

TAMPEREEN YLIOPISTO

”SILLÄ SE ON KOULULIIKUNTAA”

Oppilaiden ajatuksia koululiikunnasta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
IDA SAINIO
VARPU TUULIO
Huhtikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden käsityksiä koululiikunnasta. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus ei tällä hetkellä täytä sille asetettuja suosituksia ja lasten ylipainoisuus on lisääntynyt. Lapsena omaksuttu liikunnallinen elämäntapa ennustaa liikuntatottumuksia aikuisiällä. Koululiikunta tavoittaa lähes kaikki lapset, joten sen avulla on mahdollista pyrkiä lisäämään lasten liikunta-aktiivisuutta.

Selvitimme koulun liikuntatuntien sosiaalisen ympäristön vaikutuksia oppilaan ajatuksiin liikunnasta ja kokemukseen itsestään liikkujana. Lisäksi tutkimme koulun liikuntatunnin ja sen eri osatekijöiden vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen. Selvitimme myös miten koulun liikuntatunnit vaikuttavat oppilaan liikuntamotivaatioon ja sen myötä liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen.

Tutkimusaineistomme toimivat kuudesluokkalaisten oppilaiden kirjoittamat eläytymiskertomukset. Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa koululiikunnasta eläytyen joko sellaisen oppilaan ajatuksiin, joka pitää koululiikunnasta tai sellaisen, joka ei siitä pidä. Keräsimme aineiston neljällä hämeenlinnalaisella koululla ja tutkimukseemme osallistui 104 oppilasta.

Luokkatoverit vaikuttivat keskeisesti oppilaan ajatuksiin liikunnasta. Sosiaalinen vuorovaikutus liikuntatunnilla vahvisti liikunnan ilon kokemista ja liikunnasta nauttimista. Oppilaan ajatuksiin koululiikunnasta vaikuttivat liikuntatunneilla syntyvät ristiriitatilanteet, jotka ilmenivät joukkuepeleissä, sekä liikuntatunneilla vallitsevat sosiaaliset normit. Sosiaaliset normit ilmenivät liikuntatunnilla sosiaalisena kontrollina ja ilmaisivat luokassa vallitsevaa yleistä asennetta liikuntaa kohtaan. Sosiaalinen ympäristö vaikutti oppilaan ajatuksiin itsestään liikkujana sosiaalisen vertailun ja muilta saadun palautteen kautta. Muiden odotukset ja pelko epäonnistumisesta loivat paineita onnistumisesta liikuntatunneilla.

Teemat jotka vaikuttivat liikuntatunnilla oppilaan minäkäsitykseen, olivat opetussisällöt, opettajan tekemät valinnat, arviointi sekä liikuntatunnin käytänteet. Liikunnan arviointi vaikutti oppilaan minäkäsitykseen oppilaan saaman arviointipalautteen kautta.

Suurin koululiikuntaan motivoiva tekijä oli oppilaiden kokema ilo ja uusien asioiden oppiminen. Myös liikunnan terveysvaikutukset ja fyysisen kunnon kehittyminen motivoivat oppilaita. Yksi liikuntaan motivoiva tekijä oli oppilaiden kokemat vaikutusmahdollisuudet liikuntatunnilla. Lisäksi ystävien kanssa toimiminen ja liikunnan vaihtelevat oppimisympäristöt motivoivat oppilaita koululiikuntatunneilla.

Jotta koululiikunnalla olisi vaikuttavuutta lasten liikunta-aktiivisuuden lisääjänä, tulisi liikuntatunnille luoda turvallinen ja salliva ilmapiiri, vähentää sosiaalista vertailua, tarjota oppilaille sopivan tasoisia harjoituksia ja autonomian kokemuksia sekä mahdollistaa onnistumisen ja liikunnan ilon kokemuksia.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUSKATSAUS	7
3	TUTKIMUSASETELMA	12
3.1	Tutkimuskysymykset.....	12
3.2	Aineistonkeruumenetelmä	13
3.3	Tutkimuksemme kohdejoukko	15
3.4	Aineistonkeruu	17
3.5	Aineiston analyysi	18
4	OPPILAIDEN KOKEMUKSIA KOULULIIKUNNASTA.....	21
4.1	Liikuntatottumukset.....	22
4.1.1	Yhteiskunnallinen muutos	22
4.1.2	Nuoruuden liikunnan vaikutus aikuisiän liikuntatottumuksiin.....	26
4.1.3	Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille.....	27
4.2	Koululiikunta oppiaineena.....	28
4.2.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	28
4.2.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....	30
4.2.3	Liikunnan erityisyys oppiaineena.....	35
4.2.4	Koululiikunta ja sosiaaliset taidot	39
4.3	Motivaatio.....	45
4.3.1	Motivaation määritelmiä.....	45
4.3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	47
4.3.3	Tavoiteorientaatioteoria.....	50
4.3.4	Itsemääräämisteoria	52
4.3.5	Mikä motivoi lasta liikkumaan?	55
4.4	Liikunnan arviointi	57
4.4.1	Arvioinnin perusteet	57
4.4.2	Työskentelykäyttäytymisen arviointi ja itsearviointi	63
4.4.3	Opettajan valta.....	64
4.5	Minäkäsitys.....	66
4.5.1	Määrittelyä.....	66
4.5.2	Minäkäsityksen ulottuvuudet.....	69
4.5.3	Minän synty	71
4.5.4	Koulun vaikutus oppilaan minän kehitykseen.....	74
4.5.5	Opettajan ja luokkatovereiden vaikutus oppilaan minäkuvan muodostumiseen	79
4.5.6	Palautteen ja arvioinnin vaikutus oppilaan minäkuvan muodostumiseen	84
4.5.7	Liikunnan vaikutus minäkuvan kehittymiseen	88
5	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	93
6	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	100
	LÄHTEET	102

LIITTEET

1 JOHDANTO

Yksi ihmisen perustoiminnoista on liikunta. Historian aikana liikkumaan kykenevillä ihmisillä on ollut suuremmat mahdollisuudet selviytyä. Elimistömme tarvitsee säännöllisesti liikuntaa. (Vuori 2003, 15.) Ihmisen elämässä tarvittava fyysinen aktiivisuus on kuitenkin viimeisten vuosikymmenten ja –satojen aikana vähentynyt. Tämän myötä ollaan tilanteessa, jossa liikkumattomuuteen on pakko puuttua terveydellisistä syistä. Tähän on haettu ratkaisua muun muassa muodostamalla liikuntasuositus eri-ikäisille ihmisille. Näiden suositusten mukaan alakoululaisten tulisi liikkua puolestatoista tunnista kahteen tuntiin päivässä. (Tammelin & Karvinen 2008, 118 – 120.) Muun muassa Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheessa on tutkittu oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Tulosten mukaan lapset liikkuvat liian vähän niin koulupäivän aikana kuin vapaa-ajallakin. (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 74.)

Yhdeksi tärkeäksi keinoksi taistelussa liikkumattomuutta vastaan on nähty koululiikunta, sillä se tavoittaa melkein kaikki kouluikäiset lapset. Pyrimmekin tutkimuksessamme selvittämään mahdollisimman kattavasti oppilaiden ajatuksia koululiikunnasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koululiikunnan tavoitteena on tarjota lapsille mielekkäitä kokemuksia liikunnasta ja johdattaa kohti liikunnallista elämäntapaa. Koululiikunta ei kuitenkaan ole ainoa ja ongelmaton ratkaisu tähän ongelmaan. Kautta aikojen koululiikunta on jakanut ihmisten mielipiteitä. Toisaalta koululiikunta on ollut ja on edelleen yksi suosituimmista oppiaineista, mutta toisaalta sitä kohtaan on esitetty paljon kritiikkiä. Tutkimusprosessimme aikana tutkimusaiheemme on herättänyt paljon kommentteja ja keskustelua koululiikuntakokemuksista tuttavapiirissämme.

Myös mediassa koululiikunta on noussut vilkkaan ja monitahoisen keskustelun aiheeksi. Toisaalta koululiikuntaan vaaditaan lisää opetustunteja, mutta mediassa koululiikuntaan kohdistuvat kannanotot ovat hyvinkin negatiivissävytteisen kärkeviä. Esimerkiksi Helsingin Sanomien verkkosivulla on käyty kiivasta keskustelua aiheesta Onko koululiikunta aiheuttanut sinulle traumoja? (Helsingin Sanomat verkkojulkaisu 28.1.2010). Useissa viesteissä koululiikuntaa arvosteltiin hyvin negatiivisesti. Lisäksi mediassa on ollut esillä kriittistä pohdintaa koululiikunnasta erityisesti liittyen sen kilpailuhenkisyteen ja mittaustuloksiin ja tämän myötä liikunnan ilon häviämiseen,

mikä alun perin kiinnitti huomionni aiheeseen. Esimerkiksi Opettaja-lehdessä (32/2011, 13) julkaistussa Hanna Dufvan mielipidekirjoituksessa kritisoitiin liikuntatunneilla tapahtuvaa mittaamista ja pisteiden laskua, ja koettiin tämän johtaneen liikunnan ilon häviämiseen ja oppilaan minäkuvan hyvästä liikkujasta kärsimiseen. Tämä mielipidekirjoitus sai osakseen useita vastineita ja herätti myös meissä kiinnostuksen tutkia tätä aihetta. Halusimme tutkia, ovatko koululaisten ajatukset koululiikunnasta samansuuntaisia kuin mediassa ja ympärillämme käydyissä keskusteluissa.

Tutkimuksemme tarkoitus on kuulla oppilaan ääntä sekä hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan koululiikunnasta. Tulevina luokanopettajina ja alakoulun liikunnanopettajina haluamme selvittää oppilaiden ajatuksia kehittääksemme omaa ammattitaitoaamme. Kokemuksemme mukaan koulun hektinen arki ei tarjoa välttämättä tilaisuutta tai ei ainakaan haasta oppilasta pohtimaan kriittisesti koulun käytänteitä. Ja vaikka tälle jäisikin aikaa, tulisiko oppilas kuulluksi? Erityisesti liikunnan kohdalla opettajan käsitys oppilaiden ajatuksista perustuu usein havaintoihin oppitunnin aikana. Koemme, että tutkimuksen avulla saatava tieto avaa meille mahdollisuuksia kehittyä liikunnan opettajina ja saada eväitä ammatilliseen kasvuun.

Koululiikuntaan liittyviä aiheita on tutkittu paljon eri näkökulmista sekä Suomessa että ulkomailla. Aivan viime vuosina Suomessa on valmistunut tutkimuksia, joiden aihe on hyvin lähellä omaamme. Halusimme kuitenkin korostaa oppilaan oman äänen esille saattamista, minkä vuoksi uskalsimme valita tutkimusaiheemme niin läheltä jo valmistuneita tutkimuksia. Tutkimuksemme suunnitteluvaiheessa pohdimme keinoja, joiden avulla tavoittaisimme oppilaiden ajatuksia uudella tavalla. Lähdimme etsimään ratkaisua tähän eläytymismenetelmän kautta.

Päädyimme keräämään tutkimusaineistomme eläytymismenetelmän avulla. Eläytymismenetelmässä tutkittavat kirjoittavat tekstin kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomuksista on usein kaksi tai useampia variaatioita, jonka mukaan vastaajat eläytyvät tekstin kirjoittamiseen. Tutkimme kuudesluokkalaisten näkemyksiä koululiikunnasta. Kävimme keräämässä aineistoa neljällä hämeenlinnalaisella koululla. Oppilaat kirjoittivat tilanteesta, jossa he ovat menossa liikuntatunnille. Oppilaiden tehtävänä oli eläytyä joko liikunnasta pitävän oppilaan ajatuksiin tai sellaisen oppilaan ajatuksiin, joka ei pidä liikunnasta.

Lähestymme tutkimusaihettamme viidestä eri näkökulmasta. Näitä ovat liikuntatottumukset, koululiikunta oppiaineena, liikuntamotivaatio, liikunnan arviointi sekä liikunnan vaikutus minäkäsitykseen.

Päädyimme tutkimusraportissamme rakenteeseen, jossa tarkastelemme aluksi aiheeseemme liittyvien viimeaikaisten tutkimusten päätuloksia ja esittelemme lyhyesti tutkimuksemme lähteet. Seuraavaksi esittelemme tutkimusasetelmamme ja kerromme tutkimuksemme menetelmävalinnoista, kohdejoukosta sekä sen toteutuksesta. Neljännessä luvussa olemme jakaneet tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen viiteen alalukuun, joissa peilaamme myös hieman poikkeuksellisesti tutkimusaineistossamme esiin nousseita asioita teoreettiseen viitekehysesemme. Teimme tämän valinnan, koska se mahdollisti laajemman teoreettisen viitekehyksen käyttämisen. Teoreettinen viitekehys on tutkimuksessamme melko laaja, koska koululiikuntaa tulee mielestämme tarkastella näistä kaikista valitsemistamme eri näkökulmasta, jotta koululiikunnan ja sen vaikutukset oppilaaseen voi ymmärtää kokonaisuudessaan. Viidennessä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset ja johtopäätökset. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta.

2 TUTKIMUSKATSAUS

Muutaman viime vuoden aikana Suomessa on tutkittu lasten ja nuorten liikuntatottumuksia. Turun yliopisto on toteuttanut yhteistyössä Turun lapsi- ja nuorisotutkimuksen kanssa hankkeen *Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla: tieto, taito ja tunne osana liikuntasuhdetta*. Hankkeen tavoitteena on ollut selvittää, miten lapset ja nuoret voidaan ohjata liikunnan pariin. Tähän liittyen on tehty tutkimukset, joissa tutkittiin 6. ja 9.-luokkalaisia: Matarma (2012) *Mitä on liikunta?* sekä Haanpää, Af Ursin ja Matarma (2012) *Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla – kyselytutkimus 6. ja 9.- luokkalaisille*. Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen ja Tammelin (2010) puolestaan tutkivat lasten liikunta-aktiivisuutta *Lapsi Suomen* – tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksensa kohdistui pääosin lasten ja nuorten vapaa-ajan aktiviteetteihin. Avaamme seuraavaksi näitä tutkimuksia tarkemmin. Valitsimme juuri nämä tutkimukset, koska niiden aineisto on kerätty suomalaisilta lapsilta, jotka ovat samaa ikäluokkaa kuin oman tutkimuksemme kohdejoukko. Halusimme varmistaa, että kulttuurien väliset erot eivät vaikuta tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan, joten valitsimme ainoastaan suomalaisia tutkimuksia tarkemman tarkastelun kohteeksi, vaikka aihetta on tutkittu myös kansainvälisesti. Suomalainen opetussuunnitelma ja koulujärjestelmä ovat kulttuurisidonnaisia ja määrittäviä tekijöitä koululiikunnalle Suomessa ja sen oppilaisiin kohdistuville vaikutuksille.

Matarma tutki tutkimuksessaan (2012) *Mitä on liikunta?* lasten käsityksiä liikunnasta. Hän selvitti millaisia asioita lapset liittävät liikuntaan sekä millaisia eroja on vähän liikkuvien ja paljon liikkuvien lasten liikkumiskäsitysten välillä. Meitä kiinnosti Matarman tutkimuksessa erityisesti 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemykset, sillä tutkimme itse samanikäisiä oppilaita. Tutkimuksen mukaan oppilaat määrittelivät liikunnan lähinnä erilaisina harrastuksina ja lajeina. Lisäksi osa näki liikuntana myös hyöty- ja arkiliikunnan, joita olivat oppilaiden esimerkeissä muun muassa koiran ulkoiluttaminen ja koulumatkojen kulkeminen. Kuudesluokkalaiset liittivät leikkimisen liikkumiseen ja liikuntaan. Leikkimiseen liittyvät vastaukset viittasivat erilaisiin pallo- ja pihapeleihin. Kuudesluokkalaiset kuvasivat koululiikuntaa pääosin neutraaliin tai myönteiseen sävyyn. Tutkimustulosten mukaan asenteet liikuntaa kohtaan muuttuivat kielteisemmiksi yhdeksäsluokkalaisilla. Lisäksi tulosten perusteella voidaan nähdä, että oppilaat käsittävät liikunnan tuottavan fyysisten vaikutusten lisäksi myös psyykkistä

hyvinvointia. Puolet kuudesluokkalaisista liitti liikuntaan terveyteen liittyviä asioita. (Matarma 2012, 35 – 47.) Mikä motivoi lasta liikkumaan –lukumme sisältää pohdintaa siitä, että liikunnan terveystvaikutukset eivät toimi nuorille riittävänä motiivina (Ks. Lintunen 2007a, 29; Rink & Hall 2008, 210 – 211). Tästä poiketen Matarman tutkimuksessa yllättävän moni kuudesluokkalainen liitti liikuntaan terveyteen liittyviä asioita. Myös oma tutkimuksemme antoi viitteitä samansuuntaisista tuloksista. Mietimme, että onko viimeaikoina mediassa esillä olleella keskustelulla liikunta-aktiivisuuden vähenemisestä ja liikunnan terveystvaikutuksista ollut vaikutusta oppilaiden mielipiteeseen.

Turun yliopiston ja Turun lapsi- ja nuorisotutkimuksen tekemään tutkimushankkeeseen sisältyneistä kahdesta tutkimuksesta Haanpään, Af Ursinin ja Matarman tutkimus liittyi sisällöltään läheisemmin omaan tutkimusaiheeseemme ja tämän vuoksi käsittelemme kyseisiä tutkimustuloksia tarkemmin. He tarkastelivat tutkimuksessaan *Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla – kyselytutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisille* (2012) nuorten liikkumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Haanpään, Af Ursinin ja Matarman mukaan kuudesluokkalaisista noin puolet liikkui päivittäin vapaa-ajallaan lapsille ja nuorille suunnattujen liikuntasuositusten mukaisesti. Yhdeksi liikuntaan aktivoivaksi tekijäksi nousi ystävien kanssa liikkuminen. Ystävien merkitys korostui liikuntaan innostajina. Ystävien lisäksi merkittävimpiä innostajia urheilua ja liikuntaa kohtaan olivat isä, äiti sekä harrastusten ohjaajat. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 17, 35 – 36.) Koululla ja liikunnan opettajilla olisikin hyvä mahdollisuus rohkaista vanhempia innostamaan lapsia liikuntaharrastuksen pariin esimerkiksi vanhempainiltojen yhteydessä. Näin ollen myös koti saadaan aktivoitua liikunnan lisäämisen tavoitteessa.

Kuudesluokkalaisilla sosiaalisella ympäristöllä oli myönteinen vaikutus liikunta-aktiivisuuteen. Yllättävänä asiana tutkimuksessa ilmeni, etteivät kuudesluokkalaiset oppilaat maininneet liikunnanopettajaa lainkaan liikunta-aktiivisuuteen vaikuttavana henkilönä. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 36.) Myös Mari Lehmuskallio kirjoittaa artikkelissaan *Ope ei paljoo liikuta!* (2010) tutkimuksestaan, jossa hän tutki oppilaiden liikuntakiinnostukseen vaikuttaneita henkilöitä ja tahoja. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajan vaikutus liikunta-aktiivisuuteen oli hyvin vähäinen. (Lehmuskallio 2010.) Haanpään, Af Ursinin ja Matarman (2012, 39) mukaan nuoret

harrastivat liikuntaa sitä enemmän, mitä positiivisempina he kokivat ympäristön asenteet liikuntaa kohtaan. Suurin osa nuorista koki sosiaalisen ympäristönsä sisältämät asenteet liikuntaa kohtaan positiivisina.

Tutkimuksen mukaan liikunnan harrastamiseen oli yhteydessä lasten ja nuorten fyysinen minäkuva ja koettu liikunnallinen pätevyys. Vähän liikkuvilla lapsilla oli selvästi huonompi kuva liikuntataidoistaan ja fyysisestä minäkuvastaan kuin liikunnallisesti aktiivisilla lapsilla. Liikunnan harrastamista hankaloittaa liikunnallisten taitojen koettu puute. Myös epäonnistumisen pelko ja pelko siitä, että huonoista suorituksista kiusataan, liittyi vahvasti puutteellisiin liikuntataitoihin. Liikuntatunneilla onkin olennaista kannustavan ilmapiirin luominen, jossa opettajan rooli korostuu. Yksi liikkumista lisäävä tekijä voisi olla kotiläksyjen antaminen liikunnasta. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 62 – 63.) Käsittelemme minäkuvaan ja liikunnalliseen pätevyyteen liittyviä asioita tarkemmin luvussa 4.5.7.

Tärkeimpinä koettuina liikunnan myönteisinä kannustimina oli tyttöjen ja poikien välillä eroja. Pojat painottivat enemmän kilpailullisia merkityksiä ja voittamista sekä vahvaksi tulemistä ja lihaksien kasvattamista. Tyttöillä puolestaan korostui painon pitäminen kurissa liikunnan avulla ja uusien taitojen oppiminen. Kuudesluokkalaiset erosivat vanhemmasta ikäluokasta kilpailun ja voittamisen motivaation suhteen siten, että kuudesluokkalaisilla nämä kannustimet korostuivat yhdeksäsluokkalaisia enemmän. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 41 – 42.) Iän ja sukupuolen selvää yhteyttä aktiiviseen liikunnan harrastamiseen on tutkittu runsaasti ja pitkällä aikavälillä myös muissa tutkimuksissa. Tutkimusten perusteella on havaittu, että ikä ja sukupuoli ovat selvästi yhteydessä liikuntaan. Yleisesti pojat ovat liikunnallisesti aktiivisempia kuin tytöt ja että kouluiän aikana sukupuoliero pienenee. Iän ja sukupuolen lisäksi myös biologiset tekijät vaikuttavat liikunta-aktiivisuuteen. Biologisista tekijöistä esimerkiksi ihonalaisen rasvakudoksen ja painoindeksin on havaittu olevan negatiivisessa yhteydessä liikunta-aktiivisuuteen niin pojilla kuin tytöilläkin, vaikkakin riippuvuudet ovat olleet heikkoja. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 57.) Ylipainoisten lasten määrä on viime vuosina lisääntynyt (Ora 2005) mikä siis osaltaan heikentää lasten liikunta-aktiivisuutta. Lasten liikunta-aktiivisuutta voisikin mahdollisesti tukea myös esimerkiksi kouluterveydenhuollon avulla puuttamalla entistä tehokkaammin lasten ylipaino-ongelmiin.

Tutkimuksessa esiintyi yhteys siihen, että vähän liikkuva lapsi ei pidä liikunnasta. Kiinnostus liikuntaa kohtaan muodosti suurimmat erot liikunnallisesti aktiivisten ja vähän liikkuvien lasten välillä. Vähän liikkuvien lasten syitä olla pitämättä liikunnasta selitti usein epäonnistumisen pelko, suorituspainet sekä mahdollinen kiusatuksi tuleminen tai itsensä nolaaminen. Melkein kolmasosa vähän liikkuvista lapsista kertoi pelon selittävän sitä, etteivät he pidä liikunnasta. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 42 – 43.)

Haanpää, Af Ursin ja Matarma mittasivat tutkimuksessaan nuorten fyysistä minäkäsitystä heidän koettujen liikunnallisten taitojen sekä koetun ulkonäön kautta. Suurin osa kuudesluokkalaisista koki oman fyysisen pätevyytensä hyväksi, kolmasosa jopa erittäin korkeaksi. Vain hyvin pieni osa nuorista koki fyysisen pätevyytensä matalaksi tai erittäin matalaksi. Korkeaksi koettuun fyysiseen pätevyyteen liittyi liikunnan merkityksellinen asema omassa elämässä ja runsas omaehtoisen liikunnan määrä. Aktiiviset liikkujat kokivat itsensä fyysisesti pätevämpiä kuin vähän liikkuvat nuoret. Koetun pätevyyden lisäksi koettu ulkonäkö vaikutti fyysiseen minäkäsitykseen. Tutkimustuloksissa sukupuolten välillä esiintyi eroa. Pojat kokivat ulkonäkönsä myönteisemmiksi kuin tytöt. Liikunnallisesti aktiiviset nuoret arvioivat oman ulkonäkönsä selvästi paremmaksi kuin ne nuoret, jotka liikkuvat vähemmän. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 43 – 47.)

Nuorten tavoiteorientaatioissa esiintyi jonkin verran sukupuolten välisiä eroja. Tutkimus paljasti, että tytöt olivat poikia tehtäväsuuntautuneempia. Tavoiteorientaation huomattiin olevan yhteydessä liikunnan harrastamisen määrään. Tehtäväsuuntautuneisuus esiintyi liikunnallisesti aktiivisilla nuorilla minäsuuntautuneisuutta vahvempana. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 48 – 49.)
Perehdymme tavoiteorientaatioteoriaan tarkemmin luvussa 4.3.3.

Suurin osa nuorista koki oman kuntosensa ja terveydentilansa hyväksi. Kuudesluokkalaisista melkein puolet koki terveydentilansa hyväksi. Liikunnan määrällä sekä terveydentilalla oli yhteys. Nuori koki voivansa sitä paremmin, mitä enemmän hän liikkui. (Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 52 – 53.)

Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen ja Tammelin (2010) tutkivat *Laps Suomen-* tutkimuksessa 3 – 12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuutta. Heidän

tutkimuksensa kohdistui pääosin lasten ja nuorten vapaa-ajan aktiviteetteihin. Tutkimuksen mukaan 9 – 12-vuotiailla omatoiminen liikunta oli seitsemäs vapaa-ajan toimintojen yleisyysjärjestyksessä. Urheiluseuran harjoitukseen osallistuminen oli kuudennellatoista sijalla. Urheiluseuraosallistumista yleisempää oli esimerkiksi tietokone- tai videopelien pelaaminen. Kaikista vapaa-ajan toiminnoista aktiivisen liikkumisen osuus oli 9 %. Liikunnan kokonaismäärä oli vuorokaudessa keskimäärin kaksi tuntia 27 minuuttia, josta raskasta liikuntaa oli 55 minuuttia. Pojat harrastivat liikuntaa vuorokaudessa puoli tuntia enemmän kuin tytöt. Lisäksi pojat osallistuivat omatoimiseen ja urheiluseuraliikuntaan yleisemmin kuin tytöt. Liikuntaharrastuksia oli 4/5 kaikista harrastuksista. Pojilla oli liikuntapainotteisempia harrastuksia kuin tytöillä. Koulumatkoilla fyysistä aktiivisuutta kertyi keskimäärin 20 minuuttia ja harrastuksiin kulkemisessa 39 minuuttia. Välitunti-, iltapäivä- ja iltatoiminnoissa oli fyysisesti aktiivista toimintaa melko vähän. (Nupponen ym. 2010, 160 – 161, 166.)

Pyrimme tutkimuksessamme mahdollisimman monipuoliseen lähteiden käyttöön. Koska kuten koululiikunta, myös minäkäsityksen kehittyminen on kulttuurisidonnaista, halusimme käyttää tutkimuksessamme suomalaisten minäkäsitykseen perehtyneitä tutkijoita. Suomessa minäkäsitystä on tutkinut paljon Aho, jonka vaikutus näkyi voimakkaasti kaikessa suomalaisessa minäkäsitykseen liittyvässä kirjallisuudessa. Myös käsillä olevassa tutkimuksessa pohjaamme Minäkäsitys-luvun pääasiassa Ahon ajatuksille. Motivaatio-luvussa pyrimme tuomaan esille suomalaisen tutkimuksen lisäksi myös kansainvälistä tutkimusta, koska käyttämiemme motivaatioteorioiden tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia riippumatta maasta, jossa ne on toteutettu.

3 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme, käyttämämme aineistonkeruumenetelmän sekä tutkimuksemme kohdejoukon. Lisäksi raportoimme aineistonkeruun kulusta ja esittelemme aineistonanalyysimme.

3.1 Tutkimuskysymykset

Haluamme tutkimuksemme avulla selvittää millaisia ajatuksia koululiikunta herättää oppilaissa. Pyrimme selvittämään niitä tekijöitä, jotka koululiikunnassa vaikuttavat oppilaan liikuntatottumuksiin, liikuntamotivaatioon ja käsityksiin itsestä liikkujana. Oletimme, että sosiaalinen ympäristö on yksi vaikuttava tekijä, joka vaikuttaa oppilaan käsityksiin itsestä liikkujana. Sosiaalisella ympäristöllä tarkoitamme tässä yhteydessä koululiikunnan sosiaalista ympäristöä, eli opettajaa ja oppilaan luokkatovereita. Koululiikuntatunnin tekijät, jotka ovat oppilaalle näkyviä, ovat esimerkiksi tunnilla harjoitettavat lajit sekä oppilaiden saama palaute. Pyrimme selvittämään oppilaiden ajatuksia näistä asioista ja peilaamaan niitä suhteessa oppilaan minäkäsitykseen. Koimme tämän tärkeänä seikkana oman ammatillisen kasvumme kannalta. Mediassa on käyty keskustelua lasten vähäisestä liikunnan määrästä ja liikuntamotivaatiosta. Halusimme selvittää lasten ajatuksia tähän liittyen ja toivoimme saavamme tietoa siitä, miten me tulevana opettajina voimme edistää lasten liikuntamotivaatiota ja olla vaikuttamassa liikkumattomien lasten määrään. Oletuksemme on, että jos oppilas motivoituu liikkumaan, on todennäköisempää, että liikunnasta tulee elämäntapa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten koulun liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppilaan ajatuksiin liikunnasta ja kokemukseen itsestään liikkujana?
- 2) Miten koululiikuntatunti eri osatekijöineen, kuten opetussisältöineen tai palautteineen, vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen?
- 3) Miten koululiikuntatunnit vaikuttavat oppilaan liikuntamotivaatioon ja sen myötä liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen?

3.2 Aineistonkeruumenetelmä

Kuten johdantoluvussa mainitsimme, on viime aikoina tehty paljon tutkimusta oman tutkimuksemme aiheeseen liittyen. Halusimme kuitenkin selvittää hieman erilaisesta lähtökohdasta, millaisia asioita oppilaat tuovat esille ja valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän. Eskolan (1997, 15) mukaan eläytymismenetelmällä yritetään tavoittaa niin tilanteen kuin vastaajankin sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus. Sen tavoitteena on valaista vastaajan aiheeseen liittämiä merkityksiä. Tätä menetelmää käytettäessä ei niinkään olla kiinnostuttu pelkästään varmoista ja tilastotieteellisessä mielessä todennäköisistä asioista, vaan kiinnostus kohdistuu myös siihen, minkälaiset asiat ovat tutkittavien mielestä mahdollisia.

Selvitimme eläytymismenetelmän avulla kuudesluokkalaisten ajatuksia koululiikunnasta. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienten esseiden ja lyhyiden tarinoiden kirjoittamista tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Tutkittaville annetaan kehyskertomus, jonka antamien mielikuvien mukaan he kirjoittavat pienen tarinan. Tarinassa vastaaja vie mielikuvituksensa avulla kehyskertomuksen tilannetta eteenpäin tai kertoo, mitä mahdollisesti on tapahtunut ennen kehyskertomuksen kuvaamaa tilannetta. (Eskola 1997, 5.) Eläytymismenetelmän avulla toivoimme oppilaan aidon mielipiteen ja äänen tulevan esille. Oppilaiden koululiikuntaan liittyvät kokemukset ja ajatukset saattavat olla hyvin henkilökohtaisia ja sensitiivisiä, minkä vuoksi uskoimme, että eläytymismenetelmän avulla oppilaan on helpompi tuoda esille mielipiteitään. Lisäksi Eskolan (1997, 28) mukaan eläytymismenetelmä ei tarjoa vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin hänen valmiiksi konstruoimilla kysymyksillä, vaan se antaa vastaajille mahdollisuuden tuottaa vapaasti omat käsityksensä asiasta, jota tutkitaan. Toivoimmekin tämän menetelmän avulla löytävämme aineistosta sellaisia ajatuksia, joita emme olisi itse osanneet ennalta ennustaa.

Eläytymismenetelmätarinat ovat mahdollisia tarinoita: mitä saattaa tapahtua ja mitä eri asiat voivat merkitä. Keskeinen asia eläytymismenetelmässä on tarinoiden variointi, samasta kehyskertomuksesta on kaksi tai useampia versioita, jotka poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen asian suhteen. Menetelmän käytössä onkin keskeistä tämän variaation vaikutuksen selvittäminen, eli mikä vastauksissa muuttuu kun kehyskertomuksissa muutetaan jotain elementtiä. Vastaukset sinälläänkin voivat tuoda esille mielenkiintoisia asioita tutkittavasta ilmiöstä, mutta varioinnin merkityksen selvittäminen tuo esille

tämän menetelmän erityiset piirteet. Varioinnin avulla saavutetaan koasetelman kaltainen tilanne, jossa yhtä tekijää muuttamalla muiden pysyessä ennallaan nähdään, miten tämä tietty varioitu tekijä muuttaa vastauksia, eli miten se vaikuttaa kirjoitettuihin tarinoihin. Kun kehyskertomuksen eri tekijöitä vaihdellaan, saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joiden avulla voidaan etsiä kyseisen tilanteen rakenne ja sen eri elementtejä ja tietty logiikka. (Eskola 1997, 5 – 6, 17.)

Omassa tutkimuksessa oppilaat eläytyivät tilanteeseen, jossa he ovat menossa liikuntatunnille. Käytimme kehyskertomuksestamme kahta eri variaatiota, joista toisessa vastaaja eläytyi sellaisen oppilaan ajatuksiin, joka ei pidä liikunnasta ja toisessa puolestaan eläydyttiin liikunnasta pitävän oppilaan ajatuksiin. Oppilaita kirjoittamaan ohjaavat kehyskertomukset olivat seuraavat:

Olet menossa liikuntatunnille. Pidät liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...

Olet menossa liikuntatunnille. Et pidä liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...

Kehyskertomuksen eri variaatiot jaettiin oppilaille sattumanvaraisesti riippumatta siitä, mikä oppilaan oma mielipide koululiikunnasta oli. Halusimme pitää kehyskertomuksen lyhyenä, jotta oppilailla olisi täysi vapaus kirjoittaa liikuntatunnin herättämistä ajatuksista ilman, että sitä millään tavalla rajoitetaan. Pyrimme tällä siihen, että oppilaat saivat viedä kuvaamaamme tilannetta eteenpäin oman halunsa mukaan.

Eläytymismenetelmä ei tarjoa automaattisia ratkaisuja, vaan vaatii käyttäjältään aktiivista teoreettista työtä. Aineiston tehtävänä ei ole perinteisesti hypoteesien todistaminen, vaan hypoteesien keksiminen. Aineiston avulla voidaan löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään tiedettyä. Eläytymismenetelmää kohtaan on esitetty kritiikkiä siitä, että se tuottaa pelkästään stereotypioita. Eläytymismenetelmä tuottaa myös yleisiä ja tyypillisiä vastauksia, mutta niiden lisäksi myös poikkeuksellisia vastauksia. Kertomukset kertovat siitä, mitä ihmiset ajattelevat aiheesta. Tällaiset tarinat voivat kertoa paljonkin ihmisten elämästä ja heidän käsityksistään, joiden perusteella he elämässään toimivat. (Eskola 1997, 28 – 29.)

3.3 Tutkimuksemme kohdejoukko

Esittelemme tässä luvussa tutkimuksemme kohdejoukon valintaperusteita kehityspsykologian näkökulmasta. Käsittelemme tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden kehitysvaiheita heidän ikänsä perusteella peilaten niitä fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kehityksen teorioihin.

Valitsimme tutkimuskohteeksi kuudesluokkalaisia oppilaita, sekä tyttöjä että poikia. Rajasimme tutkittavan ryhmän kuudesluokkalaisiin, koska koemme, että tässä vaiheessa oppilaalle on jo ehtinyt muodostua oma käsitys ja mielipide koululiikunnasta. Hämeenlinnan alueen koulujen tuntijaon mukaan kuudesluokkalaisilla oppilailta on ollut koko kuuden vuoden ajan kaksi tuntia liikuntaa viikossa. Tämän kuuden vuoden kokemusten perusteella oppilas on muodostanut käsityksen muun muassa koululiikunnan sisällöistä, opetusmenetelmistä, liikuntaryhmän ja opettajan toiminnasta, arviointikäytänteistä ja itsestään liikkujana. Myös eläytymismenetelmän käyttäminen asetti tiettyjä vaatimuksia sille, minkä ikäisten oppilaiden kanssa tutkimuksemme voitiin toteuttaa. Perustelemme seuraavaksi kohdejoukkomme valintaa kehityspsykologisten teorioiden pohjalta.

Oppilas on alakoulun kuudennella luokalla 12-vuotias. Ikävuodet 11 – 25 kuuluvat nuoruuteen, josta erotetaan kolme vaihetta: varhaisnuoruus noin 11 – 14-vuotiaana, keskinuoruus noin 15 – 18-vuotiaana ja myöhäisnuoruus 19 – 25-vuotiaana. Nuoruus voidaan nähdä siirtymä kautena lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruusiässä tapahtuu fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia. Nuoruuden alkaminen voidaan määritellä puberteetin eli nuoruuteen liittyvien fyysisten muutosten myötä. Suurimmassa murroksessa nuoren fyysiset muutokset ovat varhaisessa nuoruusiässä. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 72.) Vuorinen (2000, 215) esittelee kirjassaan Blosin (1962) teorian nuoruusiän kehitysvaiheista. Blosin (1962) mukaan kehon fysiologiset muutokset pakottavat nuorta muokkaamaan minäkokemustaan, sillä vanhat minäkokemukset eivät enää vastaa muuttunutta tilannetta. Tutkimukseemme osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat ovat kehityksessään varhaisnuoruuden vaiheessa, jolloin nuoren fyysiset muutokset ovat suurimmassa murroksessa. Liikuntatunneilla tämä saattaa näkyä siinä, että nuoren on vaikea suhtautua kehonsa muutoksiin ja on tyypillistä, että nuori vertaa itseänsä muihin (Vilkko-Riihelä 2001, 243).

Murrosikä eli puberteetti kestää 2 – 5 vuotta. Se on fysiologista ja biologista kehitystä, jonka aikana lapsesta kasvaa fyysisesti aikuinen. Murrosiän aikana alkaa myös sukupuolinen ja seksuaalinen kypsyminen. (Aalberg, Siimes 2007, 15.) Murrosiän alkamisaika vaihtelee paljon. Keskimäärin se alkaa noin 12-vuotiaana, tytöillä hieman aikaisemmin kuin pojilla. Murrosiän alkamisajankohdassa on suuria yksilöllisiä eroja, toisilla se alkaa 10-vuotiaana ja joillakin vasta 16-vuotiaana. Fyysiset muutokset murrosiässä ovat pääosin biologian määräämää kypsymistä ja johtuvat hormonitoiminnan muutoksista. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 73; Vilkkoriihelä & Laine 2005, 104 – 105.) Kokemuksemme mukaan nuoren murrosiän alkaminen saattaa näkyä liikuntatunnilla esimerkiksi uimahallikäyntien yhteydessä. Oppilas ei välttämättä halua tulla tilanteisiin, joissa hän on muuttuvan kehonsa kanssa esillä. Tytöillä myös kuukautisten alkaminen saattaa aiheuttaa heille kiusallisia tilanteita uinnin opetuksen yhteydessä. Tämä saattaa näkyä esimerkiksi luvattomina tai keksittyinä poissaoloina.

Kouluiän aikana lapsi kokee muutoksia kehossaan. Pituutta saattaa tulla lisää kolmekymmentä – neljäkymmentä senttiä ja paino lähes kaksinkertaistuu. Käden ja silmän yhteistyö paranee ja lapsi pystyy entistä parempiin ja tarkempiin liikuntasuorituksiin. Myös tasapaino paranee. Pesäpalloa pelatessa lapsi osaa arvioida pallon liikeradan, ajan, syöttäjän liikkeitä ja omat mahdollisuutensa yhtä aikaa. Tämä ei onnistunut vielä koulun alkaessa, jolloin hän joutui kiinnittämään tarkkaavaisuutensa käsiin, ja silti pallo sujahti käsien välistä. (Vilkkoriihelä & Laine 2005, 85 – 86.) Oppilaiden motorinen kehitystaso vaikutti osaltaan tutkimusjoukkomme valintaan, sillä suurin osa kuudesluokkalaisista oppilaista on kehityksessään jo tässä vaiheessa ja kykenee muodostamaan kokonaisvaltaisemman käsityksen koululiikunnasta.

Kognitiivisen kehityksen osalta perehdyimme lapsen kehitykseen Jean Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaan. Piaget jakaa lapsen ajattelun kehitysvaiheet neljään erilliseen vaiheeseen, jotka ovat 0 – 2-vuotiailla sensomotorinen vaihe, 2 – 7-vuotiailla esioperationaalinen vaihe, 7 – 12-vuotiailla konkreettisten operaatioiden vaihe ja 12 – 16-vuotiailla formaalisten operaatioiden vaihe (Vilkkoriihelä 2001, 209). Rajaamme tarkastelun Piaget'n teorian kahteen jälkimmäiseen vaiheeseen, koska tutkimuksemme kohdejoukko on juuri näiden kahden ajattelun kehitysvaiheen taitekohdassa.

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi kykenee jo näkemään asioita muiden näkökulmasta. Lapsi kykenee kielellisiin ja matemaattisiin päättelyihin, vaikka ajattelu on vielä sidottu konkreettiseen todellisuuteen. Lapsen ajattelu laaja-alaistuu ja ajan taju paranee. Tämän ansiosta lapsi pystyy käsittelemään mielessään aiempaa paremmin menneitä, nykyisiä ja tulevia tapahtumia. Lapsi kykenee hahmottamaan konkreettisia tehtäviä, mutta abstrakti ajattelu harvoin onnistuu vielä tässä vaiheessa. Tämän lisäksi tiedon soveltaminen on vielä vaikeaa. Pääosin lapsen ajattelu on vielä hyvin minäkeskeistä. (Vilkko-Riihelä 2001, 214 – 215.) Eläytymismenetelmän käyttäminen edellyttää sitä, että oppilas kykenee eläytymään jonkun toisen henkilön näkökulmaan. Kuudesluokkalainen oppilas on tämän kehitysvaiheen loppupuolella, joten oletamme, että asioiden katsominen muiden näkökulmasta onnistuu.

Formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsuus vaihtuu nuoruuteen, eikä ajattelu ole enää sidoksissa välittömään todellisuuteen. Tämän ansiosta nuori kykenee päättämään loogisten sääntöjen, symboliikan ja erilaisten suhteiden pohjalta ja ajattelu muuttuu abstraktisemmaksi, jolloin nuori kykenee huomioimaan useita näkökulmia ja pystyy ajattelemaan objektiivisemmin. Nuori pystyy ymmärtämään, että aina ehdotonta totuutta ei ole olemassa, sillä samasta asiasta voi olla monenlaisia näkemyksiä ja tulkintoja. Toisen ihmisen asemaan asettautuminen onnistuu nuorelta tässä vaiheessa. Lisäksi nuoren toteuttama eettinen ja moraalinen arviointi lisääntyy ja tulee osaksi hänen ajatteluaan. Formaalisten operaatioiden vaiheen aikana nuoren ajattelu saavuttaa aikuisen ajattelun tason. (Vilkko-Riihelä 2001, 215 – 216.)

3.4 Aineistonkeruu

Keräsimme aineiston Hämeenlinnan alueella toukokuussa 2012. Valitsimme alueen kouluista harkinnanvaraista otantaa käyttäen mahdollisimman erilaisia kouluja niiden koon ja sijainnin kannalta. Koimme, että koulun koko vaikuttaa liikunnan opettamisen resursseihin, esimerkiksi liikuntasalin kokoon ja liikuntavälineiden monipuolisuuteen. Lisäksi koimme, että sillä, sijaitseeko koulu kaupunki- vai maalaisympäristössä, on vaikutusta liikunnan oppimisympäristöön. Halusimme saada tutkimukseemme mahdollisimman kattavan otannan erikokoisista ja eri ympäristöissä olevista kouluista. Aluksi selvitimme Hämeenlinnan kaupungin verkkosivuilta kaikkien Hämeenlinnan koulujen oppilasmäärät ja sijainnit. Jaottelimme koulut oppilasmäärien mukaan neljään

ryhmään, joista valitsimme harkinnanvaraista otantaa käyttäen tutkimukseen mukaan pyydettyvät koulut. Ryhmät olivat alle 50 oppilasta, 50–150 oppilasta, 150–250 oppilasta sekä yli 250 oppilasta. Alan vallitsevassa keskustelussa yleinen käsitys on se, että koulun oppilasmäärä on yhteydessä koulun resursseihin ja liikuntaan varattuihin tiloihin. Oletamme, että oppilasmäärältään pienemmissä kouluissa on usein pienemmät liikuntasalit ja vähemmän resursseja liikuntavälineisiin. Toisaalta pienemmät koulut sijaitsevat usein paikassa, jossa liikuntatunneilla pystytään hyödyntämään esimerkiksi luontoa paremmin kuin tiiviisti rakennetussa kaupunkiympäristössä. Jaottelimme koulut neljään eri ryhmään, jotta saman ryhmän sisällä olevien koulujen välillä ei olisi oppilasmäärässä liian suurta vaihtelua. Lisäksi turvasimme ryhmittelyn avulla tutkimuskoulujen anonymiteetin, koska emme mainitse tutkimusraportissa koulujen tarkkoja oppilasmääriä.

Keräsimme tutkimusaineiston eläytymismenetelmän avulla, kuten aikaisemmassa luvussa ilmenee. Aineistonkeruun toteutimme vierailamalla jokaisella tutkimukseen valitulla koululla. Olimme ottaneet yhteyttä ensin rehtoreihin ja sen jälkeen suoraan luokanopettajiin tai opettajiin, jotka opettivat liikuntaa tutkimukseen osallistuville ryhmille, koulun käytännöistä riippuen. Lisäksi hankimme tutkimusluvut Hämeenlinnan kaupungin opetuspalveluiden palvelupäällikkö Johanna Hyytiältä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta tutkimuslupia ei tarvittu, koska kaikki vastanneet oppilaat olivat täyttäneet 12 vuotta. Olimme jo etukäteen kertoneet opettajille tutkimuksen aineistonkeruumenetelmästä ja sen käytännön toteutuksesta sekä laatineet valmiit vastauspaperit, jotka sisälsivät eläytymismenetelmän tarinoiden kehyskertomukset (Katso liite 1).

Ohjeistimme tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kirjoitustehtävät itse ennalta sovitun ohjeen mukaan, joka toteutettiin kaikille ryhmille täsmälleen samanlaisina. Tällä pyrimme turvaamaan tutkimuksen luotettavuuden ja sen, että jokainen ryhmä sai tasavertaisen lähtökohdan kirjoitukselleen. Kirjoittamiselle oli varattu 45 minuuttia. Oppilaat ymmärsivät ohjeet hyvin, eikä tarkentavia kysymyksiä tullut.

3.5 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysi noudattaa sisällönanalyysin mallia (Syrjäläinen 1994, 90; Metsämuuronen 2006, 124). Tarkemmin määriteltynä analyysimme on

teoriasidonnaista, jolloin analyysi ei suoraan nouse yhdestä tietystä teoriasta eikä pohjautu tiettyyn teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä (Eskola 2001b, 137).

Eläytymismenetelmän käytössä keskeistä on variointi, jolla tarkoitetaan sitä, että samasta kehyskertomuksesta on olemassa kaksi erilaista variaatiota. Ne poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan mukaan. Tämän menetelmän käytössä merkittävää on erityisesti variaation vaikutuksen tutkiminen eli se, mikä vastauksissa muuttuu silloin, kun kehyskertomukset poikkeavat toisistaan. Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston keskeisimmän annin tarjoaa vastausten vertailu ja niiden analysoiminen rinnakkain. (Eskola 1997, 6.) Eskolan (2001a, 70) mukaan eläytymismenetelmäaineistot on niiden variaatioiden ansiosta mahdollista analysoida ikään kuin kahteen kertaan. Ensimmäisen kerran aikana analysoimme vastauksia samaan tapaan kuin olisimme analysoineet mitä tahansa laadullista aineistoa teoriasidonnaisen aineistonanalyysin mukaan. Analyysiyksiköt valittiin siis tutkimuksen aineistosta, mutta tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä ilmenevä aikaisempi tieto ohjasi analyysin kulkua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 – 97). Eskolan (2001a, 70) kuvaamalla toisella analyysikerralla kiinnitimme huomiomme erityisesti aineiston muuttuviin variaatioihin ja niiden aiheuttamiin eroihin vastauksissa.

Kerättyämme aineiston aloitimme siihen tutustumisen lukemalla vastauksia läpi ja numeroimalla vastaukset. Vastauksia oli 104 kappaletta. Tämän jälkeen kirjassimme ylös kaikki vastauksissa esiin tulleet asiat, joita aloimme ryhmitellä yhdenmukaisten teemojen alle. Lisäksi erittelimme vastaukset eläytymismenetelmän näkökulmien ”pitää liikunnasta” ja ”ei pidä liikunnasta” mukaan. Koska yksi tutkimuskysymyksistämme liittyi liikunnan vaikutuksiin minäkuvaan, valitsimme aineistoa jäsentämään Ahon (1996) määrittelemät neljä minäkäsityksen osa-aluetta, jotka ovat suoritusminäkuva, fyysinen ja motorinen minäkuva, sosiaalinen minäkuva sekä emotionaalinen minäkuva, joita kuvaamme tarkemmin luvussa 4.5.2. Luokittelimme aineistoryhmät näiden otsikoiden alle. Tässä vaiheessa aineistoryhmiä oli kahdeksan.

Luokiteltuamme aineiston kahdeksaan eri osaan, luimme ja kävimme ryhmiä läpi useaan otteeseen tarkastaaksemme, että ryhmien sisällöt ovat johdonmukaiset. Tämän jälkeen aloimme etsiä yhdenmukaisuuksia ryhmien sisällä. Tiivistimme ryhmien sisältöä ja nimesimme uudelleen esiin nousseet teemat. Olemme kuvanneet seuraavassa taulukossa ryhmien sisällöt otsikkoineen.

kilpailu olisi kivaa	kilpailu	SUORITUSMINÄKUVA
toivottavasti pelattaisiin, eikä vain harjoiteltaisi		
hauskoja pelejä	arviointi	SUORITUSMINÄKUVA
yrityn parhaani, että saisin hyvän numeron		
vaikuttaako juuri tämä tunti todistuksen numeroon	sosiaalinen kontrolli	SOSIAALINEN MINÄKUVA
käyttäydyn hyvin, jos se vaikuttaa numeroon		
toivottavasti kaikki käyttäytyvät	Ryhmän sisäiset suhteet	SOSIAALINEN MINÄKUVA
aina on tietyt tyypit, jotka puhuvat ja löysäilevät		
on tylsää kun muut ottavat tosissaan ja valittavat	oppilaan kokemat tunteet liikuntaa kohtaan	EMOTIONAALINEN MINÄKUVA
saa olla kavereiden kanssa		
toivottavasti on hyvät jaot, ettei tule väärinkäsityksiä	oppilaan tunteisiin ulkopuolelta vaikuttavat tekijät	EMOTIONAALINEN MINÄKUVA
onnistumisesta saa luokkatovereilta kehuja, mikä tuntuu hienolta		
liikunnan ilon kokeminen	fyysinen kunto ja taidot	FYYSINEN JA MOTORINEN MINÄKUVA
liikunta on hauskaa		
jos on sattunut liikuntatunnilta	liikunnan terveysvaikutukset	FYYSINEN JA MOTORINEN MINÄKUVA
opettajan hyväntuulisuus		
sää		
saa olla ulkona		
onkohan tunti raskas		
liikunta on hauskaa jos on hyvä kunto		
olen hyvä pallon kanssa		
ravinnon merkitys		
liikunnasta tulee hyvä olo		
kunto paranee		

Kuva 1.

Aineiston havainnollistamiseksi teimme tyypikertomukset Eskolan (1997, 93 – 95) mallin mukaan. Kirjoitimme molemmista variaatioista oman tyypikertomuksen, joihin on koottuna tiivistetysti aineistossa esiin nousseet asiat. Jotkut näistä mainitsemistamme asioista esiintyivät aineistossa vain kerran ja toiset useammin. Tyypikertomusten tarkoituksena on havainnollistaa eläytymismenetelmän avulla tuotettuja vastauksia. Tyypikertomukset löytyvät liitteistä 3 ja 4.

4 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA KOULULIIKUNNASTA

Tämä luku sisältää tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen eri näkökulmat. Olemme peilanneet tutkimuksessamme ilmi tulleita asioita näihin teoreettisiin lähestymistapoihin. Aloitamme kertomalla yleisesti suomalaisten liikuntatottumuksista. Näkökulmina tässä meillä on yhteiskunnallinen muutos, nuoruuden liikunnan vaikutus aikuisiän liikuntatottumuksiin sekä nuorille kohdistettu fyysisen aktiivisuuden suositus. Tämän jälkeen käsittelemme koululiikuntaa oppiaineena. Kuvaamme opetussuunnitelmien muutosta viime vuosikymmeninä, liikuntaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tällä hetkellä, koululiikunnan mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen opettajana sekä liikunnan arviointiin liittyviä asioita. Alaluvussa 4.3. käsittelemme motivaatiota liikunnan näkökulmasta. Aloitamme käsitteenmäärittelyllä, jonka jälkeen esittelemme kolme tunnettua motivaatioteoriaa ja kerromme lasta liikkumaan motivoivista tekijöistä. Luvussa 4.4 aiheena on oppilaiden arviointi yleisesti ja liikuntaan liittyen. Lisäksi esittelemme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellyt liikunnan hyvän osaamisen kriteerit. Lopuksi perehdymme minäkäsitykseen ja sen eri ulottuvuuksiin kehityksen näkökulmasta. Lisäksi pohdimme koulun, opettajan ja tovereiden, palautteen ja arvioinnin sekä liikunnan vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen.



Kuva 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Havainnollistamme kuvassa kaksi tutkimuksemme teoreettista viitekehystä.

4.1 Liikuntatottumukset

4.1.1 Yhteiskunnallinen muutos

Viimeisen sadan vuoden aikana ihmisen elämässä tarvittava fyysinen aktiivisuus on vähentynyt. Työtehtävät ovat keventyneet, kouluttautumiseen käytetty aika pidentynyt ja ennen kaikkea niin sanottu ruutu-aika, eli television katselu ja tietokoneen käyttö, on lisääntynyt. Terveyden kannalta vain vähän fyysistä aktiivisuutta sisältävän elämäntavan lisääntyminen on ongelma koko kansalle. Liikunnan puutteella on nähty olevan vaikutuksia erilaisiin sairauksiin, kuten esimerkiksi diabetekseen sekä sydän- ja verisuonitauteihin. Jos ihmiset liikkuisivat riittävästi, nämä sairaudet vähenisivät 10 – 30 %. (Lintunen 2007a, 25 – 26; Vuori 2003, 21–27.) Kuten Tutkimuskatsaus-luvussa esittelemässämme *Laps Suomen* –tutkimuksessa ilmenee, myös oman kokemuksemme mukaan lasten viettämä aika erilaisten viihdemedioiden parissa on lisääntynyt. Moni lapsi kertoo vapaa-ajan kuulumisia kysyttäessä erilaisten tietokone- tai konsolipelien

pelaamisen olleen esimerkiksi edellisen viikonlopun pääasiallinen sisältö. Markkinoille on tullut viime vuosina erilaisia liikunnallisia konsolipelejä, kuten Nintendo Wii, joilla on pyritty vastaamaan lasten vähäiseen liikkumiseen. Itse koemme, että arkiliikunnan lisääminen, esimerkiksi koulumatkojen kulkeminen enemmän kävellen tai pyörällä kuin autokyydillä, olisi tehokkaampi ratkaisu lasten liikunnan lisäämiseksi.

Myös oma tutkimusaineistomme viittasi viihdemedian lisääntyneeseen käyttöön aiemmin mainittujen tutkimusten tavoin. Liikuntatunnille osallistumisen sijaan oppilaat olisivat mieluummin kotona loikoilemassa, pelaamassa play station –konsolipelillä tai herkuttelemassa. Tämä kuvastaa mielestämme yleistä asennetta liikuntaa kohtaan ja sen arvostuksen vähenemistä. Vastauksista ilmenee oppilaiden ymmärrys siitä, mitä on liikunnalle ja sen terveysvaikutuksille täysin vastakkainen toiminta.

”Olin mieluummin kotona ja joisin limua ja söisin sipsiä ja karkkia. Ainakaan ei kai tarvii tehdä koko ajan työtä.”

”Haluaisin mieluummin olla kotona loikoilemassa. - ..mieluummin olisin kotona pelaamassa pleikkarilla.”

Muun muassa Laakso on pohtinut sitä, että yhteiskunnallisen kehityksen myötä liikunnanopettajan toimenkuva on jatkuvassa muospaineessa. Liikunnan asema on muutamien vuosikymmenten aikana muuttunut merkittävästi niin yhteiskunnallisesti kuin koululiikunnassakin. Aikaisempi, urheiluperinteeseen nojaava liikuntakulttuuri, on muuttunut koko väestön terveyttä ja hyvinvointia painottavaan ja edistävään liikuntakulttuuriin. Liikuntakulttuurin muosprosessi on edelleen käynnissä ja liikuntakasvatuksen osalta suuren haasteen muodostavat ne ryhmät, joilla liikkumattomuus on koitumassa toimintakykyä uhkaavaksi tekijäksi. (Laakso 2007, 23.)

Viitteitä vähäisen liikkumisen riskiryhmään kuulumisesta oli nähtävissä myös aineistossamme. Suuri osa oppilaista oli pohtinut erilaisia keinoja liikuntatunnin välttämiseksi. Näitä olivat muun muassa lintsaminen jälki-istunnonkin uhalla, sairaaksi tekeytyminen, liikuntavarusteiden jättäminen tahallaan kotiin, jottei tarvitsisi osallistua, piiloutuminen liikuntatunnin ajaksi, karkaaminen sekä passiivinen osallistuminen tunnilla.

”Olen menossa liikuntatunnille, mutta en pidä liikunnasta. Ajattelen, että voisin karata. Minun yksi kaverini ei myöskään pidä liikunnasta ja hän voisi karata kanssani, mutta pelkäämme, että jäämme kiinni. Jos opettaja

huomaisi, että olemme lähteneet siitä tulisi viesti kotiin ja joutuisimme ehkä jäädä seuraavana päivänä jälki-istuntoon.”

”Voisinhan ehkä välttää tunnin sanomalla, että minulla on vaikka huono olo.”

”Päässäni pyörii monia ajatuksia siitä miten voisin jättää liikuntatunnin väliin tai miten voisin jäädä sivuun.”

Näiden lisäksi oppilaat olivat miettineet erilaisia korvaavia toimintoja, joita liikuntatunnin sijasta mieluummin tekisivät. Näitä olivat esimerkiksi kavereiden kanssa hengaileminen, luokassa nyhvääminen sekä matematiikan tehtävien laskeminen.

”Voisinkohan kenties lintsata tunnilta, niin pääsisin löhöilemään kotiin, kun muut juoksevat pää hiessä.”

”Mieluummin nyhväilisin luokassa tekemässä matikkaa, vaikka inhoan sitä!”

Vastauksissa oli myös kommentteja, joissa koko koululiikunnan tarpeellisuus ja olemassaolo kyseenalaistettiin ja eräs oppilas koki, että koululiikuntaa on liikaa.

”Inhoan liikuntaa ja kaikkia muita liikuntalajeja.”

”Miksei sitä koko typerää liikuntatuntia voisi ottaa pois koulusta??”

Liikunnan vähentymisen ongelma on melko hyvin tiedostettu, ja yhä useampi suomalainen on omaksunut liikunnallisen elämäntavan esimerkiksi harrastamalla hyötyliikuntaa. Tämä on tärkeä asia kansalaisten terveyden ja toimintakyvyn näkökulmasta. Päivittäistä terveystoimintaa kerätään esimerkiksi kävelemällä tai pyöräilemällä koulu- tai työmatkoja. Suomessa harrastetaan aktiivisesti erilaisia kuntoliikunnan muotoja, joissa liikunnan terveysvaikutusten lisäksi korostuu muun muassa yhdessäolo, virkistys ja luontoelämykset. Monet tavoittelevat erityisesti hyvää fyysistä kuntoa liikunnan avulla, toiset nauttivat kilpaurheilusta, jossa kaikenikäiset pääsevät vertailemaan taitojaan ja kuntoaan. (Miettinen 2000, 17.)

Tämä tukee myös tutkimusaineistossamme ilmenneitä ajatuksia. Muutama vastaajista oli maininnut liikunnan terveysvaikutukset. Osassa vastauksista mainittiin yleisellä tasolla liikunnan myötä saatavat terveysvaikutukset, kun taas eräässä vastauksessa oli tiedostettu se, kuinka paljon nuori tarvitsee liikuntaa pysyäkseen kunnossa. Tämän vastauksen perusteella voisi olettaa, että oppilas on tietoinen suomalaisille nuorille

suunnatusta fyysisen aktiivisuuden suosituksesta. Käsittelemme tätä suositusta tarkemmin luvussa 4.1.3.

”Viikossa pitäisi liikkua n. seitsemän tuntia ja koululiikuntaa on kaksi tuntia eli vapaa-ajalla pitäisi liikkua viisi tuntia. Vapaa-ajalla pitäisi pitää kanssa itsensä kunnossa esim. harrastaa jotain tai käydä vaikka lenkillä.”

”Sitä paitsi liikunta pitää meidät terveinä.”

Fyysisen kunnan kehittyminen liikunnan avulla korostui tutkimusaineistossamme. Oppilaat osoittivat tiedostavansa liikunnan positiiviset vaikutukset omalle fyysiselle kunnolleen. Fyysistä kuntoa oli eritelty myös tarkemmin kirjoittamalla lihaskunnan kehittymisestä liikuntatuntien puitteissa.

”Muuten liikunta on todella hauskaa, jos on hyvä kunto. Ja liikunnassa kunto paranee.”

”Olen pitänyt liikunnasta jo ensimmäisestä luokasta asti, koska siinä tulee hyvä kunto.”

”Lihakseni kehittyivät jonkin verran.”

Kaikissa vastauksissa fyysisen kunnan kehittymistä ei koettu riittävän motivoivana liikunnan harrastamiselle.

”Ajattelen myös, että liikunta on turhaa, vaikka itse tajuankin, että se kasvattaa kuntoani.”

Tärkeä yhteiskunnallinen tavoite on väestön liikunnallisen aktiivisuuden ylläpitäminen. Liikuntakasvatus on tässä tärkeässä asemassa ja liikuntakasvatuksen toteuttajista koululiikunta on kaikkein tärkein, sillä se tavoittaa jokaisen kouluikäisen. Liikuntakasvatuksen tulisi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Sen pitäisi antaa eväät liikunnalliseen elämäntapaan ja tämä edellyttää taitoja, tietoja, asenteita, motiiveja ja elämyksiä. (Telama 1999.) Lapsuudessa ja nuoruudessa toteutuva liikunta vaikuttaa niin fyysiseen, henkiseen kuin moraaliseenkin kasvuun sekä yhteiskunnan jäseneksi kehittymiseen. Liikunnalla on nähty olevan positiivinen vaikutus lasten ja nuorten koulumenestykseen. Liikuntaa harrastamalla lapsi voi oppia sosiaalisia taitoja, omaksua terveellisen elämäntavan, luoda ystävyysuhteita ja saada elämyksiä sekä myönteistä sisältöä elämään. (Vuori 2003, 32–33)

4.1.2 Nuoruuden liikunnan vaikutus aikuisiän liikuntatottumuksiin

Liikunta on tärkeää lapsen ja nuoren fyysiselle, sosiaaliselle ja psyykkiselle kasvulle. Kehittyvä liikuntaelimitys tarvitsee toimintaa ja harjoitusta, ja lisäksi liikunta on merkittävä kasvuikäisen psyykkisen kehityksen ympäristö. Liikunta tarjoaa kasvuikäiselle tärkeän sosiaalisen kentän, jossa voidaan opetella yhteistyön taitoja ja toisen huomioon ottamista. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42 – 43.) Kuten aikaisemmin mainitsimme, yhdessäolo muiden lasten kanssa liikuntatilanteissa motivoi lapsia liikkumaan luoden pohjaa elinikäiselle liikuntatottumukselle. Lapsuuden ja nuoruuden liikunta ennustaa myös aikuisiän liikunta-aktiivisuutta (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42 – 43; Vuori 2003, 80; Telama 2000, 55). Liikunnan merkitys hyvinvoinnin edistäjänä on yleisesti tiedossa. Lasten fyysinen aktiivisuus ennustaakin osaltaan myös aikuisiän terveyttä. Tutkimusten mukaan liikunnalla on positiivinen vaikutus lasten ja nuorten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehittymisen kannalta. Näin ollen haasteena on edistää lasten ja nuorten motivaatiota fyysisesti aktiivisen elämäntavan suuntaan, jolloin riittävä liikunta kuuluu päivittäiseen terveydestä huolehtimiseen. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157; Telama 2000, 57.) Syvennymme tarkemmin motivaatioon ja siihen liittyviin asioihin luvussa 4.3.

Aikuisiän liikuntaharrastuksen kannalta kouluikäisten liikuntaharrastuksella on merkitystä. Suomalaisissa tutkimuksissa urheiluseuratoimintaan ja koulun kerhotoimintaan osallistuminen ennustaa aikuisiän liikunta-aktiivisuutta. Urheiluseuratoimintaan ja koulun kerhotoimintaan osallistuminen ei kuitenkaan yksin riitä ennusteena aikuisiän liikunnalle, vaan liikunnan tulee olla säännöllistä ja usean vuoden kestävä. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 56.) Yhtenä mahdollisuutena vaikuttaa oppilaan vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin voidaan mielestämme nähdä koululiikunta, jonka puitteissa voidaan esimerkiksi esitellä erilaisia paikallisia harrastusmahdollisuuksia sekä rohkaista oppilaita osallistumaan liikunnalliseen harrastustoimintaan. Tähän vaikuttaa kuitenkin liikunnanopettajan oma suhtautuminen asiaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 248) mukaan liikunnan opetuksessa tulee huomioida paikalliset olosuhteet ja lähiympäristön tarjoamat mahdollisuudet sekä tukea oppilaiden omaehtoista harrastuneisuutta. Tämä antaa opettajalle vapautta opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Käsittelemme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tarkemmin luvussa 4.2.2.

4.1.3 Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille

Lapset oppivat parhaiten tekemällä ja kokeilemalla ja tämän vuoksi heille tulisi tarjota paljon aikaa ja tilaisuuksia, jotta he oppivat liikkumaan ja liikunnan avulla (Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 2008, 18). Tämä ajatus juontaa vallalla olevasta oppimiskäsityksestä, konstruktivismista, jossa perusajatus on se, että oppija on aktiivinen toimija ja luo ja muokkaa myös itse tietoa. Oppija tulkitsee tekemiään havaintoja ja uutta tietoa aiemman tietämyksen ja kokemuksiensa pohjalta. (Siljander 2002, 203; Uusikylä & Atjonen 2005, 145.) Konstruktivismiin mukaan oppiminen on aina sidoksissa toimintaan ja palvelee sitä. Se on myös tulos vuorovaikutuksesta ja sidoksissa tilanteeseen. Konstruktivismissa keskeistä on oppijan oma kokeilu sekä ongelmanratkaisun kautta syntynyt ymmärrys opittavasta asiasta. (Rauste-von Wright 1997, 17.) Yleensä lasten fyysistä aktiivisuutta ei tarvitse rajoittaa, vaan terve lapsi pitää tauon luonnostaan, mikäli kuormitus kasvaa liian suureksi. Terveystieteiden mukaan liikunnan suuresta määrästä voi tulla, jos liikunta on yksipuolista tai yhtäjaksoiset rasittavan liikunnan jaksot ovat pitkiä. Riittävä palautumisaika ja uni ovat lapselle tärkeitä. (Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 2008, 18 – 19.)

Asiantuntijatyöryhmän laatiman fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille (13 – 18-vuotiaille) tulisi liikkua tunnista kahteen tuntiin päivässä. 7 – 12-vuotiaiden liikuntasuositus on puolestatoista tunnista kahteen tuntiin päivässä. Suositeltavaa on kuitenkin liikkua useita tunteja päivässä. Lisäksi päivittäiseen liikunta-annokseen tulisi sisältyä useita vähintään 10 minuuttia kestäviä reippaan liikunnan jaksoja. Sykettä nostattavaa ja hengitystä kiihdyttävää liikuntaa tulee sisältyä päivittäiseen fyysiseen aktiivisuuteen. Päivän aikana kertyvästä fyysisestä aktiivisuudesta tulisi vähintään puolen kertyä yli 10 minuuttia kestävästä reipasta liikuntaa sisältävistä jaksoista. (Tammelin & Karvinen 2008, 118 – 120.)

Liikkuva koulu –ohjelman tutkimustulosten mukaan tämä fyysisen aktiivisuuden suositus ei läheskään kaikkien lasten kohdalla toteudu. Tutkimuksen mukaan alakoululaisista joka toisella kertyi reipasta liikuntaa vähintään tunti päivässä. Vain yhdeksällä prosentilla alakoululaisista kertyi vähintään puolitoista tuntia reipasta liikuntaa päivässä. Ainoastaan yksi prosentti alakoululaisista liikkui liikuntasuosituksen ylärajoilla, eli kaksi tuntia päivässä. Lapset viettivät viihdemedian parissa reilusti yli suositusten, eli yli kaksi tuntia päivässä. Tutkimuksen raportin mukaan näiden

suositusten toteutuminen edellyttää monia toimenpiteitä niin koulussa kuin kotonakin. (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 74.)

Jotta nämä edellä mainitut suositukset toteutuisivat, tulisi ottaa huomioon se, että liikunta on luonnollinen osa lasten elämää ja sen tulisi olla hauskaa ja tuottaa lapsille iloa. Liikunnan toteutuessa lasten näkökulmasta ja heidän ehdoillaan, on liikunnan ilon toteutuminen mahdollista. Sosiaalisen ja eettisen kehityksen kannalta on hyvä käyttää harjoituksia, jotka perustuvat yhteistyölle ja kehittävät omatoimisuutta. Kilpailua ei tule korostaa liikaa. (Tammelin & Karvinen 2008, 21.)

”On tylsää kun jotkut valittavat liikunnasta. Ei kaikkea ole pakko ottaa niin vakavasti tai/ja tosissaan. Itse yritän saada kaiken ilon ja hivin irti liikunnasta.”

”Kun olen liikuntatunneilla siitä tulee hyvä olo. Kun menen liikuntatunnille olen aivan innoissani ja kun lähdän olen puhki ja iloinen.”

Liikunnan ilon toteutuminen ja innokkuus liikuntaa kohtaan tulivat vahvasti esille tutkimusaineistossamme. Koululiikunnan koettiin olevan hauskaa, ja mielialan olevan iloisempi, jos urheilee. Fyysisen rasituksen nähtiin olevan yhteydessä positiiviseen mielialaan ja liikunnasta saatavaan hyvään oloon. Sosiaaliset seikat korostuivat aineistossa myös. Liikuntatuntien positiivisena seikkana koettiin se, että voi olla vapaammassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa tuntien aikana.

4.2 Koululiikunta oppiaineena

4.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelmassa määritellään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyön tavoitteita ja sisältöjä, sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita. Lain mukaan opettajan tulee noudattaa opetuksessaan opetussuunnitelmaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.)

Opetussuunnitelmia pitäisi tarkastella kulttuurisina ja historiallisina ilmiöinä ja niiden tulkinta edellyttää kyseisen aikakauden yleisten normien ja arvostusten tuntemista. Kulttuuristen muutosten tulkinta omalla aikakaudellamme on kuitenkin vaikeaa, sillä

ihminen on aikaansa vahvasti sidoksissa. Tällöin meidän on vaikea nähdä omassa toiminnassamme vaikuttavia piileviä normeja ja vääristyneitä tottumuksia, koska ne vaikuttavat meistä itsestäänselvyyksiltä. Koulu on instituutiona hitaasti muuttuva ja koulun perinteiset käytännöt jäävät helposti elämään omaa elämäänsä ilman, että niiden merkitystä kyseenalaistettaisiin. Kehitystä pyritään tekemään erilaisten dokumenttien ja puheen tasolla, mutta ne eivät välttämättä tavoita arkisia rutiineja ja tästä syystä todellista kehittymistä ei aina tapahdu. (Törmä 2003, 109.) Olemme käsitelleet liikuntakulttuurin muutosta edellisessä luvussa ja tämän vuoksi koimme tarpeelliseksi tarkastella lähivuosisikymmenten opetussuunnitelmia liikuntakasvatuksen tavoitteiden osalta. Koemme, että ymmärtääksemme nykyhetkeä, on meidän tiedostettava menneen ajan vaikutus tähän päivään. Seuraavaksi esittelemme liikuntakasvatuksen päätavoitteet peruskoulun opetussuunnitelmissa vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2004.

Liikuntakasvatuksen päätavoitteiksi 1970-luvun opetussuunnitelmassa on määritelty fyysisen kunnan ylläpitäminen ja kehittäminen, mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen syntymiseen, ilon ja virkistykseen tuottaminen sekä kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen. 1970-luvun opetussuunnitelmassa on lisäksi määritelty oppiaine, joka sisältää tarkemmat, lajikohtaiset tavoitteet. Myös opettajalle on annettu opetusvinkkejä opetuksen toteuttamiseen, esimerkiksi opetuksen jaksottamisesta, työtapojen valinnasta, suorituspaikkojen ja -välineiden tehokkaasta käytöstä sekä turvallisuudesta koulun liikuntakasvatuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 289, 296, 298 - 303.)

Vuonna 1985 julkaistussa opetussuunnitelmassa liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet vuoden 1970 opetussuunnitelmasta. Painotus on siirtynyt liikunnan terveysvaikutuksiin ja jo kouluiässä liikunnalla on nähty olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden terveyteen. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa liikuntakasvatuksen tavoitteita ovat sellaisten tietojen, taitojen ja asenteiden antaminen, joiden pohjalta syntyy liikunnallinen elämäntapa ja jatkuva liikunnan harrastus, luoda perustaa muulle koulutyölle liikunnan terveysvaikutusten kautta, kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla sekä luoda myönteisiä liikuntaelämyksiä ja kannustaa liikuntaharrastukseen tulevaisuudessa. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös tyttöjen ja poikien kehityksen erilaisuuden huomioiminen, erilaiset kiinnostuksen kohteet sekä tasa-arvon edistäminen sukupuolten välillä. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa

painotus on lajitaidoissa, jotka on eritelty hyvin yksityiskohtaisesti. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 175.)

Vuonna 1994 julkaistussa peruskoulun opetussuunnitelmassa on joitakin samansuuntaisia liikuntakasvatuksen tavoitteita kuin 1985 julkaistussa opetussuunnitelmassa. Näitä ovat kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla, liikunnan ilon tuottaminen oppilaalle sekä liikunnan vaikutus muuhun opiskeluun. Tähän opetussuunnitelmaan useita liikuntakasvatuksen tavoitteita on uudistettu. Tavoitteiksi on määritelty aktiivinen liikkuminen eri elämäntoiminnoissa, oppilaan liikuntatarpeen tyydyttäminen, itsetuntemuksen sekä oman arvon tunnon kehittäminen, taito rentoutua, kyky vähentää ahdistuneisuutta ja omaksua terveelliset elämäntavat. Opetussuunnitelmassa painotettiin ensimmäistä kertaa vuonna 1994 oppituntien ulkopuolisia liikuntatuokioita ja yhteistyötä muiden liikuntatahojen kanssa. Lajitaitoja ei enää määritelty, kuten vielä 1985 vuoden opetussuunnitelmassa oli tehty, vaan tilalle oli tullut oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen ja toimintojen eriyttäminen sekä oppilaan itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 110 - 114.)

Viimeisimmässä, vuonna 2004 julkaistussa opetussuunnitelmassa painotetaan liikunnan terveysvaikutuksia. Lisäksi yhteisöllisyys, vastuullisuus, reilu peli ja turvallisuus korostuvat liikunnanopetuksen tavoitteissa. Tarkastelemme seuraavassa luvussa tarkemmin tämänhetkistä, vuoden 2004 opetussuunnitelmaa.

4.2.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnanopetuksen avulla pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Lisäksi sen avulla pyritään ohjaamaan oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen on liikunnan opetuksen yksi tavoite, ja se mahdollistetaan tarjoamalla oppilaalle tätä tukevia taitoja, tietoja ja kokemuksia. Liikunnanopetuksessa edetään leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti omaehtoista harrastuneisuutta, mikä edellyttää yksilöllisten kehittymismahdollisuuksien huomioon ottamista. Oppimiskokemukset liikuntatunneilla vahvistavat oppilaan itsensä tuntemista ja suvaitsevaisuutta. Yhteisöllisyys, vastuullisuus, reilu peli ja turvallisuus korostuvat liikunnan opetuksessa.

Opetuksessa ja arvioinnissa tulee huomioida oppilaan erityistarpeet ja terveyden tila, lähiympäristön ja koulun tarjoamat mahdollisuudet, paikalliset olosuhteet sekä luonnon olosuhteet ja vuodenaajat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248.)

Vuosiluokkien 5 – 9 liikunnanopetuksessa korostuu sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot. Oppilaan hyvinvointia sekä kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen tuetaan monipuolisen liikunnanopetuksen avulla. Lisäksi sillä on vaikutusta omaehtoisen liikunnan harrastamisen valmiuksien kehittymisessä. Opetuksessa tulee antaa mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja tukea oppilaan itseilmaisua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään kahdeksan tavoitetta vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetukseen. Oppilaan tulisi kehittää motorisia perustaitoja ja oppia liikunnan lajitaitoja sekä oppia ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämisessä. Oppilaan tulisi oppia kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään, kehittää uimataitoaan ja opetella vedestä pelastamisen taitoja, oppia toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa sekä oppia toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä. Liikunnanopetuksen tavoitteena on myös itsensä hyväksyminen ja erilaisuuden suvaitseminen. Oppilaan tulisi myös tutustua liikunnan harrastusympäristöihin ja osata etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnanopetuksen keskeisiä sisältöjä vuosiluokilla 5 – 9 ovat juoksu, hyppy ja heitot eri liikuntalajeissa, voimistelu ilman välineitä, välineillä ja telineillä, musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssi, pallopelit, suunnistus ja retkeily, talviliikunta, uinti- ja vesipelastus, toimintakyvyn kehittäminen ja seuranta sekä lihashuolto ja uusiin liikuntamuotoihin tutustuminen sekä liikuntatietous (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 249 – 250). On nähtävissä, että nykyinen opetussuunnitelma ei erittele opetuksen sisältöjä yksityiskohtaisesti. Muutos on alkanut vuoden 1985 julkaistun opetussuunnitelman jälkeen. Nyt opetussuunnitelmissa keskeistä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä merkittävien pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittäminen, eikä niinkään yksityiskohtaiset tavoite- ja sisältökuvaukset. (Uusikylä & Atjonen 2005, 154.)

Berg (2010) on pohtinut artikkelissaan Sukupuoli liikunnan opetuksessa, että oppilaan menestymiselle koululiikunnassa on hänelle eduksi, mikäli hän harrastaa vapaa-ajalla

lajia joka kuuluu liikunnan opetussuunnitelmaan. Oppilaan sukupuoli voi törmätä opetussuunnitelman käytäntöjen ja koululiikunnassa opettavien lajien kanssa. Esimerkiksi tanssia harrastava poika ei välttämättä hyödy vapaa-ajan harrastuksestaan koululiikuntatunnilla samoin kuin esimerkiksi jääkiekkoa harrastava poika. (Berg 2010, 81.) Voidaan mieltä, onko meille aikuisille oleellista, että tytöistä tulee hyviä tanssijoita ja pojista hyviä jääkiekkoilijoita.

Sukupuolisuuden merkitys liikunnassa ei noussut aineistossamme esille. Sen sijaan vapaa-ajan harrastuneisuudesta vastauksissa oli kirjoitettu. Oppilaat kokivat vapaa-ajan harrastuneisuuden tukevan omaa osaamistaan koululiikunnassa.

”Se (säihly) on lempilajini, koska olen nopea ja hyvä pallon kanssa.”

”Jos se on laji jota olen aikaisemmin harrastanut niin mietin, että onkohan se ihan erilaista kuin siinä missä olin harrastanut sitä. Tai jos se on joku sellainen mitä en ole koskaan harrastanut tai jos se on jotenkin vaikea niin mietin, osaanko sitä tai miten se sujuu.”

Mielestämme koululiikunnan tulisi ennemminkin tarjota mahdollisuuksia tutustua ja päästä kokeilemaan uusia lajeja sen sijaan, että oppilaan tarvitsisi pohtia, osaako hän koululiikuntatunnilla opettavia lajeja ennalta. Kuten aiemmin olemme maininneet, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koululiikunnan tavoitteena on opettaa oppilaille liikunnan perustaitoja ja valmiuksia. On luonnollista, että oppilas kokee helpommaksi lajin, jossa hän jo entuudestaan omaa hyvät valmiudet. Tällaisen oppilaan kohdalla on kuitenkin vaarana, ettei koululiikunnan avulla kyetä edistämään hänen taitojaan kyseisessä lajissa pidemmälle. Syitä tähän voivat olla esimerkiksi opettajan oma taitotaso ja ryhmän heterogeenisuus, jolloin opetuksessa on edettävä pääsääntöisesti ryhmän yleisen taitotason mukaan. Kaikissa tilanteissa edes eriyttävien tehtävien avulla ei koululiikunnan puitteissa kyetä tarjoamaan haastetta edistyneimmille ja taitavimmille oppilaille. Oman kokemuksemme mukaan eriyttämisen määrä ja sisältö vaihtelevat eri opettajien välillä.

Opetussuunnitelmien väljyyden nähdään uhkaavan koulutuksellista tasa-arvoa. Asiantuntijat ja virkamiehet luovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaan käytännön opettajan työtä tulee kentällä toteuttaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittämät opetuksen päämäärät ja arviointiperusteet saattavat jäädä ymmärtämättä tai opettajat voivat tulkita niitä eri tavoin. Oletus on, että opettajat sitoutuvat opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden näkemykseen hyvästä

kasvatuksesta, mutta herää kysymys, voiko sitä tulkita kyseisestä asiakirjasta riittävän selkeästi. (Törmä, 2003, 84.)

Karjalaisen mukaan silloin kun opettaja tietämättään opettaa sellaisia asioita, asenteita ja valmiuksia, joita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan, on kyse piilo-opetussuunnitelmasta. Tällöin oppijat oppivat jotain muuta, kuin mitä opettaja kuvittelee opettavansa. Oppiminen on usein oppilaallekin tiedostamatonta. (Karjalainen 1996, 141.) Tällaisia asioita ovat esimerkiksi oman vuoron odottelu, työskentelyn keinotekoinen katkaiseminen, koulun tilan käyttöön liittyvät normit, opettajan auktoriteetin kunnioittaminen, sekä poikien ja tyttöjen stereotyyppien mukainen kohtelu. Piilo-opetussuunnitelma elää ja vaikuttaa opetuksen ytimeen kuuluvissa arjen käytännöissä ja ihmisten kohtaamisissa. (Broady 1986, 15; Törmä 2003, 111 – 112.) Törmä ja Broady tarkastelevat piilo-opetussuunnitelmaa samasta näkökulmasta, oman aikansa ilmentäjinä. Törmä pohjaa tekstiään pitkälti Broadyn ajatuksiin.

Piilo-opetussuunnitelman muodostavat vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat, jotka sisältävät piiloisia merkityksiä. Toisaalta joiltakin osin piilo-opetussuunnitelma saattaa olla myös opettajien tai oppilaiden tiedostama. On kuitenkin tyypillistä, että piilo-opetussuunnitelman kuuluu jäädä piiloon, eikä siitä voida avoimesti keskustella. (Törmä 2003, 109; Broady 1986, 15 – 16.) Se kytkeytyy läheisesti käytännön opetukseen ja vaikuttaa tällöin arjen käytännöissä ja erityisesti vuorovaikutustilanteissa (Törmä 2003, 111 – 112). Koululiikunnassa näitä tapoja ovat esimerkiksi joskus ilmenevä ”pojat pelaavat ja tytöt harjoittelevat yksittäisiä taitoja” -tyyppinen ajattelu tai se, että koulun liikuntasalia ei käytetä kuin tiettyinä aikoina, eikä välineisiin saa koskea, vaikkakin salin ja välineiden vapaa käyttö luultavasti lisäisi oppilaiden koulupäivänaikaista liikkumista.

Oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt suoranaisesti opetussuunnitelmaan liittyviä seikkoja. Tämän perusteella voisi olettaa, että oppilaat eivät ole kovinkaan tietoisia opetussuunnitelmassa olevista asioista. Opetussuunnitelman rooli jää opettajan työssä sen sisältöjä määrittäväksi viitekehyykseksi, eikä se selkeästi tule ilmi konkreettisissa opetustilanteissa. Kuten Törmä (2003) ja Broady (1986) esittävät, jää piilo-opetussuunnitelma yleensä tiedostamatta opettajalta, oppilailta tai molemmilta tahoilta. Oppilaiden vastauksissa tuli kuitenkin esille piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvia asioita,

vaikka oppilaat sitä itse tuskin tiedostavatkaan. Nämä asiat olivat joko liikuntatuntien käytäntöihin tai käyttäytymiseen liittyviä asioita.

Oppilaiden eläytyessä liikuntatunnille menemiseen, moni heistä kirjoitti asianmukaisten varusteiden tärkeydestä. Lisäksi liikuntatunteihin liitettiin varusteiden kantaminen, joka nähtiin negatiivisessa valossa. Nämä kuvastavat liikunnan piilo-opetussuunnitelmaa ja sitä, että oppilaat tiedostavat tällaisten varsinaiseen liikkumiseen liittymättömien seikkojen vaikuttavan esimerkiksi liikunnan arviointiin. Samanlaisena asiana oppilaat kokivat myös suihkussa käymisen liikuntatunnin jälkeen.

”Onkohan mulla varmasti kaikki liikunta vaatteet mukana? –Toivottavasti.”

”Voisin ottaa farkut ja crocsit. Joo! Niin teen. Meillä on futista ja farkuilla ei saa pelata. Eipähän tarvitse mennä liikuntatunnille.”

”Ensin pitää raahata liikuntavarusteet koululle, vaikka repussa on kuus kirjaa ja vihot päälle. Sitten pitää vaihtaa ne päälle ja tunnin päästä taas pois. Onko siinä järkeä? Pitää myös käydä suihkussa vaikka ei olisi hiki. Kun sitten lähtee kotiin pitää raahata väsyneenä ne kuus kirjaa plus liikuntavarusteet kotiin. Taas rääkkiä luvassa.”

”...ja tärkeintähän on muistaa käydä liikuntatunnin jälkeen suihkussa.”

Vastauksissa oli mainittu myös käyttäytymisnormeihin liittyviä asioita. Useassa vastauksessa oli mainittu parhaansa yrittämisen tärkeys. Eräässä vastauksessa oli jopa kirjoitettu, että *”olen positiivinen, sillä se on koululiikuntaa”*. Tämä kuvastaa mielestämme piilo-opetussuunnitelman vaikutusta oppilaiden ajatuksiin.

”Mutta vaikei olisikaan minun lempi liikuntaa, yritän silti parhaani ja olen mukana osallistumassa.”

”Mietin miten minun pitäisi käyttäytyä tunnilla, vaikka en juurikaan pidä liikunnasta.”

”Olen aktiivinen. Huolehdin siitä, että en hirveesti pidä meteliä enkä hännää toisia.”

Käyttäytymisnormien vastustaminen näkyi vastauksissa pelleilemisen, hidastelun sekä levottoman käyttäytymisen muodossa.

”Ajattelen, että voisin lintsata tunnilta. Tuumin, että voisin vain pelleillä tunnin ja olla tekemättä mitään.”

Se, miten hyvin lapset saadaan motivoitua liikkumaan, vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Koulun liikuntatunneilla voidaan edistää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja kannustaa liikunnalliseen elämäntapaan. Liikuntatunneilla voidaan opettaa liikunnan terveysvaikutuksista ja lisäksi oppilaat oppivat esimerkiksi liikuntataitoja, yhteistyötaitoja ja oman käyttäytymisen säätelemistä. Liikuntatunneilla opitut tiedot ja taidot voivat parhaassa tapauksessa innostaa oppilaan harrastamaan liikuntaa vapaa-ajallaan. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31.)

Kaikkia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan opetukselle asetettuja tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa varsinkaan terveystieteiden näkökulmasta nykyisten koululiikuntatuntien puitteissa. Heikinaro-Johansson, Varstala ja Lyyra (2008) kirjoittavat, että liikunta pitäisi järjestää kaksoistunteina, jotta kohtuullisesti rasittavan liikunnan tavoite täyttyisi. Liikunnan kaksoistunteja olisi hyvä olla kaksi viikossa. Kansainvälisessäkin vertailussa Suomessa on vähän koululiikuntaa ja liikuntatuntien määrää pitäisi lisätä. Vähäisten koululiikuntatuntien vuoksi voidaan sen avulla vaikuttaa vain rajallisesti nuorten liikkumiseen. Koululiikunta ei voi yksin ratkaista taistelua liikkumattomuutta ja lihavuutta vastaan. Koululiikunta pitäisikin nähdä oppimisympäristönä, joka tarjoaa säännöllisesti liikuntaa kaikille oppilaille. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 36.) Ombudsmanin tutkimusmateriaalissa on herätty tähän ja ongelmaan on vastattu esimerkiksi järjestämällä ohjattua välituntiliikuntaa ja liikuntakerhoja. Myös järjestöt, kuten Nuori Suomi ovat osaltaan edistäneet oppilaiden liikuntaa koulussa erilaisten liikuntakampanjoiden avulla.

4.2.3 Liikunnan erityisyys oppiaineena

Vaikka aiemmin olemme pohtineet sitä, että ihmiset liikkuvat liian vähän ja koululiikunta nähdään usein hyvin negatiivisessa valossa, on Heikinaro-Johanssonin, Varstalan ja Lyyran mukaan (2008, 35) liikunta erittäin suosittu oppiaine yläkoulussa. Heidän tutkimukseensa osallistuneista peräti 80 % oppilaista suhtautui innostuneesti koululiikuntaan. Sukupuolella ei ollut vaikutusta tutkimustuloksiin. Liikunnan opetus-oppimistilanne vaikutti eniten oppilaiden henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Se, että liikunnanopettaja on kannustava, oli oppilaille tärkeää. Tutkimusaineistomme sisälsi runsaasti opettajaan liittyviä erilaisia kommentteja, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin sävyssä. Kommentit olivat kuitenkin pintapuolisia, hyvin yksittäisiä

opettajaan liittyviä kuvauksia. Esimerkiksi opettajan kannustavuutta tai opettajan käyttämiä opetusmetodeita ei tutkimusaineistossamme tullut esiin.

”Kuinkakohan hyvällä tuulella ope on? Jos se on huonolla me tehään vaan tylsii juttui.”

”Tärkeintä on jos pitää liikunnanopettajastaan.”

”Liikan ope on periaatteessa ihan ok, eihä se mikää hirviökää oo.”

”Muuten meillähän on tänään sijainen ja se on varmaan tosi kiva. Ois aika tylsää mennä liikkatunnille jos siel ois joku ilkee ope.”

”Opettajani sanoo, että minun pitää yrittää uudelleen jollen osaa joka on tosi tyhmää.”

”Ajattelen, että opettajamme on ilkeä. Jos olen oikein vihoissani, ajattelen että voisin vaikka potkaista tuota opettajaa, mutta sitten tunteet aina jäähtyvät ja potku jää antamatta.”

Meitä yllätti se, että oppilaat eivät tuoneet kirjoituksissaan lainkaan esille opettajan antamaa palautetta tai muutenkaan opettajan tekemiin, esimerkiksi arviointia koskeviin, valintoihin liittyviä asioita. Myöskään opettajan luonteenpiirteitä ei vastauksissa eritelty. Ainoa opettajan toimintatapoihin liittyvä kommentti koski koettua autonomiaa.

”Liikunnan opettajakaan ei ole kiva. Eikä sen tunnilla viihdy eikä voi tehdä asioita niin kuin haluisi, että tunnista tulisi edes vähän parempi.”

Heikinaro-Johanssonin, Varstalan ja Lyyran (2008, 35) tutkimuksessa koettiin tärkeänä myös se, että liikunnassa on hyvät tilat, varusteet ja välineet. Valitettavasti liikuntaan käytetyt resurssit ovat pienentyneet kouluihin kohdistuneiden säästötoimenpiteiden myötä. Tarkoituksenmukaisilla tiloilla ja sopivankokoisilla oppilasryhmillä on suuri merkitys erityisesti liikunnan opetuksessa. Liikunnan terveystvaikutukset ovat siis hyvin yleisesti tiedossa. Herääkin kysymys, miksi säästötoimenpiteet kohdistuvat niin näkyvästi koululiikuntaan tästä tiedosta huolimatta. Samaan aikaan nuorten liikuntaa pyritään lisäämään muiden tahojen, kuten urheiluseurojen ja -järjestöjen toimesta. Mietimmekin, sysätäänkö tässä vastuuta kunnan toimesta koululta urheiluseuroille. Toisaalta, parhaat tulokset saadaan aikaan sillä, että taistoon nuorten liikkumattomuutta vastaan käydään yhteistyössä useampien tahojen kanssa niin, että koulu ei toimi tilanteessa yksin. Tulkintamme mukaan nuorten liikkumattomuus lisääntyy jatkuvasti. Voidaan siis ajatella, ettei ainakaan yksin koululiikunnalla ole vaikuttavuutta tähän ongelmaan. Pitäisikö siis koko koululiikunta nähdä toisella tavalla? Miten koululiikunta

tavoittaisi sitä eniten tarvitsevat oppilaat? Aineistossamme koululiikunnan läksyttömyys nousi esille useassa vastauksessa. Se oli koettu positiivisena asiana, mutta herätti kuitenkin meidät pohtimaan erilaisten liikuntaläksyjen mahdollisuuksia. Mikäli koulussa tapahtuva liikunta ei motivoi kaikkia lapsia, voisiko sen siirtäminen toiseen ympäristöön toimia motivoivana tekijänä erityisesti vähän liikkuvien lasten kohdalla. Kuten olemme aiemmin Tutkimuskatsaus-luvussa kertoneet, myös Haanpään, Af Ursinin ja Matarman (2012) tutkimuksessa todettiin, että yksi liikkumista lisäävä tekijä voisi olla kotiläksyjen antaminen liikunnasta.

Verrattuna edellisessä kappaleessa käytyyn keskusteluun, Vuori (2003) tuo esille teoksessaan *Lisää liikuntaa!* mielenkiintoisen ristiriidan. Hänen mukaansa usein korostetaan liikunnan piristäviä, rentouttavia, energisyyttä lisääviä ja iloa tuottavia vaikutuksia. Kuitenkaan samanlaista liikuntaa ei koeta läheskään yhtä paljon myönteisiä vaikutuksia tuottavana, mikäli se on jollain tavalla pakollista, kuten esimerkiksi koulun liikuntatunnilla. (Vuori 2003, 30.) Tämä herättää kuitenkin pohtimaan, toisiko esimerkiksi liikuntatuntien vapaasti valittavuus ratkaisua vähän liikkuvien nuorten tilanteeseen. Luultavasti vapaaehtoisen liikunnan valitsisivat ne nuoret, jotka jo valmiiksi ovat innokkaita liikkumaan. Kuten luvussa 4.1.3 kerroimme, aineistossamme korostuu liikunnan iloa ja hyvää oloa tuottavat puolet. Vuoren ajatus on siis osittain ristiriidassa aineistomme kanssa. Toisaalta myös aineistossamme tulee esille ajatuksia, joissa korostetaan koululiikuntaa kohtaan koettuja negatiivisia tunteita, kuten pettymystä ja vihaa. Vastauksissa ei kuitenkaan ilmene suoranaista syytä näille tunteille, joten emme voi vetää johtopäätöstä tunteiden ja koululiikunnan pakollisuuden välille.

Liikunta poikkeaa muista oppiaineista kehollisuudellaan ja sillä, että liikunnassa arvioidaan kehon suoritusta. Muissa oppiaineissa suoritukset tehdään suullisesti tai kirjallisesti. Liikunnassa kaikki tapahtuu kehollisesti. Opetussuunnitelmien mukaan liikunta perustuu kasvattamiseen liikuntaan ja liikunnan avulla. Koululiikunnan tarkoitus ei ole muodostaa käsitystä kuinka olla oikeanlainen tai sopivanlainen, vaan tarjota tilaisuus muodostaa yhteys omaan ja muiden kehoihin. Tämä antaa myös mahdollisuuden sukupuolen pohtimiselle. Opetussuunnitelmien sukupuoleton oppilas saa liikuntatuntien käytännöissä sukupuolen, sillä oppilaat yleensä jaetaan sukupuolen perusteella eri ryhmiin. (Berg 2010, 82.) Yllätyimme siitä, että aineistostamme ei ollut löydettävissä kehollisuuteen tai sukupuoleen viittaavia sisältöjä. Kohderyhmäämme kuuluvat oppilaat ovat kuitenkin murrosiässä, jolloin voisi kuvitella niin kehollisuuden

kuin sukupuolisuudenkin olevan pinnalla ajatuksissa. Toisaalta tällaiset kysymykset ovat hyvin sensitiivisiä ja henkilökohtaisia, joten oppilaat eivät ainakaan ilman tarkasti rajattua kysymystä luultavasti kirjoita näistä asioista.

Ympäröivän yhteiskunnan arvomaailmalla on ratkaiseva ja näkyvä asema siihen, miten lapset ja nuoret oman kehonsa kokevat. Muun muassa media välittää kuvaa täydellisestä ihannekehosta, joka on jatkuvan muokkauksen kohde. Koululiikuntaan liitettyjen terveystavoitteiden korostumisen vuoksi on usein liikuntatuntien päämääränä kehon suorituskyvyn parantaminen. Kujala ja Hakala 2010 esittävät kuitenkin kysymyksen, että riittäisikö koululiikunnassa lapsille liikunnan itseisarvo, jolloin liikunnallinen yhdessä oleminen ja uuden oppiminen olisi päämääränä. (Kujala & Hakala 2010.) Tämä saattaisi mielestämme olla yksi ratkaisu lasten liikunnan määrän lisäämiseen ja negatiivisten koululiikuntakokemusten vähenemiseen. Seuraavassa luvussa käsittelemme tarkemmin sosiaalisiiin taitoihin ja tilanteisiin liittyviä asioita.

Oppilaiden vastauksissa liikunnan erityisyyttä oppiaineena oli tarkasteltu useasta eri näkökulmasta. Positiivisena oli kuvattu liikunnan vaihtelevat oppimisympäristöt. Se, että liikuntatunnilla saa olla ulkona, oli oppilaille pääasiassa mieleistä. Ainoastaan muutama oppilas mainitsi ulkoiluun ja säähän liittyvät negatiiviset puolet. Oppilaat liittivät liikuntaan positiivisena piirteenä sen, ettei tarvitse istua luokassa. Mielestämme oli mielenkiintoista, että oppilaat mielsivät liikunnan aineena, jossa ei tarvitse tehdä työtä tai opiskella.

”On mukava, kun pääsee sisällä pidettyjen tuntien jälkeen ulos.”

”Olisipa ulkona hyvä ja lämmin sää liikunnalle.”

”Hyvä että nyt on liikkaa, eikä mitään tylsää matikkaa. Liikassa saa juosta, eikä tartte vaan istua.”

”Kivaa, ku pääsee ulos kuntoilemaa ja saamaa raitista ilmaa.”

”Ulkonakin on niin masentava sää ja energia on ihan nollassa.”

”Ulkona voi alkaa sataa tai olla tosi kylmä. Talvella liikunta on ihan kauheeta...jäädytään ulkona luistelun tai hiihdon parissa.”

Kuten edellä mainituista kommentteista voi päätellä, liikuntaa oppiaineena oli kuvattu pääasiassa positiivisessa sävyssä. Muutama vastaaja oli kuitenkin maininnut tekstissään pelon siitä, että liikuntatunneilla saattaa satuttaa itsensä.

”Seuraavaksi liikunnassa olisi jääkiekkoa. Hullua sanon minä. Heilutaan jonkun typerän mailan kanssa ja tönitään toisia. Ja sitten itketään kun sattuu.”

”Nyrjäytänkö jalkani?”

4.2.4 Koululiikunta ja sosiaaliset taidot

Sosiaalisen kehityksen näkökulmasta yksilö oppii sosialisoinnin kautta tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee toimiakseen yhteisöissä. Sosialisointiprosessin voidaan sanoa olevan kulttuurin eli yhteisön arvojen, normien ja käyttäytymistapojen siirtymistä sukupolvelta toiselle. Ensisijaisessa sosialisoinnissa lapsen fyysiseen, kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat hänelle läheiset ihmiset. Ensisijaisia sosiaalistajia lapsen elämässä ovat vanhemmat sekä muu perhe. Tällöin kulttuurissa yleisesti hyväksytyt käsitykset perheestä, vanhemmuudesta ja kasvatusmallista heijastuvat kasvatuksessa. Tällöin lapsi oppii vanhempiensa kulttuurin mukaisen kielen, asenteet, arvot ja traditiot. Aikuisten lisäksi vertaisryhmät ovat lapselle myös tärkeitä. Lapsi harjoittaa ikätovereidensa kanssa sellaisia sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, joita hän ei voi harjoitella aikuisten kanssa. Saadakseen ystäviä lapsen tulee hallita toimivien ystävyysuhteiden edellyttämiä sosiokognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan lapsen taitoa havainnoida ja tehdä tulkintoja toisen ihmisen persoonallisuudesta, tunteista ja tavoitteista sekä ennakoita oman ja toisten toiminnan tuloksia. Sosiaaliset taidot taas tarkoittavat lapsen viestintätaitoja, hänen valmiuksiaan auttaa toisia sekä pitää puoliaan hankalissa tilanteissa. Lapset harjoittelevat leikkien ja pelien avulla normien muodostamista ja noudattamista. Koulu on yhteiskunnassamme merkittävä sosiaalistaja. Koulussa harjoitellaan taitoja, joita yhteiskunta jäseniltään edellyttää. (Himberg & Jauhiainen 2002, 12 – 14.)

Olemme aikaisemmin kirjoittaneet nuorten aktivoimisesta liikuntaan. Vertaisryhmä on tärkeä liikuntaan sosiaalistava tekijä. Kaveripiiriin kannustava asenne edistää liikuntaharrastusta yleensä ja lisäksi osallistumista urheiluseuran harjoituksiin. (Hietanen & Kauppila 2007, 84; Laakso, Nupponen & Telama 2007, 58 – 59.) Myös liikunnalla itsellään usein nähdään olevan sosiaalistava vaikutus. Liikunnan sosiaalisiin vaikutuksiin liittyvistä tutkimuksista voidaan kuitenkin todeta, että liikunnalla itsessään ei ole selkeitä myönteisiä tai kielteisiä sosiaalisia vaikutuksia, vaan liikunnan sosiaaliset vaikutukset ovat riippuvaisia siitä, minkälaisia sosiaalisia tilanteita nuori liikunnassa kohtaa ja millaisia odotuksia häneen kohdistuu. (Telama 2000, 55, 62.)

Koululiikunta tarjoaa parhaimmillaan hyvän fyysisen kunnon ja liikuntataitojen lisäksi oppilaalle mahdollisuuden rakentaa terve itsetunto, kehittää sosiaalisia taitoja sekä lisäksi liikunta yleensä johdattelee terveiden elämäntapojen pariin. Liikuntatuntien aktiivisuus ja toiminnallisuus luovat otollisia hetkiä harjoitella yhteistyötä muiden kanssa sekä oppia ottamaan muita ihmisiä huomioon. Aktiivisuus saa aikaan myös sen, että säännöt on helppo oppia, kun niitä harjoitellaan käytännössä sen sijaan, että ne olisivat abstrakteja, kuten monissa kasvatustilanteissa yleensä. Koululiikunnassa on helppoa järjestää aitoja vuorovaikutustilanteita nuorten välille. On tyypillistä, että liikunnassa syntyy aitoja ristiriitatilanteita, joissa toimiminen koettelee nuoren sosiaalista ja eettistä käyttäytymistä hänen oppiessaan ratkaisemaan näitä syntyneitä ristiriitoja. (Telama 2000, 55 – 58.) Oman kokemuksemme mukaan liikuntatunnit aktiivisuudessaan ovat tilanteina ja oppimisympäristöinä hyvin erilaisia verrattuna luokkatyöskentelyyn. Liikuntatunneilla toiminnallisuus korostuu ja tila on usein vähemmän toimintaa rajoittava. Tämä mahdollistaa positiivisia sosiaalisten taitojen harjoittelutilanteita, mutta tuo myös esiin luokassa piilevinä olevia ristiriitoja. Ristiriitatilanteet eivät tulleet aineistossamme laajasti esille, mutta joukkuejakoihin liittyen riidat mainittiin. Oppilaat kokivat, että mikäli joukkuejaot ovat tasavertaiset, ei ristiriitatilanteita pääse syntymään.

”Toivottavasti on myös hyvät jaot, ettei tule riitoja tai väärinkäsityksiä.”

*”En haluaisi mennä liikuntatunnille, koska joskus jaot ovat todella huonot.
– Mutta joskus jaot ovat ihan ok, silloin ei tule riitoja.”*

Joukkuepelien mielekkyys tuli esille osassa vastauksista. Joukkuejaot vaikuttivat olevan oppilaille hyvin merkittävä asia ja niistä oli kirjoitettu monesta eri näkökulmasta. Syy niiden merkityksellisyydelle oli ensinnäkin halu olla samassa joukkueessa hyvien kavereiden kanssa, jolloin sosiaalinen kontakti oli liikuntaan motivoiva tekijä. Toisaalta monille oppilaille oli tärkeää päästä parempaan joukkueeseen, hyvien kanssa samalle puolelle, jolloin voittaminen oli todennäköisempää.

”Meidän joukkue olisi lyömätön.”

”Minua jännittää aika paljon, että pääsen hyvien kavereiden kanssa joukkueeseen, koska muuten ei ole mukava pelata kun en oikein halua kommunikoida muiden kanssa.”

”Onha se kivaa että voi olla kavereitten kaa mutta oon mä niitten kaa vapaa-ajallaki.”

Myös samantasoisien parin merkitystä korostettiin vastauksissa ja moni pohti sitä, kenen pari olisi liikuntatunnilla. Lähellä omaa tasoa olevan parin myötä oppilaat todennäköisemmin saavat harjoituksissa sopivia haasteita ja niiden myötä onnistumisen elämyksiä. Toisaalta eritasoiset parit saattavat saada tukea oppimiselleen tilanteessa, jossa taitavampi oppilas tukee heikomman oppimista. Kuten olemme aiemmin maininneet, koululiikunta ei useinkaan pysty tarjoamaan riittäviä haasteita oppisisältöjen kautta sellaiselle oppilaalle, jonka taitotaso on oman harrastuksen myötä korkealla asteella. Näissä tilanteissa kyseisen oppilaan motivaatiota voidaan ylläpitää apuopettajan roolilla.

”Voisin olla vaikka Oskun pari, jos harjoittelemme kopittelua. Kummatkin olemme melko samantasoisia. Hän tosin juoksee nopeammin, koska harrastaa futista ja suunnistusta.”

Ollessaan yhdessä muiden kanssa ihmisillä on odotuksia sekä omasta, että toisten käyttäytymisestä. He tiedostavat, että myös muilla on omia odotuksiaan heistä. Ihmisillä on jonkinasteinen käsitys siitä, miten kukin käyttäytyy erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tällaiset odotukset helpottavat sosiaalista vuorovaikutusta ja tilanteiden kulkua voi ennustaa. Suuri osa sosiaalisista vuorovaikutustilanteista on ikään kuin sääntöpelejä, joissa ihmiset toimivat rutiininomaisesti. Vuorovaikutusodotukset muodostuvat aikaisemmista kokemuksista toisten osapuolten kanssa, sekä sosiaalisten normien, kulttuuristen stereotyyppien ja muualta saatujen tietojen mukaan. (Laine 2002, 149.)

Erikokoisissa yhteisöissä syntyy sosiaalisia normeja, joihin ihmisten tulee mukautua. Sosiaaliset normit ovat sellaisia ryhmän jäsenille asetettuja odotuksia, joiden täyttämistä tuetaan sanktioin eli pakottein. Se, miten ihmisten tulisi havainnoida, ajatella, tuntea ja käyttäytyä, määritellään normeissa. Ryhmän jäsenten arviointeja sekä heidän kognitiivista, affektiivista ja toiminnallista käyttäytymistä ohjataan normien avulla. Sosiaaliset normit ovat usein selkeästi esitetyjä sääntöjä, kieltoja tai toimintaohjeita. Näiden lisäksi ryhmällä on myös paljon epäsuorasti esiin tulevia odotuksia. Normit luovat ryhmälle omaa kulttuuria. (Laine 2002, 149 – 150.)

Sosiaalinen kontrolli liittyy normien noudattamiseen. Ihmiset tarkkailevat toisiaan ja normien vastaisesta käyttäytymisestä saatetaan rangaista. Epäsuorasti esiin tulevien normien rikkomisesta rangaistaan usein paheksunnalla joko verbaalisin tai non-verbaalisin keinoin. Usein ihmiset ovat tietoisia siitä, miten heitä rangaistaan heidän

poiketessa normeista. Toimiminen yhteisten normien mukaisesti saa aikaan ryhmässä yhdenmukaista käyttäytymistä. Kun ihmiset tietävät mitä heiltä odotetaan ja mitä he itse voivat odottaa muilta, sosiaalinen kanssakäyminen helpottuu. Ryhmän toiminta on järjestynyttä ja melko hyvin ennustettavaa, kun normit ohjaavat ryhmän jäseniä yhteisiin asenteisiin, odotuksiin ja käyttäytymistapoihin. (Laine 2002, 150.)

Edellä mainittu pätee aineistomme mukaan myös kuudesluokkalaisten liikuntatunneilla. Aineistossa oli nähtävissä kahta eri näkökulmaa. Yhtäältä se, että oppilas käyttäytyy itse moitteettomasti, ja odottaa sitä myös toisilta ja toisaalta se, että oppilas ärsyyntyy häneen kohdistuvasta sosiaalisesta kontrollista. Se, että oppilas itse käyttäytyy moitteettomasti, kuten olettaa liikuntatunnilla kuuluvankin käyttäytyä, näkyi aineistossa oppilaiden toiveena siitä, että kaikki käyttäytyvät hyvin ja tekevät parhaansa. Tämä kuvastaa osaltaan aiemmin luvussa 4.2.2 mainittua piilo-opetussuunnitelmaa. Toisaalta liikuntatunnilla ilmenevän huonon käytöksen voidaan nähdä vaikuttavan myös esimerkiksi pelitilanteissa muiden oppilaiden liikunnan ilon kokemiseen.

”Kumpa en joutuis samalle puolelle sellasien kaa jotka ei ees koita pelata tosissaan.”

”Haluaisin että kaikki tekisivät parhaansa.”

”Toivottavasti ketään ei pelleile liikuntatunnilla. Se on todella ärsyttävää, koska kokoajan opettaja pysäyttää ja sanoo jotain niille ketkä pelleillee.”

”Aina on kyllä tietyt tyypit jotka puhuu vaan ja löysäilee, kunpa ope sanois niille liikkatuntikin menis paremmin.”

”Toivottavasti kukaan ei pilaa tuntia hölmöilyllään.”

Puolestaan se, että oppilas ärsyyntyy häneen kohdistuvasta sosiaalisesta kontrollista, näkyi kahdessa tutkimusaineistomme lainauksessa.

”Teeskentelisin etten pysty, mutta muut huomaavat.”

”On tylsää kun muut ottavat tosissaan ja valittavat.”

Toveripiirin taholta tulevat paineet vaikuttavat lapsiin ja nuoriin vahvasti. Ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunne on tärkeää. Monet oppilaat taipuvat ryhmäpaineisiin pelätessään muuten joutuvansa muiden torjumaksi tai jopa kiusatuksi. Voidakseen toimia ryhmäpaineiden vastaisesti, vaaditaan oppilaalta hyvää itsetuntoa ja melkoista itsenäisyyttä. Sosiaaliset paineet vaikuttavat lähes kaikkiin, vaikka ihmiset

reagoivatkin niihin eri tavoin. Joskus ihmiset saattavat luoda omassa mielessään normeja, joita luulevat muiden odottavan heiltä, ja mukautuvat kuvittelemiinsa normeihin sopeuttaen käyttäytymisensä niihin. Kuvitellut normit saattavat rajoittaa ihmisten käyttäytymistä huomattavasti. (Laine 2002, 151 – 152.)

Eräs vastaajista tarjosi aineistossamme esimerkin mielessään luomasta normista, jota oletuksemme mukaan hän luuli muiden odottavan itseltään.

”Aion yrittää parhaani liikunnassa että saisin hyvän numeron, mutta en aio kertoa sitä toisille koska muuten he pitäisivät minua hikkenä ja nössönä, ja kun saan liikunnasta 10, niin aion vain esittää ihmettynyttä ja sanoa että sain sen tuurilla. Ja muutenkin aion syödä terveellisesti aamupalaksi puuroa ja sitten esitän että minulla on nälkä ja minua väsyttää vaikka olen pirteä ja hyvinsyönyt.”

Tämän esimerkin myötä voidaan nähdä, kuinka sosiaaliset paineet vaikuttavat käyttäytymisen taustalla. Tulkitsemme, että tässä tilanteessa yleisesti terveellisinä elintapoina pidetyt tavat ovat kääntyneet tässä sosiaalisessa kontekstissa päinvastaisiksi ja ryhmässä ajatellaan, että nämä tavat on leimattu hikipinkouden merkiksi. Seuraavassa kappaleessa Laine (2002) jatkaa tästä aiheesta.

Sosiaaliset normit synnyttävät yhdenmukaisuutta ryhmässä. Kaikissa asioissa ei kuitenkaan edellytetä kaikilta samanlaista käyttäytymistä, vaan ryhmä asettaa jäsenilleen erilaisia normeja ja odotuksia heidän sosiaalisten rooliensa mukaan. Sosiaalisilla rooleilla tarkoitetaan niiden odotusten ja normien kokonaisuutta, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen asemansa perusteella. Virallisesti asetettujen roolien lisäksi ne voivat syntyä epävirallisesti muiden ihmisten asettamina. Ihminen voi ottaa itselleen jonkin roolin myös epävirallisesti itse. Epäviralliset roolit liittyvät usein ihmisten persoonallisuuspiirteisiin. Roolin haltijan odotetaan käyttäytyvän statukseen liittyvien odotusten mukaan. (Laine 2002, 153.)

Aineistossamme sosiaalisten roolien merkitys ei tullut kovinkaan laajasti esille. Ainoastaan yksi vastaaja kirjoitti omasta roolistaan luokan hauskuuttajana.

”Ainakin on hauskaa kun kaatuilen hauskasti ja lyön aina pelivälineestä ohi. Muistan ainakin pesäpallossa kun löin palloa kovaa ja osuin. Pallo lensi pitkälle mutta en lähtenyt juoksemaan vaan jäin tuulettamaan ja sitten huomasin kun paloin ja aloin nauramaan kuin riivattu.”

Oppilas pyrkii esimerkinsä mukaan hauskuuttamaan muita pelleilemällä. Vaikuttaisi siltä, että oppilas kokee häneltä odotettavan tämälntyyppistä käyttäytymistä. Mietimme syitä tällaiseen käyttäytymiseen ja pohdimme, voisiko syynä olla se, että oppilas kokee opetettavat asiat vaikeina ja turvautuu ikään kuin selviytymiskeinona huumorin käyttöön.

Poikkeus määrittelee artikkelissaan sosiaalisen kompetenssin käsitteen, jolla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja onnistuneesti ja tämän ansiosta saavuttaa haluamansa sosiaaliset ja henkilökohtaiset tavoitteet, kuten esimerkiksi ystävyysuhteet. Kouluikäisen lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu kyky toimia sosiaalisesti oikeanlaisella tavalla eri luokkatilanteissa. Luokkayhteisön säännöt ja normit määrittelevät sen, millainen käyttäytyminen luokassa on suotavaa ja millainen ei. Sosiaalisen kompetenssin mahdollistamiseksi yksilö tarvitsee sosiaalisia taitoja. Nämä taidot ovat sellaisia kykyjä, joiden ansiosta yksilön on mahdollista saavuttaa positiivisia sosiaalisia seuraamuksia, esimerkiksi välituntipeliin mukaan pääseminen. (Poikkeus 1998, 126 – 127.)

Aineistossamme oli esimerkkejä siitä, että luokkayhteisön normit määrittelevät sen, millainen käyttäytyminen luokassa on suotavaa.

”Tämä ei ole minun lempiaine, mutta yritän olla positiivinen, jotta muillakin olisi hauskaa.”

”Vaikka en olisi hyvä, yrittäisin pitää hauskaa.”

Esimerkeistä voidaan päätellä, että luokassa suotavaa on positiivisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen, vaikka oma suhtautuminen aiheeseen olisikin erilainen. Lisäksi luokan yleinen asennoituminen liikuntaa kohtaan tuli esille aineistossa. Mielestämme tämän voi tulkita esimerkiksi niin, että mikäli yleinen asenne liikuntaa kohtaan on positiivinen, pyrkii yksittäinen oppilas riippumatta omasta henkilökohtaisesta suhtautumisestaan liikuntaa kohtaan asennoitumaan vallitsevan ilmapiirin mukaan.

”Meidän luokka on hyvin urheilullinen, ja kaikki pitävät liikunnasta. Tai on kyllä muutama vastarannan kiiski, mutta kyllä heidän kanssa toimeen tulee.”

”Luokallamme on monia hyviä jalkapalloilijoita, osa heistä harrastaakin futista.”

Myös edellisen ajatuksen kanssa vastakkainen näkemys oli ilmaistu aineistossa. Oppilaan kommentista huokuu piittaamattomuus ja kapina yhteisiä normeja kohtaan. Oppilas osoittaa ne kuitenkin tiedostavansa, mutta joko oma henkilökohtainen näkemys tai ryhmän luoma sosiaalinen paine saa aikaan sen, että oppilas käyttäytyy normeja vastustaen.

”Mä en ainakaa pelaa tosissani, ihan sama hävitäänkö.”

Lapsen asettamilla sosiaalisilla tavoitteilla on myös tärkeä merkitys vuorovaikutussuhteissa. Mikäli lapsi kokee muiden toiminnan uhkana ja pyrkii välttämään mahdollisia torjutuksi tulemisia tai mikäli hän tulkitsee täysin neutraalitkin tilanteet kilpailutilanteiksi, joissa tulee pyrkiä voittamaan, vuorovaikutussuhteet voivat kärsiä. (Poikkeus 1998, 127.)

Liikuntaa opettavan opettajan tulisi tiedostaa, että ensisijaisesti hän opettaa lasta tai nuorta, ei oppiainetta. Tämä näkökanta tuo esiin koululiikunnan monipuolisia mahdollisuuksia sitoessaan liikunnan ja kasvatuksen kiinteästi toisiinsa. Tästä esimerkkinä on se, että opettaja työskentelee yhdessä oppilaiden kanssa luodakseen sellaisen yhdessä olemisen ilmapiirin, jossa erilaisuus on olemassa oleva tila, eikä sitä tarvitse erikseen osoittaa. Tällainen kulttuuri ei anna aineksia kiusaamiselle tai syrjinnälle. (Kujala & Hakala 2010)

4.3 Motivaatio

4.3.1 Motivaation määritelmiä

Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen psyykkistä tilaa, joka määrää kuinka aktiivisesti hän toimii ja mihin hän suuntaa mielenkiintonsa (Ruohotie 1998, 42; Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 264). Motivaatiota voidaan pitää hyvin keskeisenä näkökulmana liikunnan ohjaus- ja opetustapahtumassa, sillä motivaatio vaikuttaa toiminnan pitkäjännitteisyyteen, tehtävien valintaan sekä suorituksen laatuun (Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007, 157).

Lehtinen, Kuusinen ja Vauras määrittelevät motivaation sisäiseksi tilaksi, joka aikaansaa, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motivaation katsotaan vaikuttavan siihen, millaisia valintoja eri toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä tehdään.

Motivaatiolla on vaikutusta myös siihen, kuinka määrätietoisesti yksilö aloittaa työskentelyn, kuinka intensiivistä työskentely on ja kuinka pitkäjänteisesti hän keskittyy tehtävään, jonka on aloittanut. Motivaatio vaikuttaa myös yksilön ajatuksiin ja tunteisiin hänen suorittaessaan tehtäviä. (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007, 177 – 178.) Asenteiden voimakkuus ja laatu riippuvat siitä, kuinka yksilö on sisäistänyt asioita sekä siitä, millaisia taipumuksia sekä aiempia kokemuksia yksilöllä on. Jos yksilö kokee onnistumisen tunteita jossakin asiassa, hän asennoituu sitä kohtaan entistä myönteisemmin, ponnistelee aiempaa enemmän ja kehittää omia suoritusvalmiuksiaan. (Ruohotie 1998, 42.) Tämän pohjalta voidaan ajatella, että opettajan on tärkeää pyrkiä luomaan mahdollisuuksia kokea liikunnan iloa. Motivaation käsitteeseen liittyy motivaation erottelu lähestymis- ja välttämismotiiveihin. Ihminen luonnostaan pyrkii lähestymään asioita, jotka tuottavat mielihyvää ja negatiivisia kokemuksia pyritään välttämään. (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007, 179.)

Opettaja kykenee myös muilla opetukseen ja opetustilanteisiin liittyvillä keinoilla vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon. Konstruktivismin hengessä opettajan tulisi pyrkiä aktivoimaan ja osallistamaan oppilaita, jolloin myös heidän motivaationsa vahvistuu. Yksi lähestymistapa tähän on kokemuksellinen oppiminen, jossa on keskeistä oppilaan sosiaalisen kasvun ja itsetuntemuksen tukeminen. Lisäksi oppilaan tietoisuus omasta oppimisesta, käsitykset oppimisen kohteesta sekä oppimaan oppiminen ovat kokemukselliselle oppimiselle keskeisiä asioita. Oppiminen ymmärretään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan jatkuvana tiedon syventämisenä sekä oman tiedon rakentamisena. Oppimistavoitteet muodostuvat oppilaan oman toiminnan ja persoonallisuuden mukaan, jolloin oppilas motivoituu oppimiseen sisäisesti. (Leppilampi & Piekkari 1998, 24.) Kerromme sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta tarkemmin luvussa 4.3.2.

Epäonnistumisen pelko tai liian korkeat tulosodotukset heikentävät motivaatiota. Esimerkiksi itsearvostus sekä usko omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin vaikuttavat motivaation kehittymiseen positiivisesti. Oikeanlainen kannustaminen ruokkii motivaatiota. Motivaatioon positiivisesti vaikuttavia tahdonalaisia rakenteita ovat esimerkiksi tahto oppia ja sitkeys. Tahtoessamme riittävästi suoritamme tehtävät loppuun saakka ja kykenemme kriittiseen itsearviointiin omien tehtävien sujumisesta. Mielenkiinnonkohteiden voidaan ajatella olevan positiivisia asenteita, joiden ansiosta yksilö asettaa etusijalle erilaisia pyrkimyksiä ja tehtäviä. Sen sijaan mielenkiintoon on

haastavaa yhdistää negatiivisia asenteita. Kiinnostuksenpuute saattaa tarkoittaa asenteenvastaista toimintaa tai ikävystymistä. Esimerkiksi positiivinen mielenkiinto ja positiivinen asenne kouluun ovat samansuuntaisia, mutta negatiivinen asenne koulua kohtaan viittaa usein täysin erityyppisiin kiinnostuksen kohteisiin. (Ruohotie 1998, 34 - 35.) Aineistossamme nousi esille epäonnistumisen pelkoon liittyviä asioita, joita käsittelemme tarkemmin minäkäsityksen yhteydessä luvussa 4.5.5.

Esittelemme seuraavaksi kolme tunnettua motivaatioteoriaa. Päädyimme ottamaan nämä teoriat mukaan tutkimukseen aineistosta nousseiden ajatusten pohjalta ja koemme, että näiden teorioiden kautta olemme saaneet parempia valmiuksia tulkita tutkimusaineistoa.

4.3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio voidaan katsoa joko ulkoiseksi tai sisäiseksi. Sisäsyntyinen motivaatio tarkoittaa motivoitumista toiminnan tai asian itsensä vuoksi, eli tällöin käyttäytymiseen vaikuttavat sisäiset syyt. Laajasti määriteltynä sillä voidaan tarkoittaa oppimistehtävistä nauttimista. Sisäsyntyistä motivaatiota luonnehtii tehtäväsuuntautuneisuus, sitkeys, uteliaisuus ja tehtäviin sitoutuminen. Tehtävään sitoutuminen on itsessään palkitsevaa sisäisesti motivoivissa tehtävissä tai toiminnoissa. Tämän lisäksi sisäinen motivaatio on yhteydessä itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeisiin. (Aunola 2002,109; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 178 – 179; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203; Vilkkö-Riihelä 2001, 450; Gottfried, Fleming & Gottfried 2001,3; Deci & Ryan 1985, 30 – 32, 227; Ruohotie 1998, 37 – 39.) Sisäistä ja ulkoista motivaatiota on tutkittu paljon. Käyttämissämme lähteissä tutkijat olivat hyvin yksimielisiä. Mielestämme motivaatiotutkimus ei ole kulttuurisidonnaista, joten olemme käyttäneet sekä suomalaisia että ulkomaalaisia lähteitä.

Oppilaiden sisäinen motivaatio näkyi aineistossa jo aiemminkin mainitun liikunnan ilon kokemisen kautta. Oppilaat kokivat iloa ja nautintoa liikkumisesta yleensä, erilaisten pelien pelaamisesta, ystävien kanssa vietetystä ajasta ja myös kilpailutilanteista. Nämä toimivat siis sisäisesti motivoivina tekijöinä. Lisäksi aineistossa mainittiin uusien asioiden oppiminen tehtävään motivoitumisen syynä, jolloin itsensä kehittäminen on motivaation lähde.

”On kiva mennä liikunnan tunnille liikkumaan kavereiden kanssa ja oppimaan uusia lajeja.”

Tämän lisäksi oppilaan sisäistä motivaatiota ilmensivät esimerkiksi ajatukset siitä, että oppilas onnistuu tehtävässä sekä haluaa panostaa liikuntaan.

”Olen omasta mielestäni hyvä liikunnassa. Tänään teen kyllä hyvän tuloksen liikunnassa.”

”Jos pitää kaikesta urheilusta niin kaikkeen suostuu liikuntatunnilla panostaankin.”

Ulkosyntyinen motivaatio puolestaan tarkoittaa sitä, että tehtävä tehdään ulkoapäin tulevien yllykkeiden, kuten odotetun palkkion, arvosanan, kiitoksen tai kunnian toivossa tai rangaistuksen pelossa. Toimintaan motivoidutaan, koska siihen saadaan käsky ulkoapäin, esimerkiksi opettajalta, tai koska se on keino saavuttaa tavoiteltu lopputulos. Ulkosyntyinen motivaatio on luonteeltaan välineellistä. Tyypillisesti ulkoiset palkkiot tyydyttävät yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tarpeita. (Aunola 2002,109; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 178 – 179; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203; Vilkkö-Riihelä 2001, 450; Gottfried, Fleming & Gottfried 2001,3; Deci & Ryan 1985, 30 – 32, 227; Ruohotie 1998, 37 – 39.)

Oppilaat ilmensivät ulkoisen motivaation piirteitä lähinnä rangaistuksen pelon näkökulmasta. Liikuntatunneille osallistutaan, koska poisjännistä seuraisi rangaistus.

”En halua mennä sinne, täytyy lintsata. Jos lähdän välitunnilla ajoissa, kerkeän lähteä ennen kun kukaan huomaa. Mutta mitä jos koulusta soitetaan vanhemmille että en ollut liikuntatunnilla? Saan luultavasti pari päivää arestia tai en saa viikkorahaa. Ei, en voi ottaa sitä riskiä, on vain pakko mennä liikuntatunnille.”

”Jos opettaja huomaisi, että olemme lähteneet, tulisi siitä viesti kotiin ja joutuisimme ehkä jäädä seuraavana päivänä jälki-istuntoon.”

Eräs oppilaista kertoi kuitenkin uhmaavansa rangaistusta.

”Nyt en kyllä tee mitään tunnilla. Mieluummin istuisin jälki-istunnossa kun olisin liikuntatunnilla.”

Toiminnan syyt ovat siis olennainen ero ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä: ohjaavatko oppimista omat tarpeet ja kiinnostus, vai muiden odotukset, sanktiot ja palkkiot. Se, että oppilas kokee osaamisensa perustuvan itsesäätelyyn, on osoituksena sisäisestä motivaatiosta. Se on tulosta omista taidoista, kyvyistä ja ponnisteluista. (Kotilainen & Lauriala 2012, 132 – 133.)

Sisäisen opiskelumotivaation syntymiselle välttämättömiä tekijöitä ovat kannustava ohjaaja, joka tukee oppilaiden oppimista sekä sopivan haasteelliset, vaihtelevat ja mielenkiintoiset harjoitustehtävät. Sopivien tehtävien avulla pyritään maksimoimaan onnistumisen kokemukset, minimoimaan itseä koskevat syytökset epäonnistumisen jälkeen sekä vahvistamaan uskoa omaan kykyihin. Sopivan tasoisten harjoitustehtävien ansiosta oppilas ylittää oppimistavoitteisiin ja saa näin positiivista vahvistusta omille kyvyilleen. Tehtävien vaihtelevuus ja kiinnostavuus vähentävät kyllästymistä ja ikävystymistä. (Ruohotie 1998, 39.) Opettajalla on siis mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden motivaatioon hyvinkin pienillä ja yksinkertaisilla keinoilla, kun hän ottaa huomioon edellä mainitut asiat. Opettaja ei kuitenkaan ole yksin vastuussa oppilaan motivaation synnyttämisestä ja ylläpitämisestä, vaan myös oppilaan oma panostus on tärkeää. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2004) mukaan oppilaan tulee myös itse synnyttää sisäistä motivaatiota, sillä tämä ei ole asia, jonka voisi vain löytää. Innostusta ja sisäistä motivaatiota on siis mahdollista itse tuottaa, eikä se ole ihmisen sisäinen ominaisuus. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 204.)

Opetusstrategiat, jotka ovat ulkoisesti palkitsevia parantavat joidenkin lasten kohdalla tehokkaasti suoritusta, vaikka ne eivät suoranaisesti kehitä sisäistä motivaatiota. Toisaalta ne myös vahvistavat oppijan uskoa omaan mahdollisuuksiin ja kykyihin sekä lisäävät mielenkiintoa kyseisenlaisia tehtäviä kohtaan. Väärin sovellettuna ne voivat aiheuttaa sen, että oppilaat pyrkivät maksimoimaan palkkiot suhteessa vaivannäköön sen sijaan, että oppisivat uusia tietoja ja taitoja. Ei-toivottuja palkkiovaikutuksia voidaan ehkäistä sillä, että palkkion antamisessa pyritään korostamaan enemmän suorituksen laatua kuin määrää, jolloin oppilaat kokevat työskentelyn tärkeämpänä kuin palkkio-odotukset. (Ruohotie 1998, 41.) Kuten luvussa 4.3.1 kerroimme, yksi sisäistä motivaatiota kehittävä lähestymistapa opetukseen on kokemuksellinen opetus. Tavoitteiltaan lähellä kokemuksellista oppimista voidaan nähdä olevan myös yhteistoiminnallinen opetus. Sen periaatteiden mukaan oppilas on itseohjautuva, itsenäisesti ajatteleva persoona, joka kantaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Myös yhteistoiminnallinen oppiminen siis vahvistaa sisäisen motivaation syntyä. (Leppilampi & Piekkari 1998, 28.)

Usein erityisesti behavioristisesti painottuneissa pedagogisissa tilanteissa käytetään sosiaalista vahvistamista. Kyseisenlaisissa tilanteissa opettaja antaa oppilaalle positiivista palautetta aina toivotun reaktion jälkeen. Lisäksi koe- ja todistusarvosanoja

voidaan pitää viivästettynä sosiaalisena palkitsemisena. Uusimpien tutkimuksien mukaan ulkoisella palkkiolla ei ole sinänsä heikentävää vaikutusta sisäistä motivaatiota kohtaan, vaan sen negatiivinen vaikutus liittyy erityisesti tilanteisiin, jolloin ulkoinen palkkio vahvistaa epäonnistumisen pelkoa ja korostaa sosiaalista vertailua. Muissa tapauksissa sisäinen motivaatio saattaa jopa vahvistua hyvistä suorituksista palkitsevan ympäristön johdosta. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 180 – 181.)

Vaikka behavioristinen näkökulma ei ole enää vallalla oleva, halusimme tuoda sen esille, koska oppilaiden vastauksissa korostui joitakin behavioristisia piirteitä. Aineistomme perustelee kriittisen pedagogiikan tutkijoiden näkemystä siitä, että koulussa käytetään edelleen behavioristisia menetelmiä.

Telaman (2000, 57) mukaan nuori on yleensä sisäisesti motivoitunut harrastaessaan vapaa-ajan liikuntaa, jolloin liikunta itsessään motivoi nuorta, sen sijaan, että hän tavoittelisi välitöntä palkkiota. Liikuntatilanteet sisältävät aktiivista toimintaa, mikä mahdollistaa sen, että yksilö voi kohdata yksilöllisiä haasteita ja asettaa omia tavoitteita. Itse näkisimme tämän mahdollisuutena myös koululiikunnassa. Opettajan tehtävänä olisi luoda sellainen liikkumisympäristö ja liikuntatunti, joka mahdollistaisi oppilaiden sisäisen motivoitumisen liikuntaan myös koululiikunnassa.

4.3.3 Tavoiteorientaatioteoria

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voidaan nähdä myös tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden näkökulmasta. Tehtäväsuuntautunut oppilas keskittyy itse tehtävään ja unohtaa oman itsensä suorituksen ajaksi. Ihmisen persoonallisuus vaikuttaa siihen, kuinka hän kokee haastavat tehtävät. Oppilaiden, joille haastavan tehtävän kohtaaminen aiheuttaa ahdistusta, sanotaan olevan minää puolustavasti suuntautuneita. Tehtävän voidaan sanoa olevan kokonaan erilainen heille, kuin muille oppilaille ja se liittyy nöyryytyksen välttämiseen sekä omaa minää uhkaavan tilanteen hallitsemiseen. Usein tämä ilmenee esimerkiksi niin, että oppilas pyrkii vetäytymään kyseisestä tehtävästä tai niin, että oppilas kohdistaa voimavaroja johonkin sijaistoimintaan, kuten tunnilla häiriköintiin. Oppilas saattaa olla myös miellyttämiseen tai suoriutumiseen suuntautunut. Tällainen oppilas on huolissaan siitä, kuinka opettaja häneen suhtautuu ja millaisen vaikutuksen hän tekee. Mikäli olosuhteet ovat suotuisat, ulkoinen kannustus voi ohjata tällaista oppilasta hyviin suorituksiin. Oppilas kiinnittää huomionsa kuitenkin ulkoiseen tunnustukseen ja palkkioihin enemmän kuin opeteltavan asian

ymmärtämiseen. Tästä syystä sen sijaan, että hän pyrkisi ymmärtämään syvällisesti asioita, hän tavoittelee hyviä arvosanoja. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 202.) Moni tutkimukseemme vastanneista oppilaista kertoi pyrkivänsä toimimaan sellaisella tavalla, jonka he olettivat miellyttävän opettajaa tai johtavan parempaan arvosanaan. Tällä tavalla ajatteleva ja toimiva oppilas on siis miellyttämiseen tai suoriutumiseen suuntautunut.

”Auttaisin innokkaasti välineiden kannossa.”

”Käyttäydyn mahdollisimman hyvin jos tää vaikuttaa todistukseen.”

Tavoiteorientaatioteoriassa pohditaan liikuntamotivaation kannalta sitä, syntyykö tunne fyysisestä pätevyydestä itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun perustuen. Mikäli tunne pätevyydestä perustuu itsevertailuun, käytetään siitä nimitystä tehtäväsuuntautuneisuus, joka korreloi voimakkaasti liikuntaharrastuksen kanssa. Mikäli tunne pätevyydestä perustuu normatiiviseen vertailuun, puhutaan minä- tai kilpailusuuntautuneisuudesta, joka puolestaan on erittäin heikosti yhteydessä liikunnan harrastamiseen. (Duda 2007, 79; Haanpää, Af Ursin & Matarma 2012, 48; Laakso, Nupponen & Telama 2007, 57 – 58.)

Tehtävääorientoituneilla oppilailla pätevyyden kokeminen ei ole riippuvainen toisten suorituksista. He kokevat pätevyyttä kehittyessään omissa taidoissaan, yrittäessään kovasti, tehdessään yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa tai oppiessaan uusia suoritustekniikoita. Näin ollen myös oppilaat, joilla on alhaisemmat liikuntataidot, voivat kokea onnistumisen elämyksiä. Minäorientoituneilla oppilailla pätevyyden kriteerit ovat kilpailullisia. Yrittäminen ei välttämättä takaa onnistumisen kokemusta, sillä minäorientoituneet oppilaat kokevat pätevyyttä pystyessään voittamaan toiset, saavuttaessaan hyvän lopputuloksen muihin verrattuna tai suoriutuessaan tehtävistä pienemmällä panostuksella kuin toiset. Ainoastaan jos oppilaan koettu pätevyys on korkea, on voimakas minäorientaatio yhteydessä suotuisiin motivaatiotekijöihin. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162 – 163.)

Kuten aiemmin on kerrottu, voi ulkoisen ja sisäisen motivaation nähdä myös tehtävä- ja minäorientoituneisuuden näkökulmasta. Aineistomme tarjosi esimerkin liikuntaan minäorientoituneen oppilaan ajatuksia koululiikunnasta.

”Muut ovat liikunnassa paljon parempia, enkä jaksa edes yrittää.”

Oppilas siis kokisi pystyvyyttä vain ollessaan parempi kuin muut, eikä hänellä ole mielestään siihen mahdollisuuksia, joten yrittäminen ei takaa onnistumisen kokemusta. Mietimmekin, että tällainen oppilas tarvitsee onnistumisia, eli mielestään toisten voittamista, jatkuvasti motivaation ylläpitämiseksi.

Minä- ja tehtäväorientaatio eivät sulje toisiaan pois, vaan ne sekoittuvat ja ilmenevät usein yhdessä. Tärkeää on ymmärtää kuitenkin näiden kahden suhde toisiinsa. Mikäli tehtäväorientaatio on riittävän korkea riippumatta minäorientaation voimakkuudesta, ei ongelmia tule. Opettajan tekemät didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, muodostuuko tunnista minä- vai tehtäväsuuntautunut. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162 – 163.) Opetusmenetelmävalinnat vaikuttavat osaltaan tunnin motivaatioilmastoon. Kilpailullisuutta ja oppilaiden keskinäistä vertailua esiintyy liikuntatunnilla joka tapauksessa, minkä vuoksi opettajan on erityisen tärkeää korostaa yksilöllistä kehittymistä liikunnan opetuksessa. Esimerkkinä tästä voisi ajatella kuntotestien tulosten tarkastelua. Sen sijaan, että tuloksia vertailtaisiin toisten kanssa, oppilaan tuloksia voitaisiin merkitä vuosittain ylös ja näin ollen oppilaan yksilöllinen kehitys tulisi näkyväksi niin opettajalle kuin oppilaalle itselleenkin.

Avain oppilaiden koululiikuntamotivaatioon kaikissa oppimisen vaiheissa on kiinnostus liikuntaa kohtaan. Kiinnostukseen sisältyy affektiivisen puolen lisäksi kognitiivinen puoli, sillä oppilaan tulee tietää ja ymmärtää asioita motivoituakseen liikkumaan. (Chen & Ennis, 2004, 6.)

4.3.4 Itsemääräämisteoria

Decin & Ryanin mukaan itsemääräämisteoria huomioi sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät, jotka muodostavat toimintaa kohtaan syntyneen motivaation. Tuloksena tästä saadaan kognitiivisia, affektiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia. (Deci & Ryan 2000, 227.) Kognitiivinen seuraus voi olla esimerkiksi asenne liikuntaa kohtaan, affektiivinen seuraus puolestaan viihtyminen liikunnan parissa ja käyttäytymiseen liittyvä seuraus vapaa-ajan liikuntaharrastus. Koululiikunnan avulla oppilas voi saada pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia, jotka kuuluvat psykologisiin perustarpeisiin. Mikäli oppilas saa näitä kokemuksia, hän yleensä viihtyy tunnilla ja kehittää itseään liikkujana. Puolestaan oppilas, joka ei saa tukea perustarpeilleen ei koe itsemääräämisen tunnetta. Tällöin oppilaan motivaatio liikuntaa kohtaan heikkenee, koska hän kokee liikuntatunnit ulkoa ohjattuina. Tästä saattaa seurata esimerkiksi

negatiivisia uskomuksia liikunnan merkityksestä, taitojen oppimisen ongelmia ja ahdistuneisuutta. (Deci & Ryan 2000, 233 – 235; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159.)

Oppilaat olivat ilmaisseet itsemääräämisteorian mukaisia ajatuksia aineistossamme. Esimerkiksi eräs oppilas toi ilmi mielipiteensä siitä, että yrittäessään, hän saattaisi alkaa pitää liikunnasta ja löytää mieleisen vapaa-ajan harrastuksen.

Itsemääräämisteoriassa autonomia on avainasemassa. Koettu autonomia tarkoittaa yksilön vaikutusmahdollisuuksia omaan toimintaansa ja sen säätelyyn. Itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian määrä vaikuttaa siihen, kehittykö oppilaan motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. (Deci & Ryan 2000, 234; Deci & Ryan 1985, 34.) Aineistossamme esiintyi toiveita vaikutusmahdollisuuksista liikuntatunneilla ja oppilaat, joilla näitä kokemuksia jo oli, kokivat ne liikuntaan motivoivina tekijöinä. Se, että sai itse muodostaa joukkueet tai valita parin liikuntatunneilla, oli oppilaille tärkeää.

”Toivottavasti me saadaan päättää itse jaot eikä ope määrää, koska mä en halua noiden surkeiden puolelle.”

”Saan varmaan hyvän joukkueen jos ne saa päättää ite.”

Myös toive mahdollisuudesta vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön tuli ilmi oppilaiden vastauksissa. Suurin osa vastaajista oli esittänyt kirjoituksessaan toiveen liikuntatuntien lajeista. Joissakin vastauksissa pohdittiin myös vaihtoehtoja tuntien nykyiselle sisällölle.

”Pitäisin mieluummin rauhallisista kävelylenkeistä. Liikuntatunnilla voisi tehdä vain niitä asioita, joista kaikki pitäisivät.”

”Voisin kävellä koko tunnin.”

Tulevina opettajina ymmärrämme opetussuunnitelman toki määrittävän sisällöt ja viitekehyksen opetukselle, mutta voisiko oppilaiden toiveita huomioida mahdollisuuksien mukaan muiden sisältöjen ohella. Jos yksi liikuntakasvatuksen tavoite kuitenkin on pohjan luominen elinikäiselle liikunnalle, niin voisiko liikkumismotivaatiota pyrkiä synnyttämään ja ylläpitämään tätäkin kautta.

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella kuvataan oppilaan pyrkimyksiä etsiä läheisyyden, kiintymyksen, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden seurassa sekä lisäksi luonnollista pyrkimystä kuulua ryhmään, kokea itsensä hyväksytyksi ja kokea

positiivisia tunteita ryhmässä toimiessaan (Deci & Ryan 2000, 235). Sosiaalisesti yhteenkuuluva ryhmä toimii siis sisäisen motivaation edistäjänä (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160). Tästä esimerkkinä aineistostamme nousi esiin välitunneilla pelattava jalkapallopele, joka jatkuu välitunnista toiseen samalla kokoonpanolla. Mikäli peli olisi ulkoa, esimerkiksi opettajan toimesta, ohjattu ja rajattu, sisäinen motivaatio vaihtuisi ulkoiseen, jonka vuoksi innostus sekä oppilaiden osallistumisen taso olisi todennäköisesti huomattavasti alhaisempi.

Oppilaan ollessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa hän kokee pätevyyskokemuksia verratessaan itseään muihin. Pätevyyskokemukset vahvistavat minäkäsitystä sen eri osa-alueilla. Minäkäsitys on jaettu pätevyyskokemusten osalta alapätevyysalueisiin, kuten esimerkiksi fyysiseen, tiedolliseen ja sosiaaliseen pätevyyteen. Oppilas saattaa kokea olevansa kyvykkä jollakin näistä pätevyysalueista kokematta itseään kyvykkääksi muilla alueilla. Oppilas arvottaa pätevyysalueet omassa mielessään niin, että ne saavat erilaisia merkityksiä ja painotuksia suhteessa siihen, miten ne vaikuttavat oppilaan käsityksiin itsestään. Osa-alueilla on usein eri merkitys eri oppilaiden kohdalla. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160 – 161; Deci & Ryan 1985, 27.) Käsittelemme minäkäsitystä tarkemmin luvussa 4.5.

Itsemääräämisteorian mukaan pätevyyskokemusten kautta oppilas kokee tyydytystä oppimisestaan. Mikäli tätä tyydytystä kontrolloidaan ulkoisesti, eikä se synny tehtävästä itsestään, ei oppilaan sitoutuminen tehtävää kohtaan, eivätkä oppimistulokset ole merkittäviä. Positiiviset oppilaasta lähtöisin olevat kokemukset puolestaan toimivat tärkeässä roolissa pätevyyskokemusten kannalta. (Deci & Ryan 2000, 234 – 235.)

Kuten edellä ulkoisesta ja sisäisestä motivaatiosta puhuttaessa on noussut esiin, itsensä palkitseminen motivoi toimintaa. Tällä viitataan tilanteeseen, jossa yksilön henkilökohtaisten suoritusten kriteerien saavuttamisesta sinänsä tulee palkitseva kokemus. Olennainen motivaatiotekijä tässä tilanteessa on minätietoisuus, johon liittyy minäpystyvyyden käsite. Minäpystyvyys tarkoittaa niitä uskomuksia, joita ihmisillä on valmiuksistaan selviytyä tehtävistä. Monenlaiset tekijät vaikuttavat minän pystyvyyteen liittyvien käsitysten syntyyn. Voimakkaat ja mieleenpainuvat kokemukset ovat tärkeä lähde käsitysten muodostumiselle. Mikäli yksilö kohtaa toistuvia epäonnistuvia tietyn tyyppisissä tehtävissä, saattaa hänelle syntyä uskomus siitä, ettei hän pysty

suoriutumaan tämän tyyppisistä tehtävistä. Onnistumisen kokemukset puolestaan vahvistavat yksilön käsityksiä siitä, että hän kykenee suoriutumaan sen alueen tehtävistä. Suuri merkitys omaa pystyvyyttä koskevien käsitysten muodostumiselle on suorituksiin liittyvillä emotionaalisilla tuntemuksilla. Minäpystyvyyteen vaikuttavat konkreettisten suorituskokemusten lisäksi myös kasvatuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta välittyvät uskomukset. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 192 – 193.) Opettajan on hyvä huomioida myös se, että lapselle on luultavasti muodostunut käsitys aikaisempiin kokemuksiin perustuen siitä, minkä tyyppisissä suorituksissa hän on erinomainen tai millä alueella hänen taitotasonsa on heikko.

Koululiikunnan on koettu sisältäneen liian paljon normatiivista vertailua ja kilpailua negatiivisia liikuntakokemuksia saaneiden oppilaiden keskuudessa. Kasvavalle nuorelle oman kehollisuuden myönteisenä kokeminen ei ole helppoa luokkatovereiden seurassa. Tämän tekee entistä haastavammaksi se, jos nuori kokee omat taitonsa heikkona. Koska koululiikunnan viikkotuntimäärä on pieni, monissa kouluissa liikuntaa on vain kerran viikossa. Tästä syystä tulisi löytää pedagogisia vaihtoehtoja siihen, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus kokea liikuntaan liittyviä kyvykkyyden kokemuksia. Kun liikuntaa on vain kerran viikossa, liikuntatuokion merkitys korostuu positiivisten liikuntakokemusten ja asenteiden kehittymisen kannalta oppilaan kunnan kehittymisen sijaan. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 158.)

4.3.5 Mikä motivoi lasta liikkumaan?

Liikuntaharrastuksen rooli vaihtelee elämän eri vaiheissa. Kuten aiemmin olemme esittäneet, lasten ja nuorten osalta keskeisiä tavoitteita koululiikunnassa ja harrastustoiminnassa ovat liikuntataitojen oppiminen ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen. Näihin tavoitteisiin keskittymällä tuetaan kasvua ja kehitystä ja lisäksi edistetään terveyttä ja hyvinvointia. (Lintunen 2007a, 29.) Toisin kuin aineistostamme on tulkittavissa, Lintusen mukaan terveyden edistäminen ei toimi motiivina tai innostavana tavoitteena lapsilla ja nuorilla, sillä heidän hahmottamansa aikaperspektiivi on lyhyt, eivätkä he osaa ajatella mahdollisesti myöhemmin elämässä ilmenevää sairausuhkaa itselle mahdollisena. Lintunen toteaa, että liikuntataitojen oppiminen, pätevyyskokemukset, viihtyminen ja liikunnallinen yhdessäolo toisten kanssa innostavat nuoria ja luovat pohjaa koko iän kestäväälle harrastukselle. (Lintunen 2007a, 29; Rink & Hall 2008, 210 – 211.) Lisäksi mahdollisuus ilmaista itseään, toimintaan

liittyvät haasteet tai liikunnan tuottama ilo motivoivat nuorta liikkumaan. Koska oppilaiden motiivit liikunnan harrastamiseen vaihtelevat, tulisi koululiikunnan vastata tähän haasteeseen edistämällä sosioemotionaalisten tavoitteiden, kuten liikunnan ilon, toteutumista liikunnan tunneilla. (Rink & Hall 2008, 210 – 211.)

Heikinaro-Johansson, Varstala ja Lyyra ovat tutkineet yläkoululaisten kiinnostusta koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteyttä vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. Heidän mukaansa sekä tytöille, että pojille on tärkeää liikuntatunnilla vallitseva sosioemotionaalinen ilmapiiri ja tarkemmin se, että tunneilla on hauskaa. Tyttöjä kiinnostaa omaan hyvinvointiinsa liittyvät asiat ja tähän liittyvät tavoitteet koetaan tärkeiksi koululiikunnassa. Pojilla kiinnostus suuntautuu fyysiseen aktiivisuuteen, esimerkiksi kilpailemiseen, pelaamiseen ja omien rajojen kokeilemiseen. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 35.)

Oppilaiden liikuntamotivaatioon ja hyvinvointiin vaikuttaa edellä mainittujen asioiden lisäksi liikuntatunnin motivaatioilmasto. Motivaatioilmastolla tarkoitetaan toiminnan tavoitteita ohjaavaa oppilaiden kokemaa ilmapiiriä, jossa voi korostua tehtävä- tai minäsuuntautuneisuus. Motivaatioilmaston muodostumiseen vaikuttavat kaikki opettajan liikuntatunnilla tekemät didaktiset ratkaisut. Motivaatioilmaston piirteitä kuvaa TARGET-malli (Epsteinin 1989 mukaan). Se tarjoaa opetukseen käytännön didaktisia keinoja, joiden avulla voidaan korostaa toiminnan tehtäväsuuntautuneisuutta. Malli koostuu kuudesta osa-alueesta, jotka ovat tehtävien toteuttamisen tavat, opettajan auktoriteetti, palautteen antamisen tavat, tehtävien ryhmittelyperusteet, toiminnan arviointiperusteet sekä ajankäyttö. TARGET-mallin mukaan opettajan olisi hyvä valita liikuntatunnilla toteutettavat tehtävät esimerkiksi niin, että ne ovat monipuolisia ja vaihtelevia. Tehtävissä tulisi olla mukana henkilökohtaista haastetta omaan taitotasoon nähden, eli opetusta tulee eriyttää. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus asettaa itse tavoitteita taitotasonsa ja toiveidensa mukaisesti. Oppilaiden aktiivinen rooli korostuu tässä mallissa. (Liukkonen 2008, 17 – 18.)

4.4 Liikunnan arviointi

4.4.1 Arvioinnin perusteet

Oppilaan arvioinnin muodot ja käytännöt on määritelty perusopetuslaissa ja asetuksessa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, paikallisessa opetussuunnitelmassa sekä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa ja arvioinnin kokonaisuutta suunniteltaessa oppilaan kehitysvaiheet perusopetuksen aikana on otettava huomioon. Arviointi muodostaa oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta koko perusopetuksen ajan kestävän kokonaisuuden. Arvioinnin tulee olla monipuolista, mikä tarkoittaa arviointitiedon monipuolista keräämistä sekä erilaisten arviointimuotojen käyttöä. (Kyllönen 2004, 142, 144; Cantell 2010, 109.) Arviointi tarjoaa opettajalle tärkeää tietoa oppilaiden oppimisesta suhteessa tavoitteisiin sekä siitä, mihin tulisi seuraavaksi kiinnittää huomiota opetuksessa ja millaiset työskentelytavat ovat edistäneet oppimista. Oppimisen edellytyksenä on, että sekä oppilas että opettaja ovat tietoisia oppimiselle asetetuista tavoitteista ja siitä, miten oppilas on onnistunut tavoitteiden saavuttamisessa. (Kyllönen 2004, 142.)

Oppilaiden ajatukset erilaisista arviointimuodoista olivat yksipuolisia. Mielenkiintoista oli, että ainoastaan pieni osa oppilasta mainitsi ylipäänsä arviointikäytänteet vastauksissaan. Osassa vastauksista mainittiin se, että liikuntatunneilla keskitytään vain tuloksiin, eikä yrittäminen riitä. Toisaalta taas osa oli nähnyt yrittämisen olevan mainittavan arvoinen liikunnan arvosanaan vaikuttava tekijä.

”Mielestäni koulun liikunnassa katsotaan sitä paitsi vain tuloksia joten yrittäminen ei välttämättä aina riitä.”

”Minun on myöskin ajateltava, että jos en liikuntatunnilla yritä enkä tee mitään niin se laskee paitsi liikunnannumeroani, myös keskiarvoani.”

Arviointimuodoista mainittiin oppilaiden vastauksissa edellisten lisäksi mittaaminen. Se oli kuvattu sekä positiivisesta että negatiivisesta näkökulmasta.

”Ei hemmetti opettaja just kerto, että meillä on kilometrin juoksu. Mun viimeisin aika oli 20min 59s. Koko luokka nauro mulle.”

”Taitoradassa otetaan aikaa ja minulle tuli kolmanneksi paras.”

Oman käsityksemme ja aineistostamme esiin nousseiden kirjoitusten mukaan oppilaat eivät ole juurikaan tietoisia liikunnan arviointikriteereistä. Yrittämisen ja mittaamisen vaikutukset arvosanaan olivat ainoat teemat, joissa arviointimuodot mainittiin. Oppilaat vaikuttavat kuitenkin mieltävän, mitä opettaja heiltä odottaa ja mitkä asiat vaikuttavat liikunnan arvosanaan. Lisäksi oppilailla on ajatuksia, jotka peilaavat koulussa vaikuttavaa piilo-opetussuunnitelmaa. Tästä esimerkkinä aineistossamme mainittiin aktiivisen oppilaan ihanne.

Oppilaan arviointi on jaettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointiin opintojen aikana sekä päättöarviointiin. Näillä arvioinneilla on erilaiset tehtävät. Opintojen aikaisen arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa opiskelua ja lisäksi kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut oppimiselleen ja kasvulleen asetetut tavoitteet. Nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen nähdään prosessina, minkä vuoksi oppimista arvioitaessa arvioinnin tulee kohdistua koko prosessiin. Arvioinnin tehtävänä on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva kehittymisestään ja oppimisestaan ja näin ollen tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua ja minäkuvan muodostumista. Opintojen aikaisen arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön ja olla totuudenmukaista. Arviointi kohdistuu oppilaan oppimiseen ja edistymiseen ja siinä otetaan huomioon arvioinnin merkitys oppimisprosessissa. Opettajan antama jatkuva palaute on tärkeää arvioinnin muodostamassa kokonaisuudessa. Opettaja pyrkii ohjaamaan oppilasta tiedostamaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä auttamaan oppilasta ymmärtämään oppimistaan arvioinnin avulla. Oppilaan työskentelyä, käyttäytymistä ja edistymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kuvauksiin oppilaan hyvästä osaamisesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262; Kyllönen 2004, 140 – 141.)

Arviointi on tehtävänä haasteellinen ja sen vuoksi on tärkeää pohtia, miksi arviointia tehdään ja mitä sillä saavutetaan. Väärin toteutettuna arviointi voi tukahduttaa oppilaalta oppimisen ilon sekä häiritä oppilaan edistymistä. Arvioinnin myötä oppilaalle muodostuu käsitys siitä, millaista toimintaa ja tietoa pidetään tärkeänä, mikä voidaan nähdä piilo-opetussuunnitelmaa kuvastavana ilmiönä. Nämä oppilaan olettamukset vaikuttavat hänen toimintaansa. Edellä mainitun perusteella huomataan, että se miten arvioidaan, vaikuttaa keskeisesti siihen, miten opitaan. (Kyllönen 2004, 141 – 142.) Oppilaiden totuttaminen jatkuvan arvioinnin ja kontrolloinnin kohteena olemiseen näyttäisi olevan arviointikäytäntöjen piilossa oleva tehtävä. Myös oppilaan

persoonallisuus tulee usein arvioiduksi, vaikka virallisesti pyritäänkin arvioimaan vain oppimista. Vaikka tämä piilo-opetussuunnitelma vaikuttaisikin oppijan elämään pitkällä aikavälillä, jää se usein myös oppijan kannalta piileväksi. (Törmä 2003, 121.)

Oppilaan arvioinnin pohjana toimii kansallisesti määritelty tieto- ja taitotaso, joka on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan hyvän osaamisen kuvauksessa ja päättöarvioinnin kriteereissä. Hyvän osaamisen kuvaus määrittelee tason arvosanalle kahdeksan numeroarvostelua käytettäessä. Opetussuunnitelmassa määritellään yleiset ja oppiainekohtaiset arviointiperiaatteet. Arvioinnin perusteista tulee antaa etukäteen tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen ja pyydettyä tulee jälkikäteen selvittää, miten niitä on arvioinnissa sovellettu. Tämän lisäksi oppilaalle ja hänen huoltajalleen tulee antaa arviointipalautetta riittävästi ja monipuolisesti lukuvuositodistusten lisäksi. Pohdimme, että käytännössä tämä toteutuu harvoin koululiikunnan osalta. Muiden oppiaineiden osalta vanhemmat saavat säännöllisesti tietoa esimerkiksi oppilaan koetuloksista ja kotiläksyt ovat konkreettisesti nähtävissä oppilaan niitä tehdessään. Liikunnassa toteutettava arviointi jää usein korkeintaan oppilaan ja opettajan väliseksi. Saattaa olla, että oppilas itsekään ei aina saa riittävästi palautetta tai tietoa häneen kohdistuneesta arvioinnista. Tietoa tulisi antaa oppilaan vahvuuksista, hänen edistymisestään sekä niistä oppimisen alueista, joita on kehitettävä. Yleisesti arviointipalautetta voidaan antaa erilaisin tiedottein, välitodistuksin ja arviointikeskusteluissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262 – 263.)

Oman kokemuksemme mukaan liikunnan kohdalla oppilaalle ja vanhemmille suunnattuun arviointipalautteeseen ja sen määrään vaikuttaa se, opettaako liikuntaa luokan oma opettaja vai joku muu opettaja. Arviointikeskustelut käydään useimmiten luokan oman opettajan johdolla, eikä liikunnanopettaja välttämättä edes osallistu niihin. Arviointipalautetta liikunnasta annetaan harvemmin myöskään tiedotteilla. Arviointipalautteen lisääminen koululiikunnassa voisi mahdollistaa oppilaan positiivisen liikkumismotivaation ja minäkuvan tukemisen. Tällöin oppilas tulisi tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja siitä, mitä opettaja liikuntatunneilla arvioi. Tämän tietoisuuden lisääminen saattaisi helpottaa oppilaan keskittymistä omaan kehittymiseensä ja taitojensa karttumiseen sen sijaan, että huomio olisi mittaamisessa ja sosiaalisessa vertailussa, kuten viime aikoina mediassa on ollut esillä. (Ks. esimerkiksi Helsingin Sanomien mielipidekirjoitus 8.10.2012 Koululiikunnan lajikirjo on saatava

monipuolisemmaksi.) Aiemmin toimme esille myös sen, kuinka mittaaminen näkyi omassa tutkimusaineistossamme.

Oletimme oppilaiden kirjoittavan liikunnan arviointiin liittyvistä asioista paljon, koska uskoimme arvioinnin olevan tunteita herättävä ja oppilaille tärkeä asia. Oppilaiden ajatukset arvioinnista aiheesta olivat kuitenkin yllättävän yksipuolisia. Vastauksissa ei ollut nähtävissä sitä, että oppilaat tiedostaisivat, mihin opettajan arviointi liikuntatunneilla perustuu. Vastauksista, jotka käsittelivät arviointiin liittyviä asioita, oli erotettavissa kaksi vastakkaista näkökulmaa siitä, mihin oppilaat kokivat arvioinnin kohdistuvan. Toisaalta oppilaat kokivat, että pitää yrittää parhaansa ja tehdä niin kuin opettaja vaatii, jotta saa hyvän numeron. Myös pelko liikunnan arvosanan laskemisesta vaikutti oppilaiden osallistumiseen liikuntatunnilla.

”En kuitenkaan halua, että liikunnan numeroni olisi todistuksessa huono, niin teen kaiken mitä pitääkin.”

”Ajattelin ensin lintsata, mutta silloin numeroni voisi laskea.”

”Yleensä tunneilla seisokelen nurkassa ja potkiskelen seiniä. Tästä hyvästä liikuntanumeroni oli 6.”

Toisaalta eräs oppilas toi esille vastakkaisen näkökulman, jossa hän korosti piittaamattomuuttaan koululiikuntaa ja liikunnan arvosanaa kohtaan.

”Inhoan liikuntaa ja kaikkia muita liikuntalajeja. Minua ei kiinnosta yhtään ja sen takia liikuntanumeroni on 5. Olen ylpeä itsestäni, koska parempaa en halua.”

Liikunnan päättöarviointin kriteerit hyvälle osaamiselle eli arvosanalle kahdeksan määrittellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Saadakseen arvosanan kahdeksan oppilaan tulisi osata ydintaidot juoksuissa, hypyissä ja heitoissa, osata voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä sekä osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa. Lisäksi oppilaan tulee osata yleisimpien pallopelien perusteet ja pelata niitä sovittujen sääntöjen mukaan, osata suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista. Talvilajeista oppilaan tulee hallita hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat ja luistella sujuvasti. Oppilaan tulee myös hallita uimataito sekä osata vesipelastamisen taitoja. Oppilaan tulee tuntea liikunnan ja terveydenvälisiä yhteyksiä, osata ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään, osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautua liikuntatunneille

asiallisesti ja huolehtia puhtaudestaan sekä toimia vastuullisesti toiset huomioon ottaen ja noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 250.)

Oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt sitä, että liikunnan arvioinnin hyvän osaamisen kriteerit olisivat oppilaiden tiedossa tai että he olisivat ne sisäistäneet. Ainoastaan yksi kommentti liittyi osaamisen ja arvosanan väliseen yhteyteen. Siinä oppilas koki huonon arvosanan johtuvan siitä, että ei osaa liikuntatunnilla harjoiteltavia asioita.

” Luultavasti tänäänkään en osaa mitään, joka sitten varmaan alentaa numeroani.”

Aineistoon perehtyessämme tuntui siltä, että oppilaan oma näkemys ja arvioinnin todellisuus eivät kohtaa. Opettaja ei mielestämme voi perustaa arviointiaan pelkästään aktiivisuudelle ja yrittämiselle, jonka merkitystä oppilaat korostivat kirjoituksissaan. On ymmärrettävää, että oppilaat nostavat näitä ajatuksia esille. Olettaisimme vastausten perusteella, että opettajat ovat korostaneet aktiivisen osallistumisen ja yrittämisen merkitystä, jotka ovatkin tärkeitä seikkoja oppilaita motivoitaessa. Opettajan työtä ja arvioinnin toteutusta määrittää kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa on selkeästi määritelty oppilaan hyvän osaamisen kriteerit. Näitä kriteerejä opettajan tulee perusopetuslain mukaan työssään noudattaa.

Taitojen osaamisen sijasta oppilaat korostivat vastoin odotuksiamme vapaa-ajan harrastuneisuuden vaikutusta liikunnan arvosanaan. Useampi oppilas oli sitä mieltä, että jos harrastaa liikuntaa vapaa-ajallaan, vaikuttaa se positiivisesti liikunnan numeroon. Tämä on mielenkiintoinen seikka, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei mainita vapaa-ajan harrastuneisuutta oppilaan hyvän osaamisen kriteereissä. Tosin yksi opetuksen tavoitteista on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 249) mukaan se, että oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja osaa etsiä tietoa liikunnan harrastamismahdollisuuksista, kuten aikaisemmin luvussa 4.2.2 mainitsimmekin.

”Kun olen innostunut johonkin lajiin niin ehkä alan pitämään muistakin lajeista ja arvosanani kasvaa ja olen iloisempi kun urheilen.”

”Harrastan myös vapaa-ajalla yleisurheilua.”

Taito- ja taideaineita opettavien opettajien tulisi keskustella oppilaiden kanssa liikunnanopetuksen arviointikriteereistä sekä toiminnan tavoitteista. Oppilailta tulisi olla

tiedossaan opetuksen tavoitteet, jotta usein liikunnan tunneilla esiintyvä kilpailuasetelma saataisiin hälvenemään. Turhasta suoritus- ja kilpailukeskeisyydestä voitaisiin päästä eroon, mikäli opettajat korostaisivat innostusta, aktiivisuutta sekä tilanteita, joista kaikilla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. Kilpailullisuus ei kuulu koulun liikunnanopetuksen tavoitteisiin. (Cantell 2010, 94–95; Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 179.) Telama on osittain samoilla linjoilla. Hänen mukaansa leikinomainen kilpailullisuus kuuluu tavanomaisesti nuorten urheiluun, mutta sen liiallisella korostamisella on tutkitusti vaikutuksia lapsen ja nuoren kehitykseen (Telama 2000, 55). Juuri leikinomainen kilpailullisuus kuitenkin omasta kokemuksestamme motivoi suurta osaa oppilaista liikuntatunneilla, joten asiaa ei voi katsoa täysin mustavalkoisesti. Pelit kuuluvat esimerkiksi useisiin joukkuelajeihin, ja kilpailullisuus on niiden suola. Yksilölajeissa mielestämme turhaa kilpailullisuuden korostamista on syytä välttää ja sen sijaan pyrkiä aikaansaamaan liikunnan iloa ja onnistumisen kokemuksia, kuten olemme aiemmin luvussa 4.1.3 tuoneet esille.

Oppilaat toivat esille kilpailun motivoivan vaikutuksen tutkimusaineistossamme. Oppilaat toivat esille toiveita siitä, että liikuntatunnilla olisi pelejä ja kilpailuja. Halusimme tuoda tämän näkökulman selkeästi esille, sillä liikuntatuntien kilpailullisuutta on kritisoitu niin paljon ja tämä vastakkainen näkemys tulee esille myöhemmin luvuissa 4.5.5 ja 4.5.7.

”Olisipa kiva liikuntatunti, ettei vain harjoitella koko aikaa. Vaan pelailtaisiin jonkin aikaa esim. viime liikkatunnilla pelailimme pesäpalloa. Se oli ihan kivaa.”

”Onkohan meillä kisaa?”

Se, missä määrin kilpailun merkitystä korostetaan toiminnassa ja missä määrin toimintaan kuuluu yhteistyötä ja vuorovaikutusta, vaikuttaa myös liikunnan myönteisten ominaisuuksien muodostumiseen. Nämä tekijät vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kasvuun. Lapsen sosiaalista kehitystä tuetaan parhaiten järjestämällä liikunta lapsen lähtökohdista. Koululiikunnassa reilun pelin korostaminen onnistuu helpommin kuin esimerkiksi kilpaurheilussa. Usein pelkästään voittoon ja menestykseen suuntaava kilpaurheilu ei tue lapsen sosiaalismoraalista kehittymistä. (Telama 2000, 67, 71.)

4.4.2 Työskentelykäyttäytymisen arviointi ja itsearviointi

Osana oppilaan oppimistaitojen arviointia arvioidaan työskentelyä. Työskentelyn arviointi kohdistuu oppilaan taitoon suunnitella, toteuttaa, säädellä ja arvioida omaa työtään. Arvioinnissa huomioidaan miten vastuullisesti oppilas työskentelee ja miten hän toimii yhteistyössä toisten kanssa. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineen arviointia, mutta työskentelyä voidaan arvioida myös erikseen. Oppilaan käyttäytymistä arvioivat kaikki häntä opettavat opettajat. Käyttäytymisen arviointi perustuu siihen, miten oppilas ottaa huomioon muut ihmiset ja ympäristön ja miten hän noudattaa sääntöjä. Koulun kasvatukselle asettamat tavoitteet otetaan huomioon käyttäytymisen tavoitteita määriteltäessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264.) Vielä vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioitiin oppilaan käyttäytymistä ja huolellisuutta, joka on sittemmin korvattu työskentelytaitojen arvioinnilla vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 31; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264). Tämä kuvastaa mielestämme sitä, että työskentelytaitojen merkitys ja sen myötä myös oppilaan osallistaminen on lisääntynyt.

Oppilaat korostivat vastauksissaan käyttäytymiseen liittyviä asioita ja niiden vaikutusta liikunnan arvosanaan. He olivat hyvin tietoisia siitä, että työskentelyä ja siis myös käyttäytymistä arvioidaan jatkuvasti ja aktiivinen osallistuminen on edellytys hyvälle arvosanoille. Tämä kuvastaa osaltaan myös koulun arjessa vaikuttavaa piilo-opetussuunnitelmaa.

”Onnistunko antamaan tälläkin viikolla aktiivisen kuvan itsestäni?”

”Vaikuttaakohan juuri tämä liikkatunti todistusnumeroon?”

”Usein pelleilen tahallani, vaikka tiedän ettei se auta ainakaan liikunnan arvion osalta.”

Perusopetuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaan itsearviointiin tarvitsemia edellytyksiä. Itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan opiskelutaitojen kehittymistä ja itsetuntemuksen kasvua. Tavoitteena on, että oppilaan myönteinen minäkuva oppijana ja oppilaan itsetunto sekä osallisuuden tunne vahvistuvat. Oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä itse asettamaan opiskelulle tavoitteita itsearviointitaitojen kehittämisen myötä. Säännöllisen palautteen antaminen oppilaalle hänen

työskentelystään auttaa oppilasta tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan oppimis- ja työskentelytaitojaan ja näin ollen kehittämään itsearviointitaitojaan. Oppilasta tulisi ohjata ja kannustaa arvioimaan monipuolisesti oppimistaan ja osaamistaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264.)

Opetussuunnitelma korostaa itsearvioinnin merkitystä oppimisen tukena. Arvioinnin avulla ohjaaminen ja kannustaminen edellyttääkin, että opettaja tuntee oppilaiden tavan arvioida omia suorituksiaan. Usein itsearviointitilanteet ovat kuitenkin kiireisiä ja muodollisia, jolloin oppilaiden todelliset ajatukset saattavat jäädä arvailujen varaan. Jatkuva arviointi vaikuttaa oppilaan persoonallisuuteen ja totuttaa hänet julkiseen arvosteluun. (Törmä 2003, 122.)

Itsearviointiin liittyvät teemat eivät tulleet ilmi oppilaiden vastauksissa. Tämä kertoo mielestämme siitä, että itsearviointia ja siihen liittyvien taitojen harjoittamista ei ole opetuksessa korostettu. Kuitenkin aikaisemmin mainitsemamme kokemuksellinen oppiminen painottaa oppimisprosessissa itsearvioinnin roolia (Leppilampi & Piekkari 1998, 24). Mielestämme liikunnan opetuksessa itsearviointia voisi hyödyntää tehokkaammin, jolloin oppilas luultavasti motivoituisi paremmin tekemäänsä ja samalla todennäköisesti oppilaan pätevyyskokemukset ja minäkäsitys vahvistuisivat.

4.4.3 Opettajan valta

Arviointi pitää sisällään ristiriitaisuuksia. Arviointi voi tarjota opettajalle mahdollisuuden auttaa oppilasta kehittymään oppijana. Eteenpäin ohjaava ja kannustava arviointi voi olla erittäin motivoiva ja merkittävä tekijä oppilaalle. Erityisesti toteuttaessaan arviointia opettaja on tilanteessa, jossa hän kohtaa oppilaansa ja hän joutuu pohtimaan oppilaan oppimista ja toimintaa koulussa henkilökohtaisesti. Kohtaamisesta tulee syvempää, mikäli opettaja antaa oppilaalle sanallista ja kuvailevaa palautetta. (Cantell 2010, 106–107.) Kokemuksemme mukaan liikuntaryhmät ovat usein suuria ja taitotasoltaan heterogeenisiä, minkä vuoksi henkilökohtaisen, juuri opetuksen tavoitteeseen kohdistuvan sanallisen palautteen antaminen oppilaan suorittaessa harjoitusta on haastavaa. Tämän lisäksi haastavaa arvioinnista tekee sen subjektiivisuus ja suhteellisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu oppimisen arvioinnin kriteerit, mutta tästä huolimatta opettajan on monesti hyvin vaikea sanoa,

onko kyseisen oppilaan osaaminen esimerkiksi yhdeksikön vai kahdeksikön tasolla. Tulevina opettajina koemme, että kyetäkseen toteuttamaan tasapuolista ja oikeudenmukaista arviointia on opettajan tiedostettava oma valtansa ja arvioinnin suhteellisuus.

Virallisesti opettajan tulee arvioida ainoastaan oppimista ja sitä mittaavia suorituksia, mutta kuten aiemmin kerroimme, käytännössä myös oppilaan persoonallisuus tulee usein arvioiduksi (Simola 2001, 65). Ihmisillä on taipumus muodostaa oletuksia persoonallisuuden piirteiden välisistä yhteyksistä, ja nämä oletukset saattavat leimata henkilön kyseisen ihmisen mielessä. Joskus näistä olettamuksista voi muodostua itseään toteuttavia ennusteita, jotka ovat eettisesti arveluttavia. Mikäli opettaja leimaa oppilaan esimerkiksi ujoksi ja hiljaiseksi, voi olla, että oppilas käyttäytyy tämän leiman mukaisesti aina opettajan läsnä ollessa. Tämä saattaa muodostua aidon vuorovaikutuksen kehittymisen esteeksi ja vaikuttaa siihen, miten opettaja toimii kyseisen oppilaan kanssa. Opettajan kannustus ja tukeminen vaikuttavat menestyväksi oletetun oppilaan hyvään menestykseen. Opettajan henkilökohtainen tulkintamalli muodostuu tavoitteen asettelua ja vuorovaikutusta sääteleväksi piilo-opetussuunnitelmaksi. (Törmä 2003, 119 – 120.)

Liikunta onkin oppiaineena erityisen herkkä leimojen muodostumiselle sen kehollisuuden vuoksi. Mielestämme opettajan tulee tarkkailla omaa toimintaansa ja suhtautumista oppilaisiin ja heidän taitoihinsa. Oppilaan taidot voivat olla eri lajeissa hyvinkin eri tasolla. Ei siis voi vetää johtopäätöksiä yhden lajin perusteella ja yleistää sitä koskemaan koko koululiikuntaa. Liikuntaa arvioitaessa tulee myös pitää mielessä, että sen tehtävänä on arvioida sitä, mitä oppilas on oppinut suhteessa hänen aiempiin taitoihinsa ja opetussuunnitelman tavoitteisiin, eikä sitä, kuinka hyvin hän suoriutuu suhteessa muihin oppilaisiin. Leimaaminen on käsitteenä negatiivinen ja usein sitä tuleekin välttää, mutta sitä ei myöskään pidä sekoittaa tarpeelliseen havainnointiin ja taitotason arviointiin, joita on välttämätöntä oppilaan oman turvallisuuden ja oikeanlaisen tehtävän soveltamisen vuoksi tehdä.

Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaiset koulut toimivat varsin itsenäisesti. Suomalaiset koulut ja opettajat omaavat runsaasti päätösvaltaa liittyen opetussuunnitelman painotuksiin, kurssien sisältöihin, oppikirjoihin sekä arviointimenettelyihin. Suomessa perusopetuksen oppimäärän suorittaminen pohjautuu

opettajien arviointeihin toisin kuin monissa muissa maissa, esimerkiksi Englannissa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa, joissa on määritelty tiukat standardit joiden mukaan oppimista mitataan päättötestein tai -tutkinnoin. Suomalainen opettaja arvioi opetussuunnitelman määrittämien hyvän osaamisen kriteerien mukaan oppilaitaan. Kansainvälisesti tarkasteltuna tämä antaa opettajille ja kouluille paljon vapautta ja valtaa, mitä ei rajata tiukoilla arviointistandardeilla. (Linnakylä & Välijärvi, 2005. 266.)

Opetustyössä työn tuloksellisuutta uhkaa monella tapaa opettajan itsetunnon puute. Mikäli opettajalla ei ole riittävää itsearvostusta, vaikuttaa se hänen työhönsä heikentämällä mahdollisuuksia oppilaiden lähestymiseen näiden elämäntilanteista käsin. Tällöin on mahdollisuus, että opettaja pönkittää omaa asemaansa ulkoisin keinoin, jolloin hän esimerkiksi eleiden ja ilmeiden välityksellä asettaa tehokkaasti rajat sille, mitä tilanteessa hyväksytään ja mitä siinä saa tuoda esiin. Tämä korostaa opettajan ja oppilaan eriarvoisuutta ja johtaa helposti kielteiseen kehään. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 48 – 49.)

4.5 Minäkäsitys

4.5.1 Määrittelyä

Minäkäsitys eli minäkuva on tiedostettu kokonaisnäkemys itsestä, eli eräänlaista asennoitumista itseen. Minäkäsitys sisältää aina kognitiivisen aspektin, eli ihmisen tiedot itsestään. Lisäksi se sisältää myös affektiivisen ja arvioivan suhtautumisen itseen. Minäkäsitys on siis jäsentynyt skeema itsestä ja se sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset yhdistettyinä arvoihin, asenteisiin ja tunteisiin. Se sisältää myös yksilön roolit ja sosiaaliset suhteet, yksilöllä olevan kuvan omasta kehostaan, ihanne minän sekä yksilön näkemykset kyvyistään ja muista psyykkisistä ominaisuuksistaan. Minä ja minäkäsitys ovat psyykkisiä prosesseja ja ne ohjaavat yksilön toimintaa. Niiden avulla yksilö tulkitsee kokemuksiaan, valikoi ympäristöstään informaatiota, asettaa itselleen tavoitteita ja ennakoii tulevaa. (Aho 2002, 18; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14.) Minäkäsitys muodostuu niistä kokemuksista, joita ihminen saa ollessaan ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. Se sisältää arvion omasta itsestä suhteessa toisiin. Minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat eniten niiden henkilöiden arviot, joihin henkilö luottaa tai joita hän ihailee tai pitää esikuvinaan, esimerkiksi vanhemmat, opettajat, ystävät ja vertaisryhmät. Henkilön

käsitys itsestään vaikuttaa siihen, miten hän kokee itsensä ja miten hyvänä hän itseään pitää. Näitä kokemuksia luokitellaan vertailemalla niitä aikaisempiin kokemuksiin. Ennen kuin ihminen kokee minuuden elämyksiä, hän tarvitsee elämyksen omasta minästä siitä syystä, että meillä pitää olla elämys siitä, että olemme olemassa ennen kuin tiedämme, millaisia olemme. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 17; Holopainen 1990, 45 – 46; Rintala, Ahonen, Cantell & Nissinen 2005, 264; Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 43; Aho 1996, 12.)

Minäkäsityksen ja minäkuvan erottelu ei ole aina itsestään selvää. Usein minäkäsitystä ja minäkuvaa pidetään toistensa synonyymeinä. Minäkäsitys voidaan kuitenkin erottaa minäkuvasta siten, että minäkäsitystä voidaan pitää abstraktiona ja minäkuvaa puolestaan erilaisin mittarein ja testein konkretisoituna käsitteenä. Tällöin minäkuva on yksilön mitattu ja verbalisoitu minäkäsitys, joka muodostuu useasta minäkuvasta. Minäkäsitys on eräänlaista yksilön asennoitumista itseensä, jolloin siihen kuuluvat paitsi ihmisen tiedot, eli kognitiivinen puoli, itsestään myös hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. (Aho 1996, 9.) Tästä syystä käytämme tutkimuksessamme minäkäsityksen käsitettä.

Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä, sillä ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään, ei sen mukaan, millaiset hänen todelliset kykynsä tai ominaisuutensa ovat. Esimerkiksi jos lapsella on käsitys siitä, että hän ei ole hyvä matematiikassa, hän luultavasti ei edes yritä vaikean matemaattisen tehtävän ratkaisua vapaaehtoisesti. Eikä tämä tilanne muutu, vaikka hänelle kerrottaisiin, että hän pystyy selviytymään tehtävästä. Minäkäsityksen puolustaminen ja vahvistaminen on yksi yksilön perimmäisistä tavoitteista, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, millaista informaatiota hän ottaa vastaan ympäristöstään. Yksilö valikoi minäkäsitystään tukevaa ympäristön tuottamaa informaatiota ja tämän valinnan kautta vaikuttaa minäkäsitys siihen, mitä ihminen oppii. Minäkäsitys on siis keino, jonka avulla ihminen pitää itsensä psyykkisesti tasapainossa. Se ylläpitää sisäistä johdonmukaisuutta yksilön tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä. Myös se, miten yksilö antaa merkityksen kokemuksilleen ja tulkitsee maailmaa, tapahtuu minäkäsityksen avulla. Esimerkiksi positiivisen minäkäsityksen omaava oppilas kokee ja tulkitsee opettajansa käyttäytymisen todennäköisesti aivan eri tavalla kuin sellainen lapsi, jolla ei ole niin positiivinen minäkäsitys. Oppilas, joka pitää opettajansa toimintaa epäoikeudenmukaisena, käyttäytyy sen mukaisesti, vaikka opettajan toiminta olisi

objektiivisesti katsoen kuinka oikeudenmukaista tahansa. (Aho 1996, 11 – 12.) Se, mitä oppilas uskoo omista kyvyistään, säätelee sitä, minkälaisia ongelmia tämä asettaa ratkaistavakseen. Suoritukseen liittyvät odotukset onnistumisesta tai epäonnistumisesta välittävät heidän oppimistoimintansa ja tietojensa välisiä suhteita. Nämä uskomukset määrittävät sen, kuinka haastavia ongelmia oppilas uskaltaa kohdata. Omista uskomuksista riippuu, miten paljon oppilas panostaa yrittämiseen ja kuinka paljon hän käyttää siihen aikaa sekä kuinka sisukkaasti hän toimii törmätessään ongelmiin tai epäonnistuessaan tehtävässä. Mikäli oppilaalla on hyvät uskomukset omista kyvyistään, hän on valmis ponnistelemaan enemmän päästäkseen tavoitteisiinsa. Oppilaan tulee uskoa itseensä ja luottaa onnistumiseensa, jotta hän voi kohdata haasteellisia tehtäviä. Mikäli oppilas ei usko omiin kykyihinsä, häntä on hyvin haastavaa motivoida yrittämään. Syrjäytyminen ja heikot suoritukset vaikuttavat itsetuntoon heikentävästi sekä aiheuttavat epäonnistumisen pelkoa, mikä estää oppilasta yrittämästä kunnolla. Oppilas saattaa sisäistää oppimisympäristön tai opettajan hänestä tekemän arvion toistuvien epäonnistumisen kokemusten seurauksena ja näin menettää uskon omaan itseensä. Mikäli oppilas tulkitsee epäonnistumisen sisäisistä ominaisuuksista johtuvaksi ja onnistumisen hyvistä olosuhteista johtuvaksi, niin oppilaan mahdollisuudet hallita omaa oppimistaan heikkenevät. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 204 – 206.)

Ihmisen minäkäsitys rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen viitekehyksessä. Kun lapsi oppii näkemään itsensä toisen ihmisen näkökulmasta ja siten hahmottaa itsensä yksilönä, syntyy minätietoisuus vuorovaikutuksen puitteissa. Tällöin lapsi kykenee pohtimaan omaa ymmärtämistään ja tarkastelemaan omia motiivejaan ja tietojaan. Tällöin hänen on mahdollista ymmärtää tiedon suhteellisuus ja kyseenalaistaa oma maailmankuva. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 43.) Yksi tärkeimmistä sosiaalisen vuorovaikutuksen elementeistä on ihmisen oma minä. Yksilön minä ja etenkin hänen minäkäsityksensä määräävät hänen asenteitaan, käyttäytymistään ja toimintaansa vuorovaikutustilanteissa. Ihminen tulkitsee kokemuksiaan eli antaa merkityksiä tapahtumille minänsä avulla. Esimerkiksi lapset saattavat tulkita opettajiensa käyttäytymisen ja puheen hyvin eri tavalla riippuen siitä, millainen minäkäsitys heillä on. Yksilö myös valikoi ympäristöstään tietoa minäkäsityksensä perusteella. Hän ottaa helpommin vastaan sellaista tietoa, joka tukee hänen käsitystä itsestään. Tieto, joka on ristiriidassa hänen minänsä kanssa, saattaa tulla hylätyksi tai

torjutuksi. Tämä prosessi auttaa ihmistä pitämään itsensä psyykkisesti tasapainossa. (Aho 2002, 16.)

Negatiivinen minäkäsitys voi johtaa arkaan ja pelokkaaseen tai toisaalta tyrannisoivaan, rehentelevään ja häiritsevään käyttäytymiseen. Myös päätöksenteon vaikeus voi johtua negatiivisesta minäkäsityksestä. Usein suorituksen ensireaktiona on ”en osaa” tai ”tämä on liian vaikeaa minulle”. Yksilö odottaa epäonnistumista ja reagoi sen mukaisesti. Jos ihminen epäonnistuu silloin kun ei edes yritä tosissaan, hän ei stressaannu samalla tavalla kuin jos hän olisi yrittänyt selviytyä hyvin tehtävästä. Yksilö suojelee itseään tulevaisuuden pettymyksiltä vähättelemällä positiivisen palautteen merkitystä ja arvioimalla suorituksensa todellista heikommaksi. Lasten kohdalla aikuisten reaktiot suoritustilanteissa ovat erittäin tärkeitä. Ihminen, jolla on negatiivinen minäkäsitys, on altis ulkoiselle palautteelle. Hän haluaisi toisaalta saada positiivista palautetta ja uskoa itseensä, mutta toisaalta hän kykenee hyväksymään vain sen informaation, joka on yhteneväinen hänen oman käsityksensä kanssa. Hän siis hyväksyy negatiivisen palautteen helpommin kuin myönteisen minäkäsityksen omaava henkilö, joka poimii ympäristöstä positiiviset tapahtumat ja myönteisen palautteen. Kilpailutilanteet voivat olla suuri pelon aihe negatiivisen minäkäsityksen omaavalle lapselle. Hän pyrkii suojelemaan itseään epäonnistumisilta, mikä johtaa siihen, että hän kokee kilpailutilanteet uhkaavina. Myönteisen minäkuvan omaava lapsi puolestaan pitää kilpailutilanteista, koska hän haluaa vahvistaa minäkuvaansa. (Aho 1996, 21 – 25.)

4.5.2 Minäkäsityksen ulottuvuudet

Minäkäsitys on hierarkkinen ja moniulotteinen kokonaisuus, joka jaetaan useisiin osa-alueisiin. Näitä ovat esimerkiksi sosiaalinen, kognitiivinen ja fyysinen pätevyys ja nämä voidaan jakaa edelleen tehtäväspesifeihin pätevyyskokemuksiin. Esimerkiksi fyysinen minäkäsitys voidaan jakaa fyysisen pätevyyden ja ulkonäön kokemuksiin. Minäkäsityksen synonyyminä käytetään usein itsearvostusta. Itsearvostus on pysyvää ja sen vuoksi hierarkian huipulla. Sen alapuolella olevat osa-alueet ovat helpommin muuttuvia ja muokattavissa olevia. (Lintunen 2007b, 152; Lintunen 2000, 82.)

Minäkäsityksen ulottuvuudet voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: suoritusminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan sekä fyysiseen ja motoriseen minäkuvaan. Suoritusminäkuva tai akateeminen minäkuva sisältää kognitiivisen aspektin ja yksilö arvioi itseään esimerkiksi koululaisena. Suoritusminäkuva muodostuu

kahden asian perusteella, vertaamalla suoritustaan toisten suorituksiin sekä vertaamalla omia kykyjään eri alueilla keskenään. Sosiaalinen minäkuva muodostuu yksilön käsityksistä siitä, mikä asema tai rooli hänellä on erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä. Hän muodostaa sosiaalisen kokonaisnäkömyksen itsestään hänelle tärkeiden yhteisöjen jäsenenä. Emotionaalinen minäkuva koostuu yksilön käsityksistä omasta henkisestä olemuksestaan, tunteistaan ja luonteestaan. Yksilö arvioi, pitääkö hän itseään esimerkiksi oikeudenmukaisena, empaattisena tai herkkänä. Fyysinen ja motorinen minäkuva kuvaa yksilön käsitystä kehostaan, motorisista taidoistaan, voimastaan, ulkonäöstään ja terveydestään. (Aho 1996, 18.)

Minäkäsityksessä erotetaan kolme dimensiota, jotka ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys sekä normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys eli tiedostettu käsitys siitä minkälainen minä olen, muodostuu ulkoisesta minäkäsityksestä, joka näkyy vuorovaikutustilanteissa ja henkilökohtaisesta minäkäsityksestä, joita ovat esimerkiksi käsitykset luonteenpiirteistä. Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä millainen minä haluaisin olla. Tämä heijastaa yksilön sisäistä ympäristön odotuksia ja vaatimuksia, jotka luovat eräänlaista sisäistä painetta muuttua ja kehittyä paremmaksi. Normatiivinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena minun mielestäni muut ihmiset pitävät minua, tai haluavat minun olevan. Kyse on ympäristön odotuksista, jotka ihminen tiedostaa, muttei vielä ole sisäistänyt. Esimerkkinä normatiivisesta minäkäsityksestä on oppilaan käsitys siitä, millaisena opettaja häntä pitää. (Aho 2002, 19.) Ihanne olisi, että minäkäsityksen eri ulottuvuudet olisivat samansuuntaisia, eikä niiden välillä olisi suuria eroja. Yksilön sopeutumisesta ympäristöön ja itsensä hyväksymisestä kertoo tasapaino eri ulottuvuuksien välillä, kun taas epätasapaino voi olla merkki minäkäsityksen epärealistisuudesta tai itsensä väheksymisestä. Ihanneminäkäsitys on yleensä aina jonkin verran positiivisempi kuin todellinen minäkuva, ja se toimiikin kannustimena kehittää itseään. (Aho 1996, 15 – 16.)

Fyysisen minäkäsityksen muodostuminen on keskeistä koko minäkäsityksen kehitykselle erityisesti lapsuudessa ja kehossa tapahtuvien muutosten vuoksi nuoruudessa. Tietoinen fyysinen minäkäsitys jakautuu kehon rakenteen ja ulkonäön viehättävyyden sekä fyysisen kyvykkyyden kokemiseen. Fyysisen minäkäsityksen on todettu olevan yhteydessä kehityksikään, keskimääräisestä poikkeavaan kehon rakenteeseen tai fyysiseen toimintakykyyn ja fyysiseen aktiivisuuteen. Fyysisen kunnan yhteys minäkäsitykseen on tutkimusten mukaan yleisempää pojilla kuin tytöillä.

Fyysinen kunto ei kuitenkaan ole voimakkaasti yhteydessä itsearvostukseen, vaan koettuun fyysiseen pätevyyteen, jonka välityksellä se on yhteydessä itsearvostukseen. (Holopainen 1990, 46 – 47.) Itse koemme, että liikuntatunneilla oppilaan fyysiseen minäkäsitykseen liittyy läheisesti myös suoritus-, sosiaalinen ja emotionaalinen minäkuva. Omaa suoritusta, kehonrakennetta ja fyysistä kyvykkyyttä verrataan liikuntatunneilla muihin. Sosiaalinen vertailu vaikuttaakin mielestämme merkittävästi minäkäsitykseen.

4.5.3 Minän synty

Ihmisen minäkäsitys on nykykäsityksen mukaan ensisijaisesti opittu. Kun lapsi esimerkiksi oppii lukemaan, hän oppii samalla monia asioita itsestään. Yksilö luo itse minänsä ja oman maailmansa, kun hän on vuorovaikutuksessa muihin. Toisilta saatu palaute vaikuttaa eniten siihen, millainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu. Positiivisten minäkokemusten kehittymistä edistää avoin vuorovaikutus, eli se, että ihminen otetaan huomioon erilaisine arvomaailmoineen ja häntä arvostetaan. (Aho 1996, 26.)

Itsetietoisuus alkaa herätä lapsella hyvin varhain, noin 1 – 2 vuoden iässä, kun hän kokee voivansa kontrolloida ja vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapselle olisi kehittynyt selvä minäkäsitys, vaan sen uskotaan muodostuvan vasta noin 5 – 7 vuoden iässä. Vasta tällöin lapsen käsitys itsestään alkaa olla jäsentynyt, stabiili ja realistinen. Yksilön minäkäsitys kehittyy fenomenologisen minäteorian mukaan siihen perustuen, minkälaisia kokemuksia ja havaintoja hän on saanut toimiessaan muiden kanssa. Sen kehittymiseen vaikuttavat menneiden ja nykyisten kokemusten lisäksi ne henkilökohtaiset merkitykset, joita yksilö liittää näihin kokemuksiinsa. Varhaislapsuudessa luodaan vankka perusta minäkäsitykselle, kun lapsi kokee olevansa hyväksytty ja rakastettu. Yksilölle tärkeät toiset ihmiset, kuten vanhemmat, opettajat ja toverit, vaikuttavat eniten minäkäsityksen kehittymiseen. Kehitys etenee niin, että yksilö havainnoi ja tekee johtopäätöksiä tietyssä tilanteessa ja toimii harkintansa mukaan. Toiminnasta saadun palautteen mukaisesti hän tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa. Näin yksilön käsitys itsestä rakentuu vuorovaikutuksesta saadun kokemuksen avulla. Minäkäsitys jäsentyy, stabilisoituu ja kategorisoituu kehityksen myötä. (Aho 1996, 27 – 28.)

Useiden tutkimusten mukaan minäkäsityksen kehittämisessä on joitakin lainmukaisuuksia. Tutkimuskohteemme eli kuudesluokkalaisten oppilaiden minäkäsityksen kehittämisessä ollaan vaiheessa, jossa yksilölliset erot ovat suuria ja etenkin fyysiset ominaisuudet saattavat näkyä itsetunnossa. 12-vuotias lapsi havaitsee tarkasti puutteensa, tarkistaa minäkuvansa tovereidensa avulla ja ennakoii toimintansa seuraukset. Näin toimiessaan hän välttyy itsetuntoa heikentäviltä konfliktitilanteilta vuorovaikutussuhteissa. Hänen minäkäsityksensä on usein hyvinkin tilannekohtainen. Hän arvioi myös tovereitaan kriittisesti, jolloin ystävät voivat vaihtua. 12-vuotiaalle lapselle on erittäin tärkeää mitä muut ajattelevat hänestä ja käyttäytykö hän roolinsa mukaisesti. Toisten tahtoon mukautumisen ja oman yksilöllisyyden löytämisen välillä on selvä ristiriita. 6-luokkalaisilla suomalaislapsilla minäkäsitys on jo melko jäsentynyt ja vakiintumassa. Kuudennella luokalla tyttöjen itsetunto heikkenee vielä, mutta poikien itsetunto alkaa jo pysyä vakiona. 12 – 13 ikävuoden jälkeen itsetunnon ydin alkaa pysyä hyvin stabiilina. Heikoin minäkuva-alue on fyysinen minäkuva. Yli 30% suomalaisista kuudesluokkalaisista kärsii vaikeista itsetunto-ongelmista ja erittäin positiivinen käsitys itsestään on vain kahdella prosentilla. (Aho 2002, 28 – 29, 32.) Tähän olisikin hyvä kiinnittää huomiota liikuntatuntien yhteydessä. Liikuntatunneilla tulee vastaan useita tilanteita, joissa oppilaan fyysistä minäkäsitystä olisi mahdollista vahvistaa positiivisten kokemusten avulla. Toisaalta liikuntatunneilla voi myös helposti syntyä tilanteita, jolloin oppilaan minäkäsitys saa kolauksen. Opettajan tulee tiedostaa liikuntatuntien erityisyys oppilaan minäkäsityksen kannalta ja olla läsnä ja tilanteen tasalla tukeakseen terveen minäkäsityksen muodostumista.

Lapsuuden aikana kehittyneet käsitykset itsestä muokkautuvat ja rakentuvat nuoruusiässä uusien haasteiden edessä. Nuoruuden kehityshaasteet ovat mullistavia. Nuori etsii merkitystä elämälleen ja paikkaansa maailmassa. Nuoren ihmisen käsitys itsestä, minäkuva, monipuolistuu. Nuori pystyy näkemään itsessään monia puolia, kuten millainen hän on sosiaalisesti, emotionaalisesti, kognitiivisesti ja fyysisesti. Mitä monipuolisempi minäkäsitys on, sitä paremmin se suojaa nuorta mahdollisten kielteisten elämäntapahtumien psyykkisiltä vaikutuksilta kuten esimerkiksi syrjäytymiseltä. Kun nuoren minäkäsitys muokkautuu, rakentuu myös ihanneminä uudelleen. Nuorelle muodostuu käsitys siitä, minkälainen hänen tulisi ympäristön mielestä olla ja minkälainen hän haluaisi itse olla. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 75 – 76.)

Nuoruusiässä korostuu pyrkimys oman minän ja minuuden etsimiseen tai löytämiseen (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 17). Nuori pohtii millainen hän on, millaisena muut häntä pitävät ja mikä hänelle itselleen on tärkeää. Erik. H. Erisonin psykososiaalinen kehitysteoria kuvaa yksilön persoonallisuuden kahdeksaa kehitysvaihetta alkaen lapsuudesta ja päättyen vanhuuteen. Keskitymme tässä nuoruusiän kehitysvaiheeseen tutkimuksemme kohdejoukon iän mukaan. Tähän ikävaiheeseen sijoittuu identiteetin löytämisen ja roolihämmennyksen jatkumisen muodostama kasvuprosessi. Erikson määrittelee identiteetin käsitteen ihmisen psyykkisenä rakenteena, jonka mukaan yksilö vastaa kysymykseen ”kuka minä olen?”. Ihmisen minäelämykseen identiteetti kuuluu olennaisesti. Erikson korostaa identiteetin ja sen kehityksen sosiaalista luonnetta sekä kehityksen jatkuvuutta. Nuoruusiän fyysiset ja psyykkiset muutokset vaikuttavat nuoren minäkuvan ja identiteetin kehittymiseen. Tämä prosessi perustuu siihen, että nuori pyrkii sovittamaan yhteen omia minää koskevia käsityksiään niihin käsityksiin, joita hän kuvittelee muilla hänestä olevan. Identiteettikehityksen prosessi perustuu Eriksonin mukaan siihen, miten sosiaalinen ympäristö nuoren määrittelee. Identiteetin tunteen tulisi sisältää tunne siitä, että yksilö on kotonaan omassa kehossaan, tulee hyväksytyksi ja kokee hyvän olon elämyksiä. Yksilön tulisi myös tiedostaa jollain tavalla miten pyrkii ohjaamaan elämäänsä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 26 - 27.) Toimme esille vain Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian identiteetin kehittymisen näkökulmasta, koska kehityspsykologian alalla sitä pidetään edelleen yhtenä minäelämyksiä koskevien teorioiden ja tutkimuksen kulmakivenä.

Vuorinen (2000) jakaa nuoruusiän minuuden tuottamisen näkökulmasta kolmeen vaiheeseen: tunnekohteiden murros 12 - 15-vuotiaana, identiteetin etsintä 15 - 18-vuotiaana ja sosiaalinen minuus 18 - 25-vuotiaana. Näistä keskitymme tunnekohteiden murrokseen, sillä tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat 12-vuotiaita. Murrosiän aikana vakiintunut minäkokemus joutuu koetukselle. Se on ainoa kehitysvaihe jolloin ihmiskehossa tapahtuu niin suuria muutoksia niin lyhyessä ajassa. Nuoren olemusta leimaa kömpelyys ja hämmentyneisyys. Myös seksuaalivietti herää, mikä vähentää nuoren omien tunteidensa hallinnan mahdollisuuksia ja toisaalta vahvistaa persoonallisuuden passiivisia puolia eli tarvitsevuutta. Protestointi joka usein kuuluu murrosikään, onkin taistelua näistä syistä johtuvaa avuttomuuden tunnetta vastaan. Tässä vaiheessa kehitystehtävänä on itsenäisen identiteetin luominen ja muokkaaminen,

johon nuori tarvitsee samaistumiskohteita niin kotona kuin sen ulkopuolellakin. Nuoruusiässä nuori ei enää saa tukea varhaisista vuorovaikutusmielikuvista tullakseen toimeen oman kehonsa kanssa. Tämä on yksi minäkehityksen suuria askeleita, sillä nuoren on löydettävä nyt uusia kohteita tunteilleen. Tämä saattaa heijastua ulospäin tyytymättömyytenä ja kiukutteluna esimerkiksi kotona. Ystävyys-suhteet ovat merkittävässä asemassa nuoren vuorovaikutussuhteiden uusiutumisessa. Tytöt hakevat turvaa yhdestä parhaasta kaverista kun taas pojat muodostavat suurempia ryhmiä. Suhteet samanikäisten nuorten kanssa tukevat nuoren minuuden tuottamista samalla tavalla kuin hoitajat lapsella. (Vuorinen 2000, 215–217.)

4.5.4 Koulun vaikutus oppilaan minän kehitykseen

Herkin aika minäkäsityksen muodostumiselle on noin 5 – 12 vuoden iässä eli alakouluikäisenä. Tässä iässä lapsi on kehityspsykologisesti siinä vaiheessa, että hänen havainto- ja arviointikykynsä kehittyvät merkittävästi. Hän pystyy siis arvioimaan itseään, jolloin hän on itsensä suhteen realistisempi. Tässä ikävaiheessa myös lapsen elinpiiri laajenee kodin ulkopuolelle ja hän saa enemmän vertailukohteita toimiessaan muiden lasten kanssa. Identiteetin rakentuminenhan tapahtuu, kun lapsi vertailee itseään muihin ja testaa omaa pätevyyttään. 6 – 9-vuotias lapsi rakentaa tutkimustulosten mukaan minäkuvaansa kaikesta kuulemastaan ja näkemästään. Tärkeää on omien kykyjen testaaminen, jolloin pelko nöyryytyksestä voi määrätä käyttäytymistä. Ihminen vertailee itseään yleensä häntä lähimpänä oleviin ihmisiin. Minäkäsityksen kehittymisen kannalta vertailujen tekeminen ja viiteryhmän merkitys vertailujen lähteenä ovat tärkeitä. (Aho 1996, 28 – 29.)

Oppilaiden vastauksissa mainittiin onnistumisen paineet sosiaalisissa tilanteissa. Erityisesti tyttöjen ja poikien ryhmien sekoittuminen ja koko luokan yhteiset pelit toivat oppilaiden mielestä liikuntatunneille paineita onnistua.

”Tänäänkin me kai pelataan koko luokka yhdessä niin sit tulee vielä enemmän paineita.”

Kouluaikana lapsi saa myös systemaattista palautetta käyttäytymisestään. Joka päivä lapselle osoitetaan joko välillisesti tai suoraan, millainen hän on. Kehittymisen myötä muilta saatava palaute osataan ottaa paremmin huomioon. Lapsen suhteet opettajiin, ohjaajiin ja tovereihin ovat tässä vaiheessa erityisen tärkeitä. Opettaja saattaa

muodostua tässä vaiheessa tärkeämmäksi auktoriteetiksi kuin omat vanhemmat. (Aho 1996, 28 – 29.)

Aineistosta tuli esille esimerkkejä sekä välillisestä että suorasta palautteesta, jota luokkatoverit ovat oppilaille antaneet. Välillinen palaute liittyi muiden toimintaan pelitilanteissa. Oppilas koki esimerkiksi pallopelejä pelatessaan, että muut eivät syötä palloa hänelle, koska olettavat oppilaan epäonnistuvan. Suora palaute puolestaan ilmeni vastauksissa joko muiden oppilaiden kannustamisena tai epäonnistumiseen viittaavina kommentteina.

”Pallopeleissä muut eivät edes syöttele, koska tietävät, että minä epäonnistun.”

”Oho! Kylläpä Saaga löi pitkälle! Kerkeää juosta kunnarin! Hyvä Saagaa! Jee! Kunnari!”

”Ennen pesistuntia toivoin lyöväni kunnarin koska siitä saa luokkatovereilta kehuja ja se tuntuu hienolle. Mutta kyllä koppaaminen suoraan syötöstä on melkein yhtä hienoa.”

”Kaikki kaverini tsemppaavat minua, mutta en onnistu.”

”Jotkut vastustajat huutelevat, että et sä siihen osu!”

Peruskoulun aikana keskiarvoin tarkastellen pätevyyskokemusten taso vaihtelee U:n muotoisesti. Alaluokilla lasten minäkäsitys muuttuu kielteisemmäksi. Ensimmäisen ja toisen luokan välillä lasku on voimakkainta. Tämän jälkeen lasku jatkuu hitaampana ja alkaa tasaantua noin 11-vuotiaana. Alakoulun ensimmäisillä luokilla kehitysvaiheeseen kuuluva lisääntyvä vertailu toisiin oppilaisiin vaikuttaa minäkäsitykseen. Ajattelun kehityksessä tapahtuu muutos niin, että lapset oppivat asettamaan asioita järjestykseen ja vertailemaan. Tätä uutta ajattelukykyä halutaan käyttää ja lapset muuttavat monet asiat kilpailuksi. Aluksi vertailussa on konkreettisia asioita, kuten liikuntasuorituksia. Tämän vertailun tulos ei aina voi olla itselle suosiollinen, joten ei olekaan ihme, että minäkäsitys hieman laskee tässä vaiheessa. (Lintunen 2007b, 153; Lintunen 2000, 82.)

Aineistossamme mainittiin oman suorituksen vertaaminen erityisesti liikunnassa taitavaan oppilaaseen. Tämä nähtiin yhtenä perusteluna sille, että oppilas ei pidä liikunnasta. Muita huonommista liikuntasuorituksista nähtiin seurauksena se, että oppilas joutuu muiden kiusaamaksi.

”Vihaan liikkaa! Kaikki nauraa kun oon niin surkee. Jopa ope haukkuu mua. Eikä! Tuol on se tyyppi joka on paras liikassa. Se kiusaa mua koko ajan.”

”Oon niin huono kaikissa lajeissakin ja oon hidas juokseenkin niin kaikki nauraa mulle. Kumpi liikunta olis valinnainen niin ei tarttis olla tuolla muitten naurun alaisena.”

Tästä huolimatta lapsilla on vallalla ajatus, että he voivat saavuttaa mitä vain, kun vain yrittävät kovasti. Ikävuodet 7 – 12 ovat hyvää aikaa liikuntakasvatuksen kannalta. Lapset harjoittelevat innokkaasti, koska uskovat, että harjoittelu ja yrittäminen kannattavat. (Lintunen 2007b, 153; Lintunen 2000, 82.)

Esittelimme aiemmin arvioinnin näkökulmasta oppilaiden ajatuksia siitä, että yrittäminen liikuntatunnilla kannattaa. Lintusen (2000, 2007) ajatusten pohjalta voidaan nähdä parhaansa yrittämisen merkitys myös taitojen ja sen myötä minäkäsityksen kehittymiselle.

Kouluun tullessaan lapsilla on positiivinen minäkäsitys, mutta jo ensimmäisinä kouluvuosina siinä tapahtuu muutoksia. Muutos tapahtuu aina 11 – 12-vuotiaaksi saakka, jonka jälkeen se pysyy melko vakiona. Kaiken kaikkiaan lasten antamat negatiiviset arviot itsestään kasvavat 12-vuotiaaksi saakka. Yleisminäkuva heikkenee eniten neljäntenä kouluvuonna, toiseksi eniten kuudennella luokalla. Suoritusminäkuva on koulunkäynnin alkaessa keskimäärin kaikista heikoin alue ja se myös heikkenee eniten ensimmäisinä kouluvuosina. Tämän jälkeen suoritusminäkuvan heikkeneminen selkeästi hidastuu. Sosiaalinen minäkuva on vahvin alue, mutta myös se heikkenee voimakkaasti alakoulun ylimmillä luokilla. Fyysinen minäkuva on heikoin alue kolmannelta kouluvuodesta eteenpäin. Fyysinen minäkuva on tytöillä heikompi kuin pojilla, mutta yleisesti ottaen tyttöjen ja poikien minäkuvaerot ovat pieniä. (Aho 1996, 31 – 32.)

10 – 11-vuotiaana lapsen kehityksessä tapahtuu rajuja muutoksia. Lapsi alkaa kiinnittää entistä enemmän huomiota omiin fyysisiin ominaisuuksiinsa. Hän vertailee itseään muihin ja alkaa arvostaa toisissa lapsissa fyysisiä ominaisuuksia. (Aho 1996, 33.) Epävarmuuden kokeminen murrosiän aikaansaamista fyysisistä muutoksista on joidenkin tutkimusten mukaan hieman yleisempää tytöillä kuin pojilla. Kokemus oman kehon kypsyydestä tai fyysisestä vetovoimasta on osa identiteetin kehitystä. Tutkimuksissa on tullut esille, että miehekkäät pojat ja naiselliset tytöt koetaan

ikätovereiden silmissä vetovoimaisiksi. Toisaalta aikaisin kehittyneet tytöt voivat olla ikätovereidensa kiusoittelun kohteena, kun taas pojat ovat vastaavassa tilanteessa useimmiten ihailun kohteena. (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 73 – 74.)

Nuori sopeutuu pian uudenlaiseen kehoonsa, kun hän huomaa hallitsevansa sen ja nauttivansa siitä. Useimmiten pojat jatkavat liikuntaharrastuksiaan ja heidän itsetuntonsa kohoaa miehistyneen ulkonäön ansiosta. Tyttöjen kehonkuva muuttuu naisellisemmaksi ja myös tyttöjen säännöllinen kuntoilu usein jatkuu. Tyttöjen suosimat lajit liittyvät usein vartalon kiinteyttämiseen ja hoikistumiseen. Nuoret rakentavat identiteettiään ulkonäön ja kehon kautta. Fyysisyys ja kehollisuus ovat jatkuvasti muiden tarkkailun alla, ulkonäköä arvostellaan ja siihen liittyy monenlaisia paineita. Suurimmat fyysiset muutokset tapahtuvat varhais- ja keskinuoruudessa, mutta muutosten vakiintuminen ja niihin sopeutuminen saattavat kestää useita vuosia. (Vilkko-Riihelä & Laine 2005, 105.)

Oppilaiden vastauksissa ei tullut ilmi heidän ajatuksiaan murrosiän aikaansaamista fyysisistä muutoksista. Oletamme, että nämä asiat kuitenkin puhuttavat ja mietityttävät oppilaita. Erityisesti liikuntatunnin aikana tulee tilanteita, joissa kehollisuus korostuu, esimerkiksi erilaisissa harjoituksissa tai suihkussa käydessä oppitunnin jälkeen. Näiden perusteella olisimme odottaneet, että oppilaat toisivat fyysisiin muutoksiin liittyviä kommentteja kirjoituksissaan esille. Voi kuitenkin olla, että aihe on liian henkilökohtainen, jolloin oppilaat eivät mielellään siitä erikseen kysymättä kerro. Vilkko-Riihelä ja Laine (2005) toteavatkin, että murrosiässä tapahtuvien muutosten tuoma uudenlainen keho tuntuu nuoresta aluksi vieraalta ja hämmentävältä, eikä nuori välttämättä kehtaa puhua oman kehon muutoksista (Vilkko-Riihelä & Laine 2005, 105).

Kaikkein kielteisimpiä pätevyyden kokemukset ja muut minäarvot ovat varhaisnuoruudessa. Tähän ikävaiheeseen liittyy suuria psyykkisiä ja fyysisiä muutoksia, jotka heijastuvat myös nuoren minäkäsitykseen. Nuoren ajattelu kehittyy uudelle tasolle noin 12 – 13-vuotiaana ja hän ymmärtää ensimmäistä kertaa, että niin kyvyt, kapasiteetti, kuin yrittäminenkin vaikuttavat lopputulokseen. Tässä iässä nuorella on aikuisen ajattelukyvyt käytössä, mutta ei vielä aikuisen taitoja käsitellä ongelmia ja lisäksi nuorelta puuttuu tietoja suoritukseen liittyvistä tekijöistä. Tästä johtuen nuoret ovat haavoittuvia ja kielteisiä liikuntakokemuksia syntyy helposti. 12 – 15-vuotiaana liikuntaharrastus vähenee voimakkaasti. (Lintunen 2007b, 153; Lintunen 2000, 82.)

Positiivisen minäkuvan heikkeneminen kouluaikana selittyy osittain arviointikyvyn kehittymisellä. Arvioinnit muuttuvat entistä realistisemmiksi. Lisäksi kasvatustraditiomme Suomessa korostaa vaatimattomuutta. On mahdollista, että suomalaisten on muita kansoja vaikeampi antaa ja ottaa vastaan positiivista palautetta. Lisäksi heikkenemiseen voi vaikuttaa osaltaan koulumme tietopainotteisuus. Koulu ei ehkä tarjoa kaikille lapsille tarpeeksi onnistumisen kokemuksia. Onnistumiset eivät aina takaa positiivista minäkuvaa, mutta epäonnistumiset heikentävät ensin suoritusminäkuvaa ja sen jälkeen vähitellen yleisminäkuvaa. Yksilö selviää epäonnistumisista paremmin, mikäli hänellä on positiivinen minäkuva. Negatiivinen minäkuva puolestaan vain vahvistuu epäonnistumista. (Aho 1996, 33 – 34.)

Aineistostamme löytyi hyviä esimerkkejä siitä, kuinka epäonnistumisia onnistutaan kohtaamaan niistä lannistumatta. Voisi olettaa, että näillä oppilailla on positiivinen minäkuva, joka auttaa oppilasta selviytymään epäonnistumisen kokemuksista.

”Jos teen tunnilla jotain väärin niin en rupea murjottamaan.”

”Eikä se ole niin vakavaa vaikkei osuisikaan pesäpallomailalla palloon.”

Oletettavasti negatiivisen minäkuvan omaava oppilas pyrkii välttämään tilanteita, joissa epäonnistuminen on todennäköistä. Myös tästä oli aineistossamme esimerkki.

”Pesäpallossa ulkokentällä on tyhempää olla, koska kun joku lyö en lähe pallon perään, koska en saa heitettyä niin pitkää, että pesällä olija saisi pallon.”

Kun ihmisen minäkäsitys noin 10 – 11-vuotiaana on muodostunut, on se suhteellisen pysyvä. Ihmisellä on taipumus vastustaa, torjua ja kieltää omien käsitystensä vastainen informaatio, mikä vaikuttaa minäkäsityksen pysyvyyteen. Erityisen vaikeaa on muuttaa negatiivisia käsityksiä itsestä. Lapsi, joka pitää itseään huonona matematiikassa, voi vähätellä ja jättää huomiotta sen, että on pärjännyt hyvin matematiikan kokeessa. Vaikka kaikki ihmiset haluavat ja tarvitsevat positiivista palautetta ja arvostusta, uskoo negatiivisen minäkäsityksen omaava henkilö itseensä kohdistuvan negatiivisen kritiikin vankasti, ottaa vastaan kognitiiviselta alueelta vain negatiivisen palautteen ja suojellakseen itseään on kiinnostunut eniten siitä kritiikistä, joka kohdistuu muutettavissa oleviin ominaisuuksiin. (Aho 1996, 35 – 36; Vuorinen 2000, 136 – 138.)

4.5.5 Opettajan ja luokkatovereiden vaikutus oppilaan minäkuvan muodostumiseen

Tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia kasvuympäristötekijöitä ovat koti, koulu ja toveripiiri. Kasvava lapsi omaksuu itselleen tärkeiden ihmisten käyttäytymismallit, arvot, ihanteet ja asenteet, sillä hänellä on auktoriteetin ja samastumisen tarve. Tästä seuraa, että hän kokee itsensä taitavaksi ja voimakkaaksi, mikä vaikuttaa positiivisesti minäkäsitykseen. Itsetunnon kannalta tärkeää on, miten perheiden sisäinen vuorovaikutus toimii. Vanhempien kannustaminen, vastuun antaminen, mutta myös rajojen asettaminen kasvattavat lapsia luottamaan itseensä. Kodin lisäksi koululla on merkittävä vaikutus lapsen minäkäsityksen muodostumiseen. Kouluun tultaessa lapsen ympäristö muuttuu ja häneltä odotetaan siellä erilaista käyttäytymistä kuin kotona. Opettajilla ja luokkakavereilla on merkittävä rooli lapsen minäkäsityksen kehittymisessä. Opettaja määrittelee oppimisen tavoitteet, antaa tehtävät ja työtavat sekä antaa suorituksesta myös palautetta. Tämä kaikki riippuu siitä, minkälaisina opettaja pitää oppilaitaan asenteiltaan, suoritustasoltaan ja itsetunnonaan. Näin ollen opettajan omat odotukset vaikuttavat siihen, miten haasteellisia tehtäviä hän antaa ja miten hän reagoi lapsiin tehtävien suorituksen jälkeen. (Aho 2002, 39 - 40)

Aikuisen rooli on hyvin tärkeä lapsen rakentaessa minäkuvaansa. Kasvattajan on otettava aina huomioon sekä oma että lapsen persoonallisuus ja valittava toimintatapansa tilannekohtaisesti. Kasvatuksen edellytyksenä on se, että aikuinen tuntee lapsen. On tiedettävä missä kehitysvaiheessa lapsi on ja millaista palautetta ja vuorovaikutusta lapsi tarvitsee. Positiivisen minäkuvan vahvistaminen edellyttää psykologisesti turvallista ilmapiiriä, lapsen tulee saada olla oma itsensä. Kasvatustilanteessa opettajan tulisi esiintyä lapsen avustajana ja tukena, ei niinkään autoritaarisesti kaikkietävänä aikuisena. Kasvatuksen tulisi olla toiminta- ja prosessipainotteista. Tällöin lapsi löytää itse tiedon ja on aktiivinen oppija, jolloin hän saa enemmän onnistumisen kokemuksia, eikä painotus ole pelkässä suorituksessa tai tuloksessa. Positiivisen minäkäsityksen kannalta on tärkeää se, miten aikuinen reagoi suoritustilanteisiin ja millaisia odotuksia hän lapsen suorituksille asettaa. (Aho 1996, 48 – 49.) Liikuntatunneille olisikin hyvä pyrkiä luomaan ilmapiiri, jossa kannustetaan yrittämään eikä keskitytä niinkään suorittamiseen. Kokemuksemme mukaan toiminnallisuus ja leikkien avulla oppiminen tuovat liikunnaopetukseen mahdollisuuksia saada onnistumisen kokemuksia ja näin ollen vahvistaa positiivista minäkuvaa.

Opettajat vaikuttavat lapsen itsetuntoon ohjailemalla ja rakentamalla oppilaiden sosiaalisia suhteita, eli sitä, miten oppilaat suhtautuvat toisiinsa. Ryhmässä lapsi harjoittelee ja oppii monia sosiaalisia taitoja, kuten muiden huomioimista, arvostamista, auttamista ja tukemista. Nämä kaikki vaikuttavat lapsen itsetuntoon. Vahvan minäkäsityksen omaava oppilas kykenee antamaan itsestään vuorovaikutustilanteissa muille enemmän, koska hänen energiansa ei mene oman minänsä vahvistamiseen. Vahva itsetunto ja positiivinen minäkäsitys lisäävät lapsen sosiaalista herkkyyttä ja taitavuutta ja sen myötä asemaa ryhmässä. (Aho 2002, 42.) Opetus vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen. Tämän vuoksi opetuksessa tärkeintä on se, miten opettaja kohtelee oppilaitaan. Empaattinen ja aito opettaja kehittää oppilaiden hyvää itsetuntoa ja myönteistä minäkuva. (Uusikylä & Atjonen 2005, 14, 98.)

Toverisuhteen vaikuttavat ennen kaikkea poikien itsetuntoon. Poikien saama suosio toveripiirissä ja siitä seuraava itsetunto riippuvat pitkälti heidän fyysisistä ominaisuuksistaan ja motorisista taidoistaan. Vahvan itsetunnon saavuttaneet pojat harrastavat usein liikunnassa joukkuelajeja ja ovat motorisesti ketteriä ja vahvoja. Tiettyinä ikä kautena poikien suosio toveripiirissä määrätty enemmän fyysisten kuin psyykkisten ominaisuuksien mukaan, mikä vaikuttaa myönteisesti itsetuntoon. Tyttöillä tällaisia yhteyksiä ei näin selvästi ole todettu. (Aho 2002, 42 – 43.)

Lapset pelkäävät nolatuksi joutumista ja opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaakin oppilaiden minäkäsitykseen. Suomalaisten tutkimustulosten mukaan lapset kokevat, että osaamattomuudesta seuraa melko varmasti opettajan tai oppilaiden taholta nolatuksi tuleminen. (Aho 2002, 41 – 42.)

Epäonnistumisen pelko liikuntatunneilla tuli vahvasti ilmi myös tutkimuksemme aineistossa. Oppilaat kirjoittivat useasti tilanteista, joissa suoritusta leimaa pelko epäonnistumisesta ja siitä, mitä epäonnistumisesta mahdollisesti seuraa. Erityisesti kavereiden reaktiot epäonnistumiseen pelottivat oppilaita. Syinä mahdolliselle epäonnistumiselle nähtiin olevan oletus huonosta suorituksesta ja kokemus siitä, että on surkea liikunnassa.

”En osaa! Jos onnistun huonosti ja kaverit nauravat! Pelottaa.”

”Kaikista eniten inhoan sitä, kun pitäisi tehdä jotain yksitellen muiden edessä. Vaikka olisinkin jossain lajissa ihan ok, en tee parastani, koska pelkään epäonnistumista muiden edessä.”

”Kaikki kaverini kiusaavat mua ja kaikki haukkuvat. Ne nauraa vaikka jos mulla menis huonosti.”

”Pelkään että jos en osaa muut alkavat haukkumaan minua. Kun on esim. jotain jääkiekkoa ja on maalivahti ja toinen joukkue saa maalin niin oma joukkuelaiset suuttuu kun en pystynyt torjumaan.”

Epäonnistumiset lapselle tärkeissä asioissa vaikuttavat ensin tilannekohtaiseen minäkuvaan ja vähitellen yleistyvät myös yleisminäkuvaan. Lapsen on vaikea analysoida omaa onnistumista ja epäonnistumista, joten suoritustilanteiden kokemukset liitetään vahvasti omaan persoonaan. Epäonnistuminen ei vaikuta lapsen itsetuntoon niin syvästi, jos lapsi saa itse arvioida suorituksiaan, eikä arvio tule ulkopuoliselta henkilöltä. Epäonnistumisessa ei kannata viipyä, sillä ne ovat erehdyksiä, eivätkä pysyviä ominaisuuksia. Niistä voi kuitenkin oppia, ja huomio olisi hyvä kiinnittää siihen, miten epäonnistumistilanteista selvitään eteenpäin. Luokan ilmapiirin kannalta opettajan rooli on olennaisen tärkeä. Oppilas kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty sallivassa, avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivässä luokassa. Tutkimusten mukaan avoimet itseensä luottavat opettajat luovat luokkaansa lämpimän ilmapiirin ja suosivat joustavia opetusratkaisuja. Nämä opettajat katsovat itseään oppilaiden silmin. Sen sijaan opettajat, joilla on heikko itsetunto, turvautuvat opetuksessaan perinteisiin rutiiniratkaisuihin. He eivät anna oppilaiden tehdä itsenäisiä valintoja tai päätöksiä, eivätkä luota oppilaidensa kykyihin. (Aho 2002, 41 – 42.)

Opettajan vaikutus luokan ilmapiiriin ja siihen, mikä liikuntatunneilla on sallittua tuli varsin suorasanaisesti aineistossamme esille.

”Oon niin huono kaikissa lajeissakin ja oon hidas juokseenkin niin kaikki nauraa mulle. Kumpi liikunta olis valinnainen niin ei tarttis olla tuolla muitten naurun alaisena. Ja opettajakaan ei huomaa et mulle nauretaan sie nii mut aina pakotetaan sinne. Ärsyttää toi opettaja kun se ei nää et mua kiusataan ku oon tällänen läski, hidas luuseri. Sit se vaan pakottaa mut sinne ja jos on kapteenit valittemassa joukkueita nii mut on aina valittu vikana.”

Esimerkistä voisi päätellä liikuntatunnilla olevan minäsuuntautunut motivaatioilmasto, jossa kilpailullisuus korostuu sen sijaan että korostettaisiin onnistumisen ja liikunnan ilon kokemusten merkityksellisyyttä. Opettaja voi esimerkiksi harjoitusvalinnoillaan vaikuttaa liikuntatunnin motivaatioilmastoon, kuten olemme aiemmin luvussa 4.3.5 maininneet.

Edellisessä esimerkissä oppilas mainitsi joukkuejakojen tekemisen kapteenivalinnan avulla. Tämä aiheutti huonommuuden kokemuksia oppilaille myös muiden vastausten perusteella oppilaan tultua valituksi joukkueeseen viimeisenä.

”Ja joukkuepeleissä mut valittais aina viimeisenä.”

Opettaja-lehden mielipidepalstalla on käyty keskustelua perinteisen joukkueisiin jaon monipuolistamisesta. Muun muassa Elina Pikkuhookana ja Leena Meuronen pohtivat kirjoituksissaan Pituusjonoon ja jako kahteen (Opettaja 35/2011) sekä Ryhmiin jako monipuolisemmaksi (36/2011) liikuntatuntien joukkuejakojen vaikutuksia oppilaiden liikunnan ilon häviämiseen, itsensä huonommaksi kokemiseen ja pahimmillaan syrjityksi tulemiseen. Joukkuejakojen tekeminen on puhututtanut myös opettajaopintojemme aikana. Liikunnan kursseilla on painotettu vaihtoehtoisten keinojen käyttämistä jaettaessa oppilaita joukkueisiin kapteenivalinnan sijaan. Kuten aiemmin olemme kertoneet, aineistossamme mainittiin oppilaiden toiveet mahdollisuudesta vaikuttaa joukkuejakoihin. Tämä nähtiin motivaatiota lisäävänä tekijänä ja keinona kokea autonomiaa. Hyvänä perussääntönä voisi mielestämme pitää sitä, että opettajan tulisi säilyttää vastuu joukkuejaoista varmistamalla se, että oppilaat eivät koe huonommuuden tunteita joukkueita jaettaessa ja että joukkueista muodostuisi suurin piirtein tasavertaiset. Oppilaille tulee jakaa vastuuta vain siinä määrin, missä oppilaat ovat sitä valmiita kantamaan. Koemme, että tämä on mahdollista, jos opettaja asettaa selkeät rajat joukkueiden muodostamiselle, esimerkiksi käyttäen keinoja, jotka eivät perustu oppilaiden taitotasolle, kuten vaikkapa jakoa kahteen.

Epäonnistuminen tehtävässä nähdään usein seurauksena lähinnä omasta pysyvästä piirteestä, kuten siitä, että oppilas kokee olevansa huono liikunnassa. Tällöin oppija kokee, että vaikuttaminen kyseisessä aineessa menestymiseen ei ole omissa käsissä. Toisaalta kyse voi olla myös opitusta avuttomuudesta, jolloin oppilas lakkaa yrittämästä ja selittää sitä sillä, että opettaja vaatii liikaa ja antaa joka tapauksessa huonoja numeroita. Tällöin oppilas kokee toimintansa merkityksettömäksi ja siirtää vastuun opettajalle. Tähän liittyy usein epäonnistumisen tunteita, kuten häpeää, jotka saattavat yleistyä vastaavanlaisiin tilanteisiin tulevaisuudessa. Tällaisen asenteen muuttaminen positiivisemmaksi edellyttää ohjaavaa ja kannustavaa palautetta tai keskustelua. (Törmä 2003, 122 – 123.)

Tutkimusaineistomme tukee Törmän (2003) ajatusta siitä, että oppilas kokee tehtävässä epäonnistumisen johtuvan omasta pysyvästä piirteestään. Osassa vastauksista oppilas koki olevansa huono ja osaamaton liikunnassa. Nämä oppilaat kokivat omien taitojensa olevan riittämättömät, jotta voisivat pärjätä liikuntatunneilla.

”Kaverini ainakin melki kaikki on liikunnassa paljon parempia kuin minä. Miksi en osaa sitä? Viimeksi kun olin liikunnassa, kaaduinkin ja muut tekivät täydellisesti kaikki.”

”Pesäpallossa en ikinä osu ees siihen palloon ja saan kärryn aina.”

”Ei liikkaa, inhoon sitä. Se on niin rankkaa. Mä oon siinä ihan surkee.”

Osa oppilaista puolestaan koki huonon kunnan olevan pääasiallinen syy liikuntatunnilla epäonnistumiseen. Oppilaat viittasivat huonolla kunnolla sekä kestävyYTEEN että lihaskuntoon. Tämä fyysinen ominaisuus nähtiin pysyvänä. Ainoastaan yksi oppilas kirjoitti, että liikunnan avulla huonoa kuntoa voi parantaa. Yhdessäkään muussa vastauksessa ei ollut viitteitä siihen, että omalla toiminnalla voisi positiivisesti vaikuttaa kunnan kohottamiseen ja omaan jaksamiseen. Tämä oli mielestämme erikoinen ristiriita siihen nähden, että viime aikoina liikunnan terveysvaikutukset ovat olleet niin paljon esillä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin liikunnan terveysvaikutukset mainitaan. Herääkin kysymys, miten oppilaita saisi aktivoitua ottamaan vastuuta omasta kunnostaan ja terveydestään.

”Mitäköhän me tehdään? Toivottavasti ei ainakaan mitään nopeaa lajia. Mikään heittolajikaan ei onnistuisi, koska mä en oo kovin voimakas.”

”Enhän mä jaksaa ees punnertaa! Oon tämmöne läski.”

”Nyt joudumme juoksemaan otsa hiessä jonkun pallon perässä... Huoh. – Toivottavasti ei ole mitään rankkaa, sellaista missä pitäisi juosta.”

”Olin oikeassa en jaksanut tehdä lihaskuntoa, mutta jos ajattelisin positiivisesti lihakseni kehittyivät edes jonkin verran.”

”Mä niin vihaan liikuntaa kun melkein jokasessa lajissa pitää olla hyvä kunto. Olispa tänään futista, koska mä olisin maalissa kato kun maalissa ei tarvi juosta paljoa. Ei kuulantyöntö olis myöskään pahasta, koska siinä pitää vaan työntää kuulaa. Mulle kävis niin huono tuuri jos olis salibandyä. Meinaan siin sit pitää juosta.”

4.5.6 Palautteen ja arvioinnin vaikutus oppilaan minäkuvan muodostumiseen

Lapsen minäkäsityksen muodostumiseen voidaan vaikuttaa palautteella. Vaikka minäkäsitys olisikin jo vahva, tarvitsee yksilö palautetta muilta ihmisiltä. Palautteen tulisi olla riittävän konkreettista ja spesifiä. Mikäli lapsella on hyvin negatiivinen minäkäsitys, saattaa hän ottaa vastaan vain hyvin pieneen yksityiskohtaan liittyvän positiivisen palautteen. Palautetta ei tulisi antaa samalla kertaa kovin moneen asiaan liittyen. Palaute tulisi antaa mahdollisimman välittömästi, sillä esimerkiksi negatiivisen minäkuvan omaava lapsi pyrkii nopeasti unohtamaan sellaisen palautteen, joka antaa hänestä ristiriitaista tietoa. Mikäli palaute annetaan vasta myöhemmin, on lapselle tarkasti kuvattava, mistä tilanteesta ja käyttäytymisestä kyseinen palaute tuli. Myös itsearvioinnin opettaminen on tärkeää. Jokaisella ihmisellä on jotain vahvuuksia, joita kasvatuksessa tulee korostaa. Oppiessaan arvioimaan itseään ja suorituksiaan lapsi tuntee kykenevänsä kontrolloimaan ja hallitsemaan omaa elämäänsä, eikä hän ole aina riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteissa. Itsearvioinnin tavoitteena on lapsen minäkäsityksen muodostuminen realistiseksi, jolloin hän tunnistaa omat vahvuutensa ja alueet, joita hänen tulisi pyrkiä kehittämään. (Aho 1996, 50 – 52.) Kuten aiemmin jo pohdimmekin, ei itsearviointia käytetä juurikaan koululiikunnassa, eikä sen käyttö myöskään noussut esiin aineistostamme. Sen käyttäminen voisi tuoda kuitenkin näkyväksi oppilaan minäkuvaan liittyviä asioita, joiden pohjalta opettaja voisi suunnata omaa toimintaansa tukemaan oppilaan minäkuvan positiivista kehittymistä.

Luokkatilanteessa kriteeri onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksesta välittyy sosiaalisen vertailun kautta. Vaikka yksilön oma yrittäminen ja motivoituneisuus vaihtelisi paljonkin suhteutettuna yleiseen tasoon, suoritukset saattavat näyttää kokoajan heikoilta tai toisaalta huippusuorituksilta. Tällöin opettajan tulee miettiä millainen palaute ei vääristäisi yksilön kokemusta omasta kehityksestään, vaan antaisi realistista tietoa yksilöllisestä osaamisesta. (Törmä 2003, 123; Lehtinen & Kuusinen 2001, 218 – 220.)

Sosiaalisen vertailun vaikutus onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin ja sitä myötä myös minäkäsityksen kehittymiseen tuli ilmi aineistossamme. Oppilaat olivat pohtineet esimerkiksi sitä, että pärjäävätkö he liikuntatunneilla yhtä hyvin kuin muut. Tämän myötä osa oppilaista koki, että muut ovat parempia liikunnassa.

”Pelottaa. – Pärjääkö yhtä hyvin kuin muut?”

”Pärjääköhän minä minun kaveria vastaan.”

”Kaikki on niin hyviä siinä ja mä oon niin surkee.”

Toinen aineistossa esiin tullut näkemys oli se, että liikuntatunnit koettiin mahdollisuutena päästä näyttämään, mihin pystyy ja näin ollen vahvistamaan käsitystä itsestä hyvänä liikkujana. Merkittäviin rooleihin, kuten syöttäjäksi tai maalivahdiksi, pyrkiminen nähtiin tavoiteltavana asiana ja keinona näyttää omaa osaamistaan. Näihin rooleihin pääseminen puolestaan toimi lisävahvistuksena ja palautteena siitä, että on hyvä liikunnassa.

”Pääsen näyttämään noille lissuille. Liikuntatunnilla voi vaan juosta, ja näyttää mihin pystyy...”

”Jos opettaja kysyy minua esittämään ohjeen että millä tehdään jotain, niin näytän ilomielellä.”

”Haluan heti polttajaksi. Saan sen homman ja rupean innolla heittämään palloa. Nopeasti saan kaikki poltettua.”

Toisaalta taas eräs oppilas näki asian niin, että jos ei ole kovin hyvä liikunnassa, ei myöskään halua olla näkyvässä roolissa ja esillä muille.

”Olenko hyvä liikunnassa että voisin näyttää esimerkkiä muille. Mutta jos olisin huono liikunnassa ajattelisin tekisin asiat mutta en olisi kovin näkyvä. Jos olisin hyvä voisin riehua ja pitää hauskaa.”

Eräs oppilas, joka koki olevansa liikunnassa huonompi kuin muut, toivoi tasoltaan nykyistä homogeenisempaa ryhmää, jonka hän koki ratkaisuna siihen, että liikkuminen olisi mielekkäämpää.

”Haluaisin että voisin liikkua koulussa sellaisessa ryhmässä, jossa muutkaan eivät olisi niin hyviä.”

Palautteella on kaksi tehtävää: motivoiva, joka vahvistaa toivottuja käyttäytymismalleja ja korjaava, joka karsii virheitä ja ei-toivottua käytöstä. Minäkäsitystä vahvistettaessa on tarkoituksenmukaista korostaa jälkimmäistä. Palautetta annettaessa olisi hyvä lähteä liikkeelle lapsen itsearviointista ja tämän jälkeen aikuinen voi kertoa mielipiteensä. (Aho 1996, 52.) Opettajan antaman palautteen merkitys oppilaan minäkäsitykselle voidaan kuvata kehänä. Opettaja antaa sekä verbaalista, että nonverbaalista palautetta, mikä vaikuttaa siihen, minkälaiseksi oppilas arvioi itsensä. Tämä vaikuttaa käsitykseen,

jonka oppilas muodostaa kyvyistään. Mikäli oppilas uskoo itseensä, hän uskaltaa osallistua ja on aktiivinen vuorovaikutustilanteissa. Opettaja antaa tästä oppilaalle positiivista palautetta, mikä jälleen vaikuttaa oppilaan odotuksiin ja käsityksiin itsestään. Prosessi jatkuu kehämäisenä. (Aho 2002, 40 – 41.)

Arvioinnissa tulee ottaa huomioon sen merkitys oppilaan kasvuun ja kehitykselle. Oppilas muodostaa arvioinnin pohjalta käsitystä omasta itsestään, mahdollisuuksistaan ja taidoistaan. Opettaja ohjaa oppilasta arvioinnin avulla tiedostamaan toimintaansa ja ajatteluaan sekä tiedostamaan omaa oppimistaan. Arviointipalaute antaa oppilaalle tietoa työskentelystään. Tämän palautteen pohjalta oppilas muodostaa käsitystä itsestään oppijana. Onnistuessaan ja vastuullisesti toteutettuna arviointi motivoi oppilasta opiskeluun, auttaa häntä löytämään itselleen sopivia työskentelyä sekä muodostamaan myönteistä kuvaa itsestään oppijana. Oppijan myönteinen minäkuva muodostuu realistisista käsityksistä omista mahdollisuuksista ja kyvyistä, sekä luottamuksesta siihen, että hän selviytyy haastavammistakin tehtävistä. Arvioinnin tulee vahvistaa oppilaan itseluottamusta oppijana sekä tuoda oppimista näkyväksi. Arviointipalautteen avulla oppilas saa positiivista palautetta, minkä lisäksi palautteen avulla pyritään osoittamaan oppilaalle, miten hän voi selviytyä haastavimmistakin tilanteista ja tehtävistä. Oppilaan itseluottamus kasvaa hänen ymmärtäessään, kuinka hän pystyy itse vaikuttamaan oppimisprosessiinsa ja -tuloksiinsa. (Kyllönen 2004, 141-142; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 116.)

Koppisen, Korpisen ja Pollarin mukaan koulun arviointijärjestelmästä välittyy oppijalle minäkäsityksen kehittymisen kannalta olennaisia tekijöitä, kuten arvot, itsearvostus ja ihanneminä. Yhteiskunnan arvostukset heijastuvat koulun arviointijärjestelmässä opetussuunnitelman määrittämien opetuksen tavoitteiden kautta. Yhteiskunnassa siis arvostetaan sitä, mitä koulussa opetetaan ja yksilön itsearvostus ja ihanneminä rakentuvat samojen arvojen pohjalta. Tämän perusteella Koppinen, Korpinen ja Pollari esittävät kysymyksen, millainen koulun arviointijärjestelmän tulisi olla, kun arvioinnin tulisi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä? (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 117.) Liikunnanopetuksen kannalta tämä on tärkeä kysymys. Opettajan on hyvä pohtia, millaisia arvoja koululiikunta välittää oppilaille. Liikuntatunnit tarjoavat hyvän mahdollisuuden käydä keskustelua oppilaiden kanssa esimerkiksi nykyisestä kauneusihanteesta ja luoda sallivampia ja terveyttä korostavia asenteita.

Minärakenteeseen kytkeytyy ihanneminä eli kuva siitä, millaisia haluaisimme olla ja millainen ihanteellisen ihmisen malli on meille. Mitä lähempänä tämä ihannekuva on omaa todellista minää koskevasta käsityksestämme, niin sitä parempi on itsearvostuksemme. Etäisyyttä koetun minän ja minäihanteen välissä säätelevät esimerkiksi toiminnasta saatavaa palautetta koskevat odotukset. Mikäli kielteistä palautetta koskevat odotukset yleistyvät, alkaa itsearvostus heikentyä. Tärkeää siis on yksilön tulkinta saadusta palautteesta. Mikäli oppilaalla on huono itsearvostus, hänelle on ominaista toiminnan stereotyyppisyys ja hänen tarkkaavaisuutensa suuntautuu tilanteissa itsetunnon kannalta kriittisiin seikkoihin. Tällöin oppilaan pyrkiessä vähentämään yllättävää uutta kielteistä palautetta, tuottaakin hän helposti itseään toteuttavia ennusteita. Tavallisesti jännitys ja ahdistuminen liittyvät epäonnistumisen odotuksiin. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 47 - 48.)

Opettaja voi painottaa sitä, että on olemassa erilaisia osaamisalueita. Muuttamalla minäkäsityksen eri osa-alueiden suhteellista merkitystä ja tärkeyttä voivat ihmiset sopeuttaa minäkäsityksensä rakennetta ja sisältöä. Pääasiassa niillä alueilla, joita ihminen pitää tärkeinä, on vaikutusta yleisempään itsearvostukseen. Ihminen saattaa vähätellä sellaisen alueen merkitystä, jolla hän ei koe olevansa hyvä. Tämä ylläpitää korkeaa itsearvostusta. Tärkeinä puolestaan pidetään niitä alueita, joilla pidetään itseään päteväenä. Opettaja voi laajentaa näiden pätevyysalueiden määrittelyä. Esimerkiksi fyysisen kunnon eri alueet tarjoavat useita erilaisia mahdollisuuksia kokea pätevyyttä ja menestystä. Opettaja voi myös toiminnallaan tasapainottaa kulttuurimme ylikorostuneita ulkonäköihanteita vähentämällä ulkonäön merkitystä ja laajentamalla käsityksiä siitä mitä pidetään kauniina. Itsensä kömpelöksi, ylipainoiseksi tai heikoksi kokevien oppilaiden itsearvostus on uhattuna ilman sosiaalista tukea. Nämä oppilaat saattavat vähätellä fyysisen pätevyyden merkitystä ja vetäytyä liikuntaharrastuksesta jäädessään ilman tukea. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa sosiaalisen tuen tarjoamisessa. (Lintunen 2007b, 154 – 155.) Mielestämme erilaisten osaamisalueiden painottaminen on tärkeää koululiikunnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin mukaan koululiikunnan lajikirjo on laaja, ja onkin melkein mahdotonta olla erinomainen kaikissa lajeissa. Opettaja voisikin korostaa, että on tärkeää löytää itselleen ainakin yksi mieleinen liikuntalaji tukemaan liikunnallista elämäntapaa.

4.5.7 Liikunnan vaikutus minäkuvan kehittymiseen

Yleinen käsitys on sen suuntainen, että liikuntaa harrastavilla lapsilla on muita positiivisempi minäkuva. Myös tutkimustulokset tukevat jossain määrin tätä oletusta. Yleensä liikuntaa harrastavilla lapsilla on muita positiivisempi ja vahvempi fyysinen ja sosiaalinen minäkuva. Minäkäsityksen muodostumiselle tärkeitä ovat kokemukset omasta kehosta. Lapsen minäkäsitys pannaan koetukselle, kun hän joutuu tilanteeseen, jossa on keholla osoitettava, mitä hän osaa ja kuka hän on. Liikuntatilanteessa lapsen on paljastettava fyysiset ominaisuutensa ja kehonsa kyvyt, yleensä vielä muiden edessä. Mikäli tämä aiheuttaa turvattomuuden tunnetta, saattaa sillä olla negatiivinen vaikutus minäkäsitykseen. Jos lapselle puolestaan annetaan mahdollisuuksia kokea kehonsa positiivisena liikuntatilanteissa, voi hänen koko minäkuvansa vahvistua. Lasten minäkäsitys on keskitasoa heikompi, jos heidän liikunnan arvosanansa on heikkoja, jos he häviävät koulun liikuntakilpailuissa tai jos heitä ei vapaaehtoisesti haluta peliryhmiin. Liikuntataitojen arvioiminen etenkin numeroilla vaikuttaa voimakkaasti varsinkin liikuntataidoiltaan heikkojen lasten minäkäsitykseen. Liikuntaharrastuksen yhteys minäkuvaan on pojilla selkeästi voimakkaampaa kuin tytöillä. Vahvan positiivisen minäkuvan yhteys hyviin liikunnallisiin suorituksiin säilyy noin 12 – 13-ikävuoteen saakka. (Aho 1996, 39 – 40.)

Myös aineistossamme oppilaat olivat kirjoittaneet positiivisen minäkuvan yhteydestä liikunnallisiin suorituksiin. Koululiikunnassa oppilas vahvistaa positiivista minäkuvaa liikuntatunneilla onnistumisten avulla. Jo valmiiksi positiivisesti liikuntaan ja itseensä liikkujana suhtautuva oppilas helposti kokee onnistumiset liikuntatunneilla omasta itsestä ja suorituksistaan johtuvaksi. Kuten aiemmin olemme tuoneet esille, Aho (1996) kirjoittaa minäkäsityksen vaikuttavan siihen, kuinka yksilö ottaa palautetta vastaan. Ihminen pyrkii aina saamaan vahvistusta omalle minäkäsitykselleen.

”Kumpu pelattaisiin pesäpalloa kaksi tuntia. Pesäpallossa parasta on lyöminen ja se, kun palloon osuu.”

”Ois muute kiva jos pääsis suunnistaa! Oon mä ihan hyvä suunnistuksessaki, koska löydän aika helposti ne laput.”

”Oon hyvä lyömään palloa ja nopee juoksee nii kaikki halua mut omaan joukkueeseensa.”

Myönteiset liikunta-asenteet ja aikuisiän liikunnallinen elämäntapa pohjautuvat mielekkäille ja monipuolisille kouluiän liikuntakokemuksille. Parhaimmillaan koululiikunta voikin kehittää nuoren minäkäsitystä myönteiseksi. Tätä myönteistä kehitystä tukee koululiikuntatunneilla tehtäväsuuntautunut ilmapiiri. Useille oppilaille on jäänyt koululiikunnasta ikäviä muistoja. Oppilas on saattanut kokea oman kehonsa kielteisesti tai opettaja on osaltaan vaikuttanut kokemuksiin. Ihmiset saattavat vältellä liikuntaa myöhemmin elämässä ikävien koululiikuntakokemusten takia. Lintunen esittelee Kososen (1998) tutkimuksen, jossa on ilmennyt koululiikuntamuistoihin liittyviä häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemuksia. Myös oman tutkimusprosessimme aikana on aiheemme herättänyt ihmisissä negatiivisia koululiikuntamuistoja, joissa on esiintynyt muun muassa juuri häpeän ja pelon tunteita sekä epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Lintusen mukaan on ristiriitaista, että monissa suomalaisissa tutkimuksissa koululiikunta on kautta aikojen ollut yksi suosituimmista oppiaineista (Lintunen 2000, 81).

Liikunta on käytännöllinen kouluaine, joka on toiminut voimaannuttavana sellaisille oppilaille, jotka eivät jostain syystä saa onnistumisen kokemuksia teoreettisissa aineissa. Lukuaineissa pärjääminen ei kuitenkaan takaa suosiota oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Yleisti oletetaan, että oppilas joka ei pärjää lukuaineissa mutta on suosittu kavereiden keskuudessa, on poika. Voidaankin erotella poika ja tyttö oppilaisiin kohdistuvat oletukset. Voimmeko siis vetää johtopäätöksen, että tytöt menestyvät lukuaineissa mutta eivät saavuta suosiota esimerkiksi jalkapallotaitojen avulla. (Berg 2010, 80.) Lapset tulevat liikuntatunneille omina itsenään ja koko persoonallaan. Oppilaat kokevat oman persoonansa kautta eri tavoin liikuntatuntien tapahtumat. Tästä syystä tunneilla saadut kokemukset vaikuttavat usein oppilaiden tunteisiin, omaan minään ja itsetuntoon. Opettajalle jää suuri vastuu siitä, että kaikkia oppilaita kohdellaan arvostavasti ihmisinä. (Telama 1999.)

Liikkuessaan lapsi saa kokemuksia omasta kehostaan, sen toiminnasta ja suorituskyvystä. Kehosta saadut kokemukset ovat tärkeitä itsetuntemukselle ja myös minäkäsityksen kehittymiselle. Itsearvostuksen kannalta koettu liikunnallinen pätevyys on tärkeä tekijä. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42 – 43.) Kouluikäiset lapset harrastavat innokkaasti erilaisia liikuntamuotoja. Kouluiän aikana lapsi oppii hallitsemaan paremmin kehonsa vasenta ja oikeaa puolta ja myös tarkkuutta vaativat erityistaidot kehittyvät. Kouluiässä liikuntasuorituksilla on vaikutusta myös sosiaalisiin

suhteisiin. Hyvä pelaaja on yleensä myös suosittu, kömpelö lapsi puolestaan saattaa joutua peleissä sivustakatsojaksi. Tämä vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Motoristen suoritusten muutoksista on vastuussa pääasiassa aivojen kehitys, mutta myös perimällä ja harjoituksella on osuutensa motoristen suoritusten tarkkuuteen ja hioutumiseen. (Vilkkö-Riihelä & Laine 2005, 86.)

Liikuntamotivaatioon siis vaikuttavat yksilöllisistä tekijöistä kaikkein voimakkaimmin yhteydessä nuorten liikuntamotivaatioon ja –aktiivisuuteen olevat psykologiset muuttujat. Liikuntaan yhteydessä olevista psyykkisistä tekijöistä useimmat liittyvät minäkäsitykseen. Persoonallisuuden kannalta tärkeän itsearvostuksen on todettu olevan positiivisessa yhteydessä liikuntaharrastukseen. Koettu fyysinen pätevyys, eli kuinka hyväksi kokee omat liikuntakykynsä, on merkittävä liikunta-aikomusten ja liikunta-aktiivisuuden ennustaja (Holopainen 1990, 132 – 133; Huisman 2004, 86). Se, kuinka tärkeää oppilaille on olla liikunnallisesti taitava ja osaava, on vielä voimakkaammin yhteydessä nuoruusiän liikuntaan. Lisäksi hyvän kunnon tärkeys ja se, millä perusteella pätevyyttä arvioidaan, ovat merkitsevästi yhteydessä liikuntaan. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 57 – 58.)

Kaukon mukaan liikuntatunneilla on paljon tilanteita, joissa oppilaat kohtaavat omia heikkouksia ja vahvuuksiaan. Liikuntatunnin erityispiirteisiin kuuluu oman kehon oleminen esillä ja taitoerojen näkyminen selkeästi ja tämän vuoksi tunneilla tapahtuu paljon vertailua muihin oppilaisiin. Liikuntatunteja voidaan samalla pitää mahdollisuutena vahvistaa oppilaiden itsetuntemusta ja realistisen minäkuvan kehittymistä, sekä lisäksi auttaa oppilaita nauttimaan muiden onnistumisesta. Omilla toimillaan liikunnanopettajat pyrkivät vaikuttamaan siihen, etteivät oppilaat vertailisi suorituksiaan muiden suorituksiin vaan keskittyisivät tekemään parhaansa mahdollisuuksien rajoissa. Opettajat kokevat tarpeelliseksi luoda pätevyudentunteita oppilaille tasavertaisesti. Hyödyllisiksi on nähty erilaisten pedagogis- didaktisten keinojen käyttäminen, jotta oppilaat saisivat onnistumisen elämyksiä kilpailun ja vertailun sijaan tehtävään orientoitumisesta. Kaukon (2005) tutkimuksessa haastatellut opettajat nostivat esille eriyttämisen tärkeyden motivaation säilyttämisessä. Liikuntalajista riippumatta opettajan tulisi löytää vaikeustasoltaan sopivia tehtäviä kaikenlaisille liikkujille. (Kauko 2005, 39, 55 – 58.)

Fyysisten ominaisuuksien lisäksi motorisen taitavuuden kehittäminen vaatii myös henkisiä ominaisuuksia. Joitain näistä henkisistä ominaisuuksista voidaan vahvistaa liikunnan harjoittelulla. Itseään etsivä murrosikä lähestyvä nuori ei aina löydä omia hyviä piirteitään eikä hyväksy itseään. Erityisesti, jos opetustilanteiden motivointiprosessia ei ole sidottu opetuksen tavoitteisiin, saattaa taitavuuden korostaminen heikentää nuoren käsityksiä omista ominaisuuksistaan. Opetustilanteissa on aina kyse ihmisestä kokonaisuutena, ja näin ollen taitavuudella on pedagogista arvoa vain, jos se edistää psyykkistä hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä oppilaan itsensä tuntemista ja arvostamista. (Holopainen 1990, 45.)

Mielekkäällä vapaa-ajan harrastuksella on pysyviä vaikutuksia nuoren minäkäsityksen kehittymiseen sekä usein myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Telama 2000, 56).

On tärkeää, että nuori kokee itsensä liikunnallisesti päteväksi, koska silloin hän todennäköisesti jaksaa jatkaa liikuntaharrastusta. Kielteisellä käsityksellä itsestään liikkujana on suuri vaikutus liikunnan harrastamisen määrään, vaikka oma käsitys voi olla virheellinen. Nuorelle voi kehittyä ajattelutapa, että liikuntataitoja joko on tai ei ole, jolloin ne ovat perimän määräämiä, eikä niitä voi kehittää. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, koska jokainen voi kehittää kuntoaan ja taitojaan. Opettajan on tärkeää kannustaa nuorta yrittämään ja harjoittele Liikunnan harrastamisen ja fyysisten pätevyiden kokemusten välillä on selkeä yhteys. Todellinen fyysinen kunto ei kuitenkaan ole määrittelevä tekijä, vaan tärkeää on se, millaiseksi itsensä kokee. Nuoret jotka ovat kehittäneet liikunnallisia pätevyiden kokemuksiaan, jatkavat liikunnan harrastamista todennäköisesti myöhemminkin. maan. (Lintunen 2007b, 154; Lintunen 2000, 83.)

Pätevyiden kokemuksia voidaan saada siten, että nuori kokee olevansa parempi kuin muut. Tällöin hänen motivaatio-orientaationsa on minäsuuntautunut. Myös se, että oppilas kokee edistyneensä, kehittyneensä ja osaavansa asioita, luo pätevyiden kokemuksia. Tässä tapauksessa motivaatio-orientaatio on tehtäväsuuntautunut. Liikuntakasvattajien kolme keskeistä tavoitealuetta myönteisen minäkäsityksen ja aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymiselle ovat pätevyteen liittyvän palautteen antaminen oppilaille, erilaisten osaamisalueiden painottaminen sekä sosiaalisen tuen tarjoaminen (Lintunen 2007b, 154; Lintunen 2000, 85).

Sukupuoli vaikuttaa tyttöjen ja poikien minäkäsitykseen. Poikien minäkäsitys on tyttöjä myönteisempi alueilla, joilla he kokevat menestymisen tärkeäksi itselleen, kuten esimerkiksi fyysisten pätevyyskokemusten kohdalla. Nämä ovat usein parempia miehillä kuin naisilla. Vaikkakin ulkonäköä pidetään kulttuurissamme tytöille tärkeänä pätemisen alueena, tytöt ovat kuitenkin poikia harvemmin tyytyväisiä omaan ulkonäköönsä. Tyttöjen huoleen ulkonäöstään liittyy se, että he ovat sosiaalisemmin suuntautuneita kuin pojat. Tytöt omaksuvat mielikuvan siitä, että fyysinen viehättävyys liittyy toisten ihmisten miellyttämiseen ja sitä kautta voi ansaita arvostusta. Tyttöjä ja poikia on tasavertaisesti liikunnan harrastajien joukossa, vaikka pojilla onkin paremmat fyysisen pätevyyden kokemukset kuin tytöillä. Tärkeä pätevyyden kokemuksia määrittävä tekijä on liikunnan harrastamisen määrä. (Lintunen 2000, 84.)

5 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme tärkeimpiä tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiimme ja luvun lopussa pohdimme, minkälaisia johtopäätöksiä tutkimustuloksista voi muodostaa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään, miten koulun liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppilaiden ajatuksiin liikunnasta ja kokemukseen itsestään liikkujana. Käsittelemme tutkimuskysymyksemme kahta eri lähtökohtaa toisiinsa vahvasti kytkeytyneinä. Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaan kokemukset itsestään liikkujana vaikuttavat siihen, miten hän kokee liikunnan. Tämä pätee myös käänteisesti: se, miten oppilas ajattelee liikunnasta, vaikuttaa hänen kokemukseen itsestään liikkujana.

Tutkimustulostemme mukaan oppilaat kokivat liikuntatunnin sosiaalisen ympäristön tuovan liikuntatunnille sosiaalista vertailua, ristiriitatilanteita ja palautetta omista taidoista ja omasta toiminnasta liikuntatunnilla. Lisäksi vastauksissa oli nähtävissä ryhmän sosiaaliset normit sekä luokkakavereiden tärkeä merkitys.

Luokkatoverit vaikuttivat keskeisesti oppilaan ajatuksiin liikunnasta. Muuta koulutyötä vapaampi sosiaalinen vuorovaikutus liikuntatunnilla vahvisti liikunnan ilon kokemista ja liikunnasta nauttimista. Oppilaat kokivat merkityksellisinä sen, kenen parina ovat liikuntatunnin harjoituksissa tai pääsevätkö hyvän kaverin kanssa samaan joukkueeseen. Näiden asioiden vaikutuksesta oppilaat kokivat koululiikunnan positiivisempänä. Luokkatovereiden lisäksi oppilaan ajatuksiin koululiikunnasta vaikuttivat liikuntatunneilla syntyvät ristiriitatilanteet, jotka oppilaiden mukaan ilmenevät usein joukkuepeleissä. Yleisimmäksi syyksi liikuntatunneilla ilmenneille ristiriitatilanteille mainittiin joukkuejaot. Kolmas oppilaan ajatuksiin koululiikunnasta vaikuttava tekijä oli liikuntatunneilla vallitsevat sosiaaliset normit. Tulosten mukaan nämä ilmenevät liikuntatunnilla sosiaalisena kontrollina erityisesti toisten käyttäytymistä kohtaan. Sosiaaliset normit ilmaisivat luokassa vallitsevaa yleistä asennetta liikuntaa kohtaan ja määrittivät liikuntatunneilla vallitsevan ilmapiirin.

Sosiaalinen ympäristö vaikutti oppilaan ajatuksiin itsestään liikkujana sosiaalisen vertailun ja muilta saadun palautteen kautta. Oppilaat vertasivat omaa suoritustaan

muiden suorituksiin. Sosiaalisen vertailun myötä oppilaat kokivat onnistumisen paineita ja epäonnistumisen pelkoa. Muiden odotukset ja pelko epäonnistumisesta loivat paineita onnistumiselle liikuntatunnilla. Oppilas, jolla oli itsestään positiivinen käsitys liikkujana, pyrki tilanteisiin, joissa pystyy näyttämään muille, mihin hän pystyy. Vastaavasti oppilas, joka oli epävarma itsestään liikkujana, pyrki välttämään näitä tilanteita. Se, että valitaan viimeisenä joukkueeseen joukkuejakoja tehtäessä, vaikutti negatiivisesti oppilaan ajatuksiin itsestään liikkujana.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään, miten koululiikuntatunti eri osatekijöineen, kuten opetussisältöineen tai palautteineen, vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen. Tutkimuksemme mukaan liikuntatunnin oppilaan minäkäsitykseen vaikuttavat teemat ovat opetussisällöt, opettajan tekemät valinnat, arviointi sekä liikuntatunnin käytänteet. Opetussisältöjen osalta oppilaiden kokemuksen mukaan minäkäsitykseen vaikuttaa oma koettu osaaminen liikuntatunnilla toteutettavissa harjoituksissa. Vapaa-ajan harrastuksilla nähtiin olevan vahvistava vaikutus osaamiseen liikuntatunnilla ja sen myötä myös minäkäsitykseen. Minäkäsitykseen heikentävästi vaikuttivat oppilaiden käsitykset siitä, että heidän taitonsa ovat harjoituksiin nähden riittämättömiä. Opettajan tekemät valinnat vaikuttivat välillisesti oppilaan minäkäsitykseen oikeantasoisien harjoitusten valinnan kautta. Sopivantasoiset harjoitukset mahdollistavat onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat minäkäsitystä. Kuvittelimme opettajan antaman palautteen vaikutuksen minäkäsitykselle tulevan ilmi tutkimuksessamme, mutta näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Liikunnan arvioinnin osuus oppilaan minäkäsitykseen vaikuttavana tekijänä tuli tutkimuksessamme selkeästi esille. Suuri osa oppilaista oletti liikunnan arvioinnin painottuvan suorituksiin ja mittaamiseen, mutta vielä selkeämmin oppilaat näkivät parhaansa yrittämisen ja hyvän käytöksen merkityksen. Toisaalta osa oppilaista oli sitä mieltä, että hyvää arvosanaa tavoitellessaan pelkkä yrittäminen ei riitä, vaan osaamisesta on annettava näyttöä. Oppilaiden minäkäsitystä vahvisti se, että yrittämisestä palkittiin ja heikensi puolestaan se, että arviointi korosti ainoastaan hyvää suoritusta. Oppilaat kokivat vapaa-ajan harrastuneisuuden vaikuttavan positiivisesti liikunnan arvosanaan. Hyvä liikunnan arvosana vaikutti kokemukseen siitä, että on hyvä liikunnassa.

Kolmannen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme selvittämään, miten koululiikuntatunnit vaikuttavat oppilaan liikuntamotivaatioon ja sen myötä liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Oppilaat näkivät koululiikuntatuntien sisällöt ja niihin liittyvät asiat joko motivaatiota lisäävinä tai sitä vähentävinä. Suurin koululiikuntaan motivoiva tekijä oli tutkimuksemme mukaan oppilaiden kokema liikunnan ilo ja uusien asioiden oppiminen. Myös liikunnan terveysvaikutukset ja fyysisen kunnan kehittyminen motivoivat oppilaita. Motivaation näkökulmasta leikillisuus, pelit ja kilpaileminen olivat oppilaille tärkeitä. Kilpailun näkökulmasta voittaminen ja onnistumisen kokemukset korostuivat motivaatiota ylläpitävänä tekijänä. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet liikuntatunneilla vahvistivat oppilaiden liikuntamotivaatiota. Oppilaiden esille tuomat vaikutusmahdollisuudet olivat esimerkiksi joukkueiden kokoonpanoon ja parin valintaan vaikuttaminen sekä mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin. Ystävien kanssa vietetty aika oli yksi liikuntaan motivoiva tekijä. Näiden lisäksi liikunnan vaihtelevat oppiympäristöt ja se, ettei tarvitse istua luokassa opiskelemissa motivoivat oppilaita.

Tutkimuksessamme liikuntamotivaatiota heikentäviä tekijöitä tuli vähemmän esille. Huono sää, heikko kunto ja pelko siitä, että oppilas satuttaa itsensä liikuntatunnilla olivat liikuntamotivaatiota heikentäviä tekijöitä. Rangaistuksen, kuten jälki-istunnon, pelko sai oppilaat osallistumaan koululiikuntatunneille, mutta tätä ei voida nähdä liikuntaan motivoivana tekijänä.

Kuten eläytymismenetelmälle on ominaista, käytimme tutkimusaineistoa kerätessämme kahta erilaista variaatiota kehyskertomuksesta. Variaatiot olivat ”*Olet menossa liikuntatunnille. Pidät liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...*” ja ”*Olet menossa liikuntatunnille. Et pidä liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...*” Seuraavaksi esittelemme tämän variaation vaikutusta eli sitä, mikä vastauksissa muuttui kehyskertomuksen muuttuessa ja mikä vastauksissa oli samansuuntaista riippumatta kehyskertomuksen variaatiosta.

Oli yllättävää, miten paljon samoja teemoja vastauksissa ilmeni huolimatta siitä, kumpaan kehyskertomukseen oppilas oli eläytynyt. Kuten olettaa saattaa, teemoja oli kuvattu vastakkaisista näkökulmista variaation mukaan. Aineisto tarjosi monipuolisesti informaatiota sekä liikunnasta pitävän oppilaan näkökulmasta että sellaisen oppilaan näkökulmasta, joka ei pidä liikunnasta.

Variaatiosta riippumatta täysin samoja teemoja samasta näkökulmasta tuli oppilaiden vastauksissa ilmi liittyen seuraaviin asioihin:

- pärjääkö tunnilla yhtä hyvin kuin muut
- liikuntatunnilla tulee olla aktiivinen ja tehdä parhaansa
- oppilaan rooli harjoituksissa (esimerkiksi maalivahti)
- kavereiden tärkeä merkitys
- parin merkitys harjoituksissa
- tasapuoliset jaot estävät riitoja
- tsemppaaminen ja palautteen antaminen muille
- liikuntatunnilla ei tarvitse opiskella
- liikunta vaatii hyvän kunnon
- liikunnan myötä kunto paranee
- liikunnasta tulee hyvä olo ja olen iloisempi
- vapaa-ajan harrastusten hyödyllisyys

Edellä mainitut asiat tulivat siis esille sekä niissä vastauksissa, joissa vastaaja eläytyi liikunnasta pitävän oppilaan näkökulmaan, sekä niissä vastauksissa, joissa vastaaja eläytyi sellaisen oppilaan näkökulmaan, joka ei pidä liikunnasta.

Sellaisia teemoja, joissa vastaajan kehyskertomuksen variaatio, eli ”pitää” tai ”ei pidä” liikunnasta, vaikutti näkökulmaan, josta oppilas oli asiasta kirjoittanut, olivat seuraavat:

- liikuntatunnilla opetettavan lajin merkitys liikunnan mielekkyyteen
- varusteista huolehtiminen
- oppilaan käyttäytyminen liikuntatunnilla
- oman suorituksen ja taitotason vertaaminen muihin
- sosiaalinen kontrolli
- liikunnan affektiivinen merkitys
- opettajan merkitys liikuntatunnin ilmapiiriin
- sään vaikutus liikuntatuntiin suhtautumiseen

Näissä kyseisiä teemoja oli siis kuvattu vastakkaisista näkökulmista oppilaan kehyskertomuksen variaation mukaan.

Joitakin teemoja esiintyi ainoastaan toisen kehyskertomuksen variaation vastauksissa. Niiden oppilaiden vastauksissa, jotka eläytyivät liikunnasta pitävän oppilaan ajatuksiin, nousi esille seuraavia teemoja:

- oppilaan kokema autonomia liikuntatunnilla
- ryhmän yleinen asenne liikuntaa kohtaan

Niiden oppilaiden vastauksissa, jotka eläytyivät sellaisen oppilaan näkökulmaan, joka ei pidä liikunnasta, nousi esille seuraavia teemoja:

- epäonnistumisen pelko
- muun ryhmän negatiivinen palaute omasta suorituksesta

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme päätulosten perusteella tekemämme johtopäätökset.

Huoli ihmisten vähentyneestä ja vähenevästä liikkumisesta ei tutkimusten mukaan ole turhaa. Myös käsillä olevassa tutkimuksessa oli viitteitä siitä, että oppilaiden fyysinen passiivisuus on lisääntynyt kuten myös esimerkiksi ruutuajan määrä. Oppilaat kuitenkin toivat esille ymmärtävänsä liikunnan terveysvaikutuksia ja kokivat niiden olevan yksi heitä liikkumaan motivoiva tekijä. Kysymys kuuluukin, miten koululiikunta voisi olla yksi tekijä, joka saisi oppilaat ottamaan vastuuta omasta kunnostaan ja terveydestään? Kuinka koulu voi tulevaisuudessa tehokkaammin tukea oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuutta? Mihin suuntaan opetussuunnitelmaa tulisi kehittää, jotta liikunnan terveysvaikutukset ja sen merkitys kansanterveydelle ymmärrettäisiin? Miten päästäisiin sanoista tekoihin?

Kuitenkaan yksin kunnan kehittyminen ja liikunnan terveysvaikutukset eivät ole riittäviä motivointikeinoja puhuttaessa alakoululaisten oppilaiden motivoimisesta liikkumaan. Tutkimuksemme mukaan oppilaita motivoi eniten muun muassa liikkumisen ilo, ystävien kanssa toimiminen sekä pelit ja leikit. Onko näille tilaa nykyisessä opetussuunnitelmassa? Ymmärtävätkö ja tiedostavatko kaikki liikuntaa

opettavat opettajat näitä tekijöitä? Miten näiden tekijöiden toteutumista liikuntatunneilla voisi edistää?

Tutkimuksen johdannossa esittelimme mielipidekirjoituksen, jossa peräänkuulutettiin liikunnan iloa. Tämä oli kirjoittajan mukana hävinnyt koululiikunnan kilpailuhenkisyuden, mittaamisen ja pisteidenlaskun myötä. Mielipidekirjoitus oli synkkää luettavaa verrattuna tutkimuksemme tuloksiin, joissa ei maalattu yhtä surullista kuvaa, päinvastoin. Olisiko näissä mielipidekirjoituksissa ja puheissa koululiikunnasta kyse kuitenkin sosiaalisesti tuotetusta ja vakiintuneesta kerronnan tavasta, jota kulttuurissamme toistetaan sukupolvesta toiseen? (Vrt. Kujala 2013, 46) Tutkimuksemme mukaan oppilaat kokevat koululiikuntatunneilla paljon positiivisia tunteita. Monen mielestä liikunta on hauskaa ja liikuntatunneille suunnataan innokkaasti. Liikunta myös tuottaa oppilaiden mielestä iloista mieltä ja hyvää oloa. Lähtökohdat esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden suositusten mukaisten liikuntamäärien toteutumiselle ovat siis ainakin jossain määrin hyvät. Mikä menee pieleen?

Oppilaat toivat tutkimuksessamme paljon esille oman suorituksen vertaamista muihin sekä pelkoa epäonnistumisesta erityisesti muiden edessä. Tärkeämpää olisikin korostaa liikuntatunneilla oman taidon ja kunnon kehittymistä sekä uusien asioiden oppimista kuin vertaamista muihin. Mikä nykyisessä koululiikuntakulttuurissa johtaa tähän? Voisiko tämän ratkaista esimerkiksi keräämällä eräänlaista portfolioa omasta kehitymisestä? Miten opettaja voi toiminnallaan vähentää sosiaalista vertailua ja suunnata oppilaiden huomion oman kehityksen seuraamiseen muihin vertailun sijaan? Mielestämme kaikilla oppilailla on mahdollisuus kehittää omia taitojaan. Mikäli huomio kiinnitettäisiin kehitykseen yksittäisten tulosten sijaan, pärjäisivät heikommatkin oppilaat vertailussa, jota oppilaat kuitenkin tekevät. Tällöin myös lahjakkaat oppilaat voisivat haastaa itsensä kehittymään.

Tutkimuksemme tuloksista voi päätellä, että oppilaat eivät ole tietoisia liikunnan arviointikriteereistä. Oppilaat olettivat, että liikunnan arviointiin vaikuttavat pääasiassa aktiivinen osallistuminen tunnilla tai oppilaan suoritukset. Mikäli oppilas tiedostaisi todelliset arviointikriteerit, ymmärtäisikö hän paremmin omia vahvuuksiaan keskittyen enemmän niihin kuin heikkouksiinsa. Opettajan olisi hyvä painottaa, että on olemassa erilaisia osaamisalueita, joista jokainen varmasti löytää oman vahvuutensa. Lisäksi opettajan tulisi tarjota riittävästi rakentavaa palautetta oppilaan taitotason

kehittämiseksi. Yksin arvosana todistuksessa ei tätä takaa. Riittävän palautteen myötä oppilaalla olisi mahdollisuus kehittää myös itsearviointitaitojaan. Tutkimuksessamme itsearviointitaitojen merkitys jäi oppilaiden vastauksissa olemattomaksi. Itsearvioinnin myötä oppilas tulisi kuitenkin tarkemmin tietoiseksi omista taidoistaan, mikä puolestaan vahvistaisi hänen minäkäsitystään. Myös epäonnistumiset on helpompi kohdata, kun oppilaalle annetaan vastuuta oman suorituksensa arvioinnista sen sijaan, että palaute saadaan ulkopuolelta.

Liikuntaa opettavalla opettajalla on mahdollisuuksia omalla toiminnallaan ja tekemillään valinnoilla vaikuttaa oppilaan kokemuksiin koululiikunnasta. Onnistuminen tehtävissä motivoi, innostaa liikkumaan ja vahvistaa minäkäsitystä. Tärkeää on, että opettaja valitsee sopivantasoisia harjoituksia. Tosiasia on kuitenkin se, että epäonnistumisiakin tulee joskus. Opettajan tehtävänä on luoda salliva ja turvallinen ilmapiiri liikuntatunneille, jolloin epäonnistuminen on hyväksyttävää ja oppilaita kannustetaan yrittämään. Opettajan yksi keino motivoida oppilaita on tarjota oppilaille autonomian kokemuksia silloin, kun se on mahdollista.

Jatkotutkimuksena voisikin selvittää tarkemmin opettajan keinoja vaikuttaa oppilaan käsitykseen koululiikunnasta ja itsestään liikkujana. Erityisesti meitä kiinnostaisi tutkia syvemmin opettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaan liikuntamotivaation vahvistamiseen.

6 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Luonteeltaan tutkimuksemme on laadullinen, joten arvioidessamme tutkimuksemme luotettavuutta tulee meidän tarkastella koko tutkimusprosessiamme. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on avoimesti subjektiivinen osa tutkimusta, joten pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja hänen toimintansa. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) Olemme koko tutkimusprosessimme ajan pyrkineet tiedostamaan ja tuomaan ilmi omia ennakkokäsityksiämme aiheeseen liittyen. Tutkimusraportissamme olemme peilanneet tutkimustuloksia omiin käsityksiimme ilmaisemalla oman kantamme tuloksiin. Olemme kuitenkin pyrkineet objektiivisuuteen tulkitessamme oppilaiden vastausten sisältöä, jotta ennakkokäsityksemme eivät muokkaisi oppilaiden ajatuksia.

Aineistonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä on kehitetty tutkimuksen eettisten ongelmien vähentämiseksi ja sen käyttö nousee laboratorioskokeita kohtaan esitetystä kritiikistä ja kysymyksestä kuinka väärin tieteen nimissä voi tehdä. Kun tällaisissa kokeissa tutkittavan toiminta on pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla tutkittavalle luonnollinen toiminta, on eläytymismenetelmän käytöllä pyritty hakemaan niitä toimintamekanismeja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää, kuten harkintaa ja eri vaihtoehtojen punnintaa. Eläytymismenetelmä on eettisten kysymysten osalta ongelmattomampi verrattuna moniin muihin tiedonhankintamenetelmiin. Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittavalla henkilöllä on enemmän mahdollisuuksia käytettävänä kuin esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastatessa. Eläytymismenetelmään vastatessaan tutkittava ei myöskään joudu kesken kaiken tilille tai keskeytetyksi kuin esimerkiksi haastattelutilanteessa. (Eskola 1997, 11 – 12, 14.) Edellä mainitun vuoksi eläytymismenetelmä on mielestämme eettinen tapa kerätä tutkimuksen aineistoa.

Aineistomme (n=104) on tiedonkeruutapaamme suhteutettuna suuri. Eläytymismenetelmän saturaatiopiste olisi luultavasti saavutettu jo aikaisemmin. Eskolan (1997, 24) mukaan eläytymismenetelmässä yhtä kehyskertomusta kohden noin 15 vastausta on riittävä määrä. Kuitenkin aineistomme sisälsi myös sellaisia vastauksia, joissa oppilas oli yhdellä lauseella kertonut joko pitävänsä koululiikunnasta tai vihaavansa koululiikuntaa. Vain osa vastaajista, eli kuudesluokkalaisista oppilaista, oli käyttänyt vastauksessaan laajaa pohdintaa aiheeseen liittyen. Näin ollen oli

mielestämme perusteltua, että aineistomme oli laajempi kuin Eskolan määrittelemä riittävän aineiston lukumäärä. Aineistostamme voidaan löytää koulukohtaisia painotuksia. Tietyn koulun oppilaat saattoivat mainita useammassakin vastauksessa toistensa kanssa samansuuntaisia asioita, joita jonkun toisen koulun oppilaat eivät tuoneet vastauksissaan lainkaan esille. Mietimme, olisimmeko saaneet samanlaisia tuloksia, mikäli olisimme satunnaisotantaa käyttäen valinneet useammasta koulusta pienempiä ryhmiä tutkimuksemme kohdejoukoksi.

Kirjoittamistilannetta ohjeistaessamme kerroimme, että vastaukset tulevat vain tutkimuskäyttöön. Kerroimme myös, että kirjoittajien anonymiteetti tullaan säilyttämään tutkimusprosessimme kaikissa vaiheissa. Annoimme ohjeistuksen oppilaille täsmälleen samalla tavalla koulusta ja ryhmästä riippumatta. Oppilaat kirjoittivat vastauksensa oppitunnin aikana, jolloin he olivat luultavasti jo valmiiksi orientoituneet siihen, että tulevat kirjoittamaan tunnin aikana.

Tutkimusprosessimme aikana meitä mietitytti se ristiriita, jonka vastaaja saattoi joutua kohtaamaan kirjoittaessaan vastaustaan. Jaoimme kehyskertomuksemme eri variaatiot oppilaille satunnaisesti niin, että puolet oppilaista vastasi näkökulmasta ”pidän liikunnasta” ja toinen puoli ”en pidä liikunnasta”. Emme kuitenkaan selvittäneet, mikä oppilaan oma mielipide liikuntaa kohtaan oli. Mikäli oppilas vastasi oman henkilökohtaisen mielipiteensä vastaisesti, joutui hän ikään kuin keksimään mielipiteitä, joita hän vastauksessaan toi esille. Eläytymismenetelmän yhtenä ominaisuutena on se, että sen tuottamassa aineistossa saattaa ilmetä stereotyyppistä ajattelua. Oletimme, että mikäli oppilas vastasi omien mielipiteidensä vastaisesti, käytti hän vastauksessaan näitä stereotyyppioita, joita hän uskoi aiheesta olevan. Olemme tutkimusraportissamme käyttäneet runsaasti lainauksia aineistostamme, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Minäkäsitykseen liittyvät ajatukset ovat usein ainakin osin tiedostamattomia ja hyvin henkilökohtaisia. Kehyskertomuksemme olivat melko suppeita, ja tarkoituksena olikin olla johdattelematta oppilaita suuntaan tai toiseen. Tämä kuitenkin mahdollisti oppilaille myös melko suppea-alaisen pohdinnan koululiikunnasta ja sen vaikutuksista oppilaan ajatuksiin ja kokemuksiin. Mietimme, olisimmeko saaneet suoranaisemmin minäkäsitykseen liittyviä pohdintoja, mikäli olisimme rajanneet tai ohjanneet kehyskertomuksen suuntaa enemmän minää koskeviin asioihin liittyväksi.

LÄHTEET

Aalberg, V. & Siimes, M. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Jyväskylä: Gummerus.

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Aho, S. 2002. Minä. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16 – 67.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105 – 157.

Berg, P. 2010. Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L. Ikävalko, E., Palmi, T. & Tani, S. (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 79 – 84.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus – Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Chen, A. & Ennis, C. D. 2004. Goals interests and learning in physical education. *The Journal of Educational Research* 97(6), 329 – 338. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/C_Ennis_Goals_2004a.pdf. (Luettu 31.1.2013).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227 – 268.

Duda, J. L. 2007. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. Teoksessa Smith, D. & Bar-Eli, M. (toim.) *Essential readings in sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 78 – 93.

Dufva, H. 2011. Mistä iloa liikuntaan? *Opettaja* 32/2011.

- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisut.
- Eskola, J. 2001a. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 69 – 84.
- Eskola, J. 2001b. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullinen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133 – 157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. & Gottfried, A.W. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 3 – 13. <http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/Gottfried2001.pdf>. (Luettu 23.2.2013).
- Haanpää, L., Af Ursin, P. & Matarma, T. 2012. Kouluikäisten liikuntasuhde luopin alla – kyselytutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisille. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisu 3/2012. Turku: Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus ja Turun yliopisto. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76841/CYRI_Liikuntasuhderaportti_valmis_2012.pdf?sequence=1. (Luettu 13.2.2013).
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45(6), 31 – 37.
- Helsingin Sanomien verkkojulkaisun mielipidepalsta 28.1.2010. Helsingin Sanomat verkkojulkaisu. <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/V%C3%A4it%C3%B6s+Rikkaan+ja+suositun+on+helpointa+nauttia+koululiikunnasta/1135252450710>. (Luettu 18.3.2013).

Hietanen, M. & Kauppila, A. 2007. Mikä saa lapsen liikkumaan? - Perheen, koululiikunnan ja kavereiden yhteys liikunnanopiskelijoiden liikuntaharrastuksen aloittamiseen ja lajivalintaan. Pro gradu –tutkielma. Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2002. Suhteita. Minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.

Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Helsinki: Opetushallitus.

Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141 – 151.

Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Pro gradu –tutkielma. Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Kotilainen, M-R. & Lauriala, A. 2012. Motivaatio ja sitoutuminen oppimisen ehtoina. Teoksessa Lauriala, A. (toim.) Koulu ja pohjoisen pojat. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 27, 129 – 136.

Koululiikunnan lajikirjo on saatava monipuolisemmaksi. Helsingin sanomien verkkojulkaisu 8.10.2012.
<http://www.hs.fi/paivanlehti/#mielipide/Koululiikunnan+lajikirjo+on+saatava+monipuolisemmaksi/a1349578188538>. (Luettu 25.2.2013.)

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. Liikunta & Tiede 50(1), 45 – 51.

Kujala, T. & Hakala, L. 2010. Koululiikunta on kaikille. Liikunnan ja urheilun maailma 1/2010.

http://www.slu.fi/lum/numero_1_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_koululiikun/.
(Luettu 26.2.2013).

Kyllönen, M. 2004. Oppilaan arviointi opintojen aikana. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 140 – 156.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 42 – 63.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16 – 24.

Laine, K. 2002, Sosiaalinen käyttäytyminen ja muiden odotukset. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. (toim.) Minä ja muut, kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 149 – 162.

Lehmuskallio, M. 2010. Ope ei paljoo liikuta! Liikunnan ja urheilun maailma. 16/2010. <http://www.slu.fi/lum/numero-16-2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi-ope-ei-palj/>.
(Luettu 20.3.2013).

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämisen taitoja. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Jyväskylä: PS-kustannus

Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä. Teoksessa Miettinen, M. (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Likes, 81 – 88.

Lintunen, T. 2007a. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 25 – 30.

Lintunen, T. 2007b. Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 152 - 156.

Liukkonen, J. 2008. Motivaatioilmaston tarkkailu kannattaa. *Liikunta & Tiede* 45(1), 16 – 19.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157 – 170.

Matarma, T. 2012. Mitä on liikunta? Laadullinen tutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisten liikuntakäsityksistä ja suhteesta liikuntaan. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 3/2012. Turku: Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus. Turun yliopisto. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87786/Matarma_Mit%c3%a4%20on%20Liikunta.pdf?sequence=1. (Luettu 13.2.2013).

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Meuronen, L. 2011. Ryhmiin jako monipuolisemmaksi. *Opettaja* 36/2011.

Miettinen, M. 2000. (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Likes, 81 – 89.

Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. 2010. Laps Suomen-tutkimus. 3 – 12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239.

Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Ora, J. 2005. Lasten ja nuorten lihavuus hälyttävässä nousussa. *Lääkärilehti*. Verkkojulkaisu. 13.5.2005. http://www.laakarilehti.fi/uutinen.html?opcode=show/news_id=2739/type=1. (Luettu 15.2.2013).

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970: A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 15.1.2013).

Pikkuhookana, E. 2011. Pituusjonoon ja jako kahteen. Opettaja. 35/2011.

Poikkeus, A-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan kehityskontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122 – 138.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY

Rink, J. E. & Hall, T. J. 2008. Research on effective teaching in elementary school physical education. The Elementary School Journal 108(3), 207 – 218.

Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. 2005. Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Simola, H. 2001. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 51–77.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, 68 – 112.

Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7 – 18- vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi.

Tammelin, T, Laine, K. & Turpeinen S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus.

Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.

Telama, R. 1999. Koululiikunta on tärkein liikuntakasvattaja. Kirjoittanut Vuolio, T. Liikunnan ja urheilun maailma 22/99. http://www.slu.fi/lum/22_99/slu-yhteiso/risto_telama_koululiikunta_on_ta/. (Luettu 18.2.2013).

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikäisissä? Teoksessa Miettinen, M. (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Helsinki: LIKES. 55 - 79.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83 – 107.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Vilkko-Riihelä, A. 2001. Psykyke. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. 2005. Mielen maailma 1. Psykologian perustiedot. Helsinki: WSOY.

Vuori, I. 2003. Lisää liikuntaa! Helsinki: Edita Prima Oy.

Vuorinen, R. 2000. Persoonallisuus & Minuus. Helsinki: WSOY.

Koulu:

Olen

tyttö

poika

Olet menossa liikuntatunnille. Pidät liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...

Koulu:

Olen

tyttö

poika

Olet menossa liikuntatunnille. Et pidä liikunnasta ja ajattelet ennen tuntia, että...

Pidän liikunnasta ja ajattelen ennen liikuntatunnin alkua, että...

Liikuntatunnilla pääsen pelaamaan hauskoja pelejä ja kokeilemaan erilaisia lajeja. Toivottavasti pelaamme tunnilla paljon, eikä tehdä vain harjoituksia. Olen hyvä liikunnassa ja mielestäni kilpaileminen on kivaa. Aion osallistua aktiivisesti ja käyttäytyä hyvin, toivottavasti muutkin tekevät niin. Liikuntatunnilla oppii myös paljon uusia asioita ja aika menee nopeasti. Tänäpä aion tehdä hyvän tuloksen ja yrittää parhaani, että saisin hyvän numeron. Liikuntatunneilla pääsen näyttämään mihin pystyn. Liikunta on myös siksi kivaa, ettei tule läksyjä eikä tarvitse opiskella sisällä tylsillä tunneilla. Saisinpa olla tänäpä polttaja, jos pelaamme polttopalloa. Näytän myös mielelläni esimerkkiä muille ja autan opettajaa esimerkiksi välineiden kantamisessa. Liikuntatunneilla parasta on onnistuminen, mutta en kuitenkaan lannistu, jos epäonnistun. Ystäväni puolestaan ei halua tehtävään, jossa saattaa epäonnistua, vaikka hän pitääkin liikunnasta. Liikunta on mielestäni hyödyllistä, ja koenkin tärkeänä, etten myöhästele tunnilta ja minulla on asianmukaiset varusteet mukana. Mielestäni myös meidän liikunnanopettajamme on kiva ja hyväntuulinen.

Liikuntatunneilla on kivaa, kun saa olla kavereiden kanssa ja pelata joukkuepelejä. Meidän luokkamme on urheilullinen ja suurin osa pitää liikunnasta. Kenethän saan parikseni? Olisi kiva, jos parini olisi suurin piirtein samantasoinen, mutta joskus saattaa käydä niin, että pari on nopeampi kuin minä, koska harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajalla. Jos pelaamme joukkuepelejä, toivoisin, että saisimme itse tehdä jaot ja pääsisin omien hyvien kavereideni kanssa samaan joukkueeseen. Silloin ei tulisi myöskään riitoja tai väärinkäsityksiä. Monet haluaisivat minut joukkueeseensa. En haluaisi surkeiden puolelle, vaan joukkueeseen, joka pelaa tosissaan. Aina on niitä, jotka vain puhuvat ja löysäilevät. On tylsää myös, jos muut ottavat liian tosissaan ja valittavat. Haluaisin hypätä tai lyödä tänäpä pisimmälle. Onnistumisesta saa luokkatovereilta kehuja ja se tuntuu hienolta. Pyrin myös itse kannustamaan muita. Joskus kuitenkin turhaudun, kun olen parempi kuin muut.

Liikunta on mielestäni hauskaa ja siitä tulee hyvä olo. Liikkuessa kunto paranee, ja liikunnasta tulee hauskaa, kun on hyvä kunto. Toivoisinkin lisää liikuntaa kouluun ja harrastan sitä vapaa-ajalla. Pelaamme myös aika usein välitunneilla erilaisia pelejä. Jos pitää liikunnasta, niin siihen myös panostaa. Liikuntatunneilla saa urheilla ulkona ja samalla saa raitista ilmaa. Liikkuminen ulkona on mukavaa, kun on hyvä ilma. Oikeanlainen ravinto auttaa jaksamaan.

Olen menossa liikuntatunnille. En pidä liikunnasta ja ajattelen ennen liikunnantuntia, että...

Voi ei! Toivottavasti ei ole ainakaan pesäpalloa, tai muita lajeja, joista en pidä. Haluaisin lintsata liikuntatunneilta, mutta sitten numeroni laskee ja opettaja soittaa vanhemmille. Voisin myös tekeytyä sairaaksi tai teeskennellä, etten pysty osallistumaan, mutta opettaja ei uskoisi minua. Toisaalta voisin vaikka karata, mutta pelkään kiinnijäämistä. Toivottavasti liikuntatunti olisi peruttu. Minua ei kiinnosta osallistua tai tehdä yhtään mitään. Koen olevani kaikessa huonompi kuin muut, enkä siksi jaksa edes yrittää. Lisäksi pelkään, että satutan itseni liikuntatunnilla. Yritän jättäytyä tunnin toiminnasta syrjemmälle tai käyttäydyn levottomasti. Usein pelleilen, vaikka tiedän, että se vaikuttaa arviointiin, mutta minua ei kiinnosta vaikka numeroni on huono. En haluaisikaan parempaa. Pelleilemällä hauskuutan muita. Mielestäni en osaa, mutta opettaja sanoo, että pitää yrittää uudelleen ja se on tyhmää. Opettaja selittää vain jotain tekniikkaa, eikä ketään kiinnosta. Koululiikunnassa katsotaan vain tuloksia, joten yrittäminen ei kuitenkaan riitä. Sen vuoksi hidastelen, enkä pelaa tosissani, koska on ihan sama vaikka hävitään. Inhoan koululiikuntaa ja muutakin liikuntaa ja toivoisin, että liikunnan voisi jättää yläasteella pois. Tekisin mitä vain mieluummin, kuin osallistuisin liikuntaan, esimerkiksi olisin kotona loikoilemassa ja mässäilisin sipsiä, karkkia tai limua ja pelaisin pleikkarilla, tai vaikka hengailisin kavereiden kanssa. Voisin mieluummin nyhvätä vaikka luokassa laskemassa matematiikkaa tai istua jälki-istunnossa, silloin ei tarvitsisi raahata liikuntavarusteita mukana. Toisaalta, jos en ottaisi asianmukaisia varusteita mukaan, minun ei ehkä tarvitsisi osallistua.

En haluaisi tehdä harjoituksia muiden edessä, koska pelkään epäonnistumista ja sitä, että muut nauravat ja haukkuvat. Muut oppilaat pitävät liikunnasta ja ovat parempia kuin minä. Liikunta voisi olla ihan hauskaa, jos jaksaisin enemmän niin kuin luokkamme urheilulliset oppilaat. Minusta olisi mukavampi liikkua ryhmässä, jossa muutkaan eivät olisi niin hyviä. Nyt muut oppilaat eivät syötä minulle pallopeleissä, koska tietävät, että epäonnistun. Olen myös hidas juoksemaan ja minut valitaan joukkueeseen viimeisenä. Minulle tulee paineita onnistua silloin, kun koko luokka pelaa yhdessä. Joskus joukkueiden jaot ovat huonot, mutta jos jaot ovat sopivat, ei riitojakaan tule.

En pidä koululiikunnasta, koska se on niin vaikeaa ja raskasta. En jaksa tehdä lihaskuntoliikkeitä, vaikka tiedän, että lihaskunto paranisi liikuntatunnin harjoitusten myötä. En jaksa myöskään juosta, ja sen vuoksi haluaisinkin olla maalivahtina, jolloin saan olla paikallani. En ole hyvä liikunnassa ja vihaan urheilua. Toivoisin, että koululiikuntaa olisi vähemmän, tunnit tuntuvat liian pitkiltä. Liikkuessa tulee hiki. Pitäisin enemmän rauhallisista kävelylenkeistä. En pidä opettajasta, sillä hän ei edes huomaa, että minulle nauretaan liikuntatunneilla, koska olen läski ja hidas luuseri. Opettaja on lisäksi ilkeä ja hän huutaa ja haukkuu. Liikuntatunneilla joutuu olemaan ulkona huonolla ilmalla ja usein energiakin on nollassa. Mielestäni halukkaat voivat liikkua vapaa-ajallaankin.