

**LUKIOLAISTEN TYTTÖJEN KOKEMUKSIA KOULULIIKUNNASTA JA
MINÄKUVASTA**

Jenna Huhtala

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2022

TIIVISTELMÄ

Huhtala, J. 2022. Lukiolaisten tyttöjen kokemuksia koululiikunnasta ja minäkuvasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 4 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten koululiikunta vaikuttaa nuorten ajatuksiin ja käsityksiin omasta itsestä lukiolaisten tyttöjen näkökulmasta tarkasteltuna. Tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyviä kokemuksia nuorten itsensä kuvailemana. Lisäksi tutkittiin oppilaiden kokemuksia liikunnanopettajan vaikutuksesta minäkuvaan sekä oppilaan liikunnannumeron merkitystä ajatuksiin liikunnallisesta pätevydestä ja itsestä.

Tutkielma toteutettiin laadullisin menetelmin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta soveltaen. Tutkimusaineisto kerättiin käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää. Haastatteluihin osallistui yhteensä viisi lukioikäistä tyttöä yhdestä eteläpohjalaisesta koulusta. Tutkimukseen osallistujat valittiin vapaaehtoisuuden perusteella. Haastattelun teemat olivat taustatiedot, minäkuva ja koululiikunta sekä liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan vaikutus liikuntatunneilla. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista 52 minuuttiin. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 95 sivua Times New Roman -fontilla, kirjasinkoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyvistä kokemuksista muodostui 17 yläluokkaa, jotka yhdistyivät kahdeksi pääluokaksi: myönteiset ja kielteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä. Liikunnanopettajan roolista minäkuvan tukemisessa muodostui kaksi pääluokkaa: opettajan myönteinen ja kielteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan, joita edelsi yhteensä 11 yläluokkaa. Erityisesti pätevyyden kokemukset, yhteenkuuluvuus ja opettajalta saatu myönteinen palaute vahvistivat oppilaan minäkuvaa. Kielteisinä tekijöinä oppilaat kuvasivat keskinäistä vertailua sekä liikuntatunnin osaamiseen ja ulkonäköön liittyviä paineita. Myös ulkopuolelle jääminen, asenneongelmat ryhmässä ja vertaisten tai opettajan ikävä käyttäytyminen tunnilla vaikuttivat itseen kielteisellä tavalla. Liikunnannumeron vaikutuksesta koettuun pätevyteen oppilaat olivat keskenään hieman eri mieltä. Enemmistön mukaan arvosanalla ei ollut juurikaan merkitystä käsitykseen koetusta pätevydestä tai omasta itsestä. Tulosten perustella koululiikunta sisältää useita mahdollisuuksia tukea oppilaan minäkuvaa. Liikunnanopettaja voi esimerkiksi omilla tunne- ja vuorovaikutustaidoillaan sekä sujuvalla organisoinnilla vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan myönteisesti. Epäonnistumiset salliva ja myönteinen oppimisilmapiiri edistää nuoren minäkuvan kehitystä toivotulla tavalla. Oppilaiden ajatusten kuuleminen edesauttaa yksilön huomioimista ja minäkuvan myönteisyyttä liikuntatunneilla. Tutkielman tuloksia voivat hyödyntää niin liikunnanopettajat kuin monet muutkin nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset.

Asiasanat: minäkuva, minäkäsitys, nuoret, oppilas, koululiikunta, liikunnanopettaja

ABSTRACT

Huhtala, J. 2022. Students' experiences of physical education and self-image. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy, 72 pages, 4 appendices.

The purpose of this study was to find out how physical education influence young people 's thoughts and perceptions about themselves from the perspective of high school girls. The aim was to try to understand the experiences related to school sports and self-image as described by the young people themselves. In addition, students' experiences of the physical education teacher 's influence on self-image and the importance of the student' s grade in the subject of physical education in thoughts on physical competence and self were studied.

This research was carried out using qualitative methods, applying the phenomenological-hermeneutic research approach. The data was collected using a semi-structured thematic interview method. Five girls participated in interviews from a school in Southern Ostrobothnia, Finland. Participants in the study were selected on a voluntary basis. The themes of the interview were background information, self-image and physical education, and the influence of the group and physical education teacher in physical education lessons. The duration of the interviews ranged from 30 minutes to 52 minutes. The amount of transcribed material was 95 pages in Times New Roman font, font size 12, and line spacing 1.5. The data were analyzed using data-driven content analysis.

Experiences related to physical education and self-image formed 17 upper categories, which were combined into two main categories: positive and negative experiences of physical education and self. The role of the physical education teacher in supporting the self-image also consisted of two main categories: the positive and negative impact of the teacher on the student's self-image, preceded by a total of 11 upper categories. Experiences of physical competence, cohesion, and positive feedback from the teacher strengthened the student's self-image. As negative factors, the students described the mutual comparison and the pressures related to the competence and appearance of the physical education class. Being excluded from the group, the attitude problems in the group and the unfortunate behavior of peers and the physical education teacher during the lesson also had a negative effect on themselves. The students disagreed slightly about the effect of the grade of physical education on the perceived physical competence. Most felt that the grade had little effect on perceived competence or self-esteem. According to the results, physical education includes several opportunities to support the student's self-image. For example, a physical education teacher can have a positive effect on students' self-image through his or her own emotional and interaction skills and the organization of the lesson. Allowing failures and a positive learning atmosphere promote the development of a young person's self-image as desired. Listening to students' thoughts also help to pay attention to the individual and the positivity of the self-image during physical education lessons. The results of the thesis can be used by physical education teachers and many other professionals working with young people.

Key words: self-image, self-concept, adolescents, student, physical education, physical education teacher

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 MINÄKUVA.....	3
2.1 Minäkuvan määritelmä.....	3
2.2 Fyysinen minä.....	4
2.3 Koettu pätevyys.....	6
3 MINÄN KOKEMINEN NUORUUDESSA.....	8
3.1 Kasvu aikuisuuteen.....	8
3.2 Sosiaaliset paineet.....	10
4 LIKUNNAN VAIKUTUKSET MINÄKUVAAN.....	12
4.1 Liikunnan vaikutukset yksilöön.....	12
4.2 Liikunta ja mieliala.....	13
4.3 Liikunta ja uskomukset.....	15
5 MINÄKUVA KOULULIIKUNNASSA.....	17
5.1 Koululiikuntaympäristö.....	17
5.2 Ympäristön tuen merkitys.....	18
5.3 Liikunnanopettajan rooli minäkuvan tukemisessa.....	19
5.4 Palautteenanto.....	21
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	23
7 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	24
7.1 Tutkimuksen lähtökohta.....	24
7.2 Tutkijan esiymmärrys.....	25
7.3 Tutkittavat.....	27
7.4 Aineistonkeruu.....	28
7.5 Aineiston analysointi.....	29

7.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	34
7.7 Tutkimuksen eettisyys	36
8 TULOKSET.....	38
8.1 Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja minäkuvasta	38
8.1.1 Myönteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä	38
8.1.2 Kielteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä	45
8.1.3 Koululiikunnan koettu vaikutus minäkuvaan	51
8.2 Opettajan rooli oppilaan minäkuvan tukemisessa	51
8.2.1 Opettajan myönteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan	53
8.2.2 Opettajan kielteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan	55
8.3 Oppilaan liikunnannumeron vaikutus liikunnalliseen pätevyyteen ja itseen.....	57
9 POHDINTA.....	58
9.1 Tutkimuksen johtopäätökset.....	58
9.2 Jatkotutkimusehdotukset	65
LÄHTEET	67

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelun runko.

Liite 2: Haastattelupyyntö.

Liite 3: Tiedote tutkimuksesta.

Liite 4: Suostumuslomake.

1 JOHDANTO

Liikuntaa pidetään usein elämää kantavana myönteisenä voimavarana. Lähes jokaisella ihmisellä on jonkinlaisia kokemuksia liikunnasta. (Lintunen 1995.) Liikkumista kuvataan myös ihmiselämän perusedellytyksenä ja biologisena tarpeena (Vuori 2003, 15). Liikunta liittyy voimakkaasti ihmisen kehollisuuteen, ulkoiseen olemukseen ja siihen, miten yksilö näkee ja kokee itsensä (Lintunen 1995). Silti osa ihmisistä pitää liikunnan harrastamista vaikeana tai epämiellyttävänä, vaikka olisikin fyysisesti kykenevä liikkumaan. Valitettavasti koulun liikuntatunnit voivat olla joillekin nuorista epämieluisia tai jopa ahdistavia paikkoja oppimiselle. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.)

Liikunnasta ja sen hyödyistä on yleisesti saatavilla runsaasti tutkimustietoa. Myös koulun liikuntatuntikokemukset ovat nousseet esille niin mediassa, kuin julkisessa keskustelussa, kuitenkin varsin kielteisten otsikoiden muodossa. Harvoin liikuntatuntien kannustavaa ilmapiiriä ja nuorten myönteistä kehitystä tuodaan näissä puheissa esille. Silti Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan vuonna 2010 vain 7 % oppilaista suhtautuu liikunnanopetukseen kielteisesti (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 6). Monipuolisissa liikuntaympäristöissä, joissa ihmisen ajatukset ja tunteet sekä ihmiskeho on keskeisessä roolissa osana oppimista, tulisi identiteetin rakentumista mielestäni erityisesti tutkia.

Tutkittua tietoa oppilaan minäkuvan kehittymisestä koulussa ja liikuntatunneilla on vasta vähän, vaikka Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2014, 433) on mainittu liikunnan yhteys oppilaan myönteisen kehonkuvan ja minäkäsityksen kehitykseen. Toisaalta minäkuvan käsite on laaja ja eri yhteyksissä eri tavoin ymmärretty (Aho 2005; Fox 1997), mikä tekee sen tutkimisesta haasteellisen. Aihepiiriä ovat tutkineet muun muassa Stiller ja Alfermann (2007), Lintunen (2007) ja siitä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Liukkonen ja Jaakkola (2017). Lisäksi Silvennoisen ja Laineen (2007) toimittama teos suomalaisten opiskelijoiden omin sanoin identiteettiään ja ruumiillisuuttaan urheilussa kuvaten voi auttaa ymmärtämään liikunnan moninaista kulttuurista vaikutusta ja sen merkitystä ihmiseen itseensä.

Oma kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt liikuntakokemusteni ja valmennusurani aikana havaitessani, miten erityisesti tytöt kärsivät itsensä jatkuvasta vertailusta muihin. Kokemukseni mukaan tytöillä on taipumusta asettaa voimakkaita vaatimuksia itseään kohtaan. Kielteiset ajatukset omasta suoriutumisesta toimivat myrkyin lailla nuoren mielessä. Pahimmillaan ne

voivat estää yrittämisen ja parhaansa tekemisen epäonnistumisen pelon ollessa liian suuri. Tänä päivänä myös sosiaalisen median luoma ihanne hyvästä elämästä, ulkonäöstä ja suorituksista aiheuttaa omalta osaltaan vertailun kulttuuria. Esimerkiksi Wallin ym. (2014) tutkimuksen mukaan sosiaalisessa mediassa nuorten omien liikuntasuoritusten jakamisen esteeksi koetaan sosiaalinen vertailu, johon liittyy arvostelun pelko tai paljastuminen muita huonommaksi. Ympäristön asettamien paineiden vuoksi monet nuoret kokevat elämässään epävarmuutta ja ahdistusta (Ojanen & Liukkonen 2017). Mikäli liikunta ja muiden mielipiteet koetaan liian hallitsevana osana omaa identiteettiä, voi niiden myötä rakentua itsestä varsin vääristynyt kuva (Silvennoinen & Laine 2007). Yksilön minäkuva kuitenkin kehittyy parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ympäröimänä (Laine 2005, 100).

Lisäksi nykyiset opintoni ovat vahvistaneet ajatusta siitä, että liikunnanopettajalla on mahdollisuus toiminnallaan vaikuttaa sekä liikuntatuntien oppimisilmapiiriin että yksittäisen oppilaan kokemuksiin ja ajatuksiin itsestä. Esimerkiksi ohjaajan luoma motivaatioilmasto vaikuttaa merkittävästi pätevyyden kokemiseen, mikä on vahvasti yhteydessä nuoren minäkuvaan (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Myös kannustaminen, myönteinen palautteenanto ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen eri liikuntatilanteissa ovat asioita, joiden avulla voidaan tukea nuorten kasvua henkisesti hyvinvoiviksi yksilöiksi (Kokkonen 2017.) Tulevaisuuden liikuntakasvattajana haluan tämän työn kautta muistuttaa itseäni ja myös muita nuorten kanssa työskenteleviä toimintamme vaikutuksista ja tehtävämme tärkeydestä.

Tässä tutkielmassa keskitytään lukiolaisten tyttöjen koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyvien kokemusten tarkasteluun. Myös liikunnanopettajan roolia tarkasteltiin osana nuorten kokemuksiin vaikuttamista. Lisäksi selvitettiin oppilaan liikunnannumeron vaikutusta ajatuksiin liikunnallisesta pätevyydestä. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin soveltaen fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä, jonka tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia sekä nuorten antamia merkityksiä asioille. Aineisto kerättiin puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttäen. Valittuja teemoja olivat taustatiedot, minäkuva ja koululiikunta sekä liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan vaikutus liikuntatunneilla. Haastatteluihin osallistui viisi lukioikäistä tyttöä. Tutkimuskirjallisuus keskittyy suureksi osaksi yläkouluikäisiin nuoriin, sillä pelkästään lukioikäisistä nuorista on tutkimustietoa melko rajatusti saatavilla. Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden kokemukset sisälsivät kerrontaa lapsuudesta yläasteikään ja haastattelutilanteeseen asti. Siten tässä tutkielmassa tuntui luontevalta käyttää opiskelijoista nimitystä oppilaat.

2 MINÄKUVA

Tässä luvussa kuvataan minäkuvan ilmiötä aikaisempaan kirjallisuuteen ja tutkimustuloksiin tukeutuen. Luvun alussa määritellään minäkuvan käsite sekä tarkastellaan, mistä asioista minäkuva koostuu ja mikä sen tarkoitus on. Tämän jälkeen käsitellään tarkemmin koululiikuntaan liittyviä minäkuvan käsitteitä, fyysistä minää ja koettua pätevyyttä.

2.1 Minäkuvan määritelmä

Tarkastellessa liikunnan yhteyttä nuoren minäkuvaan tulee tietää, mitä minuuden eri käsitteillä tarkoitetaan. Käsitystä omasta itsestä, minästä ja itsensä tuntemisesta kuvataan monin eri termein kirjallisuudesta ja tutkijasta riippuen (Aho 2005; Fox 1997). Minäkuvan käsite on yleisesti tunnettu ja käytetty termi, mutta sen merkitys ei ole lainkaan yksiselitteinen (Stiller & Alfermann 2007). Koko olemisemme muodostuukin itsemme moniulotteisesta kokonaisuudesta (Fox 1997). Minäkuvan tutkittu ja jäsentynyt kokonaisuus voidaan nykyisin jakaa aina vaan pienempiin osioihin. Sen monet ulottuvuudet, esimerkiksi sosiaalinen, tunteellinen ja fyysinen minä, ovat kytköksissä toisiinsa, mutta samalla osin myös erillisiä, itsenäisiä ja tarkkaan mitattavissa olevia käsitteitä. (Stiller & Alfermann 2007.)

Keltikangas-Järvisen (2000, 15) mukaan minäkuva on ihmisen oma käsitys siitä, minkälainen hän on vahvuuksineen ja heikkouksineen. Se mitä ihminen osaa, arvostaa ja mihin pyrkii, ohjaa hänen omia valintojansa ja päätöksiänsä. Myös käsitteet itsetuntemus, ihmiskäsitys ja elämänhallinta ovat yhteydessä toisiinsa ja liittyvät oman itsensä kokemiseen. Ihmiskäsitys näkyy yksilön itsetuntemuksessa, sillä se miten ihminen käsittää ja tunnistaa vallitsevan kulttuurin, ympäröivän maailman ja toiset ihmiset, johtaa kykyyn hallita omaa elämää ja edistää itsensä parempaa tuntemista. (Keltikangas-Järvinen 2000, 15–24.)

Minäkuva on selvemmin rakennettu ulkopuolelta saadun palautteen varaan, kun taas itsetunto on sen pienempi osa. Itsetunto on tunne omasta hyvyydestä, joka kuvaa lähinnä ihmisen luottamusta itseensä. Itsetuntoa on kuvattu tarpeena tulla rakastetuksi ja hyväksytyksi, joten ulkopuolelta saatu kiitos ja kehu tekevät ihmisen itsetunnolle hyvää. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, voi silti arvostaa itseään saavutuksistaan ja muiden arvostuksesta huolimatta. (Keltikangas-Järvinen 2000, 99–115.) Myös itsearvostuksen termiä on käytetty minäkäsityksen synonyymina (Lintunen 2007). Ahon (2005) mukaan minäkäsitys kuvaa yksilön kokemuksia

itsestään ja ennustaa jossain määrin ihmisen käyttäytymistä. Minä on se, miten itse koen ja näen, kun taas persoonallisuus kuvastaa sitä, miten muut näkevät ja kokevat minut. Minänsä avulla ihminen tulkitsee kokemuksiaan ja antaa tapahtumille merkityksiä. (Aho 2005.)

Minäkäsitys ja minäkuva mielletään usein samaa tarkoittavaksi asiaksi, kuvastaen ihmisen asennoitumista itseensä. Myös minä ja identiteetti ovat lähestulkoon sama asia, ne sisältävät sekä minäkäsityksen että itsetunnon. Identiteetissä on kyse itsensä tiedostamisesta ja oman paikkansa määrittelystä. Siinä korostuu paljolti sosiaaliset tekijät, kuten erilaiset roolit, perhe, työ ja ammatti, joiden avulla ihminen määrittää itseään. (Aho 2005.) Silvennoisen ja Laineen (2007) mukaan identiteetti kuvaa oman minän kokemista, johon myös ihmisen ruumiillisuus vahvasti liittyy. Identiteetti vastaa kysymyksiin, kuka ihminen on, mitä hän haluaa ja mihin pystyy. (Silvennoinen & Laine 2007.)

Erityisesti nuoruus on identiteetin rakentumisen kannalta keskeisimpiä ajanjaksoja (Salmela 2006, 15). Myös Brettschneider ja Heim (1997) pitävät identiteetin vahvistumista nuoren kehityksen kannalta tärkeänä tehtävänä, sillä sen myötä luodaan vakaa pohja tulevaisuuden aikuisiälle. Stillerin ja Alfermannin (2007) mukaan terve minäkuva koostuu itsevarmuudesta, seurallisuudesta ja pätevyyden kokemisesta, mutta myös myönteisestä asenteesta omaa vartaloa kohtaan. He näkevät myönteisen minäkuvan olevan merkittävässä roolissa mahdollistamaan elämässä saavutettavien päämäärien tavoittelun. (Stiller & Alfermann 2007.) Minäkuva esimerkiksi ohjaa nuorta käyttämään erilaisia selviytymiskeinoja ja toimintatapoja haasteellisissa tilanteissa (Nurmi ym. 2014, 160).

2.2 Fyysinen minä

Vaikka fyysinen minä on vain osa minäkuvan laajaa kokonaisuutta, on se ulkoisesti näkyvin itsemme määrittäjä. Ihminen on oman vartalonsa myötä konkreettinen, fyysisesti olemassa oleva itsensä kokonaisuus. Käyttäytyminen ja yksilön tarpeet ovat sidoksissa jokaisen omaan kehoon. Ihmiset havaitset toisensa aistiensa välityksellä ja ovat samassa paikassa ollessaan julkisesti kaikkien nähtävillä. Ihmiskeho toimii myös välineenä hakea muiden huomiota, sillä yritys tulkita yksilön tarkoitusta ja persoonaa kohdistuu usein ensimmäisenä hänen ulkoiseen olemukseensa. (Fox 1997.) Keho onkin ikään kuin ihmisen oman itsensä julkinen tuotos, joka on vuorovaikutuksessa sosiaalisen maailmamme kanssa. (Page & Fox 1997.)

Liikunnan näkökulmasta tarkasteltuna fyysinen minä on välttämättömyys. Fyysisen kehon avulla kaikenlainen liikkuminen mahdollistuu. (Whitehead & Corbin 1997). Tänä päivänä kehoon ja sen toimintaan on yhä enemmän alettu kiinnittämään huomiota. Elämme yhteiskunnan keskellä, jossa kehoa koskevat ilmiöt ovat keskiössä. Lintusen (1995) mukaan ihmisen ulkonäköä aletaan pitää jopa liikunnan kaltaisena suorituksena, jota tulisi kehittää ja parantaa kerta toisensa jälkeen. Häpeäntunteet ja suorituspainet tällaisessa ympäristössä voivat luoda esteen liikunnan harrastamiselle. Moni saattaa kokea riittämättömyyden tunteita jo lapsuudessa, jotka hyvin pysyvinä kokemuksina heijastuvat myös myöhempään käyttäytymiseen. (Lintunen 1995.)

Ihmisten kuntoisuus, niin urheilullisuus, ulkoinen viehättävyys, muoti, elämäntavat kuin sairaudetkin, kiinnostavat väestöä jatkuvasti (Fox 1997). Esimerkiksi kuntotestausta tehdään Suomessa tänä päivänä useista eri syistä. Sen pääasiallisena tarkoituksena on mitata ja arvioida ihmisen fyysisen kunnan perusominaisuuksia. (Kuntotestauksen hyvät käytännöt 2022, 4.) Lapsille ja nuorille fyysisen toimintakyvyn tarkastelu tulee joltain osin tutuksi kouluissa Move!-mittausten myötä. Tavoitteena on kannustaa oppilasta omatoimiseen fyysisestä toimintakyvystä huolehtimiseen. Mittauksissa opettajan tulee huolehtia myönteisestä ja kannustavasta ilmapiiristä, sillä toimintakyvyn mittaustilanteisiin liittyy erityisiä sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä. Mittauksissa tulisi muun muassa välttää vertailua muihin ja korostaa parhaansa yrittämistä, kehittymistä ja uuden oppimista. Itsen ja toisten arvostelua ei sallita. (Fyysisen toimintakyvyn mittaus- ja palautejärjestelmä Move! 2021, 4, 6.)

Fyysinen minä saa nuorten elämässä erityisen roolin, kun nuoren tulisi löytää oikeanlainen suhtautuminen oman kehonsa hyväksymiseksi, jotta myös identiteetti kehittyisi eheäksi (Page & Fox 1997). Koska kulttuurisesti koetaan voimakkaita hyväksytyksi tuleminen paineita esimerkiksi siitä, että naisen tulisi omistaa hoikka vartalo ja miehen vastaavasti lihaksikas ruumiinrakenne (Davis 1997), vaikuttavat nämä vartaloihanteet myös nuoren ajattelumaailmaan. Tällaisten normien keskellä nuoret ovat haastavassa asemassa etsiessään paikkaansa omassa kaveriporukassaan ja muuttuvassa kehossaan. (Page & Fox 1997.) Lisäksi vaikka useat suomalaisnuoret pitävät itseään suunnilleen sopivan kokoisina, suhtautuvat tytöt herkemmin omaan kehonpainoonsa kriittisesti. Toisaalta mitä useammin nuoret liikkuvat, sitä tyytyväisempiä he ovat omaan kokoonsa. (Lyyra ym. 2018.)

Monet tutkijat ovat havainneet liikunnan yhteyden nuoren minäkuvaan fyysisen kunnan ja harjoittelun vaikutuksia tarkastellessaan (Fox 1997). Esimerkiksi Stiller ja Alfermann (2007) tuovat ilmi, että liikunta, harjoittelu ja fyysinen minäkuva ovat vastavuoroisesti yhteydessä toisiinsa. Laaja-alaisesti oletetaan, että ihminen käyttäytyy minäkäsityksensä mukaisesti. Siten yksilön suhtautuminen liikuntataidoissa onnistumisiin ja epäonnistumisiin voi kuvata hänen minäkäsitystään. Tällainen havainto tukee myös teoriaa, jonka mukaan hyvä liikunnallinen suorituskyky saattaa olla eheän minäkuvan tulosta. Lisäksi on ehdotettu, että liikuntaharjoitus vaikuttaisi ensin yksilön fyysiseen minäkuvaan, jonka myötä myös suorituskyky ja itsensä hyväksyminen kehittyisivät taitojen parantuessa. (Stiller & Alfermann 2007.)

Usean tutkimuksen mukaan paljon liikkuvilla nuorilla on parempi fyysinen minäkuva verrattaessa liikkumattomiin. Epäselväksi kuitenkin jää, kehittykö fyysinen minäkuva harjoittelun myötä, vai edesauttaako juuri myönteinen minäkuva nuorta liikkumaan sekä harjoittelemaan aktiivisemmin. Vaikka liikunnan vaikutuksesta itsetuntoon on olemassa yhä ristiriitaista tietoa, yhteys myönteisen minäkuvan ja harjoittelun välillä on joka tapauksessa havaittu. (Stiller & Alfermann 2007.)

2.3 Koettu pätevyys

Pätevyyden kokemukset ovat myös olennainen osa ihmisen minäkuva. Kun yksilö kokee onnistuvansa, hän saa tunteen omasta pätevydestään, jonka myötä itsetunto voi vahvistua. Pätevyys lisää ymmärrystä omasta arvokkuudesta, taitavuudesta ja tärkeydestä. Lisäksi pätevyys lisää tunteita kokeva usein tietää, mitä haluaa ja osaa asettaa elämälleen tavoitteita. Tällöin yksilö tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jonka myötä hän voi nähdä epäonnistumiset pettymysten sijaan enemmänkin haasteina sekä oppimistilanteina. (Aho 2005.)

Liikunnassa ja urheilusuorituksissa yksilö punnitsee omia vahvuuksia ja heikkouksiaan. Pätevyyttä tarkkaillaan esimerkiksi omien sisäisten tuntemusten avulla sekä vastaanottamalla palautetta ulkoisesti muilta ihmisiltä, kuten läheisiltä tai ohjaajalta. Omaa kyvykkyyttä voidaan arvioida seuraamalla oman suoriutumisen tuloksellisuutta, kuten kilpailullisia saavutuksia. Lisäksi nuori arvioi fyysistä kyvykkyyttään peilaamalla omaa suoriutumista muiden onnistumisiin. Jos fyysinen minäkuva perustuu vain suorituskyvyn havainnointiin oman menestymisensä perusteella, vähenee kyvykkyyden kokeminen ympärillä olevien pelaajien tai muiden liikkujien ollessa omaa itseä paremmin suoriutuvia. (Stiller & Alfermann 2007.)

Nuoren yleisen minäkäsityksen kehittymistä voidaan tukea pätevyyskokemisen kautta. Ihmisen koko itsearvostus koostuu pätevyiden eri osa-alueista, joita ovat esimerkiksi tiedollinen, sosiaalinen ja fyysinen pätevyys sekä tunnepätevyys. Liikunta on yksi keino hankkia tällaisia pätevyiden kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.) Liikunnan avulla yksilö voi esimerkiksi toteuttaa omaa itseään. Harjoittelun myötä myös liikunnalliset taidot kehittyvät. (Vuori 2003, 42.) Mikäli liikuntaharjoittelu on yksilön taitotason mukaista, vahvistuu hänen sisäinen tunne kokemastaan pätevyydestä (Liukkonen ym. 2007; Vuori 2003, 91).

Erityisesti fyysistä pätevyyttä, joka jaotellaan edelleen liikuntataitoihin, kehon viehättävyyteen ja fyysiseen kuntoon, voidaan vahvistaa liikunnasta saadun myönteisen palautteen avulla (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Lintusen (2007) mukaan nuorta on tärkeää kannustaa yrittämään ja harjoittelemaan etenkin silloin, kun nuori itse ajattelee, ettei liikunnallisia ominaisuuksia voi kehittää. Pätevyyden kokeminen on myös edellytys liikuntaharjoittelun jatkumiselle, sillä se mahdollistaa motivaation syntymisen (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Harjoittelun syynä voi siten olla jo valmiiksi saavutettu korkea pätevyyden tunne (Sonstroem 1997).

Yksilö ei kuitenkaan koe kaikkia pätevyyden osaamisalueita itselle tärkeiksi. Siksi fyysisen pätevyyden ja liikunnan merkitys ei ole kaikille samanarvoista. Toisaalta onnistumiset yksittäisen osa-alueen parissa voivat nostaa nuoren yleistä itsearvostusta. Siten, vaikka liikunnallinen pätevyys koettaisiin itselle merkityksettömäksi, kehittyy minäkuvan laaja kokonaisuus myös sillä alueella onnistuttaessa. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.)

Koska nuoret muodostavat joka tapauksessa osan minäkäsityksestään tekemänsä vertailun perusteella, on aikuisen ohjauksessaan tärkeää pyrkiä tarjoamaan nuorelle onnistumisia liikuntamuodosta ja -taidoista riippumatta (Lintunen 2007). Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 435) on huomioitu pätevyyden kokemusten tärkeys osana liikunnan opetusta. Sen mukaan oppilaan myönteiset tunteet monipuolisten ja tarpeeksi haastavien tehtävien myötä mahdollistavat liikunnallisen pätevyyden kokemisen. Tämä edesauttaa myös myönteisen minäkäsityksen muodostumista. Osallistavat työtavat ja rohkaiseva palautteenanto tukevat oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tunteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.)

3 MINÄN KOKEMINEN NUORUUDESSA

Tässä luvussa kuvataan nuoruutta ikäjaksona sen ohjatessa minän kokemista, muuttumista ja kasvua. Luvussa tarkastellaan erityisesti nuoruudessa koettavia haasteita, mutta huomioidaan myös mahdollisuudet. Aluksi määritellään nuoruuden käsite ja tarkastellaan ikävaiheeseen liittyviä keskeisiä vaiheita. Lopuksi kuvataan nuorten kokemaa sosiaalista painetta, mikä näkyy osaltaan myös koululiikunnassa.

3.1 Kasvu aikuisuuteen

Nuoruus on erityistä aikaa, sillä nuoren kasvuun ja kehitykseen liittyy niin fyysisiä kuin sosiaalisiakin erityispiirteitä. Nuoruusajan valinnoilla on suuri merkitys tulevaisuuden elämänpolulle. (Nurmi ym. 2014, 142.) Nuoruusikää kuvataan kirjallisuudessa yleisesti ajanjaksona, jolloin lapsuudesta siirrytään kohti aikuisuutta (esim. Koivusilta & Rimpelä 2000; Nurmi ym. 2014, 142; Sinkkonen 2012, 50).

Tässä työssä tarkastellaan lähtökohtaisesti lukioikäisiä nuoria koskevia ilmiöitä. Käsite nuori vaihtelee muuten asiayhteyden, tilanteen ja esimerkiksi fyysisen tai henkisen kehityksen jaottelun mukaisesti. Esimerkiksi Koivusilta ja Rimpelä (2000) jakavat nuoruusikää selkeästi ikävuosien perusteella. Puberteetti eli varhaisnuoruus alkaa yleensä 10–14 vuoden iässä, jota seuraa varsinainen nuoruuden vaihe eli ikävuodet 14–17. Vuodet 18–22 määritellään jälkinuoruudeksi. (Koivusilta & Rimpelä 2000.) Nurmi ym. (2014, 143) toteavat, että nuoruuden ajanjakso on nykykulttuurissamme pidentynyt muun muassa elinkeinorakenteen ja koulutuksen pitenemisen vuoksi. Nuoruus alkaa jo entistä aiemmin, sillä ravitsemuksen paranemisen myötä puberteetti-ikä on aikaistunut. Lisäksi jotkin nuorisokulttuuriset merkit ovat levinneet jo lapsuuden myöhäisikään. (Nurmi ym. 2014, 143.)

Nuoren kasvu ja kehitys on aina yksilöllistä. (Koivusilta & Rimpelä 2000.) Esimerkiksi puberteetin biologiset merkit ilmaantuvat nuorilla hyvin eri aikoihin. Kalenteri-ikä mukaisesti kahden samanikäisen nuoren fyysinen kasvu voi olla täysin eri mitoissa. (Sinkkonen 2012, 23–30.) Nuoruutta on vaikea rajata tarkkoihin ikävuosiin, mikä jättää sen määrittelyn osin myös tulkinnanvaraiseksi.

Nuoruudessa ihminen kehittyy muuttuvin ajatuksineen lapsesta aikuiseksi (Nurmi ym. 2014, 142). Aikaisemmat kokemukset tutusta elämänpiiristä ja laajemmat tulevaisuuden näkymät suuntaavat nuoren matkaa itsenäisyyteen sekä uusiin tarjoutuviin mahdollisuuksiin (Koivusilta & Rimpelä 2000). Nuoren ajattelu kehittyy yleisluonteisemmaksi, jolloin kuvaukset itsestä aktiivisena toimijana muuttuvat myös vähemmän palautteelle alttiiksi (Nurmi ym. 2014, 146–147). Itsensä tunteminen ja kehittäminen, kuten oppiminenkin, jatkuvat kuitenkin ihmiselämän alusta alkaen edeten aina elämän loppuun asti (Laine 2005, 9–13).

Nuori kokee elämässään haavoittuvuutta ja useita epävarmuuden tunteita ulkoisten muutosten myötä. Siksi varsinkin puberteetin alkaessa itsetunto saattaa horjua. Vaikka nuoret saavatkin usein kehityksestään asiallista tietoa ja valistusta, heillä on taipumusta hämmentyä myös ihmisen luonnollisista kehitysilmioistä. Moni on tyytymätön kehoonsa. Varhain kehittyvät tytöt saattavat haluta pudottaa painoaan, kun taas poikia voi askarruttaa heidän pieni kokonsa kehityksen ollessa hitaampaa. (Sinkkonen 2012, 30–36.)

Muutokset kehon rakenteessa vaikuttavat nuoren minäkuvaan ja käsitykseen itsestään (Nurmi ym. 2014, 146). Myös Salmela (2006, 20) kuvaa nuoruusikää keskeisenä oman minän muotoutumisen aikana. Nuoren minän kehittymisen kannalta juuri liikuntatilanteiden ja -tuntien merkitys on suuri, sillä nuorille käsitys omasta kehosta on tärkeä ja liikuntasuoritteet ovat usein julkisia. Epäonnistumiset voivat näyttäytyä huomattavasti dramaattisempina verrattaessa muihin oppiaineisiin. (Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäatiö 1993.) Omaan itseään ei voi ikään kuin peittää liikuntasuorituksissa, toisin kuin joissain muissa oppiaineissa. Esimerkiksi matemaattinen kyky ei ole konkreettisesti silmin havaittavissa, eikä käsin tehtyjä töitä tarvitse halutessaan näyttää muille.

Nuoren elämään on tärkeä luoda myönteisiä voimavaroja, jotka edistävät terveen aikuisiän itsetunnon muodostumista. Kasvavan nuoren elämänsuuntaan voidaan vaikuttaa aidosti kuuntelemalla ja osoittamalla arvostusta nuoren toimintaa kohtaan. (Koivusilta & Rimpelä 2000.) Nuoren tulevaisuutta suuntaavan ajattelun keskeisiä vaikuttajia ovat vanhemmat, opettajat ja ikätoverit (Nurmi ym. 2014, 152). Kokonaisvaltaisen nuoren kasvatuksellisen otteen tulisikin näkyä erityisesti aikuisten ohjaamassa liikunnallisessa toiminnassa (Packalen 2015, 109–112).

3.2 Sosiaaliset paineet

Nuorten elämä mielletään usein kiihkeäksi ja nopeatempoiseksi, onhan ihminen monien tutkimusten perusteella nuorena myös terveimmillään. Eri kokemusten ja elämyksien haaliminen näyttää värittävän nuorten tunnepitoista käyttäytymistä. Myös sosiaalisiin tekijöihin reagoidaan herkästi ja voimakkain tuntein, mikä selittyy nuoren nopealla aivojen kehityksellä. Keskushermoston kehitys johtaa intohimojen ja uusien yllykkeiden syttymiseen, joita se ei vielä täysin pysty säätelemään. Lisäksi vilkastuneella hormonitoiminnalla voi olla osansa selittämään nuorten tempauksia. (Sinkkonen 2012, 40–44.)

Nuoren ajattelu- ja toimintamallit ovat oletettavasti yhteydessä hänen vanhempiinsa ja kotoa saatuun kasvatukseen. Vanhempien odotukset nuoren toimintaa kohtaan näkyvät usein nuoren itsensä asettamissa tavoitteissa. Nuorten arvot eivät ole kuitenkaan vakiintuneet siinä määrin mitä aikuisilla. Siten oman itsenäistyvän ajattelun lisäksi kavereilta opitut asiat vaikuttavat merkittävästi nuoren käyttäytymiseen. Samoissa kaveriporukoissa aikaa viettävien nuorten tiedetäänkin usein olevan keskenään samankaltaisia. (Nurmi ym. 2014, 148–167.)

Nuori on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa siten, että vanhemmat ja kaverit yhdessä vaikuttavat yksilön kehitykseen tuomalla erilaisia malleja ja ohjeita hänen oman toimintansa ja ominaisuuksiensa tueksi (Nurmi ym. 2014, 148). Länsimaisessa kulttuurissa on tavanomaista odottaa nuoren itsenäistyvän ja irtaantuvan omista vanhemmistaan. Liian läheistä suhdetta nuoren ja vanhempien välillä saatetaan pitää jopa outona. Tästä ajattelumallista huolimatta nuoret kaipaisivat myös aikuisen läsnäoloa ja tukea. (Sinkkonen 2012, 52–53.) Vanhempien rooli nuorten liikkumisen tukijoina on äärimmäisen tärkeä, sillä vanhemmat vaikuttavat läsnäolollaan lasten asenteisiin ja käsityksiin itsestään (Packalen 2015, 104).

Vaikka vanhempien tuki on edelleen nuoruudessa tärkeää, korostuu kavereiden merkitys entisestään verrattaessa lapsuuteen. Murrosiässä vanhempien sanomisilla ei välttämättä ole samanlaista painoarvoa verrattaessa kavereihin. (Laine 2005, 174–177.) Myös Sinkkosen (2012, 43) mukaan nuoruudessa ollaan erityisen riippuvaisia kavereilta saadusta hyväksynnästä ja heidän mielipiteistään. Epäsuotuisat kotiolot, kaveriporukan ulkopuolelle jääminen sekä kiusaamistapaukset, voivat johtaa useisiin henkisiin vaikeuksiin. Sosiaalisten paineiden alla nuori on taipuvainen hakemaan vertaistensa hyväksyntää myös nopean ja harkitsemattoman päätöksenteon perusteella. (Sinkkonen 2012, 44.)

Nuori kokee ryhmään kuulumisen ja sosiaalisen hyväksynnän tärkeänä osana omaa elämää (Lintunen 2007). Ryhmään kuuluminen onkin mitä parhaimpia keinoja lisätä yksilön itsetuntemusta (Lintunen & Rovio 2009). Vuorovaikutuksen ja sosiaalisen vertailun avulla nuori muodostaa käsitystä itsestään (Salmela 2006, 20). Luontaisesti lisääntyvä vertailu kuuluu ihmisen kasvuvaiheeseen ja ilmenee jo ensimmäisellä koululuokalla (Lintunen 2007). Vertaisryhmässä yksilön asema määräytyy ryhmän muiden jäsenten tekemien havaintojen ja arviointien perusteella (Laine 2005, 195).

Myös liikuntaa toteutettaessa useat sosiaaliset tilanteet ja vuorovaikutussuhteet ovat aina läsnä. Liikunnanopettajan työtä hankaloittaaakin juuri ryhmässä toimiseen liittyvät tekijät. Ryhmän toimivuus koostuu jokaisella kerralla uudelleen ympäristön muovaamista eri jäsenten elämäntilanteista ja tarpeista. Ryhmän toimintaa tulee tarkkailla sen jatkuvasti muuttuvan ja elävällisen luonteen vuoksi. (Rovio 2007.) Vertaisten käyttäytyminen, kommentit ja mielipiteet toistensa liikuntasuorituksista voivat vielä voimakkaammin vaikuttaa nuoren käsityksiin taidoistaan ja kyvyistään, siis myös minäkuvastaan. (Lintunen & Rovio 2009).

Lisäksi on tyypillistä, että nuorten keskuudessa urheilijat ajautuvat sosiaalisesti suotuisaan asemaan. He ovat usein suosittuja ja päätyvät johtamaan porukkaa. Tämä lienee luonnollista, koska huomio urheilussa on keskittynyt kehon liikkeisiin ja sen kasvuun. Hyväkuntoinen nuori saa ihailua ympäriltään, niin tytöiltä kuin pojilta. Nuorisokulttuuri onkin melko nopeasti edennyt siihen suuntaan, että ulkoisille asioille annetaan yhä enemmän painoarvoa. Ulkonäkö saattaa olla nuorille jopa kriteeri, jonka perusteella ihmisiä jaetaan erilaisiin ryhmiin. (Sinkkonen 2012, 58.) Myös Nurmen ym. (2014, 160) mukaan muiden ihmisten palaute ulkonäöstä ja ikätovereilta saatu hyväksyntä sekä koulu- ja urheilumenestys ovat keskeisiä minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä.

Varhaisnuoruudessa koetut häpeän tunteet jäävät lujasti mieleen ja toisinaan ne jättävät omasta itsestä pysyviä mielikuvia aikuisiälle asti. (Sinkkonen 2012, 59.) Onneksi myönteiset kokemukset muistetaan myös. Siksi esimerkiksi opettajan rohkaiseva kommentti oikeaan aikaan voi pelastaa paljon. (Jacobs 2007, Sinkkosen 2012, 59 mukaan.) Ei ole ihme, että liikuntatilanteet voivat vaikuttaa nuoren minäkuvaan erityisen voimakkaasti.

4 LIIKUNNAN VAIKUTUKSET MINÄKUVAAN

Tässä luvussa kuvataan liikunnan itsenäisiä vaikutuksia ihmisen minäkuvaan ja hyvinvointiin. Aluksi käsitellään liikunnan yleisiä ja yksilöllisiä vaikutuksia ihmisten kokemuksiin. Tämän jälkeen pohditaan liikunnan vaikutusta mielialaan. Lopuksi tarkastellaan kulttuurin luomia käsityksiä liikunnasta ja omien uskomusten vaikutusta liikuntakokemuksiin.

4.1 Liikunnan vaikutukset yksilöön

Liikunnan tuottamat myönteiset kokemukset ja voimakkaat elämykset ovat yksi monista suomalaisten liikkumisen syistä (Vuori 2003, 42). Liikunta tarjoaa sellaisia kehollisia kokemuksia, jotka kehittävät ihmisen itsetuntemusta ja minäkäsitystä. (Laakso, Nupponen & Telama 2007). Myös Ojasen ja Liukkosen (2017) mukaan liikunta voi vahvistaa yksilön minäkuva. Suhtautuminen liikuntaan rakennetaan jo hyvin varhaisessa iässä ja kuten todettu, myönteisillä liikuntakokemuksilla voidaan vahvistaa myös nuoren itsetuntoa. Niin ikään onnistuneet liikuntakokemukset turvaavat harjoittelun jatkumon ja ovat avainasemassa rakentamaan nuoren tervettä minäkuva sekä aikuisiän liikunnallista elämäntapaa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017.)

On kuitenkin huomattava, että liikuntakokemukset koostuvat useista eri tekijöistä. Ne ovat yksilöistä ja esimerkiksi eri liikuntamuodoista riippuvaisia. Vaikka ulkoisesti harjoittelupuitteet olisivat kunnossa, voi yksittäisen liikkujan kokemus toiminnasta olla täysin päinvastainen. (Vuori 2003, 79–105.) Esimerkiksi Silvennoisen ja Laineen (2005) toimittama teos identiteetistä ja ruumiillisuudesta urheiluun liittyen kertoo opiskelijoiden omin sanoin kuvaamana heidän tunteuksiaan. Kertomusten perustuessa kirjoittajien omakohtaisiin tulkintoihin, ei näitä ajatuksia voida kuitenkaan pitää yleisinä totuuksina (Lahti 1995). Yksittäisten henkilöiden kokemusmaailman tarkastelu voi antaa silti yksityiskohtaisempaa tietoa eri tekijöiden mahdollisista yhteyksistä liikuntakokemusten ja minäkuvan välillä.

Ainakin Mustamäki (2007) kertoo oman itsensä kokemisen liittyneen voimakkaasti urheiluun ja kotiin. Urheilu muutti hänen omaa minuuttansa eli identiteettiä, mutta myös ympäristöllä oli merkitystä. Hän mainitsee muun muassa, ettei saanut ympäriltään tarvittavaa kaipaamaansa kannustusta. Pyrkimys vahvistaa omaa itsetuntoa oli tietoista, mutta vaikeaa urheilun parissa, sillä valmentajat ja vanhemmat odottivat sen myötä myös tietynlaista toimintaa. (Mustamäki

2007.) Lisäksi Brettschneider ja Heim (1997) ovat havainneet saksalaisten nuorten urheilijoiden minäkuvaan tutkiessaan, että joskus urheilu ja liikkuminen saattavat vaikuttaa ihmisen koko omaksumaansa identiteettiin. Liikunnassa käydyt tilanteet voivat merkitä kokijalleen niin paljon, että niistä tulee omaa itseä määrittävä perusta. (Brettschneider & Heim 1997.)

Liikunta voi olla yksi keinoista säädellä omaa kehonpainoa ja vartaloihannetta. Ulkonäköpaineista kärsiville nuorille liiallinen liikkuminen ja syömishäiriöt ovatkin tyypillisiä oireita. (Davis 1997.) Kuitenkin oikein ymmärrettynä ja toteutettuna liikunta, sen kautta saavutetut sosiaaliset suhteet sekä kannustamisen voima, voivat tuoda nuorelle lukuisia onnistumisen tunteita, hyvää mieltä ja vointia (Jaakkola ym. 2017). Lisäksi Kokon ja Martinin (2018, 153) mukaan liikunta voi auttaa nuorta hyväksymään itsensä, mutta liikuntaa ei tulisi silti suositella ulkonäköön perustuvista syistä vaan korostaa pikemminkin sen sosiaalisia ja kokemuksellisia piirteitä, joita myös nuoret pitävät tärkeinä.

Keltikangas-Järvisen (2000, 127) mukaan itsetunnon vahvistamisen edellytyksenä onkin, että ihminen ja hänen suorituksensa pidetään erillään toisistaan. Koulujen opetuksessa on pyritty huomioimaan esimerkiksi, ettei arviointi koske oppilaiden persoonaa, temperamenttia tai muita henkilökohtaisia ominaisuuksia. Liikunnanopetuksen arviointi ei perustu myöskään kunto-ominaisuuksiin, vaan kohdistuu asetettujen tavoitteiden kaltaiseen oppimiseen ja työskentelyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 48, 436.)

4.2 Liikunta ja mieliala

Liikunnalla on todettu olevan yhteys sen lukuisten muiden hyötyjen lisäksi ihmisen oman itsensä parempaan ymmärrykseen ja elämän myönteiseen tulkintaan (Kokkonen 2017; Ojanen & Liukkonen 2017). Vuoren (2003, 30–33) mukaan liikunta tuottaa iloa ja hyvinvointia suurelle osalle väestöstä. Suomalaisten on raportoitu myös odottavan liikunnan harrastamisen tuottavan henkistä hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, kuten mahdollisuuksia toteuttaa omaa itseään. Usein nämä odotukset ovatkin täyttyneet toivotulla tavalla. Toisaalta liikunnan ollessa jollain tapaa pakollista toimintaa, kuten esimerkiksi koulun liikuntatunnilla tai asevelvollisuutta suoritettaessa, eivät nämä kokemukset välttämättä ole henkistä hyvinvointia vahvistavia. (Vuori 2003, 30–33.)

Liikunnan avulla voidaan tukea nuoren psyykkisen toimintakyvyn lisäksi sosiaalista kehittymistä. Sosiaalisella toimintakyvyllä tarkoitetaan esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden solmimista ja rakentamista, sujuvaa kommunikointia sekä yhteisöihin osallistumista. Nämä taidot ovat vahvasti yhteydessä yksilön mielenterveyteen ja elämänhallintaan. Psyykkiseen toimintakykyyn lasketaan kuuluvaksi myös itsearvostuksen kokeminen sekä tunteet omasta pystyvyydestä. Kouluissa liikuntakasvatus on arvokas keino opettaa nuorille psyykkiseen toimintakykyyn liittyviä yhteistyötaitoja. Liikunnalliset ja osallistavat ryhmään liittyvät tehtävät kehittävät yksilön kykyä huomioida muut liikkujina ja opettavat toimimaan yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Ohjaajien tarjotessa ymmärrystä, rohkaisua sekä tukea, viihtyvät nuoret myös paremmin erilaisissa liikunnallisissa ympäristöissä. (Kokkonen 2017.)

Myös Archuleta, VanLeeuwen ja Turner (2016) ovat havainneet liikunnan, sosiaalisen tuen ja itsetuntemuksen yhteyksiä tarkastellessaan Fit Families -painonhallintaohjelman vaikutusta osallistuvien yhdysvaltalaisen ylioppilaiden nuorten itsensä tuntemiseen. He perustelevat tutkimuksen tärkeyttä sillä, että ylioppilaisilla nuorilla on usein mielenterveysongelmia. Ylioppilaisia lapsia saatetaan kouluissa kiusata ulkonäkönsä takia, minkä vuoksi he voivat kokea itsensä jokseenkin huonompina vertaisiinsa nähden. Ohjelman ideana oli opettaa nuorille ja heidän perheilleen terveellisiä elämäntapoja, mutta keskittyä erityisesti nuoren itsetuntoon ja sosiaalisten taitojen rakentamiseen. Yksittäiset tapaamiset pitivät sisällään myös mielenhallintaan liittyviä tehtäviä. Nämä tekijät nähtiin tärkeänä osana yhteisöpohjaisen ohjelman toteutusta. Ohjelma perustui teoriaan, jonka mukaan henkilökohtaiset, ympäristö- ja käyttäytymistekijät toimivat dynaamisesti ja vastavuoroisesti niin, että nämä kaikki tekijät vaikuttavat yhdessä käyttäytymisen muutokseen. (Archuleta ym. 2016.)

Kaikkiaan tutkimuksessa todettiin ohjelman parantaneen siihen osallistuvien nuorten itsetuntemusta urheilullisen osaamisen ja fyysisen ulkonäön alueilla. Tutkimuksessa mitattiin myös muita itsetuntemuksen osa-alueita, kuten koulumenestystä, sosiaalista hyväksyntää ja käyttäytymistekijöitä, mutta nämä muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksen tuloksena todettiin painonhallintaohjelman kuitenkin edistävän myönteistä itsetietoisuutta, jonka avulla voidaan mahdollisesti vähentää masennuksen, ahdistuksen ja huonon itsetunnon kokevien nuorten määrää. (Archuleta ym. 2016.)

Tulokset perustuivat osaltaan nuorten laihtumiseen, mutta lisäksi varsinkin ympäristön tarjoama tuki sekä ohjelmaan liitetty mielenhallinnan kokonaisuus nähtiin tärkeinä osina

tuloksellisuutta. Ohjelman sisältämä sosiaalinen ulottuvuus sekä toimijoiden että osallistujien välillä edesauttoi nuorten liikunnallista kehittymistä ja myönteisemmän minäkuvan rakentumista. Perheiden yhteisesti liikkuen käytetty aika koettiin merkitykselliseksi. (Archuleta ym. 2016.) Myös Vuori (2003, 30–33) korostaa liikuntaan liittyvän sosiaalisen puolen merkitystä, määrätietoista itsensä ja terveen itsetunnon kehittymistä, kuulumalla liikuntaa järjestäviin yhteisöihin sekä luomalla ystävyysuhteita.

Kuten Archuletan ym. (2016) tutkimuksessa havaittiin, liikunnan miellyttävyys oli yksi itsearvostuksen kehittymisen tärkeimmistä tekijöistä. Siten myönteisyydellä ja kannustamisella lienee ollut suuri merkitys projektissa. Myös Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäatiö (1993) on todennut julkaisussaan liikunnan lisäävän ihmisen voimavaroja. Lisäksi hyvin toteutettu liikunta muovaa lapsen käyttäytymistä haluttuun suuntaan. Muiden suhtautuminen yksilöä kohtaan, kuten kannustus, arvostus ja hyväksyntä vaikuttavat kasvavan nuoren identiteettiin ja itsearvostukseen. (Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäatiö 1993.)

4.3 Liikunta ja uskomukset

Yhteiskunnan määrittämät toimintatavat ohjaavat pitkälti sitä, miten elämään sekä urheiluun ja liikuntaan yleisesti suhtaudutaan. Urheilu on nykyisin hyvin vakiintunut osa kulttuuriamme. (Koski 2017.) Kokemani mukaan ihmisten kesken pidetään tärkeänä esimerkiksi tietämystä siitä, mitä joukkuetta tai urheilijaa kannattaa missäkin lajissa ja kuinka he pärjäävät. Whitehead ja Corbin (1997) puolestaan pohtivat, miten urheilumaailman roolimallit vaikuttavat ihmisten ajatuksiin. Urheilijoiden luomaa kuvaa pidetään arvokkaana ja heitä kunnioitetaan syvästi. Joskus ihmisen ulkoista fysiikkaa ja hyvää kuntoa ihannoidaan niin, että mahdolliset muut puutteet ja inhimillisyys jätetään huomiotta. (Whitehead & Corbin 1997.) Ihmiskehosta on tullut yhteiskunnassa yhä enemmän identiteettiä määrittävä osa (Brettschneider & Heim 1997).

Liikuntaan suhtautuminen riippuu yksilön omista kokemuksista sen parissa. Ympäröivän maailman lisäksi yksilön persoonallisuus vaikuttaa hänen liikuntasuhteeseensa ja ohjaa liikunnasta tehtyjä havaintoja. (Koski 2017.) Myös läheisten välittämät tiedostetut sekä tiedostamattomat asenteet liikkumista ja urheilumaailmaa kohtaan muokkaavat nuoren ajatuksia. Lasten ja nuorten elämässä myös koulussa harrastettu liikunta vaikuttaa erityisesti

suomalaisten suhtautumiseen ja odotuksiin liikunnan vaikutuksia kohtaan. (Jaakkola ym. 2017.)

Liikkujan omilla uskomuksilla on erittäin suuri merkitys liikunnan hyötyjen saavuttamiseksi. Liikuntaa ei koeta niin mielekkäänä, ellei sen odoteta tuottavan myönteisiä kokemuksia. Oman kehon liikkumisen ja hallinnan tuntemuksia tulisi jokaisen nuoren liikunnan avulla saavuttaa. Opettajien ja muiden asiantuntijoiden on tärkeää luoda nuorelle näitä odotuksia. (Ojanen & Liukkonen 2017.)

Valtaosa nuorista pitää liikunnan toteuttamista terveyden kannalta hyödyllisenä. (Brettschneider & Heim 1997.) Koulujen liikuntakasvatuksessa terveys onkin ollut keskeisimpiä arvoja jo lähes kahdensadan vuoden ajan (Ilmanen 2017). Osalla liikunta jäsentyy terveelliseksi elämäntavaksi ja päättyy mahdollisesti myös määrittämään elämän suuntaa (Koski 2017). Siksi suomalaisten koulujen toiminta koko nuoren ikäluokan tavoittavana organisaationa terveen liikuntakasvatuksen parissa on äärimmäisen tärkeää (Jaakkola ym. 2017).

5 MINÄKUVA KOULULIIKUNNASSA

Tässä luvussa tarkastellaan minäkuvan ja koululiikunnan välistä suhdetta. Luvun alussa esitellään koululiikunnan yleisiä piirteitä liikuntaympäristönä. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan ympäristön antaman tuen merkitystä nuoren minäkuvaan liittyen. Myös liikunnanopettajan roolia käsitellään oppilaan kannustajana, tukijana ja palautteenantajana.

5.1 Koululiikuntaympäristö

Koulu on yksi tärkeimpiä nuorten elämän sosiaalisia vaikuttajia, koska siellä he viettävät suurimman ajan päivästänsä (Stiller & Alfermann 2007). Tavoittavuutensa vuoksi koululiikunta on avainasemassa vaikuttamaan jokaisen nuoren liikunnalliseen kasvuun ja kehitykseen. Liikunta on oppiaineena luonteeltaan kokonaisvaltainen ja monitahoinen. Sen toteutusta ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat eri oppilaitoksissa. (Jaakkola ym. 2017.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppitunneilla korostuu kehollisuus, yhteinen tekeminen ja fyysinen aktiivisuus. Myönteisen minäkuvan kehitystavoitteen lisäksi liikunnan avulla nuoren tulisi kasvaa muun muassa toisia kunnioittavaan käyttäytymiseen, itsensä pitkäjänteiseen kehittämiseen ja tunteiden tunnistamiseen. Koululiikunnassa oppilaan tulisi saada erilaisia valmiuksia oman terveytensä edistämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433.)

Liikunta on koulussa myös ainoa pakollinen oppiaine, jossa oppilas pääsee toteuttamaan kokonaisvaltaista kehollista ilmaisuja. Terveeseen minäkuvaan kuuluvat myönteisen omaan kehoon suhtautumisen lisäksi luottamus itseensä, omiin kykyihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Nämä ominaisuudet voivat kehittyä liikuntatunneilla uutta oppiessa ja onnistumisia koettaessa. Myös itsevertailun korostaminen liikunnanopetuksessa johtaa oman edistymisen havaitsemiseen, mikä tukee oppilaan myönteistä käsitystä itsestään (Jaakkola ym. 2017.)

Liikuntatuntien sisältö ei varmasti kaikkia oppilaita aina miellytä. Liikuntaryhmät koostuvat lähtökohdiltaan hyvin erilaisista yksilöistä eri mielipiteineen, mikä luo toimintaan omat haasteensa. Siksi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on valtava merkitys tuntien myönteisen ja turvallisen ilmapiirin rakentajana. Liikuntakasvattajien käyttämät opetustyylit vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliseen ympäristöön ratkaisevasti. (Kokkonen 2017.)

5.2 Ympäristön tuen merkitys

Huolimatta siitä, mitkä lähtökohdat ja päämäärät liikunnan toteuttamiseen liittyvät, voi ulkopuolisen ihmisen tuesta olla hyötyä esimerkiksi auttaessaan jaksamaan fyysisissä suorituksissa (Vuori 2003, 128–146). Kannustaminen, sosiaalinen tuki ja myönteinen palautteenanto rakentavat kaikki yhdessä yksilön voimavaroja. Käsitteillä on kuitenkin hieman toisistaan poikkeavia merkityksiä.

Vahteran ja Uutelan (1994) mukaan sosiaalisen tuen määritelmä käsittää laajat vuorovaikutussuhteisiin liittyvät terveyttä edistävät tekijät. Sosiaalista tukea voidaan antaa tietotuen, aineellisen tuen, arvostustuen ja henkisen tuen keinoin. (Vahtera & Uutela 1994.) Arvostustuella tarkoitetaan myönteisten arvioiden ilmaisemista toiselle hänen kykyjensä ja tekemistensä suhteen. Henkistä tukea voidaan tarjota kuuntelemalla ja rohkaisemalla. Lisäksi se kertoo halukkuudesta auttaa. (Vahtera & Uutela 1994.) Henkinen tuki välittyy usein kannustamisen keinoin (Vuori 2003, 95). Aineellinen tuki puolestaan tarkoittaa rahan lainaamista ja auttamista aineellisin keinoin (Vahtera & Uutela 1994). Esimerkiksi vanhemmat voivat hankkia nuorelle liikuntavälineitä ja -varusteita.

Sosiaalinen tuki voi edistää yksilön kykyä uskoa omaan osaamiseensa. Se voi myös vahvistaa omanarvontunnetta ja minäkuvaa. (Vahtera & Uutela 1994.) Myös Salmela (2006, 120–123) on tutkimuksissaan havainnut sosiaalisen tuen liittyvän nuoren itsearvostukseen. Läheisiltä saatu tuki nuorille tärkeissä asioissa edesauttaa pätevyuden kokemista. Sosiaalisen tuen puuttuminen on huomattavan usein yhteydessä yksilön vähäiseen itsensä arvostamiseen. (Salmela 2006, 125.)

Björklundin (2008, 31) mukaan kannustaminen on yhteistoimintaa ihmisten välillä, mikä tukee ja edistää käyttäytymistä kohti haluttua päämäärää tai tavoitteita. Kasvatustieteissä kannustaminen nähdään osana oppimista, palkitsemisen ja motivoinnin keinoina. (Björklund 2008, 35.) Kannustaminen mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tavoitteissa useaan kertaan ja sitä pidetään tärkeänä osana liikunnanopetusta. Esimerkiksi vuosiluokilla 7–9 ohjausta, eriyttämistä ja tukea on tarjottava kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.)

Ihmissuhdetaitoja tarvitsevat niin opettajat kuin muutkin kasvattajat. Esimerkiksi myötäelämisen taidosta on nuorten kohtaamisessa valtavasti hyötyä. (Kokkonen 2017.) Koulumaailmassa liikunnan miellyttävyyteen, koettuun pätevyyteen ja myönteisiin kokemuksiin liittyy oleellisesti opettajan toiminta. Hyvät vuorovaikutustaidot edesauttavat sosiaalisen tuen tarjoamista. (Lintunen 2007.) Lisäksi ohjaajan tiedostamatonkin toiminta, kuten huomiotta jättäminen voi alkaa mietityttämään nuorta. Nuorten tehdessä tilanteista ja tapahtumista omia tulkintojaan, syntyy usein myös väärinymmärryksiä, jotka voivat jäädä vaivaamaan ja vaikeuttavat keskittymistä. (Lintunen & Rovio 2009). Kasvattajan tehtävä on tukea nuoren minuutta ja ohjata yksilön kasvua persoonalliseksi itsekseen (Laine 2005, 11).

5.3 Liikunnanopettajan rooli minäkuvan tukemisessa

Liikunnanopettajien toimintaan pyritään vaikuttamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) antamien ohjeiden avulla. Opetussuunnitelmat pitävät sisällään myös monia kasvatuksellisia tavoitteita. Liikunnanopettajien tulee esimerkiksi arviointia toteuttaessaan tukea oppilaan kasvamista liikunnan avulla hyödyntäen ohjaavaa, kannustavaa sekä monipuolista palautteenannon taitoa. Palautteenanto tukee myös oppilaan myönteistä suhtautumista itseensä liikunnanharrastajana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.)

Liikuntatuntien vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutilanteissa oppilas muodostaa käsitystä itsestään ja luo kuvaa siitä, kuka hän on ja millainen hänen tulisi olla. Opettaja on osaltaan vahvistamassa oppilaan käsitystä itsestään epäonnistujana, jos opettajan tapa toimia oppilaan hankalaa käytöstä kohdatessaan on syyllistää, rankaista tai julkisesti nöyryyttää oppilasta muiden edessä. Opettajan on kuitenkin mahdollista harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä keskittyä niiden käyttöön tietoisesti. Lempeän kohtaamisen ja kuuntelun avulla opettaja voi auttaa oppilasta muodostamaan itsestään myönteistä ja ehjää kuvaa. Opettajan tunteiden ilmaisu rakentavalla tavalla luo liikuntatunneille tarkoituksenmukaista ilmapiiriä, jossa oppimista tapahtuu hyvillä mielin. (Rantalainen & Kaski 2017.)

Minäkuvan kannalta eräs merkittävistä tekijöistä liikuntatilanteissa on nimenomaan tunteilla vallitseva motivaatioilmasto (Whitehead & Corbin 1997). Motivaatioilmastolla tarkoitetaan liikkujien kokema ilmapiiriä, joka keskittyy erityisesti motivointiin, viihtymiseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja oppimiseen (Ames 1992, Liukkosen & Jaakkolan 2017 mukaan).

Liikuntatunneilla opettajan tulisi ensisijaisesti korostaa uuden oppimista, yrittämistä sekä itsevertailua. Tällaisen tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin kautta yksilön pätevyyden kokeminen mahdollistuu. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.)

Opettaja voi vaikuttaa liikuntatunnin sisältöön ja oppilaiden kokemuksiin pedagogisilla valinnoillaan, esimerkiksi käyttämillään työtavoilla ja opetustyyllillä. Opettaja voi edistää suotuisaa motivaatioilmastoa tarjoamalla monipuolisia ja vaihtelevia tehtäviä, jotka johtavat myönteisiin kokemuksiin ja onnistumisen elämyksiin. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.) Myös Whitehead ja Corbin (1997) korostavat, että liikunnan tulisi olla taitotasoltaan sopivien haasteiden myötä mukaansatempaavaa toimintaa sen edistäessä yksilön osaamista ja hallinnan kokemuksia. Näin on varsinkin silloin kun nuori saa ympäriltään säännöllistä ja ehdotonta tukea, joka ei pakota tai luo ylimääräisiä paineita. (Whitehead & Corbin 1997.)

Kunkin oppilaan taitoihin nähden riittävän haasteellisia ja sopivia tehtäviä voidaan muokata eriyttämällä opetusta. Esimerkiksi eri välineiden käytön valinnalla voidaan vaikuttaa tehtävän haasteellisuuteen. Oppilaille olisi tärkeää antaa mahdollisuus valita itse samankaltaisista tehtävistä taitoihinsa nähden sopiva harjoite, jotta pätevyyden ja autonomian kokemuksia syntyy. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.) Lisäksi Whiteheadin ja Corbinin (1997) mukaan erityisesti omaehtoisuuteen perustuva motivaatio tukee itsetuntoa. Opettajan kannattaa käytännön ohjauksessa korostaa itsemääräämisoikeutta, eli luoda nuorille mahdollisuuksia valita heille itselleen sopivia tehtäviä. Ohjeiden tulisi olla selkeitä, mutta ei liian rajattuja, jolloin ne ohjaavat nuorta omien tavoitteiden määrittelyyn sekä ottamaan vastuuta toiminnastaan. (Whitehead & Corbin 1997.)

Opettajan tulisi korostaa puheessaan oppilaan omiin taitoihin ja tavoitteisiin keskittymistä, omassa prosessissaan edistymistä, parhaansa yrittämistä ja ryhmän oppilaiden yhteistyötä tukeakseen tehtäväsuuntautunutta ilmastoa. Myös opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin ja virheisiin määrittelee liikuntatunnilla vallitsevaa tunnelmaa. Opettajan tulisi osata selittää, miten virheet ovat välttämätön osa oppimista ja miten niihin tulisi suhtautua. Lisäksi itsearvioinnin käyttäminen oppilaiden tavoitteiden ja liikuntataidoissa onnistumisten arvioinnissa olisi tärkeä osa kehityksen seuranta. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

Opettajan tulisi kiinnittää huomiota myös erilaisten ryhmien muodostamiseen riippumatta oppilaiden taidoista, koosta tai sukupuolesta. Ryhmien muodostaminen jonkin ominaisuuden

perusteella voi synnyttää sosiaalista vertailua, mikä johtaa eriarvostamiseen ja liikunnassa huonosti menestyvien oppilaiden alemmuuden tunteeseen. Myös yhteistyön korostaminen sekä yhteistoiminnallisten tehtävien suosiminen opetuksessa edistää ajattelua, jonka mukaan jokainen on tärkeä osa ryhmää ja yhdessä onnistumista. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

5.4 Palautteenanto

Liikunnan aikaista pätevyyden kokemista, ja sitä kautta nuoren myönteistä minäkäsitystä, voidaan edesauttaa antamalla onnistumisista palautetta (Lintunen 2007). Sosiaalisista vuorovaikutustekijöistä juuri muilta saatu palaute määrää minäkäsityksen muotoutumista (Aho 2005). Palautteenanto on keskeisessä roolissa yksittäisen liikuntasuorituksen paranemisen kannalta, mutta se toimii myös motivaation lähteenä omatoimiselle harjoittelulle ja liikunnan pidempiaikaiselle toteuttamiselle (Lintunen 2007). Opettaja voi antaa sanallista palautetta suorituksen aikana tai sen jälkeen. Joskus myös ilmeillä ja eleillä ilmaistu palaute, esimerkiksi nyökkäys, riittää hyväksymisen merkiksi. (Varstala 2007.)

Koska opettajan tulee liikuntasuorituksia tarkastellessaan antaa myös korjaavaa palautetta, on palautteenannon sävyllä, yksittäisen tilanteen huomioimisella ja nuoren yksilöllisellä kohtaamisella suuri merkitys. Palautteenannon tulisi kohdistua oppimiseen ja yksilön kehitysprosessiin. (Liukkonen ym. 2007.) Uusien asioiden oppimiseen ja taitojen sisäistämiseen tarvittava aika on erittäin yksilöllistä (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Kielteisiä liikuntakokemuksia saaneet henkilöt kokevat liikunnan sisältäneen usein liian paljon kilpailua ja ohjanneen keskinäiseen vertailuun. Yrittämisestä saatu myönteinen palaute edesauttaa pätevyyden kokemista ilman, että yksilö joutuu kontrolloiduksi muun käyttäytymisensä perusteella. Tällainen lähestymistapa palautteenannossa ei perustu ryhmän muiden jäsenten suoritusten keskinäiseen vertailuun. (Liukkonen ym. 2007.)

Palautteenannosta tulisi jäädä oppilaalle ennen kaikkea hyvä mieli ja kokemus myönteisestä oppimistapahtumasta, joka edistää pätevyyden tunteiden syntymistä. Opettajan olisi annettava palautetta oppilaille yksityisesti, sillä julkisesti koko ryhmän edessä antama palaute johtaa herkästi sosiaaliseen vertailuun. Opettaja ei saisi myöskään antaa myönteistä palautetta oppilaalle ainoastaan selvästi muita paremmista tuloksista. Sen sijaan opettajan pyrkimys varmistaa oppilaiden palkitseminen omasta kehittymisestä ja yhteistyöstä muiden kanssa edistää yksilöllisiä onnistumisen kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

Palautteen tulisi sisältää korjattavan asian lisäksi aina myös myönteinen arvio oppilaan toiminnasta. Suositeltavaa on, että palaute alkaa myönteisellä kommentilla, jonka jälkeen keskeinen korjattava asia kerrotaan ja palataan jälleen palautteen lopuksi johonkin kehuun, jotta oppilaalle jää harjoittelusta myönteinen kokonaiskuva. Oppilaat useimmiten myös toivovat konkreettista palautetta suorituksestaan ja kehityskohteen tarkasteleminen edistää toivotusti oppimista. Rakentava palaute vahvistaa oppilaan itsetuottamusta ja kehittää työskentelyä halutulla tavalla. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

Kuten todettua palautteenannon tulisi olla asianmukaista, tekniikkaa korjaavaa ja kannustavaa. Rohkaisu on todella tärkeää, mutta sitäkin tulee osata käyttää harkiten. Nuoret voivat kokea turhan ja liiallisen kannustuksen myötä itsensä huonosti suoriutuviksi, tulkiten sen ikään kuin myötätuntona heidän osaamattomuuttaan kohtaan. (Whitehead & Corbin 1997.) Annettujen neuvojen ja kommenttien vastaanotto riippuu myös saajan suhteesta niiden palautteenantajaan. (Aho 2005).

Ahon (2005) mukaan yksilön minä on tärkein vuorovaikutuksen elementti. Minäkäsitys määrää asenteita, toimintaa ja käyttäytymistä kaikissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Menestyminen näissä tilanteissa riippuu emotionaalisesta ja sosiaalisesta kyvykkyydestä sekä koetuista tilanteista elämän varrella (Laine 2005, 10–13). Sosiaalisten tilanteiden ollessa riippuvaisia yksilön minästä, myös liikunnasta saadun palautteen vastaanottamiseen vaikuttavat jo aiemmin syntyneet käsitykset ja kokemukset omasta pätevyydestä (Lintunen 2007).

Liikunnanopettajat voivat saada lisää oppia palautteenannosta myös valmennus- ja kasvatuskirjallisuudesta. Esimerkiksi Packalen (2015) ehdottaa nuorten valmennuksen tueksi voimavarakeskeistä lähestymistapaa, jossa ihmisläheinen suhtautuminen on keskiössä. Valmentajan tulisi solmia urheilijoiden kanssa yhteinen ymmärrys asioista ja keskittyä virheiden sijasta onnistumiseen ja osaamiseen. Tällainen lähestymistapa ottaa huomioon, että ihmisen minäkuva rakentuu sen mukaan mitä hän tekee ja miten haluaisi tulla muiden silmissä nähdyksi. Sanojen ja kielen merkitystä identiteetin rakentumisessa ei pidä vähätellä. Vaikka kokonainen liikesuoritus epäonnistuisi tai yksittäinen ottelu hävittäisiin, voi yksilön tekemisessä olla paljon hyvää tuloksesta riippumatta. (Packalen 2015, 21–63.) Kehuja tulee antaa nimenomaan myös nuoren epäonnistuessa (Helander & Vilén 2015, 140).

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää miten koululiikunta vaikuttaa nuorten ajatuksiin ja käsityksiin omasta itsestä lukiolaisten tyttöjen näkökulmasta tarkasteltuna. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyviä kokemuksia nuorten itsensä kuvailemana.

Aiempien tutkimusten perusteella liikunta kehittää oppilaan minäkuvaan mahdollisesti myönteiseen suuntaan (Stiller & Alfermann 2007). Liikunta voi auttaa oppilasta ymmärtämään itseään ja käsittelemään tunteitaan (Kokkonen 2017). Koululiikunta on kuitenkin ympäristöltään haastava, esimerkiksi pätevyyden ja sosiaalisten vaatimusten myötä, mikä voi vaikuttaa nuoren minäkuvaan myös kielteisesti (Ojanen & Liukkonen 2017). Oppilas voi tuntea itsensä alempiarvoiseksi epäonnistuessaan, mikäli tunnin ilmapiiri on suoritusten vertailuun keskittyvä (Liukkonen & Jaakkola 2017b).

Myös oppilaan liikuntanumero voi vaikuttaa tuloksiin, mikä näkyy oppilaan asenteissa liikuntaan (Ojanen & Liukkonen 2017) ja mahdollisesti oman arvon määrittelyssä. Toisaalta liikunnanopettajan toimilla voi olla iso merkitys, sillä kasvattajan tehtävä on tukea nuoren minuutta ja ohjata yksilön kasvua persoonalliseksi itsekseen (Laine 2005, 11). Opettajalla on mahdollisuus tukea liikuntatuntien suotuisaa motivaatioilmastoa, mikä vaikuttaa oppilaan myönteiseen mielentilaan ja itsearvostukseen (Ojanen & Liukkonen 2017).

Työn tarkoituksena on tutkia koululiikunnan merkitystä nuoren minäkuvaan eli ajatuksiin omasta itsestään. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan erityisesti seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia lukiolaisilla tytöillä on koululiikunnasta ja minäkuvasta?
 - 1.1 Miten koululiikunta vaikuttaa oppilaan minäkuvaan?
 - 1.2 Mitkä asiat vaikuttavat myönteisesti kokemuksiin koululiikunnasta ja itsestä?
 - 1.3 Mitkä asiat vaikuttavat kielteisesti kokemuksiin koululiikunnasta ja itsestä?
2. Mikä on opettajan rooli oppilaan minäkuvan tukemisessa lukiolasten tyttöjen mielestä?
3. Miten oppilaan liikuntanumero vaikuttaa siihen, mitä hän ajattelee liikunnallisesta pätevydestä ja itsestään?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista ja menetelmiä vaihe vaiheelta. Tutkimuksen lähtökohta ja tutkijan esiymmärrys aiheesta kertovat tutkimusasenteesta koskien kaikkia tutkimusta varten tehtäviä valintoja. Luvussa kuvataan myös tutkittavia ja aineistonkeruuta. Lisäksi esitellään tutkimusaineiston analyysitapa sisältäen havainnollistavia esimerkkejä analyysin etenemisestä. Lopuksi pohditaan menetelmävalintojen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Tutkimuksen lähtökohta

Tämä tutkimus toteutettiin laadullista menetelmää käyttäen, sillä sen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä nuorten itsensä kuvaamana. Laadullisen tutkimuksen vahvuus liittyy merkitysyhteyksien syvempään ymmärrykseen, sen keskittyessä pieneen määrään tapauksia ja niiden mahdollisimman perusteelliseen analyysiin. (Eskola & Suoranta 1998, luku 1.) Kokeellisten asetelmien sijaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on huomioida tutkittavien näkökulma (Vuoskoski 2021).

Teoreettisfilosofiselta taustaltaan tutkielmani mukailee fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä halutessani selvittää tutkittavien kokemuksia ja heidän antamiaan merkityksiä asioille (Laine 2018). Keskeistä on ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1.) Fenomenologia tutkii sitä, miten asiat ilmenevät ihmisten todellisuudessa. Siinä ymmärtämistä pidetään ihmistieteen olennaisena ehtona. (Raatikainen 2004, 100–104.) Kokemukset muotoutuvat ihmisten niille antamien merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1). Fenomenologinen näkökulma ilmenee tutkimuksessani nimenomaan pyrkimyksenä ymmärtää tutkittavien todellisuutta.

Hermeneuttinen perinne liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi. (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1). Hermeneutiikka pitää ihmisten ajatusten ymmärtämistä aina myös tekstin tulkintana. Hermeneuttisessa traditiossa tulkintaa tehdään hermeneuttisen kehän avulla, mikä tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Aineiston ja tulkinnan välille syntyy kehämäistä liikettä, jossa tutkijan ymmärrys jatkuvasti korjaantuu ja syvenee. Tavoitteena on avoin asenne ilmiötä kohtaan. (Laine 2018.) Tekstin osan tulkinta vaatii sen kokonaisuuden ymmärtämistä, johon se kuuluu, ja kokonaisuus voidaan ymmärtää vain osiensa kautta (Raatikainen 2004, 88–89).

Ymmärryksen muodostaminen kuulostaa loputtomalta tehtävältä, mutta ajatuksena on päästä ikään kuin parhaaseen mahdolliseen totuuteen. (Raatikainen 2004, 88–89.) Tähän tavoitteeseen pyrin pääsemään aineiston analyysin avulla sekä tekstin eri osia että sen kokonaisuutta hahmottamalla ja niiden perusteella tulkintoja muodostamalla. Inhimillisen toiminnan ymmärtäminen mahdollistuu, kun se asetetaan laajempaan kulttuuriseen ympäristöön, joka antaa sille merkityksen (Raatikainen 2004, 92–93). Tätä kulttuurista ympäristöä olen kuvannut jo hieman edellä, mutta selvitan asiaa tarkemmin myös myöhemmin tutkittavien osalta ja tutkimuksen luotettavuuden perusteluissa.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö kokemusten merkityksiä tulkitsemalla. Siten jo tunnettu, mutta tottumuksen häivyttämä asia tehdään tutkimuksessa tietoiseksi ja näkyväksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 1.) Mielestäni minäkuvan ilmiö on tämänkaltainen luonteeltaan varsin vaikeasti mitattavissa oleva asia, jonka olemassaolo on ihmisten todellisuudessa kuitenkin havaittavissa. Laadullinen tutkimuksen vahvuus liittyy nimenomaan tutkittavia asioiden tarkasteluun niiden luonnollisissa ja asiayhteyttä koskevista yhteyksistään (Vuoskoski 2021). Siten näiden tutkimusmenetelmien käyttö voi auttaa erityisellä tavalla vastaamaan valittuihin tutkimuskysymyksiin.

Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti niin, että sen tarkoituksena on etsiä kysymyksiin vastauksia ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Edellä esitellyssä tutkimuskirjallisuudessa ilmiöstä oli tehty jo jonkinlaisia päätelmiä, mutta laadullisessa tutkimuksessa aiemmasta tiedosta huolimatta on tapana pyrkiä hypoteesittomuuteen. Tämä tarkoittaa, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä oletuksia tutkimuskohteesta tai tuloksista. On kuitenkin huomattava, että havaintomme perustuvat aina aikaisempiin kokemuksiimme, jotka määrittävät tulkintaamme. (Eskola & Suoranta 1998, luku 1.) Fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa keskeistä on ymmärtäminen, tulkinta ja tutkijan omien ennako-oletusten sulkeistaminen (Laine 2018).

7.2 Tutkijan esiymmärrys

Tutkijan esiymmärrys aiheesta nähdään laadullisen tutkimuksen ja tulkinnan edellytyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Jokainen ihminen ymmärtää maailmaa omista kokemuksistaan käsin. Myös tutkimusta tehdessä on hyvä tiedostaa, että ihmisen maailmassa olemisen ja siihen liittyvien kysymysten ymmärtäminen edellyttää aina tulkintaa. (Eskola &

Suoranta 1998, luku 1.) Laadullisessa tutkimuksessa asiaa on pidetty haasteellisena. Kysymys on siitä, voiko tutkija hallita analyysin tapahtumista tutkittavien ehdoilla eikä tutkijan omien ennakkoluulojen määrittelemänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ongelmaan vastataan auki kirjoittamalla tutkijan ennakkokäsitys ilmiöstä, jotta hän voi suhtautua siihen tietoisesti analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Tutkija voi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Objektiivisuuteen pyritään ikään kuin tunnistamalla oma subjektiivisuus ihmisenä. (Eskola & Suoranta 1998, luku 1.) Tästä syystä pyrin Laineen (2018) ohjeistuksen mukaan siirtämään oman tietämykseni tutkimuksen teon ajaksi ikään kuin syrjään ja keskittymään nuorten kokemusten ymmärtämiseen. Myös haastattelutilanteissa tavoitteenani oli kuunnella tutkittavia aktiivisesti, olla tietoisesti läsnä ja esittää lisäkysymyksiä ilman, että päätyisin vahingossa johdattelemaan oppilaan ajatuksia. Koko prosessin ajan pidin mielessäni omien näkemysteni ja kokemusteni mahdollisen vaikutuksen.

Mielestäni tutkijan mielenkiinto aihetta kohtaan voi kuitenkin edistää työn sujumista ja keskittymistä olennaiseen, kun tutkija ottaa huomioon myös käytetyn tutkimusmetodin mahdolliset heikkoudet. Raatikaisen (2004, 93) mukaan hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ymmärtäminen ei voi edes lähteä liikkeellä tyhjästä. Se on mahdotonta, jos ilmiö on itselle täysin vieras ja toisaalta turhaa, jos ilmiö on täysin tuttu. Tulkintaa tehdään siis näiden ääripäiden välissä. (Raatikainen 2004, 93.) Kokemukseni aiheesta mahdollistaa tutkimuskysymysten asettelun ja ilmiön monipuolisen ymmärtämisen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 4) pitävät tutkijan esiyymmärrystä tärkeänä tulkinnan työkaluna. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan testata, ovatko olettamukseni oikeassa, vaan pikemminkin lisätä omaa ymmärrystäni ilmiöstä.

Seuraavaksi tarkoitukseni on tuoda oma lähtökohtani esille mahdollisimman avoimesti. Tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat omat kokemukseni koululiikkujana ja nuorten tyttöjen valmentajana. Erityisesti tyttöjen välisen vertailun koin valmennustyössä nuorten minäkuvaa ja jopa urheilusuoritusta heikentävinä tekijänä. Tänä päivänä sosiaalisen median luoma ihanne hyvästä elämästä, ulkonäöstä ja suorituksista voi aiheuttaa omalta osaltaan vertailun kulttuuria. Nimenomaan ihmisten kokemusmaailma, säännöt ja normit sekä voimakkaasti rakennetut yhteisöt, kuten suomalainen koulujärjestelmä, ovat lisänneet omaa kiinnostustani oppilaan yksilöllistä ajattelumaailmaa sekä koululiikuntaa kohtaan. Lisäksi nykyiset opintoni ovat

vahvistaneet ajatusta siitä, että liikunnanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa toiminnallaan sekä liikuntatuntien oppimisilmapiiriin että yksittäisen oppilaan kokemuksiin ja ajatuksiin omasta itsestään.

Esiymmärrystä tutkimusaiheeseen on lisännyt myös kandidaatintutkielmani, jonka aiheena oli *Liikunta nuoren myönteisen minäkuvan tukena*. Tämä tutkimus toimii siten myös luonnollisena jatkumona vastaamaan edellisen työn aikana heräämiin kysymyksiini. Tutkimusaiheen rajasin koskemaan vain koululiikuntaa, jotta tutkimuksesta voisi olla mahdollisesti hyötyä jatkossakin tulevaisuuden työssäni liikunnanopettajana.

7.3 Tutkittavat

Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui lukiolaiset tytöt, sillä lukioikäisiä opiskelijoita voidaan pitää jo varsin kokeneina koululiikkujina. Oma kiinnostukseni ja kokemukseni tyttöjen ajatusmaailmaa kohtaan rajasi tutkimuksen kohdejoukon koskemaan nimenomaan tyttöjä. Lähes jokaisella lukiolaisella on jonkinlainen käsitys liikunnasta oppiaineena, joten mahdollisuus havaita joitakin koululiikuntaan liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia oli olemassa. Tutkimuksen tekoa saattoi kuitenkin haastaa tutkittavien ymmärrys minäkuvan kehittymisestä. Tutkimuksen toteuttaminen vaati siten selkeää perehdytystä tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. Arvelin kuitenkin lukiolaisten olevan iältään sillä tasolla, että he pystyivät omaksumaan käsitteet nopeasti.

Tutkittavien rekrytoinnissa käytettiin joltain osin harkinnanvaraista otantaa. Tutkimusjoukon valintaa ohjasi kontaktini Etelä-Pohjanmaan kouluihin, joiden kanssa olin tehnyt jo aiemmin yhteistyötä. Tutkimusluvan saamiseksi otin yhteyttä valitsemani koulun liikunnan ja terveystiedon opettajaan, keneltä sain alustavasti myönteisen vastauksen. Tämän jälkeen virallinen tutkimuslupahakemus lähetettiin kaupungin sivistyskeskukseen, jonka kautta tavoitettiin myös koulun rehtori. Suostumuksen saadessani tutkimuksen kohdejoukkona toimi itselleni entuudestaan tuttu Etelä-Pohjanmaan koulu, mikä helpotti useita aineistonkeruuseen liittyviä seikkoja.

Tutkittavaksi kutsuttiin lukiolaisia oppilaita, joita oli tarkoitus tavoittaa yhteensä 3–6 sisältäen liikunnallisesti eri tasoisia tyttöjä. Tutkittavat oppilaat tavoitettiin koululla tavallisen terveystiedon oppitunnin yhteydessä, jonka aikana tutkimuksen tarkoitus ja pääpiirteet

esiteltiin. Osallistumiseen liittyvät seikat käytiin läpi yksityiskohtaisesti ja oppilailla oli myös mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista. Opettaja oli informoinut TER02 -ryhmää alustavasti tutkimuksen teosta. Myös TER01 -kurssille tarjoutui tilaisuus kertoa tutkimukseen osallistumisesta.

Tyttöjä oli ryhmissä yhteensä noin kaksikymmentä ja tutkittavat valittiin osallistujiksi vapaaehtoisuuden perusteella. Korostin tutkimuksen esittelyssä erilaisten liikkujien tärkeyttä ja tutkimukseen osallistumisen hyötyjä. Halukkuutta osallistua tutkimukseen osoitti yhteensä 5 opiskelijaa, joista muodostui lopullinen tutkimusjoukko. Kiinnostuneille jaettiin tiedote tutkimuksesta (liite 3) ja haastattelupyyntö (liite 2), joihin perehtyminen varmisti osallistujan ymmärryksen tutkimuksen menetelmistä. Lomakkeista sai käytännössä samat tiedot mitä oppilaat kuulivat suullisesti. Esittelyn jälkeen sovittiin haastatteluajoja seuraavalle viikolle.

Tutkittavista neljä tuli mukaan lukion terveystiedon 2.kurssilta ja yksi terveystiedon 1.kurssilta. Osallistujien ryhmien väliseen valikoitumiseen vaikutti mahdollisesti oppilaille ennakkoon kerrottu tieto tulostani, sillä TER01 -ryhmä ei tiennyt esiteltävästä tutkimuksesta vielä mitään etukäteen. Tilaisuuden tullessa halusin kuitenkin tarjota mahdollisuuden myös toiselle kurssille, sillä tutkimusjoukossa oli vielä tilaa.

Koen, että tutkimukseen osallistuva perusjoukko riitti vastaamaan tutkittavaan kysymykseen. Kyseessä oli aineistokooltaan hyvin pieni näyte, joka edusti yhden koulun lukiolaisten näkökulmaa ja kuvasi yksilöllisesti nuorten erilaisia todellisuuksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla alueellisia eroavaisuuksia, vaan pikemminkin pyrkiä perusteellisemmin selvittämään joidenkin oppilaiden subjektiivisia ja sisäisiä tunteita tutkittavasta ilmiöstä.

7.4 Aineistonkeruu

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Valittu haastattelumuoto mahdollisti tutkijan ja tutkittavan välisen monipuolisen vuorovaikutuksen. Haastattelun aihepiirit olivat ennalta määriteltynä, mutta kysymysten esittämisessä ei ollut tiukkaa järjestystä. Valmisteltu kysymysrunko toimi lähinnä tutkijan muistilistana, joka jousti tarvittaessa tilanteen mukaan. Asioista oli pyrkimys keskustella vapaammin ja tutkittavan puheeseen keskittyen. Kaikki valitut teemat käytiin läpi tutkittavien kanssa, mutta eri teemojen käsittelyn laajuudessa esiintyi vaihtelua. (Eskola & Suoranta 1998, luku 3.)

Haastattelutilanteiden sujuvuuden tueksi toteutettiin ennakoon yksi harjoitushaastattelu, jonka tuloksia ei tässä tutkimuksessa huomioida. Harjoitushaastattelun tarkoituksena oli saada lisää kokemusta haastattelutilanteesta. Harjoitushaastattelun myötä tarjoutui myös mahdollisuus palautteeseen kysymysrunгон toimivuudesta ja kysymysten ymmärrettävyydestä varsinaisia haastatteluja varten. Harjoitushaastattelu toteutettiin kohderyhmän mukaisesti lukioikäiselle vapaaehtoiselle tytölle. Haastateltava oli tietoinen harjoitushaastattelun luonteesta ja tietojen käyttämättömyydestä. Haastattelun jälkeen käydyssä keskustelussa kävi ilmi, että haastattelurunko oli kaikkineen varsin ymmärrettävä ja muutoksiin ei ollut tarvetta. Harjoitushaastattelun kesto oli 35 minuuttia.

Tutkittavien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja jokaiselle osallistujista järjestettiin yksi haastattelukerta. Haastattelutilanteiden alussa kerrattiin tutkittavien ymmärrys tulevasta sekä allekirjoitettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavalle korostettiin haastattelun yhteydessä selvästi, että hänen ei tarvitse kertoa tai tuoda esille sellaisia asioita, jotka aiheuttavat epämieluisia tunteita tai muuta mahdollista haittaa. Haastatteluun varattiin tarpeeksi aikaa ja tilanteesta pyrittiin tekemään kaikille tutkittaville mahdollisimman samanlainen, häiriötön ja kiireetön hetki. Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana liikunnanopettajan työhuoneessa. Haastattelujen kesto vaihteli 30–52 minuutin välillä.

Haastatteluissa tutkittavat vastasivat tutkijan ennalta laatimiin kysymyksiin kahdenkeskeisissä haastattelutilanteissa. Käytetyt kysymykset olivat kaikille haastateltaville samoja. Kysymykset olivat luonteeltaan avoimia, jolloin vastaaja sai itse päättää, miten paljon hän kertoi omia ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteita. Haastattelurunko (liite 1) annettiin tutkittavalle haastattelun aikana seurattavaksi.

7.5 Aineiston analysointi

Kerätyn aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä Tuomen ja Sarajärven (2018) kirjallisuuteen tukeutuen. Sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi, kun tavoitteena on kuvata haluttua ilmiötä. Sen avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ilman, että sen sisältämää informaatiota kadotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorialla ei pitäisi olla vaikutusta tehtyyn tulkintaan ja päättelyyn. Analyysin aikana yhdistellään käsitteitä, jonka avulla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu siis tutkimustehtävään, joka ohjaa aineistoon perehtymistä ja määrittää sen mistä ollaan kiinnostuneita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Aineistolähtöisen analyysin valintaan päädyttiin myös siitä syystä, että täysin sopivaa taustateoriaa ei ollut tutkimustehtävän näkökulmasta saatavilla. Lisäksi oli tärkeää pitäytyä tavoitteessa, jonka mukaan tulokset syntyivät täysin tutkittavien ajatuksiin perustuen.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista tutkimusaineisto litteroitiin eli muunnettiin kirjoitettuun muotoon. Litteroitavaa aineistoa oli yhteensä 217 minuuttia. Kaikki viisi haastattelua kuunneltiin tarkasti läpi ja kirjoitettiin auki sana sanalta. Joitakin puhekielessä paljon toistuneita täytesanoja päätettiin kuitenkin poistaa, sillä ne eivät olleet sisällön kannalta merkityksellisiä. Tällaisia sanoja olivat esimerkiksi ”niin kun” ja ”öö”. Sujuvuuden vuoksi tässä vaiheessa käytettiin apuna Express Scribe -litterointiohjelmaa, jonka toimintojen avulla kuultu puhe voitiin esimerkiksi pysäyttää, hidastaa, kelata taaksepäin ja kuunnella epäselvä kohta uudelleen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 95 sivua Times New Roman -fontilla, kirjasinkoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Litteroinnin jälkeen haastattelut luettiin ja sisältöön perehdyttiin huolellisesti. Aineiston sisältöön perehtyminen myös muutti alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä yhä selvempään muotoon. Prosessi jatkui aineiston sisältöä läpikäydessä, jonka yhteydessä määritettiin analyysiyksiköt Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaisesti. Tässä työssä analyysiyksikkö muodostui tutkimustehtävän kannalta merkityksellisestä ajatuskokonaisuudesta, joka ajoittain sisälsi myös useita lauseita.

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, luku 4) sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on alkuperäisdatan pelkistäminen niin, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen pois. Pelkistäminen tapahtuu etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Analyysiyksiköiden mukaisten aineiston osien avulla tehdään tiivis kuvaus sisällöstä. Siitä analyysi etenee aineiston ryhmittelyyn eli samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimiseen sekä pelkistettyjen ilmaisujen yhdistämiseen. Näistä muodostetaan alaluokat, jotka nimetään sisältöä tiiviisti kuvaaviksi. Ryhmittelyä seuraa käsitteellistäminen, kun alaluokat

yhdistetään yläluokiksi ja yläluokat pääluokiksi, jota voidaan jatkaa aina yhdistävään luokkaan asti. Tutkimustehtävään saadaan vastaus analyysin aikana yhdistämällä käsitteitä toisiinsa. Syntyviä luokkia ei voida kuitenkaan etukäteen määritellä, vaan niiden muodostuminen on aina aineistosta riippuvaista. Alaluokan ja yhdistävän luokan väliin voi tarvittaessa muotoutua useita lisäluokkia tai muille luokille ei ehkä ole tarvetta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa päädyin etsimään aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja analyysiyksiköittäin yksi haastattelu kerrallaan. Analyysiyksikkö tarkoittaa tässä tutkimuksessa aineistoon merkittyä tutkittavan yhtenäistä ilmaisukohtaa. Kokosin alkuperäiset ilmaisut jokaisen haastattelun osalta eri värikoodein allekkain taulukkoon. Siten tutkittavien ilmaisut voidaan erottaa toisistaan ja alkuperäiseen ilmaisuun on tarvittaessa helppo palata. Seuraavaksi taulukkoon kokoamisen myötä pelkistin alkuperäiset ilmaisut selkeään tiivistettyyn muotoon. Myös epäolennaiset kohdat jäivät tässä vaiheessa pois. Taulukossa 1 on esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
”No ehkä justii enemmän, jos sais sitä oikeesti konkreettista palautetta, että ku aina on vaa sillee opettaja kiertelee tunnilla "joo hyvä sinä" ja "hyvä joku muu" nii sillee et ei ikinä saa sitä kunnan palautetta vaa aina on vaa sillee hyvä...” (T1)	Opettajan pitäisi antaa enemmän konkreettista palautetta Liikunnanopettaja kiertelee tunnilla kommentoiden suorituksia ”hyvä”
”...Et ei heti lähe sillee niinku negatiivisesti korjaamaan vaa eka kehuu ja on sillee "Hei seuraavalla kerralla, ku sä teet niin sä voit tehdä sen, vaikka tällä tavalla et se voi mennä paremmin". Et no sillee niinku positiivisesti kannustaa eikä olla sillee et "Hei sä et osaa mitää”.” (T2)	Opettaja ei saisi heti korjata suoritusta kielteisesti, vaan ensin kehua ja sitten kertoa mitä seuraavalla kerralla voi tehdä paremmin Opettajan myönteinen kannustus virheisiin keskittymisen sijaan
”Mm varmaan just se et matalalla kynnyksellä antaa positiivista palautetta ja sillee et, jos vaikka opiskelija on kertonu, että joku asia ei oo sellanen itselle mieluinen tai että ei koe sitä sillee itselle mukavaksi nii et siit saa sillee enemmän sitä positiivista palautetta...” (T3)	Opettaja voi vaikuttaa oppilaan minäkuvaan myönteisesti antamalla matalalla kynnyksellä myönteistä palautetta Huomioimalla oppilaan tunteet Kannustamalla ja tukemalla oppilasta erityisesti epämukavissa asioissa
”Justiin se et annettais sitä, jos näkee missään positiivista palautetta, niin antais sitä. Et siitä jäis... Välillä saattaa tuntuu et ite on sillee "Okei meni hyvin" mut sit jää miettimää et on mukava kuulla ihmisiltä et	Jos opettaja näkee missään hyvää, niin antaisi myönteistä palautetta Välillä itsestä tuntuu, että joku asia menee hyvin, niin siihen kuitenkin haluaisi vahvistusta myös muilta

sulla menee hyvin tai, että sä osaat tai, että sä teit hyvin.” (T4)	
”Mun mielestä kaikista tärkein on se, että tekee kaikille niitä onnistumisen tunteita. Lähtee siitä, että kaikki osaa jotaki...” (T5)	Kaikista tärkeintä on, että liikunnanopettaja saa aikaan kaikille onnistumisen tunteita Opettajan ajatusmallin tulisi olla, että kaikki osaa jotakin

Analyysin toisessa vaiheessa luokittelin pelkistetyt ilmaisut alaluokiksi. Tein ryhmittelyn yhdistämällä samankaltaisia ilmaisuja keskenään. Alaluokat nimesin ilmaisuja parhaiten kuvaavaksi luokaksi. Taulukossa 2 on esimerkki ryhmittelystä eli pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokkiin.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Ensisijaisesti opettaja luo ilmapiirin ja vaikuttaa siihen millaista tunneilla on olla (T4) Opettajan ajatusmalli tulisi olla liikunnassa, että kaikki osaa jotakin (T5)	Ilmapiirin luominen
Opettajan pitäisi antaa enemmän konkreettista palautetta (T1) Opettajan antamasta palautteesta tulee hyvä mieli (T2) Opettajan antama myönteinen palaute edistää myönteistä minäkuvaa (T2) Opettaja voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkuvaan antamalla matalalla kynnyksellä myönteistä palautetta (T3) Jos opettaja näkee missään hyvää, niin antaisi myönteistä palautetta (T4)	Opettajan antama myönteinen ja konkreettinen palaute
Liikunnanopettajan tsemppi on tärkeää taitotasosta riippumatta (T1) Liikunnanopettaja kiertelee tunnilla kommentoiden suorituksia ”hyvä” (T1) Opettajan positiivinen kannustus virheisiin keskittymisen sijaan (T2) Kannustamalla ja tukemalla oppilasta erityisesti epämuikavissa asioissa (T3)	Kannustaminen
Osaamisen suhteen on korostettu, että ei haittaa, vaikei onnistuisi (T5) Rennompi opettaja haluaa, että tehdään yhdessä ja on hyväksyttyä, jos ei jossain asiassa onnistu ensimmäisellä kerralla tai välttämättä ollenkaan (T4)	Epäonnistumisen salliminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa jatkoin alaluokkien yhdistämistä yläluokiksi ja tämän jälkeen pääluokiksi. Käsitteellistämässä pyrin jälleen löytämään alaluokista toisiaan yhdistäviä tekijöitä, joiden pohjalta nimesin uuden luokan. Saaduille pääluokille muodostin vielä yhdistävät luokat ikään kuin varmistamaan, että ne vastaavat haluttuihin tutkimuskysymyksiin. Muodostettujen käsitteiden avulla on mahdollisuus rakentaa kuvaus tutkimuskohteesta. Taulukossa 3 on esimerkki alaluokkien pohjalta muodostettavista yläluokista, pääluokista ja yhdistävistä luokista.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston käsitteellistämisestä

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Nopeasti toiminta käyntiin Pelataan paljon Fyysinen aktiivisuus	Toimiva organisointi	Opettaja vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkuvaan	Lukiolaisten tyttöjen kokemus liikunnanopettajan roolista minäkuvan tukemisessa
Opettajan antama myönteinen ja konkreettinen palaute	Myönteinen ja konkreettinen palaute		
Ilmapiirin luominen Epäonnistumisen salliminen Luottamus oppilaisiin Opettajan toimet ryhmäytymisen hyväksi	Turvallisen ilmapiirin luominen		
Keskittyminen arvosanoihin ja liikuntataitoihin Opettajan suorituskeskeisyys Kilpailun suosiminen	Kilpailuun keskittyminen	Opettaja vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan	
Opettaja ei anna tarpeeksi palautetta	Riittämätön palaute		

Analyysin kaikkien vaiheiden jälkeen tutkin tekemiäni päätelmiä ja tein luokittelua uudelleen vielä pienen tauon jälkeen varmistaakseni tulosten luotettavuuden. Yhden tutkijan ajatusten perusteella uudelleen luokittelu ei muuttanut tuloksia kuitenkaan merkittävästi. Tarkistaminen oli tärkeää silti siitä syystä, että huomasin sen avulla muutaman käsitteen alaluokissa yhtenäisyyksiä, jotka päädyin lopulta yhdistämään erillisistä luokista samaksi luokaksi.

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kyse tutkimusprosessin luotettavuuden kuvauksesta. Tärkeimpiä luotettavuuden kriteereitä on tutkija itse ja hänen tekemänsä valinnat koskien koko tutkimusprosessia. Siten lähtökohtana on tutkijan avoimuus hänen ollessaan tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Laadullisen tutkimuksen arviointiin on olemassa useita erilaisia käsitteitä luotettavuuden kuvaamiseksi. Terminologian vaihtelusta huolimatta tärkeintä on tuoda esiin eri kriteerien tarkoitus. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.) Tässä työssä tutkimuksen luotettavuuden mittareina käytetään Eskolan ja Suorannan (1998) kirjallisuudessa esiteltyjä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kriteereitä.

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan käsitteellistämisen ja tulkintojensa vastaavuutta tutkittavien käsityksiin. Aineiston analyysissä on varottava ylitulkintaa ja tarkistettava esimerkiksi, että pelkistetty ilmaus vastaa alkuperäistä ilmaisua. (Eskola & Suoranta 1998, luku 5.) Tähän tavoitteeseen pyrin pääsemään tarkistamalla uudelleen tekemäni tulkinnat ja aineiston luokittelun. Sisällönanalyysin suurin haaste liittyikin nimenomaan luokittelemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Tarkoitukseni oli säilyttää analyysin jokaisessa vaiheessa yhteys alkuperäisilmaukseen.

Käsitteellistämisen prosessin aikana tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta hyödyntämällä muodostamia käsitteitä ja vertaa muodostettua teoriaa ja johtopäätöksiä jatkuvasti alkuperäisaineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Kriittistä pohdintaa ja reflektiota pyrin tekemään koko tutkimuksen ajan eri vaiheissa. Analyysin aikana tein myös muistiinpanoja kokemistani vaikeuksista. Näin pystyin aina uudelleen palaamaan ongelmiin sekä tarkastelemaan ja korjaamaan vaikeita kohtia myöhemmin.

Lisäksi koin, että haastattelutilanteiden onnistuminen vahvisti tutkimukseni uskottavuutta. Yksi oppilaista kertoi haastattelun jälkeen yllättyneensä ajan nopeasta kulusta ja totesi, että yhdessä oli mukava keskustella. Omista asioista ja tunteista puhuminen oli varmasti mieluinen kokemus useille tytöistä. Uskon, että moni tutkittavista koki haastattelun aikana tulleen kuulluksi. Haastattelutilanteessa tutkittavat hymyilivät paljon ja näyttivät tunteitaan avoimesti nauraen ja jopa kyylehtien itselle herkän aiheen parissa.

Haastattelijan roolissa pyrin alusta asti keskittymään oppilaiden sisäiseen maailmaan ja ymmärtämään syvemmin jokaisen kokemusta. Mikäli en ymmärtänyt oppilaan kertomaa, esitin aiheeseen liittyviä jatkokysymyksiä. Kannustin myös oppilaita kysymään ja ihmettelemään ääneen, jos joku kysymys tuntui epäselvältä. Haastattelun alussa esitin kysymyksiä taustatiedoista, sillä halusin tutustua oppilaaseen ja luoda oikeanlaisen ilmapiirin vuorovaikutukseen. Haastattelun aikana en pitänyt kiirettä päästäkseni varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Pyrin osoittamaan luottamusta oppilaaseen ja luomaan tilanteesta psyykkisesti turvallisen. Osoitin myös aidosti olevani kiinnostunut oppilaiden asioista kysymällä ja antamalla tilaa vastauksille, vaikkeivat ne aina olisikaan liittyneet tutkimukseeni.

On mahdollista, että vaikka ajattelin puhuvani oppilaille selvää kieltä, kertosin minäkuvan käsitteen ja selvensin kysymyksiä aina tarvittaessa väärinymmärryksiltä ei silti välttämättä säästyty. Minäkuvan käsitteen ollessa melko haastava on osa oppilaista voinut puhua minäkuvasta tarkoittaen esimerkiksi itsetuntoa. Toisaalta minäkuvan käsite pitää sisällään myös itsetunnon ja muut minään liittyvät alakäsitteet, joten suuria erehdyksiä oppilaiden kuvauksissa ei ymmärryksen mukaan tapahtunut.

Toisena luotettavuuden arvioinnin käsitteenä siirrettävyys toteutui tutkimuksen ja analyysin mahdollisimman selkeän kuvauksen keinoin. Menetelmäosiossa kuvasin tutkittavia, osallistujien valintaa ja piirteitä sekä aineistonkeruuta ja analyysiprosessia. Pyrin selvittämään tutkimuskontekstia ja ilmentämään aineiston analyysin eri vaiheita niin, että lukija pystyy ymmärtämään ilmiötä sellaisena, kuin se tutkittaville on mahdollisesti näyttäytynyt. Myös tulosten rikas kuvaus yhdessä sopivien lainausten kanssa seuraavassa tulososion kappaleessa mielestäni vahvasti siirrettävyyttä. On kuitenkin huomattava aineiston rajoitukset, sillä tulokset koskevat vain pientä paikallista lukiolaisten tyttöjen joukkoa. Eskolan ja Suorannan (1998, luku 5) mukaan tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen yleistyksen eivät olekaan mahdollisia.

Varmuutta tutkimukseen voidaan lisätä huomioimalla tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta 1998, luku 5). Varmuuteen kiinnitin huomiota kuvaamalla esiyymmärryksen menetelmäkappaleen alussa. Lisäksi raportoin kaikki aineiston keräämisen ja analyysiprosessin aikana tapahtuneet muutokset. Menetelmäkappaleen kuvaukset sisältävät myös perusteluja siitä, että tutkimuksessa tutkittiin sitä mitä oli

tarkoituksin tutkia. Saadut tulokset joiltain osin myös poikkesivat omista kokemuksistani, mikä osaltaan toi mielestäni tutkimukseen lisää varmuutta.

Viimeiseksi vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat voivat saada tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, luku 5). Whiteheadin ja Corbinin (1997) mukaan esimerkiksi motivaatioilmasto ja taitotasoltaan sopivat tehtävät vaikuttivat oppilaan minäkuvaan, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Vastaavista teemoista nuorten ikäryhmää koskien on kirjoittanut myös Liukkonen ja Jaakkola (2017b) kuvaten esimerkiksi nuorten halua saada palautetta ja kokea onnistumisia liikuntatunneilla. Näistä useat asiat nousivat esille myös haastatteluaineistossani, joista pääluokat lopulta muodostuivat.

Minäkuvaan ja koululiikuntaan liittyvät osa-alueet koettu pätevyys ja fyysinen minä (Aho 2005; Page & Fox 1997; Stiller & Alfermann 2007) näkyivät myös aineistossani oppilaiden kuvauksina pätevyyden kokemisen tärkeydestä sekä omaan kehoon liittyvästä häpeästä. Myös liikuntapedagogiikan opiskelijoiden aiemmissa minäkuvaan ja kehollisuuteen liittyvissä pro gradu -töissä on tehty samankaltaisia havaintoja ja tulkintoja (esim. Alahäivälä 2020; Jaatinen & Kainulainen 2021; Pönni 2015). Tarkempi vertailu tutkimuksen tulosten ja aiemman kirjallisuuden välillä tehdään pohdintaosiossa.

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida myös erilaisten arviointiin kehitettyjen työkalujen avulla. Tutkimuksen metodologisen laadun arviointiin kiinnitin huomiota seurattessani työn eri vaiheiden aikana JBI-arviointityökalun kymmenen kohdan tarkistuslistaa, jonka tarkoituksena on keskittyä nimenomaan laadullisen tutkimuksen arviointiin. JBI-arviointikriteerien avulla voidaan varmistaa esimerkiksi tutkimuksessa käytetyn viitekehysten, metodologian ja menetelmien yhteensopivuus. Arviointikriteerit sisältävät kysymyksiä myös eettisistä periaatteista, tutkijan roolista ja tutkimukseen osallistuneiden äänen kuvauksesta. (JBI –lomake suomennettuna 2018.)

7.7 Tutkimuksen eettisyys

Kaikkea tutkimusta koskevaa toimintaa voidaan pitää erilaisten eettisten tilanteiden pohdintaa vaativana kenttänä, jossa tavoitteena on yleinen pyrkimys objektiivisuuteen ja rehellisyyteen. Tutkijan päätöksentekotaidot ilmenevät arjesta nousevien kysymysten ja väittämien kautta sekä vaikuttavat olennaisesti siihen, miten tutkimusta koskeviin eettisiin kysymyksiin vastataan.

(Clarkeburn & Mustajoki 2007, 15, 22) Tutkielmani teossa toimin hyvän tutkimusetiikan periaatteiden mukaisesti. Noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) luomia ohjeistuksia ja tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä traditioita. Pysin varmistamaan esimerkiksi huolellisuuden, rehellisyyden ja tarkkuuden tutkimustyön kaikissa vaiheissa ja perustelevaan avoimesti tutkimuksessa tekemäni valinnat.

Tutkimus täytti kaikki tutkimusasetelmia koskevat yleiset periaatteet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019), joten tutkimukselle ei ollut tarvetta hakea eettistä lausuntoa. Tutkimus kohdistui yli 15-vuotiaisiin henkilöihin ja osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Lisäksi tutkittavalla oli oikeus saada riittävästi tietoa tutkimuksesta osallistumisesta päättämistä varten. Tutkimukseen osallistuvat olivat täysikäisiä henkilöitä ja lähtökohtaisesti kaikin puolin terveitä nuoria opiskelijoita. Tutkittavilla ei ollut minkäänlaisia riippuvuussuhteita tutkijaan, eikä tutkimukseen osallistumisesta seurannut palkkioita.

Tutkimuksen luonteen tarkka selostus ja mahdolliset esimerkit haastattelukysymyksistä tuotiin ilmi tutkimuksen suullisen esittelyn yhteydessä. Jokaiselle haastateltavalle kerrottiin tutkimukseen osallistumisen mahdolliset hyödyt ja haitat, jotka olivat luettavissa myös tutkimustiedotteesta (liite 3). Haastattelutilanteiden alussa kerrattiin vielä tutkittavien ymmärrys tutkimukseen osallistumisesta sekä allekirjoitettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 4). Osallistuminen sai keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Haastattelussa kysyttäviä asioita käytettiin nimettömänä ja vain tutkimustarkoitukseen.

Tutkimukseen osallistuvien tutkittavien henkilötietoja ei käsitelty, joten tietosuojalomakkeelle ei ollut tarvetta. Tutkimuksessa käytettäviä tietoja olivat esimerkiksi tutkittavan liikuntatausta, harrastukset, liikuntanumero sekä suorat lainaukset haastattelussa annetuista vastauksista ja kommentteista. Osallistujat identifioitiin numeroin, esimerkiksi T1=tyttö yksi, T2=tyttö kaksi ja niin edelleen. Haastattelut perustuivat tutkijan ja tutkittavan väliseen luottamukseen. Tutkimukseen osallistuvan koulun nimeä tai kaupunkia ei esitetty. Mikäli haastattelussa tuotiin esille asioita, joiden perusteella vastaus olisi ollut mahdollista yhdistää tutkittavaan, ei tietoja raportoitu tutkimukseen. Mahdollisia tutkittaville henkilöille ja heidän läheisilleen koituvia riskejä ja haittoja oli tässä tutkimuksessa varsin vähän. Mikäli haastatteluissa ilmeni asioita, mihin oli syytä reagoida, toimittiin tilanteessa sen vaatimalla vakavuudella.

8 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla muodostuneet tulokset ja johtopäätökset. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tulokset esitellään ja kuvataan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Aineistosta esiin tulleet kokonaisuudet käydään läpi omina alalukuinaan. Tulosten havainnollistamiseksi aineistosta esitetään sitaatteja tutkittavien haastatteluista.

8.1 Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja minäkuvasta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia lukiolaisilla tytöillä on koululiikunnasta ja minäkuvasta. Aineistosta nousi esiin kaksi suurempaa merkityskokonaisuutta: myönteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä sekä kielteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä. Tulokset osoittivat, että kaikilla tutkittavilla koululiikuntakokemukset olivat sekä myönteisiä että kielteisiä.

Kokemukset koululiikunnasta liittyivät selvästi tutkittavien tunteisiin ja tilanteiden myötä nousseisiin ajatuksiin itsestä. Myös minäkuvaan liittyvät itsenäiset ominaisuudet vaikuttivat oppilaan olemukseen, tunteisiin ja kokemuksiin liikuntatunnilla. Näin ollen tuloksissa liikunnan ja minäkuvan yhteys toisiinsa näyttäytyi vastavuoroisena. Toisin sanoen koululiikunta vaikutti joltain osin ainakin epäsuorasti oppilaan minäkuvaan ja minäkuva myös koululiikuntaan. Siten liikunnan ja minäkuvan erillisiä kokemuksia ei ollut syytä erottaa analyysisissä toisistaan. Näitä merkityskokonaisuuksia ja niihin vaikuttaneita asioita tarkastellaan seuraavaksi omina kappaleinaan.

8.1.1 Myönteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä

Oppilaat kuvasivat myönteisiä kokemuksiaan koululiikunnasta ja itsestään laajasti. Seuraavassa taulukossa on esitetty sisällönanalyysin avulla muodostuneet luokat oppilaiden myönteisistä kokemuksista (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyvät myönteiset kokemukset

Alaluokat	Yläluokat
Omien vahvuuksien näkeminen liikkujana Kehityskohteiden tunnistaminen Myönteiset ajatukset itsestä Tietoisuus itsestä ihmisenä Esimerkin näyttäminen	Myönteiset kokemukset itsestä
Liikunta tykätty oppiaine Liikunta tärkeä osa omaa elämää Ymmärrys koululiikunnan tarkoituksesta Ymmärrys muiden liikkujien taustoista Myönteiset muistot koululiikunnasta Oman itsen kokeminen liikunnallisena	Myönteinen asenne liikuntaan
Oman ajatusmallin ja asenteen muutos Keskittyminen omaan tekemiseen Muiden mielipiteistä ei tarvitse välittää Tunteiden säätely	Tunteidensäätely
Kaverit Yhteenkuuluvuus Myönteinen ilmapiiri ryhmässä Liikuntaryhmän pieni koko Tyttyöjen liikunnassa parempi olla Sekaryhmän tuomat edut	Yhteenkuuluvuuden tunne
Muiden myönteiset kommentit liikunnallisesta osaamisesta Muiden antamat kehu itsestä Myönteinen palaute	Myönteinen palaute
Mielekäs tekeminen liikuntatunnilla Motivaatio Kannustaminen Hyvä fiilis Kivat opettajat	Hyvä fiilis
Pätevyyden kokemukset Miekkäät lajit, joissa kokee itsensä hyväksi	Pätevyyden tunteet
Liikuntatunnin sujuvuus Eriyttäminen Autonomia Uusien liikuntalajien kokeileminen Opitun siirrettävyys omaan elämään	Pedagogisesti toimivat ratkaisut

Myönteiset kokemukset itsestä. Haastateltavista tytöistä jokainen kuvasi kokemuksia, jotka olivat vaikuttaneet itseen myönteisesti. Näitä itselle merkityksellisiä asioita olivat omien vahvuuksien näkeminen liikkujana, kehityskohteiden tunnistaminen, myönteiset ajatukset itsestä, tietoisuus itsestä ihmisenä ja esimerkin näyttäminen.

Yhteisiä vahvuuksia haastateltavien välillä oli liikuntatunnilla parhaansa yrittäminen, aktiivisuus ja muiden huomioiminen. Erillisinä vahvuuksinaan mainittiin rohkeus pelaajana, tunnollisuus, ryhmän johtaminen, innostuneisuus, joukkueurheilutausta, hyvä yleisosaaminen ja ryhmätyötaidot. Kehityskohteiden tunnistaminen liittyi myönteisiin kokemuksiin itsestä lukiolaisten ollessa hyvin tietoisia omasta osaamisestaan. Kehityskohteina mainittiin sinnikäs harjoittelu, tilan antaminen muille ja kestävyysominaisuudet. Esimerkiksi: *”...se, että en ottaisi niin tosissaan aina kaikkea tai et jos en mä jotain osaa niin se ei nyt välttämättä heti oo sillee typerä laji, vaan sitä vois vaan harjotella enemmän.”* (T1)

Lukiolaisten puheessa esiintyi myös erillistä kerrontaa omista myönteisistä ajatuksista itseä kohtaan. Moni tytöistä kuvasi omaa kasvua ihmisenä erityisesti lukion ajalta. Lisäksi käsitys omasta itsestä hyvänä ihmisenä, omasta mielestä kivana tyyppinä tai tyytyväisyytenä omiin psyykkisiin ominaisuuksiin sisältyi myönteisiin ajatuksiin itsestä. Myös liikuntatunnin onnistumisen tunteita kuvattiin myönteisiä ajatuksia vahvistaviksi. Yhdelle tytölle esimerkin näyttäminen oli tärkeä kokemus siitä, miten omalla toiminnallaan voi auttaa muita liikkumaan.

Tietoisuus itsestä ihmisenä näkyi oppilaiden kommentteissa esimerkiksi yrityksenä olla jatkuvasti parempi ihminen ja omien luonteenpiirteiden tarkkoina ilmauksina. Yksi oppilaista kuvasi omaa ymmärrystä itsestään seuraavalla tavalla: *”Tai sillee et mä ymmärrän et mul on vahvuuksia ja että mulla on heikkouksia”.* (T4) Kysyttäessä oman arvokkuuden tunteesta vastaukseen sisältyi myös tietoisuus omista ajatuksista: *”Kyllä mä tunnen [itseni arvokkaaksi]. Seki justii sillee, et jotenki mä tiedän sen, mut sit se, et kuinka usein mä sit oikeesti uskon siihen, et se on vähä sit ehkä toinen kysymys.”* (T4)

Myönteinen asenne liikuntaan. Kaikki tutkittavat pitivät koululiikuntaa pääosin mielekkäänä oppiaineena. Yksi oppilaista epäröi omaa kantaansa kiusaamistaustansa vuoksi, mutta lopulta kuvasi nykyistä suhtautumistaan koululiikuntaan myönteisenä. Erityisesti lukiossa kuva koululiikunnasta oli muuttunut parempaan suuntaan lähes kaikkien osalta. Haastattelut sisälsivät kuitenkin useita myönteisiä muistoja koululiikunnasta. Myös ymmärrys

koululiikunnan tarkoituksesta edesauttoi omaa myönteistä asennetta liikuntaan. Koululiikunnan tavoitteina mainittiin eri lajeihin tutustuminen, fyysinen aktiivisuus ja myönteisen suhteen kehittyminen liikuntaan.

Lisäksi ymmärrys erilaisten liikkujien taustoista auttoi selittämään koululiikunnan luonnetta: *”...liikkatunnilla justii kaikki on niin erilaisia ihmisiä periaattees et on nii eri sillee lajitaustat ja että jotkut harrastaa niinku kuutena päivänä viikos ja jotku ei oo ikinä harrastanu mitää ja joitaki kiinnostaa ja joitaki ei kiinnosta yhtää ja näi...”* (T1) Toisaalta yksi oppilaista pohti koululiikunnan ja oman harrastuksensa eroja keksittämättä selvää syytä: *”Mä oon huomannu sen, et koululiikunnas helposti aattelee, et no miks mä en voi osata. Mut sit esim. alppiihdossa meidän ryhmässä niin emmä mieti, et miks toi on parempi, mut siin voi ehkä myös olla se, et ku ne on nii eri ikäsiä tai niil on eri tausta. Emmä tiää, se on jotenki... Se on outoo.”* (T2)

Oppilaat pitivät liikuntaa tärkeänä asiana omassa elämässään. Jokainen oppilaista kuvasi liikunnan osaksi omaa identiteettiään ainakin joissain muodossa. Yhtenä esimerkkinä toimi kuvaus liikunnasta voimavarana: *”No liikunta yleisesti ottaen on sellanen voimavara mulle. Et sitte tavallaan, ku se tehään koulussa, ettei tarvi vapaa-aikaa uhrata siihen nii sit se on mun mielestä tosi hyvä juttu mulle. Sillee, et urheilu on kumminki mulle se hyvä tapa nollata ajatuksia...”* (T3)

Neljä tutkittavista koki itsensä liikunnalliseksi ja osaavaksi tyypiksi, mikä osaltaan vahvisti liikuntakokemuksia ja minäkuva. Liikunnan tärkeys omassa elämässä näkyi myös siten, että itsestä huolehtiminen ja kunnan ylläpitäminen koettiin osaksi omaa liikuntasuhdetta. Yksi työistä kuvasi myös kotoa opittua mallia liikuntaan: *”...ja no justii ku äitiki on ollu aina nii tai sillee lapsena aina kaikki meidän arki pyöri sillee äidin urheilun ympärillä nii kyllä mä oon ainaki ihan tottunu siihen, että arkea rytmittää liikunta.”* (T1)

Tunteidensäätely. Tutkittavat olivat myös hyvin yksimielisiä siitä, miten epäonnistumisiin tulee suhtautua. Omia tunteita tulisi pystyä säädellä siten, että siitä ei ole haittaa ainakaan muille: *”Sit jos hävitää nii sitte ärsyttää, mutta sitte koululiikunnassa ja niissä on ehkä oppinu vähä niinkun peittämään sen ärsytyksen, ettei sitä sitte siellä keskellä kenttää heitä vaikkapa mailaa maahan ja lähe pois.”* (T2) Häviöön suhtautumista kuvattiin myös kasvuna lapsesta nuoruuteen: *...kyl mä silleen ihan asiallisesti pystyn siihen suhtautumaan justiin johonki häviämisee et emmä ny sillee enää lapsi oo et sit mä oon sillee no ei voi mitään ja teen ens kerralla paremmin...”* (T1)

Oman ajatusmallin ja asenteen muutos kävi selvästi ilmi usean oppilaan kertomuksissa, kun omaa ajatusmaailmaa oli pyritty korjaamaan: *”No ehkä mulle on tullu sellanen ajatusmalli et ei kannata mieltii mitä muut ajattelee vaa tehä niinku oman kyvyn ja jaksamisen mukaan kaikki.”* (T3) Kaksi muutakin tutkittavaa kuvasivat pyrkimystään sellaiseen asenteeseen, että muiden mielipiteistä ei tarvitse välittää. Asenteen muutos näkyi myös keskittymisenä omaan tekemiseen. Yksi tytöistä kuvasi keskittymistä ikään kuin uppoutumisena tehtävään: *”Jos sit oikeesti on niin kiva laji, et ja hyvä porukka, et kyl mul on ollu monta semmosta joukkuepeliä mis kavereiden kaa, kaikki on vaa tehny omaa juttua, enkä mä oo tunnin aikana kinnittänykkää huomiota, miten muut vetää tai miten mä vedän, et jos on ollu vaa nii hauskaa.”* (T5)

Yhteenkuuluvuuden tunne. Täsmällisiä kokemuksia yhteenkuuluvuudesta esiintyi kahdessa haastattelussa. Kuitenkin kavereiden merkitys liikuntatunneilla ja minäkuvan vahvistumisessa oli lähes eniten kuvailtu teema haastateltavien kokemuksissa. Yhteenkuuluvuuden tärkeyttä kuvailtiin seuraavanlaisesti: *”Ja sellasii [yhteenkuuluvuuden tunteita] jos ois paljo enemmän tai jotenki justii niitä yhteisiä onnistumisia, josta tosi monelle tulee hyvä fiilis siitä, niin on tärkeitä.”* (T4) Yhdessä tekeminen näytti myös motivoivan yhtä tytöistä *”...varsinki sit ku tekee jotaki ryhmäliikunnallista, et siinä on muitaki mukana niin se tuo jotenki paljo enemmän motivaatiota, ku se et tekis jotaki yksin sitten.”* (T5)

Kaverit olivat yleisin syy siihen, miksi liikuntatunneille oli mukava mennä. Kavereiden merkitys korostui myös seuraavassa kuvauksessa, miten omat kaverit tulisi osata valita oikein juuri minäkuvan näkökulmasta: *”...sitte pääsin sellasista kavereista eroon, jotka oli sellasia [myrkyä?] kyllä ja ehkä niinku sitte sai sellasia kavereita, jotka arvostaa samoja asioita.”* (T2) Kavereiden merkitys oli erityisen tärkeää oman hyvinvoinnin kannalta. Kaverit kuvataan myös liikuntatuntien turvana: *”Mä en ilman kavereita suostunu menemään. Sillee et ehkä nyt pystyisin, mutta kyllä liikuntatunnilla ne kaverit on aika sillee tärkeitä.”* (T3)

Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistui myönteisen ilmapiirin avulla. Kuvailujen mukaan esimerkiksi ryhmädynamiikka vaikutti paljon siihen, millainen fiilis liikunnasta jäi. Myönteinen ilmapiiri mahdollisti myös sen, että jokainen sai olla ryhmässä oma itsensä. Lisäksi hyvä ryhmähenki edisti viihtyvyyttä. Ryhmän vaikutus näkyi myös kysyttäessä tyttöjen ja sekaryhmien merkitystä ilmapiirin kannalta. Yksi oppilaista kuvasi tilannetta minäkuvan

kannalta seuraavalla tavalla: ”...se minäkuva tulee siit omasta ruoskinnasta itteä kohtaan. Ja se on, must tuntuu, et se on auttanut niin paljon, että ku koululiikunnas on vaa tyttöjä.” (T5)

Tyttöjen liikuntakursseja kuvaillaan ilmapiiriltään armollisempina: ”...tyttöjen liikkakurssilla se oli ehkä vähä sillee armollisempaa et ne ymmärtää sillee, et ei kaikki ny voi olla kaikessa hyviä ja sillee, että tytöt ei aina mee sillee voima edellä periaattees.” (T1) Kuitenkin yksi tytöistä kuvailee myös sekaryhmän tuomia etuja: ” Jotenkin voisko sanoo, et tää kuulostaa aika tyhmältä, mut pojat vähä niinku se on rennompi se ilmapiiri ehkä. Ja sitte yleensä liikunta on paljon erilaisempaa... pelataan vähä kovempaa.” (T2) Kuvailujen mukaan yhtä mieltä oltiin ainakin siitä, että poikien kanssa pelaaminen oli vauhdikkaampaa. Erilaisissa ryhmissä esiintyviä tekijöitä käsitellään vielä myöhemmin toisen merkityskokonaisuuden osalta.

Myönteinen palaute. Oppilaat kuvasivat koululiikunnassa lähes tärkeimpänä minäkuvaava vahvistavana tekijänä toisilta ja opettajalta saadun myönteisen palautteen. Myönteistä palautetta tytöt olivat saaneet vertaisiltaan liikuntatunnilla, mutta myös yleisesti muilta saadut keuhut ja myönteiset kommentit saivat hyvää aikaan. Liikuntatunnilla saatu palaute vaikutti eniten hyvään mieleen ja fiilikseen. Lisäksi myönteinen palaute vahvisti omaa käsitystä liikunnallisesta pätevyydestä. Yksi oppilaista kuvasi palautteen vaikutusta kuitenkin hieman epäillen: ”...kyllä sitte tietysti, jos niitä hyviä ja positiivisia kommentteja saa nii sit tuntee itsensä ns. paremmaksi ihmiseksi ja urheilijaksi. Mutta ei sillee niinku kovin suuresti.” (T3)

Muiden antamien keuhujen merkitys minäkuvaan näkyy erityisesti seuraavassa kuvauksessa: ”No kyl mul on semmonen positiivinen käsitys [itsestä] et aina on kerrottu, esimerkiks opettajat tai kaverit tai aikuiset henkilöt, että oon tosi positiivinen ja helposti toimeen tuleva ja sosiaalinen nii sit siin on saanu semmosta positiivista palautetta ja kyl mä oon ottanu sitä omaan luonteeseen niin kyl mul on ihan hyvä minäkuva.” (T5) Opettajalta saadun palautteen merkitystä tarkastellaan myöhemmin omana tutkimuskysymyksenään.

Hyvä fiilis. Tutkittavien koululiikuntakokemuksissa korostui myös oppituntien yleinen tunnelma ja fiilis, jotka erottuivat analyysissä omaksi kokonaisuudekseen. Hyvä fiilis liittyy olennaisesti myös aiempiin esiteltyihin asioihin, mutta erityisesti myönteiseen ilmapiiriin. Siten onkin hyvä huomata, että tutkittavien kertomuksissa asiat liittyvät tiiviisti toisiinsa ja niiden syy-seuraussuhteita on vaikea osittain erottaa toisistaan. Esimerkiksi hyvä fiilis saattoi johtua myönteisestä ilmapiiristä tai myönteinen ilmapiiri oli seurausta hyvästä fiiliksestä, jonka

tunnilla tehdyt asiat loivat. Oppilaiden kuvauksissa myönteinen ilmapiiri liittyi kuitenkin vahvemmin yhteenkuuluvuuden tunteisiin, jonka yhteydessä asiaa käsiteltiin.

Hyvää fiilistä liikuntatunneille toivat mielekäs tekeminen, motivaatio, kannustaminen, kivat opettajat ja ymmärrys muiden liikkujien taustoista. Hyvää fiilistä kuvataan myös liikunnanopetuksen keskeisimpinä tavoitteina: ”*Mut mun mielestä se on vaa, et loppujen lopuks en mä tiää onks sil suoriutumisella väliä, mut sillä fiiliksellä minkä sinne oppitunnille saa. Niin se on se tärkein, mikä siit jää päälle. Koska sit jos siel on hyvä fiilis ja sä vaik epäonnistut niin sit se hyvä fiilis kääntää enemmän sen epäonnistumisen.*” (T5) Siten hyvän fiiliksen merkitystä kuvattiin myös epäonnistumisilta suojaavana tekijänä.

Kavereilta ja opettajalta saatu kannustus lisäsi hyvää fiilistä ja myönteisiä ajatuksia itseä kohtaan. Omaa hyvää tunnetilaa pystyi kohottamaan kannustamalla myös itse muita: ”*...ehkä sillon tuntee just ittensä hyväks ihmiseksi, vaikka jos niinku kannustaa muita niinku pelis.*” (T2) Myös mielekäs tekeminen oli liikuntatunneilla tunnelman kannalta tärkeää. Sitä kuvattiin esimerkiksi hauskuutena, jonka aikana ei huomannut mitä ympärillä tapahtui. Lisäksi mielekäs tekeminen liittyi oppilaiden suosikkiliikuntalajeihin, joissa itsensä sai kokea päteväksi. Pätevyyden kokemusten merkitystä käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Pätevyyden tunteet. Kysyttäessä tutkittavilta pätevyyden kokemusten merkitystä koululiikunnassa jokainen tytöistä kuvasi onnistumisten tunteita itselle ja muillekin tärkeäksi asiaksi. Pätevyyden kokemusten merkityksestä kertoo seuraava kommentti, joka viittaa myös edelliseen hyvän fiiliksen käsitteeseen: ”*...niitä pitäis jokaisen kokea jokaisella tunnilla, että siitä jäis semmonen jotenki hyvä fiilis.*” (T4) Yksi oppilaista piti myös opettajan toiminnassa kaikkein tärkeimpänä asiana liikunnassa onnistumisten mahdollistamista: ”*Mun mielestä kaikista tärkein on se, että tekee kaikille niitä onnistumisen tunteita.*” (T5) Halu onnistua liikuntatunneilla näkyi erityisesti lajeissa, joissa oppilaat kokivat itsensä hyväksi. Toisaalta kaksi oppilaista kuvasi eniten mieleenpainuvina asioina ne, joissa oli suoriutunut paremmin mitä osasi odottaa, esimerkiksi: ”*Jos on vaikka ollu joku semmonen missä ei koe olevansa nii hirveen hyvä nii sit jos siinä nii, se onnistumisen tunne on vielä suurempi.*” (T3)

Pätevyyden tunteita oppilaat kokivat eniten itselle mielekkäissä lajeissa. Lempiliikuntalajeiksi koettiin useimmiten ne, joissa onnistumisia tuli helpommin. Koululiikunnan sisältö vaikutti myös siihen, miten mielellään oppilaat osallistuivat tai menivät tunnille. Seuraavassa

esimerkissä nähdään oppilaan asennoituminen eri liikuntalajeihin: *”...ne lajit mistä mä tykkään ja mis mä oon sillee ihan hyvä nii nihi mä lähen sillee paljo innokkaammin mukaan, mut sitte justii jos on joku mistä mä en tykkää tai en osaa nii sit mä oon sillee no en tiää meenkö tänää tunnille, ku en jaksais oikee, ku mä oon niin huono kuitenkin tossa.”* (T1)

Pedagogisesti toimivat ratkaisut. Viimeiseksi myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta ja itsestä tuottivat useat liikunnanopetuksen hallintaan liittyvät tekijät: liikuntatunnin sujuvuus, eriyttäminen, autonomia, uusien liikuntalajien kokeileminen ja opitun asian siirrettävyys omaan elämään. Yhden oppilaan kuvauksessa näkyy edelleen myös eriyttämisen tärkeys onnistumisten mahdollistamiseksi: *”Ehkä se, että on sellasia taitoja niinku laitettu kaikille, että varmasti joku selviytyy.”* (T5)

Yksi oppilaista koki liikuntatunnin sujuvaksi silloin, kun aikaa ei kulu liikaa soveltaviin leikkeihin vaan keskitytään pelaamiseen ja toiminnallisuuteen. Kaksi oppilaista korosti, että liikunta on mukavampaa, kun saa itse päättää mitä tekee. Eräs oppilaista piti tärkeänä opitun asian siirrettävyyttä omaan elämään: *”...mä tykkäsin kokeilla tommosii mitä mä pystyn ehkä niinku paremmin oikeesti hyödyntämään mun omassa elämässä. Tai et mulla on mahdollisuus kokeilla sellasta jossaki muuallaki.”* (T4) Edellisessä ilmauksessa myös uusien liikuntalajien kokeileminen osoittautui merkitykselliseksi, mikä saa tukea kahden muunkin tytön kuvailuista, esimerkiksi: *”...kyllä siin on uusii lajeja tullu ja saanu kokeilla, se on ollu ihan hauskaa.”* (T2)

8.1.2 Kielteiset kokemukset koululiikunnasta ja itsestä

Myös kielteisiä kokemuksia koululiikunnasta ja itsestä kuvattiin useita. Seuraavassa taulukossa on esitetty aineiston perusteella muodostuneet luokat oppilaiden kielteisistä kokemuksista (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Koululiikuntaan ja minäkuvaan liittyvät kielteiset kokemukset

Kielteiset ajatukset itsestä Riittämättömyyden tunne Koululiikunnassa ei puhuta minäkuvaan liittyvistä asioista Epäonnistumisen tunteet Minäkuvan vääristymiseen liittyvät riskitekijät, esim. mielenterveysongelmat ja kiusaaminen	Kielteiset kokemukset itsestä
Kilpailuhenkisyys Itsensä vertaaminen muihin Vertaamisen kulttuuri liikuntatunnilla Ulkonäköpaineet Osaamiseen liittyvät paineet	Kilpailuhenkisyys ja vertailu
Koululiikunnassa muut näkevät oman kehon ja suoritukset Häpeän tunne	Liikuntasuoritusten ja oman kehon näkyvyys
Yksin jääminen Syrjintä Liikuntatunneilla on vaikea tutustua ihmisiin Liian iso ryhmä koko liikunnassa Sekaryhmän haasteet	Ei koe kuuluvansa ryhmään
Kielteinen asenne koululiikuntaan Ymmärtämättömyys koululiikunnan tarkoituksesta Kielteinen ilmapiiri ryhmässä	Asenneongelmat ryhmässä
Epämieluisat lajit ja ne, joissa ei koe olevansa hyvä Ympäristön ikävät olosuhteet Koulu-uinti on ikävää Koululiikunnassa ei saa tehdä mitä itse haluaisi Yksipuolisuus	Epämieluisa liikuntaympäristö
Vaaratilanteet liikunnassa Pelkotilat Loukkaantumiset Epäreilut joukkuejaot	Turvattomuuden tunne
Muiden kielteiset kommentit ja ikävä käyttäytyminen liikuntatunnilla Ulkonäön perusteella oletetaan liikuntakykyisyys	Kielteinen sanallinen ja sanaton viestintä
Kielteiset muistot koululiikunnasta Riittämätön palaute Fyysisesti liian rankkaa liikuntaa Isot tasoerot liikunnassa Omat rajat liikkumiseen	Ei saa pätevyyden tunteita

Kielteiset kokemukset itsestä. Kuten myönteisiäkin kokemuksia, kaikilla tutkittavilla oli myös jonkinlaisia kielteisiä ajatuksia itsestään. Erityistä näissä kuvauksissa oli, että ajatukset itsestä vaihtelee ajanjakson mukaan. Muutama opiskelijoista kuvasi ajatuksiaan enimmäkseen kielteisinä, johtuen usein omasta ankaruudesta itseä kohtaan. Kielteisistä ajatuksista huolimatta lukiolaisten kokemuksissa näkyy myös ymmärrys hyvistä asioista omassa itsessä: ”*Musta tuntuu välillä et se negatiivinen on pikkasen vahvemmin siel esillä, vaikka mä olen sinänsä tietoinen siitä, että on paljon hyvää. Mut sit tuntuu, et siel tulee ensimmäisenä ehkä kuitenkin semmoset negatiiviset. Enemmän jotenki niinku se et mikä ei oo hyvin tai vähä ehkä huono.*” (T4)

Myös riittämättömyyden tunne korostui oppilaiden kielteisissä ajatuksissa itsestään. Lisäksi tutkittavat kuvasivat kokemuksissaan minäkuvan vääristymiseen liittyviä joitakin mahdollisia riskitekijöitä, esimerkiksi mielenterveysongelmia ja kiusaamistaustaa. Oppilaiden mukaan koululiikunnassa ei myöskään puhuttu minäkuvaan liittyvistä asioista, minkä seurauksena oppilaiden voi olla vaikea käsitellä itseä kohtaan heräämiä negatiivisia tunteita. Myös epäonnistumisen tunteet ärsyttivät ja lisäsivät kielteistä ajattelua omasta itsestä. Yhden tytön kuvauksessa huono fiilis liikuntatunnilla saattoi vaikuttaa koko loppupäivään kielteisesti.

Kilpailuhenkisyys ja vertailu. Kaikki tytöt kertoivat verranneen itseään muihin liikuntatunnilla. Kuvauksissa korostui ikävä tunne siitä, mikäli muut osaavat ja itse ei. Vertailua kuvattiin luonnollisena ominaisuutena, mitä tapahtuu tahattomasti ikään kuin itsestään. Kilpailu kuvattiin elementiksi, joka lisäsi oppilaiden keskinäistä vertailua. Yksi haastateltavista kuvasi yritystään päästä eroon omasta vertaamisestaan seuraavalla tavalla: ”*Mut et kyl mä yritän siit sillee eroon päästä et pitäis niinku aina itteen tai omiin aikasempiin suorituksiin vaa verrata.*” (T3) Kuvausten mukaan vertaamisen kulttuuri näkyi koululiikunnassa muutenkin. Esimerkiksi yläasteen kuntoteisteissä omia tuloksia vertailtiin muiden tuloksiin.

Oppilaat kokivat liikunnassa niin osaamiseen kuin ulkonäköönkin liittyviä paineita. Osaamiseen liittyvät paineet johtuivat usein omista odotuksista ja halusta olla hyvä. Toisaalta yhdessä kuvauksessa osaamiseen liittyviä paineita aiheutti myös ryhmän suorituskeskeinen ilmapiiri. Lisäksi opettajan toimesta taitavien oppilaiden osaamisen korostaminen ja oletukset ryhmän taitotasosta loivat paineita omaan osaamiseen. Ulkonäköpaineita kuvattiin liikunnan keskeiseksi varjopuoleksi.

Koululiikunnassa ulkonäköön liittyviä paineita loivat erityisesti uinti, vaatteiden vaihto ja kaveriporukan ulkonäkökeskeinen ajattelu. Myös ylipaino ja itsetunto-ongelmat vaikuttivat omaan kielteiseen ajatteluun. Yksi tytöistä kuvaa ulkonäköhaasteiden liittyvän tiettyihin tilanteisiin: *”...ehkä välttämättä ketään ei nyt kiinnosta, mut se tilanne, kun sä oot vaihtanu ne liikuntavaatteet ja sä meet sinne liikuntasaliin ja sitte on se hetki, ku kaikki oottelee opettajaa nii sit se on kaikista pahin ehkä siinä tunnin alussa.”* (T5) Lisäksi ulkonäköpaineet johtuivat itse asetetuista standardeista, miltä pitäisi näyttää. Ulkonäköasiat korostuvat liikunnassa oppiaineen erityisen luonteen vuoksi, mitä käsitellään seuraavassa kappaleessa.

Liikuntasuoritusten ja oman kehon näkyvyys. Muihin tunteihin verrattuna koululiikunnan erityisenä piirteenä oppilaat kuvasivat itsensä näkyvyyttä, kun omaa osaamista tai kehoa ei pysty liikuntasuoritusten aikana piilottamaan. Myös häpeän tunne mainittiin osana omaan vartaloon kohdistuvia ajatuksia. Yksi oppilaista piti toisten suoritusten näkemistä keskeisenä syynä vertailuun. Liikuntatunnin näkyvyydestä kertoo myös seuraava kommentti: *”...kyllä se tuntuu jotenki, että on semmosen ison suurennuslasin alla siellä.”* (T4)

Yksi oppilaista kuvasi omaa näkyvyyttään kokemuksena, johon opettaja joutui puuttumaan: *”nii ku mä en uskaltanu tehdä [kuperkeikkaa] nii sitte ku opettaja joutu tulee siihen näyttämään, et miten sä teet sen nii jotenki siit tuli semmonen, et ”Miks mä en uskalla tehdä niinku muut uskaltaa tehdä tollee”.* (T2) Kyseessä oli vaikeamman tempun epäonnistumisen syystä aiheutuva pelko, joka esti oman suoriutumisen: *”Mut sitte ku ei muut tiä sitä nii ne tavallaa luulee et ”No miks ei tuo ny tee kuperkeikkaa et maailman helpoin asia”.* (T2)

Ei koe kuuluvansa ryhmään. Oppilaiden myönteisen kokemuksen ollessa yhteenkuuluvuuden tunne, vastaavasti kielteisenä kokemuksena kuvattiin yksin jääminen, syrjintä ja ryhmään liittyvät haasteet. Oppilaat kokivat kielteisesti itsen vaikuttavina tekijöinä liian ison ryhmäkoon ja jotkut sekaryhmän. Muutama tyttö oli sitä mieltä, että liikuntatunneilla on vaikea tutustua ihmisiin niiden keskittyessä vain liikkumiseen ja aktiiviseen toimintaan. Yksi oppilaista koki, että lukiossa moni ei ole ylipäättään innokas tutustumaan uusiin tyyppeihin.

Yksin jäämistä liikuntatunneilla kuvattiin ahdistavana kokemuksena. Ikävä tilanne oli kuvausten mukaan esimerkiksi parien muodostaminen, kun kaikki valitsevat oman parhaan kaverinsa. Siksi lähes jokainen tutkittava oli valinnut samat liikuntakurssit yhdessä kavereidensa kanssa. Liikuntatunneilla tapahtunut syrjintä liittyi myös aina ulkopuolelle

jäämisen kokemukseen. Sekaryhmän haasteina kaksi tytöistä koki, että pojat eivät ottaneet mukaan peleihin, eikä opettajakaan saanut tilannetta haltuun halutulla tavalla. Kuitenkin enemmän ryhmiin liittyvistä ongelmista koettiin isossa ryhmässä, kuten seuraavasta kommentista ilmenee: *”Kyl mä sanosin, että jos on pienempi ryhmä, vaikka joku viistoista ihmistä nii kyllä siinä sillee vähä pakostikki tutustuu toisiin ja ku justii nytte ku mul on toi kolmenkymmenen hengen ryhmä nii emmä tiedä ees puolien nimiä...”* (T1)

Asenneongelmat ryhmässä. Liikuntaryhmän kielteisen asenteen kuvattiin myös liittyvän ikäviin kokemuksiin koululiikunnasta ja itsestä. Esimerkiksi kielteinen ilmapiiri ryhmässä ja yksittäisten oppilaiden kielteinen asenne koululiikuntaan vaikutti tuntiviihtyvyyteen. Yhden kuvailun mukaan parin asenneongelmat vaikuttivat myös omaan osallistumiseen liikunnassa: *”Nii ku ei voi nyt lähtee pakottamaankaa toista ihmistä kuitenkaa sit sellaseen mitä se ei ite koe omakseensa, mut sit vähä sillee jää se, että sitte ei niinku ite pysty [tekemään].”* (T4) Lisäksi ymmärtämättömyys koululiikunnan tarkoituksesta saattoi heikentää motivaatiota osallistua liikuntaan: *”Ja sitte noo yläasteella mä en oikee ymmärtäny, et miks se oli pakollista, ku justii ku ei kaikkia periaattees kiinnostanu se.”* (T1)

Epämieluisa liikuntaympäristö. Oppilaat eivät tykänneet lajeista, joissa he eivät kokeneet olleensa hyviä. Lisäksi neljä viidestä oppilaasta mainitsi koulu-uinnin ahdistavana, ikävänä, tylsänä tai epämiellyttävänä liikuntalajina. Uintituntien ongelmiksi kuvattiin useita eri asioita, esimerkiksi vähissä vaatteissa oleminen koko ryhmän edessä, huonot kokemukset aiemmista koulu-uinneista, hankalat siirtymät, vaatteiden vaihto, pitkästyttävän lenkin kiertäminen ja uimahalli kolkkona paikkana. Yksi oppilaista epäili myös opettajan roolin vaikutusta kokemuksissaan: *”Koulu-uinti on siis jotain ihan järkyttävää. Mä en niinku... Se varmaan niinku tulee ala-asteelta, ku se uimaopettaja ei ollu kovin sillee et olis niinku ehkä paremminki asioita voinu tehdä.”* (T3)

Turvattomuuden tunne. Muutama tutkittavien kokemuksista liittyi koululiikunnassa esiintyviin vaaratilanteeseen, omiin pelkotiloihin, loukkaantumisiin ja epäreiluihin joukkuejakoihin. Vaaratilanteita ei muisteltu erityisen pahalla, sillä se ikään kuin kuului asiaan. Sen sijaan oppilaiden omat pelkotilat johtivat alisuoriutumiseen liikunnassa ja myös epäreilut joukkuejaot harmittivat oppilaita. Kaksi oppilaista muisteli pahalla huutojakoja, esimerkiksi: *”...meillä oli se yks opettajan sijainen ja se justii otti sillee tyylä mut ja jonku toisen sillee joukkueiden*

kapteeneiks ja meidän piti ite valita, et keitä tulee joukkueisii nii kyl mun sillee kävi sääliks niitä, ketä jäi aina sinne viimeseks tai et ketä ei valittu.” (T1)

Loukkaantumiset vaikuttivat koululiikuntaan niiden estäessä oppilaan osallistumisen. Vakavampia loukkaantumisia ei sattunut kuitenkaan liikuntatunneilla, vaan ennemminkin muissa harrastuksissa. Kaksi oppilaista kuitenkin kuvasi loukkaantumisen taakkaa myös henkisesti raskaaksi kannettavaksi koululiikunnassa. Loukkaantumisiin suhtautuminen ei ollut myöskään aina toivotun mukaista: ”...mulla meni polvi yläasteella nii se opettaja ei uskonu mua, mul oli kepit, ja se sit pakotti mut lähtemään kävelyllle luokan kanssa, koska ei se voi olla kipeä ja jotenki hän luuli et mä niinku yritän sillee lintsata nii sit siitä niinku tuli tosi semmonen inhottava olo.” (T2)

Kielteinen sanallinen ja sanaton viestintä. Vastaavalla tavalla kuin myönteiset kommentit vaikuttivat minäkuvaan rakentavalla tavalla, kielteiset kommentit ja muiden ikävä käyttäytyminen heikensivät oppilaan kokemuksia itsestä. Esimerkiksi nauraminen, kuiskiminen ja ilkeät katseet tulkittiin sanattomana viestintänä omaa suoriutumista loukkaavaksi. Lisäksi pari tyttöä kertoi kokeneensa muiden oppilaiden olettaen asioita toisen liikuntakyvyistä pelkästään ulkonäön perusteella. Näistä toinen koki isokoisuuden syyksi myös siihen, mikäli ei tullut valituksi joukkueeseen, vaikka hän oli mielestään yhtä taitava kuin muutkin ja tahtoa oli sitäkin enemmän. Oman ulkonäön vaikutusta kuvataan seuraavasti: ”Ja tuntuu varsinki, kun ehkä on semmonen pieni ajatus siitä, että jos justiin on ylipainonen nii sä et oikeesti, sä oot justii semmonen joka ei tee siellä mitää. Ja sitte ku ite ois halunnu tehä ja näin.” (T4)

Ei saa pätevyiden tunteita. Viimeiseksi yksi oppilaiden tärkeimmistä huomioista liittyi pätevyiden tunteiden puutteeseen. Kolme oppilaista koki liikuntatunneilla saadun palautteen riittämättömäksi. Epäonnistumisen tunteet aiheuttivat myös kielteisiä koululiikuntamuistoja. Lisäksi fyysisesti liian rankka liikunta lannisti yhden oppilaan motivaatiota ja eräs oppilaista koki, että liian vaikeissa tehtävissä omat rajat tulivat vastaan. Toisaalta yksi oppilaista kuvasi isojen tasoerojen estävän tasapuolisten onnistumisten kokemisen: ”Mä tiedän vaa, et se on tosi hankalaa silleen ite liikkujana ja liikuntatunnilla olijana ottaa kaikki huomioon, koska meil on ollu tosi tosi iso jakauma siinä hyvien ja huonojen osajien, tai ei ketää voi sanoo huonoks, mut niinku ”huonojen osajien” kohdalla niin tosi usein ne jää vaan varjoon.” (T5)

8.1.3 Koululiikunnan koettu vaikutus minäkuvaan

Oppilailta kysyttiin myös yleisesti heidän ajatuksiaan koululiikunnan vaikutuksesta omaan minäkuvaansa. Vastauksissa näkyi suurta vaihtelua. Kahden tytön mielestä koululiikunta ei suoraan vaikuttanut heidän minäkuvaansa. Toiset kaksi tyttöä ajatteli, että koululiikunnasta on hyötyä minäkuvan kehitykseen. Viimeiseksi yksi tytöistä kertoi koululiikunnan vaikuttavan minäkuvaan sekä myönteisesti että kielteisesti:

”Mulle ehkä enemmän haittaa kuitenkin. Kyl mä saan siel onnistumisia, mut sitte jotenki välil tuntu et, jos mä sain onnistumisen, nii sit mä sain epä tai muutaman sellasen sitä positiivista kohdin muutama negatiivinen ja sit siinä vähä yleisesti ottaen mul jäi siitä ehkä enemmän sellanen negatiivinen mielikuva, kun sitte positiivinen, vaikka niinku mä tykkäsin justii kokeilla ja tehdä.” (T4)

Muissa kysymyksissä tuli ilmi, että koululiikunnan vaikutus minäkuvaan on usein epäsuora. Moni liikuntatunnin kokemuksista on vaikuttanut kyseisessä hetkessä oppilaan tunteisiin ja ajatuksiin itsestä, mutta pidempiaikaisempaa vaikutusta minäkuvaan on vaikea todeta. Kuitenkin moni oppilaista kuvasi kokemuksiaan varsin avoimesti ja piti minäkuvaan liittyviä asioita merkittävinä vaikuttajina liikuntatunneilla:

”No kyl mä sanoisin et liikunnas just, koska sä oot niin paljo ite esillä ja sä teet omalla kropalla ja sun asenne sitä lajia kohtaan ja asenne muita kohtaan näkyy paljo helpommin. Niin kyl musta tuntuu et varsinki ne, joilla on tosi tosi vahva minäkuva ja kokee itensä itsevarmoiks versus sitte ne, joilla on tosi heikko minäkuva tai että vaikka kokee, ettei onnistu nii kyl ne erottuu siel paljo suuremmin, ku jollai normaalilla tunnilla.” (T5)

8.2 Opettajan rooli oppilaan minäkuvan tukemisessa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mikä on opettajan rooli oppilaan minäkuvan tukemisessa lukiolasten tyttöjen mielestä. Tulokset osoittivat edellistä mukaillen, että opettaja voi vaikuttaa oppilaan minäkuvaan sekä myönteisesti että kielteisesti (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Opettajan vaikutus oppilaan minäkuvaan

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Nopeasti toiminta käyntiin Pelataan paljon Fyysinen aktiivisuus	Toimiva organisointi	Opettaja vaikuttaa myönteisesti oppilaan minäkuvaan
Opettajan antama myönteinen ja konkreettinen palaute	Myönteinen ja konkreettinen palaute	
Ilmapiirin luominen Epäonnistumisen salliminen Luottamus oppilaisiin Opettajan toimet ryhmäytymisen hyväksi	Turvallisen ilmapiirin luominen	
Opettajan käyttämät työtavat, esim. eriyttäminen Yksilön huomioiminen Liikuntamahdollisuuksista kertominen	Yksilön huomioiminen	
Kannustaminen Oppilasnäyttöjen käyttö onnistuneen suorituksen johdosta	Kannustaminen	
Opettajan myönteinen tunne- ja vuorovaikutusosaaminen Armollisuus oppilaita kohtaan	Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen	
Keskittyminen arvosanoihin ja liikuntataitoihin Opettajan suorituskeskeisyys Kilpailun suosiminen	Kilpailuun keskittyminen	Opettaja vaikuttaa kielteisesti oppilaan minäkuvaan
Opettaja pyytää tekemään asioita, joita oppilas ei haluaisi tehdä Opettaja olettaa asioita oppilaan osaamisesta harrastusten perusteella	Heikko oppilaantuntemus	
Opettaja kohtelee oppilaita eri tavalla	Oppilaiden eriarvoinen kohtelu	
Opettaja ei anna tarpeeksi palautetta	Riittämätön palaute	
Opettaja ei osoita ymmärrystä Opettaja vähättelee loukkaantumisia Opettajan ikävä käyttäytyminen	Heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot	

Opettajan roolin merkitystä kysyttäessä yksi oppilaista kertoi, ettei liikunnanopettajien toiminta ollut juurikaan vaikuttanut hänen minäkuvaansa. Kaikki muut neljä viidestä oppilaasta piti liikunnanopettajan vaikutusta minäkuvan tukemisessa merkittävänä. Yksi tytöistä kuvasi asiaa: ”*Öö no kyl mun mielestä sil on eroa, että jos opettaja on koko ajan sellanen kannustava ja positiivinen ajattelu versus sitte siihen, että se olis vaan et "No niin nyt tehdään, nyt tehdään, nyt tehdään", eikä anna missään kohtaan mitää kehui tai niinku positiivista mieltä.*” (T3)

8.2.1 Opettajan myönteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan

Toimiva organisointi. Oppilaiden kuvauksissa opettajan käyttämällä työtavoilla oli merkitystä esimerkiksi tuntiviihtyvyyteen ja toisaalta siihen, miten paljon liikuntatunnilla jäi tilaa keskittyä epäolennaisiin asioihin. Yhden oppilaan mielestä oli tärkeää saada toiminta nopeasti käyntiin, pelata paljon ja pitää fyysinen aktiivisuus kohtalaisella tasolla. Opettajan toimivaa organisointia kuvattiin myös oppimisen näkökulmasta: ”*Liikunnanopettaja A:n tunnit on mun mielestä tosi kivoja, ku kaikki saa alottaa miten alottaa ku tulee sinne. Justii jos on vaikka jotai lentopalloo nii se on vaa sillee "Joo ota pallo ja ruvetkaa pallotelemaan". Sitte ku kaikki on tullu, nii sit se nopee näyttää et "Näin tehään tää ja näin tehään tää" ja sit on vaa sillee "Joo pelataa". Koska mun mielestä siinä itse pelaamises tai siinä käytännön tekemises oppii parhaiten.*” (T1)

Myönteinen ja konkreettinen palaute. Jokainen osallistuja kuvasi opettajan antamaa palautetta omia myönteisiä ajatuksia edistävänä tekijänä. Oppilaiden mukaan opettajan pitäisi antaa enemmän myönteistä ja konkreettista palautetta. Kaksi oppilaista kertoi toivovansa, että opettaja näkisi oppilaan omastakin mielestä hyvät suoritukset, jotta onnistumisen tunne saisi vahvistusta. Opettajan palautteen merkityksestä kertoo seuraava kommentti: ”*Justiin se et, jos näkee missään positiivista palautetta, niin antais sitä... Välillä saattaa tuntuu et ite on sillee okei meni hyvin, mut sit jää miettimää et on mukava kuulla ihmisiltä et sulla menee hyvin tai että sä osaat tai että sä teit hyvin...*” (T4)

Turvallisen ilmapiirin luominen. Oppilaiden kuvauksissa ei erikseen mainittu turvallisuuden tunnetta, mutta moni opettajan myönteisistä toimista loi erityisesti henkistä turvaa. Tällaisia asioita olivat ilmapiirin luominen, epäonnistumisen salliminen, luottamus oppilaisiin ja ryhmäytymisen hyväksi tehdyt toimet. Kuvauksissa mainittiin esimerkiksi, että ensisijaisesti opettaja luo ilmapiirin ja vaikuttaa siihen millaista tunnilla on olla. Oppilaiden mukaan olisi tärkeää korostaa osaamisen suhteen, ettei haittaa, vaikkei tehtävissä onnistuisi. Opettaja voisi

luoda turvallista ilmapiiriä myös panostamalla oppilaiden ryhmäytymiseen, esimerkiksi vaihtamalla pareja aktiivisesti ja sekoittaen porukoita keskenään. Erään kuvauksen perusteella opettajan rennompisuhtautuminen oppilaiden toimintaan olisi tärkeää: *Et onko se justii sellanen tiukka, että pitäis pystyy tekee ja pitää tehdä ja kaikki pitää saada tehtyä. Vai onko se enemmänki sellanen vähä rennempi, että tehään yhdessä ja on ok olla osaamatta, on ok, että kaikki ei välttämättä onnistukkaa heti ekalla kerralla tai välttämättä sitte ollenkaan.* (T4)

Yksilön huomioiminen. Tytöt kertoivat opettajan mahdollisuudesta vaikuttaa oppilaaseen myönteisesti huomioimalla yksilön tarpeet. Esimerkiksi opetuksen eriyttäminen nähtiin keinoina yksilöllistää toimintaa. Eriyttämistä kuvattiin saman tyyllisen asian harjoitteluna kuitenkin jokainen omalla tasollaan onnistumisen tunteita kokien. Oppilaista oli myös tärkeää, että liikunnan kursseilla olisi kaikille jotain tarjolla. Liikuntatuntien tulisi olla monipuolisia sisältäen sekä yksilö- että joukkuelajeja, koska kaikki eivät tykkää samantyyppisistä lajeista. Myös opettajan antama huomio yksittäiselle oppilaalle nähtiin osana oppimista: *”...sä meet tavallaan vähä niinku kädestä pitäen opettamaan jotaki yksilöä ja annat sille aikaa, eikä vaa se, et sä katot ryhmää. Nii sit se on ollu mun mielestä tosi hyvä, että tullaan jokasen luo ja katotaa silleen, vaikka tekniikkaa ja kehutaan ja tälle.*” (T5) Yksi oppilaista toivoi lisäksi, että liikunnanopettaja kertoisi enemmän erilaisista mahdollisuuksista liikkua koulun ulkopuolella yksin ja kaverin kanssa.

Kannustaminen. Yksilön huomioimisen lisäksi liikunnanopettajan toiminnassa oppilaat arvostivat kannustamisen taitoa. Liikunnanopettajan tsemppi kuvattiin tärkeäksi asiaksi oppilaan taitotasosta riippumatta. Kannustaminen liittyi myös palautteenantoon, mutta sen luonnetta kuvattiin enemmänkin eri tilanteissa jaksamista edistävänä tsemppinä. Kuitenkin myös opettajan palautteenannon sävyn tulisi olla kannustava: *”Et ei heti lähe sillee niinku negatiivisesti korjaamaan vaa eka kehuu ja on sillee ”Hei seuraavalla kerralla, ku sä teet niin sä voit tehdä sen, vaikka tällä tavalla et se voi mennä paremmin”. Sillee niinku positiivisesti kannustaa...”* (T2) Yhtenä opettajan tapana kannustaa ja kehua mainittiin myös oppilasnäyttöjen käyttö oppilaan onnistumisen johdosta. Tällaisessa tilanteessa opettaja saattoi pyytää yhtä tai joitakin oppilaita näyttämään onnistumisensa koko muulle ryhmälle. Yksi oppilaista piti ryhmän edessä esiintymistä kuitenkin ajoittain myös ahdistavana kokemuksena, vaikkakin opettaja pyrki toiminnallaan korostamaan oppilaiden hyvää osaamista.

Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen. Oppilaiden kuvauksissa opettajan myönteiseen toimintaan liittyi vahvasti opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen. Osallistujat arvostivat opettajan kykyä osoittaa ymmärrystä ja armollisuutta oppilaita kohtaan. Oppilaan tunteiden huomioiminen edesauttoi ymmärretyksi tulemista. Tytöt kiinnittivät huomiota opettajan tasapuolisuuteen ja kiinnostukseen jokaisen hyvinvointia kohtaan. Liikunnanopettaja voisi tervehtiä kaikkia, opetella oppilaiden nimet tai osoittaa kiinnostusta kysymällä jotakin. Kuvauksissa korostettiin, että opettajan ja oppilaan kommunikoinnin tulisi olla kuitenkin molemminpuolista. Oppilas ei saisi olettaa opettajan lukevan ajatuksia, eikä opettajan tulisi ajatella, että oppilas kertoo aina ongelmastaan. Ylipäättään opettajien pitäisi ymmärtää, että kaikki eivät pysty tekemään kaikkea. Erityisesti uinnin osalta toivottiin opettajan armollisuutta: ”...ku tääl on kuitenkin kaikki sillee teini-ikäsiä ja käy läpi kaikkee elämässään nii kyl mun mielestä pitäs olla sillee armollisia opiskelijoille ja ymmärtää se, että kaikki ei ihan oikeesti pysty siihen, että on sillee puoliaalisti koko ryhmän edessä, että se ei oo justii kaikille vaa nii helppoo, jos on sillee iha hirveen runnottu itsetunto ja minäkuva tai sillee,” (T1)

8.2.2 Opettajan kielteinen vaikutus oppilaan minäkuvaan

Kilpailuun keskittyminen. Oppilaan minäkuvaa heikentävinä opettajan toimina tutkittavat kuvasivat tilanteita, joissa opettaja suosi kilpailua, pyrki suorituskeskeisyyteen tai keskittyi oppilaiden arvosanoihin ja liikuntataitoihin. Kuvausten mukaan opettaja aiheutti oppilaiden välille vertailua keskittyessään itse ainoastaan oppilaiden suorituksiin. Myös opettajan liian tiukkaa opetustapaa kritisoitiin. Yksi oppilaista kuvaa opettajan ikävää toimintaa seuraavalla tavalla: ”Mullaki esimerkiks yläasteella jotkut opettajat oikee ylpeili sillä et oli joitaki, jotka tosi hyvin osas siellä. Nii sit tuli semmonen [olo] et lähetää vertailemaan ihmisiä.” (T4) Oppilaat pitivät opettajaa vanhanaikaisena, mikäli opettaja keskittyi pelkkiin liikuntataitoihin. Arvosanoihin keskittyminen johti eriarvostamiseen opettajan ollessa kiinnostunut vain hyvistä oppilaista. Opettajan suorituskeskeisyyden kuvattiin vaikuttavan tunnin toimintaan: ”No kyllä se varmaan näkyy just niist, et on enemmän sellasia kilpailuhenkisiä tilanteita tai esimerkiks saatetaa kisata enemmän, ku et sit ois vaa sellasta yhteistä tekemistä.” (T3)

Oppilaiden eriarvoinen kohtelu. Kuvauksia oppilaiden eriarvoisesta asemasta esiintyi haastatteluissa muutenkin, mikä näkyi esimerkiksi sukupuolten erilaisena kohteluna. Yhden tytön mukaan opettaja käyttäytyi liikuntatunnilla niin kuin tytöt menisivät liikunnassa jotenkin rikki. Opettajilla saattoi olla myös lempioppilaita, jotka olivat hyviä useissa lajeissa ja näyttivät

muille mallia. Opettajan ei-toivottua käytöstä kuvaa myös seuraava kommentti: ”...*esimerkiks, jos opettaja tervehtii kaikkia muita paitsi sua tai vaa jotai tiettyjä tyyppejä nii kylhän sit se voi vaikuttaa, että jos se voi olla, vaikka jollekki sen lempparioppilaille sillai "Hei hyvää huomenta, mitä kuuluu" mut sit se ei kysy oikein muilta ja se aina toistuu se sama.*” (T2)

Heikko oppilaantuntemus. Muutama tytöistä kertoi kokemuksissaan, että opettaja oli toiminut ikävästi joko olettaessaan asioita oppilaan osaamisesta tai pyytäessään tekemään asioita, joihin oppilas ei halunnut suostua. Yhden oppilaan mukaan opettaja oli esimerkiksi pakottanut lähtemään kävelyllä kipeän polven kanssa. Oppilaiden ilmaukset kuvaavat opettajan heikkoa oppilaantuntemusta ja ehdottomuutta pyynnöissään: ”*Mulle vaa sanottii et mun pitää vetää tanssitunti meidän luokalle nii sit mä olin sillee et aa no et en haluu. Sit oli vaa sillee et ei siel annettu mitää vaihtoehtoa et se oli vaa et "sä vedät piste" ja mä olin sillee et tää on kyllä sun työ, ku sä oot opettaja.*” (T1)

Riittämätön palaute. Kuten oppilaat toivoivat myönteistä ja konkreettista palautetta, sitä ei kuitenkaan kuvausten mukaan aina ollut saatavilla. Liikunnanopettajan palautetta kuvattiin liian usein pelkkänä ”hyvän” toivotuksena tunnin aikana, vaikka oppilas odotti kuulevansa mikä tehtävässä menee hyvin ja mitä voisi tehdä eri tavalla. Toisaalta oppilaat arvelivat, että opettaja ei ehdi antamaan kaikille palautetta. Opettajan toivottiin antavan palautetta sekä työskentelystä että liikuntataidoista. Opettajan antaman palautteen riittämättömyydestä kertoo seuraava kuvaus: ”...*et sä saisit mahdollisimman monipuolisen palautteen siitä, koska sellanenki et, jos ei ikinä kommentoida sitä itse liikunnan osaamista nii sit siitä saattaa just jäädä sellanen, et "En mä osaa niitä".* (T4)

Heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot. Viimeiseksi opettaja vaikutti oppilaan minäkuvaan kielteisesti, jos oppilas koki, että opettaja ei osoita ymmärrystä. Yksi oppilaista kuvasi tilannetta, jossa opettaja ei ottanut loukkaantumista ja kipua todesta, epäili lintsuamista ja antoi passiivisuudesta kielteistä palautetta. Erityisesti oppilaista tuntui pahalta, kun heidän tunteitaan ei otettu huomioon. Opettajan heikoista tunnetaidoista kertoo seuraava kuvaus: ...*siis ku mun kaveri on tosi ujo ja jos se harrastaa liikuntaa nii se tulee iha sika punaseks nii sitte se [opettaja] oikee koko ryhmän edes oli sillee et "Vitsi et sä oot siis niin paljon punasempi ku kukaa muu siis oikeesti sä oot iha paloauto verrattuna muihin". Nii sit ku se mun kaveri on vähä sillee introvertti tai et ei oo sillee hirveesti kavereita tai mitää nii se oli sille ihan sikaiso juttu, että oikee niinku nostaa koko ryhmän esille... Nii silleen et se ei ollu hirveen kiva.*” (T1)

8.3 Oppilaan liikunnannumeron vaikutus liikunnalliseen pätevyYTEEN ja itseEN

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan liikunnannumero vaikuttaa siihen, mitä hän ajattelee liikunnallisesta pätevyYdestä ja itsestään. Tulokset osoittivat oppilaiden olevan asiasta keskenään hieman eri mieltä. Osa oppilaista koki, että liikunnan arvosana vaikuttaa jonkin verran ajatuksiin liikunnallisesta pätevyYdestä (T4 arvosana 8, T5 arvosana 9/8). Loput kokivat, että liikunnan arvosana ei vaikuta ajatuksiin itsestä tai liikunnallisesta pätevyYdestä (T1 arvosana 9/8, T2 arvosana 8, T3 arvosana 9).

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden arvosanat liikunnasta olivat kaikki hyviä. Toisaalta liikunnasta saadaan yleisesti varsin hyviä numeroita (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 93) ja myös tässä tutkimuksessa osallistujien kokemukset koululiikunnasta kuitenkin vaihtelivat selvästi. Yksi oppilaista arveli, että erityisesti heikompi liikunnan arvosana voisi vaikuttaa ajatuksiin itsestä: *No ehkä, jos se ois tosi huono se arvosana, nii kyl mä sit kokisin, että "No okei et nyt mus on nähty jotakin, että mä en oo niinku hyvä, et mistäköhän tää johtuu?" Mut sit ku se on tommonen hyvällä tasolla nii kyl siit saa semmosen niinku tai et ku se tulee sinne paperiin nii tulee semmonen varmuus itelleki et "Okei no hyvin sä vedit ja ihan kivaa se oli".* (T5)

Suurin osa tutkimukseen osallistuvista tytöistä kritisoi myös liikuntaoppiaineen arviointitapaa. Yksi oppilaista oli sitä mieltä, että liikunnan arvosanalla ei tee periaatteessa mitään. Kaksi oppilaista kuvasi liikunnan arviointia huonoksi, sillä yrittäminen ja aktiivisuus ei välttämättä riitä hyvään arvosanaan. Heidän mukaansa hyvän arvosanan voi saada liikunnasta myös pelkkien taitojen perusteella, vaikka asenne olisikin huono.

Hyvän arvosanan saamiseksi yksi oppilaista kuvasi myös harrastustaustattomuutensa vaikutusta: *"Musta tuntuu, että ku siinä liikunnanki numeros jotenki se, että sä pääsisit, vaikka yheksään vaatii periaatteessa sen, että sulla on jotain taustaa tai jotain nykyistä... Mut sit tulee vähä välillä sellanen, et ai tän paremmaks mä en pysty mennä ellen mä olisi jotenki alottanu liikuntaharrastusta todella nuorena."* (T4) Haastatteluista löytyi silti vastakkainenkin mielipide. Yksi oppilaista näki arvosanan nimenomaan koostuvan lähinnä aktiivisuudesta ja yrittämisestä, josta liikunnallinen osaaminen oli vain hyvin pieni osa.

9 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan työn tuloksia ja tehdään johtopäätöksiä niiden perusteella. Saatuja tuloksia verrataan myös aikaisempaan kirjallisuuteen. Tavoitteena on tuoda esille tutkimuksessa ilmenneitä havaintoja laajojen yleistysten sijaan. Lisäksi tarkoituksena on esitellä omia arvioita työstä ja sen onnistumisesta. Luvussa pohditaan myös tutkimuksen merkitystä ja hyödynnettävyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

9.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia oppilailta on koululiikunnasta ja minäkuvasta sekä tutkia koululiikunnan ja liikunnanopettajan vaikutusta oppilaan ajatuksiin itsestä. Oppilaat kuvasivat sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksiaan haastattelun kysymysten mukaisesti. Kaksi viidestä oppilaasta kertoi koululiikunnan vaikuttaneen suoraan heidän minäkuvaansa. Myös kolme muuta oppilasta kuvasi koululiikuntakokemusten vaikutusta omaan itseensä, mutta he eivät tunnistaneet asioiden välistä suoraa yhteyttä. Kaikkien tutkittavien kuvauksissa oli useita minäkuvaan liittyviä ilmauksia siitä, miten koululiikunta oli vaikuttanut heidän tunteisiinsa ja ajatuksiin itsestä.

Tulokset ovat linjassa aiemman kirjallisuuden kanssa, joissa koululiikunnan erityisiä piirteitä minäkuvan kannalta on raportoitu (Lintunen 2007; Whitehead & Corbin 1997). Yhdeksi minäkuvaa edistäväksi kokemukseksi aineistossa muodostui yhteenkuuluvuuden tunne, joka kuvauksissaan sisälsi kavereiden merkityksen ja myönteisen ilmapiirin vaikutuksen ryhmässä. Kaverit ja hyvä fiilis ryhmässä voivat edistää myös sosiaalisen ja psyykkisen turvallisuuden tunnetta liikunnassa, missä oma keho ja suoritukset ovat nähtävillä (Rantalainen & Kaski 2017).

Myös pieni ryhmäkoko kuvattiin myönteisiä kokemuksia edistäväksi. Pieni ryhmä mahdollisti tutkittavien mukaan esimerkiksi oppilaiden toiveiden kuuntelun, mikä edesauttoi autonomian kokemusta. Whiteheadin ja Corbinin (1997) mukaan antaessa nuorille mahdollisuuksia vaikuttaa liikkumisen tapoihin voivat itse tehdyt valinnat edistää itsetunnon kehittymistä. Lisäksi pienen ryhmän eduksi kuvattiin yksilön huomioiminen ja ilmapiirin sallivuus toimia omana itsenään. Nuori haluaa tulla hyväksytyksi vertaistensa keskellä (Lintunen 2007; Sinkkonen 2012). Tutkittavien kuvauksissa kavereilta saadut kehut ja myönteinen palaute sai aikaan hyvän mielen ja vahvisti myönteistä minäkuvaa.

Eräänä mielenkiintoisena havaintona voidaan pitää myös oppilaiden kokemusta koululiikunnan muuttumisesta lukiossa parempaan suuntaan. Tutkittavilla oli hyviä muistoja koululiikunnasta myös aiempien luokka-asteiden ajoilta, mutta yläkoulussa liikuntaan suhtautuminen oli kielteisempää. Keskeisenä ongelmana yläasteen koululiikunnassa pidettiin vertaisten välinpitämätöntä asennetta. Eräessä kuvauksessa yläasteikään liitettiin myös helpommin vertailun tarve. Palomäen ym. (2018) mukaan yläkoululaiset suhtautuvat liikuntaan kriittisemmin, mikä voi kertoa identiteetin vahvistumisesta ja rohkeudesta tuoda omia mielipiteitä ilmi. Yläkouluikä on kuitenkin myös murrosiän aikaa, jolloin yleinen asennoituminen koulunkäyntiä kohtaan heikkenee. (Palomäki ym. 2018.)

Yksi oppilaista pohti, että lukiossa aikaa ei kulu niin paljon perusjuttujen opetteluun, vaan tunneilla pystytään jo paremmin pelaamaan taitotason ollessa korkeampi. Lukion liikunnanopetuksen vahvuutena pidettiin myös useita valinnaiskursseja, joista voi valita itselle mieluisia sisältöjä. Yksi oppialaista kertoi myös ryhmän vaihtumisen muuttaneen omaa käsitystä liikunnasta. Voi olla, että lukioon tullessa nuoret saavat ikään kuin uuden alun, kun sekä liikuntaryhmä että opettaja vaihtuvat. Myös moni muu tytöistä kuvasi keskeisenä omaan itseensä vaikuttajana porukan merkitystä. Mikäli liikuntaryhmä oli hankala, tunneilla ei ollut hyvä olla. Toisaalta yläkoulun ja lukion välillä oppilaiden iässä voi tapahtua henkistä kasvua ja kypsymistä, jota kuvattiin oman itsen muutoksena suhtautumiseltaan myönteisemmäksi. Oppilaiden kehitys voi näyttäytyä asiallisempaan toimintana eri yksilöiden osalta, jonka seurauksena liikuntaan osallistuminen on helpompaa.

Liikuntatuntien merkittävien erityispiirteiden lisäksi oppilaat kuvasivat joitakin kokemuksia itsestään, mitkä saivat alkunsa liikuntatuntien ulkopuolelta. Esimerkiksi motivaatio liikuntaa kohtaan syntyi vanhempien liikunnallisen elämäntavan vaikutuksesta, vaikka koululiikunnan ilmapiirin kannalta liikunnanopettajillakin oli oma merkityksensä. Myös Nurmen ym. (2014, 148–167) mukaan nuoret asettavat itselleen sekä vanhempien odotusten että kavereiden mielipiteiden mukaisia tavoitteita. Siten voi olla, että mikäli nuoren sosiaalinen ympäristö pitää liikuntaa arvossaan, myös koululiikunnassa suoriutuminen vaikuttaa minäkuvaan varmemmin. Kuten aiemmin todettu, liikunnallista ja urheilussa menestyvää ihmistä kuitenkin myös arvostetaan tänä päivänä yhä vahvemmin (Whitehead & Corbin 1997).

Oppilaan omien ajatusten ja sisäisen maailman hallitseminen esimerkiksi tunteita säätelemällä oli eräs tutkittavien käyttämistä keinoista hallita ajatuksia omasta itsestään. Vastauksissa näkyi, että oppilaat taustoistaan riippuen osasivat säädellä ajatteluaan eri tavoin. Kuvausten mukaan osa oppilaista ei aina huomannut keskittyä vain omaan tekemiseensä, vaan paljon energiaa kului myös muiden toiminnan seuraamiseen. Opettajan on hyvä tiedostaa, että toimivalla organisoinnilla ja järjestyksen ylläpidolla opettaja tukee oppilaan myönteisen minäkuvan kehittymistä (Rantalainen & Kaski 2017). Mielestäni opetuksessa voisi pyrkiä järjestämään sellaista aktiivista toimintaa, joka vaatii oppilaan keskittymistä omaan tehtäväänsä, jolloin muu oheistoiminta jää vähemmälle.

Kielteisistä kokemuksista erityisesti kilpailukeskeisyys ja vertailu olivat asioita, joita oppilaat pitivät minäkuvaa heikentävinä tekijöinä. Tällainen ilmapiiri voi syntyä helposti opettajan ollessa itse kilpailullinen (Liukkonen & Jaakkola 2017b) tai suorituskeskeinen, kuten tutkittavat asian ilmaisivat. Kaikki tutkittavat olivat verranneet itseään muihin liikuntatunnilla. Vertaamista kuvattiin luonnollisena ilmiönä, josta on valitettavan vaikea päästä eroon, vaikka siihen keskittyisi tietoisestikin. Vertailu kuuluu ihmisen kasvuun ja auttaa muodostamaan käsitystä itsestä (Lintunen 2007; Salmela 2006, 20).

Opettajan on syytä tarkkailla, ettei oppilaiden vertailu muutu liialliseksi vääristäen minäkuvaa tai jopa estäen pätevyyden kokemusten muodostumisen jonkun toisen ollessa aina parempi. Opettajan vastuulle jää korostaa opetuksessaan ensisijaisesti omiin suorituksiin keskittymistä ja itsevertailua (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Toisaalta pätevyyden tunteiden esteenä toimi riittämätön palaute ja liian vaikeat tehtävät. Oppilaiden ikäviä kokemuksia lisäsi myös ryhmän ulkopuolelle jääminen ja kaikenlainen syrjiminen. Lisäksi muiden kielteiset kommentit ja ikävä käyttäytyminen, itselle epämieluisat liikuntaympäristöt ja asenneongelmat ryhmässä vaikuttivat itsen kielteisellä tavalla.

Vastaavia tuloksia raportoivat Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 81) perusopetuksen oppilaiden kuvatessa myönteisiä ja kielteisiä kokemuksiaan koululiikunnassa. Vaikka liikunnan oppitulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010 koskee eri ikäluokan sekä tyttöjä että poikia, samankaltaisia tuloksia saatiin myös tässä tutkielmassa. Liikunnassa epämieluisina asioina mainitaan ryhmän toimintaan liittyvät asiat kuten muiden kielteinen asenne ja poikien ikävä käyttäytyminen tyttöjä kohtaan. Myös epäonnistumiset, kilpailu ja esimerkiksi huonot olosuhteet koetaan liikunnassa ikävinä asioina. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–

82). Myös tämän opinnäytteen aineistossa kuvattiin samoja asioita liikuntakokemuksia heikentäviksi. Myönteisten liikuntakokemusten osalta yhteistä oli esimerkiksi pätevyyden kokemusten saaminen, yhteenkuuluvuuteen liittyvät asiat ja erilaisiin lajeihin tutustumisen.

Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 81) huomasivat, että oppilaiden vastauksissa samat asiat koetaan joko mieluisina tai epämieluisina koululiikunnassa, ja samoin tässä tutkielmassa esiintyi keskenään ristiriitaisia mielipiteitä. Esimerkiksi osa oppilaista koki poikien kohdelleen tyttöjä epäreilusti sekaryhmässä, kun puolestaan eräs tytöistä piti sekaryhmän vaikutusta ilmapiiriin kannalta rentona. Eri mielipiteistä huolimatta opettaja voi osoittaa oppilaiden mielipiteet tärkeiksi ainakin yrittämällä ottaa suunnittelussa oppilaiden toiveita huomioon (Rantalainen & Kaski 2017).

Toisen tutkimuskysymyksen tarkastellessa opettajan roolia oppilaan minäkuvan tukemisessa, tutkittavat kuvasivat edelleen myönteisiä ja kielteisiä vaikutuksia itseensä, mutta ainoastaan opettajan toimintaan keskittyen. Oppilaat arvioivat opettajan käytöksessä minäkuvaan vaikuttavia tekijöitä ja esittivät myös opetukseen liittyviä kehityskohteita. Opettajan merkitys korostui esimerkiksi pedagogisesti toimivien ratkaisujen, myönteisen ja konkreettisen palautteenannon sekä kannustamisen myötä.

Oppilaat kuvasivat opettajan tärkeinä taitoina yksilön huomioimista esimerkiksi eriyttämällä opetusta oppilaan taitotasolle sopivaksi. Tehtävien eriyttäminen tukee pätevyyden kokemuksia, kun jokainen saa onnistua omalla tasollaan (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Tehtävien mitoittaminen oppilaan taitoja vastaavaksi niin, että onnistumisen kokemuksia syntyy myös itselle vaikeissa tehtävissä, auttaa tukemaan tervettä itsetuntoa (Asunta ym. 2017). Eräs oppilaista kuvasikin pätevyyden kokemusten tuntuvan erityisen hyvältä silloin, kun onnistuu omasta mielestä haastavissa lajeissa.

Myös ryhmän hallintaan ja toimimiseen liittyviä taitoja pidettiin tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa. Opettajan tulee jo liikuntatunnin suunnitteluvaiheessa miettiä ryhmän keskinäistä dynamiikkaa ja pohtia käytetäänkö tunnilla esimerkiksi tutustumisharjoituksia ja miten pienryhmiä tai pareja muodostetaan rakentavasti (Rantalainen & Kaski 2017). Tutkittavien mielestä opettajan olisi tärkeää opetella tuntemaan oppilaansa ja osoittaa ymmärrystä oppilaan kohtaamisissa haasteissa. Opettajan ja oppilaan välinen turvallinen ja lämminhenkinen suhde edistää nuoren myönteistä kehitystä (Rantalainen & Kaski 2017).

Vastaavasti kielteisesti opettaja vaikutti oppilaan minäkuvaan, mikäli hän kohteli oppilaita eriarvoisesti, keskittyi kilpailuun tai omaisi heikot tunne- ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi opettajan heikolla oppilaantuntemuksella oli kielteisiä vaikutuksia oppilaan kokemuksiin.

Ferryn ym. (2011) mukaan oppilaantuntemuksella tarkoitetaan opettajan hankkimia tietoja oppilastaan kouluympäristössä, mihin sisältyy opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde sekä ymmärrys oppilaan kyvyistä, tarpeista ja persoonallisuudesta. Opettajalla on hyvä olla ymmärrystä myös oppilaan kavereista sekä niistä sosiaalisista ja kulttuurisista ympäristöistä, joissa oppilas elää. Oppilaantuntemuksen avulla opettaja voi muokata toimintatapojaan sekä oppimisen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä huomioidakseen oppilaat paremmin yksilöinä. Hyvä oppilaantuntemus helpottaa liikuntatuntien valmistelua ja auttaa tekemään tunteista oppilaille mieluisia ja oppimista tukevia. (Ferry ym. 2011.)

Jokainen tutkittavaista kertoi, että minäkuvaan liittyvistä asioista ei puhuta koululiikunnassa. Yksi tytöistä totesi liikunnanopetuksessa kuitenkin korostettavan epäonnistumisten sallimista, mitä voidaan pitää eräänä minäkuvan huomioon ottavana edistysaskeleena liikunnassa. Liukkosen ja Jaakkolan (2017) mukaan oppilaille tulisi korostaa virheiden merkitystä osana oppimisprosessia. Kysyttäessä tutkittavilta miten minäkuva tulisi mahdollisesti huomioida liikunnassa, moni piti pätevyyden kokemusten tuottamista ja opettajan rakentavaa palautteenantoa tärkeimpinä keinoina. Toisaalta vaikka liikunnassa taitavuuden perusteella saatu myönteinen palaute rakentaa ja vahvistaa nuorta monin eri reitein (Liukkonen & Jaakkola 2017b), voi opetuksessa olla tärkeää painottaa Keltikangas-Järvisen (2000, 127) kuvaamaa erottelua suoritusten ja todellisen minän kokemisen välillä.

Yksi oppilaista ehdotti, että kurssin tai liikuntatunnin alussa opettaja voisi istuttaa oppilaiden mieleen minäkuvaan liittyviä ajatuksia. Toinen oppilaista pohti, että liikunnanopettaja voisi puhua asioista liikuntatuntien toiminnan ohessa. Yhtä mieltä oltiin kuitenkin siitä, että opettajan tulisi korostaa puheessaan ilmapiirin sallivuutta. Oppilaiden ehdotuksissa liikunnanopettajan käyttäytymistä kohtaan esiintyi myös yleinen positiivisuus ja armollisuus oppilaita kohtaan. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 75) mukaan opettajan kannustava suhtautuminen ja tunnin ilmapiiri on tytöille tärkeämpää. Osa tutkittavista toivoi erityisesti, että koululiikunnasta kitkettäisiin pois liiallinen kilpailu. Kilpailun ja vertailun sijaan oppilaita voisi kehottaa kiinnittämään huomiota oman oppimisprosessin etenemiseen.

Kolmas tutkimuskysymys osoitti, miten oppilaan liikunnannumero vaikuttaa ajatuksiin liikunnallisesta pätevydestä ja itsestään sekä oppilaiden kokemusten vaihtelevuuden. Vaikka alussa käsitykseni haastatteluihin valikoidusta tutkimusjoukosta oli, että se sisältää mahdollisimman eritasoisia liikkujia, haastatteluissa selvisi kaikkien tutkittavien liikuntanumeron olleen kahdeksan tai yhdeksän. Saman tasoisista arvosanoista huolimatta oppilaiden kuvaukset omista liikuntakyvyistään kuitenkin poikkesivat toisistaan. Suurin osa tutkittavista koki, ettei arvosanalla ollut juurikaan merkitystä käsitykseen omasta itsestä tai pätevydestä. Moni kuvasi itsensä liikunnallisesti päteväksi, vaikka ajatteli liikunnasta saadun palautteen kertovan muuta. Yksi oppilaista kuvasi asiaa siten, että tehdessään itselle mieluisia asioita vapaa-ajalla voi liikunnallisesti suoriutua hyvinkin taitavasti, kun koululiikunnassa mitataan vain tietyissä valikoiduissa sisällöissä menestymistä ja työskentelyä.

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 85) selvityksen mukaan koululiikunnan yleisemmin opetettuja sisältöjä ovat joukkueina pelattavat palloilulajit. Lajikirjo näyttäytyy kaikkiaan kuitenkin melko runsaana. Tytöille opetetut lajit ovat poikiin verrattuna enemmän musiikki- ja ryhmäliikunnan suuntaisia. Tytöille useimmin opetetuista lajeista ensimmäisenä on pesäpallo, joka osoittautuu myös tyttöjen mieluisimmaksi koululiikuntalajiksi. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 85–87, 89.) Eräs tämän tutkimuksen osallistujista viittasi yläastekokemusten kuvauksissaan nimenomaan pesäpalloon, jota hänen mielestään tuntui olevan koululiikunnassa eniten ja mitä suurin osa ryhmästä harrasti koulun ulkopuolella. On mahdollista, että opettajat toteuttavat ryhmän yhteisiä toiveita lisäämällä opetusohjelmaan oppilaille mieluisia lajeja useampia kertoja (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 89). Näin ollen yksittäisten oppilaiden toiveet voivat jäädä opetuksessa ryhmän yleisen mielipiteen varjoon.

Analyysiä tehdessäni havaitsin oppilaiden vastauksia tarkastellessa ilmiön, jonka mukaan arvosanalla oli kuitenkin enemmän merkitystä heikommin liikunnassa suoriutuvaksi arvioivien tutkittavien kuvauksissa. Ne oppilaat, jotka pitivät itseään hyvin liikunnallisina, pitivät arvosanan vaikutusta lähes merkityksettömänä. Toisin sanoen, jos arvosana liikunnasta oli varsin hyvä, sillä ei ollut niin suurta merkitystä käsitykseen omasta itsestä tai liikunnallisesta pätevydestä, ainakaan tietoisesti. Ero liikunnassa taitavien ja heikompien oppilaiden välillä näkyi myös odotuksissa ja toiveissa liikunnan arvosanan koostumisen arviointiperusteissa. Liikunnassa taitavat oppilaat halusivat arvioinnin koskevan enemmän taitoja ja heikommat oppilaat puolestaan työskentelyä.

Tidénin ym. (2021) mukaan nuoruudessa mitattu liikunnallinen pätevyys edistää liikunnallista elämäntapaa myös aikuisiässä, sillä liikunnallisesti heikoimmilla nuorilla on mahdollisuus löytää liikkumisen ilo myöhemmin. Liikunnallisesti taitavat oppilaat pitävät itseään kuitenkin erittäin aktiivisina liikuntatunnilla ja saavat parempia arvosanoja, mikä edistää hankittua kulttuurillista ja fyysistä pääomaa. (Tidén ym. 2021.) Siten liikunnan korkean arvosanan myötä oppilaalla voi olla mahdollisuus kokea myös fyysinen minä arvokkaaksi ja päteväksi, mikä edistää yksilön yleistä minäkuvaa.

Analyysin kuvausten mukaan oppilaat näyttivät melko hyvin tietävän mistä asioista liikunnan arvosanan tulisi koostua. Arviointiin toivottiin lisäksi konkreettista sanallista palautetta, ei ainoastaan yrittämisestä, vaan myös liikuntataidoissa edistymisestä. Opettajalta odotettiin kaikin puolin tasapuolista kohtelua ja arviointia. Nämä toiveet voivat olla perusteltuja, sillä Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 121) mukaan opettajien arviointiperusteet seuranta-arvioinnin aineistoissa näyttivät niin kirjavilta, ettei oppilaat välttämättä ole tasa-arvoisessa asemassa saadessaan liikunnasta arvosanoja eri perustein ja painotuksin. Arviointikäytänteet ovat raportin jälkeen voineet olla kuitenkin yhtenevämmät, koska uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 436) on poistanut fyysisen kunnan arviointiperusteena. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 335) mainitaan, ettei fyysisiä kunto-ominaisuuksia käytetä arvioinnissa. Arvioinnin tehtävänä on tukea opiskelijan kehittymistä, mikä tarkoittaa esimerkiksi oppimista ja työskentelyä edistävän palautteenannon käyttöä sekä tavoitteiden toteutumista kuvaavaa arviointia. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, 335.)

Kaikkiaan oppilaiden ajatuksiin perehtyminen oli tutkijana toimiessa todella antoisaa. Haastattelutilanteissa havaitsin nuorten kuulluksi tulemisen tarpeen, mitä myös useat vastaukset antoivat ymmärtää. Kuulluksi tuleminen osoittaa oppilaille välittämistä ja edistää autonomian kehittymistä (Rantalainen & Kaski 2017). Yksi tutkittavista korosti, että opettajan pitäisi osoittaa kiinnostusta tasapuolisesti kaikkia oppilaita kohtaan, eikä kysyä kuulumisia aina uudestaan samoilta henkilöiltä. Myös koululiikunnan luonteesta olisi hyvä jutella tietoisesti yhdessä oppilaiden kanssa, sillä heillä on paljon tärkeitä ajatuksia eri asioiden toteuttamiseen ja yksilön huomioimiseen liikuntatunneilla.

Koin, että haastattelukysymysten muotoilu oli suurimmaksi osaksi onnistunutta ja haastattelut sujuivat odotusten mukaisesti. Oppilaiden kokemukset sisälsivät paljon merkityksellisiä asioita, jotka muodostivat lopulta vastauksia keskeisiin tutkimuskysymyksiin. Haastatteluissa ilmeni,

että liikunnanopettajien toiminta keskittyy herkästi esimerkiksi opetusmenetelmien hallintaan ja liikkumisen maksimoimiseen oppilaiden huomioimisen sijaan. Oppilaiden käydessään läpi nuoren mielen haasteita ja kohdatessaan elämässään henkisiä paineita (Sinkkonen 2012), mitä moni tutkittavistakin kuvauksissaan esitti, voi liikunnanopettajalla olla merkittävä vastuu rakentaa liikuntatilanteista kokonaisvaltaisesti turvallisia. Lintusen (2007) mukaan liikuntakasvattajilla voi olla tasapainottava rooli suhteessa kulttuurimme ylikorostuneisiin ulkonäköihanteisiin. Opettaja näyttää esimerkkiä myös omilla arvostuksillaan ja toimillaan.

Lisäksi oppilaat halusivat tulla nähdyksi erityisesti onnistuessaan. Pätevyyden kokemukset olivat jokaiselle tutkittavista merkityksellisiä. Kokemus vahvistui silloin, kun he ajattelivat itse onnistuneensa ja saivat myös opettajalta myönteisen palautteen kautta varmistuksen omista taidoistaan. Kuvausten mukaan oppilaat eivät kuitenkaan saaneet mielestään riittävästi palautetta. Oppilaan minäkuvan rakentumiseksi olisi välttämätöntä, että oppilas saisi palautetta omasta työskentelystä ja osaamisestaan (Stiller & Alfermann 2007). Merkittävin oppi käytännön kannalta siis oli, että opettajan tulisi aina pystyessään tuoda ilmi oppilaille heidän potentiaalinsa ja vahvuutensa ilmi. Siten pätevyyden kokemusten tuottamisessa ja palautteenannossa liikunnanopettajilla voisi olla edelleen parannettavaa.

Lopuksi voidaan todeta tutkimuksen pitävän sisällään rajoituksia, joiden mukaan tuloksia ei pidä yleistää tai pitää ainoina totuuksina. Tutkittavien oppilaiden ryhmätausta voi olla yksipuolinen ja antaa vain yhden näkökulman riippuen opetettavan ryhmän koostumuksesta. Siten tulokset eivät näyttäyty kaikien ryhmien osalta välttämättä samanlaisina. Lisäksi kuten menetelmien luotettavuus -osiossa asiaa kuvaillaan, tutkijan tekemät päätelmät ovat vain yhden ihmisen tulkintaa. Ihmisten tehdessä tutkimusta, ei voida varmasti luvata, että tutkimus olisi onnistunut täydellisesti. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää kuitenkin tutkijan ja tutkittavien välille syntynyttä luottamussuhdetta. Oppilaat uskalsivat kertoa yksityiskohtaisesti myös vaikeista asioistaan, vaikeivat tunteneet haastattelijaa etukäteen. Myös pyrkimys huolellisuuteen, objektiivisuuteen ja omien kokemusten hetkelliseen sivuuttamiseen oli tavoitteena koko tutkimusprosessin ajan.

9.2 Jatkotutkimusehdotukset

Viime vuosina liikuntapedagogiikan opinnoissa ja myös liikuntatieteiden pro gradu -töissä on noussut esille liikunnan vaikutus oppilaan kehollisuuteen ja itsetuntoon. Tämä tutkimus

täydensi ymmärrystä liikunnan psyykkisestä merkityksestä yhä laajemmin, sillä minäkuvan käsite sisältää myös edellä mainitut erilliset alakäsitteet. Tuloksia voivat hyödyntää erityisesti liikunnanopettajat, mutta myös muut nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset ja oppilaiden vanhemmat. Oppilaan kokemusmaailman ja ajatusten tutkiminen on hyödyllistä myös yhteiskunnan näkökulmasta, sille nuoret ovat tulevaisuuden toimijoita. Kysymys on siitä, tukevatko liikuntatilanteet oppilaan tervettä minäkuvaa ja miten.

Tämän työn perusteella on mahdollista pohtia, voisiko olemassa olevia liikunnanopetuksen käytäntöjä yhä kehittää. Tutkimustietoa tarvitaan lisää, sillä pienemmät tutkimustyöt ja opinnäytteet toimivat ainoastaan suunnannäyttäjinä. Jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää kykenevätkö opettajat vastaamaan edellä kuvattuun minäkuvan kehittämisen haasteeseen. Tämän tutkimuksen osallistujien mukaan opettajat eivät useinkaan tiedä mitä oppilaan päässä liikkuu. Melko vähän on sellaista tutkimusta, jossa samasta tilanteesta kysyttäisiin sekä oppilailta että opettajilta. Siten olisi mielenkiintoista selvittää kokeeko liikunnanopettaja tukevansa oppilaan minäkuvaa, mutta oppilaat kuitenkin vastaavat, että näin ei tapahdu. Asiaa voisi tutkia erilaisten oppijoiden näkökulmasta, esimerkiksi kokeeko enemmän liikkuva saavansa opettajalta enemmän tukea kuin vähemmän liikkuva ja kokeeko opettaja tukevansa minäkuvan kehittymistä tasapuolisesti.

Aineistosta nousi esiin melko vahvasti myös liikuntaryhmän vaikutus, jota tässä tutkimuksessa käsiteltiin vain pintapuolisesti. Esimerkiksi ryhmäkoko näyttäytyi tutkimuksessa merkittävänä osana minäkuvaan liittyviä tekijöitä. Ryhmäkoon vaikutusta voisi tutkia peilaten asiaa edelleen opettajan kokemukseen ja kykyihin tukea oppilaan minäkuvaa erilaisissa ryhmissä. Lisäksi sekaryhmän ja erillisryhmän piirteiden vaikutusta olisi hyödyllistä tutkia tarkemmin. Tässä tutkimuksessa joidenkin tutkittavien käsitys sekaryhmästä ja poikien syrjivästä käyttäytymisestä perustui lähinnä yhteen palloilun valinnaiskurssiin, jossa tyttöjen ja poikien lukumäärä jakautui epätasaisesti. Olisiko mahdollista, että vertailua olisi kuitenkin vähemmän sekaryhmissä? Myös poikien kokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia. Toisaalta oppilaiden käsityksiä voisi tarkastella yhä laajemminkin ympäri Suomen. Myös eri ikäisten oppilaiden näkemyksiä tulisi saada kuuluviin lapsuuden ja nuoruuden ollessa ikävaiheiltaan minäkuvan kehityksen kannalta hyvin erityistä aikaa.

LÄHTEET

- Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. 1. painos. Keuruu: Otava, 20–57.
- Alahäivälä, N. (2020). Koululiikunnan koetut vaikutukset kehonkuvaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 8.3.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202006224317>.
- Archuleta, M., VanLeeuwen, D. & Turner, C. (2016). Fit families program improves self-perception in children. *Journal of Nutrition Education & Behavior* 48 (6): 392–396. doi: 10.1016/j.jneb.2016.03.012.
- Asunta, P., Vuohilainen, H. & Ahonen, T. (2017). Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 422–436.
- Björklund, L. (2008). Kannustaminen ja moraali. Kannustamisen idea suomalaisessa yhteiskuntapolitiikassa 1990-luvulta alkaen. Helsinki: Nordprint. Viitattu 28.4.2018. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21648/kannusta.pdf?seque>.
- Brettschneider, W. & Heim, R. (1997). Identity, sport, and youth development. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 205–227.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). Tutkijan arkipäivän etiikka. E-kirja. Tampere: Vastapaino. Viitattu 28.02.2022.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise, and eating behaviours. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics. 143–174.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-kirja. Tampere: Vastapaino. Viitattu 28.02.2022.
- Ferry, M., McCaughtry, N. & Kulinna, P. H. (2011). Social and Emotional Pedagogy: Rhythm and Junctures. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 13–30. doi:10.1123/jtpe.30.1.13.
- Fox, K. R. (1997). Introduction: Let's get physical. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, vii-xiii.
- Fyysisen toimintakyvyn mittaus- ja palautejärjestelmä Move! (2021). M. Huhtiniemi (toim.) Move!-mittauskäsikirja. Viitattu 6.4.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Move_mittauskasikirja_0.pdf.

- Helander, K. & Sivén, S. (2015). *Onnellinen urheilija*. Helsinki: Readme.fi
- Ilmanen, K. (2017). Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Jaakkola, T., Liukkonen, M & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jaatinen, S. & Kainulainen S. (2021). ”Pukukopissa on varmasti vertaillu itteensä muihin ja on sit poseerattu peilin edessä. Et se on semmonen poikien juttu.”: itsetuntoon ja kehonkuvaan vaikuttavat tekijät liikuntatunneilla lukiolaisten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 8.3.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202108044443>.
- JBI arviointikriteerit laadulliselle tutkimukselle. (2018). Hoitotyön tutkimussäätiö Hotus. Viitattu 1.3.2022. <https://www.hotus.fi/wp-content/uploads/2019/03/jbi-kriteerit-laadulliselle-tutkimukselle-ja-selosteosa-2.pdf>.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Koivusilta, L. & Rimpelä, A. (2000). Nuoruusiässä luodaan terveyden perusta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) *Suomalainen elämäntyyli*. Helsinki: Tammi. 155–172.
- Kokko, S. & Martin L. (2018). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Hki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Viitattu 9.3.2022. https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf.
- Kokkonen, M. (2017). Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–214.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–113.
- Kuntotestauksen hyvät käytännöt 2022. (2022). Liikuntatieteellinen seura ry ja työryhmä. Viitattu 6.5.2022. <https://www.fkm.fi/kuntotestaus>.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 42–63.

- Lahti, P. (1995). Loppusanat: tavallinen liikkuminen. Teoksessa T. Lintunen, K. Koivumäki & H. Säilä (toim.) Jalka potkee, mieli notkee: liikunta mielenterveyden tukena. Helsinki: SMS-tuotanto, 149–152.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. 1. painos. Keuruu: Ottawa.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, osa 1 toinen luku. Viitattu 24.3.2022.
- Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (1993). Liikunta lisää voimavaroja. Jyväskylä: Opetusministeriön liikunta- ja nuoriso-osasto.
- Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 13–28.
- Lintunen, T. (1995). Psykkistä hyvinvointia tukeva liikunta. Teoksessa T. Lintunen, K. Koivumäki & H. Säilä (toim.) Jalka potkee, mieli notkee: liikunta mielenterveyden tukena. Helsinki: SMS-tuotanto, 33–46.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 152–155.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–303.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157–168.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (2019). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Viitattu 5.4.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf.
- Lyyra, N., Ojala, K., Tynjälä, J. & Välimaa, R. (2018). Liikunta-aktiivisuuden yhteydet lasten ja nuorten terveyteen ja terveystyötytymiseen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen

- tuloksia 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 130–141. Viitattu 9.3.2022. https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf.
- Mustamäki, M. (2007). Lapsuudesta aikuisuuteen – Matkalla minuuteen. Teoksessa M. Silvennoinen & T. Laine (toim.) Kuka minä sitten olen: opiskelijoiden kirjoituksia ruumiillisuudesta ja identiteetistä. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 25–29.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2017). Liikunta ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–233.
- Packalen, H. (2015). Harkitut sanat, parempi valmennus – kohti voimavarakeskeistä kielellistä urheiluvallennusta. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 172. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Page, A. & Fox, K. R. (1997) Adolescent weight management and the physical self. Teoksessa K. R. Fox (toim.) The physical self: from motivation to well-being. Champaign, IL: Human Kinetics, 229–257.
- Palomäki, S & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus ja tekijät. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Tampere: Opetushallitus. Viitattu 1.10.2021. www.oph.fi/julkaisut.
- Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. (2018). Koulu ja koululiikunta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 130–141. Viitattu 9.3.2022. https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 1.3.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pönni, E. (2015). Oppilaiden kokema kehollisuus koulun liikuntatunneilla – liikunta avain oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen? Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 8.3.2022. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201508122650>.
- Raatikainen, P. (2004). Ihmistieteet ja filosofia. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 9.3.2022.

- Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–348.
- Rovio, E. (2007). Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 171–184.
- Salmela, J. (2006). Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1.
- Silvennoinen, M. & Laine, T. (2007). Ruumiillisuuden ja identiteetin aspekteja. Teoksessa M. Silvennoinen & T. Laine (toim.) Kuka minä sitten olen: opiskelijoiden kirjoituksia ruumiillisuudesta ja identiteetistä. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 145–153.
- Sinkkonen, J. (2012). Nuoruusikä: miten lapsesta tulee nuori aikuinen? Helsinki: WSOY.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2007). Promotion of a healthy self-concept. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis, (toim.) Psychology for physical educators, Student in focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–139.
- Sonstroem, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. Teoksessa K. R. Fox (toim.) The physical self: from motivation to well-being. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–26.
- Tidén, A., Sundblad, G.B. & Lundvall, S. (2021). Assessed movement competence through the lens of Bourdieu – a longitudinal study of a developed taste for sport, PE and physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy* 26 (3): 255-267. doi: 10.1080/17408989.2021.1886269.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 10.3.2022.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 1.3.2022. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Viitattu 1.3.2022. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf.

- Wallin, A., Saaranen-Kauppinen, A., Rosenberg, S. & Eskola, J. (2014). Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 78–84.
- Whitehead, J. R. & Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: the role of sport and physical education. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The physical self: from motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 175–203.
- Vahtera, J. & Uutela, A. (1994). Sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki terveysresursseina. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 110 (11), 1054. Viitattu 20.4.2018. <http://www.duodecimlehti.fi/lehti/1994/11/duo40219>.
- Varstala, V. (2007). Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 125–139.
- Vuori, I. (2003). *Lisää liikuntaa!* Helsinki: Edita.
- Vuoskoski, P. (2021). Tutkimusmetodologia/metodit. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät (LTKS1003), luento 2. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Luentomateriaalit.

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelun runko.

Tämä tutkimus käsittelee koululiikuntakokemusten vaikutuksia nuorten tyttöjen minäkuvaan. Tämän haastattelun materiaali toimii aineistona tutkimustani varten. Haastattelu on muodoltaan teemahaastattelu, joka jakautuu haastattelun kolmeen eri osaan. Teemat ovat taustatiedot, minäkuva ja koululiikunta sekä liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan vaikutus liikuntatunneilla.

Vastat haastatteluun täysin anonymisti ja vapaaehtoisesti. Voit vastata kysymyksiin omalla tavallasi ihan rauhassa. Pyydä tarvittaessa toistamaan tai tarkentamaan kysymys, jos et ymmärrä sitä tai siinä on jotain epäselvää. Jos et halua vastata johonkin kysymykseen, saat ilman syytä olla vastaamatta. Voit myös milloin tahansa haastattelun aikana syytä ilmoittamatta keskeyttää haastattelun.

Haastattelu tallennetaan äänitallenteena sekä ääninauhuriin että varmuuden vuoksi tutkijan omaan suojattuun puhelimeen, jonka jälkeen vastaukset litteroidaan (muutetaan kirjoitettuun muotoon). Tallenteet ja litteroinnit poistetaan heti, kun olen saanut käsiteltyä ne tutkimukseen. Haastattelu kestää ajallisesti noin puolesta tunnista tuntiin.

Ennen kuin aloitetaan, tuleeko mieleesi jotain kysyttävää?

Tutkimuskysymykset

Aloitetaan taustatiedoista.

Taustatiedot

- Kertoisitko hieman itsestäsi? → Minkä ikäinen olet ja mitä harrastat tai teet vapaa-ajallasi?
- Mitä mieltä olet koululiikunnasta? → Entä liikunnasta yleensä? Mikä on mielestäsi koululiikunnan tarkoitus?
- Millaista liikuntatunneilla on olla? → Menetkö mielelläsi tunneille? Miten viihdyt siellä? Miksi? Millaisesta liikunnasta pidät tai et pidä liikunnanopetuksessa?

- Minkälainen liikkuja olet koululiikunnassa? → Mikä on viimeisin arvosanasi liikuntaoppiaineesta? Koetko, että arvosana vaikuttaa jotenkin siihen, mitä ajattelet liikunnallisesta pätevydestäsi tai itsestäsi?
- Mitä ja millaisia muistoja koulun liikuntatunneilta on jäänyt mieleesi?

Seuraavaksi siirrytään kysymyksiin, jotka käsittelevät sitä, millaisia ajatuksia ja kokemuksia sinulla on itsestäsi koululiikunnassa.

Minäkuva-käsitteen määrittely: Yksinkertaisesti selitettynä minäkuva on ihmisen omakohtainen käsitys siitä, minkälainen hän on vahvuuksineen ja heikkouksineen. Se kuvastaa ihmisen asennoitumista omaan itseensä. Se mitä ihminen osaa, arvostaa ja mihin hän pyrkii, ohjaavat hänen valintojansa ja päätöksiänsä. Minäkuva on selvemmin rakennettu ulkopuolelta saadun palautteen varaan, kun itsetunto on sen pienempi osa. Itsetunto on tunne omasta hyvydestä, joka kuvastaa lähinnä ihmisen luottamusta itseensä. Terve minäkuva koostuu itsevarmuudesta, seurallisuudesta ja pätevyyden kokemisesta, mutta myös myönteisestä asenteesta omaa kehoa kohtaan.

Minäkuva ja koululiikunta

- Millainen käsitys sinulla on itsestäsi? → Ovatko ajatuksetti enimmäkseen myönteisiä vai kielteisiä? Tunnetko itsesi arvokkaaksi? Hyväksytkö itsesi sellaisena kuin olet?
- Miten tyytyväinen olet omaan itseesi ihmisenä? → Onko suhtautumisesi muuttunut ajan myötä ja millä tavalla?
- Millainen merkitys koulun liikuntatunneilla on sinulle?
- Ovatko koululiikuntakokemukset olleet pääosin myönteisiä vai kielteisiä? Mistä syystä?
- Miten kuvailisit osaamistasi koululiikunnassa? → Koetko olevasi liikunnallinen? Millaisia vahvuuksia sinulla on liikuntatunneilla? Entä kehittämisen kohteita? Näkyvätkö ne toiminnassasi ja miten?
- Miten tärkeitä ovat mielestäsi onnistumisen tunteet eli pätevyyden kokemukset liikuntatunneilla → Miten suhtaudut epäonnistumisiin?
- Onko liikuntatunnit vaikuttaneet siihen, millaisena pidät itseäsi ihmisenä? → Onko koululiikunnasta ollut mielestäsi hyötyä tai haittaa ajatellen minäkuvasi kehittymistä?

- Millä tavoilla minäkuva tulee esille koulun liikuntatunneilla verrattuna muihin oppiaineisiin?
- Mitkä asiat koululiikunnassa mielestäsi vahvistavat myönteisiä ajatuksia itseäsi kohtaan? → Vaikuttiko jokin liikuntaympäristö tai tunnin sisältö siihen erityisesti? Entä mitkä asiat vaikuttavat kielteisesti ajatuksiin omasta itsestä?
- Oletko kokenut ulkonäköön tai osaamiseen liittyviä paineita liikuntatunnilla? Millaisia? Mistä luulet paineiden johtuvan?
- Oletko liikuntatuntien aikana kokenut itsesi joskus erityisen hyväksi tai huonoksi ihmiseksi? Millaisessa tilanteessa?
- Pystytkö kuvaamaan mistä asioista oma identiteettisi koostuu? Koetko liikunnan osaksi sinua tai omaa identiteettiäsi? (Identiteetti kertoo siis, kuka ihminen on, mitä hän haluaa ja mihin pystyy. Kyse on itsensä tiedostamisesta ja oman paikkansa tai roolinsa määrittelystä)

Seuraavaksi siirrytään kysymyksiin, jotka käsittelevät sitä, millaisia ajatuksia ja kokemuksia sinulla on liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan vaikutuksesta oppimiseen sekä omaan itseesi.

Liikuntaryhmä ja liikunnanopettaja liikuntatunneilla

- Millainen ryhmä sinulla on nyt tai on ollut viimeksi liikuntatunneilla? → Sekaryhmä vai tyttöjen ryhmä? Kuinka iso ryhmä on? Millainen ilmapiiri ryhmässäsi on?
- Onko sinulla kavereita liikuntatunnilla?
- Millainen merkitys liikuntatunnin osallistujilla on ollut siihen, miten koet oman itsesi? → Ovatko muiden kommentit vaikuttaneet sinuun?
- Oletko havainnut liikuntatunnilla vertailua toisten suoritusten tai tekemisen suhteen? → Vertaatko itse itseäsi muihin?
- Onko liikunnasta saadulla palautteella ollut merkitystä käsitykseen omasta itsestäsi?
- Millainen vaikutus liikunnanopettajalla on mielestäsi oppilaan minäkuvan tukemisessa? → Liittyykö siihen esimerkiksi opettajan käyttämät työtavat tai vuorovaikutus tunneilla? Miten liikunnanopettaja voisi vaikuttaa minäkuvaasi myönteisesti?
- Puhutaanko minäkuvasta liikuntatunneilla jollain tapaa tai käyttäen vastaavia termejä? → Näkyykö esimerkiksi kurssin jälkeen saadussa palautteessa jotenkin? Miten toivoisit, että minäkuvan kehitys huomioitaisiin liikuntatunneilla?

Olemme päässeet haastattelun loppuun.

Yhteenveto

- Haluatko vielä lisätä tai sanoa jotakin?
- Haluatko saada valmiin tutkimuksen sähköpostiin luettavaksi?
- Kiitos haastattelusta ja osallistumisestasi.

Liite 2. Haastattelupyynnö.

HAASTATTELUPYYNTÖ

Opiskelen liikuntapedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa ja olen tekemässä pro gradu - tutkielmaa koululiikuntakokemusten vaikutuksista nuorten tyttöjen minäkuvaan. Etsin tutkimukseen haastateltavaksi yli 15-vuotiaita lukiolaisia tyttöjä. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, miten koululiikunta vaikuttaa nuorten ajatuksiin ja kokemuksiin omasta itsestä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää mikä on liikuntaryhmän ja liikunnanopettajan rooli oppilaan myönteisen minäkuvan tukemisessa. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin nuorten tyttöjen näkökulmaa ja pyrkiä sen pohjalta tekemään mahdollisia muutoksia liikunnanopetukseen.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluina syksyn 2021 aikana. Mukaan tutkimukseen sopivat lukioikäiset tytöt ja eri tasoiset liikkujat. Haastattelu kestää noin tunnin ajan, eikä siihen osallistuminen vaadi haastateltavalta ennakovalmistautumista. Tutkimushaastattelut voidaan toteuttaa haastateltavan valitsemassa rauhallisessa paikassa. Haastattelut ovat nimettömiä ja vapaaehtoisia. Haastattelut äänitetään analysointia varten ja kerättyä aineistoa tullaan käyttämään vain tutkimustarkoituksiin. Haastateltavien henkilöllisyys tulee säilymään koko tutkimuksen ajan anonymina, ja kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Olisi hienoa, jos voisit osallistua haastateltavana tutkimukseeni!

Ystävällisin terveisin,

Jenna Huhtala

jemakopo@student.jyu.fi

0405578470

Liite 3. Tiedote tutkimuksesta.

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Koululiikunnan merkitys oppilaan minäkuvaan lukiolaisten tyttöjen näkökulmasta.
Itsenäisenä rekisterinpitäjänä toimii pro gradu -työn tekijä Jenna Huhtala.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan koululiikuntakokemusten merkityksiä nuorten tyttöjen minäkuvaan. Tutkimukseen sopivia osallistujia ovat yli 15-vuotiaat liikunnallisesti eri tasoiset tytöt, jotka ovat opiskelleet liikuntaa peruskoulussa ja oppiaine on saanut jatkua myös lukiossa. Tutkimukseen osallistuvien tutkittavien henkilötietoja ei käsitellä. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Mukaan pyydetään yhteensä 3–6 sopivaa tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää miten koululiikunta vaikuttaa nuorten tyttöjen ajatuksiin ja käsityksiin omasta itsestä. Tutkimusaineisto kerätään käyttäen puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina tutkittavien koululla järjestäen jokaiselle osallistujalle yksi haastattelukerta. Haastateltavilta kysyttäviä taustatietoja ovat ikä, vapaa-ajan harrastukset ja suhtautuminen koululiikuntaan. Haastatteluun osallistuminen kestää noin tunnin, eikä se vaadi ennakkoon valmistautumista. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan sekä raportoidaan tutkimukseen.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt ja haitat

Tutkimus käsittelee nuorten omakohtaisia tuntemuksia, ajatuksia ja kokemuksia itsestään. Haastattelutilanne voi siten toimia tutkimukseen osallistuvalla varsin mukavana hetkenä, jossa on mahdollisuus oppia itsestään myös jotain uutta ja hyödyllistä. Toisaalta kysymykset voivat aiheuttaa haastateltavassa hieman epämiellyttäviä tunteita. Tutkittavalle korostetaan haastattelun yhteydessä selvästi, että hänen ei halutessaan tarvitse tuoda esille mitään sellaisia asioita, jotka aiheuttavat epämiellyttävää oloa tai muuta mahdollista haittaa.

Haastattelut tehdään nimettöminä ja analysoidaan niin, että kaikki tieto tehdään tunnistamattomaksi. Haastatteluista ei siis kirjoiteta tutkimukseen mitään sellaista, josta olisi mahdollista tunnistaa henkilö. Haastattelut perustuvat tutkijan ja tutkittavien väliseen luottamukseen, jossa tutkija on sitoutunut vaitiolovelvollisuuteen.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Haastatteluista kerätty aineisto ja saadut tulokset raportoidaan osaksi pro gradu - tutkielmaa. Haastattelun yhteydessä on mahdollisuus sopia, mikäli tutkittava haluaa valmiin tutkimuksen sähköpostiin luettavaksi.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksen tekijä: Jenna Huhtala, LitK, 040 5578470, jemakopo@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja: Kasper Salin, LitT, 040 8053964, kasper.j.salin@jyu.fi

Liite 4. Suostumuslomake.

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Koululiikunnan merkitys oppilaan minäkuvaan lukiolaisten tyttöjen näkökulmasta.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Jenna Huhtala. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Voin myös, milloin tahansa peruuttaa suostumukseni tutkimukseen ja suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.