteltaisi erikseen tyttöjen ja poikien lajeja vain jommallekummalle sukupuolelle kuuluvaksi. Tässä lienee joillakin opettajilla mietittävää. On nimittäin osoitettu, että esimerkiksi joukkuelajit, kontaktiurheilu sekä voimaa ja nopeutta vaativat lajit nähdään vähemmän tytöille sopivana kun taas yksilöurheilu, verkko- ja mailapelit sekä taiteellisia elementtejä omaavat lajit, kuten voimistelu ja luistelu koetaan tyttöjen lajeiksi (Whitehead & Corbin 1997, 198–199). Williams (1996) mainitsee poikien monesti suhtautuvan negatiivisesti niin sanottuihin tyttöjen lajeihin ja samoin tytöt eivät halua pelata poikien pelejä ainakaan sekaryhmissä.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että liikunta kuuluu peruskoulussa suosituimpien oppiaineiden joukkoon (Hakala 1999, 96). Heikinaro-Johansson ja Ryan (2004) mainitsevat liikunnan olevan useimpien oppilaiden mielestä mukavin oppiaine (vrt. Heikinaro-Johansson 2001). Tyson (1996, 68) viittaa Ricen (1988) havainneen tutkimuksessaan, että 85 % lukiolaisista piti liikunnasta koulussa, kun sen sijaan näistä poiketen Tannehill ym. (1994) osoittivat 40 % opiskelijoista pitäneen liikunnasta vähemmän kuin esimerkiksi matematiikasta, historiasta ja vieraista kielistä.

En pidä liikunnasta

Seuraavan kertomuksen lauseet luettuani väkisinkin tulee mieleeni, että mistähän ”Maijan” ”viha” liikuntaa kohtaan on saanut alkunsa. Luulenpa, ettei noin negatiivinen suhtautuminen liikuntaa kohtaan voi itsestään syntyä. Ehkäpä ja todennäköisesti se johtuu negatiivisista koululiikuntakokemuksista, joistakin niistä, joita tässä tutkimuksessa on tullut esille. Tai jospa negatiivinen asennoituminen liikuntaa kohtaan on iskostunut mieliin jo alle kouluikäisenä vanhempien esimerkistä. Näissä lauseissa kiteytyy tavallaan synkkä lopputulos siitä, etteivät liikuntakasvatuksen tavoitteet ole lainkaan toteutuneet vaan on syntynyt päinvastainen vaikutus. Tämän kertomuksen

kohdalla voin vain toivoa, että eläytymismenetelmälle mahdollisena piirteenä se ei olisikaan todellisuudessa totta.

Olen Maija ja vihaan liikuntaa. En liiku muuten kuin koulumatkani, joka on 1,5 km. Joskus isä vie minut kouluun. (16)

Telama (1999) muistuttaa koululiikuntaan negatiivisesti suhtautuvien osuuden olevan kuitenkin pieni vaikka muutoin suuri osa koululaisista suhtautuu kouluun välinpitämättömästi tai negatiivisesti. Huismanin (2004) tutkimuksessa erittäin vähän liikkuvia oppilaita oli 17 % otoksen pojista ja 21 % tytöistä. Näille oppilaille ainoa säännöllisesti toistuva liikuntatilanne oli koulun liikuntatunnit. Aina on muistettava, että ei ole olemassa sellaista kouluainetta, johon positiivisesti suhtautuvien osuus olisi 100 %. Koululiikunnassa tulee kuitenkin aina olla pyrkimys siihen, että mahdollisimman moni voisi kokea sen positiivisesti. Tyson (1996, 69) huomauttaa joidenkin oppilaiden kokevan, ettei liikuntatunneilla ole tarkoitusta ja ne ovat ikävystyttäviä. Ne saatetaan nähdä jopa epäolennaisina tulevaa uraa ajatellen etenkin lukiolaisilla.

Olosuhteet ovat hyvät

Lämpimän ja aurinkoisen sään vallitessa liikuntatunnit koettiin miellyttäväiksi.

Keväällä kun on jo lämpimät ilmat ja aurinko paistaa on mukavaa viettää liikuntatunti pihalla pelaten esim. jalkapalloa. (13)

Liikunnanopetus poikkeaa kaikista muista koulussa opetettavista aineista siinä, että sitä toteutetaan hyvin erilaisissa ympäristöissä niin sisällä kuin ulkonakin (Heikinaro-Johansson 2001). Tämä asettaa niin tiettyjä rajoja kuin mahdollisuuksiakin liikunnanopetukselle. Huomiota täytyy kiinnittää muun muassa huolelliselle etukäteissuunnittelulle välineiden ja tilojen suhteen. Turvallisuustekijät on erityisesti huomioitava ja välineiden ja tilojen kunto on säännöllisesti tarkastettava. (Heikinaro-Johansson 2003, 116.) Minusta juuri liikunnanopetuksen vaihtelevissa ympäristöissä on mahdollista saavuttaa mitä moninaisimpia elämyksiä. Mikä olisikaan sen yksitoikkoisempaa, kuin viettää liikuntatunnit aina samassa tunkkaisessa liikuntasalissa. Luulisin, että kyllästys tulisi vastaan melko pian.

Liikuntaryhmän koon voi katsoa kuuluvaksi myös olosuhdetekijöihin.

Meillä on sopivan kokoinen liikuntaryhmä ja hyvä yhteishenki ja saamme ihan kunnan pelit aikaan. (14)

Tässä kertomuksessa on harvinaista kyllä ihanteellinen tilanne liikuntaryhmän koon suhteen, sillä nykyajan yhtenä suurimpana ongelmana koululiikunnassa ovat ylisuuret ryhmät. Siukonen (2000a, 35) toteaa, että jatkuva oppilasmäärän kasvu vähentää oppilaiden toiminnallisuutta vähentyneen tilan, välineiden ja opettajan antaman ajan vuoksi.

Toimintaympäristössä on puutteita

Viimeisinä koululiikuntakokemuksiin vaikuttavina tekijöinä esiin tulivat toiminnan vähäisyys tuntien niukkuuden vuoksi sekä omien liikuntavarusteiden puutteellisuus. Yksi keskeinen ongelma liikunnanopetuksessa onkin riittämätön tuntimäärä muun muassa taitojen oppimisen saavuttamiseksi. Koululiikunnassa pyrkimyksenä kuitenkin on, että mahdollisimman moni saisi riittävästi myönteisiä oppimiskokemuksia. Aikaa opetella uusia asioita on vain niin vähän. (Telama 1999.) Tähän on seuraava kirjoittaja havahtunut.

...Opettajahan ei mahtanut mitään koska luistelutunteja oli niin vähän. (17)

Lisäksi omat varusteet voidaan kokea surkeiksi...

Joulun jälkeen meillä oli hiihtoa, minulla ei ollut kuin huonot ja todella vanhat sukset. Kaverit pilkkasivat ja opettajakin käski hankkia uudet koska sukset eivät luistaneet. (17)

...tai ne voivat puuttua kokonaan

Sisäliikunnassa ei ollut mitään myönteistä, minulla ei ollut sisäpelikenkiä, mutta muilla oli. (17)

7 POHDINTA

Tässä kappaleessa kokoaan edellä esitetyt asiat yhteen ja tarkastelen eri merkitysten välisiä suhteita ja myös liittymistä toisiinsa. Kaikkein voimakkaimmin kertomuksista nousi esiin opettajan vaikutus sekä myönteisten että kielteisten kokemusten synnyssä. Opettajan vaikutus oli myös kaikkein monitahoisin ja eniten eri teemoja sisältävä. Näin ollen opettajan merkitys on erittäin ratkaiseva siihen, millaiseksi koululiikuntakokemukset muodostuvat. Luokkatovereiden vaikutus oli myös hyvin keskeisellä sijalla nuorten kirjoittamissa kertomuksissa. Niinpä luokan yhteishenki ja sosiaaliset suhteet tulisivat olla kunnossa, jotta luotaisiin sosiaalisesti turvallinen liikuntaympäristö koulussa. Tässäkin opettajan merkitys korostuu esimerkiksi koulukiusauksen ehkäisyssä ja pois kitkemisessä. Nuoren oma asennoituminen liikuntaa kohtaan vaikuttaa myös paljon siihen, miten liikuntatunnit koetaan. Siihen, miksi asennoidutaan joko positiivisesti tai negatiivisesti, on paljon syitä, joita tulee esille eri teemojen yhteydessä. Opettaja voi vaikuttaa oppilaan asennoitumiseen paljon. Myös kavereilla on vaikutusta tähänkin asiaan. Huomattava on, että vanhemmat voivat omalla esimerkillään vaikuttaa suuresti siihen, miten liikuntaan asennoidutaan. Tämä ilmeni aikaisemmasta koululiikuntakokemustutkimuksestani. Pro gradu -tutkimuksessani ei tullut esille vanhempien vaikutusta koululiikuntakokemuksiin lainkaan, johtuen varmaan suppeammasta kehyskertomuksesta. Tässä tutkimuksessa esille tulleiden seikkojen perusteella voin päätellä, että siihen, millaisiksi koululiikuntakokemukset muodostuvat, vaikuttavat mitä enimmässä määrin sosiaaliset suhteet eri henkilöiden välillä. Näin ollen vuorovaikutus on hyvin keskeisellä sijalla. On todettava, että sekä opettajan että oppilaan vuorovaikutustaidot vaikuttavat omalta osaltaan koululiikuntakokemuksiin. Sosioemotionaalaisia taitoja kannattaa kehittää.

Ihmisten välisten asioiden lisäksi koululiikuntakokemusten syntyymiseen vaikuttavat monenlaiset muut syyt, esimerkiksi olosuhteet, liikuntalajit ja -varusteet. Myös siihen olisi kiinnitettävä liikunnanopetuksessa enemmän huomiota, että kilpaileminen voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti oppilaisiin. Toisten mielestä kilpailu on hyvä asia ja toisten mielestä se voi olla hyvin ahdistavaa. Koululiikuntakokemukset voivat näin ollen kilpailullisen ilmapiirin perusteella muodostua joko myönteisiksi tai kielteisiksi.

Arvioinnilla voi olla myös hyvin laaja-alaisia vaikutuksia. Nuoret voivat kokea arvioinnin hyvinkin epäoikeudenmukaisena. Toisaalta onnistunut arviointi voi olla hyvinkin positiivinen asia nuoren elämässä ja kannustaa nuorta eteenpäin. Tässä tutkimuksessa arviointi tuli esille vain negatiivisissa koululiikuntakokemuksissa. Opettajalla on tässäkin suhteessa suuri vastuu ja nuoren olisi aina saatava tietää arvioinnin kriteereistä.

Yksi tärkeä asia liikuntakokemusten synnyssä on se, että lapset ja nuoret saisivat liikunnasta onnistumisen elämyksiä ja myönteisiä oppimiskokemuksia sekä tunnetta, että he osaavat ja ovat hyviä jossain. Vain tätä kautta kokemukset voivat muodostua positiivisiksi. Jälleen kerran palaan siihen, että liikunnanopettajalla ja sillä, miten liikunnanopetusta toteutetaan käytännössä, on suuri merkitys myönteisten kokemusten synnyssä. Oppilaiden olisi hyvä antaa myös osallistua tuntien suunnitteluun. Vähätellä ei voi myöskään sitä, miten liikunnasta saatu hyvä olo voi vaikuttaa.

Kaiken kaikkiaan olin hyvin yllättynyt, kuinka paljon syitä löytyi toisaalta myönteisten ja toisaalta kielteisten koululiikuntakokemusten syntyyn. Esille tuli myös yllättäviä mainintoja asioista, jotka voivat vaikuttaa koululiikuntakokemusten syntyyn. Esimmärykseni laajentui tutkimukseni perusteella. Näin ollen fenomenologisen tutkimuksen tavoite on toteutunut, onhan siinä tavoitteena ilmiön monipuolisempi ymmärtäminen tutkimuksen avulla (Laine 2001, 42). Huomaan myös, kuinka eri teemojen alla olevat merkitykset eivät ole irrallisia toisistaan, vaan fenomenologisen tutkimuksen luonteen mukaisesti niiden välillä on sidoksia (Laine 2001, 41). Merkityskokonaisuuksista suurimpaan asemaan nousee mielestäni opettaja, niiden kautta myös muut, pienemmät merkityskokonaisuudet saavat sisältöä. Opettaja voi vaikuttaa niin moneen asiaan, niin opetukseen, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, asenteisiin, onnistumisiin kuin olosuhteisiin. Johtopäätöksenä voin todeta, että koululiikuntakokemuksiin on yhteydessä hyvin moninaisia syitä, joita ei voi väheksyä. Jotta koululiikuntakokemukset muodostuisivat mahdollisimman myönteisiksi, on liikunnanopetuksessa huomioitava hyvin paljon erilaisia asioita ja tekijöitä.

Vaikka kertomuksiin sai käyttää omaa mielikuvitusta ja kirjoitukset saattoivat olla myös keksittyjä tarinoita tai niin sanottuja mahdollisia kertomuksia, minusta tuntuu, että tarinoista monet olivat hyvin henkilökohtaisesti koettuja ja tosia. Mahdollista on tietysti

myös se, että oppilas on kertonut jonkun toisen, esimerkiksi luokkatoverinsa kokemuksesta. Eskola ja Suoranta (1998, 117–118) tähdentävät huomanneensa eläytymismenetelmätutkimusten palautekeskusteluissa kirjoittajien kertoneen pitkälti omista kokemuksistaan. Varmuutta todenperäisyyteen ei tietenkään voi osoittaa. Joka tapauksessa kirjoittajat olivat eläytyneet hyvin ”Maijan” rooliin. Tästä osoituksena on se, että monet hyvän liikuntanumeron omaavat oppilaat olivat pystyneet kirjoittamaan myös negatiivisista kokemuksista. Vastaavasti esimerkkejä oli positiivisista kertomuksista, jotka oli kirjoittanut sellainen oppilas, jolla oli huono liikuntanumero. Nuoret olivat mielestäni paneutuneet hyvin aiheeseen ja kukaan ei jättänyt kirjoittamatta aiheesta. Kertomukset olivat suurelta osaltaan hyvin pohdiskelevia ja nuoret analysoivat hyvin ajatuksiaan. Minulla tuli sellainen tuntu, että nuorilla oli ikään kuin tarve purkaa ajatuksiaan paperille ja monet negatiiviset asiat ahdistivat heidän mieltään ihan oikeasti. Jälkeenpäin tuli mieleeni, että tästä aiheesta olisi ollut hyvä keskustella myöhemmin heidän kanssaan. Jotkut toivat esiin hyvin koskettavia, voimakkaita negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta. Eettisesti uskon tämän tutkimuksen olleen kuitenkin myönteisempi kuin tutkimukseni, jossa osan oppilaista piti ajatella koko koululiikuntaa negatiivisessa valossa. Nyt kyseessä oli vain yksi lukuvuosi ja uskon Maijaan eläytymisen auttaneen aiheen käsittelyä, niin etten usko suurempaa ahdistusta kenellekään syntyneen.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani täytyy pitää mielessä se, että eläytymismenetelmätutkimuksissa ei tavoitteena pidetä aineiston tilastollista yleistettävyyttä. Aineiston anti on ratkaisevampaa, ei tutkittavien lukumäärä. Aineisto sinällään oli tutkimuksessani riittävä, koska noin 15 kirjoitettua kertomusta kustakin kehyskertomuksesta riittää. (Eskola 1997, 24–25.) Laine (2001, 29) tähdentää, että fenomenologinen tutkimus ei pyri universaaleihin yleistyksiin, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa. Moilanen ja Rähä (2001, 65) huomauttavatkin, että Alasuutari (1995) haluaisi jättää yleistämisen käsitteen kokonaan pois laadullisesta tutkimuksesta ja käyttäisi mieluummin suhteuttamista. Siinä tutkija osoittaa, missä suhteessa tutkija olettaa tutkimuksensa koskevan muutakin kuin analysoimaansa yksittäistä tapausta. Mielestäni tutkimustani ei olekaan mahdollista yleistää sanan varsinaisessa merkityksessä, koska koululiikuntakokemukset voivat muodostua eri kunnissa ja kouluissa hyvinkin erilaisiksi, esimerkiksi erilaisista opettajista ja olosuhteista johtuen. Moilanen ja Rähä (2001, 59, 64) muistuttavat, että

määrällisessä tutkimuksessa yleistämisessä käytettävää suurempaa populaatiota ei laadullisessa tutkimuksessa ole olemassa, sitä vastoin he viittaavat paikalliseen selittämiseen. Tässäkin tapauksessa tutkija voi osoittaa tuloksistaan johdettavia yleisempiä johtopäätöksiä. Tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan lisätä, jos vastaavia ilmiöitä ja selityksiä voidaan löytää muista tutkimuksista. Tutkimukseni tulosten uskon tulevan esille laajemmin yleisemmälläkin tasolla, osoittavathan muut tutkimukset samansuuntaisia tuloksia.

Yhtymäkohtia muihin tutkimuksiin löysin tutkimuksestani lukuisia. Niin monissa muissa kuin minunkin tutkimuksessani korostuivat sosiaaliset näkökohdat mm. yhdessä oleminen ja hyväksytyksi tuleminen. Tekemisestä korostuivat vaihtelun kokeminen ja uuden oppimisen ilo. Liikunnan monipuolisuus ja positiivinen ilmapiiri olivat tärkeitä. Opettajaan liittyvät seikat tulivat voimakkaasti kaikissa tutkimuksissa esille. Epäonnistumisten kokeminen näkyi myös voimakkaasti. Kilpaileminen sekä huutojaot nähtiin yleisesti kielteisessä valossa. Kososen (1998) mainitsemat pakottaminen ja vertailu sekä opettajan suosimiset tai kannustamiset ilmenivät pro gradu - tutkimuksessani hyvin, kuin myös ruumiillisuuden seikat esimerkiksi tytön kohdalla, jota haukuttiin läskiksi. Kulmala ja Valkeapää (2002) korostivat muiden muassa opettajan epäoikeudenmukaista arvostelua, mikä esiintyi tässäkin tutkimuksessa. Cothranin ja Kulinnan (2005) nuoriin aikuisiin kohdistamasta tutkimuksesta niin ikään löysin samoja piirteitä, muun muassa valinnan mahdollisuuksien tarjoamisen tärkeys. Williamsin (1996) tutkimuksesta haluan mainita eritoten luokkakaverit häpeän ja nöyryydyksen aiheuttajina. Tätä esiintyi laajasti myös minun aineistossani. Myös opettajan taholta koettu nöyryytys ja häpeä ilmenivät jossain määrin myös tässä yhteydessä. Sen sijaan opettajien taholta asioiden liikaa toistaminen ei tullut esille. Huomattava on, että Williams totesi yksilöurheilun olleen kiusallista. Näin ollen tästä on hyvin monenlaista näkökulmaa, ja siihen vaikuttaa varmasti sen toimintaympäristön luonne ja varsinkin opettajan toimintatavat, missä tutkimus on suoritettu. Liikuntavarusteiden huonoudesta aiheutuva harmistus tuli ainoastaan Williamsin tutkimuksessa esille tutkimukseni lisäksi.

Eroja muihin tutkimuksiin myös ilmeni. Joissakin, esimerkiksi Slepkin ja Wormaldin (2001) ja Huismanin (2004) tutkimuksissa, tuli esille hikoilun ja hengästymisen sekä testien kokeminen negatiivisesti. Näitä ei tutkimuksessani ilmennyt kielteisissä

kokemuksissa. Päinvastoin, esimerkiksi hikoilusta oli jopa positiivisia mainintoja. Kososen (1998) tutkimuksessa eivät puolestaan korostuneet sosiaaliset seikat, jotka minun tutkimuksessani olivat keskeisellä sijalla. Kulmalan ja Valkeapään (2002) tutkimuksessa esiintynyt opettajan yksinvalta ei ilmennyt tässä yhteydessä. Sleafin ja Wormaldin (2001) tyttöjen koululiikuntakokemuksiin keskittyneestä tutkimuksesta löysin monia mielenkiintoisia seikkoja verrattaessa tutkimukseeni. Ilmeni, että tytöt eivät pitäneet etenkin kilpailullisista joukkuelajeista, vaan he suosivat sellaisia yksilölajeja, joita ei edes tarjottu koululiikunnassa. Tutkimukseni tytöt sen sijaan arvostivat tasaisesti niin palloilua kuin yksilöurheiluakin, eivätkä kokeneet kumpaakaan negatiivisena. Niin ikään Sleaf ja Wormald (2001) huomasivat suihkussa käynnin sekä huonojen sääolosuhteiden (vrt. Williams 1996) olevan vastenmielisiä nuorista tytöistä. Näistä ei ollut tutkimuksessani mitään mainintoja. Tulkintani tästä on se, että siinä koulussa, missä tein aineistonkeruuni, vallitsi positiivisuus niin pallopeleissä kuin yksilölajeissakin. Näin oppilailla ei ollut niistä negatiivisia omakohtaisia kokemuksia. Nykyajan nuoret alkavat olla jotenkin rohkeampia ja vapautuneempia myös yleisissä suihkuissa kuin aiemmat sukupolvet, eivätkä suihkussa käynnit muodostu enää välttämättä kynnyksymyksiksi.

Pro gradu -tutkimukseni tulokset olivat hyvin samankaltaisia kuin aiemmin tekemässäni opinnäytetyössä (Kumpulainen 2006). Nyt saamani tulokset menivät etenkin opettajaan ja luokkakavereihin syvemmälle, mutta myös omaan itseen liittyvissä kokemuksissa. Oppilaat käsitelivät näitä aiheita paljon moni-ilmeisemmin ja pohdiskelevammin. Jotkut aiemmassa opinnäytetyössäni esiintyvät seikat eivät esiintyneet lainkaan tässä tutkimuksessani. Näitä olivat liikuntatestien ikävyys, liikuntatuntien yksipuolisuus, olosuhteiden tai tilojen huonous, liikuntavälineiden hyvyys tai huonous, oppilaan pakottaminen ja vanhempien vaikutus kokemuksiin. Sen sijaan ruumiillisuuden kokeminen eritoten kielteisessä merkityksessä korostui enemmän tässä kuten myös omien varusteiden huonous tai puuttuminen. Toisaalta uskon näiden seikkojen johtuvan kehyskertomusten luonteen eroista mutta myös toimintaympäristöjen sekä siinä toimivien ihmisten ja heidän suhteidensa erilaisuudesta.

Seuraavaksi pohdin koululiikuntakokemusten merkitystä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 115) toteavat, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosten johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä tutkittavat asiat tutkittaville merkitsevät. Opettajasta ja

luokkakavereista johtuvista positiivisista kokemuksista oppilaat kokivat saavansa rohkeutta ja itseluottamusta, josta seurasi suoritusten paranemista ja yhä vain yrittämisen halun kasvua. Näistä he kokivat saavansa myös lisää arvostusta ja uskallusta kokeilla rajojaan, eikä tarvinnut pelätä tunneilla. Viihtyvyyttä tunneilla myös lisääntyi. Näistä saadut myönteiset kokemukset saattoivat johtaa harrastukseen vapaa-ajalla ja tätä kautta oli mahdollista kehittyä lisää. Negatiivisista kokemuksista nuoret kuvasivat seuraavan muun muassa huonommuuden tunnetta, itsetunnon laskua, pahan olon tunnetta ja toivottomuuden sekä luovuttamisen tunteita. Turhautuneisuuden ja arvottomuuden tunteita kuvattiin. Näitä voisi kuvata negatiivina tunnetiloina. Monille seurauksena oli hyljätty ja yksinäinen olo sekä syrjään vetäytyminen. Negatiivisuus liikuntaa kohtaan lisääntyi. Huomaan näiden samojen asioiden liittyvän myös oppilaasta itsestä aiheutuviin kokemuksiin. Onnistumisen elämykset ja toisaalta epäonnistumisen tunteet aiheuttavat juuri näitä samoja edellä kuvattuja seikkoja, joten näihin tavallaan kiteytyy pääpiirteissään kaikista koululiikuntakokemuksista aiheutuvat seuraukset nuorten kohdalla.

Tutkimuksen alussa kokemuksen luonteesta selostaessani, esiin tuli myös aiempien kokemusten vaikutus seuraaviin. Edellä olevista koululiikuntakokemuksista aiheutuvista seurauksista on helppo vetää johtopäätös, että esimerkiksi negatiivisuus kasautuu helposti samoille oppilaille, vastaavasti positiivisuus luo entistä enemmän positiivisuutta ympärilleen. Toisaalta tutkimuksestani löytyy myös esimerkkejä aikaisemman negatiivisen kokemuksen muuntumisesta lopulta yksilön resurssiksi, kuten alussa mainittiin. Edellisessä kappaleessa esille tulleista seurauksista voi päätellä, etteivät kyseiset asiat kielteisten koululiikuntakokemusten kohdalla ole vähäpätöisiä, vaan niihin on suhtauduttava vakavasti. Tällaisia tuntemuksia ei saisi päästää syntymään. On syytä tiedostaa, että monet liikuntakasvatuksen tavoitteet uhkaavat jäädä toteutumatta, mikäli oppilas kokee negatiivisia asioita koululiikunnasta. Edellä kuvattu tehtäväsuuntautunut liikunnanopetus on mielestäni paras ratkaisu tällaisten asioiden ehkäisemisessä ja nimenomaan erityisesti juuri tyttöjen kohdalla, heillähän juuri esimerkiksi kilpailullisuus monesti aiheuttaa negatiivisuuden tunteita. Tytöt ovat myös haavoittuvaisempia kommentaareista, jotka kohdistuvat heidän ulkonäkönsä tai suorituskyykyynsä.

Kehyskertomusten eri variaatiot aiheuttivat täydellisen muutoksen kertomusten luonteessa. Monille positiivisille kokemuksille löytyi vastakohtainen negatiivinen kokemus. Esimerkiksi positiivisissa kokemuksissa esiintynyt kannustus koettiin vastaavasti kannustuksen puutteena negatiivisissa kokemuksissa. Onnistumisen tunne kuvattiin vastaavasti epäonnistumisena negatiivissa kertomuksissa. Huomattava on myös, että esimerkiksi kilpailut saattoi joku kokea positiivisena kun taas joku toinen negatiivisena. Tässä tulee juuri esille kokemusten intrapsyykkinen luonne, josta tutkimuksen alkupuolella oli puhetta. Eri ihmiset saattavat kokea jonkin asian aivan toisin kuin joku toinen. Yleisesti ottaen positiivisten kertomusten tasavertainen suhtautuminen sekä opettajan että oppilaan taholta vaihtui epätasa-arvoiseksi kohteluksi kielteisissä kertomuksissa. Liikunnasta pidettiin tai sitten ei. Nämä asiat näyttäytyvät tavallaan jo sisällysluettelon kappaleen 6 otsikoissa.

Lopuksi voin todeta, että päätutkimustehtävänäni ollut positiivisten ja negatiivisten koululiikuntakokemusten selvittäminen ja mitkä seikat niihin vaikuttavat, toteutui hyvin. Eläytymismenetelmän keinoin sain monipuolisen kuvan niin koululiikunnan myönteisistä kuin kielteisistä puolista. Opettajista kertovissa positiivisissa koululiikuntakokemuksissa esiin tulivat opettajan mukavuus, hänen antama myönteinen palaute sekä tuntien monipuolisuus ilman pakottamista tai täydellisyyden vaatimusta. Negatiivisia opettajasta johtuvia kokemuksia olivat epäoikeudenmukainen kohtelu, huutojaot ja kilpailujen korostaminen. Epäoikeudenmukainen kohtelu, muun muassa koulukiusaaminen, tuli esille myös luokkakavereiden taholta. Luokkakavereiden vaikutuksesta positiivisissa kokemuksissa korostuivat ystävien tuen tärkeys, kaikkien tasapuolinen hyväksyntä ja poikien kanssa positiivisesti koetut yhteistunnit. Oppilaasta itsestään lähtöisin olevat kokemukset olivat joko onnistumisen tai epäonnistumisen elämyksiä. Liikunnasta pidettiin paljon tai sitten ei pidetty lainkaan. Toimintaympäristö koettiin joko hyvänä tai huonona, riippuen esimerkiksi siitä, oliko liikuntatunneilla vallinnut hyvä sää tai olivatko omat liikuntavarusteet olleet puutteellisia.

Tutkimusta tehdessäni minulle selkeytyi se, että koululiikunnalla on aivan oma erityinen luonteensa muihin kouluaineisiin verrattuna. Koska liikunnassa oppilaiden suoritukset ovat kaikkien nähtävissä, siitä saadut kokemukset voivat olla hyvin voimakkaita ja nostaa tunteet hyvin pintaan. Jatkossa olisi mielenkiintoista yhdistää nyt jo mukana olleet liikuntanumerot koululiikuntakokemuksiin ja selvittää sisällönanalyysin keinoin,

millä tavalla oppilaat selittävät koululiikuntakokemuksiaan. Esimerkiksi, kohdistaaako oppilas syyt itseensä vai muihin epäonnistuessaan. Mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, miten minämuodossa kerrotut tarinat eroavat muissa muodoissa kirjoitetuista. Myös tärkeänä pitämiini yksinäisyyteen ja kiusaamisen ehkäisyyn sekä tytöillä hyvin keskeisenä asiana ruumiillisuuteen liittyviin asioihin olisi jatkossa entistä enemmän kiinnitettävä huomiota. Myös koululiikunnassa esiintyvän kilpailullisuuden määrä ja laatu olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde.

Tutkimuksen tekeminen antoi paljon ajattelemisen aihetta ja nyt tulee useinkin miettineeksi omia toimintatapoja liikunnanopetuksessa tarkemmin. Uskon tällä tutkimuksella olevan vaikutusta henkilökohtaiseen opettamiseeni. Yleisesti ajatellen opettajien pitäisi hyödyntää paljon nykyistä enemmän oppilaiden omia käsityksiä koululiikunnasta esimerkiksi järjestämällä palautekeskusteluita tai kirjallisia palautetuokioita. Vain tätä kautta mielestäni on mahdollista saada totuudenmukainen tieto koululiikunnasta. Tutkittaessa kokemusta tavoitteena oli ymmärtää tutkittava ilmiö aiempaa monipuolisemmin. Voin sanoa, että nyt ymmärrän paljon paremmin nuorten tyttöjen koululiikuntakokemuksia kuin ennen tutkimustyöhöni ryhtymistä.

Tutkielmani päätän Uusikylän (2006, 53) sanoihin: ”*Oppilaat ovat erilaisia. Tärkeää on, että oppilas luo koulussa realistisen kuvan omista kyvyistään ja taidoistaan. Aivan liian moni aikuinen luulee koulukokemustensa vuoksi olevansa parantumattomasti lahjaton matematiikassa, käsitöissä, kielissä, liikunnassa tai musiikissa, koska on joskus leimautunut sellaiseksi. Harva luulee itsestään liikoja. Hyvä koulu antaa aineksia myönteisen, mutta realistisen minäkuvan luomiseksi jokaiselle oppilaalle.*”

LÄHTEET

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Autio, T. & Kaski, S. 2005. Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua. Helsinki: Edita.

Bransford, J., Brown, A., Cocking, R., & Pellegrino, J. (toim.) 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.

Cothran, D. & Kulinna, P.H. 2005. Young adults and physical activity. What do young adults think and feel about their physical activity experiences? JOPERD. 76 (8), 24–25, 37.

Dunderfelt, T. 1991. Elämäntilanteen psykologia. Helsinki: WSOY.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Taju.

Eskola J., & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Friman, T. 2006. Kuuntelemista opettelemassa. Opettaja-lehti (5).

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. Liikunta ja tiede 42 (3), 4–9.

Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 101–127.

Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta ja tiede* 38 (1), 4–9.

Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 36 (3), 22–26.

Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2006. 2nd world summit on physical education: Lapsilla ja nuorilla on oikeus laadukkaaseen liikuntakasvatukseen. *Liikunta ja tiede* 43 (2), 42–43.

Heikinaro-Johansson, P. & Ryan, S. 2004. Tulevaisuuden koululiikunta – Terveyttä edistävää liikuntakasvatusta. *Liikunta ja tiede* 41 (4), 4–8.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003: Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallitus.

Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. *Tunnevoimaa!* Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Jaakkola, T. 2002. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja tiede* 39 (3), 13–15.

Komi, T. 2002. Vuorovaikutustaitoja voi oppia. *Opettaja-lehti* (43–44), 30–31.
<http://www.opettaja.fi>

Kosonen, U. 1998. *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylä: SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, U. 1998. Sisua, kultaa ja kyyneleitä – naisten koululiikuntamuistojen äärellä. *Liikunta ja tiede* 35 (4), 11–14.

Kulmala, A. & Valkeapää, P. 2002. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä – Lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Kumpulainen, T. 2006. Koululiikunnan ihanuus vai kurjuus – Peruskoulunsa päättävien nuorten kertomuksia koululiikuntakokemuksista. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Pro forma didactica -opinnäytetyö.

Kuusela, M., Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2002. Tunnetaitoja liikunnanopetukseen. *Liikunta ja Tiede*. 39 (3), 10–11.

Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 14–23.

Laakso, L., Nupponen, H., Koivusilta, L., Rimpelä, A., & Telama, R. 2006a. Liikkuvaksi nuoreksi kasvaminen on monen tekijän summa. *Liikunta ja tiede* 43 (2), 4–13.

Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006b. Suomalaisen nuorten liikunta-aktiivisuus – Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta ja tiede* 43 (1), 4–13.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava

Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa T. Niemelä (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Liinamaa, A. 2004. Kaikki eivät kierrä pururataa. *Liikunta ja tiede* 41 (4), 9.

Lintunen, T. 2003. Liikunta ihmisen elämänculussa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 24–30.

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 41–45.

Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II tutkimuskatsaus*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 81–88.

Lintunen, T. 2004. Näkökulmia sosioemotionaaliseen oppimiseen: Tunteita pulpetille. *Liikunta ja tiede* 41 (4), 14–17.

Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. *Liikunta ja Tiede* 34 (6), 8–12.

Miettinen, P. 1999. Liikunnan ja urheilun merkitys kasvavalle lapselle. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Lahti: VK-Kustannus, 125–149.

Miettinen, P. 1999. Psykomotoriikka – tukee lapsen kokonaiskehitystä. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Lahti: VK-kustannus, 60–74.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa T. Niemelä (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Mäemurd, K. & Tanttinen, P. 2004. Mistä on hyvä liikuntatunti tehty? – Hyvä liikuntatunti lasten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.

Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Jyväskylä: Gaudeamus.

Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Helsinki: Nuori Suomi.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

Poikkeus, A. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.

Ranto, S. 1999. Lapsi ja leikit. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Lahti: VK-kustannus, 77–103.

Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) Student learning in physical education. Champaign Human Kinetics, 179–198.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.

Sanders, S. 1996. Children's physical education experiences – Their interpretations can help teachers. JOPERD 67 (3), 51–55.

Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto: Studies in Sport, Physical Education and Health 40.

Siedentop, D. 1996. Physical education and education reform: The case of sport education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) Student learning in physical education. Champaign: Human Kinetics, 247–268.

Sleap, M. & Wormald, H. 2001. Perceptions of physical activity among young women aged 16 and 17 years. *European Journal of Physical Education* (6), 26–37.

Siukonen, M. (toim.) 2000a. Urheilun sääntö- ja kunto-opas osa 1. Jyväskylä: Kustannus-Notariaatti.

Siukonen, M. (toim.) 2000b. Urheilun sääntö- ja kunto-opas osa 2. Jyväskylä: Kustannus-Notariaatti.

Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi – koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta ja tiede* 41 (6), 58–63.

Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta ja tiede* 36 (3), 4–9.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II tutkimuskatsaus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 55–79.

Telama, R. 2005. Liikuntakasvatusta ei voi ulkoistaa. *Liikunta ja tiede* 42 (3), 10.

Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama ja L. Laakso. Näin suomalaiset liikkuvat. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50, 149–175.

Telama, R. & Laakso, L. 1997. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. WSOY: Helsinki, 275–288.

Telama, R. & Yang, X. 2005. Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen aikuisuuteen. *Liikunta ja tiede* 42 (5), 4–7.

Tolonen, T. 2001. Tyttöjen käsityksiä ihannenaisuudesta. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa. *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 73–88.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Tyson, LeaAnn. 1996. Context of schools. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) *Student learning in physical education*. Champaign Human Kinetics, 55–80.

Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto: *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.

Viljanen, K. 2000. Koetun fyysisen pätevyyden ja koululiikuntakokemusten yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. *Liikuntapedagogiikan pro gradu - tutkielma*.

Virkkunen, A. 1994. *Koululiikunta yläasteen vuosina*. Helsinki: Yliopistopaino.

Vuohiniemi, M & Miettinen, P. 1999. Taidon oppiminen. Teoksessa P. Miettinen (toim.) *Liikkuva lapsi ja nuori*. Lahti: VK-kustannus, 150–194.

Vuori, M., Kannas, L., Ojala, K., Tynjälä, J., Villberg, J. & Välimaa, R. 2004. Elämiskulttuuri näkyy nuorten liikuntamuodoissa. *Liikunta ja tiede* 41 (3), 4–9.

Välimaa, R. 2001. Nuoret ja ulkonäön merkitys. Teoksessa A. Puuronen R. Välimaa. *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 89–106.

Whitehead, J. & Corbin, C. 1997. Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. Teoksessa K. Fox (toim.) *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign: Human Kinetics, 175–203.

Williams, A. 1996. Problematising physical education practice: Pupil experience as a focus for reflection. *European Journal of Physical Education*. (1), 19–35.

Zimmer, R. 2001. *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Helsinki: LK-kirjat.

