

**”SAI VÄHÄN NAURAAKIN”-  
KOULUKOTINUORTEN KOKEMUKSIA KOULULIIKUNNASTA**

**Henna Savilampi**

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2004

## TIIVISTELMÄ

Henna Savilampi. ”Sai vähän nauraakin”- Koulukotinuorten kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 2004, 118 sivua, 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää koulukotinuoren kokemuksia liikunnanopetuksesta. Tutkin oppilaiden koululiikuntakokemuksia liikunnallisen taustan, opetussisältöjen- ja järjestelyjen sekä opettajan toiminnan vaikuttaessa niihin. Oppilaan liikunnallisista taustoista minua kiinnostivat oppilaan liikunta-aktiivisuus ja liikuntaharrastuneisuus sekä liikunnan arvostaminen. Liikunnanopetuksen sisältöön liittyen halusin selvittää, pitivätkö oppilaat liikuntatunneista, mitä mieltä he olivat liikuntalajeista, omista vaikutusmahdollisuuksistaan, yhteishengestään sekä minkälaisia kehittämisehdotuksia oppilaat toivoivat. Oppilaiden liikunnanopettajakokemuksista tutkin opettajan huomioinnin, palautteenannon ja keskustelutaidon yhteyttä koululiikuntakokemuksiin.

Tutkimus oli menetelmältään laadullinen. Tutkimusjoukkona olivat yhden koulukodin oppilaat (n=15). Teetin oppilailla kyselyn liittyen koululiikuntakokemuksiin (koululiikunnasta pitäminen ja muut liikunnanopetuksen sisältötekijät sekä liikunnalliset taustat). Myöhemmin haastattelin seitsemää koulukotinuorta teemahaastattelulla kysellen edellisten lisäksi oppilaiden mielipiteitä liikunnanopettajasta ja opettajan toiminnasta. Tutkimuksessani käytin myös liikunnanopettajien antamia yleisiä tietoja.

Koululiikuntakokemuksiin vaikutti oppilaan liikunnallinen tausta. Oppilaat, jotka harrastivat paljon liikuntaa vapaa-ajallaan pitivät muita oppilaita enemmän liikuntatunneista. Tytöt pitivät liikuntatunneista. Pojat esittivät tyttöjä enemmän eriäviä mielipiteitä. Osa pojista arvosti liikuntatunteja kovasti ja osa pojista ei välittänyt niistä ollenkaan. Oppilaiden mukaan heidän vaikutusmahdollisuutensa liikuntatunneilla olivat vähäisiä. Koululiikuntalajit olivat oppilaiden mielestä toisaalta samankaltaisia, mutta myös monipuolisia. Koulukodin liikunnanopetus oli vaikuttanut joillekin oppilaille positiivisella tavalla vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin, kun taas jotkut oppilaat eivät nähneet koululiikunnalla olleen yhteyksiä vapaa-ajan liikuntaan. Tytöt kuvasivat yhteishenkeään liikuntatunnilla huonommaksi kuin pojat. Liikunnanopettajasta (tyttöillä ja pojilla omat opettajansa) ja opettajan toiminnasta oppilaat olivat keskenään eri mieltä. Kaikkein positiivisimmin liikunnanopettajasta ajattelivat liikunta-aktiivisimmat oppilaat. Oppilaat toivoivat, että opettaja antaisi enemmän positiivista palautetta.

Liikunta ja koululiikunta ovat tärkeitä asioita koulukotinuorelle hyvinvoinnin ja terveyden kannalta. Liikunnanopettajilla ja muilla koulukotinuorten kanssa työskentelevillä on mahdollisuus hyödyntää oppilaiden antamaa tietoa. Koulukotinuoret arvostivat liikuntaa, mutta miksi liikunnan arvostaminen ei näkynyt aktiivisempänä liikunnan harrastamisena tai positiivisempänä koululiikuntakokemuksena? Vaikka kaikki koulukotinuoret eivät ajattelisi samalla tavalla kuin tässä tutkimuksessa olevat nuoret, yhtäläisyyksiä koulukotinuorten koululiikuntakokemuksissa varmasti on johtuen heidän samankaltaisista taustoistaan. Tutkimuksessa esitetyt koululiikuntakokemukset voivat auttaa koulukodin liikunnanopetuksen kehittämisessä.

Avainsanat: koulukotinuori, koulukoti, asosiaalinen, koululiikuntakokemukset, liikunnanopetus

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 NUORI KOULUKODISSA	8
2.1 Koulukotinuoren taustaa	8
2.2 Koulukotinuoren päihteiden käyttö, rikollisuus ja väkivaltaisuus	10
2.3 Koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet	12
2.4 Koulukotinuoren persoonallisuus ja mielenterveys	13
3 KOULUKOTIHOITO	16
3.1 Koulukotiin sijoittaminen	17
3.2 Toimintaperiaate	18
3.3 Koulukodin tavoitteet ja niiden toteutuminen	20
4 LIIKUNNAN MERKITYS ASOSIAALISILLE NUORILLE	24
4.1 Asosiaalisuuden käsite	24
4.2 Liikunnan yhteys asosiaalisuuden vähenemiseen	25
4.3 Asosiaalisten nuorten liikunta	30
5 LIIKUNTA KOULUKODISSA	33
6 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSIA SELITTÄVIÄ TEKIJÖITÄ	36
6.1 Oppilaan tausta	37
6.2 Opetuksen ja tunnin sisältö	39
6.3 Opettajuus	46

7	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT	51
8	TUTKIMUSMENETELMÄT	53
8.1	Koehenkilöiden kuvaus	53
8.2	Tiedonhankintamenetelmät	53
8.2.1	Kysely oppilaille	54
8.2.2	Teemahaastattelu	55
8.3	Aineiston analyysi	57
8.4	Luotettavuus	59
9	KYSELYN JA HAASTATTELUJEN TULOKSET	62
9.1	Liikunnanopetus tutkittavassa koulukodissa	63
9.2	Kyselyn tulokset	65
9.3	Yksilökuvaukset haastattelujen perusteella	67
9.3.1	<i>Niko, ”innokas sählääjä”</i>	68
9.3.2	<i>Petri, ”mielialaliikkuja”</i>	69
9.3.3	<i>Satu, ”liikuntailon löytänyt”</i>	71
9.3.4	<i>Sanna, ”energinen satunnaisliikkuja”</i>	73
9.3.5	<i>Mari, ”liikuntamotivaatiota kaipaava”</i>	74
9.3.6	<i>Tero ” ”pelihalut kadottanut”</i>	76
9.3.7	<i>Arttu, ”todellinen pelimies”</i>	77
10	TULOSTEN TARKASTELUA	79
10.1	Liikunnalliset taustat	79
10.1.1	<i>”Melkein joka päivä jotain”</i>	79
10.1.2	<i>”Onhan se ihan kivaa”</i>	81
10.1.3	<i>”Sellasta, missä ei tarvii juosta”</i>	82
10.1.4	<i>”Harrastan enemmän kun nyt”</i>	83
10.2	Liikunnanopetuksen sisältö	84
10.2.1	<i>”Keilaaminen, kävely ja sit yleisurheilua ja uimas ollaan käyty”</i>	84
10.2.2	<i>”Jotkut tekee ja jotkut ei</i>	86
10.2.3	<i>”No et sais vaikuttaa enemmän”</i>	87
10.2.4	<i>”Liikuntasali on liian pieni”</i>	88

10.2.5	<i>"Ääh., ei se mitään oo vaikuttanut"</i>	89
10.2.6	<i>"Et tunneilla olis kivaa"</i>	90
10.2.7	<i>"No, kun näkee kaikki kavereita"</i>	90
10.3	Opettajuus oppilaiden kokemana	91
10.3.1	<i>"Kait se jonkun verran huomioi"</i>	91
10.3.2	<i>"Antaa, ei se muuta annakaan"</i>	92
10.3.3	<i>"Arvostan, se on tärkeä, et opettaja kuuntelee"</i>	93
10.3.4	<i>"Eihän ne mitään osaa opettaa"</i>	94
10.3.5	<i>"Jo se on tiukkis, nii eihän siellä viitti olla"</i>	95
11	POHDINTA	96
11.1	Pohdintaa työn tekemisestä	96
11.2	Jatkotutkimusehdotuksia	99
11.3	Toimenpide-ehdotukset	102
	LÄHTEET	104
	LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Lähtökohtana työlleni oli ajatus, että liikunnanopetuksella on kasvattava merkitys. Liikunnan avulla vaikeista asioista voi tulla helpompia. Liikunnan kautta voidaan mielekkäällä tavalla oppia elämän tärkeitä taitoja ja harjoitella niitä oikeasti käytännössä. Koululiikuntakokemukset vaikuttavat suuresti siihen, miten oppilas suhtautuu liikuntaan, liikuntaharrastuneisuuteen ja yleensä liikunnan arvostamiseen. Yläasteikäisten liikuntaharrastus on todettu olevan yhteydessä aikuisiän liikuntaharrastamiseen (Curtis, Mcree & White 1999, 361-363). Myös Yangin (1993, 40-41) tutkimuksissa lasten ja nuorten fyysisellä aktiivisuudella todettiin olevan yhteyksiä aikuisiän liikuntaaktiivisuuteen. Koululiikuntakokemukset vaikuttavat oppilaan fyysisen pätevyyden kokemiseen sekä oppilaan sosiaaliseen asemaan koulussa. Liikuntaharrastus on motorisen taitavuuden välityksellä yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen sekä itsearvostukseen (Holopainen 1991, 101). Lisäksi liikunnanopettajalla ja liikunnanopettajan toiminnalla on vaikutusta siihen, saako oppilas positiivisia vai negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta. Opettajan toiminnalla ja opetuksen suunnittelulla on todettu olevan yhteyksiä oppilaan liikuntaaktiivisuuteen (Varstala 1996, 118-119.) Oppilaiden koululiikuntakokemukset saattavat opettaa opettajalle asioita, joita hän ei aikaisemmin ole ymmärtänyt huomioida.

Koulukodit (6 kpl) ovat valtion omistuksessa ja toimivat STAKESIN alaisina. Koulukodeissa annetaan hoitoa, kasvatusta ja peruskouluopetusta sekä ammatillista opetusta lastensuojelulain perusteella sosiaalilautakunnan huostaan otetuille nuorille ja lapsille, joita ei voida kasvattaa tarkoituksenmukaisesti muissa lastensuojelulaitoksissa. Koulukodit vastaavat kaikkein vaikeimmassa tilanteessa olevien nuorten hoidosta ja kasvatuksesta valtakunnan alueella. Koulukotisijoitukseen johtavia syitä ovat mm. vanhempien päihteiden käyttö, lapsen hoidon laiminlyönti, nuoren kouluvaikeudet ja rikolliset teot. Suurimmaksi osaksi nuoret ovat yläasteikäisiä. (Kokko & Turunen 1994, 23-24.) Tällä hetkellä hoitopaikkoja on noin 150:lle nuorelle (Pakkanen & Heino 2000, 2.)

Koulukotinuori, kouluongelmainen, syrjäytyvä nuori on saattanut tulla tutuksi monelle eri viranomaiselle ennen koulukotiin sijoittamista. Kaikki tietävät sen ”Jussin” tai ”Sannan”, jolle ei nyt taaskaan osattu tehdä mitään. Koulukotisijoitus tuntuu ainoalta oikealta vaihtoehdolta. *Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten koulukotinuori kokee*

*koulukotiliikunnan. Tarkemmin selvitetään, millaiseksi oppilaat kokevat liikunnanopetuksen sisällön ja kokevatko oppilaat, että liikunnallisilla taustatekijöillä on vaikutusta koululiikuntakokemuksiin sekä minkälaiseksi oppilaat kokevat liikunnanopettajan vaikutuksen.* Paitsi koulukodille, niin myös monelle muulle nuorten kanssa toimivalle taholle (mm. koulut, nuorisotyö, seurakunta, urheiluseurat) tieto koulukotinuorten liikuntakokemuksista auttaa opettamisessa, kasvattamisessa sekä yleensä asioiden ymmärtämisessä. Lisäksi liikunta saattaa olla keino lähestyä nuorta ja on toisaalta yksi kasvattamisen väline. Liikunnan opettamisen kehittämisessä avainasemassa ovat ne, keitä se koskee eli tässä tapauksessa koulukotinuoret.

Koulukotien liikunnanopetuksesta ei ole tehty aikaisemmin tutkimuksia. Säätelä (1996) on tutkinut koulukotinuorten yleistä liikuntakäyttäytymistä ja liikuntakokemuksia Pernasaaren koulukodissa. Tosin Pernasaaren koulukoti on lakkautettu 1994 ja siksi tuloksia voidaan pitää tietyiltä osin vanhentuneina jo sen takia, että koulukotien toimintaperiaatteet ovat muuttuneet kymmenessä vuodessa vapaampaan suuntaan. Liikunnalla uskotaan olevan monia hyviä vaikutuksia erilaisten sairauksien ja emotionaalisten häiriöiden hoidossa. Liikuntaa on käytetty mm. masennuksen, ahdistuksen, itsetunnon, mielenterveyden ongelmien sekä tunne-elämän häiriöiden hoidossa (Hay 1999, 75-187). Liikunta on myös terveellinen vapaa-ajan viettomuoto ja se voi edesauttaa koulukodin tavoitteiden saavuttamisessa. Koulukodin tavoitteita ovat mm. itsetunnon vahvistaminen, sosiaalisten taitojen monipuolistaminen sekä yhteistyötoiminnallisuuden kehittäminen (Soininen 1995, 8.) Monissa liikuntalajeissa edelliset tavoitteet tulevat luonnollisissa tilanteissa esille. Koulukotinuorelle onnistunut liikunnanopetus saattaa tuottaa positiivisia kokemuksia, toisaalta liikunnanopetus voi olla myös epämieluisaa ja enemmän vahinkoa kuin hyötyä aiheuttavaa. Siksi tutkimuksen intressinä on saada tietoa kokemuksista oppilaiden sanomana. Liikunnanopetusta on mahdollista kehittää oppilaiden kokemusten pohjalta.

Liikunta voi olla tunteiden ja taitojen osoituskeino. Omista kokemustani liikuntaa harrastaneena ja ohjanneena olen huomannut, että ns. häirikkönuori saattaa liikuntaa harrastaessaan muuttua positiiviseen suuntaan. Nuoren hyvät ominaisuudet korostuvat ja näkyvät liikunnassa. Liikunnan avulla turhat jännitystilat poistuvat ja vapaudutaan avoimmemmalle kanssakäymiselle. Olen pohtinut mm., voisiko liikuntaa hyödyntää tehokkaammin ja millä tavalla se olisi mahdollista ”ongelmanuoren” kasvatuksessa ja

opetuksessa. Kärjistetyksi ilmaistuna, koen että kiltit, opettajalle helpot ”äidin ja isän työt ja pojat” voivat olla liikunnanopettajalle vaikeimpia tapauksia kuin rauhattomat ja oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Nämä ”villikot” eivät paljon tarvitse motivointia ja selittelyä liikunnan aloittamiseen ja palaute liikunnan innostavuudesta sanotaan suoraan. Liikunta voi olla koulussa ainoa oppiaine, jossa oppilas saa kehuja ja oppimisen iloa. Totta on sekin, että koulukotinuoren ”pakkokoulunkäynti” ja muut elämän vaikeudet saattavat heijastua koululiikuntaa kohtaan. Huonon kunnon ja epäterveellisten elämäntapojen vuoksi nuorella ei ole halukkuutta liikkumiseen, eikä kotona ole välttämättä koskaan kannustettu liikuntaharrastuksiin. Uskon, että koulukotinuorten liikuntakokemukset opettavat minua tulevana liikunnanopettajana liikunnanopetuksen suunnittelussa, ehkä hiukan ihmistuntemuksessa sekä antavat uusia kasvatukseen keinoja ja ymmärrystä liikunnasta oppilaan näkökulmasta katsottuna. *Yleensä liikunnanopettajat kohtaavat työssään erityyppisiä ihmisiä ja enenemässä määrin myös niitä, joille ahdas nykykoulu ei sovellu. Heidän sanomaansa on tarkoitus työssäni selvittää.*



## 2 NUORI KOULUKODISSA

### 2.1 Koulukotinuoren taustaa

Koulukotinuoret ovat keskimäärin 15- 16 - vuotiaita. Ikä vaihtelee 12-18 vuoden välillä. Vuonna 1992 koulukotinuorista 19 % oli kotoisin pääkaupunkiseudulta ja 32 % muualta Etelä-Suomesta (Kokko & Turunen 1994, 24). Toivolan tutkimuksen mukaan (1987, 53-57) koulukotihoidon pituus vaihteli muutamasta kuukaudesta viiteen vuoteen. Keskimääräinen hoitoaika oli tytöillä 1 vuosi ja 10 kuukautta ja pojilla 1 vuosi ja 7 kuukautta.

Ainakin puolet koulukotinuorista on ollut jossain hoitolaitoksessa (esimerkiksi lastenkoti, nuorisokoti, psykiatrinen hoitolaitos, sairaala, sijaiskoti tai toinen koulukoti) ennen koulukotiin sijoittamista (Kokko & Turunen 1994, 122-123; Lehto-Salo, Kuuri, Marttunen, Mahlanen, Toivonen, Toivola, Närhi, Ahonen & Koponen 2002, 20-21; Näsänen & Rautava 1998, 18-19; Toivola 1988, 46- 51.) Suurimmalla osalla koulukotinuorista sijoituksia on ollut vähintään yksi ennen koulukotiin tuloa (Lehto- Salo ym. 2002, 20-21; Näsänen & Rautava 1998, 18-19). POLKU- tutkimus tutki kolmen koulukodin tämän hetkistä tilannetta. Tutkimus pyrki selvittämään mm. nuorten mielenterveyden häiriöitä, perhetaustoja sekä sijoittamiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimusjoukkona oli 87 koulukotinuorta ja verrokkiaineistona 48 nuorta. Tytöistä yli 80 %:lla ja pojista 60 %: lla on ollut vähintään yksi sijoitus ennen koulukotihoitoa (Lehto-Salo ym. 2002, 20-21.) Aikaisempien sijoitusten määrä ennen koulukotia näyttää olevan kasvamaan päin. Toivolan (1988, 46- 51) mukaan koulukotiin tuli suoraa kotoa ilman aikaisempia sijoituksia 52 % nuorista (kohdejoukkona 911 koulukotinuorta). Koulukotisijoitus on tapahtunut huostaanottona 70,6 % :lla nuorista ja loppuilla avohuollon tukitoimenpiteenä (Lehto-Salo ym. 2002, 20-21).

Ennen koulukotiin tuloa useat koulukotinuoret ovat käyttäneet mielenterveyspalveluja ja psykiatrista avohoitoa (Lehto-Salo ym. 2002, 30-31; Kokko & Turunen 1994, 135-137; Kivinen 1988, 7-10). Lähes 80 % koulukotinuorista on ollut nuorisopsykiatrisessa avohoidossa ja 40 % avohoidossa (Lehto-Salo ym. 2002, 30-31). Nuorisopsykiatriallinen

hoito on lisääntymään päin. Aiemmin ennen koulukotiin sijoittamista on Toivolan (1987, 51) mukaan 12 % nuorista oli ollut psykiatrisissa hoitolaitoksissa. Näsänen ja Rautavan tutkimuksessa 45 % nuorista ilmoitti olleensa aiemmin sijoitettuna sairaalaan (Näsänen & Rautava 1998, 43). Nuorista 69 % oli saanut erityisopetusta ja 52.9 % oli ollut erityisluokalla (Lehto-Salo ym, 2002, 20). Erityisopetusta saaneiden määrä on myös kasvamassa. Aikaisempina vuosina (80-luvun tutkimuksissa) noin puolet oppilaista oli saanut erityisopetusta ennen koulukotiin tuloa ( Kivinen 1988, 7-10; Ahvenainen, Lindholm & Nikkanen 1984, 32).

Koulukotinuori tulee rikkoutuneesta perheestä. Yli puolet koulukotinuorista oli asunut jossain muualla kuin ydinperheessä (perheeseen kuuluvat molemmat biologiset vanhemmat) ( Lehto- Salo ym.2002, 19, 28; Kokko & Turunen 1994, 118-119; Pösö 1993, 206-207; Kivinen 1988, 5-6; Toivola 1988, 42-43; Ahvenainen ym. 1984, 25- 27.) Perheen hajoaminen on varsin yleistä koulukotinuoren lapsuudessa. Tilastollisen vuosikirjan mukaan (2000) vajaa viidennes koulukotinuorista asui ydinperheessä, verrokkiaineistosta 60 % ja koko väestöstä 77 % nuorista asui normaaliperheessä vuonna 1999 (Lehto- Salo ym. 2002, 28). Huostaanottopäätöksissä vaarantaviksi tekijöiksi lähes kaikilla koulukotinuorilla todettiin perhevaikeudet (Pösö 1993, 165-167). Verrattaessa nuorten vanhempien liiton eheyttä väestöön yleensä (suomalaiset lapsiperheet, apukoululaiset, tarkkailuluokkalaiset, kaikki lastensuojelulapset, lastenpsykiatrisessa sairaalassa olevat sekä koulukotinuoret) koulukoteihin tulevien oppilaiden vanhemmilla on vähiten muodollisesti eheitä liittoja (Toivola 1987, 45).

Koulukotinuoren perhe on usein moniongelmainen (Lehto-Salo ym. 2002, 19,28; Turunen 1994, 120-121, Kivinen 1988, 6). Toivola (1987) on koonnut erilaisia määritelmiä, mitä moniongelmaisella perheellä tarkoitetaan (Toivola 1987, 8-14). Moniongelmaista perhettä kuvaavia tekijöitä ovat mm. seuraavat: jatkuvat taloudelliset vaikeudet, velkaantuminen, työttömyys, pitkäaikaissairaudet, päihdeongelmat, vaikeus käyttää sosiaalipalveluja, kyvyttömyys pyytää apua, torjutun avun vastustaminen sekä eristäytyminen ja ympäristöä kohtaan tunnettu epäluulo (Toivola 1987, 12). Koulukotien nuorista 70 % oli asunut perheessä, jossa alkoholinkäyttö oli ongelma. Koulukotien nuorista 40 % kertoi joutuneensa väkivallan ja 16.5 % seksuaalisen väkivallan kohteeksi kotonaan. (Kokko & Turunen 1994, 121.) Vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmien, lainrikkomusten

sekä perheväkivallan suhteen koulukotinuoret erosivat merkittävästi verrokkinuorista (Lehto-Salo ym. 2002, 28). Purjon (2001, 30-31) mukaan vanhempien keskinäinen tai lapsen itseensä kohdistuva väkivalta voi saada lapsen toiminaan samalla tavalla jo nuorena tai myöhemmissä ihmissuhteissaan.

Osa koulukotioppilaiden vanhemmista on vetäytynyt lapsen hoitovastuusta tai se on jätetty jommalle kummalle vanhemmista (Kokko & Turunen 1994, 127, Pösö 1993, 206). Nuori kertoi **tarkista** syyksi useimmiten isän alkoholismia, liikkuvan elämäntavan tai psykiatrisen sairauden (Pösö 1993, 206). Koulukodin työntekijät kokivat perheen haluttomuuden yhteistyön esteeksi (Pösö 1993, 208.) Ahvenaisen ym. (1984, 61) mukaan koulukotioppilas tuomitaan sitä todennäköisemmin myöhemmin pitkäaikaisiin vapausrangaistuksiin mitä enemmän oppilaalla on rikoksia sijoitusvaiheessa ja mitä vähemmän vanhemmat pitävät yhteyttä koulukotiin.

Yleensä koulukotinuori tulee alemmasta sosiaaliluokasta (Lehto-Salo ym. 2002, 19; Kokko & Turunen 1994, 126; Ahvenainen ym. 1984, 27-28). Lehto-Salon ym. (2002, 19) tutkimuksessa koulukotinuorten vanhemmat kuuluivat useimmiten luokkaan eläkeläinen tai muu, kun taas verrokkinuorten vanhemmilla oli useimmiten ammatillinen asema. Ahvenaisen ym. (1984, 27) tutkimuksissa alimpaan sosiaaliryhmään kuului 64 % isistä ja peräti 82 % äideistä. Lasten käyttöhäiriöitä on eniten alemmissa sosiaaliluokissa (Costello 1989, 840).

## 2.2 Koulukotinuoren päihteidenkäyttö, rikollisuus ja väkivaltaisuus

Alkoholinkäyttö ja tupakointi on hyvin yleistä koulukotinuorilla (Lehto-Salo ym. 2002, 23-24,30; Kokko & Turunen 1994,132; Pösö 1993, 167; Ahvenainen ym.1984, 45). Lehto-Salon ym. tutkijoiden mukaan (2002, 30) 40 %:lla oli jonkinasteinen päihdehäiriö, tytöillä useammin kuin pojilla. Kokon ja Turusen tutkimuksissa (1994, 132) kahdesta koulukodista, toisen koulukodin nuorista lähes puolella oli tai oli ollut alkoholiongelma ja toisessa noin viidenneksellä. Pösön tutkimuksissa (1993, 171) pojille päihteet olivat suurempi ongelma kuin tytöille. Poikien kohdalla päihteisiin liittyivät rikokset, tyttöjen kohdalla päihteet kuvattiin suhteessa elämäntapa- ja seuraongelmiin. Soinisen tutkimuksen (1985, 63-64) mukaan seurustelua helpottava humalatilän vaikutus ilmaisee sosiaalisten

taitojen puutetta sekä lieventää sosiaalisen eristäytymisen tuottamaa ahdistusta koulukotinuorilla. Säätelän tutkimuksessa (1996, 42-43) erään koulukotinuoren mukaan koulukotihoito auttoi pysymään erossa päihteiden käytöstä.. Toivolan (1988, 88) mukaan 75 % koulukotinuorista kertoi käyttävänsä alkoholia saman verran kuin muu nuoriso yleensä.

Helimäki & Pelkonen tutkivat koulukotinuorten taustatekijöitä. Heidän mukaansa koulukotiaines on vaikeutunut 50- luvulta 60- luvulle. Erilaiset rikoksen muodot ovat lisääntyneet, myös huumausaineiden käyttö ja karkailu.(Helimäki & Pelkonen 1970, 96.) Huumeita oli käyttänyt lähes puolet toisen koulukodin oppilaista ja toisen koulukodin oppilaista melkein kolmannes. (Kokko & Turunen 1994, 132). Huumeidenkäyttö oli POLKU- tutkimuksen koulukotityöillä yleisempää kuin pojilla. Tytöistä 21.1 %:lla oli huumausaineriippuvuus kun pojilla vastaava luku oli 4.1 % (Lehto-Salo ym. 2002, 23-24).

Koulukotinuoren elämänselviin liittyy usein rikollinen tausta (Ahvenainen ym. 1984, 60; Kokko & Turunen 1994, 133; Pösö 1993, 167; Toivola 1988, 92-95). Sijoitusperusteita tutkittaessa rikoksiin todettiin melkein poikkeuksetta liittyvän koulupinnaus (Ahvenainen ym.1984, 31). Pojilla rikollinen tausta on yleisempää kuin tytöillä (Pösö 1993, 169; Toivola 1988, 93.) Lähes 80 % koulukotien nuorista oli tehnyt lieviä rikoksia ja 64 % vakavia rikoksia ( Kokko & Turunen 1994, 121-122). Englannissa tehdyssä tutkimuksessa Hudson puhuu sukupuolen mukaan eriytyneistä huoltopoluista. Poikien huoltopolku käynnistyy tyttöjä useammin rikosten ja järjestyshäiriöiden tuottamisesta. Yhteydenpito painottuu perheen sijasta poliisiin ja kouluun. (Hudson 1983, 5-13.) Virkkusen mukaan (1985, 243) epäsosiaaliset nuorisorikolliset tulevat perheistä, joissa keskinäinen vuorovaikutus on puutteellista, vihamielistä ja hylkivää.

Noin puolet koulukotien nuorista kertoi itse käyttäytyneensä väkivaltaisesti (Kokko & Turunen 1994, 122, 133). Väkivaltarikokset näyttävät olevan kasvamaan päin, sillä Toivolan (1988, 101) tutkimuksessa väkivaltarikoksiin ennen koulukotivaihetta oli syyllistynyt vain pieni osa oppilaista (tytöistä 5 % ja pojista 10 %). Myös koulukodissa kerrottiin näkyvän väkivaltaa. Koulukodin oppilaista 62 % ilmoitti koulukodissa esiintyvän väkivaltaista käyttäytymistä. Suurin osa väkivaltatilanteista oli oppilaiden keskinäistä välienselvittelyä. (Näsänen & Rautava 1998, 46). Koulukotinuori kertoo olevansa

useammin kiusaaja kuin kiusattu (Rimpiläinen 2001, 6). Kokon ja Turusen (1994, 121) tutkimuksessa taas koulukiusaajiksi luokiteltiin vain pieni osa koulukotioppilaista. Purjo (2001, 26-32) pohtii väkivaltaisen käyttäytymisen liittyviä syitä. Lähtökohtana väkivaltaiseen käyttäytymiseen hän pitää ihmisen tunteita, ajatuksia ja opittuja malleja. Väkivaltaisia nuoria yhdistävät huonot tunnetaidot, kielteiset asenteet itseään ja muita kohtaan, vääristyneet arvot ja toimintatavat. (Purjo 2001, 27.) Suomalaisen seurantatutkimuksen mukaan käytöshäiriöisillä lapsilla on erityisesti myöhempää rikollista käyttäytymistä. Rikoskäyttäytymistä esiintyy sitä enemmän, mitä myöhäisemmässä iässä hoitokontaktiin on päästy. (Taipale 1991, 267-269.)

### 2.3 Koulukotinuoren koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet

Koulukotinuorten kouluongelmat ovat yleisiä (Lehto-Salo ym. 2002, 28; Ulvinen 1998, 6-7; Kokko & Turunen 1994, 120; Pösö 1993, 167; Ahvenainen ym. 1984, 41). Koulukotien nuorista kukaan ei käynyt koulua säännöllisesti ennen koulukotivaihetta ja noin kolmanneksella oli kertynyt kouluvaihtoja (yli 2) (Kokko & Turunen 1994, 120-121). Koulukotinuoret suhtautuivat koulunkäyntiin muita nuoria kielteisemmin (Ulvinen 1998, 17; Soininen 1985, 57). On ilmeistä, että monen nuoren kohdalla epävaka elämäntilanne (mielenterveyden häiriöt, päihteidenkäyttö ja huonot kotiolot) vaikeuttavat opiskelua ja keskittymistä (Lehto-Salo ym. 2002, 28). Käyttäytymishäiriöisiltä lapsilta puuttuu ilo. Sen tilalla on varuillaan olo ja laskelmointi. He ovat menettäneet uuden oppimisen innon, lapselle luontaisen tiedonhalun. (Arajärvi & Varilo 1991, 131.)

Koulukotinuorilla on vaikeuksia muita nuoria enemmän lukemisessa ja kirjoittamisessa. Myös matematiikassa esiintyy vaikeuksia jo peruslaskutoimituksissa. Yleensä ongelmia esiintyy tarkkaavaisuudessa sekä toiminnan suunnittelussa ja ohjauksessa. Lisäksi oppilailla oli kielellisiä vaikeuksia. (Lehto-Salo, Mahlanen, Levä, Kuuri, Ahonen, Soininen, Huvinen, Marttunen; Koponen 1999a, 35.) Nykyisissä oppimisvaikeuksien tukitoimissa oppimisvaikeuksiin puututaan liian myöhään jolloin syrjäytymisvaara on uhkana oppilaalle (Eerola & Willberg 2002, 22-25). Tällä hetkellä koulukodeissa oppimisvaikeudet tunnistetaan herkemmin ongelmakäyttäytymisen syyksi. Nyt osataan myös sosioemotionaalisten ongelmien lisäksi arvioida oppilaan tämänhetkistä taitotasoa ja laatia opetussuunnitelmat sen mukaisesti. Monilla oppilaalla on rikkinäinen

koulunkäyntihistoria ja perustaidot ovat jääneet puutteellisiksi. (Kuuri 2001, 24.)  
 Oppimisvaikeuksien takaa löytyy useita eri tekijöitä. Useat koulu- luokka – ja  
 opettajavaihdokset sekä liian suuret oppimisvaatimukset voivat johtaa oppimisvaikeuksiin  
 (Arajärvi 1995, 95).

Koulukotinuoresta käytetään usein nimitystä syrjäytynyt nuori. Kuten aikaisemmin  
 todetaan koulukotinuorta leimaavat eri elämäalueisiin liittyvät negatiiviset asiat.  
 Heikkinen (1999, 26-27) pohtii syrjäytymiskäsitettä. Syrjäytymiskäsite on ongelmallinen.  
 Kenellä on oikeus määritellä toisia ”syrjäytyneiksi”, mistä ihminen ylipäänsä tietää  
 syrjäytyneensä, varsinkin jos hän kokee elämänsä mielekkääksi. Onko koulutuksesta tai  
 työelämästä jonkin aikaa ulkopuolella oleminen merkki syrjäytymisestä, mitkä kaikki  
 huono-osaisuuden indikaattorit ihmisellä tulee olla, että hän on syrjäytynyt. Työstä  
 syrjäytyminen ja sosiaalinen syrjäytyminen eivät automaattisesti kasaannu samoille  
 nuorille.

#### 2.4 Koulukotinuoren persoonallisuus ja mielenterveys

Koulukotipoikia koskevassa tutkimuksessa erityiskoulua käyvät pojat erosivat tavallisen  
 koulun pojista siinä, että he ilmoittivat olevansa ahdistuneempia, ärtyneempiä,  
 hermostuneempia ja vähemmän rentoutuneita (Pulkinen, Alho, Alho, Hänninen, Korpela,  
 Rauhala 1987, 35). Luoma (1985) on koonnut joitakin persoonallisuuspiirteitä kuvamaan  
 koulukotinuorta. Hänen mukaansa koulukotinuorelle on tyypillistä epäsosiaalinen  
 aggressiivisuus, sosiaalinen poikkeavuus ja estyneisyys. Koulukotinuorilla on laitokseen  
 tullessaan yhä useammin MBD- oireyhtymä (hyperaktiivisuus). Hyperaktiivista lasta  
 kuvaavat mm lyhyt tarkkaavaisuuskyky, keskittymiskyvyn puute ja mielialojen vaihtelu.  
 (Luoma 1985, 13-16.) Koulukotinuorelle saattaa olla vaikeuksia sopeutua uusiin asioihin ja  
 tilanteiden hallinta tuottaa vaikeuksia. Usein sopeutumattoman nuoren suoritustaso jää alle  
 omien edellytysten. Sopeutumaton nuori reagoi vastoinkäymisiin aggressiivisesti ja häntä  
 kuvaa heikko itsetunto, lyhytjänteisyys, heikko itsekontrolli, ahdistuneisuus sekä  
 pelokkuus (Hermalampi, Kalliomaa, Kyllönen, Kyrönseppä, Päivärinta 1985, 11, 20.)

Kovin yhtenevää ja yleistävää piirrettä ei koulukotinuorille voida asettaa. Rimpeläinen  
 arvioikin, että koulukotinuorilla ei ole selviä muista nuorista erottavia piirteitä, he

oireilevat vaikean elämäntilanteensa vuoksi ja heillä on huono sietokyky (Rimpeläinen 2001, 6). Myös Ulvinen (1998, 16-17) totesi minäkäsityksissä olevan vähän eroja koulukotinuorten ja verrokkinuorten välillä. Koulukotityttöillä todettiin olevan huonompi minäkäsitys kuin peruskoulutyttöillä. Koulukotityttöillä oli myös enemmän sosiaalisia ongelmia kuin muilla tytöillä. Elämäntilannetta mittaavissa osioissa kummallakaan sukupuoliryhmällä ei ollut merkitsevää eroa verrattaessa verrokkinuoriin. Luoman (1985, 19) mukaan koulukotioppilas on impulsiivisempi kuin keskiverto-oppilas. Kokon & Turusen (1994,123) tutkimuksessa koulukotinuorten huono impulssikontrolli ja vuorovaikutusvaikeudet johtivat keskittymiskyvyn vaikeuksiin ja omantunnon heikkouteen.

Mielenterveyden häiriöt ovat koulukotinuorilla yleisiä (Lehto-Salo ym. 2002, 29; Lehto-Salo ym. 1999, 34-35). POLKU- tutkimuksessa lähes 90 %:lla koulukotinuorista todettiin jokin mielenterveydenhäiriö, vastaava luku verrokkinuorilla oli 16.7 %. Yleisin mielenterveydenhäiriö oli jokin käytöshäiriö. Kolmen samanaikaisen häiriön yhdistelmä; käytöshäiriö, mielialahäiriö ja päihdehäiriö erotti koulukotinuoret selvästi verrokkinuorista. Tyttöillä samanaikaisuussairastuvuus oli selkeästi yleisempää kuin pojilla. Pitkäaikaisia mielialahäiriöitä oli noin puolella koulukotinuorista, ajankohtaisia noin viidenneksellä. (Lehto-Salo ym. 2002, 29-30.) Käytös- ja uhmakkuushäiriöiden lisäksi mielialahäiriöt, ahdistuneisuushäiriöt ja tarkkaavaisuushäiriöt olivat yleisimpiä mielenterveydenhäiriöitä koulukodista kotiutuneilla nuorilla. Tytöistä 88 %:lla oli uhmakkuushäiriö, kun vastaava luku pojilla oli 33 %. (Lehto-Salo ym.1999, 35.)

Koulukoteihin sijoitetaan erityisesti käyttäytymishäiriöisiä nuoria. Koulukoteihin tulee yhä enemmän myös akuuteista psyykkisistä oireista kärsiviä nuoria. (Lehto-Salo ym. 1999, 32.) Nuorten mielenterveyden häiriöiden yleisyyttä eri laitostyypeissä on tutkittu vähän. Turkuun lastenkotilaitoksiin sijoitetulla nuorilla todettiin merkittäviä käytöshäiriöitä 43 %:lla ja noin puolet näistä lastenkotilapsista oli erityisopetuksessa. (Hukkanen, Sourander, Bergroth & Piha 1997, 254- 257.) Lapsen käytöshäiriö vaatii hoitoa. Pitkäaikaisella yhteishoidolla voidaan saada muutosta aikaan edellyttäen, että vanhemmat ovat mukana. Käytöshäiriöinen lapsi ei useinkaan hyödy yksilöterapiasta. Vaikka käytöshäiriöinen lapsi on vaikeahoitoinen, voidaan häntä usein auttaa itselleen ja ympäristölleen tyydyttävämpään elämään. Hoidon tavoitteena on mielekkyyden löytäminen lapsen elämän tyhjyyden ja

apatian tilalle. Käytöshäiriöisten lasten hoidossa ovat osoittautuneet hyödyllisimmiksi sellaiset ohjelmat, joissa vanhemmat ovat mukana. (Arajärvi & Varilo 1991, 249-253.)



### 3 KOULUKOTIHOITO

Koulukotien synty sijoittuu 1800-vuosisadan puolelle. Tällöin perustettiin ensimmäiset kasvatuslaitokset, Kylliälän kasvatuslaitos ja Pentsarlahden työ- ja ojennuslaitos vuonna 1829. (Saari, 1961, 23.) Turvattomien lasten kasvatusyhdistys perustettiin 1870-luvulla huolehtimaan orvoiksi ja turvattomaksi jääneiden lasten kasvattamisesta ja hoitamisesta (Pösö 1993,66). Yhdistyksen toimesta alettiin perustaa omia kasvatuslaitoksia pahantapaisia lapsia varten (Salminen 2001, 4; Pösö 1993, 66). Alun perin laitoshoidon rakennettiin ”alikäisiä rikollisia” varten. Sijoitukset tapahtuivat rikoslain perusteella. (Siltanen 1990, 84.) Ensimmäinen valtion koulukoti perustettiin vuonna 1891, mutta toiminta vakiintui varsinaisesti vasta 1920-luvulla (Pösö 1993,67; Toivola 1988, 19). Aluksi koulukotien toiminnasta huolehti vankeinhoitohallitus. Myöhemmin valvonta siirtyi kouluhallitukselle ja nykyisin toiminnasta vastaa sosiaalihuolto. (Salminen 2001, 6-7; Pösö 1993, 66-67 ; Kivinen 1988, 19.) Koulukotien toimintaperiaatetta kuvasi 1960-luvulle saakka kurinalainen kasvatus ja kova työn tekeminen (Kivinen 1988, 33). Koulukodit joutuivat ankaran arvostelun kohteeksi 1900-luvun puolivälissä. Osittain arvostelun vuoksi sosiaalihuollon alueella tapahtui muutoksia, mikä merkitsi mm. koulukotien työkasvatuksen muuttumista vähitellen hoidolliseen suuntaan. Tämä merkitsi ryhmä- ja yhteisökasvatusta sekä vapaa-ajan harrastusten lisääntymistä. (Salminen 2001, 8; Toivola 1988, 35.)

Koulukotien aseman muutos yhteiskunnassa näkyy hoitopaikkojen määrän muutoksissa. Kun vuonna 1965 kaikissa kasvatuslaitoksissa oli kirjoilla 1541 lasta niin vuonna 1993 koulukodeissa oli 291 lasta (Pösö 1993, 70.) Vielä 1990-luvun alkupuolella koulukoteja oli Suomessa kymmenen, ja niistä lakkautettiin kolme vuonna 1994. Tällä vuosisadalla valtio pitää yllä kuutta koulukotia. Koulukotien hoitopaikkoja ovat vähentyneet puolella; kolmesta sadasta 150:een hoitopaikkaan kahden vuosikymmenen aikana. (Pakkanen & Heino 2000, 2.) Koulukodit erikoistuvat yhä enemmän siten, että kullakin koulukodilla on jokin vahva osaamisen alue perusosaamisen lisäksi (Soininen 1995, 12-15).

Lagmansgården (Pedersöde) on ruotsinkielisiä varten, Harviala (Janakkala) ja Liminka (Liminka) ovat erikoistuneet ammatilliseen opetukseen. Lisäksi Limingassa on kehitetty erityinen huumehoitomalli. Mikkelissä sijaitsevat Koivikko ja Sairila tekevät yhteistyötä

keskussairaalan kanssa psykiatrisen hoidon osalta. Myös Vuorelassa (Nummela) on kehitetty psykiatrasta osaamista. Sippolassa (Anjalankoski) on keskitytty psykososiaaliseen yhteistyöhön. (Pakkanen & Heino 2000, 24.)

### 3.1 Sijoittaminen koulukotiin

Nuori sijoitetaan koulukotiin, kun hän omalla käyttäytymisellään vaarantaa vakavasti terveyttään. Tämä voi ilmetä päihteiden käyttönä, rikollisuutena, koulunkäynnin keskeyttämisenä tai erilaisina psyykkisinä oireina. Päätös koulukotiin sijoittamisesta pyritään tekemään yhdessä nuoren ja hänen vanhempiansa kanssa. (Lehto- Salo ym. 1999, 32.) Lasten lainvastaisia tekoja pyritään torjumaan sijoittamalla heidät lastensuojelulaitoksiin kuten koulukoteihin ja samalla siirtää lapsi pois huonosta kasvuympäristöstä. Usein rikoskierteen katkaisemiseksi nuoren kohdalla riittää lyhytaikainen laitoshoido, mutta on myös tilanteita, jolloin nuori tarvitsee laitoshoidoa aina aikuistumiseen saakka. Joidenkin pitkäaikaisten sijaishuoltoa tarvitsevien asosiaalisten nuorten kohdalla perhehoito(sijaisperheet) riittävät takamaan hyvän kasvun ja kehityksen. (Vintiöryhmän muistio 1992, 8.) Koulukodin alkuaikoina koulukotiin sijoitettiin turvattomia, orpoja ja kehitysvammaisia lapsia (Pösö 1993, 50-51, 67). Nykyisin sijoituksen syynä ovat useimmiten kouluvaikeudet ja rikollinen toiminta (Kokko & Turunen 1994, 136). Lisääntyneessä määrin koulukotiin tulee nuoria, joita on hoidettu nuorisopsykiatrisella osastolla ja koulukoti on näin ollen usein nuoren jatkohoitopaikka (Lehto-Salo ym 1999, 32). Stakesin tulosjohtajan mukaan koulukotinuoret ovat yhä vaikeampihoitoisia, siksi kurinpito-ongelmat ja väkivaltatilanteet yleistyvät (Hytönen 2003b, 10).

Yleensä sijoitus tapahtuu alle 18 -vuotiaita koskevan lastensuojelulain pohjalta, mutta se voi tapahtua myös mielenterveyslain pohjalta (Lehto- Salo ym. 1999, 32). Koulukodit ovat valtakunnallisia lastensuojelulain (683/83) mukaisia lastensuojelulaitoksia, joiden toiminnasta säädetään erikseen asetuksella valtion koulukodeista (796/78). Kunnat sijoittavat lapsia lastensuojelulain 16 § (huostaanotto) ja 14 § (avohuollon tukitoimi) sekä mielenterveyslain (116/90) perusteella. Sijoitus voidaan tehdä lastensuojelulain (683/83) 17 § (vastentahtoinen) ja 18 § (kiireellinen) perusteella. (Soininen 1995,1.) Kaikki valtion koulukodit ovat täysmääräisesti käytössä. Lastensuojeluun liittyviä kustannuksia on

kuntien osalta helpotettu niin, että vuodesta 1999 lähtien kunnat ovat voineet hakea valtion tasausrahosta helpotusta kustannuksiin. (Hytönen 2003b, 10.)

### 3.2 Toimintaperiaate

Koulukotiasetuksen 2 § mukaan valtion koulukodin tehtävänä on hoitaa ja kasvattaa sellaisia lapsia ja nuoria, joita ei voida tarkoituksenmukaisesti kasvattaa perhehoidossa, lastenkodissa tai muussa lastensuojelulaitoksessa ja jotka eivät sairauden tai vammaisuuden vuoksi tarvitse muualla hoitoa. Tulkinnan mukaan valtion koulukodit määrittellään erityispalvelun viimesijaisiksi palvelujen tuottajiksi. (Pakkanen & Heino 2000, 2.)

Koulukodit ovat valtion omistuksessa ja toimivat STAKESIN alaisena (Hytönen 2003, 10; Kokko & Turunen 1994, 23). Myös koulukotien koulut ovat valtion hallinnon omistuksessa. (Kokko & Turunen 1994, 23.) Koulukotien toimintaa ohjaa lastensuojelulaki ja osittain myös mielenterveyslaki. Koulukotien perustehtäväksi yleisellä tasolla rakentuu lastensuojelulain mukainen avo-, sijais- ja jälkihuolto sekä mielenterveyspalvelut lukuun ottamatta pakkohoitoa. (Salminen 2001, 17; Kokko & Turunen 1994, 24.) Paikallisesti toiminnasta on vastuussa johtokunta ja laitoksen johto (Salminen 2001, 22).

Koulukotien perustehtävää toteutetaan monen eri toiminnan kautta. Koulukodeissa annetaan kasvatusta, hoitoa, peruskouluopetusta tai ammatillista koulutusta huostaan otetuille nuorille. (Salminen, 2001, 19; Kokko & Turunen 1994, 24.) Koulukotihoito kattaa selkeästi omaksi toiminta-alueeksi tiettyjä toiminnan sektoreita, kuten koulutuksen. Tällaisten selkeiden toimintomuotojen lisäksi koulukotihoito määräytyy tiettyjen rakenteiden perusteella, kuten asumismuodon tai asiakasryhmän erityistarpeiden mukaan. Palveluja voidaan suunnata ensinnäkin lapselle tai koko perheelle. (Salminen 2001, 19.) Asumismuoto on yksi tärkeistä rakenteellisista tekijöistä koulukodissa. Laitosasumista on vähennetty, osastojen kokoa pienennetty sekä pieniä soluyksiköitä lisätty. (Salminen 2001, 20.)

Koulukodeissa annetaan peruskoulua vastaavaa opetusta, joka toimii peruskoululain mukaisesti. Koulukotien opetussuunnitelmamalli sisältää peruskoulun yleisopetusta

vastaavan opetuksen ja peruskoulun mukautettua opetusta vastaavan opetuksen. Oppilaalle annetaan opetusta omien edellytysten mukaan sekä järjestetään tarvittaessa harjaantumisopetusta tai kuulovammaopetusta. (Koulukotien opetussuunnitelman perusteet 1988, 7-8.) Koulukodeissa peruskoulun opetus tapahtuu pääosin sopeutumattomien (ESY) tai mukautetun opetuksen (EMU) opetussuunnitelman mukaisesti. Koulukodit ovat viime vuosina tehneet koulukohtaisia opetussuunnitelmia (Salminen 2001, 56.) Opetusryhmät voivat vaihdella yhdestä oppilaasta useampaan. Koulukodissa voidaan antaa myös yhdysluokkaopetusta. Tukiovetusta järjestetään mm. opinnoissaan jälkeen jääneelle, vaikean vamman tai sopeutumattomuuden takia. (Koulukotien opetussuunnitelmien perusteet 1988, 14-17.)

Oppilaat asuvat koulukotisijoituksen ajan koulukodissa ja käyvät laitoksen koulua tai opiskelevat alueen yksittäisissä kouluissa (Ruotsinkielisen koulutoimikunnan kehittämistyöryhmän muistio 1996, 4). Valtion koulukoteihin valmistuivat 1990-luvun alussa ensimmäiset perhekodit. Perhekodissa asuu muutama lapsi koulukodista ”sijaisperheenomaisesti” perheasunnossa. (Salminen 2001, 20.) Koulukotien paikkalukua voidaan hätätapauksessa lisätä sijoittamalla nuoria koulukotien yhteydessä toimiviin perhekoteihin (Hytönen 2003b, 10). Koulukotityön perhetyön merkitystä on korostettu (Ruotsinkielisen kehittämistyöryhmän muistio 1996, 4; Kokko & Turunen 1994, 25; Pösö 1993,69). Koulukotityötä on kehitetty viime vuosikymmenien aikana. Harrastus- ja vapaa-ajan toiminta sekä perhekeskeinen työskentely nähdään tärkeänä osana koulukotityötä. (Salminen 2001, 19; Kokko & Turunen 1994, 25; Pösö 1993, 69, 100-101; Toivola 1988, 19-20.) Vapaa-ajan harrastustoiminta koulukodeissa on monipuolista (Salminen 2001, 57).

Toimintatavat eri koulukodeissa ovat periaatteiltaan samanlaisia, mutta kuitenkin laitoksen ilmapiiri ja toimintatavat ovat muuttuneet yksilöllisiksi (Kokko & Turunen 1994, 38).

Kasvun yhteisöt: Mikkelin ja Sairilan koulukodit esittelevät koulunsa toimintaa seuraavasti: Kasvun yhteisössä työskentelee noin 90 työntekijää ja hoitopaikkoja on kuudellekymmenelle nuorelle. Koulukodin yhteydessä toimii viisi perhekotia. Kasvun yhteisössä on omat osastonsa erityishoitoa tarvitseville. Päihdeongelmaisille nuorille ja erityishuolenpitoa (mm. itsetuhoisesti ajattelevat) tarvitseville nuorille on järjestetty omat asumisyksikkönsä. Lapsia hoitaa moniammatillinen tiimi, mm. erikoissairaanhoitaja, psykologi ja psykiatri. Koulukotiyksiköissä toimii kaksi koulua. Opetus etenee pienissä

luokissa oppilaan edellytysten mukaan. Jokaisella luokalla on oma opettaja, jolla on myös tärkeä rooli oppilaan hoitotiimissä. (Hytönen 2003a, 4.)

Yksilöllisyys korostuu koulukotien hoito- ja kasvatustyössä (Salminen 2001, 21; Pösö 1993, 95; Luoma 1985, 23). Koulukodin hoitotyö rakentuu omahoitajajärjestelmän toteuttaman yksilötyön kautta (Salminen 2001, 20; Kokko & Turunen 1994, 25).

Koulukotioppilaalle laaditaan hoitosuunnitelma, johon on kirjattu saavutettavissa olevia tavoitteita, kuten päivärytmin normaalistaminen tai yhdeksännen luokan loppuunkäynti. Hoitosuunnitelmaan laaditaan lisäksi jatkosuunnitelmat koulukotielämän jälkeen. Toinen tärkeä yksilöllinen hoitomuoto on omahoitajajärjestelmä. Omahoitajasuhteessa korostuu lapsen ja lapsen perheen asioiden tunteminen ja tukeminen. (Pösö 1993, 95-96.)

### 3.3 Koulukodin tavoitteet ja niiden toteutuminen

Valtion koulukodit tekevät tulossopimukset Stakesin kanssa vuotuisten tavoitteiden ja resurssien osalta. Koulukodeissa käytetään nettobudjetoitua ja se tarkoittaa sitä, että hinnat vaihtelevat koulukodeittain. Lisäksi toiminnan rahoitus on riippuvaista palvelujen käytöstä ja sen vaihtelusta. (Pakkanen & Heinonen 2000, 2.) Yhdessä vuoden 1995 toimintakertomuksista esiteltiin arvioinnin menetelmää, joka jakaantui a) yksilökeskeisten tavoitteiden b) nuorelle suotuisten kasvuolosuhteiden sekä hoitotuloksen pysyvyyteen liittyviin arviointeihin:

#### a. yksilökeskeiset tavoitteet

- peruskoulun suorittaminen
- valmius ammattikoulutukseen tai työssäkäyntiin
- kyky huolehtia arkipäivän asioista
- epäsosiaalisen käyttäytymisen loppuminen
- tilanteenmukaisen käyttäytymisen hallinta

#### b. suotuisat kasvuolosuhteet ja hoitotuloksen pysyvyys

- sopimus asianomaisen kanssa hoidon tavoitteista, menettelyistä, ja hoidon kestosta
- nuorelle merkityksellinen ihmissuhteen syntyminen sijoituksen aikana
- nuoren suhteen selkiintyminen omiin vanhempiinsa

- kasvulle myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen syntyminen
- realistinen jälkihuoltosuunnitelma. (Salminen 2001, 23.)

Pernasaaren vuoden 1990 toimintakertomuksen mukaan koulukotihoidon yleisiä tavoitteita ovat nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen sekä nuoren opettaminen elämään yhteiskunnassa vallitsevien normien mukaisesti (Säätelä 1996, 12). Soinisen mukaan koulukotihoito tulee nähdä osana lapsen hoidon kokonaisuutta. Moni lastensuojelulapsi ei ole halunnut käyttää avohuollon palveluja ja on ajautunut yhä pahempaan laitostieteeseen. Tällaisten nuorten kohdalla koulukotihoidon alkutavoitteena on synnyttää hoitomotiiviat, saada lapsi kiinnostumaan itsestään. (Soininen 1984, 33.) Muita koulukodin asettamia tavoitteita ovat nuoren itsetunnon vahvistaminen, sosiaalisten taitojen monipuolistaminen, sekä yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyökyvyn vahvistaminen. Koulukodin jälkeen nuoren pitäisi olla tietoisempi toiminnoistaan, vahvempi ottamaan vastuuta ja määrätietoisempi suunnittelemaan elämää. (Soininen, H 1995, 8.)

Koulukotien toiminnan taustalla on työntekijöiden yhdessä jakama ajattelu työhön liittyvistä peruskysymyksistä. Lasten myönteisen kasvun kannalta turvallisuuden tunne on yksi merkittävistä asioista. Turvallisuuden kautta syntyy vuorovaikutuksellinen luottamus. Koulukotityön perusolettamuksena kasvatustyössä on aikuisen ihmiskäsitys. Työntekijän tulee nähdä lapsi asenteiden ja ajatusten tasolla. Yksilöllisyyden korostamisen lisäksi jo laitoksen vanhoihin perinteisiin kuuluu yhteisöllisyyteen kasvattaminen. (Salminen 2001, 30-33.) Itse koulutytön tavoitteista Sairilan koulukodin rehtori, Juha Kontinen mainitsee oppimisvaikeuksien voittamisen, realistisen minäkuvan kehittymisen, yhteistyön ja vastuunkantamisen lisääntymisen sekä tulevaisuuden hahmottamisen (Hytönen 2003a, 4).

Tikka (1986) keräsi erään koulukotiyhteisön ajatuksia kirjaansa ”Tuhoava yhteisö”. Koulukotiyhteisön kasvatusta ei näyttäisi aina toimivan yleisten kasvatusihanteiden mukaisesti. Tikan tutkimusten mukaan koulukotiyhteisöä hallitsi hajanainen kasvattajayhteisö, jonka vallankäyttö oppilaita kohtaan on auktoritääristä ja epäjohdonmukaista. Rangaistusmenettely oli myös johtajakeskeistä. Tämän laitoksen kohdalla ei voinut puhua sosiaalistavasta ja kasvatuksellisesta toiminnasta – Tikan mukaan laitoksen toiminta saattoi jopa heikentää oppilaiden itsetuntoa ja lisätä kielteistä

minäkuva. (Tikka 1986, 93-95.) Näsänen ja Rautavan tutkimuksen (1998, 45) mukaan koulukotien tulisi kehittää enemmän kiittämisen ja palkitsemisen aiheita sekä kehittämään erilaisia palkitsemis- ja palautejärjestelmiä. Valtion koulukotien valvonnassa vaaditaan lastensuojelulain uudistamista ja työnjaon selkeyttämistä. Selkiyttämistä vaaditaan pakkohoitoon, eristämiseen ja huumetesteihin liittyvissä kysymyksissä. Parantamisen varaa on myös koulukotien hallinnossa ja vastuukysymyksissä. (Hytönen 2003b, 10.)

Suuri osa koulukotien lapsista kokee elämän muuttuneen myönteiseen suuntaan koulukotiaikana (Salminen 2001, 75; Toivola 1988, 35). Rikollisuuden on todettu vähentyvän selvästi koulukotisijoituksen aikana (Toivola 1988, 95, 100; Luoma 1985, 18; Ahvenainen ym. 1984, 61). Myös koulukodin jälkeinen rikollisuus väheni selvästi (Toivola 1988, 107). Kuitenkaan ei voida täysin perustellusti väittää koulukotihoidon vähentävän rikollisuutta (Toivola 1988, 107). Soinisen (1984, 61) mukaan poikkeava käyttäytyminen näyttää kaikilla osa-alueilla vähentyneen, mm. koulupinnauksen ja päihteiden väärinkäyttö on vähentynyt. Rikollisen käyttäytymisen määrä on silti jälkiseurannassa varsin korkea. Aggressiivinen käyttäytyminen on vähentynyt koulukotihoidon aikana (Pulkinen ym. 1987, 32).

Koulukotihoidosta on todettu olevan hyötyä koulukotinuoren koulunkäynnille (Kivinen 1988, 14-15; Luoma 1985, 19; Ahvenainen ym. 1984.) Myönteiset koulukodin tuomat muutokset olivat mm. koulunkäynnin parantuminen, elämäntavan ja käytöksen tasaantuminen sekä huumeista eroon pääseminen (Näsänen & Rautava 1998, 46). Koulukotihoidon pituudella näyttää olevan Soinisen tutkimuksen mukaan myönteistä merkitystä. Kauemmin hoidossa olleet nuoret kertoivat useammin tulevaisuuden suunnitelmistaan, omista asioistaan ja vastuun ottamisesta kuin vähemmän aikaa olleet. (Soininen 1985, 67.) Näsänen ja Rautavan tutkimuksissa koulukotinuorten tulevaisuuden suunnitelmat olivat vaihtelevia. Runsas kolmannes ei osannut ajatella tekemisiään koulukodin jälkeen, mutta lähes kaikilla oli jokin mielikuva tulevaisuudestaan. (Näsänen & Rautava 1998, 39.)

Koulukodit toimivat resurssiensa ääri rajoilla, eivätkä kykene vastaamaan lisääntyneeseen tarpeeseen ja erityisosaamisen kysyntään. Psykososiaalisesti oireilevien lasten ja nuorten hoidon kehittämisessä koulukodeilla on erityisasiantuntemusta, jonka pohjalta

koulukodeilla olisi mahdollista kehittyä valtakunnallisiksi osaamiskeskuksiksi. Nykyisillään resurssit riittävät ainoastaan omaan toimintaan ja satunnaiseen konsultointiin. Koulukotien erityisasiantuntemusta voisi kehittää muuan muassa seuraavilla psykososiaalisen työn alueilla: lasten- ja nuorten päihde- ja huumeongelmien hoito, aggressiivisten ja väkivaltaisten nuorten hoito, oppimisvaikeuksista kärsivien nuorten opetus- ja kuntoutusmenetelmien kehittäminen, nuorisorikollisuutta ehkäisevä strategia, syrjäytymisvaarassa olevien nuorten ammatillisen koulutuksen tukeminen sekä asiakaslähtöisyys ja pakkohoito. Muita koulukotityön kehittämishaasteita ovat työntekijöiden konsultointi ja jaksamisen tukeminen sekä yhteistyön lisääminen muiden keskeisten toimijatahojen kanssa. (Pakkanen & Heino 2000, 24-25.)



## 4 LIIKUNNAN MERKITYS ASOSIAALISILLE NUORILLE

### 4.1 Asosiaalisuuden käsite

Asosiaalista käyttäytymistä kuvaa mm. alkoholin väärinkäyttö, rikoksiin syyllistyminen, rutiinien kestättömyys sekä sopeutumattomuus sosiaalisten normien mukaiseen käyttäytymiseen (Alanen 1993, 306-307.) Nuoren depressiivisyys on tyypillinen asosiaalisen käyttäytymisen syy, jota valitettavan harvoin kuitenkaan huomataan (Koskinen, Lehtonen, Mäkelä 1985, 396.) Asosiaalisella käyttäytymisellä nuori peittää itseltään ja muilta tunne-elämän hädän muuttaen sen moraaliseksi hädäksi (Koskinen ym. 1985, 371.) Asosiaaliselle persoonalle tyypillisiä piirteitä ovat vastuuttomuus, epäilevä suhtautuminen muita ihmisiä kohtaan sekä heikko tahto. Hän saattaa olla helposti toisten ihmisten johdateltavissa. Asosiaalinen henkilö voi olla älykäs, jolloin hänellä on taipumusta manipuloida toisia ihmisiä. (Alanen 1993, 306- 307.) Koulupinnauksen, päihteiden ja varastelun kautta asosiaalinen nuori haluaa näyttää, ettei ole aikuisten johdateltavissa. Ahdistuksen osoittamisen lisäksi halutaan tietoisesti kapinoida aikuisten asettamia normeja vastaan. Myös nuorten jengit tukevat tällaista käyttäytymistä ja samaistuminen jengiin on voimakasta (Alanen 1994, 16.) Ne nuoret, joiden elämästä aikuiset ovat vetäytyneet (ns. ”kaverioriointuneet”), ajautuvat helpommin asosiaalisiin tekoihin kuin ”aikuisoriointuneet”. (Iso-Ahola & Hatfield 1986, 64.) Asosiaalisten tekojen merkittävänä syynä on pidetty heikkoa itsetuntoa. Asosiaalisilla nuorilla onkin todettu heikompi itsetunto kuin muilla nuorilla (MacMahon 1990, 344; Munson 1988, 306; Pulkkinen ym. 1987, 21-35.) Itsetunnon parantumisen katsotaan olevan suorassa yhteydessä siihen, miten asosiaalinen henkilö lopulta suhtautuu vallitsevaan yhteiskuntaan (Munson 1988, 306.) Harrastamattomuus ja vapaa-ajan passiivisuus ovat yhteydessä nuorten asosiaalisuuteen (Arajärvi 1986, 2-3; Iso-Ahola & Hatfield 1986, 120-123.)

Pulkkinen (1996, 4-7) kirjoittaa artikkelissaan ”sosiaalinen ratautuminen” epäsosiaalisten nuorten rikoskäyttäytymisestä. Amerikkalaisten tutkimusten mukaan epäsosiaalisen (mm. rikollisuus) käyttäytymisen aloittaneilla epäsuotuisat kasvuolot yhdessä lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien kanssa lisäävät rikollisen uran jatkumista. Epäsuotuisia kasvuoloja ovat mm. vanhempien rikollisuus ja alkoholismi, lasten laiminlyönti sekä

puutteelliset kasvuolosuhteet. Asosiaalisen käyttäytymisen riskiä lisäävät lapsen ominaisuudet kuten yliaktiivisuus ja heikko kontrollointikyky. Lapsen ominaisuudet voivat olla geneettisiä, mutta myös vahingolliset ympäristötekijät voivat aiheuttaa orgaanisen perustan syntymän jälkeenkin.

Lapsuudessa koetuilla huonoilla kokemuksilla sekä myöhemmin ilmenevillä oppimisvaikeuksilla on todennäköisesti yhteyksiä epäonnistumisiin ja turhautumisiin, jotka saattavat lopulta johtaa asosiaalisiin tekoihin, joita sosiaaliset ja ympäristölliset paineet edesauttavat. Alhainen sosioekonominen asema, työttömyys, sosiaalinen eristyneisyys, sekä perheen vaikeudet korreloivat kaikki positiivisesti asosiaalisuuteen. (MacMahon 1990, 347-348; Munson 1988, 306-307). Asosiaalisen käyttäytymisen takana on monenlaisia psyykkisiä tekijöitä mm. lapsuudessa moraalisesti tuomitut asiat, asosiaalisuuden esiintyminen neuroottisena (esimerkiksi kleptomania) sekä erilaiset luonnehäiriöt. (Koskinen ym. 1985, 371-372.)

Asosiaalisen nuoren hoidossa yksi keskeisimmistä kysymyksistä on miten saada lapset mukaan hoitoon. Asosiaaliset häiriöt ovat yleisimpiä laiminlyödyillä lapsilla.

Laiminlyötyjen lapsien vanhemmat harvoin tajuaavat, että heidän lapsensa tarvitsevat hoitoa. Asosiaalisten nuorten hoitoon ei sovi pelkkä sairaalahoito, sillä luonnehäiriöt eivät parannu mielisairaaloissa, vaikka psykiatrinen tila parantuisikin. Yksilö- ja perheterapia on tehokkain käytöshäiriöiden varhaisvaiheessa. (Laajus 1982, 172-173.) Asosiaalisen nuoren ongelman ratkaisun keskeinen edellytys on hoidon ja kasvatuksen jatkuvuus ja suunnitelmallisuus. (Koskinen ym. 1985, 373.)

#### 4.2 Liikunnan yhteys asosiaalisuuden vähenemiseen

Liikunnan edullisista vaikutuksista asosiaaliseen käyttäytymiseen on tehty joitain tutkimuksia. Suomessa on pyritty harjoittamaan sosiaalisia ongelmia ehkäisevää nuorisotyötä. Ideana on ollut tarjota nuorille virikkeellistä toimintaa ja yhteisöllisyyttä, joka olisi omiaan pitämään heidät poissa syrjäytymistä edistävästä toiminnoista. (Näre 2001, 75.) Liikuntaharrastus on keino pysyä poissa huonoista ajanviettotavoista (Telama & Polvi 1999, 409). Nuoret, joilla ei ole harrastuksia jäävät helpommin pois koulusta, ajautuvat passiivisuuteen ja käyttäytyvät aggressiivisemmin kuin aktiivisemmat nuoret.

Aggressiivinen käyttäytyminen tulisi estää tarjoamalla nuorille enemmän aktiviteettejä. (Arajärvi 1986, 57.)

Vapaa-ajan toiminnan lisäämistä on ehdotettu asosiaalisuuden ehkäisemiseksi varhaisnuorille, jolloin ensimmäiset rikokset yleensä tehdään (Laakso 1994, 10). Laakso tutki heikoin arvosanoin suorittaneiden peruskoululaisten ja ammattikoulutusta vaille olevien nuorten käsityksiä tilanteestaan. Tuloksissa korostui nuoren oma osuus epäonnistujana. Vaikeudet ilmaantuivat lukuaineissa ja häiriköinti oli tyyppillistä. Sen sijaan liikunta oli tuottanut positiivisia kokemuksia. Käytäntöä toivottiin kouluun enemmän. (Laakso 1994,33.) Asosiaalisille pojille on luontevaa ilmaista itseään toiminnan kautta. Tytöt ratkovat ongelmiaan mieluummin sanallisesti ja saavat siten apua ongelmiinsa poikia paremmin. (Kokko & Turunen 1994, 29). Sosioemotionaalisesti kypsyttämättömien lasten kuva omasta ruumiistaan on yleensä heikko. Taide ja liikunta voivat palvella omankuvan hahmottamisessa (Arajärvi & Varilo 1991, 273-274).

Ei-kilpailullinen liikunta tarjoaa terveen sosiaalisen kasvuympäristön. Liikunnassa syntyy aitoja vuorovaikutustilanteita ja liikunta edistää yhteistyötaitojen kehittymistä. (Telama & Polvi 1999, 410- 411; Iso- Ahola & Hatfield 1986, 113-116.) Liikunta mahdollistaa monimuotoisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja siinä voi myös oppia sosiaalisia taitoja. Liikunnan avulla saattaa sosiaalinen rooli muuttua passiivisesta syrjään vetäytymisestä aktiivisempaan suuntaan tai siirtymisen niin sanotusta asosiaalisesta roolista kohti yhteisten sääntöjen noudattamista. (Luotoniemi 1986, 29.) Liikunnan todellinen haaste onkin rikollisten nuorten uudelleen sosiaalistaminen. Tähänastisten tutkimusten mukaan systemaattisesti suoritettulla liikuntaohjelmalla saattaa olla myönteinen vaikutus rikollisuuteen taipuvaisten nuorten keskuudessa (Telama & Polvi 1999, 413.)

Nuorisovangeilla on asosiaaliseen käyttäytymiseen liittyviä piirteitä (vrt. Alanen 1993; Pulkkinen 1996). Koulukotinuorista tietty osa päätyy vankilaan. 1970- luvulla 15-20 vuotiaista nuorisovangeista oli aikaisemmin ollut 29 % sijoitettuna lastenkotiin tai koulukotiin. (Kuivajärvi 1985, 15.) Myös Toivolan (1988, 109) tutkimuksissa osa koulukotinuorista (tytöt= 237, pojat= 458) päätyi vankilaan. Pojista vankeusrangaistuksen sai 29 % ja tytöistä 5 %. Fyysisen harjoittelun ja ohjatun vapaa- ajan yhteyksiä tutkittiin nuorisovankien koettuun itsetuntoon, fyysiseen kuntoon, suhtautumiseen vapaa-aikaan ja

aktiivisuuteen. Koeryhmissä ei havaittu merkittäviä muutoksia itsetunnossa, käyttäytymisessä tai vapaa-ajan asennoitumisessa. Nuorisovankien fyysinen kunto parani oletetusti. Vankilaolosuhteet saattoivat vaikuttaa tuloksiin negatiivisesti. (Munson, Baker, Lundegren 1984, 71-74). Järvinen (1988, 273) havaitsi omissa tutkimuksissaan nuorisovangeilla punttien noston olevan yksi tapa kestää vankilatodellisuutta. Lisäksi punttien noston koettiin lisäävän yrittämistä ja sinnikkyyttä.

Naulakallion vastaanottokodissa (huostaan otettuja lapsia varten) vuosina 1980-1982 suoritettiin koululiikuntakokeilu 7-18 -vuotiaille nuorille. Liikuntahankkeen tarkoituksena oli kokeilla uusia lajeja ja löytää jokaiselle mieleinen liikuntalaji. Kokeilun tuloksena poissaolot ja karkailut vähenivät selvästi. Työskentelyilmapiiri muuttui myös myönteisempään suuntaan. (Kataja 1986, 230-233.) Pernasaaren koulukotinuoret kertoivat urheilun toimivan ylimääräisen energian purkukeinona. Joillekin se muodostui jopa pakonomaiseksi tavaksi. Urheilu auttoi pysymään erossa huonoista harrastuksista. Liikkumisesta tuli hyvä olo ja sen koettiin lisäävän itsetuntoa. (Säätelä 1996, 39-41.) Liikunnallisina iltoina osastoelämä oli ohjaajien mielestä huomattavasti rauhallisempaa kuin passiivisina iltoina (Säätelä 1996, 52).

Ryhmäleikin ja liikunnan soveltuvuutta kokeiltiin kokeiluluontoisesti lastenhoidon psykiatrisella osastolla Joensuussa. Vaikka lapsi sijoitetaan sairaalaosastolle, hän ei lakkaa olemasta lapsi. Hän kaipaa jatkuvasti aktiviteettia ja hyviä kaverisuhteita. Kokeilun tuloksena aamutilanteet rauhoittuivat sekä yhdessä tekemistä alettiin arvostaa. Aikaisemmat psykiatristen lasten kanssa tehdyt liikuntakokeilut puoltavat ryhmätoiminnan lisäämistä kuntoutuksessa. Liikunta on yksi keino ylläpitää kontakteja. Tämän kokeilun toisena tehtävänä oli selvittää, mitä mahdollisuuksia ryhmäliikunnalla olisi osana muuta hoitoa. Onnistuneimpina tunteina pidettiin ulkopelejä, telinerataa, liikuntaleikkejä ja tanssiliikuntaa. Lapset odottivat innolla liikuntatuokioita, toisia lapsia kannustettiin, masennus helpottui sekä opittiin tunnistamaan oma rajallisuutensa. (Pietilä 1990, 21-24.)

Aerobista liikunnasta ja intensiivisestä urheilusta voidaan katsoa olevan hyötyä ihmisen psyykkiseen tasapainoon, ahdistukseen ja masennukseen (MacMahon 1990, 352; Kuoppasalmi 1999, 331–333; Everett, Dennis, Ricketts 1995, 222, Hay 1999, 84-85, 94-95) Lisätutkimuksia kaivataan siitä, että minkä tyyppinen liikunta saa aikaan haluttuja

fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia asosiaaliselle nuorelle. (MacMahon 1990, 352.) Erilaisia mielenterveyden häiriöitä hoidettaessa ”liikuntahoidon” pitäisi olla riittävän tehokasta ja pitkäkestoista. Usein mielenterveyspotilaat liikkuvat liian vähän. (Everett ym.1995, 222.) Lääkintöhallituksen työryhmä katsoo liikunnan yhdeksi psykoterapian sovellutukseksi yhdessä taide- ja musiikkiterapian kanssa. Näitä ei kuitenkaan voida pitää primäärisinä hoitomuotoina, vaikka niiden merkityksen todetaankin olevan varsinkin nuorten hoidossa erittäin tärkeä. (Lääkintöhallitus 1987, 66-67.)

Helsingissä toteutetussa huume kuntoutujien elämänhallintaprojektissa kokeiltiin liikuntaa hoitokeinona. Se osoittautui hyväksi menetelmäksi huumeista irrottautumisessa ja elämänhallinnan kohentamisessa. (Näre 2001, 76.) Liikunnalla on todettu olevan ehkäisevä vaikutus asosiaalisuuteen (Shafer 1969, 75-78). Myöhemmin on tehty vastaavanlaisia tutkimuksia ja niiden mukaan liikunnallisesti aktiiviset ovat vähemmän taipuvaisia asosiaalisuuteen (Segrave & Hastad 1982, 100-101.) Schaferin mukaan asosiaalisuus johtuu tylsistymisestä ja miehisyyden osoittamisesta ja asosiaaliset tavat ovat keinoja hankkia jännitystä elämään (Schafer 1969, 72-73). Nuoret, jotka harrastavat aktiivisesti liikuntaa, oppivat jatkuvasti yhteiskunnallisia normeja, mikä johtaa suotuisaan käyttäytymiseen. Urheilevalla nuorella ei myöskään ole niin paljon suunnittelematonta vapaa-aikaa ja asosiaalisen käyttäytymisen todennäköisyys pienenee. (Sudgen & Yiannakis 1982, 24-25.)

Naulakodin vastaanottokodissa erilaisten toimintojen ylläpitäminen on minää vahvistavaa hoitoa, mutta ne toimivat myös päiväjärjestyksen ylläpitäjänä. Jos nuorilla on pitkiä ohjelmoimattomia aikoja, on vaarana, että he toimivat heikon minän vallassa. (Hermalampi ym. 1985, 36.) Hyvin järjestetyllä vapaa-ajan harrastuksilla huomattiin olevan ehkäisevä vaikutus ongelmakäyttäytymiseen. Vapaaehtoiset toiminnot (esim. nuorisotilat) näyttivät edistävän ei-toivottua käyttäytymistä. Etenkin poikien kohdalla vapaamuotoisilla harrastuksilla oli selvä yhteys asosiaaliseen käyttäytymiseen. (Mahoney & Stattis 2000, 113-127.)

Urheilu voi jopa lisätä asosiaalista käyttäytymistä. Eräissä tutkimuksissa juniorijääkiekkoilijoilla havaittiin häviöstä koituvan suuria pettymyksiä, turhautuneisuutta ja negatiivisia tunteita. (Iso-Ahola & Hatfield 1986, 128-129.) Jääkiekkonuurilla on todettu

myös muita useammin taipumusta fyysiseen asosiaalisuuteen (Segrave, Moreau & Hastad 1985, 289). Snyderin ja Spreitzerin (1989, 248-249) mukaan urheilussa esiintyvän väkivallan syyt voivat johtua taloudellisista, etnisistä tai poliittisista tekijöistä. Pelaajien välisen negatiivisen käyttäytymisen syynä voi olla sosiaalinen eriarvoisuus. Kuure pohtii jääkiekkoväkivallan syitä ja sen seuraamuksia (1999, 50- 55.) Suomalaisen juniorijääkiekkoilijoiden ulkomaanmatkoista on tehty raportoinnit, jotka kertovat, että häiriköinti ja vastustajien vahingoittaminen on johtanut pelien keskeyttämiseen. On muistettava, että kaikki kaukalossa opittu siirtyy myös kaukalon ulkopuolelle, siirtovaikutus ei erittele hyviä ja huonoja tapoja erikseen. (Kuure 1999, 54-55.)

Alkoholinkäytön ja urheilun on todettu korreloivan negatiivisesti keskenään (Ahlström, Telama & Laakso 1987, 58-63, Thorlindson 1989, 139-140). Aktiivisten liikunnanharastajien ryhmässä oli eniten raittiita ja vähiten alkoholia usein käyttäviä. Vastaavasti vähiten raittiita ja eniten alkoholinkäyttäjiä oli liikunnallisesti passiivisten ryhmässä. (Ahlström, Telama & Laakso 1987, 58-63.) Alkoholinkäyttö ja etenkin tupakanpolto olivat negatiivisesti yhteyksissä urheilunharastamiseen. Harjoittelun tuomien fyysisten hyötyjen arvellaan vaikuttavan asosiaalisuuteen vähentävästi. (Thorlindsson 1989, 142.)

Iso-Aholan ja Hatfieldin (1986, 129) mukaan ei voida täysin väittää urheilun vähentävän ongelmakäyttäytymistä. Urheilevat nuoret osallistuvat muita vähemmän rikolliseen toimintaan, mutta urheilua harrastavat nuoret voivat olla luonnostaan vähemmän taipuvaisia asosiaaliseen käyttäytymiseen. Sudgen ja Yiannakis tutkimuksissaan toteavatkin, että asosiaaliset nuoret eivät osallistu perinteiseen urheiluun, koska perinteinen urheilu edustaa valtaväestöä sääntöineen, rajoituksineen ja kilpailuineen. (Säätelä 1996, 25). Snyder (1994, 246) tutki collegeurheilijoiden suorittamia varkauksia. Tutkimuksista kävi ilmi, että rikoksiin syyllistyvät nuoret tekivät niitä luonteen heikkouden, alkoholin, kavereiden painostuksen ja jännityksen etsimisen vuoksi. Näillä urheilijoilla sosiaalinen kasvatus ei estänyt tekemästä rikoksia. Oikeusviranomaiset suhtautuivat nuorten rikoksiin ymmärtäväisesti. On kuitenkin osoitettu, että mitä enemmän on erilaisia aktiviteetteja, sitä vähemmän on aikaa asosiaaliseen käyttäytymiseen. Vaikka tutkimuksilla ei selkeästi voida todistaa, että urheiluun osallistuvien alhaisempi antisosiaalisuus johtuisi juuri urheilusta,

niin on urheilu Iso-Aholan ja Hatfieldin ( 1986, 120-123) mukaan suotavaa nuoren kehityksen ja kasvun tueksi.

#### 4.3 Asosiaalisten nuorten liikunta

Käytöshäiriöinen lapsi on tunne-elämältään sosiaalisesti irrallinen. Satunnainen tekijä saattaa laukaista impulssin. Seikkailunhalu on keskeinen tekijä: lapsi kaipaa jatkuvasti vaihtelua ja jännitystä elämäänsä. Päivittäinen jatkuva puurtaminen koulutyön ääressä tuntuu järjettömältä.(Björkstén 1991, 4.) Asosiaalisten nuorten hoitomuotona on käytetty paljon seikkailutyypistä toimintaa (Cavèn ja Piha 1994; Kaplan 1974; Karppinen, 1999; Lähteenmaa 2001; Wright 1983). Seikkailukasvatuksen toiminta-ajatuksena on, että ”elämysten ja kokemusten kautta oppiminen on ihmisen luonnollinen tapa selviytyä ja kehittyä” (Lehtonen 1997, 7). Seikkailun avulla nuorta rohkaistaan käyttämään omia voimavarojaan ja terveitä puoliaan. Näin pyritään pois oirekeskeisyydestä ja tuetaan myönteisen identiteetin vahvistumista antamalla vahvoja suoriutumisen kokemuksia. Seikkailu antaa mahdollisuuden emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen siten, että minäkuva selkiytyy ja itsetunto vahvistuu. (Lindfors 1996, 185, 236 ) Seikkailutyypiset ohjelmat vaikuttavat positiivisesti itseluottamukseen, itsetuntoon, asenteisiin, omanarvontuntoon ja luottamukseen (Munson 1988, 313-314.)

Kouvolan alueella toteutettiin vuosina 1996-2001 kuudessa puolen vuoden rupeamassa ”Elämysten kautta ammattiin projektia”. Tutkimuskohteena olivat 16- 20 -vuotiaat nuoret, jotka olivat syrjäytyneet työelämästä tai koulutuksesta. (Lähteenmaa 2001, 3.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä vaikutuksia projektilla on elämänhallinnan lisääntymiseen ja syrjäytymiskehityksen pysäyttämiseen. Projekti muodostui mm. erilaisista vierailuista, koulutuksista ja urheilusta (UKK- kävelytesti, biljardi, sähly, keilailu, laskettelu, kesä- ja talvikalastus). (Lähteenmaa 2001, 3, 19.) ”Elämysten kautta ammattiin” osallistuneista yli puolella elämä oli kääntynyt projektin jälkeen tavoiteltuun suuntaan. Kahdella kolmasosalla tilanne muuttui toivotunlaiseksi (koulutus tai työpaikka). Nuoret muuttuivat projektin aikana elämänasenteeltaan myönteisiksi, passiivisista aktiivisiksi. (Lähteenmaa 2001, 34.) Turussa toteutettiin vuosina 1992-1994 projekti, jossa tutkittiin seikkailukoulutuksen soveltuvuutta käyttäytymishäiriöisten lasten hoidossa.

Tutkimusjoukkona oli kymmenen 9-13 -vuotiasta nuorta. (Cavén & Piha 1995, 1-2,23.)  
Minäkuvat muuttuivat positiivisemmiksi, käytöshäiriöt vähenivät ja yleinen käyttäytyminen muuttui paremmaksi suurimmalla osalla nuorista. (Cavén & Piha 1995, 45-48.)

Vaativat seikkailutyypiset ohjelmat ja vähemmän intensiivisemmät pelit saattavat olla tehokkaita pyrittäessä parantamaan käyttäytymishäiriöisten nuorten sosiaalisia asenteita ja itsetuntoa (Mac Mahon 1990, 349.) Wrightin (1983, 33) tutkimuksessa seikkailuohjelman vaikutukset näkyivät itsetunnon ja vastuuntunnon lisääntymisessä ja fyysisen kunnon parantumisessa. Seikkailutyypisten ohjelmien pitkän ajan tavoitteena on vastuullisuuden omaksuminen. Kellyn ja Baerin tutkimuksissa vuodelta 1971 nuorisovangeille teetettiin seikkailutyypinen ohjelma. Seikkailuun osallistuneilla koeryhmäläisillä rikosten uusiminen vähentyi verrattuna kontrolliryhmään.(Säätelä 1996, 27.)

Keravan nuorisovankilassa suosituimmat liikuntalajit olivat painonnosto, pöytätennis, kuntopiiri sekä lento- ja jalkapallo. Television ja kuntoilun lisäksi nuorisovankeja ei juuri muu kiinnostanutkaan. (Heikura 1987, 125.) Aktiivisimpia liikunnanharrastajia ovat 21-29-vuotiaat vangit. Voimailu ja pallopelit ovat erityisesti nuorten vankien suosimia lajeja. (Värri 1989, 55-57.)

Naulakallion vastaanottokodissa toteutettu koululiikuntakokeilu osoittautui alkuvaikeuksien jälkeen mieluisaksi. Talvella oli suosittua mm. pulkkamäen nopeuslaskut, erilaiset lumisotasovellutukset ja ”kaukalopesis”. Toisinaan eri lajeja yhdistettiin esim. jalkapalloa pesäpallolla ja päinvastoin. Oppilaat saivat myös itse ideoida pelejä ja kilpailuja. Tutkijan mukaan liikunta lisää sosiaalista kanssakäymistä, itseilmaisua ja opettaa yhteiskunnan sääntöjä. (Kataja 1986, 230-233.) Naulakallion vastaanottokodissa erilaisilla peleillä nähdään tärkeä kasvattava tehtävä. Itsetunnon heikkojen nuorten kohdalla saattaa käydä niin, että pelistä ei tulekaan nautinnollinen toiminta, vaan pettymyksiä tuottava kokemus. Analysoimalla pelin luonnetta etukäteen, voidaan paremmin ennakoida sen soveltuvuutta kullekin yksilölle ja mahdollisia helpotuksia tai muunnoksia. (Hermalampi ym. 1985, 36.)



Laakson (1994) tutkimuksessa haastatelluista oppilaista 75 % (n=23) (peruskoulun heikoin arvosanoin suorittaneet) muuttaisi koulua jollakin tavalla nykyisestä. Muutosta haluavista valtaosa toivoi käytännön aineiden tuntimäärän lisäämistä, mm. liikuntaa haluttiin lisää. Teoriapainotteisuuden nuoret kokivat rasittavana paikallaan istumisena ja tiukkatahtisena kirjojen täyttämisenä. (Laakso1994, 33.) Nuoret kertoivat olleensa ala- asteella liikunnallisesti aktiivisia. Yleensä liikunta oli ollut joukkuepelejä: jääkiekkoa, jalkapalloa, pesäpalloa. Yläasteella liikunta vähentyi selvästi. Silloin aktiivista liikuntaa kertoi harrastaneensa alle puolet haastatelluista (Laakso 1994, 33-34.) Huhtinen tutki vuonna 1989 nuorisopsykiatristen potilaiden liikuntakäyttäytymistä (n= 17). Jokainen nuorista oli jossain ikävaiheessa harrastanut säännöllisesti jotain liikuntamuotoa, ohjattuun liikuntatoimintaan oli osallistunut noin puolet tutkituista. Psykkisten ongelmien ilmaannuttua vain muutama oli osallistunut ohjattuun toimintaan. (Huhtinen 1989, 52-53.) Psykkiset ongelmat vaikuttivat kahdella tavalla nuorten liikuntaharrastamiseen: joko liikuntaharrastaminen väheni huomattavasti tai lisääntyi ja muuttui pakkoneuroottiseksi. Yhteistä kaikille oli se, että liikuntaharrastaminen tapahtui yksin psyykkisen sairastumisen jälkeen. (Huhtinen 1989, 60.)

## 5 LIIKUNTA KOULUKODISSA

Koulukotien liikunnanopetuksesta ei ole tehty aikaisempia tutkimuksia, eikä kaikki koulukotinuoria koskeva tieto ole kovin uutta. Säätelä (1996) on tutkinut koulukotinuorten yleistä liikuntaharrastuneisuutta Pernasaaren koulukodissa. Tutkimusjoukko koostui neljästä miesohjaajasta ja kahdesta naisohjaajasta sekä seitsemästä poika- ja kahdesta tyttöoppilaasta (Säätelä 1996, 36). Tiedon vähäisyyden vuoksi esittelen lyhyesti koulukotiliikuntaa.

Sosiaali- ja terveydenhuollon laitoksia koskevassa työryhmän muistiossa vuodelta 1990 todettiin liikuntatuntien määrän vaihtelevan eri koulukodeissa kahdesta kymmeneen viikossa. Liikuntatilat koettiin tutkituissa koulukodeissa useimmiten tyydyttäväksi tai huonoiksi. Suurimmiksi ongelmiksi ilmoitettiin liikuntahenkilöstön puuttuminen tai vähyys, liikuntatilojen puutteellisuus, ja oppilaiden haluttomuus ja vaikea motivointi liikkumiseen. Enemmän toivottiin koulutustilaisuuksia, joissa käsiteltäisiin ongelmanuorten liikuntaan liittyviä erityiskysymyksiä. (Työryhmämuistio 1990,13.)

Säätelän (1996) tutkimuksessa selkein tulos oli se, että koulukotinuoret tarvitsevat ohjattua toimintaa, jolloin ohjaajien mielestä välttyään ennakoita monilta hankaluuksilta. Toiminta voi olla muutakin kuin liikuntaa, mutta joidenkin poikien kohdalla sen on oltava nimenomaan liikuntaa, jotta ylimääräinen levottomuus ja energia pääsisi purkautumaan. (Säätelä 1996, 64.) Myös Soinisen (1984, 45) ja Toivolan (1988, 24) mukaan koulukoteihin tarvitaan toiminnallisia kanavia. Mikkelin maalaiskunnassa toimiva Koivikon koulukoti uskoo toiminnallisuuden hyötyihin. Koulun liikuntatuntien määrä lisättiin neljään tuntiin viikossa ja vapaa-aikana aktiivisimmat nuoret harrastavat liikuntaa 3-4 iltana viikossa. Liikkumisella on ollut kunnon ja taitojen karttumisen lisäksi vaikutuksia talon toimintaa. Levottomuus on vähentynyt huomattavasti iltatoiminnassa. Toiminnallisuutta tukemalla pyritään jokaiselle löytämään jokin hyvä harrastus. (Suhonen 1999, 18-19.) Säätelän tutkimuksessa ohjaajat kertoivat liikunnan avulla nuoren voivan purkaa ahdistustaan ja masennustaan. Liikunta oli myös keino aggression purkamiseen. (Säätelä 1996, 66-67.) Myös Viljakainen (1986, 149) näkee koulukodin liikunnan aggression purkukeinona. Liikunta väsyttää terveellä tavalla.

Koulukotiliikunnalla on tärkeä kasvattava tehtävä (Soininen, 44-47, Säätelä 1996, 50-61; Viljakainen 1986, 148). Liikunnan tavoitteiksi voidaan Soinisen mukaan asettaa itsetunnon kehittymisen uusien taitojen oppimisen kautta, joukkuepeleissä me-hengen luomisen ja terveiden vaihtoehtojen löytämisen vapaa-ajan viettoon. (Soininen 1984, 45.) Liikunta voi olla koulukotinuorelle osa kokonaishoitoa. Liikuntaa opettavat ohjaajat kokivat liikunnan terapeuttisena mahdollisuutena ja pyrkivät käyttämään liikuntaa tietoisesti hoidon tukena. Liikunnan koettiin olevan hyvä tapa lähestyä koulukotinuorta: liikunta on keino vuorovaikutukseen ja kontaktiin pääsemiseen. Liikunnan avulla luotu suhde helpottaa työskentelyä nuoren kanssa muissa vuorovaikutustilanteissa. (Säätelä 1996, 65-66.) Liikunnan päätavoitteena koulukotinuorilla pidetään fyysisen kunnon kohentamista ja sosiaalisen yhdessäolon kehittämistä. Liikunta kehittää myös koulukotioppilaan esiintymisvarmuutta ja luontevuutta. (Viljakainen 1986, 148.) Soininen (1985, 60-62) puolestaan suhtautuu kielteisesti koulukodin harrastusten kasvatukselliseen panokseen. Hänen mukaansa harrastusten ei voida väittää olevan minää kehittäviä, vaikka ne olisivatkin tavoitteellisia. Lisäksi hän kritisoi liikunnan kehittyneen liian suorituskeskeiseksi menettäen silloin kasvatuksellisen puolen. Soinisen (1985,60-62) tutkimuksissa koulukotinuorten kiinnostus urheilulajeja (juoksu, hiihto, luistelu jne.) kohtaan väheni laitosajan pidentyessä.

Koulukodin pojat kokivat liikunnan tyttöjä merkitsevämpänä ja harrastivat liikuntaa tyttöjä useammin (Säätelä 1996, 64). Yli puolet haastatelluista mainitsi liikkumisen kunnon ylläpitämisen syyksi. Liikunta oli joillekin sopivaa ajan tappamista ja joillekin suorastaan ”pakko”. Oppilaat mainitsivat liikunnan esteeksi väsymyksen, mutta ohjaajat arvelivat liikkumishaluttomuuden johtuvan osaksi epäonnistumisen pelosta tai huonoista taidoista. (Säätelä 1996, 67-68.) Säätelän haastattelemista (9) nuorista viisi oli erittäin aktiivisia liikkujia ja ainoastaan yksi passiiviliikkujia. Liikkujat olivat erittäin aktiivisia ja liikuntaa saatettiin harrastaa monena iltana useampi tunti (Säätelä 1996, 39-48). Koulukotiliikunnan ongelmiksi todettiin oppilaiden huono epäonnistumisen sietokyky. Ohjaajien mielestä hyviä lajeja ovat jalkapallo, kaukalopallo, sähly, paini, laskettelu ja melonta. Joihinkin lajeihin kuten koripallo, lentopallo, sulkapallo, hiihto ja jääkiekko pitää suhtautua tietyllä varauksella. (Säätelä 1996, 67, 61.) Ohjaajien mukaan mm. sählyssä tulee koko ajan uusia tilanteita, ettei haittaa, vaikka epäonnistutaan. Lentopallo ja koripallo ovat ehkä liian paljon tekniikkaa vaativia. (Säätelä 1996, 61)

Sosiaali- ja terveydenhuollon laitoksia koskevassa liikuntatutkimuksessa todetaan, että liikunnan asemaa laitoksissa tulisi kehittää siten, että liikunta olisi osa hoitoa ja kuntoutusta ja toisaalta virkistyksestä harrastustoimintaa (Työryhmämuistio 1990, 18). Koulukodin liikuntaharrastukset saattavat edesauttaa liikuntamyönteisyyttä myöhemmin ”siviili”elämässä (Säätelä 1996, 68). Soinisen (1984, 47) mukaan oppilaat hakeutuvat huonosti harrastuksiin koulukodin jälkeen. Soininen näkee tähän yhdeksi keinoksi ulkopuolisten harrastustilojen laajemman käytön, jolloin koulukotioppilaille kehittyisi tarvittavia sosiaalisia valmiuksia. Toivolan (1988, 30) tutkimuksissa jälkihoitosuunnitelman tavoitteet liittyvät useimmiten koulunkäyntiin ja työntekoon.

Saari (1961, 98-101) näkee koulukotien harrastustoiminnoilla olevan tärkeä kasvattava tehtävä. Oppilas antaa suurimman arvon sille, mitä hän pitää ”omanaan”. Silti koulukotioppilas on melko passiivinen vapaa- aikanaan, hänen pääharrastuksensa vapaa- ajalla on ollut maleksiminen, oleilu ja kaduilla kuljeksiminen. Aktiivisuus on purkautunut ilkeiksi tekoihin. Koulukodin olosuhteilla on tarkoitus tarjota oppilaille enemmän aktiivista vapaa-aika tekemistä, koska hän kaltaistensa joukossa pääsee helpommin esille. Ensimmäisenä on kuitenkin voitettava oppilaan epäröinti. Tämän vuoksi monet sellaiset harrastusmuodot, joissa teknillinen puoli on helposti opittavissa soveltuvat hyvin. Joskus joudutaan vetämään passiivinen nuori ”puoliväkisin” mukaan. Joukkuepeleissä nuoret saavat arvokasta kokemusta siitä, kuinka on pakko alistua yhteistoiminnallisiin sääntöihin. Tässä mielessä ovat laitosten väliset kilpailut suositeltavia, omaa koulua pitää puolustaa yhdessä toisten kanssa. Valtion koulukotien yhteisiä kisoja järjestetään kesäisin ja talvisin.

## 6 KOULULIIKUNTAKOKEMUKSIA SELITTÄVIÄ TEKIJÖITÄ

Kokemukset, kuten liikuntakokemukset ovat jokaiselle yksilölle luonteeltaan ainutlaatuisia ja henkilökohtaisia. Sen vuoksi yksilön kokemusmaailmaa ei toinen ihminen voi koskaan täysin ymmärtää. (Becker 1992, 23). Foxin (1998, 1-2) mukaan on olemassa jokaiselle ihmiselle tiettyjä yhteisiä piirteitä, jotka vaikuttavat liikuntakokemusten muodostumiseen. Näitä tekijöitä ovat yksilön sisäiset sekä erilaiset ulkoiset tekijät. Sisäisinä tekijöinä koululiikunnassa voidaan pitää oppilaan fyysistä ja psykologista minää eli hänen käsitystään itsestään liikkujana ja toimijana. Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi liikuntatapahtumaan liittyvät ihmiset, esimerkiksi opettajat, valmentajat, vanhemmat, kaverit sekä olosuhteet kuten liikuntapaikat ja välineet. Yhdessä nämä sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia oppilaalle eri liikuntatilanteissa syntyy. Sarlinin (1995, 106) mukaan liikunnasta positiivisia kokemuksia saaneet oppilaat ottavat haasteita vastaan ja haluavat oppia uusia asioita. Koululiikunnan tärkeimpiä haasteita on antaa oppilaille positiivisia kokemuksia. Näillä tekijöillä on vaikutuksia sisäisen motivaation syntyymiseen ja vaikuttaa aktiivisen elämäntavan muodostumiseen. (Telama 1997, 8-12).

Suurin osa oppilaista pitää koululiikunnasta (Aunola & Peltonen 2002, 53; Carlsson 1995, 496; Kärki & Lemmettyinen 1990, 26; Nupponen & Telama 1998, 31-32; Varstala, Telama & Heikinaro- Johansson 1987, 95; Viljanen 2000, 51). Nupposen ja Telaman (1998, 31-32) mukaan koululiikunta koetaan selvästi myönteisempänä kuin koulunkäynti yleensä. Kuudesluokkalaisista tytöistä ja pojista suurin osa pitää koulunkäyntiä samantekevänä (ei mukavana, eikä vastenmielisenä). Kuitenkin molemmista ryhmistä 76% piti koululiikunnasta. Vastenmielisenä koululiikuntaa piti 6 % pojista ja 4 % tytöistä. Kärki ja Lemmettyinen (1990, 26) totesivat tutkimuksissaan, että koululiikuntakokemukset (n=245) ovat suurimmalla osalla oppilaista myönteisiä (70 %). Vain 7 % oppilaista koki liikunnan epämieluisana. 70- luvulla tehty tutkimus (Juvonen 1976, 59) osoittaa, että koululiikunnan vastenmielisyys lisääntyy lukioon mentäessä. Tosin lukiolaisistakin suurin osa piti liikunnasta, noin 60 % oppilaista. Valkonen (1996, 25, 36) selvitti tutkimuksessaan (n=291) oppilaiden viihtymättömyyttä koululiikunnassa. Hyvin tai erittäin hyvin viihtyviä oppilaita oli suurin osa eli 59 % tytöistä ja 84 % pojista. Silventoinen (1989, 36-41) tutki

viiden erityislukion (painottuneet muuhun kuin liikuntaan) oppilaiden suhtautumista koululiikuntaan. Yli 70 % oppilaista suhtautui koululiikuntaan positiivisesti. Paakkarin ja Sarvelan (2000, 116) tutkimuksessa koululiikunnan positiivinen kokeminen heijastui ilon kokemisena liikuntatunneilla; oppilaista noin 90 % oli kokenut liikuntatunneilla iloa jossain määrin.

*Yhteenvetona* edellisten tutkimusten perusteella koululiikunta koetaan varsin positiiviseksi. Kaikkien tutkimusten mukaan yli puolet oppilaista piti koululiikunnasta.

Koulukotinuorten koululiikuntakokemuksista ei ole tehty erikseen varsinaisia tutkimuksia. Ei voida väittää, että koulukodissa opiskelevat nuoret kokisivat koululiikunnan samalla tavalla kuin normaalikoulussa opiskelevat nuoret. Mutta vertailua voidaan tehdä koulukotinuorten ja muiden nuorten koululiikuntakokemusten välillä.

Liikuntakokemuksiin vaikuttavat kaikilla samat asiat koulu- tai luokkatyypistä riippumatta, tosin voimakkuus ja mieltymykset saattavat vaihdella. Laakson (1994, 33) tutkimuksissa syrjäytyneet ja kouluvaikeuksissa olevat nuoret toivoivat liikuntaa enemmän. Säätelän tutkimuksessa koulukotinuorten kokemukset liikunnasta vaihtelivat, mutta aktiiviliikkujiilla liikuntaan suhtautuminen oli erittäin positiivinen (Säätelä 1996, 44).

Suurin osa nuorisopsykiatrisen sairaalan potilaista oli osallistunut koululiikuntaan normaalisti psyykkisten ongelmien ilmaantumiseen saakka. Koululiikuntaan suhtautuminen oli pääosin myönteistä ja etenkin pojille koululiikunnan pohjalta muodostui selkeät lajimieltymykset. (Huhtinen 1989, 55-56.)

## 6.1 Oppilaan tausta

Aikaisempien tutkimusten perusteella olen jakanut oppilaan taustan seuraaviin tekijöihin: Fyysisen ja liikunnallinen pätevyys, liikuntaharrastuneisuus, sukupuoli ja liikuntanumero.

*Käsitys itsestä liikunnallisesti pätevänä ja menestyvänä* vaikuttaa positiivisella tavalla koululiikuntakokemuksiin. Oppilaan liikuntataidot ovat yhteydessä liikuntatunnin kokemiseen. Miellyttävänä tunnit kokivat taidoiltaan parhaat oppilaat. (Kujala 1983, 59; Kärki & Lemmetyinen 1990, 50.) Liikuntaa harrastavilla yleinen minäkäsitys ja koettu fyysinen pätevyys sekä pojilla itsearvostus ovat parempia kuin liikuntaa harrastamattomilla

(Holopainen 1990, 132-133). Sarlin (1995, 111-112) toteaa tutkimuksessaan, että koetulla minäkäsityksellä, erityisesti fyysisellä pätevyydellä, liikunnan tärkeydellä ja liikunnasta saaduilla kokemuksilla on merkitystä oppilaiden sisäiseen motivaatioon ja sitä kautta liikuntamotivaatioon. Itsensä hyväksi liikunnassa kokevat oppilaat ovat sisäisesti motivoituneita koululiikuntaan, haluavat haasteita ja valitsevat vaikeimpia tehtäviä. Ongelmia tulee huonoimpien oppilaiden kohdalla, keillä motivaatio suuntautuu helppoihin tehtäviin ja ketkä eivät kehitä liikunnallisia valmiuksia. (Sarlin 1995, 104.) Carlssonin (1995, 472-474) mukaan koululiikunnasta vieraantumisen syyt johtuvat sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Mielenkiinnon ylläpitäminen vaatii sen, että liikunnalla on jotain merkitystä oppilaalle. Vastaavasti oppilas saattaa vieraantua liikunnasta, jos oppilaalla on huonoja kokemuksia liikunnasta tai kun oppilas menestyy heikosti liikunnassa.

*Aktiivisesti vapaa-aikanaan liikuntaa harrastavat oppilaat arvioivat liikuntatunnit miellyttävämmiksi kuin vähemmän liikuntaa harrastaneet* (Telama, Varstala & Heikinaro-Johansson, 1984, 4-7). Vapaa-ajan liikuntaan osallistuvat oppilaat kokivat itsensä taidollisesti paremmiksi, he saivat enemmän kannustusta tovereiltaan, tunsivat kuuluvansa paremmin ryhmään, saivat enemmän positiivisia kokemuksia liikunnasta kuin ne oppilaat, jotka eivät harrastaneet vapaa-aikanaan liikuntaa. Samoilla oppilailta oli myös positiivisempi suhtautuminen koululiikuntaan, positiivisemmat odotukset liikunnassa pärjäämisessä sekä halu osallistua liikuntaan koulun ulkopuolella. (Duncan 1993, 320-322.) Oppilaiden positiiviset koululiikuntakokemukset olivat selkeästi yhteydessä eri liikuntalajien harrastamiseen vapaa-aikana. Toisin sanoen negatiivisia koululiikuntakokemuksia saaneet oppilaat harrastavat vapaa-ajallaan sellaisia liikuntalajeja, jotka eivät ole merkittävässä asemassa koululiikunnassa. (Mannberg & Saarela, 1981, 51-52.)

*Sukupuolten välillä näyttää olevan pieni ero, kun verrataan koululiikuntakokemuksia.* Yleensä pojat pitävät koululiikunnasta enemmän kuin tytöt (Aunola & Peltonen 2002, 53; Hiltunen 1998, 36; Kärki ja Lemmetyinen 1990, 25; Mäki & Pulli 2001; Nupponen & Telama 1998, 32; Viljanen 2000, 52-53.) Aunolan ja Peltolan tutkimuksessa tyttöjen ja poikien ero ei ollut suuri, koululiikuntaan osallistui mielellään 88% ja tytöistä 84% (Aunola & Peltola 2002, 53). Myös Nupponen ja Telama (1998) saivat samansuuntaisia tuloksia. 6-8- luokkalaisista pojista ja tytöistä noin 56 % piti koululiikunnasta.

Vastenmieliseksi liikunnan kokevia oli eniten 8-luokkalaisissa tytöissä (9 %). (Nupponen & Telama 1998, 32). Tyttöjen ja poikien ero koululiikunnan mielekkyyden kokemisessa oli puolestaan Mäen ja Pullin (2001, 45) tutkimuksessa suuri. Tutkimusjoukosta ja tutkimuksesta (mm. aikaero) riippuen ero näyttää vaihtelevan. Juvosen (1976, 59) tutkimuksessa koululiikunnan mielekkyys koitui tyttöjen eduksi, peruskoululaisista pojista liikunnasta piti 73 % ja tytöistä 80 %. Koululiikuntaviihtyvyyttä tutkittaessa koululiikuntatunneilla viihtyi hyvin tai erittäin hyvin 84 % pojista ja 59 % tytöistä (Valkonen 1996, 48-49). Pojat harrastavat liikuntaa enemmän vapaa- ajallaan kuin tytöt, mikä vaikuttaa taitavuuden kokemiseen, rohkeuteen ja mielenkiintoa koululiikuntaa kohtaan (Itkonen & Ranto 1991, 12-13).

*Aikaisempien tutkimusten mukaan liikuntanumerolla on yhteys koululiikuntakokemuksiin* (Kempainen 1973, 42; Kärki & Lemmetyinen 1990, 46; Rahkonen 2003, 93-94). Lähes kaikilla kiitettävän arvosanan saaneiden oppilaiden koululiikuntakokemus oli myönteinen. Välttävän arvosanan saaneiden oppilaiden koululiikuntakokemus oli kielteisin. Liikuntanumeron yhteyttä koululiikuntakokemuksiin vahvistaa se, että pojilla oli hieman enemmän kiitettäviä arvosanoja kuin tytöillä. Pojat pitivät enemmän koululiikunnasta kuin tytöt. (Kärki 1990, 46.) Koululiikuntanumerolla ja viihtyvyydellä todettiin olevan yhteys. Huono viihtyvyys näkyi huonona liikunnan arvosanana. (Valkonen 1996, 68-69.)

*Yhteenveto:* Fyysisesti ja liikunnallisesti pätevät sekä vapaa-aikanaan liikuntaa harrastavat oppilaat pitävät koululiikunnasta muita oppilaita enemmän. Pojat kertovat pitävänsä koululiikunnasta tyttöjä enemmän, tosin ero ei ole suuri, ja joissakin tutkimuksissa tulos on päinvastainen. Hyviä liikuntanumeroja saaneet oppilaat pitävät myös liikuntatunneista enemmän kuin huonoja liikuntanumeroita saaneet oppilaat.

## 6.2 Opetuksen ja tunnin sisältö

Liikunnanopetuksen ja tunnin sisällön yhteyttä koululiikuntakokemuksiin tarkastellaan seuraavien koululiikuntakokemuksiin yhteydessä olevien asioiden avulla: liikuntalajit, vaikuttamismahdollisuudet, ympäristökijät ja luokkakaverit. Lopuksi tarkastellaan koululiikunnan ja myöhemmän liikuntaharrastuneisuuden välisiä yhteyksiä sekä



koululiikunnan kehittämisehdotuksia oppilaiden esittämänä. Ympäristötekijöistä käsitellään lähinnä liikuntatiloja ja -varusteita.

*Koululiikunnassa koetaan mukavaksi uudet lajit ja niiden monipuolinen vaihtelu (Paakkari & Sarvela 2000, 91, Valkonen 1996, 38-39). Nuorisopsykiatristen potilaiden koululiikuntakokemukset liittyivät suurelta osin tiettyihin lajeihin. Koululiikunnan pohjalta nuorille oli muodostunut selkeät lajimieltymykset. (Huhtinen 1989, 56.) Seppäsen (2001, 25-26) tutkimuksessa oppilaat kokivat tunnit liian yksipuolisiksi, samoja lajeja harjoitettiin liian paljon. Mäki ja Pulli (2001) tutkivat koululiikuntaa kohtaan liittyneitä tunnekokemuksia liikunnan- ja historianopiskelijoilla (n=108). Tiettyjä liikuntalajeja kohtaan esiintyi voimakkaampia tunnekokemuksia. Eniten turhautumista koettiin telinevoimistelua kohtaan (20%), kovaa yrittämistä hiihdossa (27 %), yhteenkuuluvuutta joukkuelajeissa (20 %), sekä hyvinolontunnetta (25 %) ja onnistumisia (18 %) yleisurheilussa. Iloa sen sijaan aiheuttivat eniten joukkuelajit (21%). (Mäki & Pulli 2001, 60.) Tyttöillä liikuntaan liittyi enemmän negatiivisia kokemuksia. Inhon tunnetta tytöillä synnyttivät voimakkaimmin tietyt lajit, mm hiihto (Mäki & Pulli 2001, 74)*

Silventoisen (1989) tutkimuksessa mieluisimpia koululiikuntalajeja tyttöjen mielestä olivat pesäpallo, lentopallo ja uinti, musiikkiliikunta, luistelu ja jääpelit. Poikien suosimia lajeja olivat palloilulajit, uinti ja jääpelit. Vähemmän miellyttävinä lajeina sekä tytöt että pojat kokivat telinevoimistelun, yleisurheilun ja hiihdon. Lisäksi tytöille suunnistus ja pojille musiikkiliikunta olivat vähemmän suosittuja. (Silventoinen 1989, 47-49.) Silvennoinen (1979, 23) on tutkinut tekijöitä, jotka vaikuttavat koululiikuntalajien mielekkääseen kokemiseen. Sekä tyttöjen että poikien mielestä miellyttävät lajit koettiin iloa ja mielihyvää tuottavana. Lajien mielekkyyttä perusteltiin myös itsearvoisuudella, lajien kokemisella itselle soveltuvaksi, lajien tehokkuudella ja eriyttämisellä.

Englannissa toteutettiin tutkimus yläasteikäisillä nuorilla. Oppilaat arvostelivat lajien vähäisyyttä. Tytöt kritisoivat sitä, että osa lajeista on jaettu tyttöjen ja poikien lajeihin, kuten esimerkiksi amerikkalainen jalkapallo, rugby ja kriketti eivät sisälly tyttöjen liikunnanopetukseen. (Williams & Bedward 1999, 7-10.) Liian yksipuoliset lajit voivat aiheuttaa kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Havisen ja Kinnusen (1997, 61) tutkimuksessa oppilaat halusivat yksilö- ja joukkuelajien suhteita tasapuolisemmaksi.

Liikuntatunnit koettiin liian suoritepainotteiseksi kun yksilölajeja oli liian paljon. Pelkkiin joukkuelajeihin painottaminen koettiin taas liian helpoksi ja haasteettomaksi. Carlsten (1989, 39-40) toteaa tyttöjen pallopelien yleistyneen liikuntatunneilla. Syynä ovat palloiluharrastusten lisääntyminen ja tiedotusvälineiden vaikutus. Sähly on uusin tulokas opetetuista koululiikuntalajeista. Sähly on suosituimpi poikien kuin tyttöjen liikuntatuntien sisältönä.

*Oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia* voidaan lisätä ottamalla heidät mukaan opetuksen suunnitteluun. Horpun (1993, 106-107) tutkimus osoitti, että kun oppilaille jaetaan vastuuta omasta tekemisestään, niin oppilaiden opiskelumotivaatio paranee, levottomuus vähenee ja työntekeä tuntuu hauskemmalta. Opettaja voi aktivoida oppilaansa yhteissuunnittelun avulla ja oppilaan rooli voi olla hyvinkin monipuolinen. Oppilaat voivat olla suunnittelemassa opetuksen laatua, opetusmenetelmien toimivuutta ja opetuksen tavoitteita. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 110-111.) Koulukodissa joudutaan käyttämään enemmän opettajajohtoisia menetelmiä, mutta se ei tarkoita sitä, etteikö oppilasta voitaisi ottaa suunnitteluun mukaan. Koulukotikoulujen valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaan opettajan tulee jatkuvasti kehittää omia opetusmenetelmiä ja seurattava opetuksen ”perille menoa” ( Koulukotikoulujen valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet 1988, 10.)

Koululiikunnassa oppilaan rooli voi vaihdella. Liikuntatunneilla oppilaat voivat toimia omien taitojen ja halujen mukaan avustajina, ohjaajina, innostajina tai suorittajina. Tämä korostaa oppilaan aktiivista roolia. (Kahila 1993, 12-13.)

Virkkunen (1994, 123) toteaa, että opettaja käyttää voimakkaimpia motivointikeinoja, kun hän johtaa oppilaat suunnittelemaan ja toteuttamaan tehdyt suunnitelmat. Oulun Normaalikoulun lukion terveystieto- ja liikuntakurssin yhteydessä toteutettiin liikuntaan ja painonhallintaan liittyvä projekti. Oppilaiden loppuraporteista kävi ilmi, että ohjelma oli motivoinut nimenomaan siksi, että oppilas oli itse saanut valita mielenkiintoisimmat lajit. Lisäksi oppilaat kokivat kunto-ohjelman laatimisen ja liikunnan tavoitteellisuuden motivoivana. (Ahonen 1998, 20-21.)

Rahkonen (2003) tutki 9- luokkalaisten oppilaiden (n= 247) kokemuksia koululiikunnasta seitsemällä eri paikkakunnalla. Vaikuttamismahdollisuuden kokemisella ja liikunnan

arvosanoilla sekä liikuntaharrastuneisuudella oli merkitsevä yhteys.

Vaikuttamismahdollisuudet kokivat parhaimmaksi kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat sekä vapaa-ajallaan liikuntaa harrastavat oppilaat. Pojat pystyivät vaikuttamaan liikuntakurssien sisältöihin tyttöjä vähemmän. (Rahkonen 2003, 53-54.) Samansuuntaisia tuloksia sai Hiltunen. Lähes puolet tytöistä koki vaikuttavansa liikuntakurssien suunnitteluun, pojista ainoastaan neljäsosa (Hiltunen 1998, 55).

Koululiikuntaa kohtaan oppilaat toivovat enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Lukiolaisten (n=141) mielestä koululiikuntaan tulisi lisätä valinnanvapautta, monipuolisuutta, yksilöllisyyttä sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia. (Mäki 1996, 65.) Lukuvuonna 1992-93 opetushallitus järjesti ainekirjoituksen aiheesta koululiikunta. Kritiikkiä oppilaat antoivat vaikutusmahdollisuuksien sekä lajien vähäisyydestä (Jääskeläinen 1993, 220.) Seppäsen (2000, 23-24) tutkimuksissa yläasteikäiset oppilaat toivoivat että liikuntatuntien sisältöjä suunniteltaisiin enemmän yhdessä.

*Olosuhteilla* on todettu olevan vaikutusta koululiikuntakokemuksiin (Jääskeläinen 1980, 134; Seppänen 2000, 30). Onnistunut liikuntatunti vaatii tarkoituksenmukaiset sisä- ja ulkotilat. Liikuntatilan valaistus, lämpötila, tuuletus, siisteys ja puhtaus ovat tärkeitä seikkoja, eikä pidä unohtaa peseytymis- ja pukeutumistilojen merkitystä. Oppilaiden motivoituneisuuteen ja aktiivisuuteen vaikuttavat myös sääolosuhteet. (Jääskeläinen 1981, 134.) Yläasteen työoloja selvittäneessä tutkimuksessa 8-luokkalaiset oppilaat arvioivat fyysisessä ympäristössä parhaimmaksi valaistuksen ja huonoimmaksi koulupihan suunnittelun. Pihan suunnittelussa oli huomioitu heikosti virkistäytymis-, opetus-, urheilu- ja pelimahdollisuudet. Liikuntatuntien osalta parantamisen varaa arvioitiin sisäilman laadussa, tavaroiden säilytystiloissa, wc- ja suihkutiloissa sekä pukuhuonetiloissa. Sekä tyttöjen ja poikien mielestä fyysinen työympäristö on yhteydessä koulutyössä jaksamiseen ja viihtymiseen koulussa. (Savolainen, Taskinen, Laippala & Huhtala 1988, 129, 141.) Ulkoisilla olosuhteilla voidaan vaikuttaa oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen sekä liikuntakokemuksiin. Opettaja voi huolellisella ja monipuolisella suunnittelulla korvata monia puutteita. Opettajan on huomioitava mm. seuraavia fyysisiä asioita: välineiden ja telineiden määrä, turvallisuustekijät, liikuntatilojen puhtaus, valaistus, tuuletus sekä peseytymismahdollisuudet, matkat harjoituspaikalle sekä sääolosuhteet. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1980, 134.)

Liikuntaympäristöllä saattaa olla yhteyttä häiriökäyttäytymiseen. Häiriökäyttäytymistä lisäävät liian kuuma tai kylmä ympäristö, liikuntavälineiden puute tai jos oppilas joutuu liian pitkään odottelemaan vuoroaan. (Heikinaro- Johansson, French, Greenwood & Silliman – French 1999, 22-26.) Koulun fyysistä ympäristöä ja työoloja on tutkittu melko vähän, esimerkiksi koulun opetussuunnitelmissa ei määritellä koululiikunnan opetusolosuhteita. Kouluympäristö saattaa olla osasyynä oppilaiden kokemaan oireiluun ja sairauksien esiintymiseen. (Savolainen ym. 1998, 129.) Rahkosen (2003, 89) tutkimuksissa oppilaat kokivat huomionarvoiseksi se, että liikuntavälineet ja –tilat ovat kunnossa. Toisaalta Kärjen ja Lemmetyisen (1990, 46) tutkimuksissa oppilaat eivät kokeneet koulun liikuntatiloilla tai välineillä olevan merkitystä koululiikuntakokemuksiin.

*Liikuntatunneilla luokkakavereiden* merkitys korostuu (Kärki & Lemmetyinen 1990, 28; Mäki 1996, 47-48; Paakkari & Sarvela 2000, 86; Valkonen 1996, 61; Varstala 1996, 15.) Kärjen ja Lemetyisen (1990) tuloksissa luokkakaverit selittivät tilastollisesti parhaiten koululiikuntakokemuksia. Tutkimuksiin osallistuneet oppilaat olivat murrosiässä, kaveripiiri muokkasi todennäköisesti heidän mielipiteitään melko paljon. Parhaiden luokkakavereiden vaikutus koululiikuntakokemuksiin on merkittävää ja opettaja voi vaikuttaa kaverisuhteiden kautta syntyvään koululiikuntakokemuksiin ainoastaan välillisesti. (Kärki & Lemmetyinen 1990, 50.) Koululiikunnassa hyvin viihtyvät tunsivat itsensä harvemmin yksinäiseksi kuin huonosti tai keskinkertaisesti viihtyvät (n= 291). (Valkonen 1996, 61.) Mäki (1996) tutki liikuntakurssien valintaan vaikuttavia tekijöitä lukiolaisilla (n= 141). Sosiaalisen ympäristön vaikutus oli vähäinen, mutta yksittäin tarkasteltuna ystävien mielipiteiden vaikutus muodostui suurimmaksi, sillä 45 % oppilaista ilmoitti ystävillä olevan merkitystä. (Mäki 1996, 47.)

Koulukaverit nähdään liikuntatunnilla sekä hyvänä että huonona asiana. Myönteisiä koululiikuntakokemuksia ovat tuottaneet kavereiden kanssa tekeminen ja joukkueena toimiminen. Joukkueessa kilpaileminen antaa mahdollisuuden kokeilla turvallisesti omia taitojaan ilman pelkoa leimaantua huonoksi. Toisaalta joukkue voi vaatia myös ryhmältä onnistumisia, jolloin vaikutus on päinvastainen. (Paakkari & Sarvela 2000, 86.) Oppilailta vaaditaan liikuntatunneilla sekä henkistä, että fyysistä panosta. Oppilaat näkevät toistensa liikuntasuorituksen ja mahdollisesti kehon puutteet, mikä voi johtaa arvosteluun. Tietyt

lajit saattavat olla erityisen arvostelualttiita, mm. telinevoimistelu ja uinti. (Varstala 1996, 15.) Liikuntakurssien valintaan ystävillä ei ole koettu olevan kovin suurta merkitystä (Albinsonin 1980,188-189; Browne 1992, 408-409). Ystävät ja vanhemmat vaikuttavat lähes yhtä paljon liikuntakurssien valinnassa (Albinsonin 1980, 188-189). Brownen (1992, 408-409) mukaan ystävät olivat 17 %:lla tärkeä vaikuttava tekijä liikuntakurssien valitsemisessa .

*Koululiikunnan tärkeimpiä tehtäviä on herättää kiinnostus jatkuvaan elämän läpi kestävään liikunnan harrastamiseen.* Koululiikunta pyrkii tarjoamaan monipuolisia koululiikuntakokemuksia. Jatkuvan liikunnan harrastuksen herääminen ja oman lajin löytäminen edellyttää oppilaalta monipuolisia liikunnan perustaitoja ja kokemuksia eri lajeista. Lapsuus- ja nuoruusiän liikuntakokemukset helpottavat uusien liikuntamuotojen omaksumista aikuisiässä. (Koululiikunta koskettaa kaikkia 1993, 35-36.) Oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon mahdollistaa sen, että oppilaat kokevat oman menestymisensä tason, mikä rohkaisee heitä sitoutumaan liikunnan harrastamiseen myös koulun ulkopuolella (Bulger, Townsend & Garson 2001,18-23).

Koululiikuntakokemukset saattavat vaikuttaa siihen, miten oppilas myöhemmin asennoituu liikuntaa kohtaan (Graham 1992, 2). Positiivisilla liikuntakokemuksilla voi olla vaikutusta sellaisen sisäisen motivaation kehittymisessä, joka aikaansaa oppilailla pysyvän kiinnostuksen liikuntaharrastamista ja fyysistä aktiivisuutta kohtaan (Liukkonen & Telama 1997, 8-12). Kouluiässä liikkumisen on todettu korreloivan positiivisesti aikuisiässä tapahtuvan liikkumisen kanssa. Nupponen ja Telama esittävät lasten ja nuorten kokonaisaktiivisuuden lisäämiseksi seuraavanlaisia toimenpiteitä: liikuntatuntien määrän lisääminen, liikuntatuntien laadun parantaminen sekä välitunti- ja kerhotoiminnan lisääminen. (Nupponen & Telama 1998, 117-120.) Romarin (1995, 216) tutkimuksissa oppilaat arvioivat koululiikunnan tärkeimmiksi tavoitteeksi seuraavat: aktiivisen elämäntavan löytäminen, taitojen ja sääntöjen oppiminen sekä yhteistyötaitojen oppiminen. Laakson (1974, 166-168) tutkimuksen mukaan koululiikunnasta kiitetävän numeron saaneet harrastivat merkittävästi enemmän liikuntaa aikuisiässä kuin ne, joiden liikuntanumero oli kouluiässä ollut välttävä. Tämä tarkoittaisi sitä, että elämäntavoiltaan aktiivisimpia ovat ne oppilaat, jotka ovat liikuntataidoiltaan hyviä. Toisaalta

koululiikuntakokemukset ja liikuntanumero eivät ole ainoita aktiivista elämäntapaa ennustavia tekijöitä.

Koululiikunnalla arvioidaan olevan myönteistä vaikutusta myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen (Paakkari & Sarvela 2000, 106- 107; Rahkonen 2003, 82-84). Rahkosen tutkimuksessa 18 % oppilaista (n=247) ilmoitti löytäneensä liikunnanharrastuksen koululiikunnan kautta. Jo ennestään aktiiviset liikunnanharrastajat löysivät muita helpommin uuden liikuntaharrastuksen koululiikunnan kautta ja arvioivat liikuntaharrastustaan aktiivisemmaksi. Koululiikunta tässä tutkimuksessa lisäsi vain liikunnallisesti aktiivisten intoa. Pojilla vapaa-ajan liikuntalajeiksi koululiikunnan kautta oli löytynyt useimmiten kaukalopallo, salibandy ja kuntosalilla käynti, tytöillä tämä harrastus oli yleisimmin salibandy, voimistelu, sulkapallo ja luistelu. Lähes puolet oppilaista (46%) aikoi harrastaa liikuntaa aktiivisesti tulevaisuudessakin ja 53 % arvio harrastavansa liikuntaa edes joskus. (Rahkonen 2003, 83-83.) Seppäsen tutkimuksessa (2000, 36-37) yläasteikäiset pojat eivät olleet löytäneet uutta lajia koululiikunnan kautta. Tosin he pitivät mahdollisena, että koululiikunnan avulla saattaa innostua jostain uudesta lajista.

Paakkarin ja Sarvelan (2000, 106-109) tutkimuksessa 49 % oppilaista (n= 203) ilmoitti koululiikunnalla olevan myönteinen vaikutus, 20 % koki negatiivisen vaikutuksen ja 24 % koki ettei koululiikunnalla ole vaikutusta myöhempään aikuisiän liikuntaharrastuneisuuteen. Positiivisena vaikutuksena nähtiin perusliikuntataitojen oppiminen, uuden harrastuksen löytyminen sekä uusiin lajeihin tutustumisen. Negatiiviset vaikutukset vastaajilla olivat erittäin voimakkaita. Kielteisiä kokemuksia olivat pätemättömyyden, huonommuuden ja pakottamisen kokemukset sekä opettaja arvioitiin hyvin autoritäärisenä.

*Oppilaiden esittämistä kehittämisehdotuksista on tehty joitain tutkimuksia.* Mäen tutkimuksessa (1996, 65) koskien lukiolaisten (n= 141) valinnaisliikuntaa oppilaat toivoivat koululiikunnalta yksinkertaisesti lisää monipuolisuutta. Edelleen haluttiin enemmän vapautta, valinnaisuutta ja vapautta sekä mahdollisuutta osallistua liikuntatuntien suunnitteluun. Hiltusen (1998, 57-58) tutkimuksessa oppilailta (n= 196) kysyttiin, kuinka paljon pitäisi olla liikuntaa. 56 % tytöistä ja 46 % pojista piti liikuntatuntien määrää

sopivana. Ainoastaan 7 % oppilaista haluaisi vähennettävän liikuntatunteja. Yläasteen oppilaista yli puolet toivoi liikuntatuntien määrän lisäämistä. Lisäksi oppilaat haluaisivat uusia lajeja koululiikuntaan, kuten golfia, keilailua, ratsastusta ja itsepuolustuslajeja (Hiltunen 1998, 67.) Rahkosen (2003, 66) teettämässä (n = 247) kyselyssä oppilailta tiedusteltiin, miten he haluaisivat kehittää opetusta. Vain vajaat puolet vastasi tähän kysymykseen. Vastaajista 2/3 oli kirjoittanut kehittämisajatuksia. Tytöt olivat merkitsevästi tyytymättömämpiä opetukseen kuin pojat.

*Yhteenveto:* Liikuntalajeilla on vaikutusta koululiikuntakokemuksiin. Monipuolinen liikuntalajien vaihtelu ja mukavat lajit tuottavat positiivisia koululiikuntakokemuksia. Oppilaat kokevat omat vaikutusmahdollisuutensa motivoivaksi ja toivovat lisää vaikutusmahdollisuuksia koululiikuntatunneille. Liikuntaympäristöllä ja liikuntavarusteilla on todettu olevan vaikutusta koululiikuntakokemuksiin. Puutteellinen liikuntaympäristö lisää mm. häiriökäyttäytymistä. Luokkakaverit ja kaverisuhteet koetaan liikuntatunneilla pääsääntöisesti merkittäväksi. Toisaalta luokkakavereiden edessä esiintyminen saattaa tuottaa myös suorituspainetta. Koululiikunnalla arvioidaan olevan vaikutuksia myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Positiivisia koululiikuntakokemuksia saaneet oppilaat harrastavat liikuntaa todennäköisesti aikuisiässäkin. Tosin koululiikuntakokemukset eivät ole ainoita vaikuttavia tekijöitä aikuisiän liikunnan harrastamiseen.

### 6.3 Opettajuus

Liikunnanopettajuutta ja sen yhteyttä koululiikuntakokemuksiin tarkastelen seuraavien tekijöiden kautta: vuorovaikutustaito, suhteet oppilaisiin sekä palautteenanto.

Aikaisempien tutkimusten perusteella kerrotaan oppilaiden kokemuksia oppilaan huomioimisesta, keskustelutaidosta sekä siitä, minkälaista palautetta opettaja antaa. Lisäksi kuvaillaan hyvä liikunnanopettaja oppilaiden arvioimana, minkälaiseksi tyypiksi hyvä liikunnanopettaja koetaan tai minkälaisia luonteenpiirteitä hyvällä liikunnan opettajalla on.

Keskeinen koululiikuntakokemuksiin ja tunnin ilmapiiriin vaikuttava tekijä on opettaja-oppilas suhde (Kärki & Lemmetyinen 1990, 49, Rahkonen 2003, 91, Valkonen 1996, 72-

73). Kiitettävän arvosanan saaneilla oppilailla oli positiivisin suhde opettajiin. Välttävän arvosanan saaneiden oppilaiden mielestä opettaja kohteli vain joskus tasapuolisesti ja melko harvoin opettaja ymmärsi heidän vaikeuksiaan. Toisin sanoen välttävän arvosanan saaneet oppilaat kokivat saaneensa vähiten huomiota opettajaltaan. (Kärki & Lemmetyinen 1990, 49.) Samansuuntaisia tuloksia sai Rahkonen (2003, 74) tutkimuksissaan. Liikuntatuntien ulkopuolella opettajan kanssa keskustelivat enemmän kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat. Valkosen (1996, 39-42) tutkimuksissa pojat arvioivat sosiaalisia suhteita liikunnanopettajan kanssa positiivisemmaksi kuin tytöt. Huonosti ja keskinkertaisesti koululiikunnassa viihtyvien ryhmät pitivät opettajaa vähemmän tasapuolisena, opettajan pätevyyttä heikompana sekä sosiaalisia suhteita heikompina kuin koululiikunnassa hyvin viihtyvät. Kärjen ja Lemmetyisen (1990, 47) tutkimuksissa oppilaat toivoivat liikunnanopettajalta enemmän palautetta, henkilökohtaista suhdetta, huomiointikykyä ja tasapuolisuutta.

Peruskoulun yläasteikäisistä 94 % kokee jonkinlaista stressiä koulussa. Suurin syy tähän on ihmissuhteet sekä muihin oppilaisiin että opettajiin: epäpätevä, rasittava, ivallinen ja välinpitämätön opettaja rasittaa oppilaan koulunkäyntiä. (Aho 1982, 29-31.) Virkkunen (1994, 140) toteaa, että liikunnanopetuksen ilmapiiriin ja tunnelmaan vaikuttaa suuresti se, että liikunnanopettaja on lähellä oppilasta ja hänen elämäänsä. Aidosti opettamastaan aineesta sekä oppilaan kehityksestä ja persoonasta kiinnostunut opettaja saa myös arvostusta osakseen. Oppilaalla on tarve tulla hyväksytyksi, kuulluksi ja ymmärretyksi (Siedentop 1983, 123.) Opettaja voi pyrkiä rakentamaan henkilökohtaista suhdetta oppilaisiinsa kommunikoimalla heidän kanssaan oppilaille tärkeistä, myös koulun ulkopuolisista asioista. Näin opettaja viestittää välittävänsä heistä. (Siedentop 1983, 115-117.) Paakkarin ja Sarvelan (2000, 89) mukaan opettaja ja hänen toimintansa ovat vaikuttaneet oppilaiden parhaimpien liikuntakokemusten syntymiseen. Opettaja oli pystynyt luomaan liikuntatunneille rennon ja osallistumista korostavan ilmapiirin omalla käyttäytymisellään ja suhtautumisellaan oppilaisiin. Liikunna opettaja toimii lähempänä lasten biologisia raja-aitoja kuin muut opettajat. Liikunnanopettajalla on mahdollisuus päästä lähelle lasten tunnekkenttää. (Arnold 1968, 76-77.)

Opettajan antamalla palautteella on todettu olevan vaikutusta oppimiseen ja pärjäämiseen (Schmidt 1988, 229-232). Opettaja voi antaa palautetta eleiden, merkkien ja sanojen



muodossa ja se voi kohdistua esimerkiksi suoritukseen, motivaatioon, oppilaan rooliin ja käytökseen. Myös kiitosta ja kritiikkiä voidaan käyttää palautteen muotoina. (Numminen & Laakso 1998, 50-53.) Palautteen tehtävänä on vahvistaa oppilaan käyttäytymistä tiettyyn suuntaan. Palaute voi ohjata oppilasta säätämään käyttäytymistä kulloisenkin tilanteen mukaan. Oppilas tarvitsee tietoa itsestään myös pystyäkseen muodostamaan realistisen minäkuvan. (Karvonen 1979, 287-293.) Brophyn (1985, 309-310) mukaan opettajan oppilasta kohtaan asettamilla vaatimuksilla ja odotuksilla on merkitystä liikunnan kokemiseen. Lisäksi hän mainitsee nonverbaalisen toiminnan, kuten hymyilyn, sosiaalisen tuen, katsekontaktin ja opettajan antaman sanallisen palautteen olevan yhteydessä liikunnasta saataviin kokemuksiin.

Opettajat saattavat odottaa enemmän niiltä, jotka aiemmin ovat yltäneet parempiin suorituksiin. Näiden oppilaiden kanssa opettajat ovat myös enemmän tekemisissä. Kokemukset perheen muista sisaruksista ja opettajakollegoilta saadut tiedot vaikuttavat myös opettajan suhtautumiseen. (Hakala, 1999, 138.) Valkosen (1996, 42-44) tutkimuksessa huonosti ja keskinkertaisesti liikuntatunnilla viihtyvät oppilaat kertoivat saaneensa opettajalta neuvoja harvemmin kuin hyvin viihtyvät oppilaat, mutta vastaavasti kokivat saaneensa moitteita useammin. Rahkosen (2003, 72-74) mukaan kiitettävän arvosanan saaneet oppilaat saivat enemmän positiivista palautetta, heidän käyttäytymisestä huomautettiin harvemmin ja heitä kannustettiin enemmän kuin muita oppilaita. Lisäksi pojat kokivat saaneensa tyttöjä useammin positiivista palautetta. Myös Kärjen ja Lemmetyisen (1990, 49) mukaan välttävän arvosanan saaneiden oppilaiden mielestä opettaja kohteli vain joskus heitä tasapuolisesti ja suosi taitavia oppilaita. Seppäsen (2000, 12-19) haastattelemat oppilaat pitivät palautteen antoa ja kannustamista hyvänä asiana eivätkä moittineet kielteistä palautettakaan kunhan, se oli aiheellista. Opettajan antamalla positiivisella palautteella oli ollut kannustava ja innostava vaikutus. Lisäksi opettajan muunlainen huomioiminen joko yksilöllisesti tai ryhmän edessä oli tuonut positiivisia kokemuksia. (Paakkari & Sarvela 2000, 89.)

Liikunnanopettajan hyvistä ominaisuuksista on tehty muutamia tutkimuksia. Kaukanen ja Ketola (2000) keräsivät ainekirjoituksia lukiolaisilta aiheesta ”Hyvä liikunnanopettaja”. Ihanneopettaja koettiin miellyttäväksi, huolelliseksi ja kärsivälliseksi. Lisäksi hyvä opettaja oli huumorintajuinen, iloinen, rento, liikunnallinen sekä kannustava. (Kaukanen & Ketola

2000, 68.) Yläasteella liikunnanopettaja on aineen luonteen ja roolinsa vuoksi tärkeä aikuinen nuorelle. Liikunnasta kiinnostunut ja ajoittain itsekin osallistuva opettaja on oppilaille läheinen. Opettajan persoona on tärkeä erityisesti niissä tilanteissa, joihin liittyy pelkoa, ahdistusta ja vihamielisyyttä. Opettajan tehtävä on ohjata luottamukselliseen yhteistyöhön. (Virkkunen 1994, 145-146.) Innostava mukana eläminen nuorten liikunnassa on osa opettajan ammattitaitoa, jota oppilaat arvostavat (Virkkunen 1994 149).

Saksassa Messing (1979) on tehnyt laajan oppilaiden (n=1600) mielipiteisiin perustuvan kartoituksen liikunnanopettajien piirteistä. Tutkimuksen mukaan hyvä liikunnanopettaja pitää oppilaskeskeisiä tunteja. Huonoa liikunnanopettajaa sen sijaan kuvaa dominoiva käytös. Hyvän liikunnanopettajan piirteitä ovat mm.

- arvostus, ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon tunnin suunnittelussa
- kyky edistää lahjakkaiden oppilaiden suorituksia ja samalla auttaa myös heikkoja nauttimaan tekemisestä
- kyky huomioida oppilaiden fyysinen kehitystaso
- perehtyneisyys ikäryhmän fyysisiin ongelmiin ja kyky ymmärtää nuorten vaikeuksia
- motivoida oppilaita kouluajan jälkeiseen liikuntatoimintaan
- järjestelykyky

Samana tutkimuksen mukaan hyvälle opettajalle tyypillisiä piirteitä olivat

- oppiaineen tuntemus
- itsevarmuus, kohteliaisuus, avuliaisuus
- suosittu, hyvä kaveri

Liikunnanopettajan huonoja piirteitä olivat

- ei pidä arvostelusta
- ei kuuntele henkilökohtaisia ongelmia
- ei välitä muiden mielipiteistä
- käyttää kovaa kuria. (Messing 1979, 19-22.)

Myös Baleyn ja Fieldin (1979, 35) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia.

Liikunnanopettajan odotetaan kestävän kritiikkiä, olevan suvaitsevainen ja huomaavainen. Hyvät opettajat ovat oppilaiden mielestä tasaisia, itsensä hillitseviä, kiinnostavia, päteviä. He eivät tee itsestään keskipistettä. Suomalaisista tutkimuksissa mainittakoon Varstalan (1974, 46-48) tutkimus opettajan ja oppilaan toiminnasta liikuntatunnilla. Oppilaat odottavat, että liikunnanopettaja toimisi affektiivisesti (paitsi arvostelussa) yhdessä oppilaiden kanssa sekä korostaisi enemmän oppilaiden ominaisuuksia kuin suorituksia.

*Yhteenveto:* Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteet vaikuttavat koululiikuntakokemuksiin. Hyviä arvosanoja saaneet oppilaat arvioivat suhteet opettajiin paremmiksi kuin huonoja arvosanoja saaneet oppilaat. Liikunnanopettajalla on merkittävä rooli ilmapiirin synnyttäjänä ja sitä kautta positiivisen tunnelman luojana. Opettajan antamaa palautetta pidetään innostavana ja hyvänä asiana. Liikuntatunneilla hyvin menestyvät oppilaat kertoivat saaneensa palautetta enemmän kuin huonosti menestyvät oppilaat. Hyvää liikunnanopettajaa kuvataan mm. huumorintajuiseksi, rennoksi, innostavaksi sekä päteväksi.

## 7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulukotinuoren kokemuksia koululiikunnasta koulukodissa. Tarkastelun kohteena ovat liikuntatunnin ja opetuksen sisältö, liikunnanopettajan toiminta sekä oppilaan taustatekijät. Varstalan (1996, 118-119) tutkimuksen mukaan oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen vaikuttavat seuraavat taustatekijät: opettajan sukupuoli, opetussuunnitelmaan käytetty aika, opetussuunnitelmatekijät (opettajan tunnille asettama tavoite, opetusmenetelmä, liikuntalaji), oppilaiden ikä ja se, pidettiinkö tunti sisällä vai ulkona. Carlsonin tutkimuksissa huonoihin koululiikuntakokemuksiin vaikuttivat ulkoiset tekijät (opettajan persoonallisuus, ympäristö, luokan ilmapiiri, koulusta riippumattomat syyt) sekä sisäiset tekijät (kyvyt, itsetunto ja itseluottamus). Ymmärtämällä paremmin näitä tekijöitä on mahdollista tiedostaa, miksi liikunnasta ei pidetä. (Carlson 1995, 473- 475.) Haluan koululiikuntakokemuksista tietoa oppilaan sanomana.

### **Pääongelma**

Millaisia koulukotiliikuntakokemuksia koulukotinuorella on?

### **Alaongelma 1**

Millaisiksi opetuksen- ja tunnin sisältötekijät koetaan? (liikuntalajit, vaikuttamismahdollisuudet, ympäristötekijät, luokkakaverit sekä koululiikunnan vaikutukset myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen)

### **Alaongelma 2**

Kokevatko oppilaat, että liikunnalliset taustatekijät (fyysinen ja liikunnallinen pätevyys, liikuntaharrastuneisuus) vaikuttavat koululiikuntakokemuksiin?

### **Alaongelma 3**

Minkälaiseksi oppilaat kokevat liikunnanopettajan (vuorovaikutustaito, suhteet oppilaisiin, palautteenanto) vaikutuksen koululiikuntakokemuksiin?

## 8 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 8.1 Koehenkilöiden kuvaus

Oppilaiden taustoja selvitän opettajilta saadun tiedon avulla (ks. liite 1). Tutkimus toteutettiin yhdessä Suomen kuudesta koulukodissa. Tutkimuksen kyselyosioon osallistui kyseisestä koulukodista 15 oppilasta, kuusi tyttöä ja yhdeksän poikaa. Kaikki koehenkilöt kävivät yläastetta. Tutkimushenkilöiden ikäjakauma vaihteli 13-17 vuotta ja he olivat 7-9 -luokkalaisia. Koulukotioppilaat asuivat koulukodissa erillisessä asuntolassa tai perhekodissa. Koulukotisijoitukseen johtavia syitä olivat mm. koulunkäyntiongelmia, näpistely, päihteidenkäyttö sekä perheen erilaiset ongelmat. Keskimääräinen hoitoaika koulukodissa oli 1-3 vuotta. Vapautuksia koululiikunnasta ei ollut annettu kenellekään. Anonyymisyyden säilyttämisen takia koulukodin nimeä ei mainita tutkimuksessa.

### 8.2 Tiedonhankintamenetelmät

Tutkimuksessani pyrin saamaan selville oppilaan omakohtaisia kokemuksia, joihin en ollut etukäteen asettanut tarkkaa hypoteesia. Tosin aihepiirit, joista kysyin, olivat tiedossa. Tarkoituksena oli saada oppilaalta vapaamuotoista, kokemusperäistä tietoa. Tutkimusotteesta ja tavasta riippuen tutkimus on enemmän laadullista kuin määrällistä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa laadullista menetelmää edustavat kyselylomakkeen avoimet kysymykset, jotka vastausten puutteellisuuden vuoksi jäivät melko suppeiksi. Päättötutkimusmenetelmä, teemahaastattelu edustaa puhtaasti laadullista tutkimustapaa. Katsoin parhaimmaksi tavaksi kerätä tietoa haastattelemalla, koska silloin oppilaalla on vapaus kertoa omista kokemuksista ilman liian tiukkoja kriteereitä. Valitsin teemahaastattelun siksi, koska tällä tavalla autoin oppilasta hahmottamaan tutkittavaa kohdetta. Haastattelun tueksi teetin ensin kyselyn oppilailla koskien koululiikuntakokemuksia. Aineiston pienuuden vuoksi (15 oppilasta), ei ollut mielestäni järkevää esittää tuloksia tilastollisessa muodossa.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään käyttämään tiedonkeruuvälineenä ihmistä ja tutkimaan häntä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen tarkoituksenmukaisesti valitulta kohdejoukolta ja laadullisen menetelmien, esimerkiksi teemahaastattelun tai havainnoin käyttäminen aineiston hankinnassa on tärkeää. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee huomioida tutkittavien näkökulma ja tulkita tutkittavat tapaukset niiden ainutlaatuisuus huomioiden. (Hirsjärvi 2000, 152, 155.) Pyrin kuvaamaan koulukotinuoria ja heidän käyttäytymistään haastattelujen ja kyselyjen lisäksi omien havaintojeni ja niistä tehtyjen päätelmien avulla. Kerron, mitä näin ja koin koulukodissa ja minkälaisia johtopäätöksiä tein koulukotinuorista.

### 8.2.1 Kysely oppilaille

Tutkimuksen kyselylomakkeeseen käytin ”Koululiikunta 9-luokkalaisten näkökulmasta”-kyselyn sekä WHO:n koululaistutkimuksen kyselyn kysymyksiä. Muokkasin kyselyä tämän tutkimuksen kannalta järkeväksi. Kyselylomake (liite 2) toimii tässä tutkimuksessa lähinnä luotettavuustekijänä. Sen avulla halusin varmistaa, oliko haastattelun antamat tulokset luotettavia. Teetin kyselylomakkeen kaikilla oppilailla marraskuussa 2003. Kyselylomake koostuu taustaosiosta (sukupuoli, luokka, syntymävuosi, liikunnanumero, liikuntaharrastuneisuus sekä fyysinen kunto) sekä opetuksen ja tunnin sisältötekijöistä (lajien mielekkyys, vaikuttamismahdollisuudet, liikuntatilat, luokkatovereiden merkitys sekä liikunnanopetuksen tavoitteet ja kehittäminen).

Kyselyssä on sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymyksiin vastattiin ympyröimällä sopivin vaihtoehto. Joissain kohdissa oli myös mahdollisuus selventää annettua vastausta sanallisesti. Avoimiin kysymyksiin vastattiin omin sanoin vastauksille varattuun tilaan.

Kyselyihin oli varattu kokonainen oppitunti jokaiselle neljälle luokalle. Tosin oppilaat selviytyivät alle puolessa tunnissa kyselystä, eikä avoimiin kysymyksiin oikein jaksettu vastata. Kovin syvällistä tietoa ei siten kyselyjen perusteella saatu. Yksi luokka ei ollut saapunut tutkimusaamuna kouluun koulukotikisoista johtuvien vapautusten vuoksi. Siksi

tämä luokka teki kyselyn myöhemmin oman opettajan avustuksella ilman tutkijan läsnäoloa. Muiden luokkien oppilaille kerroin tutkimukseni tarkoituksen, mitä kaikkea kysely sisältää ja miten sitä tullaan mahdollisesti käyttämään hyväksi. Lisäksi selvensin epäselviä kysymyskohtia. Osa oppilaista varmisteli, ettei nimeä tule paperiin. Nimen poisjättämistä perustelen sillä, että sain oppilaat vastaamaan kyselyyn. Toisaalta en pystynyt jälkeensä valitsemaan haastatteluun tiettyjä henkilöitä ja arvioimaan sitä kautta paremmin luotettavuutta. Suurin osa oppilaista vastasi kyselyyn mielellään, vain kaksi poikaa esitti haluttomuutta ja yksi tyttö ei suostunut vastamaan ollenkaan.

Tyttöjen ja poikien liikunnanopettajat (2 opettajaa) vastasivat omaan kyselyyn (liite 1). Opettajille tehdyt kyselyt toimivat tässä tutkimuksessa lähinnä oppilaiden taustojen selvittäjänä (ks. luku 8.1). Opettajien vastausten pohjalta kerron liikunnanopetuksesta koulukodissa (ks. 9.1). Valitsin kyselyn haastattelun sijasta ajanpuutteen vuoksi. Opettajilla ei kesken työpäivän ole aikaa haastatteluun ja kyselyn he saivat tehdä heille sopivana ajankohtana. Arvelin, että opettajat malttavat vastata monipuolisesti avoimiin kysymyksiin. Sainkin hyvin kattavaa, ennestään minulle vierasta ja uutta tietoa. Opettajien vastauksia voidaan pitää luotettavina, koska tutkimus kohdistuu juuri heidän työhönsä ja he ovat sen alan asiantuntijoita. Kysymykset koskevat yleisiä muilta henkilöiltä tarkistettavissa olevia tietoja, ei mielipiteitä. Lisäksi kummankin opettajan vastaukset ovat yleisten tietojen osalta hyvin samankaltaisia. Tosin vaihtelua on luonnollisesti tyttöjen ja poikien liikunnanopetuksen välillä ja sekin on huomioitava, että kukin opettajapersoona painottaa opetuksessaan eri asioita. Kuitenkin opetuksen tavoitteet kummatkin opettajat määrittivät melko samantyyppisiksi.

### 8.2.2 Teemahaastattelu

Tämän tutkimuksen päätutkimustavan teemahaastattelun (liite 3) suoritin kyselyn jälkeen joulukuussa 2003. Haastatteluun valitsin 7 haastatteluun suostuvaa oppilasta. En tiennyt etukäteen, montako oppilasta aion haastatella johtuen aikarajoituksista sekä oppilaiden halukkuudesta. En ollut etukäteen sopinut kenenkään kanssa, ketä aion haastatella, esitin vain oppilaille kyselyä tehdessäni, että tulen myöhemmin tekemään haastatteluja, johon halukkaat voivat osallistua. Uskoin, että pystyin tällä tavalla poistamaan ennakkoluuloja tutkimusta kohtaan. Kenenkään ei ollut pakko osallistua, eikä kukaan ollut ”merkattu”.



Totta kai tilanne olisi ollut erilainen, mikäli olisin työskennellyt pidempään yhdessä näiden nuorten kanssa. Ennen varsinaista haastattelua suoritin esihaastattelun kahdella ulkopuolisella henkilöllä (ei koulukodista). Esihaastattelu osoittautui siinä mielessä hyödylliseksi, että sen perusteella korvasin liian vaikeat sanat helpommilla käsitteillä.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit olin etukäteen määritellyt. Katsoin, että haastattelemalla saisin parhaiten oppilaat vastaamaan kysymyksiin. Teemahaastattelua kuvaa kysymysten avonaisuus. Mieli- ja tunteiden kysymyksillä selvitetään tunteita, asenteita ja arvostuksia. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 44-45.) Haastattelun tarkoituksella kyselyn jälkeen, koska halusin varmistua kyselyn vastausten luotettavuudesta sekä saada tarkennuksia kyselyssä ilmeneviin epäselviin kohtiin. Haastattelu muodostui kolmesta aikaisemmin esitetystä pääteemasta: oppilaan taustatekijät, tunnin ja opetuksen sisältötekijät sekä opettaja ja opettajan toiminta.

Haastattelun aikana haastateltavaa voidaan motivoida, oikaista väärinkäsityksiä sekä toistaa ja selventää kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35). Haastattelun aikana pyrin antamaan oppilaille aikaa ajatteluun sekä konkreettisia ja helpottavia esimerkkejä. Ehdotin, että he miettivät aikaisempia koululiikuntakokemuksia ja vertamaisivat niitä tämänhetkiseen tilanteeseen. Haastattelu sopii kyselyä paremmin silloin, kun vastaajilla on alhainen koulutustaso. Lisäksi haastattelu on menetelmänä joustava. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 14-15.) Koulukotinuorille puhe saattaa olla helpompi tapa esittää mielipiteensä, koska kirjoittaminen on oppimisvaikeuksien takia joillekin hankalaa ja aikaa vievää. Koulukodin opettajat arvelivat ennen tutkimuksen aloittamista, etteivät nuoret välttämättä jaksaisi keskittyä kirjoittamiseen. Haastattelussa jätin tiettyjen oppilaiden kohdalla joitain kysymyksiä pois, koska kysymykset eivät heitä koskeneet (esim. koulukotikisoihin liittyvät kysymykset).

Tutkimuksessani kyselyn yhtenä tehtävänä oli saada yleistä tietoa nuorten koululiikuntakokemuksista. Haastattelussa näihin ongelmiin halusin pureutua syvällisemmin ja saada jotain ennalta odottamatonta tietoa. Omassa tutkimuksessani kysely tuotti lähinnä yleisiä, tutkimusongelmia kartoittavia tuloksia ja haastattelu valotti hieman syvemmin tutkittavaa ilmiötä, esimerkiksi miksi oppilaat ajattelivat eri tavalla tai samalla tavalla. Laadullinen tutkimus tavoittelee ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtämistä ja

selittämistä ja se osoittaa, missä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys (Syrjälä ym. 1994, 126.)

Huomasin haastattellessa, että osa oppilaista selvästikin vierasti nauhuria. Yksi oppilas kieltäytyi kokonaan haastattelusta ääninauhurin vuoksi. Kirjoittamalla vastaukset paperille en olisi pystynyt luomaan hyvää vuorovaikutustilannetta, enkä olisi saanut kaikkia tietoja kirjattua ylös. Mielestäni sain oppilaisiin hyvän kontaktin. Aluksi kerroin oppilaille (samat asiat, mitä kyselyä tehdessäni esitin) tutkimuksen tarkoituksen ja miten se tullaan julkaisemaan. Kerroin, ettei koulukodin nimeä tai oppilaiden oikeita nimiä mainita tutkimuksessa. En halunnut tiedustella nuoren perhetaustaa tai koulukotiin johtavia syitä. Jokaisen haastattelun aikana pyrin keskustelemaan myös muista asioista nuoren kanssa ja sitä kautta tietämään jotain nuoren persoonasta.

### 8.3 Aineiston analyysi

Aluksi kerron eri menetelmillä (kysely, haastattelut) saatuja tietoja menetelmällisen jaottelun perusteella. Sekä kyselyä että haastatteluita käsittelen kumpaakin omana ryhmänään. Vasta tulosten tarkastelussa kokoaan kummallakin menetelmällä saatuja tietoja yhteen ja analysoin tuloksia liikunnallisen taustan, liikunnanopetuksen sisällön ja opettajatekijöiden perusteella. Etsin vastauksia aineistosta nousseiden yhteneväisyyksien, samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien avulla.

Kyselyn tulokset olen ryhmitellyt kahteen eri luokkaan koululiikuntakokemusten mukaan (liikunnasta pitävien oppilaiden vastaukset ja liikuntaan välinpitämättömästi tai negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden vastaukset). Haastattelut litteroin ja sain 21 sivua litteroitua tekstiä. Näistä litteroiduista teksteistä (haastatelluista henkilöistä) rakensin yksilökuvaukset liikunnallisen taustan, koulukodin liikunnanopetuksen sekä opettajatekijöiden mukaan.

Tulkinta kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa kokonaisuuksiin, eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön (Alasuutari 1994, 28-29, Syrjälä ym.1994, 143).

Laadullinen aineisto koostuu kahdesta vaiheesta:

1. Havainnot pelkistettäessä aineiston tarkastelussa kiinnitetään huomio vain tutkimuksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Saadut havainnot yhdistetään. Etsitään yhteiset piirteet ja muodostetaan sääntö, joka pätee koko aineistoon.
2. Havainnoista pyritään ratkaisemaan ongelma. Tulkitaan tuloksia ja muodostetaan rakennekokonaisuuksia. Tuotettuja tuloksia käytetään johtolankoina arvoituksen ratkaisemisessa. Ratkaisuun käytetään yksittäisiä tapoja, joilla eri ihmiset ilmaisevat jonkin asian. Mitä enemmän samaan ratkaisumalliin löydetään sopivia johtolankoja, sitä todennäköisemmin ratkaisu on oikea. Täydellistä varmuutta tieteellinen tutkimus ei koskaan saavuta. (Alasuutari 1994, 28-39.)

Tutkimuksessani haastattelurunko toimii työni tukirunkona. Yksilökuvauksissa ja tulosten tarkastelussa käytän samaa haastattelurungon jaottelua. Teemahaastattelussa kyselin oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä omista liikunnallisesta taustasta, liikunnanopetukseen liittyvistä seikoista sekä liikunnanopettajasta. Mielestäni nämä kolme tekijää (liikunnalliset taustat, liikunnanopetuksen sisältö ja liikunnanopettaja) selittävät parhaiten koululiikuntakokemuksia (ks. luku 7 ja perustelut). Joku toinen tutkija saattaisi kysellä koululiikuntakokemuksista muulla tavalla.

Laadullisessa tutkimuksessa kenttätyö ja aineiston analysoiminen tapahtuu pitkälti yhtä aikaa ja ne täydentävät toisiaan. Analyysin avulla aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteysin avulla saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönfors 1982, 145). Ennen haastattelujen ja kyselyjen tekemistä ajatuksenani oli jaotella tulokset toisella tavalla kuin miten ne nyt tein. Ajattelin, että teemoittelen tulokset esimerkiksi liikunnasta pitäviin ja liikuntaa inhoaviin oppilaisiin. Tämän jälkeen olisin etsinyt syitä näiden otsikoiden alle miksi koululiikunnasta pidetään tai miksi siitä ei pidetä.

Tutkimuksen edetessä tajusin, etten pysty tekemään liian rajuja yleistyksiä vain siksi, että haluan jaotella oppilaat vaikkapa liikunnallisuuden mukaan. Minun olisi pitänyt oleskella paljon pidempää koulukodissa tai tehdä useampia haastatteluita, jotta voisin luotettavasti osoittaa oppilaan pitävän vapaa-ajan liikunnasta tai harrastavan liikuntaa. Oppilas saattoi kertoa pitävänsä liikunnasta, mutta ei millään muulla tavalla osoittanut liikunnallisuutta. Siksi päädyin selkeään jo teemahaastattelussa käytettyyn jaotteluun.

## 8.4 Luotettavuus

Laadullisen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen avulla löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmoittamia ilmaisuja ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Tiedon luotettavuudessa on kysymys tulkintojen validiteetista. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ovat valideja silloin kun ne vastaavat, sitä mitä tutkittavat tarkoittivatkin. Tutkija ei ole siis ylitulkinnut tutkimushenkilöiden ilmaisuja. (Syrjälä ym. 1994, 129.) Esimerkiksi liikuntatunneilla tyttöjen välillä esiintyy jonkun verran kommunikointiongelmia. *”Kyllähän niitä riitoja on, mut niistä on aina selvitty”, ”Just jos on jotai kränää, nii se näkyy täällä liikuntatunneilla”, ”useimmiten tulee jotai riitaa...tai en mä, on meii ihan hyvä yhteishenki tiedä.”* Poikien (erityisesti negatiivisemmin liikuntaan suhtautuvat) mielestä opettaja ei juuri huomioi oppilaiden mielipiteitä. *”Harvoin...se vaan huutaa, ” ei se ota huomioon”*. Ennen tutkimukseen ryhtymistä perehdyin hyvin koulukoti- ja liikunnanopetuksen kirjallisuuteen. Liikunnanopetuksesta minulle on kertynyt kokemusta oman koulutuksen aikana sekä töitä tekemällä. Aikaisempien tutkimusten perusteella muodostin käsityksen koululiikuntakokemuksista sekä koulukotinuorista. Niiden pohjalta etsin sopivimmat tutkimusongelmat ja tutkimustavat koulukotinuorta varten. Tutkimuksen aikana pyrin koko ajan tekemään havaintoja ihmisistä ja tilanteista, jotta pystyin tulkitsemaan paremmin tutkimushenkilöiden oikeata tarkoituserää. Kerron menetelmäosiossa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua sekä pohdinta osiossa pohdin aineistoa ja joitain sattuneita tilanteita suhteessa niiden luonnolliseen ympäristöön.

Aineiston kohdalla validiteetti tarkoittaa aitoutta. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt ilmaisevat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toisekseen aineiston on oltava relevanttia ongelma-asettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Syrjälä ym.1994.) Tutkimuksessani oppilaat tiesivät, mihin aineisto kerätään ja vastasivat myös koululiikuntakokemuksiin liittyviin kysymyksiin. Haastattelun aikana pystyin moneen kertaan tarkentamaan kysymyksiä. Oppilailla oli tieto, että tulokset julkaistaan, mutta nimettöminä. Kahden pojan haastattelun aikana opettaja (muu kuin liikunnanopettaja) kuunteli taustalla. Opettajan läsnäololla oli mitä ilmeisimmin vaikutusta haastattelutapahtumaan ja vastauksien antamiseen. Kuvailen tilannetta haastatteluosiossa. Lisäksi haastatteluteknisistä syistä yhden pojan (Nikon) haastattelu jäi kokonaan

äänittämättä. Nikon vastaukset jouduin kertomaan omien jälkeenpäin tehtyjen muistiinpanojen avulla. En halunnut kokonaan jättää Nikoa pois, koska hänen mukanaolonsa toi aineistoon monipuolisuutta. Nikon poissaolo olisi saattanut muuttaa tuloksia hieman liikuntakielteiseen suuntaan. Kuitenkin kyselyjen perusteella liikuntaa harrastavia poikia oli koulukodissa. Aineiston pienuuden takia yksinkertaistaminen oli muutenkin uhkana.

Kyselyyn vastasi 15 oppilasta eli yksi vähemmän kuin yläasteella on oppilaita. Kyselyn tuloksia pystyin arvioimaan suhteessa haastattelujen tuloksiin, vaikkei saman henkilön vastauksia kyselyssä ja haastattelussa voinutkaan arvioida. Totuusarvoa voi käsitellä vastaavuuskäsitteen avulla. Vastaavuus on hyvä, jos tutkija pystyy osoittamaan omien ajatustensa vastaavan tutkittavien alkuperäistä konstruktioita. Yleensä monipuolinen aineistonkeruu mahdollistaa tämän. (Syrjälä ym.1994, 101.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikea ellei mahdotonta arvioida ennakolta aineiston riittävää kokoa. Yksi tapa riittävyden arviointiin on saturaatio eli kun lisäaineiston kerääminen ei tuota kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua, niin aineistoa on kerätty tarpeeksi. (Eskola & Suoranta 1996, 35, 170.)

Tutkimustyöni aineiston luotettavuutta olisi parantanut, se, että olisin haastatellut kaikki koulun oppilaat tai kaikkien koulukotien oppilaat. Resurssien ja ajanpuutteen vuoksi tyydyin vaan yhteen koulukotiin ja haastattelemaan vain osaa tutkimuskoulun oppilaista. Toisaalta sain jo tällä aineistomäärällä samankaltaisia ja toisistaan poikkeavia tuloksia, kuten erityyppiset liikunnanharrastajat ja koululiikuntaan negatiivisesti ja positiivisesti suhtautuvat oppilaat. Kritiikkiä voi esittää siitä, että haastattelin ainoastaan niitä oppilaita, jotka suostuivat haastatteluun. Tällöin haastatteluun saattoivat osallistua sellaiset oppilaat, jotka jollain tavalla pitävät liikunnasta tai liikkumisesta. En haastatellut ketään täysin passiivista oppilasta, vaikka kyselyssä niitäkin oppilaita oli mukana.

Tutkimustavan ja aineiston pienuuden vuoksi työ on hyvin ainutkertainen ja myös tutkijan omilla näkemyksillä on vaikutusta. Olen pyrkinyt tutkimuksen aikana etsimään muitakin vaihtoehtoja omien käsitysteni rinnalle. Tulosten arvioinnin vuoksi on hyvä tarkastella samaa asiaa eri näkökulmista (Alasuutari 1994, 188). Itse asiassa olen joutunut kääntämään omia hyvinkin vankkoja käsityksiäni toisenlaisiksi, kuten koulukotipoikien

liikunnallisuutta koskevat käsitykset. Kaikki koulukotipojat eivät ole liikunnasta kiinnostuneita ”rämpäitä”. Jollekin pojalle liikunta saattaa olla hyvinkin vastenmielistä, lähes pakonomaista tekemistä.

Tutkimuksen tuloksia ei sellaisenaan voi siirtää vaikkapa toiseen koulukotiin, mutta tuloksia tulkittaessa voidaan käyttää luonnollista yleistämistä. Luonnollinen yleistäminen tarkoittaa sitä, että jokaiselle lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Lukija voi itse arvioida tulosten käyttökelpoisuutta. (Syrjälä ym. 1994, 103.) Esimerkiksi tutkimuskoulun koulukotitytöt toivoivat enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Ei voida väittää, että jossain toisessa koulukodissa tytöt olisivat samaa mieltä, mutta se on mahdollista. Siksi tutkimuksessani olen pyrkinyt kertomaan havainnoistani ja johtopäätöksistäni, jotta lukijalla olisi mahdollisuus samaistua vastaavaan tilanteeseen.

## 9 KYSELYN JA HAASTATTELUJEN TULOKSET

Tutkimustulososiossa käsittelen kyselyn ja haastattelun tulokset erikseen. Kyselyiden tuloksia analysoitaessa olen jaotellut oppilaat kahteen ryhmään: heihin, jotka pitävät erittäin paljon liikunnasta (10 oppilasta) ja heihin, jotka eivät pidä liikunnasta tai joille liikunta ei ole vastenmielistä eikä miellyttävää (5 oppilasta). Kerron, mitä nämä kaksi oppilasryhmää ovat vastanneet koululiikuntakokemuksiin liittyviin kysymyksiin. Koska liikuntanumeroiden ja luokkatason yhteys koululiikunnasta pitämiseen on pieni, en esittele oppilaiden liikuntanumeroita, enkä luokkia yksilökohtaisesti. Ei voida sanoa, että jollain luokka-asteella liikunnasta pidettäisiin enemmän tai vähemmän, sillä liikunnasta pitäviä ja liikuntaan negatiivisesti suhtautuvia on kaikilla luokka-asteilla lähes yhtä paljon.

Liikuntanumeroiden osalta ryhmässä, jotka eivät pidä liikunnasta (5 oppilasta), kahdella oppilaalla on liikuntanumerona 6. Oppilaat, jotka pitävät liikunnasta (10 oppilasta), liikuntanumero 6 on yhdellä oppilaalla. Muuten 8 on yleisin liikuntanumero koko oppilasryhmällä, numero 9 on yhdellä oppilaalla ja numero 8 on kahdeksalla oppilaalla.

Haastatteluosiossa esittelen jokaisen haastateltavan oppilaan (7) erikseen. Selvitän, mitä oppilaat ovat vastanneet liikunnallisia taustoja, opetusta ja tunteja sekä opettajaa koskeviin kysymyksiin. Edelleen epäselvistä haastatteluteknisistä syistä nauhuri jätti äänittämättä yhden pojan haastattelun ja kahden tytön haastatteluista puuttuu osa tekstistä. Siksi kerron pojan haastattelun sisällön omin sanoin jälkeensä tehtyjen muistiinpanojen avulla. Tosin on huomioitava, että kaikkea en ole pystynyt kirjaamaan ylös. Toisen tytön liikunnallisen taustan pystyn kutakuinkin kertomaan muistitiedon varassa, mutta toisen tytön mielipiteitä opettajan persoonasta en pysty muistamaan. Pohdintaosiossa luotettavuuteen vedoten en analysoi pojalta saatuja tietoja kovin syvällisesti.

Koska tutkimukset ja selvitykset koulukodin liikunnasta ovat vähäisiä, kerron koulukodin liikunnasta opettajilta saadun tiedon perusteella. Vaikka tässä kerrotaan ainoastaan tutkimuskoulun liikunnanopetuksesta ja koulukotinuorista, näillä on todennäköisesti paljon samankaltaisuutta verrattuna muihin koulukoteihin ja koulukotinuoriin. Vertailun vuoksi esittelen joitain kohtia Säätelän (1996) tutkimuksesta, vaikkei liikunnanopetusta siinä erikseen ole tutkittukaan. Eri koulukodeissa oppilasaineksella ja koulukotien toiminnalla

on keskenään samoja piirteitä, mm. koulukodit ovat muihin kouluihin verrattuina eristäytyneitä, oppilasmäärältään vähäisiä. (vrt luvut 2. Nuori koulukodissa s. 8 ja luku 3. Koulukotihoito s. 16). Tutkimuskoulun opettajat kertoivat, että koulukotikisoja järjestetään kuusi kertaa vuodessa ja ne ovat kaikille koulukodeille yhteiset. Kyseisessä koulussa liikuntaa opettavat koulun omat luokanopettajat. Tytöt ja pojat olivat erikseen tyttö- ja poikaryhmissä. Toki eri koulukotien liikunnanopetuksessa on luonnollisestikin eroja sijainnin ja erilaisten toimintatapojen vuoksi. Vaikka tämän tutkimuksen tuloksia ei ole kovin järkevää yleistää muihin koulukoteihin tai kouluihin, tulosten soveltuvuutta voi arvioida vaikkapa elämäntavoiltaan ja taustoiltaan samanlaisten nuorten ollessa kyseessä vrt. (Syrjälän ym (1994, 103). Tutkimustulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin päättää tulosten hyödyntäjä tutkijan ohella. Koulukotinuorten kanssa toimineet erityisopettajat, nuorisotyöntekijät tai muut opettajat kohtaavat työssään päivittäin koulukotioppilaiden kaltaisia nuoria. Heille tulosten annista saattaa olla hyötyä omien arvailujen varmentamisessa ja uusien näkökulmien pohtimisessa.

### 9.1 Liikunnanopetus tutkittavassa koulukodissa

Tutkimuskoulussa liikunnanopettajia oli neljä ja näiden lisäksi liikunnanopetuksessa oli mukana avustajia. Ala-asteella liikuntaa opetti eri opettaja kuin yläasteella. Liikunnassa luokkatasot yhdistettiin, niin että tytöille ja pojille liikuntaa opetti omat liikunnanopettajansa. Oppilaiden kouluviikkoon kuului 2 tuntia pakollista liikuntaa, lisäksi koulukodissa oli tarjolla ns. valinnaispajoja 4 tuntia joka toinen kuukausi. Oppilaat valitsivat liikunnan muiden pajojen (mm. kuvaamataito, käsityö) joukosta. Liikunta ei ole ollut viime aikoina kovin suosittu valinnainen aine. Liikunnanopettajien mukaan nuorten liikunnallisuus riippui oppilasaineksesta. Vapaa-ajalla nuorten aktiivisuus vaihteli. Pojat liikkuvat keskimääräisesti enemmän lähinnä pelaillen erilaisia pelejä, mm sählyä ja kaukalopalloa. Talvisin nuoret kävivät lautailemassa ja laskettelemassa. Tytöistä muutamat harrastivat säännöllisesti ratsastusta sekä kuntosalilla käyntiä. Pojilla viikko-ohjelmaan kuului yksi ”pakollinen” sählykerta.

Opettajat kertoivat, että liikuntatunneilla oli harrastettu monipuolisesti eri liikuntalajeja. Tyttöjen liikuntatunneilla opettaja kertoi suosituimmiksi lajeiksi sulkapallon, uinnin, kuntosalin sekä talvella luistelun. Joskus oppilaita on liikuntatunneilla jouduttu



pakottamaan liikkumaan, kuten hiihtämään. Poikien kohdalla opettajan mukaan eniten innostivat pelit kuten jalkapallo, kaukalopallo sekä salibandy. Poikien temperamentille pelit ovat soveltuneet hyvin sekä ne ovat opettaneet sosiaalisia taitoja. Myös Säätelän (1994, 61) tutkimuksissa ohjaajat mainitsivat sählyn, kaukalopallon, sulkapallon ja jalkapallon painin lisäksi sopivimmiksi lajeiksi koulukotinuorille.

Liikunnanopetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi tutkimuskoulun opettajat kertoivat terveellisten elämäntapojen ja liikunnallisten tapojen ohjaamisen, onnistumisen kokemusten saamisen sekä monipuolisten liikuntalajien oppimisen ja toisten kannustamisen. Opettajat mainitsivat, että liikunta on hyvä keino kunnon kohottamiseen ja se on vaihtelua koulutyölle. Liikunta auttaa purkamaan paineita sekä suuntaamaan energian oikeisiin kohteisiin. Opettajan käsityksen mukaan liikuntaa oli joskus liikaakin, jolloin seuraavana päivänä oli väsyttänyt koulussa. Säätelän (1996,66) tutkimuksissa ohjaajat kertoivat samoja asioita liikunnan hyödyistä koulukotinuoren kehityksen kannalta.

Tutkimuskoulun poikien liikunnanopettaja kertoi itse olevansa toiminnassa mukana samalla opettamalla ja ohjaamalla. Tyttöjen liikunnanopettaja pyrki huomioimaan ryhmän senhetkiset taidot, itsetunnon ja motivaation. Opettajat kertoivat yleensä edellisellä liikuntatunnilla tai edellisinä päivinä, mitä seuraavalla liikuntatunnilla tehdään.

Kyselyssä opettajat uskoivat oppilaiden kokevan koulukotikisat motivoivana arjen rikkojana. Ne määräsivät aika pitkälle liikuntatuntien sisältöä varsinkin poikien liikunnanopetuksessa. Kisat motivoivat oppilaita liikkumaan liikuntatunneilla sekä vapaa-ajalla. Koulukotikisat olivat enemmän pojille suunnattuja. Tyttöjen liikunnanopettaja toivoikin lajivalikoimaa myös tyttöjä kiinnostavaksi. Kaksi edellistä kisalajia olivat jalkapallo ja lentopallo. Säätelän tutkimuksissa ohjaajat suhtautuivat varauksella koulukotikisoihin, lähinnä oppilaiden epäonnistumisen välttämiseksi. Jos oppilaat hävisivät kisoissa, se heijastui ohjaajien mielestä heidän liikuntakäyttäytymiseensä. Toisaalta kilpailut olivat motivoivia ja oppilaat nauttivat kisamatkoista. Kisamatkat toivat elämyksellisiä kokemuksia ja ne rikkoivat arjen rutiinin. (Säätelä, 1996, 56-57.)

## 9.2 Kyselyn tulokset

Kyselyn tulokset olen analysoinut niin, että aluksi kerron oppilaista, jotka pitävät liikuntatunneista ja loppuosassa esittelen ”välinpitämättömät” tai liikuntatunteja inhoavat oppilaat.

Viidestätoista koulukodin oppilaasta kymmenen piti liikuntatunneista tai piti kovasti liikuntatunneista. Tästä joukosta tyttöjä oli puolet eli lähes kaikki kyselyssä vastanneet tytöt pitivät liikunnasta (yhteensä 6 tyttöä). Tyttöjen vapaa-ajan harrastuksia olivat mm. kuntosali (lähes kaikilla) sekä lenkkeily ja kaikki vastaajat harrastivat liikuntaa 2-3 kertaa viikossa. Liikunta oli tehokkuudeltaan useimmiten melko rasittavaa tai kevyttä. Liikunnassa tytöt kertoivat olevansa joko hyviä tai keskitasoa verrattuna muihin samanikäisiin. Fyysinen kuntonsa tytöt arvioivat joko hyväksi tai kohtalaiseksi.

Kolme viidestä **tytöstä** koki, ettei pysty vaikuttamaan liikuntatuntien suunnitteluun. Yhden tytön mielestä hän pystyi vaikuttamaan liikuntatunteihin kertomalla toiveita. Kahden tytön mielestä liikuntatilat ja varusteet olivat puutteellisia, toisen tytön mielestä liikuntatilat olivat liian pienet. Kysymykseen ”Mitä mieltä olet koulukodin liikunnanopetuksesta” kaikki tytöt vastasivat jotain positiivista. Monipuoliset lajit ja suosikkilajit miellyttivät heitä. Luokkatovereiden vaikutusta ei oikein osattu kuvata, kahdessa vastauksessa luokkatoverit mainittiin negatiivisessa mielessä, ”*ne eivät tee mitään*” tai ”*ryhmähengessä olisi parantamisen varaa*”. Kehittämisehdotuksiksi nuoret toivoivat enemmän mielilajejaan, mutta ei mitään opetukseen liittyvää.

Liikuntatunneista pitävistä tytöistä kaikki uskoivat harrastavansa liikuntaa 10 vuoden päästä ainakin joskus, yksi tyttö aikoi harrastaa liikuntaa aktiivisesti. Tytöistä kolme kertoi löytäneensä koulukodin liikunnanopetuksen kautta itselleen säännöllisen liikuntaharrastuksen, kaksi tytöistä mainitsi kuntosalin. Viimeisin liikuntatunti kuvattiin yleisesti ihan normaaliksi, ”*se oli oikein mukava ja mielenkiintoinen, sai vähän nauraakin*”. Kuntosaliliikunta näytti olevan tytöille melko tärkeä, sillä neljä tytöistä ilmoitti kuntosaliharrastuksen jossain vastauksessa.

Yhdeksästä kyselyyn osallistuneesta **pojasta** viisi poikaa piti liikuntatunneista ja näistä viidestä pojasta yksi piti kovasti liikuntatunneista. ”Koululiikuntamyönteiset” pojat harrastivat vapaa-ajallaan jonkun lajin pelaamista mm. (sählyä 4 poikaa) ja (jääkiekkoa 2 poikaa). Liikuntamäärät olivat erisuuruisia. Pojat harrastivat liikuntaa kerran viikossa, muutaman kerran viikossa tai päivittäin. Poikien vapaa-ajan liikunta oli hieman rankempaa kuin tyttöjen (rasittavaa: 2 poikaa ja melko rasittavaa : 3 poikaa). Pojat uskoivat olevansa liikuntataidoiltaan melko hyviä verrattuna toisiin samanikäisiin poikiin (yhtenä parhaimmista: 2 poikaa, hyviä: 1 poika, keskitasoisia: 2 poikaa). Fyysinen kuntonsa pojat arvioivat kohtalaiseksi (2 poikaa), hyväksi (2 poikaa) ja erittäin hyväksi (1 poika).

Liikuntatunteihin pojat eivät mielestään pystyneet vaikuttamaan. Neljä viidestä pojasta koki, ettei heillä ollut mahdollista vaikuttaa liikuntatuntien suunnitteluun. Koulukodin liikunnanopetuksesta pojat eivät oikein osanneet sanoa mielipiteitään. Lähes kaikkien poikien (4 poikaa) mielestä koulun liikuntasali oli liian pieni. Luokkatovereita pojat pitivät joko hyvänä tai huonona asiana ( 3 oppilasta). Kaksi oppilasta ei vastannut mitään, ”*kun kaverit pelaavat hyvin, eivätkä pelleile, niin tunti on toimiva*”. Liikuntatuntien kehittämiseksi pojat toivoivat enemmän mielilajejaan (”*ei ainakaan hiihtoa, eikä suunnistusta*”) ja isompaa salia.

Kaikki viisi poikaa uskoivat 10 vuoden päästä harrastavansa joskus liikuntaa. Koulukodin liikunnanopetuksen kautta kolme poikaa kertoi löytäneensä itselleen säännöllisen liikuntaharrastuksen. Vastauksissa mainittiin sählyä, jääkiekkoa ja kuntosalia. Etenkin poikien vastaukset olivat yhtä lukuun ottamatta melko niukkoja, joten kovin suuria yleistyksiä en ole voinut vastusten perusteella esittää.

Viisi oppilasta ei pitänyt liikuntatunneista tai piti niitä samantekevinä (ei vastenmielisiä eikä miellyttäviä). Yhdeksästä pojasta neljä kuului tähän ryhmään ja kuudesta tytöstä yksi. Kuitenkin vapaa-ajalla nuoret kertoivat harrastavansa liikuntaa 2-3 viikossa (harvemmin kuin kerran viikossa:1 oppilas). Tämän ryhmän oppilaat pitivät liikunnanharrastamista rankempana kuin liikunnasta pitävät oppilaat, neljän oppilaan mielestä liikunta oli rasittavaa ja yhden oppilaan mielestä melko rasittavaa. Neljä oppilasta arvioi itsensä keskitasoiseksi liikunnassa, yksi oppilas koki olevansa alle keskitason. Fyysisen kunnon oppilaat mielsivät kohtalaiseksi. Hyväksi sen mainitsi yksi oppilas.

Liikuntakurssien suunnitteluun pojat eivät mielestään ole pystyneet vaikuttamaan, yksi poika ja yksi tyttö kertoivat voivansa vaikuttaa esittämällä opettajalle toiveita. Samat pojat, jotka eivät kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan liikuntatunteihin, näkivät koulukodin liikunnanopetuksen jollain tavalla negatiivisena, ” *opetus ja varustus on niukkaa*”, ” *en tykkää niistä*”. Tyttövastaajan mielestä liikuntatunnit olivat oikein monipuolisia. Koulun liikuntatiloihin kukaan poika ei ollut tyytyväinen niiden pienuuden vuoksi. He olivat samaa mieltä liikuntatiloista kuin liikuntatunneista pitävät pojat. Luokkatovereiden merkityksestä ei oikein osattu sanoa mitään. Tytön mielestä yhteishenki oli hyvä, yhden pojan vastauksessa valitettiin muiden riehumista. Kaikki viisi oppilasta esittivät koulukodin liikunnanopetuksen kehittämiseksi erityyppisiä ehdotuksia mm. ” *laajempi opetus opeteltavaan lajiin ja paremmat varusteet*”, ” *itse saisi vaikuttaa*” ja ” *ne pitäisi kieltää*”, ” *uusia lajeja*”.

Myös tämän ryhmän oppilaat uskoivat harrastavansa 10 vuoden päästä joskus liikuntaa ja yksi oppilas aikoi harrastaa liikuntaa aktiivisesti. Huolimatta kielteisestä tai välinpitämättömästä asenteestaan liikuntatunteja kohtaan kaksi oppilasta kertoi löytäneensä koulukodin liikunnanopetuksen kautta itselleen säännöllisen liikuntaharrastuksen, ” *moottorikerhon*”, ” *oli vihdoin mahdollisuus snoukata*”. Tosin lajit viittaavat siihen, että koulukoti oli luonut näille lajeille mahdollisuudet. Vastauksia tarkasteltaessa negatiivisempia vastauksia liikuntatunneista olivat antaneet pojat, jotka eivät pitäneet liikuntatunneista. Kolme muuta vastaajaa osoitti jollain tavalla liikuntamyönteisyyttä. Esimerkiksi tämän ryhmän tytön vastaus ei poikennut merkittävästi muiden tyttöjen vastauksista.

### 9.3 Yksilökuvaukset haastattelujen perusteella

Kyselyyn osallistuneista haastatteluun valitsin seitsemän oppilasta, 3 tyttöä ja 4 poikaa. Haastattelin useampaa oppilasta, kuin olin aikaisemmin ennen kyselyä suunnitellut, koska kyselyjen avoimiin osiin oppilaat olivat vastanneet suppeasti. Alun perin olin ajatellut valita erityyppisiä liikkujia, mutta tehtävä osoittautui hankalaksi, koska kaikki haastatteluun pyydytyt eivät suostuneet haastatteluun. Arvelin sen johtuvan siitä, että olin vieras henkilö heille ja tutkimus jo sinänsä saattoi herättää epäluuloja. Kyselyä tehdessäni loin vuorovaikutussuhteita oppilaisiin ja sain sitä kautta luotua hiukan luottamusta. Kaksi

oppilasta suostui ensimmäisellä vierailukerrallani haastatteluun. Muut haastateltavat oppilaat valitsin heidän suostumuksensa perusteella haastatteluvierailuni aikana. Haastateltavista kaksi oli ns. aktiiviliikkuja, liikkuvat paljon ja tehokkaasti vapaa-ajallaan. Yksi oppilas oli viimeisen vuoden aikana innostunut liikuntaharrastuksesta ja liikkui melko paljon viikoittain. Kolme muuta oppilasta olivat satunnaisia liikkuja. Liikkumisen esteenä oppilaat mainitsivat mm. jaksamisen. Kaksi näistä vähemmän liikkuvista harrasti aikaisemmin liikuntaa joukkueessa, mutta liikunta oli jäänyt koulukodin aikana. Nimesin koulukotinuoret seuraavalla tavalla liikunnallisuuden mukaan: *Niko, ”innokas sählääjä”* (Nikon haastattelu puuttuu, kerron omin sanoin), *Petri, ”mielialaliikkuja”*, *Satu* (haastattelun alkuosa puuttuu), *”liikuntailon löytänyt”*, *Sanna, ”energinen satunnaisliikkuja”*, *Mari* (loppuosa puuttuu), *”liikuntamotivaatiota kaipaava” Tero ”pelihalut kadottanut”*, *Arttu, ”todellinen pelimies”*. Nimet ovat keksittyjä peitenimiä.

Haastattelun loppuun olen joistakin oppilaista kirjoittanut omia havaintojani. Kaikista en ole pystynyt kirjoittamaan, koska vietin vain kaksi puolikasta päivää koulukodissa.

### 9.3.1 *Niko, ”innokas sählääjä”*

Nikon kaikkia vastauksia en luonnollisestikaan ole pystynyt kirjoittamaan ylös, enkä ole pystynyt käyttämään suoria lainauksia.

**Liikunnallinen tausta:** Niko kertoi harrastavansa liikuntaa 3-4 kertaa viikossa, lähinnä sählyn pelaamista. Harrastuksiaan Niko kuvasi tehokkaiksi, varsinkin ”pakollisella” sählyvuorolla tuli Nikon mukaan kunnon hiki. Sählyn pelaamisen hän oli aloittanut koulukodin aikana ja uskoi koulukotiasumisen aikana harrastaneensa enemmän liikuntaa kuin ennen koulukotiin tuloa. Myös tulevaisuudessa Niko aikoi harrastaa liikuntaa. Omat liikunnalliset taitonsa ja fyysisen kuntonsa hän arvioi kohtalaiseksi.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Niko arvosti koulukodin liikunnanopetusta ja näki sen kaiken kaikkiaan hyvin positiivisena asiana. Liikuntatunneilla harrastettiin Nikon mielestä hyvin monipuolisesti eri lajeja, hän mainitsi mm. telinevoimistelun. Liikuntatunteihin Niko uskoi oppilaiden pystyvän vaikuttamaan esittämällä omia toiveitaan ja ehdotuksiaan.

Nikon mielestä liikuntavälineet olivat riittävän hyvät koulukotiin. Koulun liikuntasalia hän piti liian pienenä. Luokkakavereiden vaikutuksen liikuntatunneilla Niko arvioi merkittäväksi, koska pelaaminen ei onnistunut ilman kavereita. Pelitilanteissa Nikon mukaan oppilaat kannustivat toisiaan. Tosin silloin oli Nikon mielestä tylsää, kun jotkut oppilaat löysäilivät. Tyttöjen ja poikien oli oltava ehdottomasti eri ryhmissä, sillä *”muuten se menee kuherteluksi”*, Niko tokaisi. Koulukodin liikunnanopetukseen Niko ei osannut sanoa kehittämissuhteita, koska oli tyytyväinen nykyiseen.

**Opettajatekijät:** Nikolla oli myönteinen asenne liikunnanopettajaa kohtaan. Liikunnanopettaja antoi paljon palautetta, niin positiivista kuin korjaavaakin. Liikunnanopettaja osasi neuvoa ja oli aktiivisesti mukana tekemisissä. Ennen koulukotikisoja liikunnanopettaja oli Nikon mukaan ankarampi kuin tavallisesti. Nikon mielestä oli hyvä, että opettaja jaksoi olla mukana ja antaa palautetta. Niko koki tärkeäksi opettajan ja oppilaan väliset keskustelut liikuntatuntien ulkopuolella. Niko piti huumorintajuisesta liikunnanopettajasta ja sellaiseksi hän myös oman opettajansa kuvasi.

### 9.3.2 Petri, *”mielialaliikkuja”*

**Liikunnallinen tausta:** Petri ei erityisen aktiivisesti harrastanut liikuntaa vapaa-ajalla, sählyä kerran viikossa sekä talvisin lumilautailua hyvinkin innokkaasti. Vaikkei Petri pelaamista muuten harrastanut, koulun ”pakolliseen” sählyyn hän meni aina mielellään. Koulukodin ansiosta lumilautailua oli ollut mahdollista harrastaa. *”Kyllähän mä silloin aikasemminkin kävin mäessä, mut koulukodin ansioista mä sain varat ja laskettelutarvikkeet itselleni”*. Petrille lumilautailu tuntui olevan aika tärkeä asia. Innostusta lajiin riitti ja keskustelua lajista hänen kanssaan olisi voinut jatkaa pidempäänkin. Kesäisin Petri ei lähtenyt liikuntaa erikseen harrastamaan. Kuitenkin Petri kertoi arvostavansa liikuntaa ja uskoi tulevaisuudessa harrastavansa myös sitä. *”tulevaisuudessa... sikäli mikäli pääsen rinteeseen, niin kyllä ja kesällä pyöräilyä”*. Omat liikunnalliset taidot hän arvioi aika kehnoiksi ja fyysisestä kunnostaan hän totesi: *”heikentyny se on kovasti täs lähiaikoina... ”se on kun välillä iskee laiskuus”*.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Petri ei ollut kovin tyytyväinen koulukodin liikunnanopetukseen, koska hänen mielestään koulussa ei osattu opettaa. Toisaalta hän piti

liikunnanopetuksesta, mutta näki siinä myös paljon puutteita, ”*onhan se välillä, mut sit ku noi ei osaa opettaa*”. Liikuntatunteihin hän ei uskonut oppilaiden pystyvän vaikuttamaan muuten kuin riehumalla, mutta ei välttämättä itse haluaisikaan vaikuttaa. Koululiikuntalajit olivat Petrille samantekeviä. Koulun liikuntavarusteita ja koulun liikuntatiloja hän piti kehnoina, ”*polvisuojatki ennen nakkisotaa...ja piikkareissa ehkä yksi piikki kenkää kohti*”. Yhteishengen luokkakavereiden kesken hän uskoi olevan ihan hyvä liikuntatunneilla, eikä Petri ollut huomannut ketään syrjittävän, ”*ihan hyvä yhteishenki on tähän mennessä ollu*”. Tunneilla Petrin mukaan kannustettiin ja huudeltiin toisille ”*kai me kannustetaan, jos vaikka joku peli on...sehän on jokapäiväistä, et jos vaikka joku mokaa, niin sit me huudellaan siitä mokailusta*”. Oppilaat häiriköivät jonkun verran liikuntatunneilla. ”*Riehumista, vaikken itse oo enää jaksanu riehua*”, Petri naurahti.

Koulukodin liikunnanopetus ei ollut vaikuttanut Petrin vapaa- ajan liikuntaharrastuksiin ”*et mitä mä liikun, liikun sellasta, mitä ite tykkään*”. Koulukodin liikuntatunneilla pitäisi Petrin mielestä enemmän opettaa, ”*Nii tietäis vähän et mitä ollaan rupeemassa tekemään, ettei ihan umpimähkään, niin ettei olis et häh mitähän tässä pitäs nyt alkaa tekee...niin ope vaan sanoo et sä pelaat siellä ja sä pelaat siellä. Ja sit kaikki vaan lätkii toisiaa, eikä sitä kiekkoa...ja niinku esimerkiksi jääkiekossa, nii ei nää tiää yhtää mitään sääntöjä ku ei nää opeta oikein*. Koulukotikisat Petri koki varsin positiivisena ”*No on siel ihan mukavaa ollu, näkee niitä kaikkii muita koulukotilaisia ja kavereita*”.

**Opettajatekijät:** Petrin mielestä opettaja ei huomioinut oppilaita tunnilla tai jos huomioi, niin huutamalla. ”*No se huutaa, no esimerkiksi ei niin, ei niin, sä meet nyt sieltä*”. Antaako opettaja positiivista palautetta? ”*No sellastakin, ja ite on mukana sähläämässä, Petri kommentoi. Negatiivista palautetta opettaja antoi ”pelleilijöille”, ”niille pelleilijöille se aina räyhää, nii se huutaa, ettei pelleillä. Mut ei se mulle oo huutanu*”. Petrin mielestä opettajan ei tarvitsisi antaa palautetta, ”*mun mielestä ois paras, jos se olis vaan ihan hiljaa. Koska ei sil koskaa oo mun mielestä mitää erikoisen järkevää sanottavaa. Ku ei se koskaa mitää opettavaa tietoa anna, niin olkoo sit ihan hiljaa*”. Korjaavaa palautetta Petri ei myöskään kokenut saaneensa opettajalta. Petrin mukaan opettaja keskusteli oppilaiden kanssa tuntien ulkopuolella, vaikkei hän itse sitä niinkään arvostanut, ”*no se tulee heittää jotain laihialaisvitsejä*”. Liikuntatunneilla opettajan olemus näkyi ainakin osittain, ”*no,*

*mitkä on kisalajeja, niin niissä se on hirvee ankara, mutta muute se on sellanen rento.* ”  
Opettajan persoonan vaikutuksesta liikuntatunteihin Petri ei osannut kuvata.

**Omat havainnot:** Petri ei vaikuttanut millään tavalla häiriköltä ”*en mä enää oo jaksanu riehua*”, vaan hyvin rauhalliselta, ”*mitäpä niille (liikuntatunneille) nyt tekemään*” koulukotielämään tottuneelta aikuistavalta miehenalulta. Huomasin, että Petri jutteli luontevasti vapaa-ajanohjaajien kanssa ja keskusteli minun kanssani vapautuneesti myös muista kuin liikuntaan liittyvistä asioista. Petri poikkeaa ns. keskivertokoulukotinuoresta tiettyjen luonteenpiirteiden osalta (mm., ärtyneisyyden ja hermostuneisuuden) (vrt Pulkkinen ym. 1987, 35), mutta koulukotihoidon tuloksetkin saattoivat näkyä Petrin käyttäytymisessä. Muut pojat tuntuivat viihtyvän ryhmässä paremmin karttaen liian tuttavallisia suhteita aikuisiin. Petri oli mielestäni haastatelluista nuorista ”aikuismaisin”. Petri perusteli hyvin vastauksensa ja pystyi omien kokemuksiansa ja käsitystensä kautta sanomaan, miksi koululiikunta ei aina kiinnostanut. Petristä huokui välinpitämättömyys, kenties lajit olivat käyneet jo liian tutuiksi ja Petrin omat mielilajitkin (mm. lumilautailu) viittasivat toisintyyppisiin lajeihin kuin perinteisiin koululiikuntalajeihin. Petri koki, etteivät tunnit anna hänelle mitään. Ei siksi, että hän olisi huippuhyvä liikunnassa, vaan liikuntatunnit eivät olleet tarpeeksi motivoivia ja ne olivat samankaltaisia.

### 9.3.3 Satu, ”*liikuntailon löytänyt*”

Alkuosan Sadun liikunnallisista taustoista kerron omin sanoin, koska nauhuri ei toiminut.

**Liikunnallinen tausta:** Satu kertoi käyvänsä kolme kertaa viikossa kuntosalilla ohjatuilla tunneilla ja harrastavansa myös jonkun verran itsenäisesti kuntosalityöskentelyä. Liikuntaharrastuksiaan Satu kuvasi tehokkaiksi, hiki tulee ja hengästyttää. Liikuntaa hän harrasti mielestään tarpeeksi. Kuntosaliharrastuksesta Satu kiinnostui perhekodin ”emännän” innostamana. Sadun mielestä tytöille ei tarvitsisi järjestää ”pakollista sählyä” kuten pojille, eikä edes vastaavanlaista toimintaa. Liikuntaa Satu arvostaa, ”*onhan se tärkeä*”. Omia liikunnallisia taitojaan ja fyysistä kuntoaan Satu piti kohtalaisena.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Satu oli vuoden aikana muuttanut suhtautumistaan liikuntatunteja kohtaan myönteisemmäksi. Edellisenä vuonna hänellä oli ollut vielä hyvin negatiivinen asenne koulun liikuntatunteja kohtaan. Liikuntatunneista Satu piti vaikka lajit



*”vois olla vähän monipuolisempia...sillai et sais ite vaikuttaa enemmän.”* Yleisimmät lajit olivat *”kuntosali ja keilaus”*. Oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia Satu ei arvostanut kovin korkeaksi, *”kyllähän meitä kuullaan, mutta (tauko)...en mä oikein osaa sanoa tohon...”*. Koulukodin liikunnanopetusta Satu kehittäisi, *”no että saisi ite vaikuttaa enemmän, tai että nuoria kuultaisiin enemmän”...nii, et sais valita mitä tehdään”*. Liikuntatuntien määrää Satu piti sopivana, valinnaisliikuntaa hän ei ole koskaan valinnut. Liikuntavarusteet ja liikuntatilat olivat Sadun mielestä hyvätasoisia. Liikuntatunneilla oppilaat kannustivat, mutta yhteishengessä voisi olla parantamisen varaa, *”no, kyllähän niitä riitoja on ollu..mut aina niistä on selvitty..ja just jos on jotain kränää, nii se näkyy liikuntatunneilla”*. Koulukodin liikunnanopetus ei ollut merkittävästi vaikuttanut Sadun vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin, *”no ei ainakaan negatiivisesti..no onhan se antanut mahdollisuuksia kokea kaikkia lajeja, et on sit mahdollisuus valita niistä itselle sopiva laji”*. Koulukotikisoista Satu ei osannut sanoa juuri mitään, koska ei itse ole ollut mukana, mutta piti niitä oppilaiden kannalta mukavana tapahtumana.

### **Opettajatekijät:**

Sadun mielestä liikunnanopettaja huomioi oppilaita tunnilla, mutta ei kovin merkittävästi, *”no kyl jonkun verran...no jos me viikkoo ennen sanotaan, et voisko seuraaval kerral olla kuntosali, niin se käy tai sit se käy vasta siitä seuraaval viikol”*. Opettaja antoi palautetta, *”no, siitä miten tunnit on menny..no kyl se jos jonkun kohdalla on jotain negatiivista, nii kyl se siitä sanoo, mut ei se erikseen tuu sanoo”* Sadun mukaan opettaja antoi positiivista palautetta enemmän, mutta opettaja antoi myös negatiivista palautetta, *”no kyl se positiivista enimmäkseen antaa, mut kyl se tällasista negatiivisistakin huomauttaa”*. Satu koki opettajan palautteen hyvänä asiana ja toivoisi sitä enemmän. Korjaavaa palautetta Satu oli myös saanut liikunnanopettajalta. Satu arvosti opettajan kanssa käytyjä keskusteluita tunnin ulkopuolella ja piti huumorintajuisuutta liikunnanopettajan hyvänä ominaisuutena, *”no meil on kaksi liikunnanopettajaa ja tää Leena (keksitty nimi) on tosi positiivinen ja sen tunneilla on yleensä tosi kivaa..se on sillai vitsikäs”*.

**Omat havainnot:** Satun kohdalla (Satu itse kertoi) oli tapahtunut positiivinen muutos vuoden aikana liikunnan suhteen. Haastatteluun ja kyselyyn Satu osallistui hyvin mielellään ja vaikutti muutenkin hyvin innostuneelta. Satu oli mielestäni tasapainoisempi

kuin monet muut koulukotitytöt, hän kertoi mm. tulevaisuuden haaveammattista ja oli vakaasti sitä mieltä, että aikoo harrastaa tulevaisuudessa liikuntaa. Kyselin Sadulta monia muita koulukotitoimintaan liittyviä asioita. Satu selosti mm. mitä koulukoti vaatii tai minkälaisia vapautuksia annetaan. Sadun suhtautuminen tiukkoihin rajoituksiin oli hyvin neutraali. Monen muun nuoren kuulin valittavan jokaisesta säännöstä tai rangaistuksesta. Satu käytti tupakkaa vähemmän kuin muut tytöt ja Sadulla on selvästi haluja lopettaa tupakanpolto kokonaan.

#### 9.3.4 Sanna, ”energinen satunnaisliikkuja”

**Liikunnallinen tausta:** Sanna oli olemukseltaan sosiaalinen tyyppi, joka ei pitkiä aikoja malttanut olla paikoillaan. Haastattelun aikana hän kyseli, milloin tämä haastattelu loppuu. Vapaa-aikana Sanna kertoi käyvänsä noin kaksi kertaa viikossa kuntosalilla ja piti harrastustaan varsin tehokkaana, vaikka enemmänkin salilla voisi käydä. Sanna ei ollut koulukodin (koulukodissa vähän aikaa asunut) kautta löytänyt uutta liikuntaharrastusta. Aikaisemmin hän kertoi harrastaneensa enemmän liikuntaa, ”*no ehkä sillon ku olin tavallisessa koulussa, niin enemmän ehkä liikuntaa*”. Myöskään Sanna ei kokenut koulukodin ”pakollista” vapaa-ajan liikuntaa tarpeelliseksi tytöille. Liikuntaa hän arvosti, ”*onhan se aika tärkeä*”, mutta ei uskonut harrastavansa liikuntaa tulevaisuudessa, ”*no en...ainakaan sillai vakituisesti*”. Omia liikunnallisia taitoja Sanna piti normaaleina ja fyysisen kuntosensa uskoi olevan tarpeeksi hyvä.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Sanna piti koulukodin liikuntatunneista, ”*joo, kyl mä tykkään*”, mutta ei osannut sanoa lajeista tai tunnin sisällöistä mitään ”*en mä tiää, ku en oo tääl niin kauaa ollu*”. Sannan mielestä pakollista liikuntaa voisi olla jopa kahta tuntia enemmän, ”*no, en mä tiää, vois olla ehkä pidempään*”. Kokemuksen puutteen takia Sannalle ei ollut muodostunut vielä kunnollista käsitystä liikuntatiloista, liikuntavarusteista, liikuntatuntien vaikutuksista vapaa-ajan harrastuksiin tai vapaavalintaisesta liikunnasta. Luokkakavereita hän kuvasi ”*jotkut tekee, jotkut ei*”. Yhteishenkeä hän piti ihan hyvänä tyttöjen kesken. Tunneilla esiintyi häiriökäyttäytymistä, ”*meluamista...onhan sitä aika paljon, mutta se on leikkiä...myös opettajaa kohtaan*”. Koulukodin liikuntaan hän toivoisi enemmän mielilajejaan, ”*no sellaista voimaliikuntaa enemmän*”. Liikuntatunteihin hän ei usko oppilaiden pystyvän vaikuttamaan, ”*opettajat*”

*sanoo, mitä tehdään ja sit tehdään sitä”, mutta hän pitäisi hyvänä asiana, jos oppilaat saisivat vaikuttaa, ” No siis sais päättää, mitä tehdään...tai siis en mä oo varma saadaanko päättää, mut sais päättää, ei aina määrättäis”.*

**Opettajatekijät:** Opettajan tavasta toimia ja opettajan persoonan vaikutuksista liikunnanopetukseen Sannalla oli hyvin suppeat mielipiteet. Opettaja huomioi oppilaita kannustamalla ja antamalla palautetta, *” no jos menee hyvin nii sit menee hyvin. Ja sit jos menee huonosti nii sit menee huonosti, nii se sanoo siitä”.* Palautetta voisi Sannan mielestä olla enemmänkin. Opettajalta hän toivoi keskustelutaitoja sekä rentoa asennetta, *”no, jos on tiukka, nii ei siel viitti tehdä mitään”.* Nykyisen opettajan toimintatapoja Sanna ei vielä osannut kommentoida.

**Omat havainnot:** Sannan tämänhetkinen elämäntilanne oli hyvin sekava, koulukodissa vietetty vasta vähän aikaa ja sitä ennen koulupinnaamista useiden kuukausien ajan. Sanna ei selvästikään tietänyt, mitä hän oikein elämältään haluaa, hän kertoi hiukan ylpeillen karkailuistaan ja sekoiluistaan. Sanna oli kokenut elämässään monenmoista, elämäntaustaa värittivät useat sijoitukset. Silti Sanna oli hyvin pirteä ja ennakkoluuloton, haastattelun syvälliset kohdat ”pelottivat”.

### 9.3.5 Mari, ” liikuntamotivaatiota kaipaava”

Opettajan persoonasta (opettajatekijöiden loppuosasta) en saanut Marin haastattelussa vastauksia, koska nauhuri ei nauhoittanut.

**Liikunnallinen tausta:** Marille koulukodin toiminta oli tuttua muutaman kuukauden ajalta. Liikuntaa hän harrasti jonkun verran, tosin mielestään liian vähän, *”aika vähän, pitäis kyl enemmän”* ja liikunnan harrastaminen oli aika tehotonta, löysäksi hän itse sitä kuvaili. Mari kertoi käyvänsä kuntosalilla, pelaamassa biljardia sekä kävelemässä, joista kävely oli tullut koulukodin aikana. Aikaisemmin ennen koulukotia Mari harrasti aktiivisemmin liikuntaa, *”mä oon aikaisemmin pelannu jalkapalloa 4 vuotta, mun piti alottaa täällä, mut en uskaltanut...vähän pelotti ne uudet ihmiset”.* Marilla oli liikuntaa kohtaan myönteinen asenne, *”arvostan, mun mielestä se on kuitenkin yks osa elämää”* ja uskoi harrastavan sitä tulevaisuudessa enemmän kuin nykyisin. Omat liikunnalliset taitonsa

hän arvioi keskinkertaiseksi ja fyysisen kuntonsa heikoksi, ”*se on vähän alhaalla, mut kyl se nousee sieltä vähitellen*”.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Mari piti koulukodin liikunnasta, koska lajit olivat monipuolisia, ”*tääl on kivaa ku ei oo suunnistusta..ne on aika monipuoliset...keilaaminen, kävely, yleisurheilu ja sit uimas ollaan käyty, kaikkee sellasta*”. Oppilaat pystyivät jonkun verran esittämään vaikutusmahdollisuuksia, ”*no kyl me sillai vähän, jos esittää mielipidettä tai toiveita*”. Mari ei välttämättä haluaisi suunnitella liikuntatunteja, ”*mun mielestä se on joskus ihan kiva, et tulee yllätyksenä et mitä on seuraavalla kerralla*”, mutta pitäisi esimerkiksi oppilaille näytettävää jaksosuunnitelmaa hyvänä asiana. Pakollisten liikuntatuntien määrä oli Marin mielestä sopiva ja koulun ulkopuolisiin liikuntatiloihin ja liikuntavarusteisiin hän oli tyytyväinen. Luokkakavereissa Mari näki sekä hyviä että huonoja asioita liikuntatunneilla, ”*useimmiten tulee vähän riitaa, tai en mä tiedä, on meil ihan hyvä yhteishenki...ne huutelee kaikkee, sellasta piilovi...ua*”. Koulukodin liikunnanopetuksella Mari uskoi olleen jotain vaikutusta, ”*no on se vähäsen sillai et ite on ottanut niskasta kiinni ja lähteny kävelee*”. Liikuntatunneille hän ei toivonut epämurkavia lajeja, ”*ei ainakaan suunnistusta*”. Koulukotikisat toivat Marin mielestä vaihtelua.

**Opettajatekijät:** Opettaja otti Marin mukaan mielipiteitä huomioon, ”*et jos sanoo vaikka ei jaksaa, niin sit levähdetään ja odotetaan*” sekä neuvoi ja kannusti. Opettaja antoi palautetta, ”*no antaa se jotain, vaikka et oli taktiivinen*” ja myös negatiivista palautetta ”*voi se joskus antaa, jos on ollu huono käytöksinen vaikka*”. Mari arvosti opettajan kanssa käytyjä keskusteluita tuntien ulkopuolella. ”*Kyl me keskustellaan aika paljon, just osastoasioista ja mitä osastoilla on tapahtunut...mun mielestä on hyvä, jos opettaja jaksaa kuunnella*”.

**Omat havainnot:** Marilla olisi selvästi ollut haluja harrastaa enemmän liikuntaa kuin mitä nykyään liikkui, ”*mun piti alottaa (jalkapallon pelaaminen) täällä, mut en uskaltanut*”. Liikunnanopettaja kertoi myös Marin aikomuksista, jotka olivat rohkeuden puutteessa jääneet. Mari suhtautui rauhallisesti ja ystävällisesti asioihin ja ihmisiin. Hän mm. opasti minut oikeaan luokkaan. Tulevaisuudessa hänellä oli vakaat aiomukset harrastaa liikuntaa, vastaukset olivat hyvin varman oloiset. Välitunnilla seurattessani huomasin, että

Mari oli muita tyttöjä hiljaisempi sivustaseuraaja, joka ei viitsinyt kaikkeen riehumiseen osallistua.

### 9.3.6 Tero ”pelihalut kadottanut”

**Liikunnalliset taustat:** Tero oli aikaisemmin harrastanut liikuntaa hyvinkin aktiivisesti, pelannut jalkapalloa 7 vuotta ja jonkun verran sählyä. Nykyään Tero ei harrastanut muuta kuin sählyä kerran viikossa. Liikunnan harrastamisen esteeksi Tero koki mm. jaksamisen, ”*ai, että haluaisinko harrastaa, en mä tiedä, ku mä en jaksa...tai ainakaan mitään sellasta, missä pitää juosta*”. Tero ei pitänyt liikuntaa enää elämässä tärkeänä asiana, eikä uskonut harrastavansa sitä aktiivisesti tulevaisuudessa, ”*en minä varmaa hirveesti harrasta*”. Omia liikunnallisia taitoja hän luonnehti hyväksi, mutta fyysistä kuntoaan ei pitänyt niin hyvänä, ”*En minä tiedä, se oli ennen aika hyvä, mut ei se varmaa enää oo*”.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Tero piti koulukodin liikunnanopetuksesta ja lajit olivat hänen mielestään monipuolisia ”*Tääl on kaikkee, suunnistusta, sählyä, jalkapalloa, sulkapalloa, lentopalloa..*” Liikuntatuntien suunnittelemiseen Tero ei edes olisi halunnut päästä vaikuttamaan ”*en minä tiedä, pääsisinkö. En minä haluiskaan, mulle se on ihan sama, mitä sielä on*”. Pakollisten liikuntatuntien määrä oli Teron mielestä sopiva ja koki mukavaksi vapaavalintaisen liikuntapajan. Liikuntatilat ja liikuntavarusteet olivat Teron mielestä tarpeeksi hyviä muuten, paitsi koulun liikuntasali oli liian pieni. Tunneilla luokkakaverit eivät kannustaneet, ”*no en minä tiedä, ei me yleensä kannusteta*”, mutta piti yhteishenkeä ”*loistavana*”. Syrjimistä ei Teron mukaan tunneilla esiintynyt. Koulun liikunnanopetuksella ei ainakaan vielä ole ollut vaikutusta Teron vapaaehtosiin liikuntaharrastuksiin. Koulun liikunnanopetusta Tero kehittäsi isommalla liikuntasalilla sekä toivoisi enemmän oppilaita. Koulukotikisoista Tero ei osannut sanoa mitään vähäisestä kokemuksesta johtuen.

**Opettajatekijät:** Terolla oli melko negatiivinen käsitys liikunnanopettajasta, opettaja ei ottanut huomioon oppilaiden mielipiteitä ja palaute tuli huutamalla ”*palautetta se antaa, ei se muuta annakaan...paha se opettajan palaute on...niin, sääntöjä vaikka rikkoo*”. Teron mielestä opettaja voisi antaa vähemmän palautetta, eikä hän ole saanut omasta mielestään korjaavaa palautetta. Tuntien ulkopuolella Terolla ei ole ollut kiinnostusta jutella opettajan

kanssa. Teroa ei selvästikään miellyttänyt opettajan tapa toimia ja tyyli opettaa, ” *se on vaan hiljaa..ei se tee..., nii jos se ei oo paikalla, nii se on hiljaa ja jos se on paikalla, nii se ei oo hiljaa*”.

### 9.3.7 Arttu, ”todellinen pelimies”

**Liikunnallinen tausta:** Arttu oli haastattelujen perusteella ryhmän liikunnallisin oppilas. Artun vapaa-ajanharrastuksiin kuului jääkiekon ja sählyn pelaamista lähes päivittäin. Harrastuksiaan hän kuvasi tehokkaaksi. Liikuntamääräänsä Arttu piti sopivana. Koulun ”pakollisia” sählykertoja Arttu haluaisi enemmänkin. Lomilla kotonaan Arttu kertoi myös harrastavansa liikuntaa, ”*joo, me pelataan piholla sählyy, tai lätkää oikeestaan*”. Aikaisemmin ennen koulukotiin tuloa Arttu oli myös harrastanut liikuntaa, ”*kaikkee samaa, mitä nytkin*”. Liikuntaa Arttu kertoi arvostavansa ja aikoi harrastaa sitä tulevaisuudessa. Kun kysyin, mitä aiot harrastaa tulevaisuudessa, niin Arttu kielsikin harrastamasta liikuntaa, ” *ei, ei ku en mä harrastakaan*”. Huomasin, että hänellä oli kiire vastauksissa eteenpäin (opettaja kuunteli luokassa). Liikunnalliset taitonsa Arttu arvioi keskimääräistä paremmiksi ja fyysisen kuntonsa hyväksi.

**Koulukodin liikunnanopetus:** Artun mielestä niin pakollinen kuin vapaavalintainenkin koululiikunta oli mukavaa ja toivoisi sitä jopa enemmän, ”*kyl sitä enemmänkin vois olla*”. Arttu uskoo hiukan pystyvänsä vaikuttamaan liikunnanopetukseen, ” *no, pääsen mä vähän...et jos mä ehdotan, et pelataan tätä, niin sit me pelataan tai joskus pelataan*”. Liikuntatiloista, liikuntavarusteista sekä luokkakavereista Artulla ei ollut paljon sanottavaa ja mumisi vastauksia ”*ihan hyvä*”. Artun mielestä riitoja ei ole ollut oppilaiden välillä paljon. En tiedä, johtuiko haluttomuus vastaamiseen minusta, kysymyksistä, paikalla olevasta opettajasta, vai jostain muusta. Koulun liikuntasali oli myös Artun mielestä liian pieni. Koulun liikunnanopetus ei ollut antanut virikkeitä Artun vapaa-ajan harrastuksiin, mutta koulukodin aikana Arttu oli ”keksinyt” uusia lajeja, lentopallon ja sulkapallon. Koulukotikisoja Arttu kehui mukavaksi ja ”*niistä saa rahaa*”.

**Opettajatekijät:** Opettajaan liittyviin kysymyksiin Arttu ei halunnut vastata. Kysymyksiin ”huomioiko opettaja oppilaita?” Arttu vastasi ”*joo*”, ”Millä tavalla?” Artun kommentti oli ”*en mä tiedä*”. Kunnollista vastausta en saanut, vaikka yritin monella tavalla selventää.

Sen sijaan korjaavaa palautetta opettaja oli antanut, ”*joo, lentopallossakin mä parannuin ku se kerto, miten kannattaa tehdä ja sulkapallossa*”. Opettaja keskusteli liikuntatuntien ulkopuolella, ”*kyl se joskus*” ja Arttu myös arvosti sitä, ”*joo*”.

**Omat havainnot:** Teroa ja Arttua haastatellessa opettaja (muu kuin liikunnanopettaja) kuunteli luokassa. Vaikkei opettaja puuttunut haastattelun kulkuun, opettajan läsnäololla oli mielestäni vaikutusta haastattelun kulkuun, varsinkin Artun kohdalla. Artun äänenkäyttö oli hyvin hiljaista ja kummatkin pojat välttelivät arkaluontoisia kysymyksiä. Opettajakysymyksiin pojat eivät vastanneet kunnolla. Kieltämättä itseänikin vaivasi opettajan ”kuunteleminen”, oppilaisiin oli vaikea saada kontaktia, ilmapiiri muistutti tunnelmaltaan tenttaamista.

## 10 TULOSTEN TARKASTELUA

Pohdin ja analysoin minkälaisia koululiikuntakokemuksia liikunnasta pitävillä ja liikuntaan välinpitämättömästi tai kielteisesti suhtautuvilla oppilailla on. Aikaisemmissa yhteyksissä olen käyttänyt koululiikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä jaottelua: *liikunnalliset taustat, liikunnanopetuksen sisältö sekä opettajatekijät*. Tulososion selkeyttämiseksi käytän samaa jaottelua, ja tarkastelen koululiikuntaan liittyviä kokemuksia sen mukaan, mitä yhteistä ja erilaista koulukotinuorten kokemuksissa on. Tutkimusongelmaluvussa (s. 51) esitin tutkimusongelmat eri järjestyksessä, ensin opetuksen sisältötekijät, sen jälkeen liikunnalliset taustat ja opettajatekijät. Tuloksia tarkastellessa tuntui helpoimmalta tavalta kertoa ensin liikunnallisista taustoista, koska silloin annan yleiskuvauksen, minkälaisista liikkujista ja oppilastyypeistä on kysymys. Liikunnallisuudella on yhteyksiä koululiikuntakokemuksiin eli tätä kautta muihin tutkimusongelmiin: kokemuksiin liikunnanopetuksesta ja opettajasta.

### 10.1 Liikunnalliset taustat

#### 10.1.1 ”Melkein joka päivä jotain”

Jotkut pojat harrastivat liikuntaa runsaasti lähes päivittäin. Liikunnallisilla taustoilla on mitä ilmeisimmin positiivinen vaikutus koululiikuntakokemuksiin. Aikaisempien tutkimusten mukaan vapaa-ajallaan liikuntaa harrastavat oppilaat suhtautuvat liikuntaa myönteisemmin kuin liikuntaa harrastamattomat (Telama, Varstala & Heikinaro-Johansson, 1984, 4-7, Duncan 1993, 320-322) sekä huonot liikunnalliset taidot ja heikko fyysinen kunto ovat yhteydessä negatiiviseen asenteeseen liikuntatunteja kohtaa (Carlson 1995, 472-474, Kärki & Lemmetyinen 1990, 50.) Tässä tutkimuksessa liikunnallisuuden (fyysinen ja liikunnallinen pätevyys sekä liikuntaharrastuneisuus) positiivinen yhteys koululiikuntakokemuksiin näkyi pojilla selvemmin kuin tytöillä. Niko ja Arttu harrastivat aktiivisesti lähes päivittäin liikuntaa vapaa- ajalla ja he myös pitivät koululiikuntatunneista. Petri liikkui satunnaisesti erikoisempia liikuntalajeja (mm. lumilautailu) ja suhtautui koululiikuntaan välinpitämättömästi. Mannbergin ja Saarelan (1981, 51-52) mukaan negatiivisimpia koululiikuntakokemuksia olivat saaneet sellaiset oppilaat, jotka eivät harrastaneet perinteisiä koululiikuntalajeja. Myös kyselyssä liikuntatunteihin



negatiivisimmin suhtautuvat oppilaat (5 poikaa) harrastivat hyvin satunnaisesti (ei säännöllistä harrastusta) liikuntaa ja pitivät fyysistä kuntoaan sekä liikunnallisia taitojaan huonompana kuin liikuntatunneista pitävät oppilaat. Liikuntatunneista pitävät pojat harrastivat vapaa-ajallaan enemmän ja jotain tiettyä lajia (mm. sählyä, kuntosali, jääkiekkoa).

Nuorten liikunta-aktiivisuus on polarisoitunut, eli liikuntaa harrastaa pieni ryhmä erittäin aktiivisesti ja varsinkin yläasteelle mentäessä liikunta-aktiivisuus vähenee entisestään tiettyjen oppilaiden kohdalla (Nupponen & Telama 1998, 117-118). Tässä tutkimuksessa sama ilmiö näkyi poikien kohdalla. Passiivinen elämäntapa oli uhkana Terolle, kun taas Arttu ja Niko harrastivat liikuntaa hyvinkin aktiivisesti. Tero oli mielestäni siinä mielessä poikkeus, ettei hän kuulunut enää liikunnan harrastajiin, mutta piti liikuntaa ja koululiikuntaa jollain tavalla tärkeänä (seurasii urheilua, joukkuepelit kiinnostivat) ja oli valinnut vapaavalintaista liikuntaa (kovin moni haastatelluista oppilaista ei ollut valinnut). Omien sanojensa mukaan hän ei enää harrastanut liikuntaa juuri lainkaan vapaa-ajallaan. Tero oli harrastanut 7 vuotta liikuntaa aktiivisesti ja elänyt ns. liikunnallisen lapsuuden. Liikunnanopetuksesta ja liikunnanopettajasta Tero ajatteli negatiivisemmin kuin yleensä liikunnasta. Hän arveli, ettei oma pelaaminen enää kiinnostanut huonon kunnan vuoksi. Tosin Tero ei välttämättä vielä ollut löytänyt omaa harrastustaan, koska hän oli asunut koulukodissa niin vähän aikaa. Koulukotiin muutto saattaa joidenkin kohdalla vähentää liikuntaharrastamista. Esimerkiksi koulukodin ympäristössä ei ole tarjolla sopivia joukkueita, lajeja tai kavereita liikunnan harrastamiseen. Mari oli lopettanut jalkapallon harrastamisen, koska pelaaminen vieraassa joukkueessa tuntui Marista liian pelottavalta. Toisaalta taas Niko ja Satu (pidemmän aikaa viettäneet koulukodissa) harrastivat liikuntaa enemmän kuin ennen koulukotiin tuloa.

Koulukotihoidossa pojilla korostuu toiminnallisuus (Pösö 1993, 134-135.) Tutkimuskoulun joillekin pojille toiminnallisuuden ja liikunnallisuuden tukemisesta saattaisi olla hyötyä. Miten kanavoida ylimääräinen energia oikeisiin asioihin? Mielestäni Tero ja Arttu kuuluivat luokan levottomimpiin oppilaisiin (seurasin 2 oppituntia). Haastattelun aikana heidän oli hyvin vaikea istua paikallaan. Juuri heitä tarpeeksi motivoiva liikunta voisi kiinnostaa ja siitä saattaisi tulla koulunkäynnin tärkeimpiä opetuskeinoja. Laakson (1994, 33) tutkimuksissa suurin osa oppilaista (peruskoulun heikoin arvosanoin suorittaneet)

toivoi käytännön aineiden tuntimäärän lisäämistä, mm. liikuntaa haluttiin lisää. Teoriapainotteisuuden nuoret kokivat rasittavana. Viljakainen (1986, 149) mielestä koulukodin liikunta on aggression purkukeino.

### 10.1.2 ”*Onhan se ihan kivaa*”

Tyttöjen liikunnan harrastaminen ja liikuntatunneista pitäminen olivat hyvin samankaltaisia. Vapaa-ajalla liikkuminen oli lähinnä kuntosalilla käyntiä ja liikuntatunnit koettiin ihan mukaviksi. Otsikko kuvaa sitä, minkälaiseksi tytöt yleensä liikuntatunnit mielsivät, eli liikunta ei ollut mitään huippukivaa, mutta kuitenkin tunnilla viihdyttiin. Koulukotitytöistä kukaan ei ollut aktiiviliikkuja. Asosiaaliset tytöt ilmaisevat itseään sanallisesti, pojat mieluummin toiminnan kautta (Kokko & Turunen 1994, 29). Ainoastaan Satu liikkui tytöistä säännöllisesti sekä melko tehokkaasti. Tyttöillään liikunnallisuudella ja koululiikunnalla oli yhteyksiä, sillä jotain liikuntaa harrastettiin ja sitä arvostettiin ”*onhan se ihan tärkeä*” sekä koululiikunnasta pidettiin jonkun verran. Kuitenkaan kukaan tytöistä ei halunnut yhteistä liikuntatuokiota vapaa-ajalle kuten pojilla oli, eikä kukaan heistä ollut valinnut vapaavalintaista liikuntaa.

Tyttöjen vastauksia tulkitessa mietin, olivatko vastaukset enemmän sen suuntaisia, että näin haluttaisiin liikkua. Yksi tyttö kertoi harrastavansa lajia, jota aikaisemmin harrasti (tarkistin asian opettajalta). Kuntosaliharrastamisenkin voi käsittää niin monella tavalla, tehokkaana kuntoliikuntamuotona tai kavereiden kanssa seurustelemisena. Tyttöjen liikuntamotiivit saattoivat olla hieman erilaisia kuin pojilla, kuten yksi tyttö toivoi ”*voimaliikuntaa*” liikuntatunneille. Tytöt kenties kokivat liikunnan tuloksen tärkeämpänä kuin itse toiminnan (paitsi koulukotikisat). Siksi koululiikunta ei herättänyt suuria tunteita, Satu mm. puhui mielellään liikuntaharrastuksistaan, mutta ei niinkään koululiikunnasta. Tämän tutkimusaineiston perusteella arvelisin poikien olevan tyttöjä aktiivisempia liikkujia ja liikkuvan tehokkaammin. Kerran viikossa pojille järjestettiin sähly ja yleensä pelit olivat sykkettä nostavia, kuten Arttu kertoi, että ”*hiki tulee*”. Kaikki haastattelussa olleet pojat pitivät sählykertaa hyvänä asiana, vähemmän liikkuva Petrikin kertoi menevänsä mielellään sählyyn. Säätelän (1996, 64) tutkimuksessa vapaa-ajan liikunta oli pojille merkittävämpää kuin tytöille.

### 10.1.3 ”Sellasta, missä ei tarvii juosta”

Vaikka olen otsikoinut poikien liikunnallisuudesta kertovan luvun 10.1.1 ”*melkein joka päivä*”, niin ei otsikko tarkoita sitä, että kaikki pojat harrastaisivat näin usein liikuntaa. Poikien liikuntaharrastamisessa ja koululiikunnasta pitämisessä oli enemmän vaihtelua verrattuna tyttöihin. Erot olivat poikien välillä jyrkempiä kuin tyttöillä, jotkut pojat pitivät paljon liikunnasta ja jotkut pojat eivät ollenkaan. Itse asiassa minua yllätti se, että koulukodin poikien liikunta-aktiivisuus oli näinkin vähäistä. Kyselyssä vain kaksi poikaa kertoi harrastavansa liikuntaa lähes päivittäin Olin kuvitellut, että koulukodin pojat kaipaavat vauhtia ja toimintaa ja illat kuluvat liikuntaharrastuksen parissa. Olen itse harrastanut sählyä useampana vuotena poikien kanssa, joilla on ollut erilaisia käyttäytymishäiriöitä. Poikien pelaaminen on aina ollut hyvin innokasta. Pelin tempoa ei ole hidastanut tupakanpolto eikä muiden nautintoaineiden käyttö. Tosin he, jotka pelaavat edelleen, ovat vältäneet vankila- tai rikoskierteen. Käsitystä koulukotipoikien vähäisestä liikunta-aktiivisuudesta vankensi Säätelän (1996, 44-46) tutkimus koulukotinuorten vapaa-ajan liikunnasta. Tutkimus osoitti, ettei liikunta ole koulukotipojilla mitenkään äärimmäisen aktiivista. Ehkä tv- ja videopelit ovat tehneet tehtävänsä, passiivisuuteen on opittu jo pienenä. Huolestuttavaa on se, että harrastamattomuus ja vapaa-ajan passiivisuus ovat yhteydessä nuorten asosiaalisuuteen (vrt. Arajärvi 1986; Iso-Ahola & Hatfield 1986).

Fyysisen kunnan ja liikunnallisten taitojen yhteyttä liikuntatunteihin oli vaikea arvioida tämän ”erilaisen” tutkimusjoukon kannalta. Yksi poika arvio liikunnallisten taitojen riippuvan vertailuryhmästä. Lähes puolet kyselyssä olleista (7 oppilasta) kokivat fyysisen kuntonsa kohtalaiseksi ja kolme haastatelluista oppilaista piti fyysistä kuntoaan huonona. Tässä ryhmässä huonolla fyysisellä kunnolla ei välttämättä ollut niin suurta merkitystä liikunnasta pitämiseen kuin olisi ollut normaaliluokassa. Alkoholinkäyttö ja tupakanpolto ovat hyvin yleistä koulukotinuorilla (Lehto-Salo ym.2002, 23-24,30; Kokko & Turunen 1994.) Mari kertoi, että liikuntatunneilla voidaan pitää välillä lepotaukoja. Jaksamisen kautta fyysisellä kunnolla on varmasti merkitystä liikuntatunnilla viihtymiseen, esimerkiksi Tero (7 vuotta jalkapalloa pelannut) ei enää haluaisi liikuntatunneille juoksupelejä.

#### 10.1.4 ”Harrastan enemmän kun nyt”

Tulevaisuuden liikuntaharrastuksiin oppilaat suhtautuvat myönteisesti Teroa ja Sannaa lukuunottamatta. Kummatkin epäilivät, etteivät tule harrastamaan liikuntaa. Kyselyssä kaikki oppilaat, myös kaikkein negatiivisimmin liikuntaan suhtautuvat oppilaat, uskoivat harrastavansa liikuntaa ainakin joskus. Voi olla, että keskimmäiseen vaihtoehtoon ”joskus” oli helppo vastata, koska ei oikein vielä osattu ajatella tulevaisuutta vakavasti. Mikäli olisin haastatellut jokaista oppilasta erikseen, vastaukset olisivat saattaneet jakaantua selkeämmin ”kyllä” ja ”ei” tulevaisuudenharrastajiin. Tero, Sanna ja Arttu vaikuttivat kiusaantuneilta, kun utelin heidän liikunnallista tulevaisuuttaan. Arttu aikoi harrastaa liikuntaa, mutta kielsikin sitten, kun aloin kysellä enemmän aiheesta. Nuoret voivat ajatella, että liikunnallisuuden myöntäminen on lupaus sääntöjen noudattamisesta ja hyvätapaisesta elämästä. Sanna ja Arttu kuten monet muutkin koulukotinuoret koettelevat aikuisten ja yhteiskunnan asettamia rajoja, joita heille ei ehkä ole koskaan aikaisemmin asetettu. Sanna kertoi lukuisista koulupinnailuista ja karkailuista, Arttu taas piti aikuisen toimintaa epärealistisena ja ainoastaan sääntöjä määräävänä (mm. liian aikainen herätys sekä yleensä käytös opettajaa kohtaan).

Kyselyn vastanneet 15 oppilasta aikovat tulevaisuudessa harrastaa liikuntaa ainakin joskus. Viisi seitsemästä haastattelussa olleesta nuoresta uskoi harrastavansa liikuntaa tulevina vuosina. Satu ja Mari olivat ehdottoman varmoja liikunnallisuudesta aikuisiällä. ”Harrastan, enemmän kuin nyt, Mari painotti voimakkaasti. Mari ei ollut tyytyväinen nykyiseen liikkumiseensa ja huonoon kuntoonsa, koska hän oli aikaisemmin harrastanut liikuntaan. Satu oli taas vasta löytänyt liikuntaharrastuksensa. Sadulle tulevaisuuden liikunnan harrastaminen oli itsestäänselvyys, niin innostuneesti hän uusista liikunnan harrastuksistaan puhui. Satu kertoi viime vuonna suhtautuneensa liikuntatunteihin hyvin kielteisesti toisella tavalla kuin nykyään. Sadulla oli positiivinen asenne paitsi tulevaisuuden liikuntaan, niin myös yleensä tulevaisuuteen (toiveammatti tiedossa).

Petri ja Niko olivat erityyppisiä liikkujia. Heitä yhdisti usko tulevaisuuden liikunnan harrastamiseen. Niko oli keksinyt koulukodin aikana uusia lajeja, joita halusi harrastaa niin vapaa-ajalla kuin koulun liikuntatunneilla. Sama positiivisuus liikuntaa kohtaa kuvasi Nikoa kuten Satuakin. Liikunnasta oli tullut tärkeä asia koulukodin aikana.

Petri harrasti liikuntaa silloin tällöin ja piti nimenomaan lajeista, joita voi harrastaa vapaasti omalla ajallaan. Petrille samoin kuin Sadulle koulukodin toiminta oli tullut tutuksi pitkän kokemuksen myötä. Petrillä oli tietyllä tavalla negatiivinen asenne koulukotia kohtaan, ”*eihän ne täällä osaa opettaa*”. Petri oli kuitenkin sopeutunut koulukodin elämään. Petrillä ei ollut uhmaa koulukodin sääntöjä vastaan. Näkisin, että oppilaat, jotka aikovat harrastaa liikuntaa, uskovat myös parempaan tulevaisuuteen. Petri, Niko ja Satu olivat olleet jo pidemmän aikaa koulukodissa. Koulukotihoidon pituudella on merkitystä. Soinisen (1985) tutkimuksessa kauemmin koulukodissa olleet nuoret kertoivat muita useammin tulevaisuuden suunnitelmista.

Koulukodin oppilaat aikoivat harrastaa tulevaisuudessa liikuntaa enemmän kuin nykyhetkellä. Mielenkiintoista oli se, että ei-liikunnalliset oppilaat olivat tulevaisuuden liikunnanharrastajia. Tosin on aivan eri asia, harrastavatko nuoret oikeasti liikuntaa tulevaisuudessa. Kouluiässä liikkumisen on todettu korreloivan positiivisesti aikuisiässä tapahtuvan liikkumisen kanssa (Nupponen & Telama 1998). Tämän perusteella varmimmin liikuntaa harrastaisivat Satu, Niko ja Arttu.

Oppilaat kokivat oman, vapaaehtoisen liikkumisen mielekkäämmäksi kuin koululiikunnan (vrt. tyttövästääjat ja Petri). Koululiikuntakokemukset saattavat vaikuttaa siihen, miten oppilas myöhemmin asennoituu liikuntaa kohtaan (Graham 1992, 2). Esimerkiksi Tero asennoitui melko negatiivisesti tietyiltä (opettaja, huonot lajit) osin koululiikuntaa kohtaan eikä uskonut harrastavansa tulevaisuudessa liikuntaa. Satu taas suhtautui koululiikuntaan positiivisesti (aivan eri tavalla kuin edellisenä vuonna) ja hän oli ehdottoman varma liikunnanharrastamisestaan tulevaisuudessa.

## 10.2 Liikunnanopetuksen sisältö

### 10.2.1 ”*Keilaaminen, kävely ja sit yleisurheilua ja uimas ollaan käyty*”

Suurin osa oppilaista piti koulukodin liikunnanopetuksesta. Näin ainakin kyselyjen ja haastattelujen perusteella pystyin tulkitsemaan. Haastelluista oppilaista Petri ei välittänyt kovinkaan paljon liikuntatunneista, mutta ei niitä inhonnutkaan. Muut (Niko, Satu, Sanna, Mari, Tero ja Arttu) kertoivat pitävänsä liikuntatunneista. Arttu toivoisi niitä jopa

enemmän. Liikuntatuntien positiivisimpia asioita olivat mukavat lajit. Silvennoisen tutkimuksissa sekä tyttöjen että poikien mielestä miellyttävät lajit ovat iloa ja mielihyvää tuottavia. Lajien mielekkyyttä perusteltiin mm. itsearvoisuudella, lajien kokemisella itselle soveltuvaksi, lajien tehokkuudella sekä eriyttämiseillä. (Silvennoinen 1979,23.) Kyselyssä oppilaat pitivät tunteja ”*ihan hyvinä*” ja vastauksissa mainittiin mielilajeja eri yhteyksissä. Tero ja Mari luettelivat useampia koulun liikuntatunneilla harrastettuja lajeja. Haastatteluissa oppilaat kertoivat enemmän liikuntatuntien lajeista kuin vaikkapa luokkatovereista tai opetusmenetelmistä. Opetusmenetelmistä tai opettajan tavoista oppilaiden oli vaikea olla mitään mieltä, koska niitä oppilaan ei ollut tarvinnut ajatella, mutta liikuntalajit olivat koskettaneet jokaista. Liikunnassa on kenties kavereita tärkeämpää onnistuminen liikuntalajeissa ja itse tekeminen sekä paineiden purkaminen. Nuorisopsykiatristen potilaiden koululiikuntakokemukset liittyivät suurelta osin tiettyihin lajimieltymyksiin. (Huhtinen 1989, 56.) Kirjallisuudessa koulukotinuorta kuvaa huono itsetunto (Hermalahti ym. 1985, 11). Itsetuntoa kohottavat mm. onnistuminen liikuntalajeissa. Siksi tutut ja turvalliset lajit ovat keinoja saada onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta parantaa itsetuntoa. Vieraat lajit herättävät ristiriitaa. Monet tutkimuskoulun pojat pelasivat sählyä, sillä laji on helppo oppia ja epäonnistumisia tulee kaikille.

Sosiaalisesti kypsymättömät nuoret pelkäävät kaikkea tutusta poikkeavaa, he eivät jaksaa yrittää ja pelkäävät epäonnistumisia. Hoidon yhteydessä lapsen vahvat alueet ja lahjat tulisi löytää ja saada sitä kautta opinnot sujumaan. (Arajärvi 1995, 75-77.) Koulukodissa liikuntalajit oli ehkä valittu sen mukaan, mitkä oli helppo oppia, eikä epäonnistuminen ole ollut keskeinen tekijä liikuntalajin harrastamisessa. Säätelän (1996, 61) tutkimuksessa ohjaajat suosivat koulukotinuorille vapaa-ajalla tiettyjä lajeja, jossa epäonnistuminen ei ole keskeistä ja laji ei ole teknisesti liian vaikea. Perusluottamuksen synnyttyä jatkoa ajatellen voisi miettiä, mitä tarjota lisää motivoitumisen ja oppimisen kannalta. Alku saattaa olla vaikeaa, koska oppilaat olivat orientoituneet tietyille mielilajeilleen, mm. oppilaat esittivät kehitysehdotuksina mielilajejaan. Joistakin oppilaista huomasin tympääntymisen merkkejä ”*no keilailu ja kuntosalilla, ne on ne lajit*”, Satu kertoi tylsistyneenä tai Petrin mielestä lajit olivat ”*just jotai luistelua...jaa-a enpä mä niistä mitää (lajeista) osaa sanoa*”. Poikien vastauksissa mainittiin yleensä jotain pelejä ja tyttöjen liikuntatunneilla harrastettiin usein sulkapalloa ja kuntosalilla käyntiä.

### 10.2.2 ”Jotkut tekee ja jotkut ei”

Yllättävän niukasti oppilaat vastasivat kysymykseen luokkatovereiden merkityksestä liikuntatunneilla. Oppilaat eivät kertoneet yhteistyötaidoista tai kaveruudesta, vaan enemmänkin kaverien toiminnasta. Useissa tutkimuksissa luokkatoverit liikuntatunneilla ovat oppilaiden mukaan tärkeitä asioita (vrt. Kärki & Lemmetyinen 1990, Mäki 1996, Varstala 1996). Vastauksien vähyyden syy saattoi olla siinä, että luokkakaverit olivat vieraita, jokainen oli tullut eri koulusta ja eri luokka-asteilta. Kärki ja Lemmetyinen (1990, 50) toteavat, että parhaiden luokkakavereiden vaikutus koululiikuntakokemuksiin on merkittävää ja opettaja voi vaikuttaa kaverisuhteiden kautta syntyvään koululiikuntakokemuksiin ainoastaan välillisesti. Koululiikuntakokemukset eivät tytoilla herättäneet kovin suuria tunteita ja osasy syy saattoi olla juuri kaveruudessa. Myös nuorten perhetaustoilla ja aikaisemmilla perhesijoituksilla oli mahdollisesti merkitystä.

Kyselyyn muutama poika vastasi, että kaverien tärkein rooli oli olla pelissä aktiivisesti mukana. Paakkarin ja Sarvelan (2000, 86) tutkimuksessa myönteisiä koululiikuntakokemuksia ovat tuottaneet kavereiden kanssa tekeminen ja joukkueena toimiminen. Joukkueessa kilpaileminen antaa mahdollisuuden kokeilla turvallisesti omia taitojaan ilman pelkoa leimaantua huonoksi. Kukaan pojista ei kokenut yhteishengessä olevan mitään vikaa. Pelin henkeen kuului kavereille huuteleminen. Petri ja Tero kertoivat, että tunneilla joskus riehuttiin, mutta ketään ei varsinaisesti syrjitty. Tytöt olivat yhteishengestä hiukan toista mieltä. Satu ja Mari empivät kavereita koskevissa kysymyksissä (ei oikein tiedetty, mitä vastattaisiin), mutta arvelevat tyttöjen välillä olevan usein jotain riitaa, joka näkyy liikuntatunnilla. Yksi tyttö mainitsi ryhmähengessä olevan parantamisen varaa.

Mielestäni on normaalia, että pojat tulevat ryhmässä paremmin toimeen kuin tytöt. Omista kokemuksistani päätellen pojille riittää urheilussa, kun kaveri osaa pelata tai osaa jotenkuten olla mukana. Tytöt ovat usein ennakkoluuloisempia uusia tuttavuuksia kohtaan, oli tilanne sitten mikä tahansa. Tyttöjen kesken syntyy ”kuppikuntia”. Voi, olla että koulukodissa tyttöjen välillä kommunikointi ei ole toiminut aina. Liikunnanopetuksessa riidat saattavat näkyä selvemmin verrattuna muihin oppiaineisiin, koska oleskelu liikunnassa on vapaampaa. Toisaalta riitojen vakavuus ei välttämättä ole niin suuri kuin

miltä se ulkopuolisten mielestä näyttää. Esimerkiksi yhden välitunnin aikana ihmettelin tyttöjen keskinäistä nimittelyä toisia kohtaan. Aikani seurattuani huomasin, ettei tilanne ollutkaan vakava. Jossain toisessa koulussa tällaiseen käyttäytymiseen ei ehkä ole totuttu.

Erilaiset ongelmanratkaisutehtävät kasvattavat yhteistyötaitoja ja toisten ihmisen arvostamista. Vaativat seikkailutyypiset ohjelmat ja vähemmän intensiiviset pelit saattavat olla tehokkaita keinoja pyrittäessä parantamaan käyttäytymishäiriöisten nuorten sosiaalisia asenteita ja itsetuntoa (ks. Mac Mahon 1990). Kukaan koulukotinuorista ei kertonut seikkailutyypisestä koululiikunnasta. Erilaisia pelejä koulukodissa harrastettiin ahkerasti, mutta vähemmän seikkailutyypistä liikuntaa. Sosiaalisten taitojen harjoittamiseksi varsinkin tytöille voisi tarjota jotain muuta liikuntaa kuin pelejä, koska ne eivät tyttöjä kovin paljon kiinnostaneet. Erilaiset seikkailutyypiset projektit ovat tuottaneet hyviä tuloksia syrjäytyneillä ja käyttäytymishäiriöisillä nuorilla (Cavén & Piha 1995, Lähteenmäki 2001.)

### 10.2.3 ”No et sais vaikuttaa enemmän”

Liikunnanopetuksen sisältöjä tarkasteltaessa merkittävä esiin nouseva asia oli oppilaiden vaikutusmahdollisuudet. Kyselyssä suurin osa oppilaista ei uskonut pystyvänsä vaikuttamaan liikuntatuntien kulkuun. Satu ja Sanna halusivat oppilaille enemmän vaikutusmahdollisuuksia mm. vaikuttaa lajivalintoihin. Seppäsen (2000, 23-24) ja Mäen (1996, 65) tutkimuksissa oppilaat toivoivat heillä olevan enemmän vaikutusvaltaa. Petri ei uskonut oppilailla olevan päättämivaltaa liikuntatuntien suhteen. Toisaalta Petri ei edes haluaisi vaikuttaa. Samoin Tero ei välitä osallistua liikuntasuunnitteluun. Kummallakin pojalla oli välinpitämätön asenne liikuntatunteja kohtaan. Petri kommentoi: ”mitäpä niille (liikuntatunneille) nyt tekemään”, Tero totesi: ”mulle se on ihan sama, mitä siellä tehdään”. Marin mielestä oli mukavaa, kun ei aina tiennyt mitä oli tulossa, mutta oppilaille näytettävä liikuntatuntien jaksosuunnitelma olisi Marin mielestä hyvä asia. Koulukotinuorelle on tavallista haluttomuus koulunkäyntiä kohtaan (Ulvinen 1998, 17; Soininen 1985, 57.) Sekä Petri että Tero edustavat mielestäni tässä mielessä tyypillistä koulukotinuorta, jota kuvaa passiivisuus koulunkäyntiä kohtaa. Kumpikaan heistä ei myöskään harrastanut aktiivisesti liikuntaa vapaa-ajalla.



Oppilaat ovat motivoituneempia, kun he saavat osallistua tuntien suunnitteluun (Virkkunen 1994, 123). Tutkimuskoulun oppilaita liikunnanopetus ja vapaa-ajan liikunta saattaisivat kiinnostaa enemmän, mikäli heillä olisi mahdollisuus osallistua liikuntatuntien suunnitteluun aktiivisemmin. Nyt ainoat vaikutusmahdollisuudet olivat omien toivelajien esittäminen. Varsinaiseen liikuntatuntien suunnitteluun oppilailla ei ollut mahdollisuuksia. Oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon mahdollistaa sen, että oppilaat kokevat oman menestymisen tason, mikä rohkaisee heitä sitoutumaan liikunnanharrastamiseen myös koulun ulkopuolella (Bulger, Townsend & Garson 2001, 18-23). Petrin mielestä omat liikunnalliset taidot olivat aika kehnot ja hän piti opettajan opetusmenetelmiä liian auktoritäärisenä. Petri saattaisi arvioida taitonsa paremmiksi ja kokea koululiikunnan mielekkäämpänä, mikäli saisi päättää nykyistä enemmän liikunnanopetuksesta.

Liikunnallisuudella ja vaikutusmahdollisuuksilla oli tässä tutkimuksessa yhteyksiä. Vaikka oppilaat eivät mielestäni pystyneet haastattelujen perusteella suuresti vaikuttamaan liikuntatuntien kulkuun, Arttu, Niko ja osittain Mari uskoivat oppilailla olevan päätäntävaltaa liikuntalajien suhteen. Arttu ja Niko olivat erittäin liikunnallisia ja pitivät liikuntatunneista. Liikunnallisesti aktiivisimmat oppilaat kokevat vaikutusmahdollisuudet liikuntatunnilla suurimmiksi (Rahkonen 2003, 53-54.) Marilla oli liikunnanopettajasta myönteisempi kuva verrattuna Satuun tai Sannaan. Liikunnassa käytettävät opettajan ja oppilaan väliset yhteistyömenetelmät kehittävät vastuunottoa ja aktiivisuutta ja parhaimmassa tapauksessa ne edistävät koulukodin yhteisiä tavoitteita. Koulukodin jälkeen nuoren pitäisi olla tietoisempi toiminnoistaan, vahvempi ottamaan vastuuta ja määrätietoisempi suunnittelemaan elämää (vrt. Soininen 1995).

#### 10.2.4 ” Liikuntasali on liian pieni”

Useammassa vastauksessa valiteltiin koulun liikuntatilojen pienuutta. Varsinkin pojat pitivät (esimerkiksi Niko, Arttu ja Tero) koulun liikuntatiloja piienenä. Myös miesliikunnanopettaja oli samaa mieltä. Joukkuepeleille tilat olivat liian ahtaita. Muutamat oppilaat arvostelivat koulun liikuntavarusteita. Pojat käyttivät peliharrastuksen takia salia tyttöjä enemmän, siksi heillä oli siitä mielipiteitä. Koulun ulkopuolisia tiloja oppilaat pitivät hyvinä. Olosuhteilla on vaikutusta koululiikuntakokemuksiin (Jääskeläinen 1980, 134; Seppänen 2000, 30). Kyselyssä usea oppilas ei ollut tyytyväinen koulun tiloihin ja

varusteisiin ja jotkut kehittäisivät opetusta juuri paremmalla liikuntasalilla. Ainakin tässä tutkimuksessa koulun liikuntatiloilla näyttäisi olevan melko suuri merkitys oppilaiden (poikien) koululiikuntakokemuksiin, koska tilat nousivat esiin useissa yhteyksissä. Tytöt eivät maininneet haastatteluissa, eikä kyselyssä liikuntatiloista juuri mitään sanottavaa. Samoin Kärjen ja Lemmetyisen (1990, 46) tutkimuksessa oppilaat eivät kokeneet koulun liikuntatiloilla tai välineillä olevan merkitystä koululiikuntakokemuksiin.

#### 10.2.5 ”Ääh.., ei se mitään oo vaikuttanut”

Osalle nuorista koulukodin liikunnanopetus oli vaikuttanut positiivisella tavalla vapaa-ajan liikuntaharrastuneisuuteen: muutamat tytöt mainitsivat kuntosalin ja jotkut pojat sählyn tai jääkiekon pelaamisen. Haastatelluista nuorista Nikoa ja Maria lukuun ottamatta kukaan ei uskonut koulukodin liikunnanopetuksella olleen mitään vaikutusta vapaa-ajan liikuntaan. Tosin Tero, Arttu, Sanna ja Mari olivat viettäneet melko lyhyen ajan koulukodissa. On mahdollista, että nuorille löytyy oma mieleinen laji koululiikunnan kautta. Marilla oli selvästi haluja liikkua, mutta hän ei vielä tiennyt, millä tavalla. Koulukodin liikunnanopetus oli jollain tavalla motivoinut Maria liikkumaan edes sen vähäisen verran, mitä hän liikkui vapaa-ajallaan ”*no sillai, et on ottanu itteään niskasta kiinni ja lähteny kävelee*” . Sadulla, Petrillä ja Artulla liikunnanharrastus oli alkanut muualta kuin koululiikunnasta. Tutkimukseni tulokset muistuttavat Seppäsen tutkimuksia, jossa (2000, 36-37) yläasteikäiset pojat eivät olleet löytäneet uutta lajia koululiikunnan kautta. Tosin he pitivät mahdollisena, että koululiikunnan avulla saattaa innostua jostain uudesta lajista. Esimerkiksi Mari ja Tero voisivat uusintahaastatteluissa kertoa jostain koululiikunnan kautta löytyneestä lajista.

Tutkimuskohteena oleva koulukoti osoitti edistyksellisyyttä, koska tarjosi puitteet Artun innokkaalle peliharrastukselle, Sadun kuntosaliharrastukselle sekä Petrin lautailulle. Toivola (1988) ja Soininen (1984) toteavat, että koulukodissa tarvitaan toiminnallisia kanavia liiallisen energian purkamiseen. Pelkkä mahdollisuuksien luominen ei auta, jos liikuntaan ei kasvateta. Koulukodissa voi olla erityisen vaikeaa ohjata nuorta liikunnan pariin, koska joillakin oppilailla on ennestään jo hyvin negatiivinen asenne liikkumista kohtaan. Mieleeni tuli poika, joka ilmoitti kyselyä tehdessä inhoavansa liikuntaa. Uskon, että pojan käsityksiä on vaikea muuttaa. Saari (1961, 98-101) näkee koulukotien

harrastustoiminnoilla olevan tärkeä kasvattava tehtävä. Koulukotioppilas on melko passiivinen vapaa- aikanaan. Koulukodin olosuhteilla on tarkoitus tarjota oppilaille enemmän aktiivista vapaa-aika tekemistä, koska hän kaltaistensa joukossa pääsee helpommin esille. Ensimmäisenä on kuitenkin voitettava oppilaan epäröinti.

Koska koulukodin tavoitteet korostavat yksilöllisyyttä (ks. 3.2 Koulukodin tavoitteet ja niiden toteutuminen s. 20), liikunnassa on myös pyrittävä tarjoamaan jokaiselle jotakin. Ainakaan Petri ei ole mielestään koulukotihoidon aikana kokenut liikunnassa elämyksiä tai liikkumisen riemua. Petrin vastauksiin on syytä suhtautua vakavasti, sillä hän osasi perustellusti sanoa, miksi liikunta ei ollut kiinnostanut. Teronkin mielestä liikuntatunnit etenivät hyvin opettajajohtoisesti ja tunneilla tehtiin mitä opettaja käski.

#### 10.2.6 ”Et tunneilla olis kivaa”

Koulukodin liikunnanopetusta oppilaat kehittäisivät mielilajeillaan. Valinnaisuuteen ja vaikuttamiseen Sanna ja Satu toivoivat enemmän mahdollisuuksia, pojista kukaan ei kokenut vaikuttamista tärkeänä. Koulukotityttöjen ehdotukset olivat samankaltaisia kuin Mäen tutkimuksen lukiolaisten ajatukset koululiikunnan kehittämisestä. Lukiolaiset toivoivat koululiikuntaan lisää monipuolisuutta, he halusivat enemmän vapautta ja valinnaisuutta sekä mahdollisuutta osallistua liikuntatuntien suunnitteluun (Mäki 1996, 65.) Opetuksellisiin asioihin ainoastaan Petri toivoi kehittämistä. Kehittämisehdotuksia ei välttämättä osattu sanoa, koska ei tiedetty mitä halutaan, koululiikunta oli tarpeeksi mukavaa tai koululiikunta oli oppilaalle samantekevää. Joillekin oppilaille ei ollut syntynyt minkäänlaisia tunteita koululiikuntaa kohtaan, joten oli ihan sama, mitä tunneilla tehtiin. Esimerkiksi Arttu ei ehkä osannut vastata, koska ei ollut miettinyt asiaa.

#### 10.2.7 ”No, kun näkee kaikki kavereita”

Koulukotikisat olivat oppilaiden mielestä hyvä asia eikä kukaan sanonut niistä mitään negatiivista. Kaikki oppilaat eivät osanneet kertoa niistä mitään, koska he eivät olleet olleet mukana niissä. Ensimmäisellä vierailukerrallani oppilaat olivat juuri palanneet koulukotikisoista. Keskustelin joidenkin oppilaiden kanssa aiheesta ja he kuvasivat kisoja varsin positiivisella tavalla. Vaikutti siltä, ettei kisamenestyksellä ollut niinkään väliä,

koko tapahtuma oli ollut piristävää. Oppilaille menestystä tärkeämpää olivat mm. matkustaminen, kaverien näkeminen ja vieraileminen uusissa paikoissa. Haastatteluissakaan kukaan oppilas ei kertonut kisojen tuloksista. Petristä oli kivaa kun, näkee kavereita ja Artusta, kun sai rahaa. Myös Säätelän (1996, 56-57) mukaan oppilaat nauttivat koulukotikisoista. Koulukotikisoilla oli aika paljon vaikutusta varsinkin poikien liikunnanopetukseen. Liikunnanopettaja kertoi minulle, että koulukotikisat määräsivät hyvin pitkälti koululiikuntalajeja ja jotkut oppilaat innostuivat liikunnasta juuri koulukotikisojen alla. Petri ja Niko taas pitivät liikunnanopettajaa erityisen ankarana kisoja ennen, vaikka muuten opettaja olikin rento. Saaren (1961) mielestä koulukotikisat kasvattivat yhteisöllisyyttä. Satu piti tärkeänä oman koulun joukkueen kannustamista koulukotikisoissa.

### 10.3 Opettajuus oppilaiden kokemana

Pyrin tutkimuksessani saamaan tietoa liikunnanopettajasta ja liikunnanopettajan toiminnasta oppilaan kokemana. Tehtävää hankaloitti se, ettei moni haastatelluista oppilaista vielä täysin tiennyt, mitä ajattelisi liikunnanopettajasta (Mari, Sanna, Tero ja Arttu). Syystä että, he ovat olleet vähän aikaa koulukodissa. Persoonaan liittyviin kysymyksiin oppilaat eivät osanneet tai halunneet vastata.

#### 10.3.1 ” *Kait se jonkun verran huomioi* ”

Tyttöjen mielestä opettaja otti jonkin verran huomioon oppilaiden mielipiteitä, mm. oppilaat pystyivät esittämään toivelajeja sekä liikuntatunneilla pidettiin lepotaukoja tarpeen vaatiessa. Poikien (erityisesti liikuntaan negatiivisesti suhtautuvien) mielestä opettaja ei juuri huomionnut oppilaiden mielipiteitä. Opettajan toiminta voi johtaa levottoman oppilasryhmän kohdalla siihen, että toiminta on saatava nopeasti käyntiin, eikä jokaisen toiveelle ole silloin aikaa. Tietyillä säännöillä ja järjestyksen pidolla pyritään estämään häiriköinnin synty. Siinä tilanteessa jokaisen oppilaan toivetta ei ehdi huomioda erikseen. Kuitenkin se, ettei oppilaiden mielipiteitä oteta huomioon hankaloittaa luonnollisesti muita oppilaan ja opettajan välisiä vuorovaikutustilanteita sekä vaikuttaa liikuntatunnilla viihtymiseen. Valkosen (1996, 39-42) tutkimuksessa huonosti koululiikunnassa viihtyvät oppilaat pitivät opettajan pätevyyttä heikompana, opettajaa vähemmän tasapuolisena sekä

sosiaalisia suhteita heikompina kuin koululiikunnassa hyvin viihtyvät. Välttävän arvosanan saaneet oppilaat kokivat saaneensa opettajalta vähiten huomiota (Kärki & Lemmetyinen 1990, 49; Rahkonen 2003, 49). Tässä tutkimuksessa negatiivisimmin opettajasta ajattelevat pojat (mainintoja mm. huutamisesta, huonosta opetustaidosta) kokivat, ettei opettaja ota huomioon oppilaiden mielipiteitä. Oppilaiden vastauksista päätellen tyttöjen mielipiteitä otettiin enemmän huomioon kuin poikien. Kuitenkin Satu toivoisi, että heitä kuunneltaisiin enemmän myös liikuntatunnilla.

### 10.3.2 ”Antaa, ei se muuta annakaan”

Kaikkien poikien mielestä opettaja antoi melko paljon palautetta, kannustamalla, motivoimalla ja ohjaamalla. Tero ja Petri eivät arvostaneet liikunnanopettajaa kovin suuresti (mm. heidän mielestään hän ei ottanut mielipiteitä huomioon, ei osannut opettaa ja antoi palautetta vain huutamalla). Valkosen (1996, 42-44) tutkimuksessa huonosti ja keskinkertaisesti liikuntatunnilla viihtyvät oppilaat kertoivat saaneensa opettajalta neuvoja harvemmin kuin hyvin viihtyvät oppilaat, mutta vastaavasti kokivat saaneensa moitteita useammin. Kummatkin pojat (Tero ja Petri) toivoisivat opettajalta vähemmän palautetta. Tero ei välttämättä ole aikaisemmin ajatellut liikunnanopettajista yhtä negatiivisesti. Liikunnanharrastuksen loppuminen on ehkä vähentänyt kiinnostusta ainetta ja liikunnanopettajia kohtaan. Liikunnanopettajan palautteen Tero koki vain huutamisena ja komentamisena. On täysin ymmärrettävää, että opettajan antama ohjeistus tuntuu ärsyttävältä, jos ei esimerkiksi jaksa liikkua. Liikunnallisten Nikon ja Artun mielestä opettajan palaute oli pelkästään kannustavaa. Brophyn (1985, 309-310) mukaan opettajan oppilasta kohtaan asettamilla vaatimuksilla ja odotuksilla on merkitystä liikunnan kokemiseen. Opettajan toiminta (palautteen antaminen) vaikutti Nikon ja Artun koululiikuntakokemuksiin myönteisesti päinvastoin kuin Teron ja Petrin.

Keskeinen koululiikuntakokemuksiin ja tunnin ilmapiiriin vaikuttava tekijä on opettaja-oppilas suhde (Kärki & Lemmetyinen 1990, 49, Rahkonen 2003, 91, Valkonen 1996, 72-73). Aktiivisesti vapaa-ajalla liikkuvat pojat Niko ja Arttu suhtautuivat liikunnanopettajaan Teroa ja Petriä myönteisemmin. Liikunnallisuudella ja sitä kautta liikuntatunneista pitämisellä poikien kohdalla näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan olevan yhteyttä liikunnanopettajan arvostamiseen. Niko piti opettajan kannustamista tärkeänä asiana ja

Arttu kertoi saaneensa korjaavaa palautetta. Yllätyin, että Arttu innostui kertomaan jotain opettajasta, vaikka monet muut hänen vastauksensa olivat hyvin lyhyitä. Luultavasti Arttu ja Niko olivat hyviä koulun liikunnassa verrattuna muihin oppilaisiin. Arttu esimerkiksi arvioi omat liikunnalliset taitonsa paremmiksi kuin mitä ne olivat muilla samanikäisillä nuorilla. Hyvin liikuntatunneilla menestyvät oppilaat arvioivat suhteen liikunnanopettajaan paremmaksi kuin huonosti menestyvät oppilaat (ks. Kärki & Lemmetyinen 1990, Rahkonen 2003). Taustalla voi olla muitakin vaikuttavia asioita, kuten esimerkiksi, että liikunnanopettaja harrasti vapaa-ajalla samoja lajeja liikunnallisten oppilaiden kanssa ja he ovat voineet tutustua sitä kautta toisiinsa paremmin kuin mitä liikuntatunneilla ehtii muuten tutustumaan.

Tytöt kokivat myös saaneensa palautetta, mutta lähinnä yleispalautetta, eli opettaja kannusti motivoimalla kaikkia yleisesti. Sadun mukaan opettaja ei antanut erikseen oppilaalle palautetta. Tytöt halusivat enemmän positiivista palautetta. Tytöille palautteella näyttäisi olevan enemmän merkitystä kuin pojille. Kaksi kolmesta haastatellusta tytöstä toivoisi sitä enemmän.

### 10.3.3 ”Arvostan, se on tärkeä, et opettaja kuuntelee”

Liikunnanopettajan ja oppilaan välisiä keskusteluita tuntien ulkopuolella tytöt arvostivat poikia enemmän. Omia ennakkoluulojani murtaen koulukotinuoret ja varsinkin tytöt tosiaan pitivät tärkeinä opettajan kanssa käytyjä keskusteluita. En tiedä, olisiko keskusteluita pidetty yhtä merkittävänä, jos olisin haastatellut useampaa oppilasta kerralla. Ainakin tunneilla huomasin, että opettajia kohtaan ei käyttäydytty kovinkaan kohteliaasti. Pösön tutkimuksessa (1993, 134) tyttöjen hoitomuotona käytettiin useammin keskusteluita kuin poikien kohdalla. Hoitomuotoja selittävät yleiset käsitykset sukupuolten välisistä eroista, ulkoista käsittelyä pojille ja sisäistä tytöille (Pösö 1993, 252-253). Tämä tutkimus antoi viitteitä, että tytöt halusivat jutella opettajan kanssa muistakin asioista kuin kouluasioista, mm. Mari kertoi juttelevansa osaston asioista liikunnanopettajan kanssa ja arvosti näitä keskusteluita. Johtuen negatiivisesta asenteesta liikunnanopettajaa kohtaan Petri ja Tero eivät välittäneet jutella opettajan kanssa omista asioistaan. Petri piti opettajan keskusteluyrityksiä naurettavina.

#### 10.3.4 ”Eihän ne mitään osaa opettaa”

Petri oli ainoa oppilaista, joka arvosteli opettajan opetustaitoja. En kysynyt varsinaisesti opetusmenetelmistä, mutta Petri otti asian esille. Opettaja ei Petrin mukaan opettanut, toimintaan ryhdyttiin heti kummemmin tehtävää selittämättä. Uskoisin, etteivät parhaimmat opetusmenetelmät koulukotinuorelle ole sellaisia, joissa tehtävän selittämiseen kuluu turhan paljon aikaa. Erityistä motivointia vaativat ne oppilaat, jotka eivät ole liikunnallisia eivätkä välttämättä tiedä, miten pitäisi tehdä, eivätkä jaksaa tehdä harjoitusta joka kerta samalla tavalla. He juuri tarvitsevat yksilöllistä ohjausta. Petri kertoi, ettei välillä tiedä, mihin pitäisi liikkua (pelissä) ja peli saattaa mennä sekoiluksi sekä opetus on vuodesta toiseen ollut hyvin samankaltaista. Varstalan (1996, 118-119) tutkimusten mukaan oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen liikunta-tunnilla vaikuttavat mm. opetussuunnitelmaan käytetty aika ja opetussuunnitelmatekijät (opettajan tunnille asettama tavoite, opetusmenetelmä, liikuntalaji).

Opettaja saattaa juuttua tuttuihin opetusmenetelmiin, koska on havainnut ne toimiviksi. Opettajan pitäisi jatkuvasti uudistaa opetusmenetelmiä ja kuunnella oppilaiden ehdotuksia ja kestää myös kritiikkiä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 17). Kun opettaja pystyy myöntämään puutteensa, tunnille syntyy rakentava ilmapiiri. Samalla oppilaat kestävät myös paremmin kritiikkiä ja jaksavat yrittää uudestaan. (Koppinen ym. 1994.) En tunne poikien liikunnanopettajan opetuskäytäntöjä, mutta Petrin ja Teron mukaan opetusmenetelmät olivat hyvin opettajajohtoisia ja oppilaita komennettiin kovasti. Joskus kova komentaminen kääntyy haitaksi, häiriköintiä ja turhautumista syntyy enemmän. Luonnollisesti silloin opettajastakin pidetään vähemmän. Esimerkiksi Soininen kritisoi (1985, 60-62) koulukoti liikunnan (koulun liikunta ja vapaa-ajanliikunta) kehittyneen liian suorituskeskeiseksi menettäen silloin kasvatuksellisen puolen. Ilmeisesti Petri koki koululiikunnan päämäärättömäksi tekemiseksi, ”no se vaan käskee, et sä meet sinne ja sä meet sinne ja sit kaikki on et häh, mitähän täs pitäis tehdä”.

Tosiasia on se, ettei kukaan voi koskaan kaikkia miellyttää. Nikon mielestä opettaja osasi opettaa ja piti opettajaa huumorintajuisena, joka kertoi hyviä juttuja myös tuntien ulkopuolella. Artun vastauksia oli vaikeampi tulkita, koska hän vastasi kysymyksiin niin nihkeästi. Arttu oli ”kovis” tyyppi, joka ei halunnut puhua liian syvällisistä asioista.

Vaikkei Arttu liikoja liikunnanopettajaa kehunut, luulen hänen jollain tavalla arvostaneen liikunnanopettajaa ja kaipaavan opettajan antamia rajoja. Olihan liikunnanopettaja opettanut Artulle uusia liikuntalajeja, eikä hän liikunnanopettajasta negatiivisia asioita sanonut, vaikka muuten koulukoti ”pakkolaitos” olikin.

#### 10.3.5 *”Jo se on tiukkis, nii eihän siellä viitti olla”*

Opettajan persoonallisuuspiirteillä saattaa olla vaikutusta koululiikuntakokemuksiin, mutta tässä tutkimuksessa en saanut kovin kattavia tuloksia. Oppilaat eivät osanneet kuvata opettajan persoonallisuuspiirteiden vaikutuksia koululiikuntakokemuksiin, johtuen kenties siitä, että osa oppilasta oli ollut suhteellisen vähän aikaa koulukodissa, eivätkä olleet oppineet tuntemaan liikunnanopettajaa kovin hyvin. Opettajan persoonallisuuteen liittyvät kysymykset kysyin viimeisenä. Satua ja Petriä lukuun ottamatta oppilaat osoittivat tuskastumisen ja turhautumisen merkkejä. Arttu ei suostunut vastaamaan mitään. Sannan mielestä opettaja ei saa olla liian tiukka ja Satu kertoi, että liikuntatunneilla oli viihtyisämpää, kun heitä opetti toinen liikunnanopettajista, joka oli opettajista huumorintajuisempi. Tero uskoi, että liikuntatunteihin vaikuttaa opettajan huutaminen. Teron kokemukset liikunnanopettajasta sattuivat juuri kisalajien ajankohtaan. Tero oli tullut koulukotiin vähän ennen kisalajeja. Saattaa olla, että Tero näkisi opettajan toisenlaisena muuna ajankohtana. Yleisesti oppilaat toivoivat opettajalta rentoa otetta. Lisäksi liikuntatunnilla oli viihtyisämpää, mikäli opettaja ei ollut liian tiukka. Samansuuntaisia tuloksia saivat Kaukanen ja Ketola (2000, 68), joiden mukaan hyvä opettaja on huumorintajuinen, iloinen, rento, liikunnallinen sekä kannustava.



## 11 POHDINTA

### 11.1 Pohdintaa työn tekemisestä

Mitä pidemmälle tutkimuksessani etenin, sitä laajemmiksi väljensin tutkimusongelmia. Koululiikuntakokemuksiin vaikuttavista tekijöistä minulla on omat käsitykseni ja arvioin niitä omien kokemusteni ja tietojeni mukaan. Huomasin tutkimusta tehdessäni, etten saakaan vastauksia niin kuin olin suunnitellut. Tutkimusaineistosta ei noussut mitään merkittävää yhteistä koululiikuntakokemuksiin vaikuttavaa tekijää. Siksi otin tutkimusongelmien lähtökohdiksi liikunnanopetuksen sisällön, liikunnanopettajan sekä oppilaan liikunnalliset taustat. Kuvailen koulukotinuorten kokemuksia näiden kolmen tekijän perusteella. Siltikään en ole saanut koottua läheskään kaikkea koululiikuntakokemuksiin liittyvää tietoa juuri tämän oppilasryhmän kohdalla. Haastatellessa oppilaita minua suorastaan harmitti, kun en tiennyt koulukodin liikunnanopetuksesta oikeastaan mitään enkä oppilaan elämänhistoriasta ja liikunnallisista mieltymyksistä. En pystynyt syventämään kysymyksiä tarpeeksi pitkälle, ilman että vaikuttaisin liian uteliaalta. Tutkimuksen tekemistä olisi suuresti helpottanut se, että olisin itse koulukotinuori tai se, että jollain tavalla olisin työskennellyt koulukotinuorten parissa. Koulukodin toiminnasta minulla ei ole aikaisempaa tietoa, enkä voinut sen takia selvittää mm. liikunnanopetuksen epäkohtia tai parannusehdotuksia. Tällä hetkellä miellän koulukodin liikunnanopetuksen sellaiseksi, minkä kuvan oppilaat ovat siitä antaneet ja mitä havaintojeni perusteella olen päätellyt. Itse asiassa yksi tutkimuksen alkuinnostaja oli kiinnostus koulukodin liikunnanopettajia kohtaan. Ketkä sitä opettavat, ja miten se poikkeaa normaaliopetuksesta? Näihin kysymyksiin en kuitenkaan tässä tutkimuksessa lähtenyt hakemaan vastausta, koska kiinnostus oppilaita kohtaan oli suurempaa.

Vaikka työni päätarkoitus oli kuvata koululiikunnasta saatuja kokemuksia, niin tutkimukseni aikana kiinnitin moniin muihinkin asioihin huomiota. Seurasin neljä oppitunnintunnia ja sain tämän lyhyen vierailun aikana tietynlaisen kuvan koulukodista ja sen toiminnasta. Pidemmän kokemuksen myötä olisin saattanut nähdä asioita toisella tavalla. Koko koulukotisysteemi ja sen toimintatavat olivat minulle ennestään vieraita. Luokat olivat eri rakennuksissa ja ne olivat oppilasmäärältään pieniä. Luokat eivät muistuttaneet perinteisiä luokkatiloja vaan enemminkin oleskelutiloja. Oppitunneilla ei

istuttu hiljaa paikoillaan. Vähän väliä joku oppilas lähti käymään jossain (toisessa huoneessa, tietokoneen ääressä jne). Oppilaat puhelivat toisilleen vapaasti joskus oppituntia häiritsevästi. Toisaalta ehkä tällaiseen kouluun sopii vapaampi oleminen, ei tarvitse koko ajan yrittää keskittyä hiljaa olemiseen. Opettajat näyttivät olevan tottuneita oppilaiden tunnepurkauksiin ja huuteluihin. Normaaliluokassa oppilas olisi vastaavanlaisissa tilanteissa viety välittömästi rehtorin kansliaan. Kuulin joidenkin oppilaiden haukkuvan keskenään joitain opettajia ja ohjaajia. Hyvin tavallista lienee kaikissa kouluissa.

Mielestäni nuoret eivät suuresti poikenneet ”tavallisista” nuorista. Vaikka ”tavallisen” nuoren ominaisuuksia on tuskin olemassa, eikä niitä tarvitsekaan olla. Koulukotinuoret sanoivat ääneen opettajille sen, mitä melkein kaikki nuoret kotonaan vanhemmilleen purkavat. Monet tytöt muistuttivat joitakin aikaisempia luokkatovereitani, pojissakin oli tuttuja piirteitä. Näin jopa itseänikin heissä. Koulutilanne on aina koulutilanne, enkä sen takia voi tietää, minkälainen nuori todellisuudessa on. Näissä nuorissa minua ilahdutti heidän tietynlainen aitoutensa, annettiin tulla se, mitä oli sanottavana ilman turhia peittelyitä. ” *Kun ei kiinnosta, niin ei kiinnosta, ei tässä ole tarkoitus mitään alkaa esittämään.* ”

Koulukotinuoresta syntyvät käsitykset ovat usein hyvin negatiivisia. Koulukotinuori mielletään koulupinnaajaksi, käyttäytymishäiriöiseksi ja pikkurikolliseksi. Kieltämättä olin myös hieman varauksellinen nuoria kohtaan ennen tutkimuksen alkamista. Yksi koulukodin opettajista kertoi, että nuoret täällä ovat niitä kaikkein vaikeimpia tapauksia. Minulle muodostui vierailujeni aikana toisenlainen käsitys. Pikemminkin muut ihmiset leimaavat koulukotinuoren poikkeukselliseksi. En usko, että koulukotioppilas pitää itseään kummallisena. Luulen, että tavallisissa kouluissa on paljon sellaisia oppilaita, jotka kuuluisivat koulukotiin. Jopa 20 % oppilaista on Opetushallituksen keväällä 1995 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille osoitetun kyselyn perusteella jossain vaiheessa miettinyt koulunkäynnin keskeyttämistä (Meriläinen 1996, 472). Ei varmaan ole selvää perustetta sille, miksi joku oppilas määrätään koulukotiin ja miksi joku toinen oppilas käy koulunsa tavallisessa koulussa.

Tässä tutkimuksessa sain käsitystä oppilaiden arvostuksista, niin koulua yleensä kuin liikuntaakin kohtaan. Menetelmänä haastattelu sopi paremmin tähän tutkimustapaan, koska kahdenkeskisissä haastatteluissa nuori kertoi liikuntakokemuksistaan paljon laajemmin kuin mitä kyselyssä oppilaat kertoivat. Käytin varsinaisten tutkimusmenetelmien tukena havainnointia. Yritin tarkkailemalla saada tietoa nuorten tavoista, käyttäytymisestä ja vuorovaikutussuhteista sekä luotettavuudesta. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka osa nuorista haastattelun aikana muuttui hiljaiseksi ja mieteliääksi, vaikka muuten käyttäytyminen tunnilla oli hyvin äänekkästä. Aivan kuin nuori ”pelkäisi” liian syvällisiä kysymyksiä. Koulukotinuoren persoonallisuutta kuvaa estyneisyys (Luoma 1985). Erityisesti Artun ja Teron oli vaikea vastata joihinkin kysymyksiin. Toisaalta ”kovan” koulukotinuoren ei ole soveliasta puhua liian pehmeistä asioista. En tiedä, johtuiko yhden tytön kieltäytyminen haastattelusta senkin takia, ettei hän halunnut puhua omista tuntemuksistaan. Minusta tuntui, että nuoret ajattelivat minun tuomitsevan heidän tekemisiään ja käyttäytymistään, esimerkiksi alkoholinkäyttökysymyksiin vastailtiin epämääräisesti.

Nuoret täyttivät kyselyn tottuneen oloisesti, kovin montaa selventävää kysymystä oppilaat eivät esittäneet. Panin merkille, että jokaisessa luokassa opettajan piti käskää tiettyjä oppilaita keskittymään kyselyyn, kun keskittyminen herpaantui. En huomannut, että kukaan olisi vierastanut minua, päinvastoin näytti siltä kuin he tekisivät tällaisia viikoittain, niin rutiininomaisesti täyttäminen sujui. Kaksi oppilasta täytti lomakkeen vastahakoisesti (toinen oli herännyt liian aikaisin kouluun ja toista liikunta ei kiinnostanut ollenkaan). Kysely oli mielestäni pituudeltaan tarpeeksi lyhyt (3 sivua). Muutamat oppilaat valittivat kuitenkin sivujen suurta määrää.

Koulukotityttöillä uhmakkuushäiriö on todettu olevan yleistä (Lehto-Salo ym.1999, 35). Minusta tuntui oudolta, kun tutkimuksen aikana yksi tyttö kohteli minua hieman epäkohteliaasti, vaikkei me juuri oltu puhuttu keskenämme. Kieltämättä en täysin tiennyt, minkä roolin ottaisin tutkimustilanteiden ulkopuolella. Pääsääntöisesti havainnoin ja joidenkin oppilaiden kanssa juttelin. En tiennyt, miten olisin tähän konfliktitilanteeseen suhtautunut. Jälkeenpäin pohdiskelin asiaa. Mielestäni tällaiset tilanteet pitää ottaa avoimesti ja tarpeeksi rennosti. Nykymaailmassa aikuisen tai opettajan kunnioittaminen on eri asia kuin ennen. Oli sitten kyseessä koulukotinuori tai joku toinen nuori, niin hän ei

välttämättä kunnioita aikuista tai opettajaa, mutta ei hän ehkä arvosta itseäänkään. Vaikka luottamus olisi nuoreen syntynyt, aikuisen on turha odottaa liian kohteliasta käytöstä asosiaalisuuteen taipuvaiselta nuorelta. Kovia kokenut nuori ei välttämättä päästä ketään koskaan liian lähelle. Mielestäni jokaisesta epäkohdasta ei tarvitse huomauttaa, ja nuori saattaa sanoa asioita vain testatakseen aikuisen kärsivällisyyttä. Jos aikuinen esittää suurta johtajaa, niin peli on menetetty.

Tutkimuksen aikana sain vaikutelman, etteivät nuoret oikein viihtyneet koulukodissa. Oppilaat matelivat luokasta toiseen ja jokainen koulutehtävä tuntui väsyttävän tylsältä. Koulunkäyntiä kohtaan ei ollut suuria odotuksia, pääasia, että koulun saisi suoritettua ja pääsisi pois. Osa nuorista suunnitteli tulevaisuutta tai haaveili siitä, ”*joo, musta tulee parturi*” ja ”*mä aion tulla rikkaaksi bisnesnaiseks*”. Toiset taas elivät selkeästi tätä päivää tulevaisuutta enempää pohtimatta, ”*en mä voinu lähteä kisoihin ku oon hatka-altis*” ja ”*kai mä liikun, ku haen tupakkaa ja viinaa kaupasta*”. Voi olla, ettei koulukodissa saakaan olla nuorten keskuudessa ”liian” hyvä oppilas. En lähde pohtimaan sitä, mikä on oikea tapa kasvattaa ja opettaa ongelmanuorta. Koulukodeissa oppilaat eivät näyttäneet järin innostuneilta, enkä osaisi sanoa, mikä heitä kiinnostaisi.

Liikuntakokemukset ovat eri asia kuin koululiikuntakokemukset. Kun nuori on tuotu ilman omaa tahtoa koulukotiin, niin ei koululiikuntakaan välttämättä kiinnostaa, vaikka liikunta kiinnostaisikin. Elämässä on tapahtunut kaikenlaista. Silloin on ymmärrettävää, ettei koululiikunta tunnu elämän tärkeimmältä asialta. Yritin kyselyä ja haastattelua tehdessäni miettiä asiaa heidän kannaltaan. Koululiikunta on hyvin pieni siivu koulukotinuoren elämässä, kun taas minä tutkimusta tehdessäni näen sen suurenmoisena asiana. Haluttomuus joihinkin kysymyksiin saattoi johtui minun liiallisesta innostuksestani.

## 11.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tulosten perusteella positiivista oppilaiden kokemuksissa oli mm. se, että oppilaat arvostivat liikuntaa ja useampi oppilas harrasti tai oli harrastanut jotain liikuntaa. Lisäksi koulukodin koululiikunnan opetuksesta pitäviä oppilaita oli enemmän kuin koululiikuntaa inhoavia. Muutama oppilas oli löytänyt myös itselleen säännöllisen liikuntaharrastuksen

koululiikunnan kautta. Koululiikuntakokemuksia voidaan pitää varsin myönteisinä, jos miettii koulukotinuorten yleistä käsitystä koulunkäyntiä kohtaan vrt. (Ulvinen 1998, 17; Soininen 1985, 57). Kaikessa opetuksessa on kehittämisen tarvetta, näin myös koulukodin liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen aikana oppilaiden vastauksia kuunnellessa minulle heräsi kiinnostus, miten liikuntaa oikeasti opetetaan. Tuloksia tulkitessani selvisi mm. että liikunnanopetuksessa käytetään samoja usein toistuvia lajeja, suunnittelut tapahtuvat opettajajohtoisesti ja lajeja ei varsinaisesti opeteta.

Pelkästään oppilaiden kertomusten, opettajien haastattelujen ja havainnoinnin avulla en saanut kunnon käsitystä liikunnanopetuksesta. Siksi olisi mielenkiintoista vaikkapa observoinnin (tarkkailun) avulla tutkia koulukodin liikunnanopetusta. Minkälaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät, miten eri lajeja opetetaan, miten aktiivisesti oppilaat liikkuvat, minkälaista häiriökäyttäytymistä esiintyy, ovatko oppilaat innostuneita liikunnasta jne. *Eli tehtäisiin observointitutkimus useammassa koulukodissa esimerkiksi muutaman kuukauden ajan usealla liikuntatunnilla. Observoija tai observoijat merkitsisivät opettajan ja oppilaiden eri toiminnot ja käyttäytymismuodot liikuntatunneilla tiettyihin ennalta määritettyihin luokkiin. Tutkimuksen avulla saataisiin tietoa mm. eri lajien harjoittelu- ja opetusmuodoista, opettajan instruktio-antotavoista ja näytöistä sekä oppilaan aktiivisuustasosta ja osaamisesta.* Observoinnilla saadut tulokset kertoisivat, mitä koulukodin liikuntatunneilla tapahtuu ja mitä siellä osataan. Koulukodin liikunnanopetusta pystyttäisiin näin kehittämään saatujen tulosten perusteella.

Koulukodin liikunnanopetuksen haaste voisi olla myös se, että kehitettäisiin tunteja erityyppisten liikuntamahdollisuuksien tarjoajana. Esimerkiksi Satu ja Petri harrastivat liikuntaa omalla tavallaan, mutta liikunnanilo oli löytynyt muualta kuin koulun liikuntatunneilta. Oppilaista osa oli jo 16-17-vuotiaita eli lukio – ja ammattikouluikäisiä. Toisen asteen kouluissa liikuntaa ei opeteta pakottamalla, vaan näissä kouluissa on tarkoitus löytää jokaiselle mieleinen oma laji. Siksi koulukodissakin vanhemmat oppilaat pitäisi huomioida elinikäisen liikuntaharrastuksen löytämisessä. Koulukodin tavoitteet korostavat yksilöllisyyttä (ks. 3.2 Koulukodin tavoitteet ja niiden toteutuminen s. 20). Soinisen tutkimuksessa (1984, 47) koulukotinuoret hakeutuivat huonosti vapaa-ajanharrastuksiin koulukotihoidon jälkeen. *Lisääntyisikö koulukotinuorten liikunta-aktiivisuus, jos koululiikuntaa pystyisi harrastamaan vapaa-ajalla itselle sopivimpana*

*ajankohtana ja oppilaat saisivat valita liikuntalajeja, ja-kursseja nykyistä vapaammin? Koululiikuntaan voisi valita kursseja vaikkapa muista kouluista tai kansalaisopistoista, työväenopistoista tai vastaavista. Joukkuepelienkin harrastaminen sujuisi paremmin, mikäli pelaajia olisi enemmän ja nimenomaan halukkaita pelaajia.*

Seikkailutyypisillä ohjelmilla on useiden tutkimusten mukaan ollut hyötyä asosiaalisten ja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten hoidossa (ks. luku 4.2 Asosiaalisten nuorten liikunta ja Lähteenmaa 2001). *Voisiko koulukotinuori hyötyä pitkäjänteisestä viikkoja kestävästä seikkailuohjelmasta? Seikkailuprojektissa opeteltaisiin liikunnallisten seikkailulajien lisäksi myös muita tärkeitä elämisen taitoja.* Ns. syrjäytyneillä nuorilla saattaa olla välinpitämätön asenne koulunkäyntiä, työtä, tulevaisuutta, harrastuksia, vapaa-aikaa kohtaan. Arajärven ja Varilon (1991) mukaan käytöshäiriöiselle lapselle on tyypillistä apaattisuus ja tyhjiyden tunne. Huomasin koulukodissa joillain nuorilla välinpitämätöntä suhtautumista mm. koululiikuntaan, tulevaisuuteen ja harrastuksiin. *Toisiko seikkailukasvatus mielekkyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta koulukotinuoren elämään? Seikkailukasvatusta on käytetty Suomessa käyttäytymishäiriöisillä nuorilla, mutta koulukodeissa toimintaa ei ole laajasti kokeiltu. Tällainen projekti vaatisi huolellisen etukäteissuunnitelman ja hankkeen totuttajien pitäisi olla motivoituneita, osaavia koulukotinuorten kanssa toimijoita.*

*Olisi kiinnostavaa tietää, onko koulutuksen saaneella liikunnanopettajalla enemmän annettavaa koulukodin liikunnanopetukseen ja näkyisikö liikunnanopettajan merkitys oppilaiden koululiikuntakokemuksissa.* Liikunnanopettajalla on pätevyyttä vaikuttaa aikaisemmin esitettyihin koulukodin liikunnanopetuksessa ilmeneviin puutteisiin, mutta toisaalta osaako liikunnanopettaja käsitellä koulukotinuoria oikealla tavalla ja teettää niitä harjoituksia, jotka edesauttavat koulukodin yleisiä tavoitteita. Vertailevalla tutkimuksella (liikunnanopettaja ja joku muu opettaja liikunnanopettajana) ja voitaisiin arvioida, mikä merkitys liikunnanopettajalla on koulukotioppilaiden liikunta-aktiivisuuteen ja kiinnostukseen liikunnasta. Lisäksi se, että liikunnanopettajalla on pätevyys opettaa terveystietoa, ei ehkä ole kaikkein vähäpätöisin asia, kun kyseessä ovat runsaasti tupakkaa ja alkoholia käyttävät ja muutenkin epäterveellistä elämää viettävät koulukotinuoret.

#### 10.4 Toimenpide-ehdotukset

Erityisopettajan taitoja tarvitaan varmasti normaaliluokissa, mutta tarvittaisiinko aineenopettajan (liikunnanopettajan taitoja) koulukodissa? Miksi liikunnanopettaja ei opeta yläasteikäiselle koulukotioppilaalle liikuntaa? Tuskin liikunta on tuottanut koulukotioppilaalle aikoinaan oppimisvaikeuksia tai huonoa menestystä koulussa. Liikuntaa varten ei ole tarvinnut tehdä kotitehtäviä. Koulukotinuoren kanssa syntyneet ongelmat liikuntatunneilla ovat pikemminkin johtuneet nuoren käyttäytymisestä kuin huonoista liikunnallisista taidoista.

Koulukotinuori tarvitsee erityisopetusta aineissa, joissa oppiminen on hitaampaa ja sen vuoksi oppilas saattaa tarvita mm. erityisoppimismetodeja. Mutta pystyykö erityisopettaja antamaan tarpeeksi laadukasta opetusta liikunnassa ja eriyttämään opetusta erilaisten taitojen ja mielenkiinnon mukaan, tarjoamaan monipuolisia tietyille oppilaalle sopivia liikuntamuotoja? Osaako erityisopettaja tehdä johdonmukaiset liikunnalliset suunnitelmat, antaa oikeasta asiasta palautetta, motivoida ja arvioida oikein? Koulukodeissa suurimmiksi ongelmiksi ilmoitettiin mm. liikuntahenkilöstön puuttuminen, oppilaiden haluttomuus ja motivointi liikkumiseen sekä koulukoteihin toivottiin enemmän koulutustilaisuuksia, joissa käsiteltäisiin ongelmanuoriin liittyviä erityiskysymyksiä (Työryhmämuistio 1990,13). Omasta kokemuksestani voin sanoa, että erityisopettajan koulutuksessa liikuntaa on hyvin suppea määrä, eikä tuo määrä anna riittäviä liikunnanopetuksen taitoja. Olen toiminut erityisopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden liikunnanopettajana. Riippuu hyvin paljon erityisopettajan liikunnallisuudesta ja persoonallisuudesta, miten hän liikuntaa opettaa. Liikunnanopettajalla on yleensä (ei aina) erityisopettajaa laajempi tieto mm. liikuntalajien tekniikoista, motivoimisesta ja miten lajin oppiminen etenee vaihe vaiheelta. Tosin koulukodissa liikuntaa opettava opettaja ja kouluavustajat pystyvät keskittymään oppilaisiin henkilökohtaisesti pienen ryhmäkoon vuoksi.

En epäile tutkimuskoulun liikunnanopettajien pätevyyttä, koska en tutkinut sitä. Jo ennen tutkimukseen ryhtymistä minua kiinnosti, ketkä liikuntaa koulukodeissa opettavat. Oppilaiden koululiikuntakokemuksia tarkastellessa minulla heräsi kiinnostus, muuttuisivatko liikuntakokemukset positiivisempaan suuntaan liikunnanopettajan vaikutuksesta. Vaikka en kysellyt liikunnan opetusmenetelmiä, yhden oppilaan mukaan

liikuntaa ei koulukodissa osata opettaa. En väitä, että liikunnanopettajakaan välttämättä osaisi opettaa tai vaikuttaisi opetuksellaan oppilaiden koululiikuntakokemuksiin. Liikunnanopettajan taidoilla saattaa olla merkitystä. Liikunnanopettajan taitoja ja tietoja voisi käyttää myös koulukodin liikunnanopetuksessa työnohjaukseen ja konsultointiin. Huovinen (2000) tutki erityistarpeita tarvitsevien oppilaiden liikunnanopetuksen toteutumista, kun opetukseen suunnattiin konsultointia ja koulutusta. Tutkimusjoukossa oli mukana myös käyttäytymishäiriöisiä ja tunne-elämän häiriöistä kärsiviä peruskoululaisia. Tutkimustulosten mukaan erityisliikunnanopettajan työ oli tuloksellista, mikäli opettajille antama tuki oli säännöllistä ja systemaattista. Koulukodin liikunnanopettajat ja sitä kautta oppilaat eivät ainakaan menettäisi mitään mikäli opettajille tarjottaisiin konsultointi apua ja kehittymismahdollisuuksia liikunnanopetukseen. Pakkanen & Heino (2000, 24-25) ehdottavat koulukotityön kehittämishaasteiksi työntekijöiden konsultoinnin ja jaksamisen tukemisen sekä yhteistyön lisäämisen muiden keskeisten toimijatahojen kanssa



## LÄHTEET

Ahlström, S., Telama, R., & Laakso, L. 1987. Suomalaisen nuorison liikunnanharrastus ja alkoholinkäyttö. *Liikunta ja tiede* 2 (24), 58-63.

Aho, S. 1982. Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppituloksiin. *Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 9C*. Turun yliopisto.

Ahonen, R. 1998. Liikuntamotivaatiota lisää projektin avulla. *Liikunnanopettaja* 1998, 3, 20-21.

Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 133-160.

Alanen, Y. 1993. Persoonallisuushäiriöt. Teoksessa K. Achte, Y. Alanen, P. Tienari. (toim.) *Psykiatria 1*. Juva: WSOY, 287-325.

Alanen, Y. 1994. Nuorisopsykiatria. Teoksessa: K. Achte, Y. Alanen, P. Tienari. (toim.) *Psykiatria 2*. Juva: WSOY, 11-23.

Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus. 2.uudistettu painos*. Tampere: Vastapaino.

Albinson, J. G. 1980. Factors affecting students decisions to take or not to take physical education in high school. In proceedings of the 26<sup>th</sup> conference of the Canadian Association of Health, Physical Education and Recreation. Newfie CAHPER 1980. Newfoundland , St.John´s, 183-197.

Arajärvi, T. 1986. Harrastusten merkitys lasten ja nuorten mielenterveyteen. *Mielenterveys* 2-3, 57.

Arajärvi, T. 1995. *Tasapainoinen koululainen. 2. painos*. Helsinki: WSOY.

- Arajärvi, T. & Varilo, E. 1991. Lasten psykiatria tänään. Tampere: Weilin & Göös.
- Arnold, P. J. 1968. Education, physical education and personality development. London: Heinemann.
- Aunola, M. & Peltonen, R. 2002. Riemua, rimakauhua vai raakaa peliä? Koululiikuntakokemukset ja liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen 6 –luokkalaisten silmin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.
- Baley, J. A & Field, D. A. 1976. Physical education and the physical educator. Boston, MA.: Allyn and Bacon.
- Becker, C. S. 1992. Living & relating. An introduction to phenomenology. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Björkstén, C. 1991. Lasten psykodiagnostiikka. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Brophy, J. E. 1985. Teacher – student interaction. In J.B. Dusek, (in conjunction) with V.C. Hall & W. J. Meyer (ed.) Teacher expectancies. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 303-328.
- Bulger, S. M., Townsend, J. S., & Garson, L. M. 2001. Promoting responsible student decision-making in elementary physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 72 (7), 18-23.
- Carlsten, Y. 1989. Ämnet idrott i grundskolans årskurs 8. Högskolan för lärarutbildning I, Stockholm, Institutionen för pedagogik. Stockholm: T- tryck.
- Carlson, T. 1995. Student alienation from physical education. Journal of Teaching Physical Education 14 (4), 467-477.
- Cavén, S. & Piha, J. 1994. Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Curtis, J., McTeer, W. & White, P. 1999. Exploring effects of school sport experiences on sport participation in later life. *Sociology of Sport Journal* (4), 348-365.

Duncan, S.C. 1993. The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 64 (3), 314-323.

Eerola, A. & Willberg, N. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet ja niistä seuraava syrjäytyminen kustannus-hyötyanalyysissä. *NMI Bulletin* 4. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Elizabeth, J. & Costello, P. 1989. Developments in child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28(6), 836-841.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.painos. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Everett, T., Dennis, M. & Ricketts E. 1995. *Psychotherapy in mental health: a practical approach.*, Oxford: Butterworth-Heinemann.

Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa – Liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E.-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö (toim). *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa*. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Oulun yliopiston Kajaanin Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 10.

Gottlieb, S. E. & Friedman, S. 1991. Conduct disorder in children and adolescent. *Pediatrics in Review* 12 (7), 218-222.

Graham, G. 1992. Teaching children physical education: Becoming a master teacher. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1995. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PK-kustannus.

Havinen, T. & Kinnunen, P. 1997. Kielteiset koululiikuntakokemukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma.

Hay, K. F. 1999. Working it out. Using exercise in psychoherapy. Washington, DC: American Psychological Association.

Heikkinen, M. 1999. Työn marginaalissa elävien nuorten sosiaaliset verkostot. Nuorisotutkimus- lehti 17 (1), 18-28.

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

Heikura, P. T. 1987. Keravan nuorisovankilan historiikki. Oikeusministeriön vankeinhoito-osasto.

Helimäki, L. & Pelkonen, M. 1970. Tutkimus Kotiniemen koulukodin oppilaista ja heidän taustekijöistään 50- ja 60-luvulla sekä 50- luvun oppilaiden jälkirikollisuudesta. Sosiaalinen aikakausikirja 2.

Hermalahti, R., Kalliomaa, J., Kyllöinen, K., Kyrönseppä, U. & Päivärinta, M. 1985. Rajat ja rakkaus. Varhaisessa vuorovaikutuksessa häiriintyneiden lasten ja nuorten laitoshoidon kehittämisprosessin kuvaus Naulakallion vastaanottokodissa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 78.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. 2000. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 6.uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 111-157.

Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittäminä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 26.

Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä.

Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologianlaitoksen tutkimuksia 1.

Hudson, A. 1983. The welfare state and adolescent feminity. Youth & Policy 2 (1), 5-13.

Hukkanen, R., Sourander, A., Bergroth, L & Piha, J.1997. Behavior problems and sexual abuse in residential care on children homes. Nordic Journal of Psychiatry 51(4), 254- 257.

Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa: Toimintatutkimus erityisopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatin työ.

Hytönen, P. 2003a. Lasten psyykkiset ongelmat ja väkivaltaisuus ovat koulukodin arkea. Dialogi 13 (2), 4-6.

Hytönen, P. 2003b. Selkeyttä koulukotien valvontaan. Dialogi 13 (6), 10.

Iso- Ahola, S. E. & Hattfield, B.1986. Psychology of sports. A Social psychological approach. Dubuque: IA: Wm. C. Brown.

Itkonen, H & Ranto, E. 1991. Elämäntyyli, nuoriso ja liikunta. Jyväskylän yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Tutkimuksia 54.

Juvonen, A. 1976. Koulun liikuntakasvatus. Porvoo: WSOY.

Järvinen, S. 1988. Selviytymisen paradoksi. Nuorisovangin rooli voi viedä vankilakierteeseen. *Sociologia* 25 (4), 296-276.

Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1989. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.

Jääskeläinen, L. 1993. Uutuuksia ja linjauksia. Teoksessa Wuolio, E- L. (toim). Kyykkyyntä ylös! : 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136, Tampere:142-226.

Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Auttautumiskäyttämisen edistäminen yhteistyöskentelymenetelmän avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 29.

Kaplan, R. 1974. Some psychological benefits of an outdoor challenge program. *Environment and Behavior*, 6 (1), 101-115.

Karppinen, S. 1999. Elämispainotteisen opetuksen ja ryhmätoiminnan merkityksestä sosiaalisten taitojen oppimisessa. *Nuorisotutkimus- lehti* 1 (17), 40-42.

Karvonen, J. 1979. Evaluation from the point of view of the student and learning. Teoksessa T. Tammivuori (toim.) *International Congress of Physical Education*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 64, 193-287. Helsinki.

Kataja, M. 1986. Täältä tullaan elämä : Havaintoja laitosten liikuntakäyttämisenestä. Naulakallion vastaanottokodissa vuosina 1980-1982 suoritetun liikuntakokeilun tuloksia. *Liikunta ja tiede* 23 (4), 230-233.

- Kaukanen, P & Ketola, K. 2000. Hyvä liikunnanopettaja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.
- Kempas, M. (toim.). 1992. Vankien koulutus. Euroopan neuvoston suositukset. Vankeinhoidon koulutuskeskus. Opetusmoniste 3. Helsinki.
- Kivinen, T. 1988. Koulukotisijoitusten tarkoituksenmukaisuus ja palvelujärjestelmän kehittäminen. Sosiaalihuollon raporttisarja 15. Helsinki.
- Kokko, A- M. & Turunen, M. M. 1994. Matkalla yhdessä tekemiseen. NUPRO- nuorten integroitu hoito- ohjelma. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen raportteja 149.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Koskinen, L., Lehtonen, L. & Mäkelä, J. 1985. Nuoruusiän depressio asosiaalisen käyttäytymisen syynä. Lastensuojelun keskusliitto. Lapset ja yhteiskunta 44(6-7), 368-373.
- Koulukotien opetussuunnitelman perusteet. 1988. Sosiaalihuolto, Kouluhallitus.
- Koululiikunta koskettaa kaikkia. 1993. Teoksessa M. Ilmarinen (toim.) Liikunta lisää voimavaroja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 84, 35-36.
- Kuivajärvi, K. 1985. Vankiloittemme nuoret vangit. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 3. Helsinki.
- Kujala, T. 1983. Opettajien ja oppilaiden välittömät kokemukset liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.
- Kuoppasalmi, K.1999. Mielenterveys, sen häiriöt ja liikunta. Kirjassa I. Vuori, & S. Taimela (toim.) Liikuntalääketiede. Helsinki: Duodecim, 331-334.

Kuure, T. 1999. Jääkiekkoväkivaltaa. Nuorisotutkimus- lehti 17 (3), 50-55.

Kuuri, A. 2001. Oppimisvaikeudet koulukotinuorilla. NMI Bulletin 11(3), 22-25.  
Jyväskylä: Niilo- Mäki- instituutti.

Kärki, E. & Lemmetyinen, H. 1990. Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja liikunnanopettajasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.  
Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.

Laajus, S. 1982. Nuorten asosiaalisuus ja uudelleen kasvatusmenetelmä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Kasvatus 13 (3), 170-177.

Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa kaiken alusta! syrjäytyminen nuorten kokemana.  
Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisu 4.

Lehtonen, T. 1997. Johdanto. Teoksessa T. Lehtonen (toim). ”Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. ”.  
Jyväskylä: Atena.

**Lehto-Salo, P. ym. 2002.** Polku- tutkimus: tutkimus nuorista kolmessa koulukodissa psykiatrinen ja neuropsykiatrinen näkökulma. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Lehto-Salo, P., Mahlanen, A., Levä, R., Kuuri, A., Ahonen, T., Soininen, H., Huvinen, I., Marttunen, M. & Koponen, H. 1999. Mielenterveydenhäiriöt ja oppimisvaikeudet koulukodista kotiutuneilla nuorilla. NMI Bulletin 9(1), 32-37. Jyväskylä: Niilo- Mäki- instituutti.

Lindfors, S. 1996. Seikkailu, verkostot ja rikokset. Nuorten rikoksentekijöiden elämänhallintaa parantavan SEVERI- projektin toimintatutkimus. Vankeinhoidon tutkimuskeskuksen julkaisu 3. Helsinki: Edita.



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

Luoma, E. I. 1985. Koulukotioppilas- Persona non grata. Oulu: Nuorten Ystävät.

Luotoniemi, M. 1986. Liikunta ja mielenterveys. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.

Lähteenmaa, J. 2001. "Elämyksiä, harrastuksia, virastoja- Arviointitutkimus Elämysten kautta ammattiin –projektista. Nuorisotutkimusverkosto. Saatavilla www-muodossa : ><http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/julkaisut/kouvola.PDF>>. 2.3.2004.

Lääkintöhallitus. 1987. Lääkintöhallituksen työryhmien mietintöjä 3. Nuorten mielenterveysongelmat ja terveydenhuolto.

MacMahon , J. R. 1990. The psychological benefits of exercise and the treatment of delinquent adolescents. *Sports Medicine* 9, 344-351.

Mahoney, J.L & Stattin H. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of adolescence* 23 (2), 113-127. Saatavana www-muodossa > <http://www.sciencedirect.com/science>.>. 2.3.2004.

Mannberg, R. & Saarela, M. 1981. Oppilaiden koululiikunnasta saamat kokemukset sekä näiden yhteyksistä koululiikuntalajien suosioon ja vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikunta pedagogiikan pro gradu tutkielma.

Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytispedagogiikan tila*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Messing, M. 1979. The personality of the physical education teacher from the pupil's point of view. *International journal of physical education* 16 (3), 19-22.

Munson W. W, Baker, S. & Lundegren, H. M. 1985. Strength training and leisure counseling as treatments for institutionalized juvenile delinquents. *Adapted Physical Activity Quarterly* 2 (1), 65-75.

Munson W. W. 1988. Effects of leisure education versus physical activity or informal discussion on behaviorally disordered youth offenders. *Adapted Physical Activity Quarterly* 5 (4), 305-317.

Mäki, N. 1996. Lukiolaisten liikuntakurssien valintoihin yhteydessä olevia tekijöitä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.

Mäki, T. & Pulli, K. 2001. Historian- ja liikunnanopiskelijoiden koululiikuntaan liittyneitä tunnekokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.

Numminen, P. & Laakso, L. 1998. Liikunnanopetusprosessin A, B ja C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Luentomoniste.

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus 11-16 –vuotiaiden eurooppalaisten elämäntapaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Näsänen, M & Rautava, M. 1998. Koulukotioppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä huostaanotosta, sijoituksesta ja koulukotilämästä. Helsinki : Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 50.

Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi- vai pelin jälkeen hyvä fiilis- Koululiikuntakokemukset ja niiden yhteydet myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen pro gradu tutkielma.

Pakkanen, T. & Heino, T. 2000. Valtion koulukodit valtakunnallisten erityispalvelujen erityisosaamisen tuottajina. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 12.

Pietilä, M. 1990. Leikki ja liikunta yksilöterapian rinnalle. Lääkintävoimistelija. 36 (4), 21-24.

Pulkkinen, L. 1996. Asosiaalinen ratautuminen. Psykologia 31(1), 4-7.

Pulkkinen, L., Alho, H., Hänninen, O., Korpela, K. & Rauhala, E. 1987. Koulukotipoikien itseään koskevista tutkimuksista. Acta Psychologica Fennica: Soveltavan psykologian monografioita 1: Suomen psykologinen seura.

Purjo, T. 2003. Nuorten katu- ja kouluväkivallan hallinta- Nuorten ongelmakäyttäytymisen ehkäisy aktiivisen puuttumisen ja kasvatuksen keinoin. Helsinki: Keep Cool tiimi.

Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia: tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä. koulukotihoidossa. Tampereen Yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Akateeminen väitöskirja.

Rahkonen, K. ”Jotain muuta kuin luokassa oloa” 9- luokkalaisten oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen pro gradu tutkielma.

Rimpiläinen, S. 2001. Koulukotinuoret ovat kirjava joukko. Sosiaaliturva 89 (6), 6-7.

Romar, J. 1995. Case studies of Finnish physical education teachers. Espoused and enacted theories of action. Åbo Academi University Press.

Ruotsinkielisen kehittämistyöryhmän muistio.1996. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita.

Saari E., Laitoskasvatus. Jyväskylä 1961.

Salminen, M. 2001. koulukotityön sisältö, laatu, ja tuloksellisuus. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 13.

Sarlin, E- L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatio tekijänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education in Health* 40. Jyväskylä.

Sarlin, E- L., Telama, R., Bovellan, A- K. & Romppainen, A.- M. 1990. Effects of daily physical education on motor fitness, ball handling, gymnastic skills and perceived physical competence among elementary school children. In R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila ja V. Vihko (eds.) *Physical Education and Life-Long Physical Activity. Reports of Physical Culture and Health* 73. Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 501-507. Jyväskylä.

Savolainen, A. , Taskinen, H., Laippala, O. & Huhtala, H. 1998. Oppilaiden arviot peruskoulun yläasteen työoloista. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 35(3), 129-141.

Schafer, W. 1969. Some sources and consequences of interscholastic athletics. Teoksessa *The case of participation and delinquency. International Review of Sport Sociology* 4, 63-81.

Schmidt, R. 1988. *Motor control and learning: a behavioural emphasis*. 2. painos. Champaign, IL.: Human Kinetics.

Segrave, J. & Hastad, D. 1982. Delinquent behavior and interscholastic athletic participation. *Journal of Sport Behavior* 5 (2), 96-111.

Segrave, J. & Hastad, D. 1984. Interscholastic athletic participation and delinquent behaviour. Teoksessa *An empirical assessment of relevant variables. Sociology of Sport Journal* 1(2), 117-137.

Segrave, J., Moreau, C. & Hastad, D. 1985. An investigation into the relationship between ice hockey participation and delinquency. *Sociology of Sport Journal* 2 (4), 281-298.

Seppänen, J. 2000. Yläasteikäisten poikien kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikunpedagogiikan pro gradu tutkielma.

Shafer, W. 1969. Some sources of consequences of interscholastic athletics. The case of participation and delinquency. *International Review of Sport Sociology* 4, 63-79.

Siltanen, A-R. 1991. Rangaistuksesta kuntoutukseen, eristyksestä perheterapiaan. Valtion huoltolaitosten ja koulukotien kehityslinjoja. Helsinki: Sosiaalihuollon julkaisu 21.

Snyder, E. E. 1994. Interpretations and explanations of deviance among college athletes. *Sociology of Sport Journal* 11 (3), 231- 248.

Siedentop, D. 1983. Developing teaching skills in physical education. Boston: Houghton Mifflin Company.

Silvennoinen, M. 1979. Harrastustutkimuksen koululiikuntaa koskevia havaintoja. *Liikuntakasvatus*, 24-25.

Silventoinen, E. 1989. Viiden erityislukion oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan, liikuntaan ja integrointiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikunpedagogiikan pro gradu tutkielma.

Snyder, E. E. & Speitzer, E. A. 1989. Social aspect of sport. New Jersey: Englewood Cliffs.

Soininen, H. 1985. Eristystä vai hoitoa. Tutkimus koulukotien kehityksestä ja kehitystarpeista 1960-luvun kritiikin valossa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Pro gradu tutkielma.

Soininen, H. 1995. Koulukotien psykososiaalisen työn kehittämisohjelma vuosille 1995-1997. Julkaisematon selvitystyö.

Soininen, M. L. 1984. Koulukoti ja oppilaan sosiaalinen tietoisuus: Normaalioppilaiden sekä lyhyen ja pitkän aikaa koulukodissa olleiden oppilaiden sosiaalisuutta osoittavien asenteiden vertailua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu tutkielma.

Suhonen, V. 1999. Pian 125-vuotias Koivikko uskoo toiminnallisuuteen. Erityiskasvatus 1999 42 (1), 18-19.

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

Säätelä, J. 1996. liikuntaa koulukodissa: voimaa, vauhtia ja vaarallisia tilanteita? Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu tutkielma.

Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. SHKS. Juva: WSOY.

Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. Liikunta ja Tiede 6, 8-12.

Telama, R. & Polvi, S. 1999. Liikunnan sosiaaliset vaikutukset. Kirjassa I.Vuori & S. Taimela (toim.) Liikuntalääketiede. Helsinki: Duodecim, 409-416.

Telama, R., Varstala, V & Heikinaro-Johansson, P. 1984. Oppilaan aktiivisuus vapaa-aikana ja liikuntatunnilla. Liikuntakasvatus 5, 4-7.

Thorlindsson, T. 1989. Sport participation, smoking, and drug, and alcohol use among icelandic youth. Sociology of Sport Journal 6 (2), 136-143.

Tikka, K. 1986. Tuhoava Yhteisö. Erään kasvatusyhteisön toiminnan erittelyä. Jyväskylän koulutuskeskus. Jyväskylä.

Toivola, P.1988. Koulukotinuorten seurantatutkimus : 1980-1982 kotiutetut oppilaat. Sosiaalihalitus: Valtion painatuskeskus.

Työryhmämuistio.1990. Liikuntatoiminnan kehittäminen sosiaali- ja terveydenhuollon laitoksissa. Erityisryhmine liikunnan neuvottelukunta. Erityisryhmien liikunnan julkaisuja 1.

Ulvinen, A. 1998. Koulukotityöillä on heikompi minäkäsitys kuin samanikäisillä peruskoulutyöillä. **Dialogi (1), 16-17.**

Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu tutkielma.

Varstala, V. 1974. Opettajan ja oppilaan toiminta liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen pro gradu tutkielma.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. University Of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 45. Jyväskylä.

Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: Metodiraportti. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektiö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52. Jyväskylä.

Viljakainen, O. 1986. Urheilun kipinä koulukodissa. Lapset ja yhteiskunta 45 (3), 148.

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

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

Vintiöryhmän muistio.1992. Suosituksia keinoksi vaikuttaa lasten ja nuorten asosiaaliseen käyttäytymiseen. Oikeusministeriön lainvalmisteluosaston julkaisu 4. Helsinki.

Virkkunen, M. 1985. Nuorisoriikollisuus. Teoksessa T. Hägglund (toim.) Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Tammi.

Värrri, K. 1989. Suomalaisten vankien liikuntaharrastuneisuus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen pro gradu tutkielma.

WHO- koululaistutkimus. 1994. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteenlaitos. Julkaisematon aineisto.

William, A. & Bedward, J. 1999. A more inclusive curriculum framework (QCA 1999) – making Physical Education relevant to adolescent girls. The British Journal of Physical Education 30 (3), 7-10.

Wright, A. N. 1983. Therapeutic potential of the Outward Bound process: An evaluation of treatment program for juvenile delinquents. Therapeutic Recreation Journal 17(2), 33-42.

Yang, X. 1993. Longitudinal analysis of finnish children's and youths' participation in competitive sport and physical activity. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen lisensiaattitutkimus.



Mikä koulutus? \_\_\_\_\_

Montako vuotta olette opettaneet täällä? \_\_\_\_\_

Montako liikunnanopettajaa on täällä? \_\_\_\_\_

Onko teillä omat luokat liikunnanopetuksessa vai opettavatko kaikki liikunnanopettajat kaikkia luokkia? \_\_\_\_\_

Mitä vuosiluokkia täällä on? \_\_\_\_\_

Montako oppilasta? \_\_\_\_\_ Poikia \_\_\_\_\_ Tyttöjä \_\_\_\_\_

Onko kellään liikunnasta vapautuksia? \_\_\_\_\_ Mistä syistä, yleisesti voisi antaa, onko tutkimuksessa olevilla

vapautuksia? \_\_\_\_\_

Opetetaanko liikuntaa luokittain vai luokkatasoja

yhdistäen? \_\_\_\_\_

Tytöt/Pojat yhdessä erikseen \_\_\_\_\_

Monta tuntia liikuntaa (pakolliset) \_\_\_\_\_

Entä vapaavalintaisia, ja miten suosittuja ne

ovat? \_\_\_\_\_

Missä koulukotioppilaat asuvat? tutkimuksessa

olevat? \_\_\_\_\_

Koulukotisijoitukseen johtavia syitä yleisesti, ei

pikkuatarkasti? \_\_\_\_\_

Keskimääräinen koulukotisijoitusaika tässä koulukodissa

koulukotinuorilla? \_\_\_\_\_

Tämän tutkimuksen nuorilla hoitoaika

vaihtelee? \_\_\_\_\_

Miten aktiivisia liikkujia nuoret ovat vapaa-ajallaan? mitä harrastavat, kuinka paljon ja usein, kilpailevatko? \_\_\_\_\_

Mitä hyötyä liikuntaharrastuksista on ollut esim. koulukodin toimintaa ajatellen tai mitä hyötyjä itse näet? \_\_\_\_\_

Mitä lajeja liikuntatunnilla opetetaan? Kerro niitä lajeja, mitä olet käyttänyt \_\_\_\_\_

Mitä lajeja eniten ja miksi? \_\_\_\_\_

Mikä ovat mielestänne koulukodin liikunnanopetuksen tärkeimmät tavoitteet? \_\_\_\_\_

---

---

---

Millä tavoilla, opetusmenetelmillä saavutatte  
ne? \_\_\_\_\_

Koulukodit järjestävät kilpailutoimintaa, kertoisitko periaatteet lyhyesti? , miten niitä varten  
harjoitellaan? miten kilpailut vaikuttavat muuhun liikunnanopetukseen? Mitä oppilaat tykkäävät?  
oma  
mielipiteesi? \_\_\_\_\_

Omat kehittämishaasteet/toiveet  
liikunnanopetukseen? \_\_\_\_\_

**Kiitos vastauksistasi!**

1. Sukupuoli                      1) tyttö                                      2) poika

2. Luokka \_\_\_\_\_

3. Viimeisin liikuntanumero \_\_\_\_\_

4. A) Minkälaista liikuntaa harrastat vapaa-ajalla? \_\_\_\_\_

B) Kuinka usein harrastat liikuntaa?

- 1) harvemmin kuin kerran viikossa
- 2) 1 kerran viikossa
- 3) 2-3 kertaa viikossa
- 4) 4-6 kertaa viikossa
- 5) päivittäin

C) Liikuntani on

- 1) kevyttä
- 2) melko rasittavaa (voisin jutella samalla)
- 3) rasittavaa (hengästyn ja syke on korkea)

6. Kuinka hyvä olet liikunnassa, kun vertaat itseäsi muihin samanikäisiin?

- 1) yksi parhaista
- 2) hyvä
- 3) keskitasoa
- 4) alle keskitason

7. Millaiseksi koet fyysisen kunnan tällä hetkellä?

- 1) huono
- 2) kohtalainen
- 3) hyvä
- 4) erittäin hyvä

## KOULUKODIN LIIKUNNANOPETUKSEEN JA LIIKUNTATUNTIIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

8. Mitä mieltä olet koulun liikuntatunneista?

- 1) Pidän kovasti koulun liikuntatunneista
- 2) Pidän liikuntatunneista
- 3) Eivät ole vastenmielisiä, mutta eivät miellyttäviäkään
- 4) En pidä liikuntatunneista
- 5) Pidän liikuntatunteja hyvin vastenmielisinä
- 6) En osallistu liikuntatunneille

9. Mitä mieltä olet koulukodin liikunnanopetuksesta (esimerkiksi lajit, sisällöt, mielekkyys)

---

---

---

---

10. Voitko vaikuttaa liikuntakurssin suunnitteluun?

- 1) en
- 2) kyllä, miten voin vaikuttaa \_\_\_\_\_

---

---

11. Oletko tyytyväinen koulusi liikuntatiloihin, varusteisiin?

- 1) en, miksi? \_\_\_\_\_

---

- 2) kyllä, miksi? \_\_\_\_\_

---

12. Miten muut luokkatoverisi vaikuttavat liikuntatunnin kulkuun \_\_\_\_\_

---

---

---

---

13. Oletko löytänyt koulukodin liikunnanopetuksen kautta itsellesi säännöllisen liikintaharrastuksen?

- 1) en
- 2) kyllä, minkä \_\_\_\_\_

---

14. Millaiseksi arvioisit liikintaharrastuksesi 10 vuoden kuluttua?

- 1) en harrasta liikuntaa lainkaan
- 2) harrastan joskus liikuntaa
- 3) harrastan liikuntaa aktiivisesti

15. Minkälaisia toiveita sinulla on koulun liikuntatuntien suhteen? Mitä toivot koulun liikuntatunneille?

---

---

---

---

16. Kuvaile muutamalla sanalla viimeisintä liikuntatuntiasi

---

---

---

---



## 1. PERSOONALLISUUS, SUHDE OPPILAIISIIN

- opettaja ihmisenä, aikuisena ja opettajana
- miten opettajan pitää suhtautua oppilaisiin (reiluus, oikeudenmukainen, luottamuksellisuus)
- opettajan luonnollisuus
- opettajan keskustelutaito (muutakin kuin kouluasioita?)
- oppilaiden arvostaminen/ ymmärtäminen
- ystävällisyys/ empaattisuus
- avoimuus
- huumorintajuisuus
- auktoriteetti/ kaveri vai käskijä

## OPETUSTAITO

- opetusmenetelmien käyttö eli miten opetettava asia esitetään ( monipuolisuus, ryhmätyöt, keskustelut, yksilöllinen työ)
- eli miten opettaja esittää asian
- tutut vai uudet opetusmenetelmät
- motivointi ( asiat oppilaasta käsin)
- opettajajohtoiset vs oppilaskeskeiset ( esitys, puhe ym vai oppilaat itse suunnittelevat ja toteuttavat)
- näkykö opettajan suunnittelu tunnilla ja miten se vaikuttaa opetuksen kulkuun

## AINEENHALLINTA

- tiedon määrä ja ajankohtaisuus
- oleellinen tieto
- läksyt, kokeet
- opettajan epävarmuus
- kaikkitietävä vai erehtyväinen