



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PÄÄKKÖNEN PIIA

PELOTTAAKO LIIKUNTATUNNILLA?

– Fenomenologinen tutkimus peloista alakoulun liikuntatunnilla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2015



| | | | |
|---|--|---------------------------------|--------------------------------|
| Luokanopettajankoulutus | | Tekijä/Author Pääkkönen Piia | |
| Työn nimi/Title of thesis Pelottaako liikuntatunnilla? - Fenomenologinen tutkimus peloista alakoulun liikuntatunnilla | | | |
| Pääaine/Major subject Kasvatustiede | Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma | Aika/Year Maaliskuu 2015 | Sivumäärä/No. of pages 62+2 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemusten kautta, minkälaisia pelkoja alakoulun liikuntatunneilla koetaan. Tutkimuksen intressinä on ymmärtää oppilaan arkielämään kuuluvien liikuntatuntien kokemusmaailmaa ja todellisuutta, sekä selvittää minkälaiset tilanteet liikuntatunneilla aiheuttavat ahdistusta ja pelkoa.</p> <p>Tutkimuskohteena ovat oppilaiden negatiiviset ja pelottavat kokemukset liikuntatunneilta. Aineisto on kerätty Oulun Normaalikoulussa, 5-6-luokkien oppilailta (yhteensä 26 oppilasta) syksyllä 2014 ja keväällä 2015. Tutkimus pohjautuu oppilaiden yksilö- ja parihaastatteluihin sekä kirjallisuusaineistoon. Oppilaita haastatettiin liikuntatuntein jälkeen ja aineistomateriaali kerättiin luokkatilanteessa ainekirjoituksena yhteisen pelko-keskustelutuokion jälkeen. Tutkijan omia havaintoja liikuntatunneilta ja opetuskeskustelusta käytetään tulosten tarkastelun tukena.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja tutkimuksen tietoteoreettisena lähtökohtana on fenomenologia. Aineiston analyysi on tehty Amadeo Giorgin analyysimenetelmällä, huomioiden menetelmää kehittäneen Juha Perttulan täydennykset. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikuntakasvatusosioista, liikuntapedagogiikasta sekä lasten tunteita, erityisesti pelkoa käsittelevästä kirjallisuudesta. Tutkimuksessa esitellään myös aikaisempia tutkimustuloksia, siitä mitä oppilaat yleisimmin pelkäävät koulussa ja liikuntatunnilla, ja mitkä tilanteet aiheuttavat stressiä tai ahdistusta.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa oppilaista kokee liikuntatunnin positiivisena, eikä koe minkäänlaisia pelkoja liikuntatunneilla. Kuitenkin lähes puolet oppilaista kokee jonkinlaista pelkoa tai ahdistusta erilaisissa tilanteissa liikuntatunnilla, ja melkein kaikki oppilaat havaitsivat liikuntapelkoja luokkakavereillaan. Oppilaiden kokemuksista saadut tutkimustulokset osoittavat, että liikuntatunneilla koetaan kolmea eri pelkoa: itsensä satuttamisen pelkoa, epäonnistumisen pelkoa ja toverien pelkoa. Itsensä satuttamisen pelko liittyy turvallisuushakuisuuteen ja kuolemanpelkoon, aikaisempiin kokemuksiin sekä mahdollisesti emotionaaliseen epäkypsytyteen. Epäonnistumisen pelko ja toverien pelko liittyvät lähes aina tiivistä yhteen. Oppilaille tärkeää on kaverien arvostus, joten epäonnistumista pelätään ja vältellään, ettei tultaisi huomatuksi negatiivisessa valossa.</p> <p>Teoria ja aikaisemmat tutkimukset tukevat saatuja tutkimustuloksia. Tutkimustulosten ja teorian perusteella voidaan todeta liikuntatuntien pelkoilmapiirin olevan riippuvainen aikaisemmista liikuntakokemuksista, oppilaan psyykkisestä kehityksestä, tunteiden hallinnasta ja ryhmän sosiaalisista suhteista. Tutkimus tarjoaa tietoa oppilaiden pelottavista kokemuksista liikuntatunneilta ja tavoista kokea ja havainnoida ympäristöään ja yleistä pelkoilmapiiriä. Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa ja toteuttaessa liikuntatunteja, sekä lasten ja nuorten harrastetoinnissa. Lisäksi tuloksia voidaan käyttää tukena tehtäessä uutta liikunnan opetussuunnitelmaa tai uusia aiheeseen liittyviä tutkimuksia.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords fenomenologia, liikuntapedagogiikka, pelko, liikuntapelko, epäonnistumisen pelko, itsensä satuttamisen pelko, toverien pelko | | | |

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA METODOLOGIA | 3 |
| 2.1 | Fenomenologinen lähestymistapa | 3 |
| 2.2 | Tutkijan ennakkokäsitykset ja niiden poissulkeminen | 5 |
| 2.3 | Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet..... | 7 |
| 2.3.1 | <i>Liikunta ja liikuntakasvatus</i> | 7 |
| 2.3.2 | <i>Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen ja sen vaikutus yhteiskuntaan</i> | 8 |
| 2.3.3 | <i>Fyysinen kehitys ja liikuntataitojen oppiminen</i> | 10 |
| 2.3.4 | <i>Psyykkinen kehitys</i> | 12 |
| 2.3.5 | <i>Sosioemotionaalinen kehitys</i> | 13 |
| 2.3.6 | <i>Pelko ja ahdistus</i> | 13 |
| 2.3.7 | <i>Pelon syyt</i> | 15 |
| 2.3.8 | <i>Psyykkinen itsesäätely ja pelko oppimisprosessissa</i> | 16 |
| 2.3.9 | <i>Koulupelot ja pelkojen oireet</i> | 18 |
| 2.3.10 | <i>Pelko liikuntatunnilla</i> | 20 |
| 2.3.11 | <i>Yhteiskunnan vaikutukset liikuntakasvatukseen ja pelkoihin</i> | 22 |
| 2.3.12 | <i>Pätevyydenkokemus ja positiivinen minäkuva kannustaa liikkumaan jatkossakin</i> | 24 |
| 2.3.13 | <i>Liikuntapelkojen vaikutus yksilön harrastuneisuuteen ja sitä kautta yhteiskuntaan</i> | 26 |
| 3 | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 27 |
| 4 | Tutkimuksen toteuttaminen | 29 |
| 4.1 | Tutkimuksen kohdejoukko | 29 |
| 4.2 | Tutkimusaineiston keruu | 31 |
| 4.3 | Tutkimusaineiston Fenomenologinen analyysi | 33 |
| 4.3.1 | <i>Aineistoon tutustuminen ja jako merkitysyksiköihin</i> | 33 |
| 4.3.2 | <i>Merkitysyksikköjen kääntäminen yleistettävään kieliasuun</i> | 37 |
| 4.3.3 | <i>Merkitysyksiköiden lajittelu ja ryhmittely</i> | 38 |
| 5 | Yleinen merkitysverkko – Tutkimustulokset | 40 |
| 5.1 | Itsensä satuttamisen pelko | 41 |
| 5.2 | Epäonnistumisen pelko | 43 |
| 5.3 | Toverien pelko | 44 |
| 5.4 | Ei liikuntapelkoja | 46 |
| 6 | Tutkimuksen luotettavuuden arviointi | 49 |
| 7 | Tulosten tarkastelu ja pohdinta | 53 |
| | Lähteet | 57 |

1 JOHDANTO

Liikunta on monelle oppilaalle lempiaine koulussa. Jokaisesta luokasta löytyy kuitenkin niitä oppilaita, jotka välttelevät liikuntaa kaikin tavoin. He keksivät tekosyitä ollakseen osallistumatta tai harjoittelematta eri liikuntatehtäviä. Oppilas saattaa esittää loukkaantunutta tunnilla ja siirtyä sivuun istumaan tai jähmettyä harjoituksia tehdessään. Mistä syy tällaiseen käyttäytymiseen löytyy?

Liikuntakasvatuksella on koulussa kaksi tavoitetta; liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla. Tavoitteena on siis tukea lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä, mutta myös terveellisen elämäntavan omaksuminen. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 16–17, 20.) Liikunnan positiiviset kokemukset tukevat parhaimmillaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kannustavat liikunnalliseen elämäntapaan, mutta miten negatiiviset liikuntakokemukset vaikuttavat lapsen kehitykseen?

Koulun liikunta ei aina ole mukavaa eikä stressitöntä, vaan se herättää yksilöissä erilaisia tunteita, kuten pelkoa ja ahdistusta. Pelko ja ahdistus saavat ihmisen oirehtimaan monin tavoin. Negatiiviset tunteet saavat oppilaan esimerkiksi pakenemaan ja välttelemään liikuntatunteja. Oppilaan pelko liikuntatunnilla vaikuttaa muun muassa taitojen oppimiseen ja oppilaan liikuntakokemukseen. Negatiivinen liikuntakokemus jää yksilön muistiin ja voi häiritä yksilön psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista kehitystä, sekä vaikuttaa motivaatioon harrastaa liikuntaa jatkossa.

Kiinnostus aiheeseen nousi omien harrastusten, liikunnallisen elämäntavan ja liikunnanohjaajan ammattini pohjalta. Kohtaan liikunnanohjaajan työssäni jatkuvasti asiakkaita, jotka ovat negatiivisten tunteiden ja pelkojensa vuoksi vetäytyneet kokonaan liikunnan parista. Liikunnan positiivisia vaikutuksia on tutkittu paljon, mutta negatiivisten tunteiden vaikutukset on jätetty huomioimatta. Rajatessani tutkimusta päädyin tutkimaan oppilaiden pelottavia ja ahdistavia kokemuksia liikuntatunneilla. Tutkin, minkälaisia liikuntapelkoja oppilailla on, tai on ollut alakoulussa. Selvitän myös, onko pelko osa liikuntatuntia ja näkyykö pelko luokkakavereista.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineiston analyysi on tehty fenomenologista metodologia käyttäen. Virtasen (2006, 167) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen koh-

teena on toisen subjektiivinen kokemus, joka pyritään fenomenologista metodia apuna käyttäen tuomaan esille mahdollisimman aitona. Fenomenologinen menettely koostuu ilmiön, tässä tapauksessa liikuntapelkojen selkiyttämistä ja tulkinnasta, ja tavoitteena on nostaa esille oppilaiden pelkokokemukset maailmasta, jossa tieto syntyy erityisestä näkökulmasta (Husserl, 1995, 78). Vaikka keskityin fenomenologisen tutkimuksen ohjeiden mukaan oppilaiden kokemuksiin mahdollisimman aitoina, tein empirisessä vaiheessa tutkijana havain- toja liikuntatunneilta ja luokkatilanteista. Pohdinnassa vertaan omia havaintojani saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu suurimmaksi osaksi liikuntapedago- giikasta ja lasten tunteita, erityisesti pelkoa käsittelevästä kirjallisuudesta. Tutkimuksessani esittelen myös aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia, mitä oppilaat yleisimmin pelkäävät koulussa ja liikuntatunnilla, ja mitkä tilanteet aiheuttavat stressiä tai ahdistusta.

Liikunnallisuuden kasvamisen kannalta juuri lapsuus ja nuoruus ovat tärkeää aikaa, sillä silloin elämäntavat pitkälti omaksutaan. Liikunnan määrä on vähentynyt yleisesti kansan keskuudessa ja samalla esimerkiksi ylipaino on lisääntynyt ja siksi tutkimus on tärkeä myös yhteiskunnallisesti. (Reivinen & Vähäkylä, 2012, 67.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille kasvatusalalla tarvittavaa tietoa oppilaiden liikuntatunnilla kokemista peloista ja niiden vaikutuksesta yksilön kehitykseen ja harrastuneisuuteen, ja sitä kautta koko yhteis- kuntaamme.

Peruskoulu-uudistuksia tehdään koko ajan ja liikuntatunteja vähennetään. Tutkimus on yhteiskunnallisesti tärkeä ja ajankohtainen, koska kokoamani tieto on muistutus siitä, mitä op- pilaan liikuntatunnilla kokema pelko voi pahimmillaan aiheuttaa ja miten liikuntakasvatus ja yhteiskunta vaikuttavat pelkojen syntyyn. Kokoamani tieto tulisi ottaa huomioon opetus- suunnitelmia, liikuntatunteja ja uudistuksia tehtäessä. Tutkimusintressinä on liikunnanopet- tajan ammattipätevyys ja lisätiedon saaminen itselle. Tietoa tilanteista, jotka aiheuttavat pel- kotiloja ja ahdistusta, niiden vaikutuksesta ja sitä kautta niiden välttäminen opetuksessa. Sa- malla pystytään jakamaan lisätietoa kaikille liikunnanopettajille.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA METODOLOGIA

Laineen (2007) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettista viitekehystä ei käytetä siinä merkityksessä, että kohdetta ennalta määrättävä teoreettinen malli ohjaisi koko tutkimusta. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tiedostamaan alkuperäisen kokemuksen maailma. (Laine, 2007, 35) Teoreettiset lähtökohdat antavat kuitenkin viitteitä tutkimusaineiston hankintaan (Laine, 2007, 37).

2.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuksen erilaisiin lähestymistapoihin perehtymisen jälkeen, päädyttiin valitsemaan tutkimusmetodikseni fenomenologian. Fenomenologia tarkoittaa yleistä olemusoppia, tiedettä ilmiöstä (Husserl, 1995, 97; 102), jonka perusteeksi on paluu asioihin itseensä. Fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamat merkitykset ja tutkittava ilmiö pyritään havaitsemaan sellaisena, kuin se ilmenee tutkittavalle (Varto, 1992, 85–86). Samalla fenomenologia tarkoittaa erityistä filosofista ajattelutapaa ja erityistä filosofista metodia, todellista tiedettä, joka ei pyri ymmärtämään maailmaa muuten kuin sen todellisuuden kautta. Vain tieteellinen filosofia on todellista filosofiaa, missä maailma on aina olemassa ennen kuin reflektio alkaa. Tavoitteena on saavuttaa kontakti maailmaan, jossa on tila, aika ja maailma sellaisena kuin me elämme. (Husserl, 1995, 39–43)

Fenomenologiassa subjektiivisuus ja henkilökohtaisten kokemusten ja aistimusten pohtiminen nähdään merkittävänä ja tärkeänä. Tieto maailmasta välittyy aistimisen ja kokemuksen kautta. Fenomenologian mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, mutta se vain ymmärretään ja koetaan eri tavoin (Nikko, 2003, 13–15). Fenomenologisen tutkimuksen pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä jostakin elämän ilmiöstä (Varto, 1992, 85–86; Laine, 2007, 44), joten lähestymistapa valittiin tähän tutkimukseen sopivaksi.

Laineen (2007) mukaan fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemusten kautta suhdetta yksilön omaan elämäntodellisuuteensa. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen kulttuuriolento, johon ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Eri-laisissa kulttuuripiireissä elävillä on erilainen elämämaailma ja eri asioilla on heille erilainen merkitys, joten he elävät näillä perusteilla erilaisissa todellisuuksissa. Yhteisön jäsenenä

meillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä merkityksiä, kuten tutkittavat ovat osa yhteistä merkitysten perinnettä. Näin ollen jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen ja se tulee huomioida. Fenomenologinen tutkimus on yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Se ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa. (Laine, 2007, 30–31)

Fenomenologiassa ei tarkastella tietoisuutta sinänsä, eikä tarkoituksenmukaisia toimintoja, vaan tietoisuuden toimintojen merkitysulottuvuuksia (Saarinen, 1986, 111–123). Tutkimuskohteena ovat siis näkeminen, kuuleminen, tunteminen ja aistiminen, eli havaintotoiminnat. Kohteena on maailma, ilmiö sellaisenaan kuin se on aistittu ja koettu. Fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena ei ole ulkomaailma sellaisenaan, vaan maailma tiettyjen intentionaalisten toimintojen kohteena, sellaisena kuin se ilmenee osana yksilön kulloistakin merkitysrakennetta. Fenomenologia ei välitä todellisuudesta, vaan sen todellisuudesta tietyllä tavalla asetettuna ja käsitteellistettynä. (Nikko, 2003, 17)

Tarkasteltaessa ilmiötä, pyritään reduktion avulla selvittämään sen olennaisin rakenne. Fenomenologiassa reduktio on prosessi, jossa huomio keskitetään fenomenologisen analyysiin kannalta oikeisiin asioihin. Reduktiota kuvaillaan muutokseksi ihmisen luonnollisesta asenteesta fenomenologiseen asenteeseen, jossa epäolennaiset painetaan syrjään. Tarkoitus on tuoda valokeilaan olennaiset asiat. Fenomenologia pyrkii kuvaamaan yksilön kokemista sellaisena kuin se on koettu. (Nikko, 2003, 20–22; Husserl, 1995, 63–64)

Fenomenologista tutkimusta pidetään kaksitasoisena. Ensimmäinen taso on tutkittavan kokemaa elämä esiymmärryksineen. Toinen taso on itse tutkimus, jonka kohteena on ensimmäinen taso. Tutkittavan kuvailemien kokemusten pohjalta tutkija pyrkii refleктоimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason, koetun elämän merkityksiä. Merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä pidetään jonkinlaista esikäsitystä ja tuttuutta, joka syntyy yleensä siitä, että tutkija elää samassa kulttuuripiirissä tutkittavan kanssa. Täten tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoiseksi ja näkyväksi se mikä on koettu, mutta mitä ei välttämättä vielä tietoisesti ole ajateltu. (Laine, 2007, 33) Tutkimukseen osallistuvat oppilaat elävät samassa kaupungissa ja kulttuuripiirissä tutkijan kanssa. Lisäksi tutkijan opetusharjoittelu järjestettiin kyseisellä koululla, joten esikäsitukset liikunnan opettamisesta ja liikuntapeloista olivat olemassa. Tuttuus ja kulttuuripiiri tuovat tutkimukseen tarvittavan esitietouden.

Laadullisessa tutkimuksessa kohteena ovat merkitykset ja tavoitteena on luoda sellaisia käsitteellisiä välineitä, joiden avulla tutkimuskohde tulee paremmin ymmärretyksi. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkitysyhteyden kautta. Jokainen käsite tulee esille suhteessa mielelliseen sisältöön, joka joutuu eri vaiheissa tutkimusta eri tavoin kritiikin kohteeksi. (Varto, 1992, 93; Eskola & Suoranta 1998, 45)

Laadullisessa tutkimuksessa jokainen tutkimustilanne on omanlaisensa ja jokainen tutkimus on aina tutkimus uudesta alusta, koska mitkään merkitykset eivät pysy samoina ajasta ja paikasta toiseen. Tutkimuskohteet ovat muuttuvia, koska ne ovat eläviä. Tämän vuoksi yksikään käsitejärjestelmä ei voi tulla kysymykseen tutkimustyössä. Käsitteet ovat sisällöltään itsestään selviä ja jokaisessa tutkimuksessa tutkijan kuuluukin eristää tutkimuskohteen ja käsitejärjestelmän suhde. Tutkijalta vaaditaan tutkimuksellista mielikuvitusta ja uusien menetelmien kokeilua, jotta tutkimuksen tavoitteet saavutetaan. Tutkimusmenetelmiä tulee siis jatkuvasti täsmentää, kohdentaa ja tarkistaa. (Eskola & Suoranta, 1998, 83; Varto, 1992, 95)

Viitaten Husserlin (1995) fenomenologiseen ajattelutapaan, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita selvittämään, minkälaisia kokemuksia peloista oppilailta on liikuntatunneilta. Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, minkälaisissa tilanteissa oppilas kokee ahdistusta tai pelkoa liikuntatunnilla, ja minkälaisia havaintoja oppilailta on muiden oppilaiden peloista liikuntatunneilta. Fenomenologinen psykologia on kiinnostunut arkielämän ilmiöistä ja siihen liittyvistä tulkinnallisista kokemuksista ja koska kokemus on kokijan tulkinta todellisuudesta, on vain se otettava huomioon. Oppilaiden todellisuus tulee ymmärtää juuri sellaisena, kuin he sen subjektiivisesti kokevat, vaikka se näyttäytyisi tutkijalle erilaisena. (Husserl, 1995, 14; Giorgi, 1999, 8)

2.2 Tutkijan ennakkokäsitykset ja niiden poissulkeminen

Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutkijan esiymmärryksestä. Ilmiön ennakkokäsityksiä tulee kriittisesti reflektoida ja tiedostaa. Reflektiivisyydellä pyritään takaamaan se, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Tutkija laittaa omat ennakkokäsityksensä syrjään, jotta hän pystyy tekemään tulkintoja tutkimusaineistosta. Tutkijan kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkimukselliselle tasolle pääsyssä, jolloin alkaa tutkittavan kokemuksen ja ilmiön tutkiminen. Tutkimus ei kuitenkaan ala tyhjästä, vaan myös fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija hyväksyy joitakin teoreettisia lähtökoh-

tia, kuten ihmiskäsityksen ja käsityksen kokemuksesta ja merkityksestä. Tutkija myös perehtyy kirjallisuuteen ja teorioihin, joiden kautta tutkittavaa kohdetta lähestytään. (Laine, 2007, 34–36; Varto, 1992, 86–87)

Fenomenologiseen tutkimuksen luonteeseen ja sen validiteettiin kuuluu tarkastella ihmisen olemusta. Ihmiskäsityksen muodostaminen on filosofinen tehtävä, mutta sen esille tuominen on tärkeää myös empiirisissä tutkimuksissa. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys, holistinen ihmiskäsitys, tarjoaa parhaimman tavan tutkia kokemusta ja sen käsitteet ovat muodostettu suorassa suhteessa ilmiöön. Sen mukaan ihminen tulee olemassa olevaksi kolmessa olemisen perusmuodossa: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Tajunnallisuus erotetaan psyykkiseen ja henkiseen toimintatapaan. Kehollisuudella tarkoitetaan olemassaoloa orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuudella suhtautuneisuutena elämäntilanteeseen. Olemismuodot ovat lähtökohtaisesti kietoutuneita toisiinsa, vaikka tutkimuksen empiirinen tutkimusongelma on tajunnallinen. (Perttula, 1995, 14–19, 83)

Fenomenologisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutkijan omista ennakkokäsityksistä ja niiden poissulkemisesta. Esikäsityksenä tässä tutkimuksessa on se, että liikuntatunneilla oppilaille ahdistusta, stressiä ja pelkoa aiheuttavat eri liikuntalajit, mahdolliset epäonnistumiset, kilpailutilanteet ja arvostelun kohteeksi joutuminen. Usein oppilaan suorituspainee kasvatavat liian suuriksi, koska liikuntatunnilla muun muassa sosiaaliset paineet yltyvät ja luokkatoverien ja opettajan kovat odotukset suoriutumisesta ylittävät omat kyvyt. Häpeä oman kehon olemuksesta ja huoli sekä pelko liikuntatehtävien suurista vaatimuksista voi olla jokapäiväistä. Oppilaat siis turhautuvat, ahdistuvat ja alkavat jopa pelätä liikuntatunteja ja samalla kielteiset tunteet sitovat oppimiskapasiteettia. Liikunnan tarjoamat hyödyt jäävät näin vähäisemmiksi. Oppilas ei pääse tuntemaan itseään liikunnallisesti päteväksi ja minäkäsitys ja itsetunto joutuvat koetukselle. Pelottavat ja uhkaavat kokemukset jättävät eläviä muistoja, jotka ohjaavat tulevaisuuden tavoitteita ja motivaatiota, ja vaikuttavat käsityksiin itsestä ja omista kyvyistä liikkujana. Ennakkokäsityksenä tutkimuksessa on myös se, että liikunta on useille oppilaille mieluinen oppiaine, mutta jokaisessa luokassa löytyy oppilaita, jotka pelkäävät ja kokevat liikunnan epämiellyttävänä ja pelottavana.

Tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa palataan käsittelemään oppilaiden kokemia liikuntapelkoja ja kokemuksia luokkatoverien liikuntatunnilta koetuista peloista keräämäni autenttisen aineiston pohjalta, ilman edellä mainittuja ennakkokäsityksiä.

2.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tutkimuksen konteksti koostuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikunta-kasvatuksesta ja erilaisista peloista liikuntatunnilla. Keskeisinä käsitteinä tutkimuksessa esiintyvät erilaiset pelot.

2.3.1 Liikunta ja liikuntakasvatus

Liikunta tarkoittaa fyysistä aktiivisuutta, johon sisältyy ainakin jossain määrin vapaaehtoi-suutta. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 15.) Liikunta on tarkoituksel-lista fyysistä aktiivisuutta, lihastoimintaa, jolloin energiankulutus kasvaa. Käsitteenä lii-kunta on monimuotoinen, koska sillä voidaan tarkoittaa urheilulajien harrastamista, piha-leikkejä, liikkumista paikasta toiseen tai arkiliikuntaa. Liikunta voi olla ohjattua, omaeh-toista tai spontaania ja sitä voidaan harrastaa lukuisissa eri ympäristöissä (Jaakkola, Liukko-nen & Sääkslahti, 2013, 17–18).

Tieteenalana liikuntapedagogiikka tutkii liikunnanopetusta ja – oppimista, ja sen avulla sel-vitetään miten liikuntaa opetetaan, miten liikuntaan kasvatetaan ja miten liikunta on mukana kasvatuksessa ja opetuksessa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2013, 19.)

Liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan käytännöllistä ja teoreettista oppia liikuntakasvatuk-sesta. Liikuntakasvatuksella tärkeimmät tavoitteet koulussa ovat liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla. Tavoitteena on siis tukea lapsen fyysistä, psyykkistä ja so-siaalista kehitystä, mutta myös terveellisen elämäntavan omaksuminen. (Heikinaro-Johans-son, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 16–17, 20.) Koulun liikuntakasvatuksella on kuitenkin useita muitakin tärkeitä tehtäviä: terveyden, toimintakyvyn ja liikuntataitojen kehittäminen, myönteisen minäkäsityksen tukeminen, sosioemotionaalisen kasvun edistäminen, fyysisen elämäntavan omaksuminen, kognitiivisten oppivalmiuksien luominen ja elämysten tarjoa-minen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Vaikka liikuntakasvatusta pi-detään usein lapsiin ja nuoriin kohdistuvana tieteenalana, se kattaa koko ihmisen eliniän. Liikunnallisuuteen kasvamisen kannalta kuitenkin juuri lapsuus ja nuoruus ovat tärkeää ai-kaa, sillä silloin elämäntavat pitkälti omaksutaan. Liikunta on iso osa ihmisen päivittäisistä askareista ja toimista, eli se on osa jokaisen ihmisen elämää. Liikuntatottumukset opitaan yleensä jo lapsuudessa, joten koulun ja ympäristön tarjoamalla mahdollisuuksilla ja positiiv-

visilla monipuolisilla liikuntakokemuksilla on suuri merkitys. Liikuntakasvatuksella pyritään opettamaan säännölliseen liikuntaan, eli omaksumaan liikunnallinen elämäntapa (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 16–20). Liikuntatottumukset ja terveyskäyttäytyminen riippuvat usein ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista ja yksilön omasta päätöksenteosta. Liikuntakasvatuksella onkin keskeinen merkitys liikuntamotivaation edistäjänä, koska se tuo tietoisuutta liikunnan merkityksistä hyvinvoinnille, edistää positiivisia asenteita liikuntaa kohtaan ja tarjoaa mahdollisuuksia harrastaa nautinnollista liikuntaa (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2013, 12, 20–22).

Lapsuuden ja nuoruuden liikunnalla on merkitystä senhetkisessä elämässä, mutta myös myöhemmin. Kasvava ja kehittyvä liikuntaelimistö tarvitsee harjoitusta ja toimintaa, mutta myös kokemuksia omasta kehostaan, sen toiminnasta ja suorituksista. (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 42.) Liikuntatunnilla erilaiset harjoitukset ja liikkuminen ovat toimivia työkaluja harjoiteltaessa positiivista kanssakäymistä, kehittäessä itsetuntoa ja sisäistettäessä liikunnallisia arvoja. (Gallahue & Donnelly, 2002, 11.)

Liikunta on jokapäiväistä toimintaa, mitä teemme tietoisesti tai tiedostamatta. Liikuntakasvatus antaa lapselle tietoa liikunnan hyödyistä ja opettaa monipuolisesti erilaisia liikunta- ja yhteistoiminnallisia taitoja. Lapsena ja nuorena sisäistetyillä liikuntatavoilla saadaan hyvä pohja erilaisiin liikuntataitoihin, liikuntaharrastuksiin ja tottumus säännölliseen liikuntaan.

2.3.2 Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen ja sen vaikutus yhteiskuntaan

Liikuntataitojen kehittäminen on yksi keskeisimmistä liikuntakasvatuksen tavoitteista, sillä lapsuudessa opitut liikunnalliset taidot säilyvät läpi elämän ja ne antavat mahdollisuuden osallistua monipuolisesti erilaisiin harraste- ja arkiliikunnan muotoihin. Hyvät liikunnalliset taidot myös auttavat selviytymään arkielämän haasteista ja toimivat hyvinvoinnin tuottajina. (Jaakkola, 2013, 162.)

Liikuntaharrastuksen syntyminen ja säilyminen liittyy syvästi yksilötason motivaatioon, mikä vaihtelee elämän eri vaiheissa. Lapsilla liikunnan motivaatiotekijöitä ovat esimerkiksi viihtyminen, yhdessäolo, liikunnalliset pätevyyskokemukset ja taitojen oppiminen. Lapsena koetut liikunnalliset pätevyyskokemukset ja oppimisen ilo vaikuttavat liikuntalajin jatkuvaan harrastamiseen, joten erityisesti kouluiässä viihtyvyys on tärkeää. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 24–29, 41, 49.) Onnistumisen elämykset liikunnassa

ja siitä saatu mielihyvän tunne ruokkii opittua toimintaa ja siksi motivoidumme harrastamaan jatkossakin lajia, jota osaamme. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 93.) Koettu pätevyys onkin avaintekijä fyysisen aktiivisen elämäntavan omaksumisessa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 150.)

Aikuisella liikunnan motivaatiotekijöitä ovat usein toimintakyvyn ylläpitäminen, terveyden edistäminen, painonhallinta ja virkistys. Yksilötasolla liikunnan harrastaminen merkitsee fyysisen hyvinvoinnin kasvamista ja elämänlaadun paranemista. Liikunnan tärkeimpiä yhteiskunnallisia perusteluja ovat fyysinen kunto ja toimintakyvystä huolehtiminen. Liikunnan harrastaminen näkyy työssäkäyvien sairauspoissaolojen vähenemisenä, työkyvyttömyyseläkkeiden määrässä ja työn tuottavuudessa. Fyysinen aktiivisuus on myös yhteydessä alentuneeseen kokonaiskuolleisuuteen, lihavuuteen, sydän- ja verisuonikuolleisuuteen ja osteoporoosiin. Liikunnalla on terveysvaikutusten lisäksi myös itseisarvoa sen tuomien tunteiden, pettymisen, oppimisen ilon, tyytyväisyyden, ja yhteenkuulumisen vuoksi. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 16–20, 24, 29.) Mitä enemmän ja voimakkaammin ihminen havaitsee ja sisäistää liikunnan merkityksiä, sitä todennäköisemmin hänen liikuntasuhteessaan ilmenee liikunta-aktiivisuutta. (Koski, 2013, 119.)

Syytä, miksi liikunnallisesti aktiivisista lapsista ja nuorista tulee aktiivisia aikuisia, ei tiedetä varmasti. On kuitenkin erinäisten tutkimusten perusteella ehdotettu, että terveellinen elämäntapa jatkuu läpi elämän ja että lapsena opittu aktiivisuus säilyy osana elämäntapaa. Tutkimuksilla on osoitettu, että lapset ja nuoret jotka eivät ole liikunnallisia, jatkavat samaa elämäntapaa, eli liikkumattomuus lapsuudessa johtaa liikkumattomuuteen aikuisena ja sitä kautta ennustaa terveyshaittoja. (Bailey, 2006, 398.)

Hollannissa tehdyn tutkimuksen mukaan lapsi, joka ei tiedosta omaa fyysistä tasoaan, aktiivisuuttaan tai elämäntapojaan, ei myöskään tiedä tarvetta muuttaa omia liikunnallisia tottumuksiaan, ja näin ollen muutosta aktiiviseen liikunnallisuuteen ei tapahdu. Oppilas, joka tiedostaa omat fyysiset voimansa ja liikunnalliset tapansa, liikkuu päättäväisesti enemmän. Oppilaan tulee siis saada arvioida omaa liikunnallisuuttaan, saada palautetta aktiivisuudestaan ja opetella tekemään oman aktiivisuuden parantamisen suunnitelmia, jotta arkisia terveydellisiä ja liikunnallisia muutoksia tapahtuu ja liikunnallinen elämäntapa syntyy. (Kremers, 2007, 483)

Liikuntakasvatuksella on useita eri tavoitteita. Tärkeimpinä tavoitteina on tukea lapsen ja nuoren kokonaisvaltaista kehitystä ja opettaa säännölliseen ja monipuoliseen liikuntaan. Taitotekijöiden opettelu auttaa arkielämän haasteista selviytymiseen ja antaa mahdollisuuden osallistua monipuoliseen harrastetoimintaan. Kimmoke säännölliseen liikuntaharrastukseen löytyykin yksilön motivaatiosta, viihtyvyydestä, pätevyydenkokemuksesta ja taitojen oppimisesta. Aikuisena tärkeitä motivaatiotekijöitä liikunnan harrastamiseen ovat muun muassa terveysvaikutukset ja virkistys. Liikunnan säännöllinen harrastaminen vaikuttaa positiivisesti yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sitä kautta koko yhteiskuntaan, kun taas liikkumattomuuden on todettu ennustavan erilaisia terveyshaittoja.

2.3.3 Fyysinen kehitys ja liikuntataitojen oppiminen

Kun puhutaan fyysisestä kehityksestä, voidaan tarkoittaa kahta eri käsitettä, fyysisen toimintakyvyn kehitys tai fyysisen kunnan kehitys. Fyysinen toimintakyky on keskeinen osa liikuntakasvatusta. Fyysinen toimintakyky määrittää elimistön toimintakyvyksi selviytyä fyysistä ponnistelua vaativista tehtävistä. Toimintakyky kuvastaa sitä, miten ihminen selviytyy päivittäisistä perustoiminnoista, eli elimistön toimintatehoa. Toimintakyvyn muodostavat motoriset taidot, voima, kestävyys, nopeus ja liikkuvuus. American College of Sport Medicinen (ACSM) jakaa fyysisen kunnan käsitteen terveyteen ja taitoihin. Missä kestävyys, lihaskestävyys, lihasvoima, kehon koostumus ja liikkuvuus ovat terveyteen liittyviä kunnan osatekijöitä ja ketteryys, koordinaatio, tasapaino, voima ja nopeus taitotekijöitä. Säännöllinen ja tarpeeksi intensiivinen liikunta takaa toimintakyvyn kehittymisen ja ylläpidon. (Kalaja, 2013; 186, 200.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan fyysinen toimintakyky ei kuitenkaan ole pelkästään itseisarvo, vaan se liittyy laajempaan kokemukseen, pyrkimykseen edistää oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Positiivisten kokemusten kautta liikunnan tieto- ja taitotekijät kehittyvät ja motivaatio liikunnan harrastamiseen kasvaa. (Kalaja, 2013, 193.)

Liikuntataitojen kehittäminen ja oppiminen on yksi tärkeimmistä liikuntakasvatuksen tavoitteista. Liikuntataitojen oppiminen tarkoittaa harjoittelun tuloksena syntyvää kehon sisäistä tapahtumasarjaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin potentiaalisissa tuottaa liikettä. Liikuntataitojen suorittaminen ja oppiminen ovat havaitsemisen, päätöksenteon ja toiminnan yhtenäinen kokonaisuus. Ennen suoritusta kerätään ympäristöstä tietoa eri aistikanavien kautta, ja

saatua informaatiota käytetään toimintamallien valinnassa päätöksenteon perustana. Oppiminen on kehon sisäinen prosessi, eikä ainoastaan näkyvää käyttäytymistä. Liikuntataitojen oppiminen on yksilöllistä, mikä johtuu oppijan ominaisuuksista ja erilaisista suorituksista. Yksilöllisiä taitojen oppimiseen vaikuttavia eroja ovat kykytekijät, vartalon tyyppi, fyysinen kunto, kulttuurinen tausta, asenne, sen hetkinen tunnetila, oppimistyyli, motivaatio, aikaisemmat sosiaaliset kokemukset, sekä liikuntakokemukset (Jaakkola, 2013, 162–170).

Taitojen kehittyminen ei ole synnynäistä, vaan se on riittäväällä määrällisellä ja laadullisella harjoittelulla saavutettavaa. Taitojen oppimisessa ei olekaan havaittu herkkyyskausia, niin kuin muissa toimintakyvyn osatekijöissä: motoriset taidot, voima, nopeus, kestävyys ja liikkuvuus. Koululiikunnalla on taitojen oppimisessa suuri merkitys, sillä asiantunteva liikunnanopettaja pystyy opettamaan oikein liikunnallisia taitoja, mitä oppilaat tulevat hyödyntämään loppuelämän ajan (Kalaja, 2013, 189–191).

Liikunta vaikuttaa positiivisesti myös muihin lasten kehityksen kannalta tärkeisiin tekijöihin. Liikunnalla on tutkitusti positiivinen vaikutus aivojen kehitykseen, oppilaiden tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen ja tiedonkäsittely- ja muistitoimintoihin. Liikunnan tuomat positiiviset muutokset aivoissa synnyttävät oppimisen kannalta tärkeitä tunteita ja kehittävät selviytymismenetelmiä, joita tarvitaan esimerkiksi opeteltaessa uusia asioita. Hyvä fyysinen kunto lisää oppilaan oppimisvalmiuksia ja luo pohjaa kognitiiviselle suoriutumiselle ja koulumenestykselle. Myös motoristen taitojen hallitseminen vaikuttaa aivojen kehittymiseen. Oppiessaan uusia motorisia taitoja, lapsi pääsee vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa, kohtaa ja ratkaisee uusia haasteita, jotka vaativat kognitiivista kapasiteettia. Liikkumalla lapsi siis hankkii kokemuksia, jotka kehittävät ajattelua ja ongelmanratkaisua (Jaakkola, 2013, 260–267).

Liikuntakasvatuksen tavoitteet fyysinen kehitys ja toimintakyky, sekä liikuntataitojen oppiminen ovat iso osa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja ihmisen kasvua ajatellen. Koululiikunta ja hyvin toteutettu liikuntakasvatus on oikea paikka erilaisten taitotekijöiden oppimisen ja fyysisen toimintakyvyn kehittämiseen. Säännöllinen ja tarpeeksi intensiivinen liikunta takaa toimintakyvyn kehittymisen ja ylläpidon, ja liikuntataitojen oppiminen tukee liikesarjojen oppimisen ohella myös yksilön tiedollisten ja psyykkisten taitojen kehitystä.

2.3.4 Psyykkinen kehitys

Liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin yhteys perustuu tulkintaan, jonka mukaan kehon liikkuttaminen liikuttaa myös mieltä. Liikkuminen siis oikein toteutettuna tuottaa mielihyvää, kohottaa mielialaa ja edistää myönteisiä itsearvioita. Liikunta on merkittävä kasvuikäisen psyykkisen kehityksen ympäristö, jossa lapsi saa kokemuksia kehostaan ja sen toiminnasta. Suorituskokemukset ovat tärkeitä lapsen itsetuntemukselle ja minäkäsityksen kehittymiselle. (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 42.) Psyykkinen kehitys ei etene suoraviivaisesti, vaan siinä havaitaan välillä edistymistä, pysähtymisiä ja joskus taantumista, mutta kaikki nämä ovat silti kehitystä. Kaikki psyykkisen kehityksen edistysaskeleet perustuvat minän korkeamman asteiseen organisaatioon, eli muutokseen yksilön suhteessa itseensä. Jotta minän ja psyykkinen kehitys tapahtuisi, tulee yksilön olla aktiivinen. Minän kehittymisen kannalta kussakin kehitysvaiheessa on saavutettava sisäinen autonomia ja tavoitteena on sen lujittaminen. Kehitystehtävä tapahtuu kehitysongelmien esille tullessa, ja ensireaktionä on aina passiivisuus. Passiivisuus pakottaa yksilön toimiaan ja ponnistelemaan, sekä löytämään ikävaiheeseen toimivia psyykkisiä ratkaisuja. Kouluiässä lapsen kehitystehtäviä ovat omien tunteiden hallinta (autonomia) ja identiteetin luominen ja muokkaaminen. (Vuorinen, 1992, 215.) Näihin tehtäviin lapsi tarvitsee samaistumiskohteita ja harjoitteluympäristön, lisäämällä omaa autonomiaansa ja kohtaamalla kehityshaasteen yksilö varmistaa psyykeen kehityksen ja luo uusia keinoja hallita tunteitaan (Vuorinen, 1997, 63–70).

Psyykkistä hyvinvointia voidaan kuvata onnellisuudella, hyväntuulisuudella, itsearvostuksella ja myönteisellä suhtautumisella muihin ihmisiin. Psyykkinen hyvinvointi ja kehitys kertovat myös myönteisestä minäkäsityksestä, koetusta fyysisestä kyvykkyydestä, pätevydentunteesta, elämänhallinnasta, viihtymisestä koululiikunnassa ja optimaalisesta suoritusmielialasta (Ojanen & Liukkonen, 2013, 236–237). Juuri psyko-sosiaalinen liikunnantaso on tärkeää liikunnan jatkuvuuden ja harrastuneisuuden kannalta, koska asenteet, motiivit ja kiinnostus perustuvat pitkälti aikaisempiin psyykkisiin ja sosiaalisiin liikuntakokemuksiin (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 43.) Liikuntatunnit tarjoavat oppilaalle ympäristön psyykkiseen kehitykseen ja samalla mahdollisuuden kehittää sosioemotionaalisia taitoja.

2.3.5 Sosioemotionaalinen kehitys

Liikuntakasvatuksen tehtävänä on kasvattaminen liikunnan avulla. Liikunnan avulla pyritään kehittämään sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Itseluottamus, luottaminen toisiin oppilaisiin, ryhmätyötaidot ja joukkuehenki ovat niitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja mitä liikunnan ohella tavoitellaan ja pystytään saavuttamaan. (McHugh, 1995, 19) Psykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat suoraan yhteydessä siihen, millaisia tunne-elämän ja ihmissuhdetaitoja, eli sosioemotionaalisia taitoja ihmiset pystyvät itsenäisesti tai kasvatuksen tukeamana omaksumaan. Tunnetaidot ovat tarpeen tasapainoisen ja tarkoituksenmukaisesti toimivan tunne-elämän kannalta. Sosiaaliset taidot auttavat saavuttamaan myönteisiä sosiaalisia tavoitteita ja parantavat ihmisten välistä vuorovaikutusta. Liikuntakasvatus voi parhaimmillaan edistää psyykkisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, kuten tunteiden tunnistamista ja säätelyä, tunnekokemusten hyväksymisiä, itseymmärrystä, itsearvostusta, ihmissuhdetaitoja ja kehittää myönteistä identiteettiä. Liikunta oppiaineena tarjoaa luontevan väylän sosiaaliselle vuorovaikutukselle, elämyksille ja kyvykkyyden kokemuksille. (Kokkonen & Kle-mola, 2013, 204–207; Ojanen & Liukkonen, 2013, 245.)

Liikuntakasvatus voi parhaimmillaan edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä; fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, joita ihminen tarvitsee elämässään jatkuvasti. Sosioemotionaalisilla taidoilla yksilön myönteinen identiteetti kehittyy ja uskal-lus uusien asioiden kokeilemiseen, liikunnan pariin ja elämysten ja pettymysten vastaanot-tamiseen kasvaa. Ammattitaitoisesti toteutettu liikuntakasvatus antaa mielekkäitä liikunta-kokemuksia, kohottaa kuntoa, opettaa liikuntataitoja ja antaa sysäyksen jatkuvaan liikunta-harrastukseen.

Osa oppilaista ei kuitenkaan nauti liikunnasta, vaan kokee sen negatiivisena. Ahdistus, pelko ja stressi vaanivat erilaisissa suorituksissa ja saavat liikuntakokemuksesta epämiellyttävän.

2.3.6 Pelko ja ahdistus

Psykoanalytikko Sigmund Freudin mukaan ihmiseen syntyy ahdistus traumatisoivien ko-kemusten tähden. Ahdistus voi olla moraalista, häpeää tai syyllisyyttä, realistista, tai neu-roottista. Ahdistukseen ja pelkoon ihminen suojautuu defenssien avulla, kuten torjuen tai kieltäen tarpeellisuuden tai todellisuuden (Wright & Oliver, 1998, 98–103).

Pelko ja ahdistus tarkoittavat jokseenkin samaa asiaa. Pelko kohdistuu konkreettiseen asiaan, todelliseen tai epätodelliseen, kuten mielikuvituksen tuotteeseen. Ahdistus on tunteena samanlaista pelkoa, mutta välttämättä syytä ei tiedosteta ja vaara on alitajuinen. Epämielilyttävät tunteet, kuten pelko, on puolustusmekanismi, joka kertoo uhkaavasta vaarasta ja se saa meidät varuilemme. (Wright & Oliver, 1998, 98–104).

Ahdistus sisältää pelon lisäksi usein myös muita tunteita, kuten tuskaa, häpeää ja syyllisyyttä. (Koppinen & Ojanen, 1980, 19.) Stressi on osa pelon tunnetta. Stressillä tarkoitetaan sitä, miten mielemme ja elimistömme reagoivat johonkin stressitekijään. Stressi yhdistää psyykkisen ja fyysisen minämme. Esimerkiksi riittämättömyyden tunne tuo lapsessa esiin psyykkisiä oireita, pelkoa ja stressiä, mikä voi laueta fyysisinä hengitysvaikeuksina. (Miller, 1986, 9-14, 24.)

Ihmisen tuntema pelko on yksilöllistä ja sen luonne on perimän kautta suvuittain siirtyvää ja sosiaalisesti opittua. Pelko muuttaa ilmenemistapaansa ja luonnettaan kulttuurin mukaan. (Pietiäinen, 1999, 85.) Pelko on siis opittua, ei synnynnäistä ja tämän vuoksi pelko on myös ehkäistävissä. Lapsi oppii kokemuksiensa kautta, mitä hänen kuuluu pelätä. Lapset kuitenkin suhtautuvat pelkoon eri tavoin samankaltaisista olosuhteista huolimatta. Pelkojen voimakkuuteen vaikuttavat kokemukset, ympäristö ja opittu suhtautuminen pelkoon. Ympäristön käyttäytymismallit sekä sukupuoliroolit antavat lapselle mallin, miten pelkoon tulee reagoida. Jokainen ihminen myös tietämättään vahvistaa ja antaa lisää valtaa omille peloilleen, esimerkiksi pelon kohteen tietoisella välttelyllä. Lapsen pelkoihin vaikuttavat myös temperamentti, ajatukset ja mielikuvitus (Wright & Oliver, 1998, 98–103). Pelon määrä ei aina riipu tilanteen vaarallisuudesta, vaan jos pelon kohde on havaittavissa ja on mahdollisuus paeta, kiinnittyy tarkkaavaisuus pakenemiseen eikä pelon tunteen kokemiseen. (Laine & Vilkkö-Riihelä, 2007, 27.) Pelot liittyvät usein ihmisen sisäisiin ristiriitoihin ja jännitteisiin. Pelon psykoanalyttisen näkökulman mukaan pelon kohde on symbolinen. Pelko voi symboloida ihmisen omaa, ankaraa omatuntoa, tai ristiriitaisia tunteita tai haluja. (Laine & Vilkkö-Riihelä, 2007, 33.)

Pelko, ahdistus ja stressi ovat negatiivisia tunteita, joihin jokainen reagoi yksilöllisesti ja nämä erilaiset tunteet vaikuttavat jokapäiväiseen käyttäytymiseemme. Pelko on opittua ja kulttuurisidonnaista, muttei aina pelkästään negatiivista. Osa ihmisistä nauttii pelon tunteesta ja suoriutuu erilaisista tehtävistä paremmin stressin alaisena. Pieni pelko ja stressi

saattaa kannustaa osaa oppilaista yrittämään kovemmin ja asettamaan omat tavoitteensa korkeammalle.

2.3.7 Pelon syyt

Turvallisuushakuisuus on usein erilaisten pelkojen taustalla. Turvallisuus on ihmisen perustarve Maslowin (1987, 15–20) tarvehierarkian määritelmässä, jossa ihmisen tarpeet jaetaan perustarpeisiin ja korkeampiin tarpeisiin. Perustarpeet tulee tyydyttää ihmisen elämässä ensin, jotta ihminen pystyy olemaan henkisesti tasapainoinen. Turvallisuus perustarpeena koostuu fyysisestä turvallisuudesta, suojasta, pelosta, ahdistuksesta tai kaaoksesta vapautumisesta, sekä järjestyksen tai lain tarpeesta. Muita perustarpeita ovat fysiologiset tarpeet, yhteenkuulumisen tarve ja rakkaus, arvostus, tieto, sekä esteettisyys ja itsensä toteuttamisen tarpeet (Maslow, 1987, 15–20).

Peloista on tehty monia erilaisia tutkimuksia eri maissa ja pelkoja on luokiteltu eri tyylein. Lasten pelkoja tutkittaessa löydettiin useista tutkimustuloksista yhteinen, yleisin pelko: vaarallisten tilanteiden pelko, eli pelko satuttaa itsensä fyysisesti. Muita tutkimuksissa yleisimpiä lasten pelkoja olivat muun muassa kiusatuksi joutumisen pelko, vanhempien kuolema, hämähäkit, korkeanpaikan ja pimeän pelko. Yhteiskunnan ja ympäristön muutokset näkyvät uusimmissa tutkimustuloksissa, esimerkiksi kouluväkivallan, vanhempien eron ja hyväksikäytön pelkoina. Lasten ja nuorten ahdistus ja erilaiset pelot ovat normaalia ja osa lapsen kehitystä, mutta vakava ahdistuneisuus, tai normaalia elämää rajoittavat pelot eivät ole (Muris, 2007, 4–6).

Pelko liittyy kuoleman mahdollisuuteen, mutta auttaa elossa pysymiseen, joten pelolla on siis aina ollut myönteinen merkitys ihmisen hengissä pysymiseen. Pelosta syvin on kuoleman pelko. Se on taustalla monissa muissakin peloissa, kuten pelossa tulla hylätyksi, pimeän, korkeanpaikan ja sairastumisen peloissa. Useat pelot näyttävät salaisesti ja selittämättömän ahdistus voi vaikuttaa jokapäiväiseen käyttäytymiseen. Esimerkiksi hyväksytyksi tuleminen yllyke ohjaa monia sosiaalisia tilanteitamme ja taustalla on pelko tulla hylätyksi. (Turunen, 2004, 129.) Tunteiden pelko on aito perustunne, joka haittaa tunteiden kokemista. Ihminen voi pelätä esimerkiksi vihantunnetta, koska ei usko osaavansa hallita sitä (Pietiäinen, 1999, 84). Menettämisen pelkoa on luonnollista tuntea. Rakkaussuhteessa tai kiintymyksessä tämä osoittaa, kuinka paljon yksilö on sijoittanut suhteeseen, mutta se voi kertoa myös yksilön huonosta itsetunnosta. (Turunen, 2004, 129.)

Muita yleisiä pelkoja ovat epäonnistumisen, erehtymisen, naurunalaisuudeksi joutumisen ja paljastumisen pelko (Pietiäinen, 1999, 88–89). Pelko voi saada lapsen piiloutumaan, pakenemaan tai suojautumaan, tai kyseenalaistamaan luottamusta muihin. (Wright & Oliver, 1998, 13, 135.) Lapset saattavat myös oppia pelkäämään siksi, että siitä palkitaan. Lapset siis saavat enemmän huomiota pelkonsa vuoksi tai pääsevät tilanteista tai tehtävistä helpomalla. (Wright & Oliver, 1998, 104.)

Pelko, ahdistus ja stressi ovat normaaleja tuntemuksia ja usein selitettävissä aikaisemman kokemuksen perusteella. Pelkoja on useita erilaisia, mutta usein taustalla on suurempi pelko kuten kuolemanpelko, itsensä satuttamisen pelko ja turvallisuushakuisuus. Yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat aatteiden kautta pelkoihimme ja monesti pelkojen taustalla voi olla perustarpeen puute, tai pelko niiden menettämisestä. Tunteena pelko johdattelee jokapäiväistä käyttäytymistämme tietoisesti tai tiedostamatta. Ahdistukseen ja pelkoon ihminen suojautuu usein psyykkisen itsesäätelyn avulla, kuten kieltäen pelkoa aiheuttavan toiminnan tarpeellisuuden tai todellisuuden.

2.3.8 Psyykkinen itsesäätely ja pelko oppimisprosessissa

Ihminen haluaa olla arvostettu ja kokea itsensä hyväksi. Pelko ja erilaiset tilanteet uhkaavat näitä toiveita, joten ihminen suojautuu ylläpitääkseen ehjää minäkuvaa. Psyykkinen itsesäätely on pyrkimystä säilyttää mielen tasapaino ja lisätä itsehallinnan tunnetta, johon ihminen käyttää tietoisesti tai tiedostamattaan psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia keinoja. Itsesäätelyn keinot jaetaan coping- eli hallintakeinoihin ja defenseseihin eli puolustuskeinoihin. Hallintakeinoja ovat esimerkiksi keskustelu, itsetutkiskelu ja pelon purkaminen fyysisen aktiviteetin avulla. Hallintakeinot ovat rakentavia ja tietoisia keinoja säilyttää ehjä minäkuva, niin ettei todellisuus juurikaan vääristy. Huumori voi olla ihmisen hallintakeinona, jolloin pelkoon suhtaudutaan lempeämmin (Vilkko-Riihelä & Laine, 2007, 53–55). Stressin oireet voivat ilmentyä pelleilynä, muiden tyrannisoituna, karkailuna, syrjään vetäytymisenä, kapinointina tai koulun lopettamisena (Miller, 1986, 9–14).

Puolustuskeinot vaihtelevat tilanteiden, aiempien kokemusten ja persoonallisten ominaisuuksien mukaan. Ihmisen minä puolustautuu uhkaavasta tilanteesta usein tiedostamattomin defenssimekanismein. Näitä ovat projektio, introjektio, unohtaminen, torjunta, vähättelyt, selittäminen ja asioiden vääristelyt. Projektiossa ihminen heijastaa huonoja ominaisuuksiaan muihin, ja etsii syyllistä muista kuin itsestään. Introjektiossa toisen ihmisen ominaisuuksia

siirretään itseen, eli samaistutaan ja aletaan käyttäytyä samalla tavalla. Näin pelokas saa rohkeutta. Defenssit ovat tarpeellinen apu mielen toiminnassa, mutta ne ovat vaaraksi mielelle, mikäli ihminen turvautuu niihin jatkuvasti ja ne vääristävät todellisuutta (Vilkko-Riihelä & Laine, 2007, 56–59).

Oppilas voi käyttää minäkuvan suojelemiseen myös erilaisia attribuutioityylejä, mahdollisen epäonnistumisen sattuessa. Attribuutio on siis tapahtumien syiden päättelemistä, eli syyn osoittamista. Lapsi esimerkiksi käyttäytyy niin, että mahdollisen epäonnistumisen tapahtuessa, voi hän selittää sen muulla kuin omalla kyvyttömyydellään. Oppilas välttää tekemästä harjoituksia loppuun asti ja selittää asian laiskuudella, tai huonon suorituksen väsymyksellä. Strategialla yksilö tuottaa epäonnistumisia itselleen ja samalla ylläpitää ja vahvistaa omaa kielteistä käsitystä itsestä (Keskinen, Korkiakangas, Kuusinen & Wahlström, 1995, 208–209).

Ihmisen tunteilla on merkittävä sija oppimisprosessissa. Tunteet siis toimivat oppimisprosessin motivoivina tekijöinä ja niiden avulla oppilas arvottaa tehtävän mihin mielenkiintonsa suuntaa. Oppilaan käyttäytymistä säätelevät skeemat, aivojen osaamisohjelmat, jotka ohjaavat ajattelua ja jotka tulkitsevat liikuntatunneilla jokaisen harjoituksen, oppilaan oman arvo maailman, asenteiden ja kokemusten mukaisesti. Tämä ”sisäinen pomo” siis määrää, mitä oppilas haluaa tehdä ja mikä motivoi häntä (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 93–94). Vahvat kielteiset tunteet sitovat oppilaan oppimiskapasiteettia, kun elimistö keskittyy taistelun ja uhasta selviytymiseen. Oppiminen jää siis fysiologisten ja psyykkisten reaktioiden taakse. (Hakala, 1999, 40.) Negatiiviset tunteet, kuten pelko ja ahdistus, ovat usein toimintaa lamaannuttavia tunteita. (Rantala, 2006, 13–14, 33.) Varhaisen oppimisen vaiheessa stressi vaikeuttaa oppimista ja liika stressi vähentää havaintojärjestelmän tehokkuutta, eli koko oppimisprosessin tehokkuutta. (Singer, 1972, 126.)

Lapsi voi liikuntatunnilla pelätessään käyttää apunaan hallinta- tai puolustuskeinoja selviytyäkseen kokemastaan ahdistuksesta, peloista tai stressistä. Oppilas esimerkiksi stressiä peitelläkseen turvautuu huumoriin, tai puolustuskeinona kieltää palloilun arvon tai selittelee jollakin huonoa suoriutumista. Oppilas voi esittää loukkaantumista pelissä tai suoritusta tehdessään ja siirtyä sivuun katselemaan, tai siirtää oman epäonnistumisen toisen oppilaan syyksi. Pelko vaikuttaa liikuntasuoritukseen ja vaikeuttaa oppilaan oppimista, koska keskittyminen siirtyy harjoiteltavasta asiasta tavoitteeseen selviytyä. Pelon myötä yksilön koke-

mus oppimisprosessista ja harjoiteltavasta asiasta jää negatiiviseksi, mikä vaikuttaa tulevaisuudessa motivaatioon ja asenteeseen. Yksilön reagoiessa pelkoon liikuntatunnilla, vaikeutuvat liikunnan tavoittelemat fyysinen, psyykinen ja sosioemotionaalinen kehitys ja liikunnan kokeminen positiivisena.

2.3.9 Koulupelot ja pelkojen oireet

Kouluoppimiseen liittyviä pelkoja on runsaasti ja niiden on tutkitusti todettu liittyvän opettajaan, oppilaisiin, oppiaineisiin, opetukseen, kokeisiin ja menestykseen. (Heinonen & Kari, 1978, 89.) Tavallisimmat koulupelot kohdistuvat epäonnistumisiin kokeissa, myöhästymiseen, yksin esiintymiseen, kysymykseen vastaamiseen, luokkatoverien pilkkaan ja opettajan sarkastisiin huomautuksiin (Lepistö & Skyttä, 1972, 115–116). Koulupelkoa aiheuttavat usein vastenmieliset tilanteet, kuten koulukiusaaminen. Oppilaan koulusta poisjäämisen voi aiheuttaa julkisten paikkojen kammo, joka liittyy selkeästi sosiaalisista tilanteista selviytymiseen ja voi aiheuttaa paniikkikohtauksen. Koulupelkoisilla lapsilla esiintyy usein fyysisiä oireita, kuten pahoinvointia ja kipuja, jotka sitten katoavat kouluunlähtöajan jälkeen. Kyseessä on yleensä emotionaalinen kypsymättömyys, joka vaikeuttaa sopeutumista kouluun ja sen sosiaaliseen ympäristöön. (Lindh & Sinkkonen, 2009, 22.)

Lapsella voi esiintyä psykogeenisiä kipuja, esimerkiksi toistuvia vatsakipuja, joille ei löydy somaattista, fyysistä taustaa ja jossa kivun oletetaan olevan psyykkistä alkuperää. Erilaiset ahdistusoireet ja stressitilanteet, lapsen kykyjen ja hänen itselleen asettamien vaatimusten ja ympäristön vaatimusten välinen ristiriita, koulukiusaaminen ja oppimisen häiriöt voivat aiheuttaa oppilaalle kyseisiä oireita (Moilanen, ym. 2004, 331–332).

Lapsi siis kokee erilaisia stressitiloja ja pelkoja jokapäiväisessä elämässään ihan samoin kuin aikuinenkin. Erik Erikson (Miller, 1986, 37–56). on sitä mieltä, että suurin osa lapsen stressistä liittyy pelkoihin. Erikson on erottanut yksitoista pelon aiheuttajaa, jotka liittyvät lapsen jokapäiväiseen elämään. Tuen menettämisen pelko on kouluikäiselle suurimpia pelkoja. Oppilas voi pelätä opettajan reaktioita vastausta antaessaan tai pelätä koulutoverien tuen menetyksen pukeutumalla väärin vaatteisiin. Odottamattoman pelko ja pelko siitä, että lapselle tärkeä toiminta keskeytetään liittyvät selkeästi turvallisuushakuisuuteen. Koulun yllättävät tilanteet saavat oppilaan varuilleen ja pelkäämään tulevaa. Melun pelko saa oppilaan ahdistumaan liiallisten yhtäaikaisten äänten keskellä. Manipuloiduksi tulemisen pelko aiheuttaa ristiriitatilanteita koulussa ja sosiaalisissa suhteissa. Lapsilla menettämisen ja yksinäisyyden

pelko liittyy usein kavereiden, perheenjäsenten tai tavaroiden suojelemiseen ja arvostamiseen. Paljastumisen pelko on koulussa arkipäiväistä luokkatilanteissa, ääneen vastattaessa ja esimerkiksi erilaisten liikuntataitojen näytöissä, arvioinneissa tai esiintymisissä. Pieneksi jäämisen pelko näyttäytyy varsinkin murrosiässä, kun fyysiset erot muihin oppilaisiin kasvavat ja oppilaiden ihannoivat idolit näyttävät miltä jokaisen tulisi näyttää. Lapset siis pelkäävät näyttäytyvänsä huonossa valossa luokkatovereilleen. Lapsi pelkää sekä rajoituksia, että rajoitusten puuttumista. Liialliset rajat ahdistavat, mutta liika vapaus aiheuttaa stressiä (Miller, 1986, 37–52).

Kouluympäristö on monelle yliherkälle lapselle ahdistusta herättävä paikka. Oppilaat tuntevat koulua kohtaan erilaisia pelkoja, jotka voidaan erotella kolmeen pääryhmään; epäonnistumisen pelko, auktoriteetin pelko ja tovereiden pelko. Oppilaalle voi myös kehittyä fyysisen vahingoittumisen pelko, jolloin lapsi pyrkii välttämään tehtäviä, missä voisi vahingoittua, kuten välitunteja ja liikuntatunteja (Koppinen & Ojanen, 1980, 90–92). Epäonnistuminen saattaa tuntua oppilaasta uhkaavalta ja se voi helposti yleistyä epäonnistumisen peloksi ja näkyä sulkeutumisenä ja poissaoloina koulussa. Epäonnistumisen pelko ei johdu ainoastaan yksittäisestä tilanteesta, vaan se käsittää aina sosiaalisen ja älyllisen sopeutumisen lisäksi myös tunne-elämän ongelmia. Epäonnistumisen pelko on siis yhteydessä lapsen lähipiiriin, perheeseen ja kavereihin. Pelokas lapsi kokee helposti, että hänen arvonsa ihmisenä riippuu erilaisista suorituksista (Koppinen & Ojanen, 1980, 90–92).

Tuen menettämisen pelko on osa auktoriteetin pelkoa. Oppilas voi pelätä opettajan välittämisen loppuvan esimerkiksi huonon suoriutumisen vuoksi. Lapsi pelkää sekä rajoituksia mitä auktoriteetti, koulu tai opettaja asettaa, mutta myös rajoitusten puuttumista. Tiukat rajat ahdistavat oppilaan pelkäämään esimerkiksi epäonnistumista, omia tunteitaan, tai räjähtävää melua, joka ilmenee opettajan huutona. Liika vapauden pelko taas aiheuttaa stressiä, koska turvallisuudentunne katoaa (Miller, 1986, 37–52).

Kouluiässä lasten suhde koulukavereihin syvenee ja vertaisryhmien merkitys kasvaa. Luokassa ryhmäpaine voi toimia yksilöllisten mielipiteiden esteenä, jolloin erilaisten tehtävien tavoitteeksi muodostuu oppimisen sijaan ystävyysuhteiden tukeminen ja lojaliteetin vakuuttaminen. Varsinainen oppimistavoite jää näin sosiaalisten paineiden varjoon. (Rantala, 2006, 114.) Kun lapsella on koulupelkoa, ovat ongelmat keskeisesti ihmissuhdeongelmia. Lapsen ihmissuhdetaidot kehittyvät kaksivaiheisesti, ja jos lapsi ei opi hallitsemaan aikeitaan tai itsenäistymään, jäävät hänen taitonsa ensimmäiselle tasolle, kiinnittyen huolehtivaan

aikuiseen. Näin oppilas kiinnittyy opettajaan ja siirtää omat äitiä kohtaan tuntemansa tunteet opettajaan, kuten hylätyksi tulemisen pelon (Koppinen & Ojanen, 1980, 93–99). Pelokkaalle oppilaalle opettaja voi olla ainoa luottohenkilö, joka ei hauku tai tuomitse ja pelastaa luokkatovereiden joukosta (Lindh & Sinkkonen, 2009, 64–65). Koulussa toverien pelko näkyy esimerkiksi oman väheksytyyn roolin hyväksymisenä ja sen mukaan toimimisena, tai epäonnistuneessa liikunnan pelitilanteissa joukkuekaverin reagoidessa negatiivisesti suoritukseen, pelkona edes yrittää (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 170–179). Toverien pelko näkyy myös itsenäistymismahdollisuuksien puuttumisena, sisarkateutena, identiteettivaikeuksina, fyysisen vahingoittumisen pelkona ja ongelmina vuorovaikutussuhteissa (Koppinen & Ojanen, 1980, 98–99).

Oppilas kokee ahdistusta ja pelkoja koulussa, ihan niin kuin aikuinenkin arjen haastavissa tilanteissa. Pelkoja on opettajaa ja muita oppilaita kohtaan, oppiaineisiin tai opetukseen liittyen ja suoriutumiseen kokeissa, menestymiseen ja epäonnistumiseen liittyen. Liikuntatunnilla pelot näyttävät selkeämmin kuin muilla oppitunneilla, koska liikuntatunnilla vuorovaikutus on herkempää ja kontakti muihin on läheisempää.

2.3.10 Pelko liikuntatunnilla

Kielteisten liikuntakokemusten taustalla on tutkitusti epämieluisen liikuntalajien lisäksi oppilasryhmään, työrauhaan ja muuhun yhdessä olemiseen liittyviä seikkoja. Liikuntatunneilla vuorovaikutus on erityisen henkilökohtaista, joten tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat erittäin keskeisiä jokaisessa opetustapahtumassa. Liikuntatunnin kielteisyys tai pelot liittyvätkin usein pelkästään oppilaan omiin tunteisiin. Tehtävien suorittamiseen liittyy myös helposti epävarmuutta, ahdistusta, epäonnistumisen pelkoa ja huonommuuden tunteita. Taitoihin liittyvien tunteiden lisäksi oppilas voi kamppailla ulkonäköpaineiden kanssa tai pelätä julkista arvostelua. (Kokkonen & Klemola, 2013, 221.)

Henkisen hyvinvoinnin ja liikuntatunnilla viihtyvyyden uhkat liittyvät usein minäkäsitykseen. Ryhmätilanteissa toimiminen, niissä epäonnistuminen ja vertailut muihin oppilaisiin tuottavat häpeän kokemuksia ja latistavat liikuntaviihtymistä. (Ojanen & Liukkonen, 2013, 246.) Liikuntatunnilla oppilas usein kokee olevansa muiden arvostelun alaisena erilaisissa suorituksissa, eli olevansa kohde, objekti, eikä tekijä, subjekti. Ulkopuolisten asettamat odotukset aiheuttavat oppilaille siis usein ahdistusta ja stressiä. (Ojanen & Liukkonen, 2013,

246.) Oppilas voi kokea tunnin negatiivisena myös tunnin fyysisen rasittavuuden ja loukkaantumisriskin vuoksi. (LIKES, 1994, 153.)

Koululiikuntaa on monesti kuvattu myös pakkoliikuntana, mikä kertoo sen negatiivisesta latauksesta. Koululiikunta voi siis kohentaa fyysistä kuntoa, mikä on positiivinen vaikutus, mutta se voidaan kokea hyvinkin kielteisenä. Liikuntakokemus voi siis muuttua kielteiseksi esimerkiksi liian intensiteetin tai kilpailuasetelman vuoksi (Ojanen & Liukkonen, 2013, 242–245).

Liikuntatuntien aiheuttamia negatiivisia tunteita on tutkittu niukasti. Tehdyissä tutkimuksissa on kuitenkin saatu seuraavia tuloksia. Liikuntatuntien suoritusten arvioinnit ja sosiaalinen suoriutuminen aiheuttavat ahdistusta ja pelkoja liikuntatunnilla, eli liikunta koetaan tällöin negatiivisena. Englannissa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin myös alakoulun liikuntatunnilla koettua ahdistusta ja tyttöjen ja poikien kokemien ahdistusten eroja. Tärkeimpiä tutkimuksesta saatuja tuloksia oli se, että tytöt kokevat fyysisen kilpailun liikuntatunnilla pienempänä kuin pojat, mutta kokevat suurempaa ahdistusta siitä, mitä muut heistä ajattelevat, muiden arvostelusta ja huonossa valossa näyttäytymisestä. Poikien ahdistus liittyy siis enemmän kilpailuun ja epäonnistumiseen ja tytöillä sosiaalisiin suhteisiin (Ridgers, Fazey & Stuart, 2007, 339–349).

Englannissa on tehty myös tutkimus siitä, miten yläkoulun oppilas kokee liikuntatunnin ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Vaikuttavia tekijöitä olivat motivaatio, sosiaalinen status, sukupuoli, luokkahenki, oma kokemus itsestä, sekä psyykkinen ja fyysinen kehitys. Oppilas ei koe liikuntaa erityisen miellyttävänä, jos hän ei tunne kuuluvansa joukkoon, tunne oloaan hyväksi omassa kehossaan, tai tunne pätevyyttä harjoituksessa. Oppilas jännittää suorituksia ja kokee negatiivisena mahdollisuuden epäonnistua tai näyttäytyä huonossa valossa muiden oppilaiden edessä. Sukupuoli vaikuttaa lajien kokemiseen miellyttävänä tai negatiivisena, millä on suora yhteys motivaatioon. Tytöt pitävät enemmän yksilölajeista ja pojat ovat usein jopa liian kilpailuhenkisiä, mikä aiheuttaa joissakin oppilaissa pelkoa ja negatiivisuutta liikuntaa kohtaan (Morrison & Nash, 2012, 147–156).

Kanadalaisen tutkimuksen mukaan oppilas kokee liikuntatunneilla negatiivisia tunteita kuu-desta eri syystä. Syitä ovat loukkaantuminen ja sen pelko, epäonnistuminen, luokkatoverien painostus, odotukset ja kilpailuhenkisyys peleissä, samojen harjoitusten toistuminen, liika fyysisuus ja juokseminen, sekä opettajan turhautuminen tai epäreilisuus (Robinson, 2009, 124–126).

Liikuntatunneilla pelkoa aiheuttavat siis erilaiset liikuntalajit, mahdolliset epäonnistumiset ja arvostelun kohteeksi joutuminen. Stressiä ja ahdistusta tuovat myös kilpailutilanteet, sosiaaliset paineet ja kovat odotukset suoriutumisesta. Eri tutkimuksista saadut tulokset ovat toisiaan tukevia ja pelot ovat suurimmaksi osaksi samoja. Kulttuuri vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja aatteisiin, jotka sitten muokkaavat yhteisön toimintatapoja, koululla liikuntatunteja ja luokassa vallitsevaa ryhmähenkeä, jolla on vaikutus oppilaiden tuntemiin sosiaalisiin paineisiin ja pelkoihin.

2.3.11 Yhteiskunnan vaikutukset liikuntakasvatukseen ja pelkoihin

Yhteiskuntarakenteemme on muuttunut ja lapset joutuvat viettämään enemmän aikaa yksin. Kun lapsen turvallisuudentunne vähenee ja luotettavan aikuisen läsnäolo puuttuu, kasvaa lapsen stressi. Stressiä tuo myös kilpailuyhteiskuntamme, joka asettaa omat tavoitteensa kurkottaa kohti korkeampia arvosanoja, useampia ystäviä, sosiaalista statusta ja parempia urheilusuorituksia. Yhteiskunta siis opettaa nuoria rinnastamaan oman arvonsa menestykseen (Miller, 1986, 15–16). Länsimainen kulttuuri korostaa yksilöllisyyttä ja kilpailuhenkisyttä. Kulttuurissamme arvostusta saa se, joka on muita parempi tai taitavampi. Kilpailuhenkisyys liittyy usein statuksen tavoitteluun ja yksilön maailmankuvaan. Ihmisen arvostaessa voittajia, hän luultavasti pelkää epäonnistumista ja haluaa olla muita parempi. (Vilkko-Riihelä & Laine, 2007, 105.)

Yhteiskunta varjelee omia arvojaan normeilla. Arvot ovat hitaasti muuttuvia ja usein juuret ovat syvällä yhteisön menneisyydessä. Yksilö omaksuu arvot ja normit käyttäytymisen ohjeiksi, jotka sitten määrittelevät hänen valintojaan. Liikuntakasvatuksen arvot heijastavat yhteiskunnan yleisiä kasvatustavoitteita. Taustalla on ajatuksena se, että ohjaamalla tai jopa pakottamalla oppilaat liikkumaan edistetään yhteiskunnan arvopäämääriä, terveyttä ja työkykyä. Nykyisten liikunnallisten arvojen ja arkiliikunnan sisäistäminen, liikunnan ilon löytäminen ja elämysten tunteminen liikuntatunneilla on kuitenkin suuri tavoite opetuksen vähyden, kehittyneen teknologian ja nykyajan länsimaisen yhteiskunnan toimintaympäristöjen keskellä (Ilmanen, 2013, 48–59).

Liikuntakasvatuksessa opettajalla ja ryhmädynamiikalla on suuri merkitys. Jos liikunta on suorituskorosteista, voi tunnilla oppilas tuntea alemmuutta ja ahdistuneisuutta. Ahdistusta ilmenee, kun suoritusodotukset vanhempien ja opettajan taholta ovat korkeammat kuin op-

pilaan koettu pätevyys. Silloin oppilaan arvio omasta pätevyydestä ei vastaa suoritustilanteiden vaatimuksia, tai oppilaaseen kohdistuneita odotuksia ja näin pelko epäonnistumisesta syntyy ja usein oppilas jättäytyy urheilusta kokonaan (LIKES, 1994, 151–154).

Liikunnanopettajalla on suuri vaikutus liikuntatunneilla sijaitsevaan motivaatioilmastoon ja kielteisyyteen liikuntaa kohtaan. Kaikki pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston. Liikuntapedagogiikassa motivaatioilmasto kuvaa toiminnan yksilöllisesti koettua sosioemotionaalista ilmapii-riä, oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja sisäisen motivaation näkökulmasta. Motivaatioilmasto voi olla joko tehtävä- tai minäsuuntautunut. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan yhdessä tekemistä, parhaansa yrittämistä ja omissa taidoissa kehittymistä. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kilpailevat suorituksiinsa toisiaan vastaan ja välttelevät virheitä. Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu olevan yhteys huonoon viihtymiseen liikuntatunneilla, kiinnostuksen vähenemiseen, ulkoiseen liikuntamotivaatioon ja ahdistuskokemuksiin (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 299–300).

Koululiikunnassa myös sukupuolella näyttää olevan suuri merkitys. Liikuntatunneilla on lähtökohtaisesti sellainen ajattelutapa, että tyttöjen ja poikien on liikuttava biologiselle sukupuolelle ominaisella tavalla. Liikuntatuntien onkin esitetty vahvistavan heteroseksuaalisuuden asemaa ihanteellisena ja ”normaalina” sen opetuksen ja sisältöjen avulla. Koulun liikuntatunneilla tapahtuva seksuaalisuudesta johtuva syrjinä, tai oppilaan kiusaaminen tai sen huomioiminen, että joka liikkuu muutoin kuin sukupuolelleen stereotyyppisellä tavalla, aiheuttaa oppilaille pelkoa ja poissaoloja liikuntatunneilta (Kokkonen, 2013, 445–447).

Pelkojen syytä selitetään usein aikaisemmillä kokemuksilla, mutta myös yksilön minäkäsityksellä on merkitystä. Ylihuolehtiva kasvatus ja vanhempien varoittelut ja kokoaikainen huolekkuus voivat antaa lapselle käsityksen itsestä erityisen haavoittuvana. Näin lapsi oppii pelkäämään ja välttelemään kipua ja lapsen käsitys itsestä hauraana ja heikkona ruokkii pelkoa entisestään. Jos taas lapsen minäkäsitykseen kuuluvat korkeat ihanteet, pelot voivat johtua siitä, että lapsi pelkää epäonnistumisia ja arvostelua ja ennakoii niitä tilanteita pelolla (Laine & Vilkkö-Riihelä, 2007, 32–33).

Yhteiskunta ei siis käytännössä anna koululle mahdollisuutta liikuntakasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen, eikä myöskään toteuta jokaiselle oppilaille mielekästä liikuntakokemusta ja pelotonta oppimisympäristöä sen vähien tuntien, suurien tavoitteiden ja ennako-

odotusten vuoksi. Myös oppilaiden vanhempien vaikutus liikuntapelkoihin on nyky-yhteiskunnassa havaittavissa ja vaikeasti muutettavissa, vanhempien ollessa kuitenkin kasvatusvastuussa ja päätösvallassa kasvatuksen suunnasta.

Liikuntatuntien käytäntöjen muuttaminen erilaisista lajisuorituksista ja arvosanoista hauskaan tekemiseen muokkasi suorituskeskeisyyttä, motivaatioilmastoa ja kilpailuasetelmaa liikuntatunneilla. Liikuntakasvatuksen tavoitteena ovat kuitenkin oman liikunnallisuuden löytäminen ja monitasoinen kehitys liikunnan ohessa.

2.3.12 Pätevyyskokemus ja positiivinen minäkuva kannustaa liikkumaan jatkossakin

Jo ennen kouluikää lapsi rakentaa oman toimintansa välityksellä itselleen mielikuvia. Itsenäisesti liikkuva lapsi kokeilee, tutkii, vertailee ja tekee johtopäätöksiä liikkumisestaan. Toiminnassa on vahvasti mukana kaikki aistit, joten niistä jää lapselle myös vahvoja muistijälkiä. Monet liikuntatilanteet, kuten pelit ja leikit herättävät vahvoja tunteita ja esimerkiksi ryhmään kuulumisen lisää yhteenkuuluvuudentunnetta ja harjaannuttaa tunteiden ilmaisua. Lapsi pystyy tasapainoiseen vuorovaikutukseen, jos hän on henkisesti tasapainossa ja kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Aikuisen tehtävä onkin tukea lapsen kokemusta hyväksytyksi tulemisessa ja pätevydessä. (Kokkonen, 2013, 465.)

Kouluiässä lapsen minäkäsitys muuttuu kielteisemmäksi, kehitysvaiheeseen luontaisesti kuuluvan ikätovereihin vertailun vuoksi. Kilpailun tai vertailun tulos ei siis aina ole suosiollinen ja oma pätevyyskokemuksen taso laskee. Lapsilla on kuitenkin usko siihen, että harjoittelemalla voi saavuttaa mitä vain, eli ikuisen kasvun illuusio.

Varhaisnuoruudessa nuori on erityisen haavoittuva ja kielteisiä liikuntakokemuksia syntyy helposti. Jo nuorena ymmärtää, että kyvyt, kapasiteetti ja yrittäminen vaikuttavat lopputulokseen ja oppimiseen, joten pätevyyskokemukset ja minäarvot ovat kaikkein kielteisimmillään. Varhaisnuoruuden jälkeen pätevyyskokemukset kuitenkin kääntyvät nousuun. Suotuisat liikuntakokemukset syntyvät kun korostetaan itsevertailua, yrittämistä ja uuden oppimista sosiaalisen vertailun sijaan ja näin oppilas kokee itsensä päteväksi. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 298.)

Koettu pätevyys tarkoittaa oppilaan kokemusta omista kyvyistään vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Pätevyyskokemusta pidetään yleisesti hierarkkisena rakenteena, jossa persoonallisuuteen sidotun minäkäsityksen alla on alapätevyysalueita, kuten

fyysinen, psyykkinen, tiedollinen ja sosiaalinen pätevyys. Se, miten tärkeäksi kukin alapätevyysalue koetaan, määrää sen merkityksen itsearvostukselle. Jotkut oppilaat kokevat toisen pätevyysalueen tärkeämmäksi kuin toisen. Minäkäsityksen kannalta pätevyysalueet ovat merkityksellisiä yksilöllisesti. Pätevyyden kokemuksia heikentää tai tukee yksilön tehtävästä saatu palaute, joka saa oppilaan tuntemaan itsensä joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi tehtävässään. Koettu pätevyys on yksi psykologisista avaintekijöistä fyysisen aktiivisuuden taustalla (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 160–161).

Onnistumisen kokemukset ja positiivinen minäkäsitys liikkujana motivoivat jatkamaan liikuntaharrastusta. Negatiivinen omakuva ja virheellinen ajattelutapa liikunnan oppimisesta, jonka mukaan liikuntatapoja ei voi kehittää, saa nuoren vetäytymään liikunnan parista kokonaan (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 42–45).

Itsetunto on ihmisen kyky luottaa itseensä ja pitää itseään arvokkaana havaitsemistaan heikkouksista huolimatta. Lapsella heikko itsetunto voi muodostua kokemuksista, olosuhteista tai suhteista toisiin ihmisiin. Kielteiset oppimiskokemukset siis muokkaavat ja vahingoittavat sitä kuvaa mikä yksilöllä on itsestään, minäkuvaa. Itsetunto rakentuu ja kehittyy muun muassa turvallisuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja pätevyudentunteesta (Huhtanen, 2007, 126–129). Koulunkäynnin alettua omanarvontunteeseen vaikuttaa olennaisesti se, miten lapsi kokee menestyvänsä koulussa ja minkälainen ilmapiiri koulussa ja luokassa vallitsee. Lapset usein yliarvoistavat itseään ja suorituksiaan, ja tästä syystä yrittävät pitää kiinni epärealistisesta minäkuvasta. Kun kuva kaikkivoivasta minästä tulee uhatuksi koulussa, lapsi ahdistuu ja pakenee. Lapsi siis pyrkii välttämään sellaisia tilanteita, joissa voisi epäonnistua. Kilpailutilanteet koetaan usein uhkaavina ja ahdistavina (Koppinen & Ojanen, 1980, 31–32, 67, 89.) Luokka voi olla kilpakenttä tai kaikkien oppimista kannustava yhteisö. (Takala & Takala, 1992, 223.)

Liikunnan positiiviset kokemukset, elämykset ja oppimistulokset vahvistavat yksilön pätevyudentunnetta, itsetuntoa ja positiivista minäkuvaa. Pätevyudentunne ja positiivinen minäkuva liikkujana saa ihmisen jatkamaan liikunnan parissa ja ylläpitämään terveellistä elämäntapaa. Liikuntapeloilla on päinvastainen vaikutus. Liikuntapelkojen vaikutuksesta meneillä oleva oppimisprosessi häiriintyy, oppilas ruokkii pelkoaan lisää ja pahimmassa tapauksessa vetäytyy liikunnan parista kokonaan. Oppilaan liikunnallisesta minäkuvasta tulee hatara ja negatiivinen, mikä vaikuttaa haluun liikkua jatkossa, eli liikunnan motivaatioon.

2.3.13 Liikuntapelkojen vaikutus yksilön harrastuneisuuteen ja sitä kautta yhteiskuntaan

Liikuntaan liittyy paljon kielteisiä tuntemuksia ja negatiivisia kokemuksia. Kielteiset liikuntakokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa ovat varmasti osaltaan syy haluttomuuteen harrastaa liikuntaa aktiivisesti, tai ylläpitää aktiivista elämäntapaa myöhemmällä iällä. Aikuiselle ihmiselle on siis kertynyt elämän aikana monenlaisia kokemuksia liikunnan eri muodoista ja vaikutuksista. Jos kokemukset ovat negatiivisia, on liikunnan aloittaminen monen vuoden jälkeen vaikeaa. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 54, 139.)

Kielteiset liikuntatapahtumat vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Tunnekokemustasolla jotkut käsittelevät ja neutralisoivat omia negatiivisia kokemuksiaan nopeasti, kun taas jotkut juutuvat kielteiseen kokemukseen jopa vuosiksi, ja kun tapahtuma palaa mieleen, on tunnelaustaus yhtä vahva kuin itse tilanteessa. (Kivi, 1995, 90.) Se miten lapsena oppii käsittelemään omia tunteita, on onnen perusta aikuisena. On opittava kohtaamaan pelot, selviämään torjuttuksi tulemisesta ja kasvamaan surun kautta. (Wright & Oliver, 1998, 8.)

Jokainen yksilö on luonnostaan aktiivinen ja halukas kehittämään itseään fyysisesti. Jatkuva kehittyminen tuo iloa, mikä ilmenee toivona, luottamuksena ja itsekunnioituksena. Menneet kokemukset kuitenkin syövät ihmisen elämänvoimaa, mikä näkyy ahdistuneisuutena ja passiivisuutena. (Kivi, 1995, 115–118.)

Liikunnan harrastamisen määrällä on todettu olevan vaikutusta niin yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kuin koko yhteiskuntaan. Lisääntyvistä liikkumattomuuden vaikutuksesta kertoo muun muassa työikäisten sairauspoissaolojen määrän kasvu. Suurimmat syyt poissaolojen taustalla ovat tuki- ja liikuntaelimistönsairaudet, mielenterveydelliset syyt ja verenkierroelinten sairaudet. Liikunnan määrään on yhteydessä myös alaselän oireet, luuston vahvuus, ylipaino, tasapaino ja iäkkäiden fyysinen toimintakyky. Liikuntaa on käytetty myös masennuksen hoitoon, sosiaalisena kanssakäymisenä ja virkistykseenä, joten liikuntaan liittyy läheisesti myös henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. (Fogelholm, Paronen & Miittinen, 2007, 22.)

Liikuntapelot siis saavat yksilön pakenemaan liikunnallisia tilanteita, mikä syö yksilön liikunnallista pätevyudentunnetta, heikentää itseluottamusta ja vaikuttaa suoranaisesti liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Näin liikunnan tuoma ilo, sosiaalisuus ja siitä saatu energia jää yksilön saavuttamattomiin. Liikkumattomuus vaikuttaa yksilön lisäksi koko yhteiskuntaan ja sen hyvinvointiin, joten liikkumattomuus ei ole vain yksilön oma asia.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Liikuntaan liittyy paljon kielteisiä tuntemuksia ja negatiivisia kokemuksia. Kielteiset liikuntakokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa ovat varmasti osaltaan syy epäaktiiviseen liikunnan harrastamiseen ja haluun ylläpitää aktiivista elämäntapaa myöhemmällä iällä. Jos kokemukset ovat negatiivisia, on liikunnan aloittaminen monen vuoden jälkeen vaikeaa. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 54, 139.) Onnistumisen elämykset liikunnassa ja niistä saatu mielihyvätunne ruokkivat liikuntamotivaatiota ja harrastamme jatkossakin lajia jota osaamme. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 93.) Koettu pätevyys onkin avaintekijä fyysisen aktiivisen elämäntavan omaksumisessa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 150.) (Katso tarkemmin luku 2.3.13) Näistä syystä tutkimuksessa kiinnostuttiin selvittämään oppilaiden negatiivisia kokemuksia ja tarkemmin liikuntapelkoja alakoulussa, jotta positiivisiin kokemuksiin pystyttäisiin panostamaan.

Pelko on siis opittua, eikä synnynnäistä ja tämän vuoksi pelko on myös ehkäistävissä. Ihmisen tuntema pelko on yksilöllistä ja sen luonne on perimän kautta suvuittain siirtyvää ja sosiaalisesti opittua. Pelko muuttaa ilmenemistapaansa ja luonnettaan kulttuurin mukaan. (Pietiäinen, 1999, 85.) Lapsi oppii kokemustensa kautta, mitä hänen kuuluu pelätä. Ympäristön käyttäytymismallit sekä sukupuoliroolit antavat lapselle mallin, miten pelkoon tulee reagoida (Wright & Oliver, 1998, 98–103). (Katso tarkemmin luku 2.3.6) Tutkimuksessa haluttiin siis selvittää ja ymmärtää oppilaiden kokemuksia peloista liikuntatunnilla. Tutkimustulosten avulla liikuntapelkoja mahdollisesti pystyttäisiin ehkäisemään ja näin liikunta tukisi lapsen kokonaisvaltaista kasvua, ja oppilaat omaksuisivat liikunnallisen elämäntavan. Näin olleen ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

Minkälaisia liikuntapelkoja oppilailla on, tai on ollut?

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia alakoulun 5-6-luokan oppilailla on peloista liikuntatunneilla. Tässä fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tavoittamaan oppilaiden kokemusmaailma ja heidän liikuntapeloille antamat merkitykset ja näin koetut pelot liikuntatunneilla pyrittiin havaitsemaan sellaisena kuin se ilmenee tutkittavalle (Varto, 1992, 85–86). Tutkimuksessa selvitettiin minkälaiset tilanteet liikuntatunnilla ahdistavat tai synnyttävät pelontunteita.

Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen kulttuuriolento, johon ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Näin jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä kulttuurista. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen ja se huomioidaan myös tutkimuksessa. Lapset kuitenkin suhtautuvat pelkoon eri tavoin samankaltaisista olosuhteista huolimatta. Pelkojen voimakkuuteen vaikuttavat kokemukset, ympäristö ja opittu suhtautuminen pelkoon. Tutkimuksen tulokset ovat siis yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta. Tutkimuksessa ei pyritä löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa. (Laine, 2007, 30–31; Wright & Oliver, 1998, 98–103) (Katso tarkemmin luku 2.1) Tutkimuksen tukena ja päätutkimuskysymystä selventämässä on toinen tutkimuskysymys:

Minkälaisia kokemuksia ja havaintoja oppilailla on luokkakaverien peloista?

Tutkimuksessa selvitettiin siis, miten oppilaat kokevat liikuntatunnin, eli millaiseksi liikuntatunnin pelkoilmapiiri koetaan. Tavoitteena oli saada selville minkälaisia havaintoja ja kokemuksia oppilailla on luokkatoverien peloista. Varsinkin alakoulussa lapsilla liikunnan motivaatiotekijöitä ovat viihtyminen, yhdessäolo ja liikunnalliset pätevyyskokemukset, joten oppilaiden kokemukset havaitusta pelkoilmapiiristä kertovat myös liikuntatuntien motivaatioilmapiiristä ja siitä, miten liikuntakasvatuksen tavoitteet saavutetaan. (Katso tarkemmin luku 2.3.2)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen empiirinen osuus. Empiirisen osuuden alussa kerrotaan mitkä seikat vaikuttivat tutkimusjoukon valintaan, millainen tutkimusjoukko oli, sekä esitellään tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät. Alla esitellään myös, miksi ja miten aineisto kerättiin fenomenologisella menetelmällä, haastatellen ja kirjallisesti, sekä miten aineisto analysoitiin.

4.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Fenomenologisessa ja fenomenografisessa tutkimuksissa sopivana haastattelujoukkona pidetään 20–50 henkilöä. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei pidetä sen määrää vaan laatua. (Eskola & Suoranta, 2011, 18). Tutkimushenkilöt tulisi myös valita niin, että saatavien käsitteiden vaihtelu olisi mahdollisimman moninainen. (Simoila, 1993, 23)

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kahden luokan oppilaat Oulun Normaalikoulun Linnanmaan yksikön alakoulusta, joka toimii myös Oulun yliopiston opettajankoulutuksen harjoittelukouluna. Kaksi tutkimukseen valittua luokkaa olivat 5-6- yhdistelmäluokka, jossa on yhteensä 18 oppilasta, joista 11 tyttöä ja 8 poikaa. Ja 6-luokka, jossa yhteensä 21 oppilasta, joista 10 tyttöä ja 11 poikaa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat 11–13-vuotiaita. Yhteensä tutkimukseen osallistui 26 oppilasta. Valittujen luokkien 39 oppilaasta pois tutkimuksesta karsiutui 13 oppilasta erityisopettajalla olon, sairastumisen tai luvanpuutteen vuoksi.

Kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkimus tehtiin nimenomaan alakoulun oppilaille, koska liikunnallisuuden kasvamisen kannalta juuri lapsuus ja nuoruus ovat tärkeää aikaa, sillä silloin liikunnalliset elämäntavat pitkälti omaksutaan. (Reivinen & Vähäkylä, 2012, 67.) Ikäluokan valintaan vaikuttivat aineistonkeruumenetelmät, haastattelu ja ainekirjoitus. Oletettiin, että kuudesluokkalaisilla on parhaat valmiudet ilmaista itseään ja omia pelkojaan kirjallisesti. Lisäksi oletettiin, että kuudesluokkalainen osaa analysoida omaa käyttäytymistään ja kokemuksiaan, sekä uskaltaa vastata rehellisesti haastattelutilanteessa. Tutkimukseen valittiin myös kaksi erilaista luokkaa; yhdysluokalla pojat ja tytöt ovat yhdessä liikuntatunnilla, sekä oppilaita on kahdelta eri luokka-asteelta. Kuudesluokkalaisten liikuntatunneilla pojat ja tytöt on eroteltu omiin ryhmiinsä.

Tutkimusaineisto kerättiin fenomenologisella haastattelulla ja fenomenologiseen tutkimukseen sopivalla menetelmällä, keräämällä kirjallisuus-aineisto kokemuksista. Fenomenologinen haastattelu oli yksi aineistonkeruumenetelmistä ja se valittiin siksi, että se on tavallinen laadullisen tutkimuksen aineistonhakumenetelmä. Haastattelulla haetaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta, josta samalla luodaan omaa tulkintaa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli teemahaastatteluja. Teemahaastattelu sopii hyvin aiheen tutkimiseen sen arkuuden vuoksi. Haastattelu kohdistuu ennalta valittuun teemaan, eli liikuntapelkoihin. Haastattelut olivat luonteeltaan keskustelevia, eivätkä kuulusteluja. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää intersubjektivisuus, eli se että tutkija tiedostaa omat lähtökohdansa. Tutkijan omat ennakkokäsitykset määriteltiin ennen tutkimuksen empiiristä osaa (Katso tarkemmin luku 2.2). Haastattelussa tärkeää on myös intersubjektiiivinen luottamus, eli se että tutkija on aktiivinen kuuntelija, joka paneutuu puhekuppaninsa tarkoituksiin ja tekee seuraavan kysymyksen kuulemansa perusteella, eikä niinkään suunnitelman perusteella. Fenomenografia ja fenomenologia vaativat syvähaastattelua, eli kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä teeman ääri- ja syvyysalueille, jotta saadaan aikaiseksi laadullista tietoa. Syventävät kysymykset kumpuavat näin aiemmin kerrotusta, eivätkä hämmennä haastateltavaa. Laadulliseen haastatteluun kuuluu se, että haastattelijalla on vapaus muokata haastattelun kulkua. Aktiivisesti kuunteleva tutkija seuraa intensiivisesti haastateltavaa ja ottaa johtolangat seuraaviin kysymyksiinsä. Haastattelu on lyhyesti määriteltynä keskustelua, jolla on tarkoitus. Se on kahden tai useamman henkilön välinen vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltavat luovat sosiaalista todellisuutta ja yhdessä tuottavat aineiston. Kaikki haastatteluun osallistuvat siis vaikuttavat toisiinsa. (Kirmanen, 1999, 196; Ahonen, 1994, 137) Koska haastatteluaineisto ja saatu tieto on tärkeä kuvata mahdollisimman tarkasti, haastattelut taltioitiin nauhurille.

Ennen tutkimusta tutustuttiin lapsitutkimuksen erityispiirteisiin, jotta haastattelut onnistuisivat kaikin puolin. Lapsihaastatteluista on julkaistu vain vähän kirjallisuutta, mutta haastattelututkimus on kuitenkin yleisimpiä tapoja kerätä aineistoa laadulliseen tutkimukseen (Eskola & Suoranta, 2001, 85). Haastattelijan on hyvä olla tietoinen tekijöistä, jotka voivat lapsia haastateltaessa vaikuttaa haastatteluun negatiivisesti tai heikentää haastattelun laatua. On muistettava, että lapsi eroaa aikuisesta tutkimuskohteena suuresti. Ajattelu on konkreettisempaa, eikä lapsi pysty kuvailemaan kokemuksiaan tai kuvaamaan tunteitaan yhtä taidokkaasti kuin aikuinen. Lisäksi haastattelussa käytetyt sanat ja kommunikaatio tulee olla lapsen

ikään soveltuvaa. Tarkasti tulee huomioida myös lapsen kielellinen kehitys ja kognitiiviset vahvuudet, sekä lasten johdateltavuus. (Kirmanen, 1999, 198–199.)

Nämä asiat pyrittiin ottamaan huomioon jutustelemalla ensin haastateltavan kanssa muista asioista ja virallisesti haastattelu aloitettiin kysymällä liikunnasta ja harrastuksista yleisesti. Haastattelukysymykset pidettiin yksinkertaisina ja selkeinä ja saatettiin myös kysyä sama kysymys useamman kerran, mutta hieman eri tavalla. Näin varmistettiin, että oppilas on ymmärtänyt kysymyksen ja koettiin, että lapselta saadaan selkeämpi käsitys kysyttävästä asiasta johdattelematta lasta.

Oppilaat heräteltiin tulevan ainekirjoituksen aiheeseen keskustelemalla luokan kanssa ääneen tulevasta kirjoitelman aiheesta. Näin varmistettiin yhteisellä keskustelulla, että oppilaat ovat tietoisia liikuntatuntien pelkoon liittyvistä käsitteistä. Ainekirjoitus oli toimiva aineistonkeruumenetelmä tuttujen oppilaiden kanssa pääosin siksi, että lapsilla olisi mahdollisuus kertoa nimettömänä sellaisia tunteuksia ja pelkoja, joita he eivät kasvotusten omalle opettajalle kertoisi, tai toisi esille luokan yhteisessä keskusteluhetkessä. Haluttiin myös välttää se, että lasten ajattelua ohjailtaisiin. Tutkimuksessa haluttiin antaa oppilaille tilaa pohtia ja kertoa omista tunteuksistaan. Myös tästä syystä oppilaille annettiin pelkästään otsikko aiheeseen, vaikkakin sitä tarkennettiin myöhemmin. Kirjoitelma-aineistoa saatetaan pitää pinnallisempina kuin haastattelua, mutta kirjoitetun tutkimusaineiston arvoa on puolustettu muun muassa sillä, että kirjoitusprosessia pidetään nykyään aktiivisena ajatteluprosessina. Kertovaa tekstiä analysoimalla voidaan myös selvittää ilmiöitä, jolloin teksti ilmentää kertojan ajattelua ja maailmankuvaa, käsityksiä ja mielikuvia. (Apo, 1990, 62–63) Kirjoittamisen aikana oppilailla on aikaa pohtia omia käsityksiään mielessään ja jäsentää ajatteluaan.

Ainekirjoitus oli hyvin vapaamuotoinen. Oppilaita pyydettiin kirjoittamaan otsikon pohjalta, joko omista kokemuksista tai tunteuksista, omista huomioista liikuntatunnilta tai muuta aiheeseen liittyvää nimettömänä. Alussa painotettiin, että aine ei vaikuta liikunnannumeroon, eikä aineita lueta ääneen.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineistoa kerättiin kahdessa eri osassa, erilaisin menetelmin eri luokista. Ensimmäinen aineisto kerättiin 5-6-luokasta joulukuussa 2014. Oppilaille järjestettiin yksilö- ja parihaastat-

telut heti liikuntatunnin jälkeen. Kuukautta myöhemmin, tammikuussa 2015 tutkimusta jatkettiin keräämällä aineisto loppuun 6-luokassa. Silloin aineistonkeruumenetelmänä oli oppilaiden tuottama kirjoitelma-aineisto.

Aineistonkeruuprosessi alkoi pyytämällä lupa harjoittelukoululta. Luvan saannin jälkeen tehtiin yhteistyötä luokkaa opettavien opettajien kanssa ilman välikäsiä ja sovittiin haastattelupäivät. Ennen liikuntatunnille menoa, oppilaille vietiin henkilökohtaisesti tutkimuslupakyselyt (Liite 1), jotka tuli toimittaa vanhemmille. Oppilaille kerrottiin samalla pääasioita tutkimuksesta.

Aineisto 1: Haastattelut

Haastattelukysymykset suunniteltiin valmiiksi (Liite 2) ja koulusta varattiin haastatteluun soveltuva pieni työskentelytila haastattelujen ajaksi. Kolmannen liikuntatunnin jälkeen valittiin luokasta neljä liikunnallisesti lahjakasta oppilasta haastateltavaksi yksitellen. Lahjakkaita oppilaita valittiin sen vuoksi, etteivät liikunnallisesti hieman heikommalla ajattelu tutkimuksen kohdistuvan pelkästään heihin ja saatiin selville, miten kysymykset toimivat.

Ensimmäisen haastattelupäivän jälkeen päätettiin kokeilla myös toista haastattelutyylä; parihaastattelua. Huomattiin, että oppilaita jännitti yksilöhaastattelu ja heidän vastauksensa olivat täynnä itseluottamusta, eikä pelkoja haastattelun perusteella ollut.

Ensimmäisten päivien tuloksiin voi vaikuttaa se, että pelko-käsitettä ei täysin ymmärretty. Pelko nähdään suurena pelkona, mustavalkoisena asiana. Eikä pelkoa ymmärretä jännityksenä, ahdistuksena tai negatiivisena epämiellyttävänä tunteena. Pelkoa ei välttämättä tiedosteta, tai sitten sitä ei uskalleta myöntää, varsinkaan opettajalle. Oppilaat halusivat ehkä vastata opettajan toivovan vastauksen, eli ”oikein”. Pelkoja myönnettiin kuitenkin olevan luokkakavereilla, muttei itsellä ikinä.

Toisena haastattelupäivänä valittiin parihaastatteluihin oppilaat tukien ja kunnioittaen heidän sosiaalisia suhteitaan. Näin haastattelutilanteessa ystävykset pystyvät tukeutumaan toisiinsa ja mahdollisesti he uskalsivat kertoa pelkojaankin helpommin haastattelijan ohessa ystäväille. Ryhmähaastattelua voidaan käyttää haastateltavien jännittäessä haastattelutilannetta ja näin haastateltavat saavat tukea toisiltaan. Ryhmähaastattelussa saatetaan saada myös enemmän tietoa, kun haastateltavat yhdessä muistelevat tai rohkaisevat toisiaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 95).

Aineisto 2: Ainekirjoitus

Oppitunti alkoi yhteisellä opettajajohtoisella keskustelulla peloista. Keskustelun jälkeen oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa nimetön ainekirjoitus otsikolla: ”pelko ja ahdistus liikuntatunnilla”. Osa oppilaista alkoi kirjoittaa heti, varmistaen ettei aineita lueta ääneen. Osalle otsikko tuotti hankaluuksia. Muutama oppilas oli sitä mieltä, että koska ovat liikunnassa taitavia, niin silloin ei pelota mikään. Oppilaita kehoitettiin kirjoittamaan liikuntatunneilla havaituista peloista, eli mitä on havainnut muilla olleen, tai mitä muuta aiheesta tulee mieleen.

4.3 Tutkimusaineiston Fenomenologinen analyysi

Tutkimuksessa aineistoanalyysin pohjana käytettiin Giorgin (1996) fenomenologista metodia, jossa viiden vaiheen kautta edetään tutkimuksen tuloksiin. Aineiston analyysi suoritettiin niin, että analysoitiin aineisto yksi, yksilö- ja parihaastattelut ja aineisto kaksi, kirjoitelmat rinnakkain, käyttäen metodin kolmea ensimmäistä vaihetta. Tämän jälkeen aineistot yhdistettiin ja analysoitiin yhdistettyä aineistoa käyttäen hyväksi metodin kahta viimeisintä vaihetta.

4.3.1 Aineistoon tutustuminen ja jako merkitysyksiköihin

Tutkija pyrkii kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisenaan, ilman ennakkokäsityksiä. Perttulan (1995) mukaan ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu ennakkokäsitysten poissulkeminen (Perttula, 1995, 69). Tutkimukseen liittyvät ennakkokäsitykset on käsitelty luvussa 2.2.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tutustuttiin avoimesti, jotta siitä muodostuu kokonaisnäkemys. Kirjalliseen muotoon saatettu empirinen aineisto luettiin useaan kertaan läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi. Haastatteluaineisto oli myös äänitetyssä muodossa, joten nähtiin hyödyllisenä myös kuunnella aineisto kokonaisuutena useaan otteeseen. (Laine, 2001, 42)

Toisessa vaiheessa aineistosta etsittiin tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmauksia ja käsityksiä. Ilmaukset voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai ajatuskokonaisuuksia, jonka kohdalla mietitään, mikä on sen tarkoitus ja muodostetaan tämän pohjalta merkityksiä, eli ”merkitysyksikköjä”. Koko aineisto jaettiin merkityksen sisältäviin yksiköihin, jotka siis ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisen ja ymmärrettävän merkityksen. Merkityksen sisältävät yksiköt ovat tutkimusaineiston osia, jotka saavat merkityksensä yhteydessä

tutkimuksen kokonaisuuteen. (Giorgi, 1996, 10–11; Perttula, 1995, 72) Toinen vaihe on Perttulan (1995) mukaan välttämätön laajojen aineistojen analyysin onnistumiselle, koska tällöin tutkimusaineisto jäsentyy, kun se jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. (Perttula, 1995, 72, 78)

Analyysin toisessa vaiheessa aineistoon asennoiduttiin psykologisesti. Psykologisella asenteella viitataan aineiston esiyymmärrykseen, joka ei kuitenkaan ole niin tarkka, että siitä voisi päätellä tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen toisessa vaiheessa etsittiin aineistosta merkitysyksiköitä intuitiivisesti ja spontaanisti. Tässä vaiheessa tutkimusta, haetaan tutkimukselle raameja jäsentelemällä tekstiä. (Perttula, 1995, 73; Giorgi, 1996, 12) Aineistosta kaksi nousi esiin tässä vaiheessa tutkimusta seuraavia käsitteitä ja huomioita: Loukkaantuminen ja sen pelko, epäonnistuminen, luokkatoverien painostus, sosiaaliset paineet. Esiin nousivat myös kovat odotukset ja kilpailuhenkisyys peleissä, kilpailutilanteet, arvostelun kohteeksi joutuminen ja eri liikuntalajit.

Merkitysyksiköiden muodostus esitetään alla aineistokohtaisina taulukkoina, jossa esitetään suoria lainauksia haastatteluista ja kirjallisuusaineistosta. Lainausten alkuun on merkitty haastattelija=H ja oppilas=O selventämään aineistoa. Parihaastatteluissa oppilaat on merkitty O1 ja O2.

| Tutkijan kirjaama merkitysyksikkö | Aineisto yksi: pari- ja yksilöhaastattelut |
|--|--|
| Pelkoja liikuntatunnilla (määrittelemätön) | <i>H: "Onko muilla liikuntatunneilla ollu jotain pelottavia tehtäviä tai ikäviä tilanteita?" OI: "No telinevoimistelussa on monesti aika vaikeita ja on ne pelottavia."</i> |
| Liikuntatunnilla havaittuja pelkoja epäonnistumisesta | <i>OI: "Kyllä niitä esteitä esim jotku hyppii yli, varmaan ku ne ei niin tykkää siitä, tai ei halua tehdä sitä, ei välttämättä peloista, paitsi joillakin varmasti."</i> |
| Liikuntatunnilla havaittuja pelkoja itsensä satuttamisesta | <i>H: "Jos mietit muita sun luokkakavereita, niin uskotko että heitä vois pelottaa liikuntatunneilla?" O: "Joo." H: "Missä vaiheessa, tai millaisissa tilanteissa?" O: "No en mä oikeen tiiä, no ehkä se turvariipunta." H: "Miksi luulet että se on pelottava" O: "No jos ne niin ajattelee sillee, että ne vahingossa päästää kädet irti ja tulee niskalteen sieltä alas."</i> |
| Liikuntatunnilla ei pelota | <i>H: "No oliko äskeisellä liikuntatunnilla mitään pelottavia tehtäviä tuolla liikuntatunnilla" O: "Ei, kaikki oli helppoja"--- H: "Minkälaiset tehtävät on sitten niitä hankalia missä saattas pelottaa? Osaatko kertoa" O: "Emmä tiiä ku mulle on kaikki ainaki niin helppoja."</i> |

Fenomenologinen metodi, vaihe kaksi: Aineiston yksi merkitysyksiköt

| Tutkijan kirjaama merkitysyksikkö | Aineisto kaksi: Ainekirjoitus |
|--|--|
| Epäonnistuminen Sosiaaliset paineet Luokkatoverien painostus | ”Minua ei pelota liikuntatunnilla mikään paitsi ehkä että epäonnistun joukkueessa varsinkin jos samalla puolella on 6a:laisia, koska ne suuttuu todella helposti.” |
| Vahingoittuminen Liikuntalaji | ” Sähly on mielestäni ahdistavaa koska mailoja heilutetaan ja palloja heitellään. Mua pelottaa siinä ja muissa pallopeleissä että maila osuu vaikka jalkoihin. Mua pelottaa myös esim. telinevoimistelussa että sattuu jotain. Esim. jos teen volttaa niin niskat taittuu jos tuun väärin alas. Pelkään myös korkeita paikkoja.” |
| Muut arvostelevat Sosiaaliset paineet | ”On se jos epäonnistun niin ruvetaan huutelemaan” |
| Kokemuksia muiden pe- loista; epäonnistuminen | ”Liikuntatunnilla voi pelottaa jonkun tempun tekeminen tai vaatteiden vaihtaminen pukukopissa. Pelkoa aiheuttavia tilanteita yritetään yleensä paeta tai välttää. Pelosta vois vaikka kertoa kaverille tai opettajalle. Ahdistuneelta voi liikuntatunnilla tuntua jos kaverit painostavat tai kaikki muut osaavat mutta oma osaaminen epäilyttää.” |
| Kokemuksia muiden pe- loista; itsensä satuttami- nen | ” Itse en pelkää mitään liikuntatunnilla. Jotkut saattaa ehkä pelätä palloa tai korkeita paikkoja, mutta ei se haittaa. Pe- loilleen ei voi mitään.-- Jos joku saisi liikuntatunnilla ahdistuskohtauksen, niin en ihmettelisi sitä. On joitakin ihmisiä jotka eivät pidä liikunnasta yhtään. ” |
| Kokemuksia muiden pe- loista; häpeä | ”--Myös jotkut ottavat huomioon pukukopeissa minkälaista vaatetusta käyttää. Itselläni ei ONNEKSI ole mitään ongelmaa.” |

Fenomenologinen metodi, vaihe kaksi: Aineiston kaksi merkitysyksiköt

Kuten taulukot osoittavat, löydettiin metodin vaiheessa kaksi seuraavia merkitysyksiköitä: Määrittelemättömät liikuntapelot, ei liikuntapelkoja, havaintoja epäonnistumisen pelosta, epäonnistuminen ja havaintoja pelosta loukkaantua, sekä vahingoittuminen. Muita merkitysyksiköitä olivat luokkatoverien painostus, sosiaaliset paineet, muiden arvostelu ja häpeä. Esiin nousivat myös odotukset ja kilpailuhenkisyys peleissä, kilpailutilanteet, arvostelun-kohteeksi joutuminen ja eri liikuntalajit.

4.3.2 Merkitysyksikköjen kääntäminen yleistettävään kieliasuun

Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköt käännetään psykologiselle kielelle, eli kokemuksia muutetaan yleistettävään kieliasuun. Tällöin tutkijan tavoitteena on tavoittaa kaikkien merkitysyksikköjen ilmentävien kokemusten keskeinen sisältö. (Giorgi, 1996, 10; Perttula, 1995, 74) Metodin kaksi taulukoiden pohjalta muodostettiin uudet taulukot molemmista aineistoista, joissa merkitysyksiköt muokattiin yleistettävään kieliasuun.

| Merkitysyksikkö | Aineisto yksi: pari- ja yksilöhaastattelut Yleistettävä kieliasu |
|--|---|
| Pelkoja liikuntatunnilla (määrittelemätön) | <i>Liikuntapelot (määrittelemätön)</i> |
| Liikuntatunnilla havaittuja pelkoja epäonnistumisesta | <i>Epäonnistumisen pelko (havaittua)</i> |
| Liikuntatunnilla havaittuja pelkoja itsensä satuttamisesta | <i>Itsensä satuttamisen pelko (havaittua)</i> |
| Liikuntatunnilla ei pelota | <i>Ei liikuntapelkoja</i> |

Fenomenologinen metodi, vaihe kolme: Merkitysyksikköjen kääntäminen yleistettävään kieliasuun – Aineisto yksi

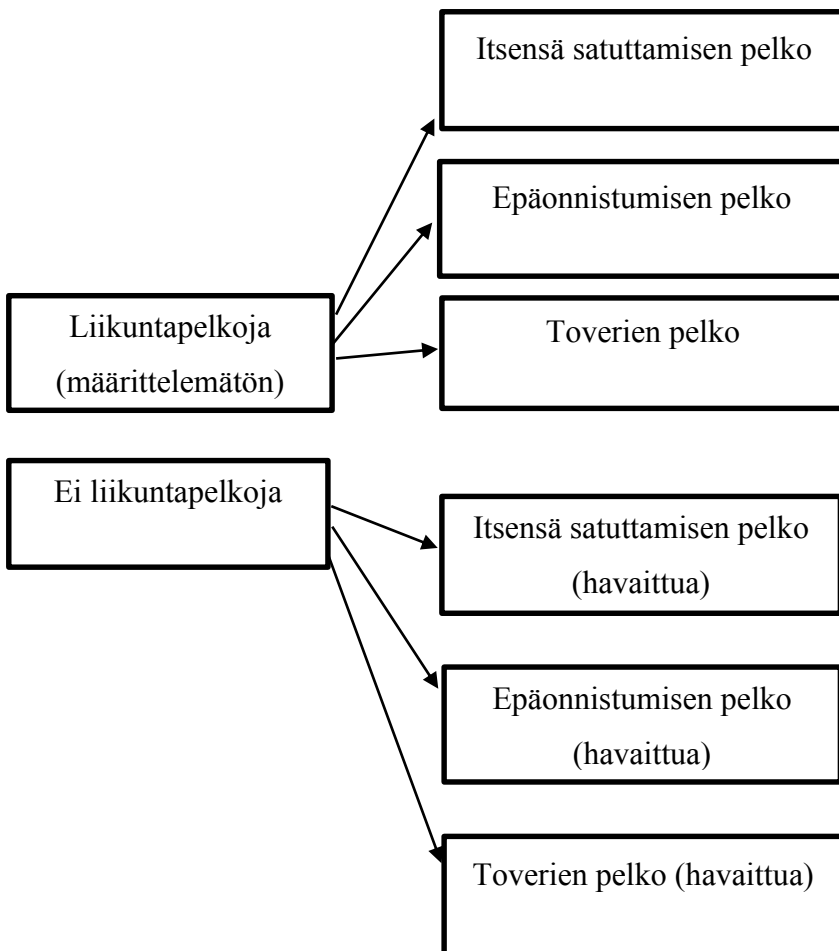
| Merkitysyksikkö | Aineisto kaksi: Ainekirjoitus Yleistettävä kieliasu |
|---|--|
| Epäonnistuminen | <i>Epäonnistumisen pelko</i> |
| Vahingoittuminen | <i>Itsensä satuttamisen pelko</i> |
| Muut arvostelevat | <i>Toverin pelko</i> |
| Kokemuksia muiden peloista; epäonnistuminen | <i>Epäonnistumisen pelko (havaittua)</i> |

| | |
|--|---|
| Kokemuksia muiden peloista; itsensä satuttaminen | <i>Itsensä satuttamisen pelko (havaittua)</i> |
| Kokemuksia muiden peloista; häpeä | <i>Toverin pelko (havaittua)</i> |

Fenomenologinen metodi, vaihe kolme: Merkitysyksikköjen kääntäminen yleistettävään kieliasuun – Aineisto kaksi

4.3.3 Merkitysyksiköiden lajittelu ja ryhmittely

Giorgin metodin neljännessä vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan merkitysverkko, jolla tarkoitetaan yksiköiden asettamista sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Löydettyjä merkitysyksiköjä lajitellaan ja ryhmitellään laajemmiksi merkityskategorioiksi, jotka selittävät ja kuvaavat käsitysten erilaisuutta. (Giorgi, 1996, 10; Perttula, 1995, 77)



Kuvio 1. *Fenomenologinen metodi, vaihe neljä - Aineistot yhdistettynä*

Metodin neljä tarkoituksena on luoda merkitysverkkoon sisältöalueet konkreettisten ilmaistujen kautta, mitä on tässä tutkimuksessa esitetty jo metodin kaksi yhteydessä. Giorgin metodissa sisältöalueet luodaan juuri aineiston, eikä tietyn teorian tai kaavan mukaan. (Giorgi, 1996, 17) Tässä vaiheessa aineistosta etsittiin tutkittavien kokemusten perusteella toistuvia ja tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisimpiä merkitysisältöjä. Koko aineiston, haastattelujen ja kirjallisuusaineiden kohdalla, sisältöalueisiin sijoittelu oli osaksi haastavaa, koska ne olisi voitu sijoittaa usean eri merkitysverkon kohtaan.

Kuvio 1. kuvaa konkreettisesti oppilaiden kokemuksia. Oppilaat, joilla on liikuntapelkoja, kokevat tutkimuksen mukaan joko itsensä satuttamisen, epäonnistumisen tai toverin pelkoa. Oppilaat, jotka eivät koe liikuntapelkoja, havaitsevat muilla oppilailla epäonnistumisen, itsensä satuttamisen tai toverien pelkoa.

Viidennessä vaiheessa siirrytään yksikohtaisesta verkosta yleiseen merkitysverkkoon. Tutkimuksen lopussa, kun oma aineisto on tulkittu, otetaan aiemmin tehdyt tutkimukset ja teorialat vertailun vuoksi esille. Aiempien tutkimusten teorialat toimivat tällöin kriittisinä näkökulmina saatuihin tuloksiin ja tulkintoihin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa raportointi on teorian ja empirian vuoropuhelua. Merkityskategoriat yhdessä teoreettisen tiedon kanssa muodostavat lopulta tutkijan oman teorian aiheesta. (Eskola & Suoranta, 1998, 83; Laine, 2007, 35–36)

Vaikka pyritään luomaan yleinen merkitysverkko, sillä ei kuitenkaan tarkoiteta koettujen maailmojen samaistamista. Tutkija joutuu tekemään päätöksen, miten hän valitsee ja muotoilee koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. Tutkija siis luo ja muotoilee oman käsitteellisen likiarvon tutkittavien kokemuksesta. (Perttula, 1995, 89) Tämän analyysivaiheen vaikeus on se, että tutkijalla on vapaus esittää tutkimustulokset monella eri tavalla (Giorgi, 1996, 20).

5 YLEINEN MERKITYSVERKKO – TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi esitetään tässä tutkimuksessa selvinneen liikuntapelkojen yleisen merkitysverkon, joka koostuu kolmesta suurimmasta koetusta tai havaitusta pelosta liikuntatunnilla. Osa oppilaista oli vahvasti sitä mieltä, ettei itse pelkää liikuntatunneilla, mutta kokee ja havaitsee liikuntapelkoja luokkatovereilla. Tutkimuksessa selvisi, että hieman alle puolet oppilaista kokee jonkinlaisia pelkoja liikuntatunneilla.

Yleinen merkitysverkko koostuu kokemuksista, jotka muodostivat seuraavat teemat: Itsensä satuttamisen pelko, epäonnistumisenpelko, tovereiden pelko ja ei liikuntapelkoja. Kyseisistä kokemuksista on vielä erotettavissa erilaisia pelkoon liittyviä selkeyttäviä osia, kuten seuraavassa esitän. Teemat on lihavoitu ja teemoihin liittyvät kokemukset ja rakenneosat on esitetty ranskalaisin viivoin teeman alaisuuteen.

Itsensä satuttamisen pelko

- pelko satuttaa itsensä
- kuoleman pelko
- havaintoja muiden pelosta satuttaa itsensä

Epäonnistumisenpelko

- pelko epäonnistua
- paljastumisen pelko
- havaintoja muiden pelosta epäonnistua

Toverien pelko

- kiusatuksi joutumisen pelko
- paljastumisen pelko

Ei liikuntapelkoja

- Itsetunto
- psyykkinen kehitys

Yleistä merkitysverkkoa luodessa on käytetty suoria lainauksia haastatteluista ja kirjallisuusaineistosta. Lainausten alkuun olen merkinnyt haastattelijan=H ja oppilaan=O selventämään

aineistoa. Parihaastattelussa oppilaat on merkattu O1 ja O2. Kirjallisuusaineisto on merkitty lisäämällä (K) lainauksen loppuun.

5.1 Itsensä satuttamisen pelko

Omia liikuntapelkoja kuvatessaan oppilaat tunnistivat selkeästi pelon satuttaa itsensä. Oppilaat tiedostivat kokemuksistaan, mitä konkreettista asiaa tai tehtävää he pelkäävät. Pelontunteen taustalla oli usein pelko satuttaa itsensä. Kyseinen pelko kohdistuu konkreettiseen asiaan, todelliseen tai epätodelliseen, kuten mielikuvituksen tuotteeseen. Tutkimuksessa oppilaat kertoivat pelon liittyvän eri lajeihin, kuten telinevoimistelussa rekkiin, käsilläseisontaan tai voltin tekoon.

”Joskus minua pelottaa liikuntatunnilla, että kun teen jotain vaikka käsilläseisontaa että kaadun. Jos kaadun en kyllä tiedä mitä se haittaisi, koska yleensä se ei satu eikä kaverit koskaan naura tai mitään ja se on minusta hyvä. Ei minulla ole muita pelkoja.”(K)

Pelko, ahdistus ja stressi ovat normaaleja tunteita ja usein selitettävissä aikaisemman kokemuksen perusteella. Oppilaan pelkäämä käsilläseisonta on kuvaus oppilaan mielestä vaarallisesta tehtävästä, jossa on mahdollisuus satuttaa itsensä.

Usein pelkojen taustalla on suurempi pelko kuten kuolemanpelko, itsensä satuttamisen pelko ja turvallisuushakuisuus. Yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat aatteiden kautta pelkoihimme ja monesti pelkojen taustalla voi olla perustarpeen puute, tai pelko niiden menettämisestä. Ahdistus on tunteena samanlaista pelkoa, mutta välttämättä syytä ei tiedosteta ja vaara on alitajuinen.

Teoria ja tutkimuksessa selvitetty oppilaiden kokemukset peloista vastaavat toisiaan ainakin siltä osin, että oppilas ei tiedosta pelkonsa syytä ja usein taustalla voikin olla perustarpeen puute ja pelko on opittua.

”Sähly on mielestäni ahdistavaa koska mailoja heilutetaan ja palloja heitellään. Mua pelottaa siinä ja muissa pallopeleissä että maila osuu vaikka jalkoihin. Mua pelottaa myös esim. telinevoimistelussa että sattuu jotain. Esim. jos teen voltia niin niskat taittuu jos tuun väärin alas. Pelkään myös korkeita paikkoja.”(K)

Oppilas on saanut esimerkiksi mailasta jalkaan ja ahdistunut tilanteesta, missä muut oppilaat käyttäytyvät aggressiivisesti pelin temmellyksessä. Näin oppilas kokee ahdistusta joka kerta

sählyä pelatessaan, vaikka ahdistusta tuo oikeasti perustarpeiden puute, kuten järjestyksen puute ja tarve fyysiseen turvallisuuteen ja suojaan.

Aikaisempien lasten pelkoja käsittelevien tutkimusten mukaan, tutkimustuloksista on löydetty yhteinen yleisin pelko: vaarallisten tilanteiden pelko, eli pelko satuttaa itsensä fyysisesti. Myös tämä tutkimus tukee aikaisempia tutkimustuloksia.

”Esim. minulla on pallokammo, silloin alkaa liikuntatunnilla käydä hankalaksi pelata koripalloa ja amerikkalaista jalkapalloa, koska niissä on kovemmat pallot. Pystyn silti pelaamaan pehmeällä pallolla.”(K)

Peloista syvin on kuoleman pelko. Se on taustalla monissa muissakin peloissa, kuten pelossa tulla hylätyksi, pimeään, korkeanpaikan ja sairastumisen peloissa. Useat pelot näyttävät salaisesti ja selittämätön ahdistus voi vaikuttaa jokapäiväiseen käyttäytymiseen. Oppilaan pelko liittyen palloihin, voikin liittyä pelkoon tulla hylätyksi muiden oppilaiden joukosta, tai juuri itsensä satuttamisen pelko. (Turunen, 2004, 129.) Tutkimuksessa oppilaat eivät useinkaan pystyneet kuvaamaan miksi pelkäävät tiettyä lajia tai tilannetta, joten kyseessä voikin olla emotionaalinen kypsymättömyys tai pelko tulla hylätyksi.

”Olen nähnyt tilanteita missä huudetaan epäonnistujille. En tajua miksi jotkut tekevät niin. Myös monet huutavat sellaisille jotka ei yritä. Voihan niille sanoa mutta ei huutaa. Itse pelkään vain vahingoittumista.—”(K)

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat ovat havainneet muiden oppilaiden kiertävän esteitä tai jättävän tehtäviä tekemättä pelätessään tehtävää, tai muusta syystä. Oppilaat myös kokivat paineita epäonnistumisen kanssa ja tästä syystä joitakin tehtäviä jätettiin tekemättä.

O1: ”Kyllä niitä esteitä esim joku hyppii yli, varmaan ku ne ei niin tykkää siitä, tai ei halua tehdä sitä, ei välttämättä peloista, paitsi joillakin varmasti.”

Oppilaat myös havaitsivat erilaisia liikuntapelkoja ja negatiivisia tunteita liikuntaa kohtaan. Ahdistuskohtauksen maininta kertoo liikunnan tuovan luokkakavereilla esille myös vahvoja negatiivisia tunteita ja kun koettu pätevyys liikunnassa on heikkoa, ei liikuntalajista pidä ja sen tekeminen saattaa ahdistaa.

”Peloilleen ei voi mitään.-- Jos joku saisi liikuntatunnilla ahdistuskohtauksen, niin en ihmettelisi sitä. On joitakin ihmisiä jotka eivät pidä liikunnasta yhtään.”(K)

Aikaisemmissa tutkimuksissa muita yleisimpiä lasten pelkoja olivat muun muassa kiusatuksi joutumisen pelko, vanhempien kuolema, hämähäkit, korkeanpaikan ja pimeän pelko. (Muris, 2007, 4–6). Tässä tutkimuksessa selvisi, että pelko epäonnistua ja toverien pelko liittyvät toisiinsa tiiviisti. Oppilaat puhuivat epäonnistumisenpelon yhteydessä usein luokkakaverien nauramisesta tai häpeästä.

5.2 Epäonnistumisen pelko

Länsimainen kulttuuri korostaa yksilöllisyyttä ja kilpailuhenkisyttä. Kulttuurissamme arvostusta saa se, joka on muita parempi tai taitavampi. Kilpailuhenkisyys liittyy usein statuksen tavoitteluun ja yksilön maailmankuvaan. Ihmisen arvostaessa voittajia, hän luultavasti pelkää epäonnistumista ja haluaa olla muita parempi. (Vilkko-Riihelä & Laine, 2007, 105.) Usea oppilas kertoi pelkäävänsä epäonnistua.

Oppilaat kokivat ahdistusta ja stressiä liikuntatunneilla erilaisissa tilanteissa. Usein tilanteita kuvattiin hankaliksi tehtäviksi tai pelitilanteiksi. Stressi on osa pelon tunnetta. Stressillä tarkoitetaan sitä, miten mieleemme ja elimistömme reagoivat johonkin stressitekijään. Stressi yhdistää psyykkisen ja fyysisen minämme. Esimerkiksi riittämättömyyden tunne tuo lapsessa esiin psyykkisiä oireita, pelkoa ja stressiä, mikä laukeaa fyysisinä hengitysvaikeuksina. (Miller, 1986, 9-14, 24.) Oppilas voi siis tavoitella korkeampaa statusta luokkakaverien edessä, tuntea painetta onnistua ja näin pelätä epäonnistua muiden edessä.

”Minä pelkään sitä että jos on hyvä paikka tehdä maali ja minä epäonnistun.” (K)

Liikuntakasvatuksessa opettajalla ja ryhmädynamiikalla on suuri merkitys. Jos liikunta on suorituskorosteista, voi tunnilla oppilas tuntea alemmuutta ja ahdistuneisuutta. Ahdistusta ilmenee, kun suoritusodotukset vanhempien ja opettajan taholta ovat korkeammat kuin oppilaan koettu pätevyys. Silloin oppilaan arvio omasta pätevyydestä ei vastaa suoritustilanteiden vaatimuksia, tai oppilaaseen kohdistuneita odotuksia ja näin pelko epäonnistumisesta syntyy ja usein oppilas jättäytyy urheilusta kokonaan (LIKES, 1994, 151–154). Tutkimuksessa selvisi, että oppilas saattaa pelätä epäonnistumista niin paljon, ettei edes uskalla kokeilla uutta lajia tai omaa osaamistaan.

O2: ” ja joskus vaikka tekis mieli kokeilla uusia lajeja, niin tuntuu siltä pelottavalta, kun ei tiiä osaako, ni ei sitä sitte uskalla ”

Pelko voi siis vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen, motivaatioon ja suoritukseen liikuntatunneilla ja sitä kautta oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen, mikä liikuntakasvatuksen tavoitteena on (katso tarkemmin luku 2.3.1). Kuitenkin osa oppilaista pelkäänsä mainitsi pelkäävänsä tiettyjä lajeja tai niihin liittyviä tehtäviä, muttei maininnut, vaikuttaako pelko omaan suoritukseen.

H: ”Onko muilla liikuntatunneilla ollu jotain pelottavia tehtäviä tai ikäviä tilanteita?”

O1: ”No telinevoimistelussa on monesti aika vaikeita ja on ne pelottavia.”

Oppilaat puhuivat paljon telinevoimistelun hankalista ja pelottavista tehtävistä. Liikuntatunnin tehtävistä riippumatta oppilaiden motivaatioon liikuntatunnilla vaikuttaa moni asia. Opettajan tyyli opettaa ja motivoida oppilaita yrittämään erilaisia tehtäviä vaikuttaa suuresti opitunnin motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan yhdessä tekemistä, parhaansa yrittämistä ja omissa taidoissa kehittymistä. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kilpailevat suorituksissaan toisiaan vastaan ja välttelevät virheitä. Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu olevan yhteys huonoon viihtymiseen liikuntatunneilla, kiinnostuksen vähenemiseen, ulkoiseen liikuntamotivaatioon ja ahdistuskokemuksiin (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 299–300).

”Minua ei pelota liikuntatunnilla mikään paitsi ehkä että epäonnistun joukkueessa varsinkin jos samalla puolella on 6a:laisia, koska ne suuttuu todella helposti.” (K)

Myös luokan ilmapiiri ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat liikuntapelkoihin. Hyväksytyksi tulemisen yllyke ohjaa monia sosiaalisia tilanteitamme ja taustalla on pelko tulla hylätyksi (Turunen, 2004, 129). Toverien pelko näkyy myös itsenäistymismahdollisuuksien puuttumisena, sisarkateutena, identiteettivaikeuksina, fyysisen vahingoittumisen pelkona ja ongelmoina vuorovaikutussuhteissa (Koppinen & Ojanen, 1980, 98–99).

5.3 Toverien pelko

Aikaisempien tutkimusten mukaan lapsilla yleisiä pelkoja ovat epäonnistuminen, erehtyminen, naurunalaisuudeksi joutumisen ja paljastumisen pelko (Pietiäinen, 1999, 88–89). Koulussa toverien pelko näkyy esimerkiksi oman väheksytyyn roolin hyväksymisenä ja sen mukaan toimimisena, tai epäonnistuneessa liikunnan pelitilanteissa joukkuekaverin reagoidessa negatiivisesti suoritukseen, pelkona edes yrittää (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi, 2002, 170–179). Tässä tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokevat toverien pelkoa

muun muassa erilaisissa pelitilanteissa, pelottavia tehtäviä suorittaessa ja niiden mahdollisissa epäonnistumisissa, sekä ulkonäköpaineiden alla.

”Olen paineen alla kun kaikki dissaa ja haukkuu nössöksi kun en uskalla hypätä takaperinvoltia. Enkä osaa tehdä mitään temppuja mitä muut tekevät hyppyristä.” (K)

Oppilaat kuvasivat toverien pelkoa usein huuteluna ja kiusaamisena.

”On se jos epäonnistun niin ruvetaan huutelemaan.” (K)

Oppilaat pelkäävät jäävänsä yksin, joten epäonnistuminen luokkakavereiden edessä aiheuttaa pelkoja. Millerin (1986) mukaan lapsilla menettämisen ja yksinäisyyden pelko liittyy usein kavereiden, perheenjäsenten tai tavaroiden suojelemiseen ja arvostamiseen. Paljastumisen pelko on koulussa arkipäiväistä luokkatilanteissa, ääneen vastattaessa ja esimerkiksi erilaisten liikuntataitojen näytöissä, arvioinneissa tai esiintymisissä. (Miller, 1986, 37–52). Oppilaat selkeästi kokivat, että luokkakaverien arvostus on kaikki kaikessa ja olivat useimmiten sitä mieltä että tunneilla kannustetaan muita, eikä arvostella.

” Joitakin ihmisiä jotka on semmoisessa uskonnossa, että ei saa tanssia, tai kuunnella rockmusiikkia, niitä voi pelottaa mitä tilanteessa tehdä. Pitääkö tehdä vai kertoa opelle että ei saa tanssia. Esim. ystävälläni oli tällainen pelko, kun hän on lestadiolainen. Ihmiset saattavat pelätä paljon, jos he ei osaa jotain liikettä, tai sarjaa liikassa. Oppilas saattaa välttää sen tekemistä.—” (K)

Oppilaat olivat tehneet huomioita erilaisista pelkoa tai ahdistusta herättäneistä tilanteista.

”Olen huomannut liikuntatunnilla että joillakin on paineita tehdä päätöksiä, koska he luulevat että muut nauravat.” (K)

Kiusatuksi joutumisen pelko näkyi eniten havainnoissa, mitä oli luokkakavereiden peloista tehty. Onko kyse sitten siitä, ettei omaa saatua naljailua uskalleta kertoa opettajalle, mutta muut voivat kertoa mitä näkevät, koska he ovat ulkopuolisia. Pelko siis esiintyi enemmän oppilaiden havainnoissa, kuin omissa kokemuksissa. Erik Eriksonin (Miller, 1986, 37–52) mukaan koulun yllättävät tilanteet saavat oppilaan varuilleen ja pelkäämään tulevaa. Oppilas voi pelätä odottamattomia tilanteita, mikä liittyy selkeästi turvallisuushakuisuuteen. Paineet ja yllättävät muitakin koskevat päätökset tuottavat siis ahdistusta.

Aikaisemmissa tutkimuksissa oli mainittu manipuloiduksi tulemisen pelko, mikä aiheuttaa ristiriitatilanteita koulussa ja sosiaalisissa suhteissa. Tässä tutkimuksessa kukaan oppilas ei kuitenkaan kyseistä pelkoa maininnut. (Miller, 1986, 37–52). Oman itsensä vertailu kaveriin tuli kuitenkin selkeästi ilmi.

”Kaverit voivat ahdistaa jos kaikki muut tekee jotain hienoa mutta sinä et uskalla.—”(K)

Tutkimuksen yllättäviä kokemuksia toverien peloista kertoivat pojat. Muutama oppilas kertoi vaatteiden vaihdon ahdistavan. Oppilaat siis vertailevat itseään muihin, ja pelkäävät tulevansa huomatuksi ”väärässä valossa”.

”Liikuntatunnilla voi pelottaa jonkun tempun tekeminen tai vaatteiden vaihtaminen pukukopissa. Pelkoa aiheuttavia tilanteita yritetään yleensä paeta tai välttää. Pelosta vois vaikka kertoa kaverille tai opettajalle. Ahdistuneelta voi liikuntatunnilla tuntua jos kaverit painostavat tai kaikki muut osaavat mutta oma osaaminen epäilyttää.”(K)

Pieneksi jäämisen pelko näyttäytyy varsinkin murrosiässä, kun fyysiset erot muihin oppilaisiin kasvavat ja oppilaiden ihannoivat idolit näyttävät miltä jokaisen kuuluu näyttää (Miller, 1986, 37–52). Erikson (Miller, 1986, 37–56) on erottanut yksitoista pelon aiheuttajaa jotka liittyvät lapsen jokapäiväiseen elämään. Tuen menettämisen pelko on kouluikäiselle suurimpia pelkoja. Oppilas voi pelätä koulutoverien tuen menetystä esimerkiksi pukeutumalla väärin vaatteisiin.

”--Myös jotkut ottavat huomioon pukukopeissa minkälaista vaatetusta käyttää. Itselläni ei ONNEKSI ole mitään ongelmaa.”(K)

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempaa teoriaa ja tutkimuksia liittyen liikuntapelkoihin. Oppilaille näyttää olevan tärkeintä tuen saaminen. Varsinkin luokkatoverien tuen menettäminen mainittiin useasti. Tutkimuksen mukaan oppilaille on tärkeää olla mahdollisimman hyväksyty luokkatoverien keskuudessa.

5.4 Ei liikuntapelkoja

Yli puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei ole ikinä kokenut minkäänlaisia liikuntapelkoja, mutta useimmat oppilaat havaitsivat pelkoja liikuntatunneilla. Havaitut liikuntapelot kuuluivat juuri aiemmin mainittuihin pelkoihin. Oppilaat siis havaitsivat liikuntapelkoja muilla, muttei itsellään.

Koettu pätevyys on yksi psykologisista avaintekijöistä fyysisen aktiivisuuden taustalla. Pätevyyden kokemuksia heikentää tai tukee yksilön aikaisemmin tehtävästä saatu palaute, joka saa oppilaan tuntemaan itsensä joko onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi silloisessa tehtävässä. (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 160–161). Suurin osa oppilaista on siis kokenut pätevyyttä liikunnassa, mikä tukee oppilaan itsetuntoa ja kokemusta itsestään liikkujana.

H: ”Pelottiko sua tuolla äskeisellä liikuntatunnilla jossakin vaiheessa, ja jos pelotti niin mikä tuntui epämukavalta?” O: ”ei pelottanu mikkään. H: ”no onko ollu millään liikuntatunnilla ikinä semmosta, että ois pelottanu jossakin vaiheessa?” O: ”eeei kai oo ollu, kyllä mä oon aina osannu kaiken”

Suorituskokemukset ovat tärkeitä lapsen itsetuntemukselle ja minäkäsityksen kehittymiselle. Kielteiset liikuntatapahtumat vaikuttavat yksilöihin erilailla. Tunnekokemustasolla jotkut käsittelevät ja neutralisoivat omia negatiivisia kokemuksiaan nopeasti, kun taas jotkut juuttuvat kielteiseen kokemukseen jopa vuosiksi, ja kun tapahtuma palaa mieleen, on tunnelataus yhtä vahva kuin itse tilanteessa. (Kivi, 1995, 90.) Se miten lapsena oppii käsittelemään omia tunteita, on onnen perusta aikuisena. On opittava kohtaamaan pelot, selviämään torjutuksi tulemisesta ja kasvamaan surun kautta. (Wright & Oliver, 1998, 8.) Oppilaan liikuntatuntien kokemukset kertovat siis aikaisemmista liikuntakokemuksista ja oppilaan tunteiden käsittelytaidoista. Vaikka oppilas kokisi jonkun tehtävän hankalaksi, pelastaa hyvä itsetunto ja tunteiden käsittelytaidot oppilaan peloilta.

H: ”Oliko äskeisellä liikuntatunnilla kaikki tehtävät kivoja ja helppoja, vai oliko joku hankalampi?” O: ”No urhohyppy oli se hankalin.”

H: ”No jos mietit edellistä liikuntatuntia, millon näytettiin niitä tehtäviä mitä pitää tehdä, niin alkoko yhtään jännittää että osaankohan tuota?” O: ”No ei kai, aattelin että mä kyllä varmaan osaan ne.”

Liikunta on merkittävä kasvuikäisen psyykkisen kehityksen ympäristö, jossa lapsi saa kokemuksia kehostaan ja sen toiminnasta. Suorituskokemukset ovat tärkeitä lapsen itsetuntemukselle ja minäkäsityksen kehittymiselle. (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 42.) Oppilaan itsetunto vaikuttaa omien tunteiden hallintaan ja sitä kautta liikunnankokemukseen, pelkotiloihin ja taitojen oppimiseen. Psyykinen kehitys ei etene suoraviivaisesti, vaan siinä havaitaan välillä edistymistä, pysähtymisiä ja joskus taantumista, mutta kaikki nämä

ovat silti kehitystä. Kaikki psyykkisen kehityksen edistysaskeleet perustuvat minän korkeamman asteiseen organisaatioon, eli muutokseen yksilön suhteessa itseensä. Jotta minän ja psyykkinen kehitys tapahtuisi, tulee yksilön olla aktiivinen.

Oppilaan on siis tärkeää saada hyviä ja turvallisia kokemuksia liikunnasta pienestä pitäen. Yli puolet oppilaista kokikin liikunnallista pätevyyttä, eikä kokenut minkäänlaisia liikunta-pelkoja. Pelon ilmapiiri oli kuitenkin suurimman osan oppilaista mielestä näkyvissä erilaisissa tilanteissa. Kolme tutkimuksessa esille tullutta pelkoa olivat itsensä satuttamisen pelko, epäonnistumisen pelko ja toverien pelko. Näistä itsensä satuttamisen pelko liittyy suoraan kuoleman pelkoon ja turvallisuushakuisuuteen. Epäonnistumisen pelko ja toverien pelko liittyivät lähes aina toisiinsa. Oppilaat pelkäävät epäonnistua, jotteivat näyttäytyisi huonossa valossa toveriensa edessä. Toverien pelko liittyy siis sosiaalisiin suhteisiin, niiden tärkeyteen ja oman saavutetun statuksen nostamiseen tai ylläpitämiseen.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, koska lähtökohtana tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämä vaatii tutkijalta tarkkaa reflektointia ja raportointia mahdollisista viheistä ja vastauksista. (Eskola & Suoranta, 1998, 211:Patton, 1990, 5)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun vaikuttaa tutkijan valitsema tietoteoreettinen näkökulma totuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 133). Tutkimuksen teoreettisista ja metodologisesta lähtökohdista määritellään tutkimusta ohjaavat periaatteet, jotka ohjaavat tutkimusta. Fenomenologinen metodi ohjasi tätä tutkimusta alusta alkaen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettista viitekehystä siinä merkityksessä, että tutkimuksessa tietoisesti asetettaisiin tutkimusta ohjaamaan jokin teoreettinen malli, vaan fenomenologia tarkoittaa ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä. Tutkimuksessa ei siis rajattu tutkimuskohdetta tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen. (Laine, 2001, 33: 41)

Luotettavuus fenomenologisessa laadullisessa tutkimuksessa edellyttää merkityksen paradigmaa, tutkimusasennetta, jossa on otettava huomioon se, että ihminen ja elämismaailma otetaan ainutkertaisena laadullisena tutkimuskohteena. Tutkimuskohteen jäsentyminen on kokonaisvaltaista, ja tutkija ja tutkimus kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava. Merkityksen paradigma edellyttää myös että tutkimus koskee merkityksiä, ja että tulkinta ja ymmärtäminen ovat viimekätiset menetelmät. Tutkimuksen luotettavuus vaatii myös tutkijan oman erittelyn tutkimustyöstä. Tutkimusasenne edellyttää vielä tiedostusta siitä, että tutkimuksen tiedetään muuttavan tutkijaa ja tutkittavaa (Varto, 1992, 57–58)

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä on eriäviä mielipiteitä puhuttaessa tutkimuksen arvioinnista ja tulosten luotettavuudesta. Kvalitatiivisia menetelmiä ja tutkimuksia on kritisoitu tulosten hahmottamisen, luotettavuuskriteerien ja kielenkäytön erilaisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta, 1998, 209) Laadullisessa tutkimuksessa nousee esiin puolueettomuus. Tutkija ottaa kantaa tutkittavaan asiaan jo luodessaan tutkimusasetelmaa ja tarkastelee sitä aikaisemman tiedon, näkemysten ja omien asenteidensa kautta. Tutkijan objektiivisuuteen voivat vaikuttavat muun muassa ikä, koulutus ja virka-asema. Arvovapaaksi tutkimuksen kuitenkin tekee se, että tutkija paljastaa tutkimukseen vaikuttavat arvonsa ja

tekee ennakkokäsityksensä läpinäkyväksi. Läpinäkyvyys kytkeytyy monella tapaa tutkimuksen tekemisen etiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 133) Objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Tutkija voi yrittää tunnistaa asenteensa ja uskomuksensa ja tarkastella tutkittavaa ilmiötä ennakkoluulottomasti itselleen uutena ja epäselvänä. Tutkija tiedostaa omat ennako-oletukset, jotka tulee huomioida myös tutkimuksen esioletuksina (katso tarkemmin luku 2.1.1).

Toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen lienee mahdotonta, vaikka laadullisessa tutkimuksessa siihen pyritäänkin. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen ihmisen kokemuksen saavuttamisesta sellaisena kuin tutkittava sen kokee. Tämä on teoreettisesti mahdollista ja tavoiteltavaa, vaikka se onkin ontologisena päämääränä mahdoton ajatus. Tutkimus on tästä syystä tematisoitava siten, että ”ymmärtäminen on mahdollisuuksien rajoissa”. (Perttula, 1995, 46) Tutkimuksen tieteellisyys fenomenologisen ajattelutavan mukaan määrittyy siten, miten sen valittu ja käytetty tutkimusmenetelmä on saavuttanut ilmiön todellisuutta. Giorgin fenomenologinen metodi perustuu fenomenologiselle käsitykselle ihmisen ja todellisuuden välisestä suhteesta. Tutkimuksessa tarkastellaan siis tutkittavan tajunnan ja ulkoisen todellisuuden välistä suhdetta. (Perttula, 1995, 179)

Perttula (1993, 42–44) esittää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi yhdeksän kriteeriä. Kriteereinä kokemuksen tutkimukselle ovat johdonmukaisuus, tutkimusprosessin reflektointi ja kuvaus reflektoinnista, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkimustyön subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin ja sen vuoksi ei tule omaksua heti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Sen sijaan tulee hahmottaa tutkimusprosessin analyysin luotettavuuden kriteerit. (Perttula, 1995, 40) Tutkimukselta vaaditaan pätevyyttä, mikä vastaa validiteettia. Pätevyys on perusteltava teorian muodostuksen yhteydessä. Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä kokonaisuutta, jossa tutkimuksen tulos tarkoittaa tutkimuksen kohdentumista tiettyyn ilmiöön ja tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta. Pätevyys liittyy myös siihen tieteen vaatimukseen, että laadullinen tutkimus koskee elämäntähtöjä ja näin tutkimustulokset muuttavat elämismaailmaa. (Varto, 1992, 103) Tutkimuksen luotettavuus liittyy myös tutkimuksen eettiseen tarkasteluun. Kvalitatiivisessa tutkimuk-

nessa luotettavuuden pääasiallinen kriteeri on tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 138, 211). Kvalitatiivista tutkimusta voidaan arvioida myös luotettavuustermin kautta: Uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, että tutkijan on varmistettava vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Varmuutta lisätään ottamalla huomioon tutkimuksen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuus tarkoittaa tutkimustulosten verrattavuutta muihin saman ilmiön tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 212–213)

Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena painottaen sisäistä johdonmukaisuutta ja tutkijan seikkaperäisyyttä. Luotettavuuden parantamiseksi on tutkimuksen annettava lukijalle tietoa niin paljon, että tutkimusta pystyy niiden varassa arvioimaan. Tutkijan on selvitettävä tarkoitus tutkimukselle, tutkimuksen kohde ja omat sitoumuksensa. Tutkijan tulee myös selvittää ja raportoida aineistonkeruu, tutkimuksen kesto, analysointi ja johtopäätökset tarkasti. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 135–139)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin ottamaan huomioon kvalitatiivisen ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksessa pyrittiin johdonmukaisuuteen, mikä on luettavissa tutkimusprosessin raportoinnista ja koko prosessin aikana käytiin reflektiota tutkimuksen edetessä. Tutkimusprosessiin lähdettiin tutustumalla tutkittavaan ilmiöön, liikuntakasvatukseen ja pelkoihin teorian kautta, sekä aikaisempiin tutkimuksiin tutkittavasta aiheesta, liikuntapeloista. Tutkimuksen empiirisen osuuden tavoitteena oli hankkia tarpeeksi laaja ja laadukas aineisto millä taataan tiedon laatu. Tutkimuksen aineistoa kerättiin kahdella eri tavalla, haastatteluin ja kirjallisesti, jotta aineistoja pystytään myös vertailemaan. Tutkimustyössä näkyi subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus, kun tutkimuksen alussa arvioitiin ja kirjattiin ylös ennakkokäsitykset.

Aineistonkeruu hoidettiin huolella ja haastatteluissa kysymykset aseteltiin selkeiksi ja haastateltavan olo tehtiin mahdollisimman mukavaksi. Vaikka tutkimuksen empiirinen osuus pyrittiin tekemään mahdollisimman tarkasti ja laadukkaasti, voi tutkimustuloksiin positiivisesti vaikuttaa se, että ensimmäistä aineistoa kerätessä oppilaita jännitti yksilöhaastattelu. Oppilaiden vastaukset olivat täynnä itseluottamusta, eikä pelkoja yksilöhaastattelun perusteella juurikaan ollut. Pelkojen vähyyteen voi vaikuttaa se, että pelkoa ei tiedosteta, tai uskallettu

myöntää opettajalle, tai pelkoa käsitteenä ei täysin ymmärretty. Pelko nähdään suurena pelkona, mustavalkoisena asiana. Eikä pelkoa ymmärretä jännityksenä, ahdistuksena tai negatiivisena epämiellyttävänä tunteena.

Kirjallisuusaineiston luotettavuutta lisää kirjoitusten nimettömyys ja aikaisempi, samalla opitunnilla käyty keskustelu aiheesta, millä varmistettiin oppilaiden ymmärtävän ilmiöön liittyviä käsitteitä. Vaikka tutkimus onkin fenomenologinen, tehtiin tutkimuksen aikana myös havaintoja tutkittavaan ilmiöön liittyen, mitä pystytään vertailemaan pohdintaosuudessa tutkimustuloksiin. Fenomenologisen metodin mukaan jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Näin ollen jokaisen yksilön pelko liikuntatunnilla paljastaa jotain yleistä liikuntatunnin kulttuurista. Toisaalta pelko on opittua ja jokainen yksilö on erilainen ja se tulee huomioida. Tutkimuksessa ei pyritty löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavan alueen oppilaiden sen hetkistä merkitysmaailmaa. Fenomenologista viitekehystä noudattaen tutkimuksessa pyrittiin siis ymmärtämään oppilaiden kokemuksia pe-loista liikuntatunnilla mahdollisimman aidosti siinä arkitodellisuudessa jossa he elävät.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Liikuntatunnit sisältävät stressiä, ahdistusta ja pelkoa. Pelko on ihmisen perustunne, joka muokkaa ja vaikuttaa jokapäiväiseen käyttäytymiseen. Pelko näyttäytyy koulussa ja liikuntatunneilla, ja eri oppilaat reagoivat siihen erilailla. Oppilas voi käyttää erilaisia hallinta- ja puolustuskeinoja tuntiessaan pelkoa. Pelot ovat kulttuurisesti rakentuvia, joita yhteiskunta ja yksilö itse vahvistavat tai heikentävät.

Liikuntakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa liikunnan avulla ja kasvattaa liikuntaan. Tavoitteena on siis oppilaan fyysinen, psyykinen ja sosioemotionaalinen kehitys ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen. Oppilaan kokiessa liikunnan negatiivisena, pelottavana ja ahdistavana, voi hän vetäytyä syrjään ja vältellä liikuntaa. Näin liikuntapeloilla voi olla yksilön kokonaisvaltaista kehitystä heikentävä vaikutus. Liikuntatunneilla koetuilla negatiivisilla tunteilla voidaan helposti myös tappaa liikuntainnostus, liikuntamotivaatio ja vastoin tavoitteita kasvattaa liikkumattomuuteen.

Aina näin ei kuitenkaan ole. Pieni stressi ja kilpailutilanne saattaa motivoida osaa oppilaista tekemään paremman suorituksen ja ylittämään omat tavoitteensa. Osa oppilaista nauttii kilpailemisesta, mutta liikunnallisesti heikommat ahdistuvat. On löydettävä kultainen keskitie liikuntakasvatuksessa ja annettava mahdollisuus hauskaan omantasoiseen ja vähän haasteellisempaan liikuntaan. Tutkitusti uuden oppiminen kannustaa jatkamaan liikuntaa, joten jatkuva pelkästään omalla tasolla liikkuminen ei motivoi liikunnan harrastamiseen jatkossa. Liikuntakasvatuksessa tarvitaan käytännönmuutoksia, jotta liikuntapelot saataisiin vähennettyä, liikuntakasvatuksen tavoitteet ja liikunnallinen elämäntapa saavutetaan ja liikkumattomuus minimoidaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisia liikuntapelkoja oppilaat kokevat liikuntatunnilla. Tuloksista selvisi että, yli puolet oppilaista koki liikunnallista pätevyyttä, eikä kokenut minkäänlaisia liikuntapelkoja. Oppilaat kuitenkin havaitsivat pelkoa muissa oppilaissa ja kokivat muiden pelkäävän liikuntatunneilla erilaisissa tilanteissa. Oppilaista vajaa puolet koki tai oli kokenut erilaisia pelkoja liikuntatunnilla alakoulussa.

Kolme tutkimuksessa esille tullutta pelkoa olivat itsensä satuttamisen pelko, epäonnistumisen pelko ja toverien pelko. Näistä itsensä satuttamisen pelko liittyy suoraan kuoleman pelkoon ja turvallisuushakuisuuteen. Itsensä satuttamisen pelko voi liittyä myös aikaisempiin liikuntakokemuksiin sekä mahdollisesti emotionaaliseen epäkypsyyteen. Epäonnistumisen

pelko ja toverien pelko liittyivät lähes aina toisiinsa. Oppilaat pelkäävät epäonnistua, jotteivät näyttäytyisi huonossa valossa toveriensa edessä. Toverien pelko liittyy siis tarpeeseen tulla hyväksytyksi, sosiaalisiin suhteisiin ja niiden tärkeyteen, sekä oman saavutetun statuksen nostamiseen tai ylläpitämiseen. Kolmen pääpelkoryhmän rinnalle voidaan vielä lisätä itsensä satuttamisen pelon taustalla oleva kuoleman pelko, sekä toverien ja epäonnistumisen-pelkoon liittyvät paljastumisen pelko ja kiusatuksi joutumisen pelko.

Tutkimuksen tulokset tukevat aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia liittyen lasten koulupelkoihin. Hienoa on huomata, että tulosten perusteella suurin osa oppilaista kokee liikunnan positiivisena, ja vain vajaa puolet kertoi ainoastaan yhden pelkoa aiheuttavan tilanteen tai kokemuksen liikuntatunneilta.

Tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että oppilaat kokevat yleisesti liikunnan positiivisena, vaikka liikuntapelkoja löytyykin ja erilaisia pelkoja on havaittavissa varsinkin rohkeutta vaativien lajien tunneilla, kuten telinevoimistelun yhteydessä. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan myös päätellä, että oppilaat pitävät todella tärkeänä luokkatoveriensa arvostusta ja pelkäävät yleisesti epäonnistumista sen vuoksi, että se saattaisi heidät huonoon valoon muiden oppilaiden silmissä.

Empiirisen osion aikana tein liikuntatunneista ja luokkatilanteesta havaintoja liittyen tutkittavaan aiheeseen, eli liikuntapelkoihin, jotka kirjasin itselleni ylös. Havainnointi oli osallistuvaa, eli tutkijana osallistuin tutkittavan yhteisön toimintaan. Moraalikoodisto ja toiminnot liikuntatunnilla ovat tuttuja, joten täysin ulkopuolella jättäytyminen oli turhaa. Pienellä osallistumisella pystyin tarkastelemaan tilanteita kulttuurin omista lähtökohdista. (Metsämuuronen, 2003, 191) Osallistuva havainnointi on luonnollisestikin subjektiivista, eli eri tutkijat kiinnittävät huomiota eri asioihin ja havainnoivat valikoiden. Havaintoihin vaikuttavat muun muassa havainnoijan elämäkokemus ja mieliala. (Eskola & Suoranta, 1998, 103)

Tekemäni havainnot liikuntatunnilta ja tutkimuksen tulokset tukevat suurimmalta osalta toisiaan. Itsekin havainnoin ensimmäisen liikuntatunnin alussa pientä epävarmuutta ja arkuutta. Tunti sujui kuitenkin mukavasti ja ilmapiiri oli hyvä koko tunnin ajan. Oppilailta sain kuitenkin muutaman kommentin ennen liikuntatuntia, mitkä kirjoitin muistiin: ”voi ei, älä tuu ainakaan ens tunnille, ku meillä on just sillon telinevoimistelua ja mää en oo hyvä siinä.” ja ”nii, meillä on niitä hyppyjä ja ne hypyt on just kaikista pahimpia”. Myös tuloksissa oppilaiden kokemuksista näkyi liikuntapelot koskien juurikin epäonnistumista ja itsensä satuttamista. Myös oppilaat itse kertoivat havaitsevansa liikuntapelkoja omilla luokkatovereillaan,

niin kuin tutkijana havainnoin. Telinevoimistelu mainittiin myös usein esimerkkinä pelottavien tehtävien vuoksi.

Toista aineistoa kerätessäni oppilaat keskustelivat ringissä kysymysteni perusteella liikuntapeloista ja minä kirjasin tärkeimpiä kommentteja ja lauseita ylös. Oppilaat kertoivat miltä pelko tuntuu ja miten pelkoon reagoidaan, tai miten oma käyttäytyminen muuttuu kun pelottaa. Keskustelimme siitä, minkälaisia erilaisia pelkoja on. Oppilaat osasivat hyvin kuvailla, että pelko tuntuu: ”semmoselta ahdistavalta, -jännittävältä, -ja kädet hikoilee ja sydän lyö nopeampaa”. Oppilaat olivat sitä mieltä, että kun pelottaa, niin tekee mieli mennä piiloon tai poistua paikalta. Lähteä kotiin tai luovuttaa. Monesti kuitenkin on pakko jäädä pelottavaan tilanteeseen, mutta silloin turvaa tarvitsee muilta, esimerkiksi kaverilta, ”tai sitten saattaa naurattaa tai alkaa niin ärsyttään ku jännittää, että suuttuu kaikille”.

Oppilaat luettelivat erilaisia pelkoja, kuten korkeanpaikan pelko ja pelko siitä, että joku murtautuu kotiin. Monet myös tunnustivat pelkäävänsä pimeää. Kun siirsimme keskustelun liikuntatunnilla koettuihin pelkoihin, oli oppilailla jo käsitys mitä pelko on ja miltä se tuntuu. Oppilaat kertoivat seuraavaa: ”liikuntatunnilla voi pelätä esim sitä, että ei saa palloa kiinni, ja se osuu päähän”. ”Tai sitte jos pitää vaikka tehdä urhohyppy, ni pelottaa, että ei osaa, ja jos tulee vaikka niskat eellä alas”. Seuraava kommentti tuli pojan suusta: ”no voi pelätä myös pukuhuoneessa vaihtaa vaatteita, jos on ylipainoinen”. Oppilaat kertoivat myös siitä, että jos on pakko pelata jotain peliä, eikä itse osaa niin hyvin, niin pelottaa miten muut haukkuu. Useimmat olivat myös sitä mieltä, että kaikki testit pelottavat, kun sitten voi saada huonon numeron ja pitää vertailla muitten kanssa.

Aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset, omat havaintoni liikuntatunneilta ja keskustelun pohjalta, sekä tutkimuksen tulokset tukevat toisiaan. Tutkimus selvensi minkälaisia pelkoja juuri tässä koulussa ja juuri näillä oppilailla on ollut liikuntatunneilla ja huomautti, että vaikka oppilailla joitakin liikuntapelkoja on, suurin osa oppilaista ei koe minkäänlaisia liikuntapelkoja, ja että suurin osa oppilaista kokee liikunnan positiivisena. Aineistosta voidaan huomioida myös se, että liikuntatunnilla pelkoja kokevat oppilaat mainitsivat yleensä vain yhden pelon, joka liittyi ainoastaan tiettyyn lajiin, harjoitukseen tai tilanteeseen. Vain muutamat oppilaat kokivat useita erilaisia pelkoja liikuntatunnilla.

Liikunnan positiivisia vaikutuksia on aiemmin tutkittu paljon, mutta kielteisiä ei juuri ollenkaan. Aiheen vähäinen tutkiminen voi olla eettisesti arveluttavaa siinä mielessä, että tulok-

sista voitaisiin saada mielenkiintoista tietoa liikkumattomuuden syyksi ja niiden pohjalta liikuntakasvatuksessa jouduttaisiin tekemään käytännönjärjestelyjä ja muutoksia. Mielestäni juuri siksi aiheen käsittely ja tutkiminen oli tarpeellista. Liikuntapelkoja käsitteleviä tutkimuksia löytyi kansainvälisistä tietolähteistä muutamia, mutta pääasiassa ne käsitelivät sitä, mitä koulupelkoja tai eri lajeihin kohdistuneita pelkoja oppilaat ovat liikuntatunneilla kokeneet. Seuraavaksi olisi tarpeellista tehdä jatkotutkimus siitä, miten liikuntapelot alakoulussa vaikuttavat yksilön harrastuneisuuteen jatkossa. Pelot ovat kulttuurisesti rakentuvia, joten jatkotutkimuksella saataisiin tarpeellista tietoa yhdeltä alueelta, mitä voitaisiin mahdollisesti soveltaa muuallakin. Tiedosta hyötyisivät eniten luokanopettajat ja erityisesti liikunnanopettajat, sekä vanhemmat, valmentajat ja muut lasten ja nuorten liikuntaa ohjaavat tahot ja henkilöt.

Liikkumattomuus näkyy yhteiskunnassa työssäkäyvien sairauspoissaoloissa, työkyvyttömyyseläkkeissä ja työn tuottavuuden laskussa. Liikkumattomuus vaikuttaa myös muun muassa lihavuuteen, sydän- ja verisuonikuolleisuuteen ja osteoporoosiin. Näin liikuntapelot vaikuttavat kokonaisvaltaisesti ihmisen onnellisuuteen, fyysiseen, psyykkiseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen, minän kokemiseen, liikunnallisuuteen ja sitä kautta myös koko yhteiskuntaan. Myös yhteiskunnallisesta syystä liikuntapelkojen vaikutusta harrastuneisuuteen olisi syytä tutkia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. (2001) Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., T. Laine., J. Metsämuuronen. P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (Ss.12–27) Jyväskylä: PS- kustannus
- Ahonen, S (1994) Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet. Teoksessa L. Syrjälä., E. Syrjäläinen. & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* (Ss.132-147) Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Apo, Satu (1990) Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa J. Ehrnrooth., K. Eskola., R. Heiskala., T. Hoikkala., M. Monttonen., K. Mäkelä., P. Nuolijärvi., P. Sulkunen., C. Tigerstedt. & A. Vilkkö. (Toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (ss.62-80) Helsinki: Painokaari Oy
- Bailey, Richard. (2006) Physical Education and sport in school: A Review of Benefits and Outcomes. American School Health Association: Journal of School Health (76(8): 397-401)
- Eskola, J. & Suoranta J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. (2007) Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Suomalaisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen tila ja kehittyminen 2006. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:1
- Gallahue, D. & Donnelly, F. (2002) Developmental Physical Education for All Children, Fourth Edition.
- Giorgi, A. (1996) Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Essays by C. Aanstoos., W. Fisher. & F. Wertz in Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg, Pa: Duquesne University press.
- Hakala, L. (1999) Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS- viestintä Oy, Opetus2000.
- Hakamäki, J., Läärä, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Keskinen, I., Pantzar, T. & Liinpää, S. (2007) Uimaopetuksen käsikirja. Jyväskylä: WSOYpro/Docendo.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (2002) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.* Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö

- Heinonen, V. & Kari, J. (1978) Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Keuruu: Otava.
- Huhtanen, K. (2007) Kun huoli herää. Juva: opetus 2000
- Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (2003) Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*
- Husserl, E. (1995) Fenomenologinen idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-kirjat
- IImanen, K. (2013) Arvot liikuntakasvatuksessa. (ss. 48–61) Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2013) Liikunta, kognitiivinen suoriutuminen ja koulumenestys. Teoksessa J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.259–273) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2013) Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.162–184) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääskilahti, A. (2013) Johdatus Liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kalaja, S. (2013) Fyysinen toimintakyky ja kunto. (ss.185–203) Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keskinen, E., Korhonen, M., Kuusinen, J. & Wahlström, R. (1995) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kirmanen, T. (1999) Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila., E. Hujala., K. Karila., J. Kinos., P. Niiranen. & M. Ojala. (Toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA kustannus, 194–217.
- Kivi, T. (1995) Oppimisen ytimessä. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kokko, S. (2013) Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.125–143) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2013) Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus- sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.43) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. (2013) Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.204–235) Jyväskylä: PS-kustannus.

- Koppinen, A. (1980) Pelkääkö lapsesi koulua? koulupelko tutkimuksen valossa. Teoksessa S. Ojanen. Helsinki: Otava.
- Kremers, S. (2008) Awareness and habit: important factors in physical activity in children. *Health education* (108(6):475-488)
- Laakso, L. (2007) Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (ss. 16 – 24) Jyväskylä: WSOY
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (ss. 42–61) Jyväskylä: WSOY
- Laine, T (2007) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen. P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss.28–45). Jyväskylä: PS-kustannus
- Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. (2007) Mielen maailma 4: Tunteet, motiivit ja taitava ajattelu. Porvoo: WSOY
- Lepistö, V. & Skyttä, K. (1972) Heikot sortuu jo koulutiellä. Keuruu: Otava
- LIKES Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (1994) Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu; tieteellinen katsaus. Jyväskylä, Kopi-Jyvä Oy
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009) Koulusta selviytyminen, opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Tampere: Gaudeamus
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013) Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (ss. 144 – 162) Jyväskylä: PS-kustannus
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013) Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (Toim.), *Liikuntapedagogiikka*. (ss. 298–313) Jyväskylä: Ps-kustannus
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007) Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (Toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (ss. 157 – 170) Jyväskylä: WSOY
- Maslow, A. (1987) *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- McHugh, E. (1995) Going `Beyond the Physical`: Social Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (5/1995(66), 18-21)

- Metsämuuronen, J. (2003) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp KY
- Miller, M. (1986) Lapsi ja stressi. Hämeenlinna: Karisto Oy
- Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J., Kumpulainen, K. (toim.) (2004) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim
- Morrison, S. & Nash, R. (2012) The Psychosocial influences on participation rates within Secondary School physical education. *Journal of Physical Education and sport* 12 (2) Art. 24, (147-156)
- Muris, P. (2007) Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents. Amsterdam ; Boston : Elsevier
- Nikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2013) Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola. & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (ss.236–258) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M.Q. (1990) Qualitative evaluation and research methods. New Delhi: Sage Publications, Newbury Park
- Perttula, J. (1995) Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tekstinvalistus SUFI, Tampereen Yliopiston jäljennepalvelu
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pietiäinen, A. (1999) Tunne, Antitunne, perimä. Johdatus tunteiden dynamiikkaan. Huhmari: Karprint Ky
- Puolimatka, T. (2010) Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentumisen filosofi. Helsinki: Suunta-kirjat
- Raappana, M. & Tuikka, S. (2000) Pelottaako liikuntatunneilla? – Pro Gradu-tutkielma. Oulun Yliopisto
- Rantala, T. (2006) Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus
- Reivinen, J. & Vähäkylä, L. (toim.) (2012) Kansan terveys, yksilön hyvinvointi. Helsinki: Gaudeamus
- Ridgers, N., Fazey, D. & Fairclough, S. (2007) Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education. United Kingdom: *British Journal of Educational Psychology* 77, 339-349.

- Robinson, D. (2009) *Understanding Physical Education Attitudes: An Investigation of Students' Experiences, Beliefs, Feelings, and Motivations*. Edmonton, Alberta: Department of Secondary Education, University of Alberta
- Saarinen, E. (1986) *Fenomenologia ja eksistentiaalisuus*. Teoksessa: I. Niiniluoto. & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. (ss.111-114) Juva. WSOY.
- Sarlin, E-L. (1995) *Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä*, Jyväskylän Yliopisto
- Simoila, R. (1993) *Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena*. *Hoitotiede* 5, 21-30.
- Singer, R. (1972) *Coaching, Athletics, and Psychology*, Florida State University
- Soisalo, R. (2011) *Koulunkäyntihaluttomuuden arviointiopas*. Helsinki: Suomen psykologien instituuttiyhdistys
- Takala, A. & Takala, M. (1994) *Psykologinen kehitys lapsuusiässä*. Porvoo: WSOY SHKS
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003) *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Jyväskylä: Tammi
- Turunen, K. (2004) *Tunne-elämä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy
- Varto, J. (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-paino Oy
- Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. (2007) *Mielen maailma 1: Psykologian perustiedot*. Porvoo: WSOY
- Vuorinen, R. (1992) *Persoonallisuus & minuus*. Juva: WSOY
- Vuorinen, R. (1997) *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY
- Wright, N. & Oliver, G. (1998) *Lapsen tunteet*. Tampere: Kirjatoimi

LIITTEET

Liite 1

Hei,

Opiskelen luokanopettajaksi Oulun Yliopistossa ja teen tällä hetkellä Pro Gradu - tutkielmaa peloista alakoulun liikuntatunnilla. Tutkimukseni vaatii muutaman alakoulun oppilaan haastattelun.

Saako lastasi haastatella kouluajalla, liittyen pelkoihin liikuntatunnilla?

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA / myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Viimeinen palautuspvm torstaina 20.11.2014

(oppilaalle: palautus oman luokan opettajalle)

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen

En anna lupaa osallistua tutkimukseen

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2014 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys

Hyvää Joulua!

Terveisin,

Piia Pääkkönen

Piia.Paakkonen@student oulu.fi

358408316943

Liite 2

Haastattelurunko

Suunnitellut kysymykset:

1. Tykkäätkö liikunnasta? Mikä on mukavinta liikuntatunnilla?
2. Pelottiko sinua äskeisellä liikuntatunnille? tai tuntuiko joku ikävältä tai epämukavalta? Miksi?
3. Minkälaisia muita jännittäviä tai pelottavia tilanteita on ollut muilla liikuntatunneilla? Miten selvisit tilanteesta, eli mitä teit kun sinua pelotti?
4. Miltä tuntui pelottavan liikuntatunnin jälkeen?
5. Onko mielesi muuttunut pelottavan tehtävän, pelitilanteen tai harjoituksen jälkeen?
6. Oletko huomannut, pelottaako muita oppilaita liikuntatunneilla?