



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

HIRVELÄ NINA

ALKUOPETUSIKÄISEN OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN JA TAVOITTEELLI-  
SEN TAITOLUISTELUHARRASTUKSEN YHDISTÄMINEN OPETTAJAN KO-  
KEMANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2016



Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Hirvelä Nina	
Työn nimi/Title of thesis Alkuopetusikäisen oppilaan koulunkäynnin ja tavoitteellisen taitoluisteluharrastuksen yhdistäminen opettajan kokemana			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year tammikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 84 + 2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tavoitteellisen urheiluharrastuksen ja koulunkäynnin yhdistäminen onnistuu alkuopetusikäisellä oppilaalla opettajan kokemana. Urheiluharrastuksia lähestyttiin varhaisen erikoistumisen lajin, taitoluistelun avulla. Koulun ja tavoitteellisen taitoluisteluharrastuksen yhdistämistä tarkasteltiin kouluvalmiuksien ja erityisesti sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta. Lisäksi tarkasteltiin urheiluharrastuksen taustalla vaikuttavia asioita, oppilaan opettajaa ja vanhempia. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että vanhemmat ovat tärkeässä roolissa lapsensa liikuntatilanteiden mahdollistajina sekä urheilun ja harrastamisen tukijoina. Opettajan merkitys lapsen elämässä voi olla moninainen. Erityisesti alkuopetusvaiheessa opettaja on suuri esikuva oppilailleen. Tutkimusten mukaan suomalaiset oppilaat kuitenkin kokevat opettajan etäisenä.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2015 teemahaastattelemalla viittä toisen luokan opettajaa, joiden alkuopetusluokalla opiskeli taitoluistelua tavoitteellisesti kilparyhmässä harrastava tyttö. Haastatteluaineiston analyysi mukaili teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa vastattiin tutkimuskysymyksiin: 1) Millaisia taustatekijöitä ilmenee opettajien kertomana koulunkäynnin ja tavoitteelliseen harrastuksen yhdistämiseen liittyen? 2) Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on tavoitteellisen urheiluharrastuksen vaikutuksista sosioemotionaalisiin taitoihin koulussa?</p> <p>Neljä haastatelluista opettajista koki urheiluharrastukset hyvinä asioina, eikä tavoitteellinen taitoluisteluharrastus ollut vaikuttanut heidän luokkansa oppilaan kohdalla negatiivisesti koulunkäyntiin. Nämä neljää opettajaa tunsivat lajin vaatimukset hyvin. Vanhempien rooli korostui koulutyön ja harrastamisen tukemisessa. Sosioemotionaaliset valmiudet jakaantuivat aineiston perusteella tunteiden ilmaisemistaitoon, ryhmässä toimimiskykyyn ja sosiaalisiin taitoihin sekä oppilaan motivaatioon. Neljä opettajista koki luokkansa taitoluistelijan sosioemotionaalisten valmiuksien olevan hyvällä tasolla. Yksi haastatelluista poikkesi muusta aineistosta. Opettaja koki tavoitteellisen urheiluharrastuksen vaikuttavan negatiivisesti sekä koulunkäyntiin että muutenkin lapsen elämään. Lisäksi opettajan lajituntemus oli haastatelluista opettajista heikoin.</p> <p>Tulokset tukevat aiempia tutkimuksia siltä osin, että opettaja–oppilas-suhteella on merkitystä opettajan tekemään arvioon lapsesta. Tämä tutkimus tukee aiempia tutkimuksia myös siltä osin, että urheiluharrastuksilla on potentiaalia vaikuttaa sosioemotionaalisten valmiuksien kehittymiseen. Opettajan lajituntemus ja aito kiinnostus oppilaan vapaa-ajan harrastuksista tukee tavoitteellisen urheiluharrastuksen ja koulunkäynnin yhdistämistä alkuopetusvaiheessa.</p>			
Asiasanat/Keywords urheilu, taitoluistelu, koulunkäynti, sosioemotionaaliset taidot			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>URHEILUHARRASTUKSET</b> .....	<b>3</b>
2.1	Urheilijan polku huipulle .....	5
2.2	Taitoluistelu .....	8
2.3	Taustatekijät urheiluharrastuksessa .....	11
2.3.1	Opettaja .....	12
2.3.2	Vanhemmat .....	14
<b>3</b>	<b>KOULUNKÄYNNIN TAIDOT ALKUOPETUKSESSA</b> .....	<b>18</b>
3.1	Motoriset valmiudet.....	18
3.2	Kognitiiviset valmiudet .....	20
3.3	Sosioemotionaaliset valmiudet.....	22
3.3.1	Tunteiden ilmaisemistaito .....	25
3.3.2	Ryhmässä toimimiskyky ja sosiaaliset taidot .....	27
3.3.3	Motivaatio .....	29
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>33</b>
4.1	Fenomenografia tutkimusotteena .....	33
4.2	Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	35
4.3	Analyysin kuvaus .....	39
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
5.1	Urheiluharrastuksen taustatekijät .....	44
5.1.1	Opettajan tietämys lajista ja asenne urheiluharrastuksia kohtaan .....	44
5.1.2	Vanhempien merkitys urheiluharrastuksen taustalla.....	50
5.2	Taitoluistelijoiden sosioemotionaaliset valmiudet .....	52
5.2.1	Luistelijoiden tunteiden ilmaisutapa koulussa .....	53
5.2.2	Luistelijoiden ryhmässä toimimiskyky ja sosiaaliset taidot koulussa.....	58
5.2.3	Luistelijoiden motivaatio koulua ja taitoluisteluharrastusta kohtaan .....	62
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>68</b>
6.1	Tutkijan positio .....	68
6.2	Eettisyys ja luotettavuus.....	70
6.3	Yhteenveto ja jatkotutkimusehdotukset.....	74
<b>7</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>77</b>



# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tavoitteellisen taitoluisteluharrastuksen sekä koulunaloittamisen ja koulunkäynnin yhteensovittamista. Tutkimusaihe on kehittynyt ja kiinnostanut minua koko luokanopettajaopiskelujen ajan. Urheiluvalmentajan työ opintojen ohella on herättänyt minut huomaamaan, mitä kaikkea muutakin liikuntaharrastusten avulla harjoitellaan, kuin vain lajitaitoja ja motorisia perustaitoja. Mitä pidemmälle opintoni etenivät, sitä enemmän ymmärsin tarjoavani lapsille harjoitteita, joissa harjoitellaan myös esimerkiksi sosiaalisia taitoja, lukujonotaitoja tai kielellisiä taitoja. Valmentamisen kautta kiinnostuin tutkimaan liikunnan vaikutuksia oppimiseen ja koulunkäyntiin. Kandidaatin-tutkielman tein vuonna 2014 aiheesta *Motorisen kehityksen yhteydet oppimisvalmiuksiin*. Kandidaatin-tutkielmaani on hyödynnetty myös tämän tutkimuksen taustalla.

Yhä useampi urheilulaji erikoistuu entistä aikaisemmin ja harjoittelussa saatetaan keskittyä jo hyvin nuorena vain yhteen lajiin (Lämsä 2009, 39; Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 294). Suomalaislapset aloittavat harrastukset varhain ja harjoitusmäärät saattavat olla jo pienillä lapsilla suuret. Tällöin lisääntyy myös urheiluseurojen kasvatuksellinen potentiaali. Kuinka varhaiset kokemukset organisoidussa urheiluharrastuksessa vaikuttavat kouluvalmiuksiin ja koulun aloittamiseen?

Alkuperäisenä kiinnostuksen kohteena oli selvittää yleisesti urheilun harrastamisen ja koulunkäynnin yhdistämistä opettajien näkökulmasta. Tutkimusaihetta jouduttiin kuitenkin rajaamaan yhteen lajiin. Tutkimukseen valittiin esimerkkilajiksi taitoluistelu, joka vaatii varhaista erikoistumista ja jossa on kertamääräisesti eniten harjoituksia viikossa (Aarresola & Konttinen 2012, 21). Rajauksella helpotettiin myös tutkimuksen tulosten analyysia, sillä nyt kaikilla tutkittavilla on sama laji ja harjoitusmäärä viikossa, joten teoreettisesti voidaan keskittyä tämän yhden lajin vaatimuksiin.

Tutkimuksessa keskitytään ihmisen institutionaalisessa elämänselässä koulunkäynnin aloittamiseen, alkuopetukseen. Nivelkohta esikoulusta kouluun on merkittävä vaihe lapsen kehityspolulla. Kasvu ja kehitys on koulun alkaessa nopeaa. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2006, 168–170.) Toisaalta alkuopetuksessa voi näkyä myös oppilaiden sopeutumishaasteita koulumaailmaan. Ensimmäisellä luokalla aloittavat oppilaat eivät ole vielä valmiita koululaisia, vaan he kasvavat koululaisiksi ensimmäisten vuosien aikana. (Kari-koski 2008, 122–125.) Koulunkäyntiä arvioidaan tässä tutkimuksessa kouluvalmius-

käsitteen avulla. Kouluvalmiuksia arvioidaan lapsen siirtyessä esikoulusta kouluun. Tutkimusaineisto kerättiin opettajien teemahaastatteluilla.

Kouluvalmiuksien osalta tarkastellaan erityisesti sosioemotionaalaisia valmiuksia. Aiempien tutkimusten perusteella liikunnan avulla voidaan tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Liikuntatuokioissa voidaan harjoitella muun muassa sosiaalisia taitoja ja toimimista ryhmässä. Liikunnan sosiaalinen ulottuvuus saattaa selittää liikunnan ja oppimisen positiivista yhteyttä. (Syväoja ym. 2012, 22.; Sääkslahti 2015, 141.) MOTO-kerhotutkimus on yksi esimerkki liikunnan avulla oppimisesta. Kokeilun perusteella todettiin, että havaintomotorisia taitoja kehittämällä voidaan tukea myös kokonaisvaltaista kehitystä, eli lapsen fyysisiä, motorisia sekä sosioemotionaalaisia taitoja. (Sääkslahti & Cantell 2001, 25.) Vaikka pääpaino olisi siis liikuntakasvatuksen tavoitteiden mukaisesti motoristen taitojen kehittämisessä, voidaan fyysisten taitojen harjoittelun ohella tukea kokonaisvaltaista kasvua sekä kouluvalmiuksien kehitystä.

Suurin osa taitoluistelussa huipulle päässeistä urheilijoista on onnistunut yhdistämään onnistuneesti harrastamisen sekä koulunkäynnin (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda uutta tietoa tavoitteellisen urheiluharrastuksen yhteensovittamisesta koulunkäyntiin alkuopetusvaiheessa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on lisätä urheiluseurojen ja -valmentajien ymmärrystä harjoitusten tavoitteiden suunnitteluun koulun näkökulmasta. Lasten työtä on koulunkäynti ja urheileminen tapahtuu sen ohella (Finni ym. 2014, 57). Tästä syystä myös tavoitteellisen urheiluharrastuksen tulee tukea lapsen koulunkäyntiä.

## 2 URHEILUHARRASTUKSET

Suomalaisten lasten ja nuorten suosituimpiin vapaa-ajan harrastuksiin kuuluvat liikunta ja urheilu. Lasten ja nuorten urheilu toteutuu Suomessa noin 9000 urheiluseuran toimesta. Urheiluseuroissa eri lajeja harrastaa 420 000 lasta, eli noin 42 prosenttia 3–18-vuotiaista. 7–18-vuotiaista seuraharrastajista 75 prosenttia osallistuu arvion mukaan kilpailutoimintaan. Urheilulla on yhteiskunnallista arvostusta ja tämän lisäksi urheilulla on vahva kasvatustehtävä Suomessa. (Lämsä 2009, 15.) Lasten urheilulla tarkoitetaan kilpailullista liikuntaa, jonka tavoitteena on yksi tai useampi seuraavista: lasten ja nuorten fyysinen ja psyykinen kehitys, kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi tai kilpaurheilu-ura (Aarresola 2014a, 52). Kasvatustehtävä tasapainoilee urheilun itseisarvon eli voittamisen kanssa. Lasten ja nuorten urheilun ensisijaisena tehtävänä nähdään kasvatus terveeseen ja liikunnalliseen elämäntapaan. (Lämsä 2009, 15.)

Suomalaislapset aloittavat harrastukset varhain. LATE-tutkimuksen mukaan kaikista kolmevuotiaista harrastuksiin osallistui kerran viikossa 25% lapsista ja kahdesta kolmeen kertaan viikossa harrastuksiin osallistui 12 % lapsista (Mäki ym. 2010, 128). Fyysiseen aktiivisuuteen liittyvien elämäntapojen urautuminen alkaa jo kolmen vuoden iässä, joten varhaislapsuudessa tarjottavilla liikuntamahdollisuuksilla on suuri merkitys tulevaisuuden näkökulmasta (Sääkslahti, Soini, Mehtälä, Laukkanen & Iivonen 2013, 30).

Pojat harrastavat urheilua tyttöjä enemmän ja vanhemmat kuljettavat poikia enemmän erilaisille liikuntapaikoille kuin tyttöjä. Pojilla myös yksittäisen harjoituksen kesto on pidempi kuin tytöillä. Tyttöjen osallistuminen organisoituihin liikuntaharrastuksiin on kuitenkin kasvanut. (Lämsä 2009, 34; Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki 2011, 29–30.) Laps Suomen –tutkimuksessa lasten liikunta-aktiivisuuden yksilölliset erot kasvoivat erityisesti kouluikää lähestyessä. Esimerkiksi jo 5–6-vuotiailla tytöillä ja pojilla näkyi laadullisia eroja liikunnassa. (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin, 2010.) Liikunnallisesta näkökulmasta myös koulunkäynnin aloittaminen on tärkeä vaihe lapsen elämässä. Juuri koulutien aloittaneilla 7–8-vuotiailla lapsilla kokonaisaktiivisuuden määrän kasvu pysähtyy ja kääntyy vähitellen laskuun. (Sääkslahti ym. 2013, 29.)

Laps Suomen –tutkimuksen mukaan 3–8-vuotiaista lapsista tytöt osallistuivat kuitenkin poikia yleisemmin vähintään yhteen ohjattuun liikuntatoimintoon. Toimintojen kesto oli silti pojilla pidempi kuin tytöillä. Osallistumiskertojen määrä kasvoi iän myötä ja pojilla

määrä kasvoi enemmän kuin tytöillä. Myös osallistumisen kesto lisääntyi iän myötä. Päiväkotiliikunnassa ei ollut eroa poikien ja tyttöjen välillä 3–6-vuotiaana. Viikonloppuisin pojat liikkuvat keskimäärin 10 minuuttia enemmän kuin tytöt. 7–8-vuotiaana ero tyttöjen ja poikien välillä lisääntyi sekä arki- että viikonloppuliikunnassa. Oulun seudulla 7–8-vuotiaat olivat selkeästi aktiivisimpia liikkumaan. Myös vuodenajat vaikuttivat liikuntamääriin. Vähiten lapset liikkuvat syksyllä ja talvella, eniten liikuntaa kertyi keväällä. (Nupponen ym. 2010, 155–160)

Urheiluseuroissa lasten ja nuorten osallistuminen pohjautuu vapaaehtoisuuteen, mikä luo seuratoiminnalle epävirallisen kasvatusroolin. Seuratoiminta on kuitenkin merkittävä tekijä lasten liikuttajana, sillä lähes puolet alle 18-vuotiaista on osallistunut jossakin vaiheessa urheiluseuran toimintaan. (Kokko 2013, 125–130.) Lisäksi yli puolet nuoruusiässä seuratoimintaan osallistuneista on aloittanut urheiluseurassa jo alle kouluikäisenä (Kokko, Villberg & Kannas 2011, 10). Koska seurassa harrastaminen aloitetaan entistä useammin jo alle kouluikäisenä, voidaan seuratyöllä tukea ja ohjata lapsen liikuntakasvatusta jo varhaisesta lapsuudesta asti. Valmentajalla tai ohjaajalla on vahva auktoriteettiasema valmentamiinsa lapsiin ja nuoriin, mikä lisää seuratoiminnan liikuntakasvatuksellisia mahdollisuuksia. Olennaista on, miten tietoisia seurat ja valmentajat ovat liikuntakasvatuksellisista tavoitteista ja kuinka laajasti näitä tavoitteita toteutetaan. Esimerkiksi valmentajan vahva auktoriteettiasema ja sopivan epävirallinen ilmapiiri harjoituksissa tukee urheiluharrastuksen kasvatuksellisia vaikutusmahdollisuuksia. (Kokko 2013, 130–138.)

Lapsille ja nuorille suunnatulta organisoidulta urheiluharrastukselta odotetaan useita positiivisia asioita, kuten parantunutta fyysistä kuntoa, kohonnutta itsetuntoa, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, pitkäjännitteisyyden kehittymistä sekä tupakan tai alkoholin käytön välttämistä. Toisaalta urheiluharrastus voi johtaa negatiivisiin asioihin, kuten loukkaantumisiin, syömishäiriöihin, identiteetin yksipuoliseen kehittymiseen, väkivaltaisuuteen tai kilpailemisesta aiheutuneeseen stressiin ja liikunnan lopettamiseen kokonaan. (Lämsä 2009, 37.)

Lapsen omaehtoisen liikunnan lisäksi ohjattu liikunta on tärkeää. Sillä voidaan vahvistaa ja laajentaa lapsen liikunnallista varmuutta suunnitelmallisesti. Ohjatulla liikunnalla voidaan tukea erityisesti lapsia, jotka eivät ilman ohjausta kykene itsenäisesti vielä selviytymään uusista tilanteista. (Zimmer 2001, 41.) Halmen (2008) tutkimuksessa liikuntaharrastuksiin käytettävä aika selitti 3–8-vuotiaiden menestymistä fyysismotorista suorituskykyä mittaa-



vissa testeissä. Ohjattujen liikuntaharrastusten määrä vaikutti myös harrastuksiin käytettävään viikoittaiseen aikaan. Liikuntaa harrastavien lasten kuntotestitulokset olivat keskiarvoltaan parempia kuin muiden samanikäisten tulokset. Aikuisen ohjaamalla liikunnalla vaikuttaisi siis olevan merkitystä lapsen fyysismotorisen suorituskyvyn kehittymiseen. (Halme 2008, 111.)

Liikuntaharrastusten aloittamiseen vaikuttavat lapsen oma tahto, lapsen vanhemmat sekä kaverit (Tast & Finni 2014, 16). Vanhemmat sosiaalistavat lasta liikuntaan kuljettamalla lapsiaan urheiluharrastuksiin. Urheilu koetaan hyväksi harrastukseksi, sillä organisoitu urheilu tapahtuu aikuisten valvonnassa, lapsia opetetaan kilpailemaan, toimimaan ryhmässä ja saavuttamaan tavoitteita sääntöjen rajoittamissa tilanteissa. Lisäksi urheiluharrastuksissa on selkeät aikataulut ja kehityksen mittarit. Lapsilla on myös mahdollisuus saada statusta kavereilta. (Lämsä 2009, 32.) Päälajia valittaessa suomalaislapset nimesivät tärkeimmiksi motiiveiksi oman kiinnostuksen lajia kohtaan, omien vanhempien ja sisarusten tuen sekä hyvän menestymisen lajissa saman ikäisten keskuudessa (Jaakkola 2014, 15).

Harrastuksiin osallistumista ja sitä rajoittavia tekijöitä on kartoitettu erityisesti kuluneen vuoden aikana. Eriarvoisuutta aiheuttaa esimerkiksi harrastusten hinta, joka rajoittaa omalta osaltaan lasten osallistumista liikuntaharrastuksiin (Puronaho 2014, 73). Erilainen harrastaminen, liikuntakuluttaminen ja fyysinen aktiivisuus ovat yhteydessä sosioekonomiseen taustaan, mutta käytettävissä olevat tulot eivät ole ainoa taustatekijä harrastamisen rajoittimena. Muita vaikuttavia tekijöitä ovat vanhempien koulutus, asuinpaikka, perheen arvomaailma sekä lapsen tai nuoren oma käsitys sosiaalisesta asemastaan. (Hakamäki ym. 2014, 13.)

Urheiluseurat ovat merkittäviä lasten ja nuorten liikuttajia, sillä aikuisiin verrattuna lapset ovat sidotumpia ohjattuun liikuntaan. Junioritoiminnan tukeminen ja lapsiin ja nuoriin panostaminen olisikin tärkeä nostaa seuratuksen jaon perusteeksi. Näin myös lajien eriarvoisuutta voitaisiin mahdollisesti pienentää ja lapsille voitaisiin tarjota tasavertaisemmin mahdollisuuksia osallistua urheiluharrastuksiin. (Hossain, Suortti & Kallio 2013, 41.)

## **2.1 Urheilijan polku huipulle**

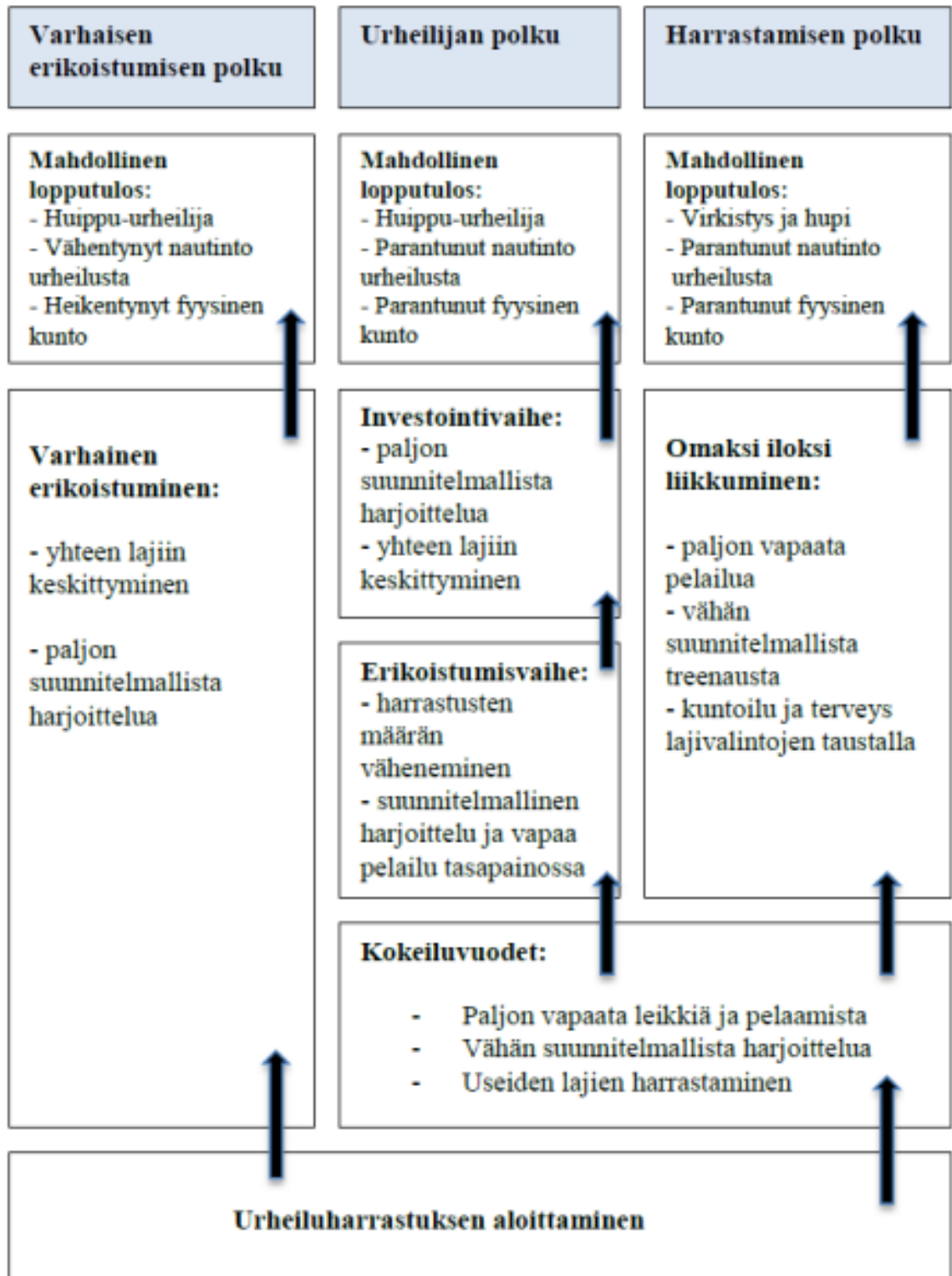
Côté (1999) on kehittänyt kolmivaiheisen DMSP-mallin (Developmental Model of Sport Participation) urheilijan polusta lajinsa huipulle. Ensimmäinen vaihe urheiluharrastuksissa

on kokeileminen. Kokeiluvuosina (samplig years) lapset ovat 6–13-vuotiaita ja osallistuvat useisiin urheiluharrastuksiin. Kokeiluvaiheessa vanhempien merkitys taustalla on suuri, sillä vanhemmat ohjaavat lapsia eri harrastusten pariin. Liikunnan päätarkoituksena on hauskuus. (Côté 1999, 401.)

Seuraavana tasona on erikoistumisvaihe (spezializing years) 13–15-vuotiaana, jolloin harjoittelu muuttuu tavoitteellisemmaksi ja harrastettavien lajien määrä vähenee yhteen tai kahteen eri lajiin. Côtén (1999) haastattelemissa perheissä koulutus ja koulumenestys nostettiin erikoistumisvaiheessa vielä tärkeämpään asemaan kuin saavutukset harrastuksessa. Erikoistumisvuosien aikana vanhempien rooli korostuu harrastuksen kustantajana. (Côté 1999, 404–406.)

Urheilijan polun viimeisenä vaiheena on investointivaihe (investment years). Yli 15-vuotiaana valitaan päälaaji, jonka huipulle tähdätään. Harjoitusmäärä nousee merkittävästi ja harjoittelun tavoitteellisuus lisääntyy. Toisaalta investointivaiheen alkamisikä vaihtelee paljon valitun lajin mukaan. Esimerkiksi voimistelussa ja taitoluistelussa investointivaiheen tulee alkaa huomattavasti aikaisemmin, jotta lajissa voi päästä huipulle. Voimistelijat ja taitoluistelijat käyvät läpi urheilijan polun vaiheet, tosin kokeiluvuodet ja erikoistumisvaihe jäävät lyhyemmiksi varhaisen investointivaiheen vuoksi. (Côté 1999, 408–409.) Näissä lajeissa arvioinnin kohteena on taito eri muodoissaan, jolloin tavoitteellinen ja määrätietoinen harjoittelu on aloitettava varhain (Lämsä 2009, 39).

DMSP-mallia on kehitetty eteenpäin ja sen avulla on hahmoteltu kolme erilaista urheilijan polkua, joista kaksi voi johtaa huippu-urheiluun (KUVIO 1). Alkuperäinen näistä poluista on aiemmin esitelty urheilijan polku vuodelta 1999. Toinen huippu-urheiluun johtavista poluista on varhaisen erikoistumisen polku, joka koskee erityisesti voimistelua ja taitoluistelua. Varhaisen erikoistumisen polulla saatetaan ohittaa kokonaan kokeiluvuodet ja aloittaa erikoistumisvaihe suoraan. Kolmannella polulla liikunnasta tulee mukava harrastus, eikä harjoittelu muutu tavoitteelliseksi urheiluksi missään vaiheessa. (Côté, Baker & Abernethy 2007, 192–197.)



KUVIO 1. Kolme erilaista urheilijan polkua Côtéa, Bakeria & Abernethya (2007) mukailen.

DMSP-mallissa keskeiseksi tekijäksi muodostuu erikoistumisen ajankohta. Jokaisessa urheilijan polun vaiheessa on havaittavissa drop out –ilmiötä, jolla tarkoitetaan lajin lopetta-

mista ennenaikaisesti. Erityisesti kokeiluvaiheessa tapahtuva yhden lajin lopettaminen ei todennäköisesti tarkoita fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärän vähenemistä. Organisoidut liikuntaharrastukset aloitetaan nykyisin entistä nuorempana lajissa kuin lajissa, ja liikkuminen saattaa keskittyä jopa alle kouluikäisenä vain yhteen lajiin. Lähes kaikissa lajeissa ohjattujen harjoitusten määrä on kasvanut merkittävästi ja lajeihin keskitytään ympäri vuoden. Koska lapset aloittavat nykyisin harrastukset varhain, urheilu myös lopetetaan tavallista aiemmin. (Lämsä 2009, 39.) Suomalaisista lapsista suurin osa on tehnyt päälajin valinnan 13-vuotiaana. Päälajin harjoittelu aloitetaan urheiluseurassa keskimäärin 9-vuotiaana. (Jaakkola 2014, 15.)

Varhaisella erikoistumisella voi olla myös negatiivisia vaikutteita. Esimerkiksi urheilun ulkopuoliset tavoitteet voivat jäädä vähälle ja tästä syystä kova harjoittelu ja yksipuolinen elämä voivat aiheuttaa terveysongelmia, urheilu-uran jälkeisiä motivaatio-ongelmia ja vaikeuksia sopeutua yhteiskuntaan, mikäli ikätoverit ovat ehtineet jo hankkia ammatin ja perheen. (Lämsä 2009, 39–40.) Varhainen erikoistuminen voi myös johtaa urheilun yksipuolisuuteen, joka voi vaikuttaa haittaavasti fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen. Urheilusta saatava nautinto voi myös vähentyä ja fyysinen kunto saattaa jopa heikentyä. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 126.) Taitolajien lyhyt ja varhain saavutettu huippuvaihe voi olla toisaalta loppuelämän kannalta positiivinenkin asia. Esimerkiksi opiskelun pääsee aloittamaan paremmin muiden ikätovereidensä mukana. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142.)

## **2.2 Taitoluistelu**

Taitoluistelu on urheilulaji, jonka harjoittelu aloitetaan varhaislapsuudessa ennen kouluikää, ja päälaji valitaan jo alakouluikässä (Aarresola & Konttinen 2012, 17). Taitoluistelussa huipputason saavuttaminen edellyttää varhain aloitettua säännöllistä harjoittelua. Varhainen erikoistuminen on taitoluistelussa välttämätön valinta huipulle tähdätessä (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142). Pääsääntöisesti taitoluistelu aloitetaan 4–5-vuotiaana taitoluisteluseurassa, jossa toiminnasta vastaa yleensä päätoiminen ammattivalmentaja. Huipulle pääsemiseen vaaditaan vähintään kymmenen vuoden harjoittelua. Taitoluistelu on lapsi- ja nuorisourheilulaji. Merkittävin osuus huipputuloksiin vaadittavista töistä tehdään lapsuuden aikana. (Valto & Kokkonen 2009, 445–447.) Taitoluistelujen lajeja ovat yksinluistelu, muodostelmaluistelu, jäätanssi ja pariluistelu. Tässä tutkimuksessa keskitytään yksinluisteluun ja siitä puhuttaessa käytetään termiä taitoluistelu.

Taitoluisteluharrastus alkaa luistelukouluissa, joissa harjoituksia on 1–2 kertaa viikossa. Luistelukoulujen tavoitteena on synnyttää lajirakkaus ja ohjata lapsia luistelun perustaitojen oppimiseen luonnollisten liikeratojen avulla. Monet seurat tarjoavat jo luistelukoululaisille oheisharjoitteluna jumppaa, jossa huomioidaan motoristen perustaitojen kehittäminen. Luistelukoulusta osa lapsista valitaan ensimmäisiin valmennusryhmiin. Alle kouluikäisillä jääharjoituksia on viikossa 2–4 kertaa. Tämän lisäksi oheisharjoittelua, kuten tanssia, voimistelua ja lajinomaista kuivaharjoittelua, on 1–3 tuntia viikossa. Vanhempien rooli kuljettajana, kustantajana ja kannustajana on merkittävä harrastuksen jatkumisen kannalta. (Valto & Kokkonen 2009, 447–448.)

Kouluikäisenä taitavimmat luistelijat etenevät kilparyhmiin. Tässä vaiheessa harjoitusmäärät yleensä kasvavat ja vuosittainen harjoitusmäärä on 400–600 tuntia sisältäen jää- ja oheisharjoittelun. Harjoitusmäärät kasvavat progressiivisesti lapsen kasvaessa ja oppiessa uusia taitoja. Yksinluistelijat ovat ammattivalmentajan ryhmäohjauksessa. Harjoittelu muuttuu systemaattisemmaksi, sillä kilpailut aloitetaan viimeistään alakouluikässä. Vanhempien merkitys harrastuksen taustalla on edelleen merkittävä. Kouluikäisten luistelijoiden vanhempien olisi hyvä olla mukana luistelijan ja valmentajan kehityskeskusteluissa vuosittain, jotta luistelijan, valmentajan ja vanhempien toiveet ja odotukset lajilta pysyisivät tasapainossa. (Valto & Kokkonen 2009, 445–448.)

Tässä tutkimuksessa kilparyhmään valitut toisen luokan oppilaat harjoittelevat viikon aikana kuusi kertaa jäällä 45–60 minuuttia kerrallaan ja viisi kertaa viikossa oheisharjoituksissa fysiikka- ja lajivalmentajan johdolla. Yksi oheisharjoituksista on balettitunti, josta vastaa baletinopettaja. Lisäksi luisteliijoilla on noin 6–8 kilpailua kilpailukauden, syysmaaliskuun, aikana. Harjoitusmäärätarkastelussa varhaisen erikoistumisen lajit erottuvat muista, sillä taitolajien harjoitusmäärät ovat suurempia kuin kestävyyslajien. Taitoluistelussa korostuu vielä erityisesti useat harjoituskerrat viikossa, sillä taitoluisteliijoilla on eniten lajiharjoituksia sekä oheisharjoituksia kertamääräisesti laskettuna muihin lajeihin verrattuna. (Aarresola & Konttinen 2012, 21.) 6–10-vuotiaana taitoluistelua kilpailumielellä harrastava lapsi käy ohjatuissa harjoituksissa keskimäärin 229 kertaa vuodessa (Puronaho 2014, 61). Nuoren Suomen ja Suomen Olympiakomitean selvityksen perusteella 8–18-vuotiailla taitoluisteliijoilla täytyy päivittäin terveysliikunnan suositus, eli vähintään kaksi tuntia liikuntaa päivässä. Suurten harjoitusmäärien vuoksi taitoluistelovalmentajilla on valtava vastuu valmennettavien lasten kasvusta ja kehityksestä. (Hakkarainen ym. 2008, 56.)

Lajianalyysin mukaan lahjakas taitoluistelija on kevytrakenteinen, melko lyhyt ja hoikka. Taitoluistelijan tulee olla luonnostaan nopea. Muita tärkeitä fyysisiä ominaisuuksia ovat räjähtävä voima ja kimmoisuus. Pienellä luistelijalla tämä näkyy nopeana luisteluna ja hyppäämisen rohkeutena. Nopea rotaatiokyky on taito-ominaisuuksista tärkein. Koor-dinatiivisista osa-alueista rytmikyky, tasapainokyky, yhdistelykyky ja suuntautumiskyky korostuvat lajissa. Lisäksi luontainen nivelten liikkuvuus on olennaista, jotta lajissa vaadit-tavan liikkuvuuden harjoittaminen on helpompaa. Psykkisistä ominaisuuksista olennai-sia ovat oma halu ja motivaatio, rohkeus, pitkäjänteisyys ja nopea oppimiskyky. Lisäksi jo nuorelta luistelijalta vaaditaan kykyä analysoida omia suorituksiaan. Taitoluistelijalta vaa-ditaan myös karismaa ja persoonallista kykyä tulkita musiikkia, sillä kilpailut ja erilaiset esiintymiset kuuluvat vahvasti lajiin. (Valto & Kokkonen 2009, 446.)

Salasuon, Piispan ja Huhdan (2015) tutkimuksessa huippuluistelijoiden, sekä yksinluisteli-joiden että muodostelmaluistelijoiden, kehitysvaihe alkoi alle 10-vuotiaana. Myös huippuvaihe alkoi suhteellisen varhain maajoukkuekutsujen ja ensimmäisten arvokisojen muodossa 14–19-vuotiaana. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luistelijat olivat lopettaneet uransa huipputasolla alle 25-vuotiaana eli myöskin suhteellisen varhain. Muutamilla haas-tatelluilla luistelihoilla tavoitteellinen harrastus oli haitannut koulunkäyntiä, mutta suurin osa oli onnistunut yhdistämään kilpaurheilun ja koulunkäynnin onnistuneesti. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142.)

Liikuntalajeja on luokiteltu niiden vaatimien fyysisten ominaisuuksien osalta ja joistakin lajeista on aikaisemmin ajateltu, etteivät ne ole naisille sopivia. Siksi naisten on ollut hel-pompi osallistua lajeihin, jotka korostavat esteettisyyttä ja ilmaisua kuten taitoluistelu ja voimistelu. (Turpeinen ym. 2011, 18–19.) Nämä lajit mielletään usein ”naisten lajeiksi”, minkä seurauksena suurin osa harrastajista on tyttöjä ja naisia. Myös tässä tutkimuksessa kaikki taitoluistelijat ovat tyttöjä.

Taitoluistelu on ratsastuksen ja jääkiekon ohella yksi kalleimmista harrastuksista. Taito-luistelu ylitti keskimääräiset kokonaiskustannukset kaikissa ikäluokissa selkeästi. Lajin harrastuskustannusten kasvun syynä ovat erityisesti pakollisten kuukausimaksujen suuruus ja muut kulut, kuten luistinten hankintakulut ja luistinten huolto, ohjelmamusiikki, oheis-harjoitteluvälineet (hyppynarut, tasapainolaudat, piruettilaudat), varustelaukut ja meikkien ja hiustuotteiden kustannukset. Liikunnan harrastaminen seuroissa on yleisestikin kallistu-nut. Tarkastelussa havaittiin, että taitoluistelun, golfin, jalkapallon ja hiihdon harrastajien

perheillä on keskimääräistä suuremmat tulot. Perheiden, joiden lapsi tai nuori harrasti taitoluistelua kilpailumielessä, keskimääräiset kokonaistulot olivat vuodessa noin 90 000 euroa tai enemmän. Taitoluistelu oli tarkastelun ainoa laji, jossa lajin kokonaiskulujen ja perheiden bruttotuloilla oli yhteys. (Puronaho 2014, 56–62).

Lajissa varhainen erikoistuminen, taito- ja ominaisuusvaatimukset sekä lajin korkeat kustannukset vaikuttavat siihen, millaisia lapsia valikoituu yksinluistelun kilparyhmiin. Tässä tutkimuksessa tulee huomioida tämä, sillä tutkimuksen esimerkkilajin ollessa näinkin spesifinen, ei tulosten yleistäminen ja johtaminen muihin harrastuslajeihin ole mahdollista.

### 2.3 Taustatekijät urheiluharrastuksessa

Lasten urheilussa keskiössä on lapsi (KUVIO 2). Lasta lähinnä on mikroympäristö, johon kuuluvat vanhemmat, kaverit, opettajat, valmentajat, koululuokka ja naapurusto. Seuraavana tasona on mesoympäristö, johon kuuluvat koulu, urheiluseura ja lajiliitto. Mesoympäristö tuottaa yhteydet mikrotason rakenteiden välille. Eksotasolle kuuluvat suomalainen urheilukulttuuri ja –järjestelmä, jotka luovat rajat sille, millaisen roolin esimerkiksi koulun ja seuran toiminta muodostavat lapsen kehityksen tukijana. Makrotasoon kuuluu suomalainen kulttuuri ja yhteiskunta. (Bronfenbrenner 1979, 25–26; Finni ym. 2014, 39.) Harrastusten taustatekijöiden osalta keskitytään lapsen toimintaympäristön mikrotasoon ja erityisesti vanhempiin ja opettajiin.

URHEILEVA LAPSI	Mikro-Ympäristö	<u>Meso-</u> Ympäristö	<u>Ekso-</u> ympäristö	Makro-Ympäristö
	Vanhemmat, valmentajat, koulu, kaverit			
		Koulu, seura, lajiliitto		
			Suomalainen urheilukulttuuri, suomalainen urheilujärjestelmä	
				Suomalainen yhteiskunta, länsimainen kulttuuri

KUVIO 2. Urheilevan lapsen toimintaympäristö, mukailten Bronfenbrenneriä (1979) ja Finniä ym. (2014).

Lehmuskallion (2014) tutkimuksessa kavereiden merkitys oli suurin positiivinen vaikuttaja liikuntaan osallistumisen taustalla. Toisaalta kaverit ohjaavat liikuntavalinnoissa, mutta

toisaalta, jos lapsi on kulkenut pienestä pitäen urheiluharrastuksissa, kaverit ovat voineet löytyä jo aiemmin harrastuksen parista. Toinen merkittävä positiivinen tekijä liikuntaan osallistumisen taustalla olivat vanhemmat ja urheiluseurojen valmentajat ja ohjaajat. Opettajat sen sijaan mainittiin useimmin liikuntakiinnostusta vähentäneenä tahona. Opettajat vaikuttivat voimakkaammin tyttöihin kuin poikien kokemaan liikuntakiinnostukseen. (Lehmuskallio 2014, 29–30.)

Tämän tutkimuksen tarkastelussa on urheilevan lapsen mikroympäristö ja huomio kohdistuu siinä erityisesti kouluun ja vanhempien rooliin. Esittelen seuraavaksi opettajan roolia ja merkitystä oppilaan elämässä. Sen jälkeen tarkastelen vanhempien roolia harrastusten ja liikuntakiinnostuksen taustatekijänä. Valmentajien ja ohjaajien tai kavereiden merkitykseen ei tässä tutkimuksessa perehdytä tarkemmin, sillä tutkimuksen konteksti painottuu vahvasti kouluun, eikä tutkimusaineiston perusteella voida tarkastella valmentajan tai kavereiden merkitystä. Urheilijan ja valmentajan välinen suhde on kuitenkin merkittävä taustatekijä lapsen urheiluharrastukseen osallistumisen taustalla (Aarresola 2014b, 43).

### 2.3.1 Opettaja

Alkuopetusvaiheessa opettaja on oppilailleen suuri idoli, mikä mahdollistaa erinomaiset lähtökohdat opettajan toiminnalle. Opettajalta odotetaan vuorovaikutustaitoja ja yksittäisen oppilaan huomioimista muuttuvissa tilanteissa. Suomalaiset oppilaat kuitenkin kokevat oman opettajansa usein etäisenä. Oppilas aistii herkästi vuorovaikutussuhteen laadun itsensä ja opettajansa välillä. Lapsen kokemus itsestä vahvistuu, kun hänestä ollaan ylpeitä, hän saa huomiota ja hän on pidetty. (Linnilä 2011, 73–75.)

Opettaja voi vaikuttaa oppilaan motivoitumiseen luokkahuoneessa. Opettaja–oppilas-suhteessa tärkeää on huolehtiminen ja läheisyys. Yksittäisen oppilaan hyvä opettajasuhde voi ennustaa parempaa menestymistä koulussa, koulusta pitämistä sekä parempaa itseohjautuvuutta. Erityisesti peruskoulussa hyvä opettajasuhde ennustaa oppilaiden parempaa käyttäytymisen hallintaa, autonomian tunnetta sekä kiinnostusta koulua kohtaan. Tytöt kokevat suurempaa yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajaansa kuin pojat. (Furrer & Skinner 2003, 150–158.)

Oppilaan ominaisuudet vaikuttavat siihen, kuinka opettaja suhtautuu lapseen ja arvioi häntä. Ominaisuuksista eniten vaikuttaa lapsen temperamentti. (Linnilä 2011, 77.) Lapsen



temperamentti vaikuttaa hänen tapaansa toimia koulussa ja siihen, kuinka hän suhtautuu koulutyöhön. Opettajan kautta kulkeutuu kuitenkin voimakkain riippuvuus oppilaan temperamentin ja koulumenestyksen välillä. Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, millaisena opettaja näkee oppilaan, miten hän suhtautuu oppilaaseen ja miten hän opettaa oppilasta. Temperamentti vaikuttaa koulussa myös sellaisiin asioihin, joihin se ei saisi vaikuttaa, esimerkiksi oppilaan saamiin arvosanoihin lukuaineissa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 61.) Opettajan odotukset oppilaastaan ohjaavat myös oppilaan toimintaa koulussa ja uskoa omiin kykyihin. Opettajan odotukset oppilaan kyvyistä ja akateemisesta valmiuksista vaikuttavat myös opettaja–oppilas-suhteen laatuun. Opettajat ja muut lapset suosivat usein oppilaita, joilla on akateemista potentiaalia ja jotka sitoutuvat työskentelyyn. (Osterman 2000, 351–352; Vorhaus 2011, 89.) Opettajan tekemään arviointiin lapsesta vaikuttaa myös mahdolliset kodin ja koulun käsityserot (Linnilä 2011, 77).

Myös opettajan omat tunteet koulukontekstissa vaikuttavat oppimistilanteisiin. Usein opettajien tunteisiin kohdistuva tutkimus kuitenkin keskittyy haastaviin tilanteisiin ja niihin liittyvien tunteiden käsittelyyn. Opettajat kokevat, etteivät heidän tunteensa saa näkyä luokkahuoneessa. Emootiot kuitenkin liittyvät vahvasti opettajan identiteettiin, eikä tunteita voi täysin sulkea pois päältä koulussa. (Schutz, Quijada, de Vries & Lynde 2011, 66–67.) Opettajan toimintaan vaikuttaa myös hänen kokemuksensa omilta alakouluajoilta. Opettajan kokema pätevyys ja ilon tunne tietyistä oppiaineista omalta alakouluajalta heijastuu siihen, kuinka opettaja suhtautuu kyseisen aineen opettamiseen. Esimerkiksi opettajan kielteiset asenteet ja kokemukset saattavat siirtyä oppilaille. (Morgan & Hansen 2008, 387.) Opettajan tausta voi siis merkittävästi vaikuttaa oppitunneilla syntyvään ilma-  
piiriin.

Vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot ovat erittäin tärkeitä opettajalle persoonallisten ominaisuuksien lisäksi. Opettajan tulisi huomioida jokainen oppilaansa yksilönä ja tulla toimeen erilaisten oppijoiden kanssa. Erilaiset sosiaaliset ongelmat ja oppimisvaikeudet vaativat opettajalta entistä parempia valmiuksia huomioida hyvinkin erilaisia oppilaita. Oppilasta tulee kunnioittaa, vaikka hän olisikin sopeutumiskyvytön ja tuntuisi vaikealta. Omana itsenä hyväksytyksi tuleminen auttaa oppilasta oppimaan uutta. (Määttä & Uusiautti 2012, 32–33.)

Opettajan antama palaute ja tämän palautteen laatu paljastavat oppilasta koskevia uskomuksia, jotka taas näkyvät lapsen toiminnassa ja motivaatiossa (Linnilä 2011, 78). Leh-

muskallion (2011) tutkimuksessa 5. ja 9. luokkalaiset oppilaat mainitsivat opettajan useimmin liikuntakiinnostusta vähentävänä tekijänä ja opettajan rooli liikuntakiinnostuksen herättäjänä oli paljon vaatimattomampi kuin esimerkiksi valmentajan. Syytä tälle ei vielä tiedetä, mutta taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaan ja opettajan erilaiset liikuntamerkitykset, jolloin tästä voi aiheutua ristiriitatilanteita. (Lehmuskallio 2011, 30.) Myös Lauritsalon (2014) tutkimuksessa koululiikuntaan liittyvissä kielteisissä maininnoissa esiintyi usein opettaja. Opettajaan liittyvissä mielipiteissä mainittiin useimmiten opettajan persoona ja hänen käyttäytymisensä. Opettajiin liittyi paljon myönteisiä ja lämpimiä mainintoja, mutta heistä käytettiin myös paljon voimakkaita ja kielteisiä ilmauksia. Tutkimuksen perusteella opettajien tulisi olla aidosti kiinnostuneita oppilaistaan ja huomioida myös emotionaaliset tilanteet koulussa. Opettajien olisi tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus ja tunnistaa oppilaiden sensitiivisyys. (Lauritsalo 2014, 69–70.)

### 2.3.2 Vanhemmat

Tutkimusten perusteella tiedetään, että vanhempien rooli ja merkitys lasten urheiluharrastuksissa on erittäin moninainen. Suomessa ei ole vielä tehty kovinkaan paljon tutkimusta juuri vanhempien rooliin keskittyen. (Aarresola 2014b, 40.) Vanhempien kasvatusvastuu turvattomana ja suojattomana syntyvästä lapsesta on huomattava (Pulkkinen 2002, 120; Aarresola 2014b, 40). Perheellä on kokonaisuudessaan suuri vaikutus lapseen, sillä perheessä vallitsee usein molemminpuolinen kiintymyssuhde aikuisen ja lapsen välillä. Vanhemmat voivat vaikuttaa lapseensa epäsuorasti tai suorasti. Lapsi oppii epäsuorasti vanhemmiltaan erilaisia arvoja ja asenteita, kuten esimerkiksi parisuhteen mallin, sukupuoli-rooleja ja rahankäytön mallin. Myös vapaa-ajanviettoon opitaan malli kotona. (Hurme 2006, 148–149; Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 81.) Näin ollen lapsi oppii epäsuorasti myös liikunta-asenteita ja taitoja matkimalla kotona saatua mallia (Sääkslahti 2015, 142). Vanhemmat voivat myös suorasti tiedostaen opettaa lapsille erityisiä asioita, joita haluavat lapsen oppivan (Hurme 2006, 149). Vanhemmat voivat opettaa lapsensa esimerkiksi hiihtämään tai luistelemaan ja avustaa uusien taitojen harjoittelussa.

Vanhemmat ovat lapsensa maailman mahdollistajia ja rajoittajia. Mitä pienempiä lapset ovat, sitä useammin vanhemmat toimivat rajoittajina kielloillaan. Vanhemmat mahdollistavat lapselleen sosiaaliset suhteet ja kontaktit toisiin ihmisiin, sekä kontaktit erilaisiin virikkeisiin, kuten televisio-ohjelmiin tai liikuntaharrastuksiin. Lisäksi vanhemmat ohjaavat

lapsen käytöstä vahvistamalla tai rankaisemalla tietynlaista toimintaa. (Hurme 2006, 149–150.) Perhe vaikuttaa paljon siihen millaisia tilanteita ja ympäristöjä lapsella on harjoitella motorisia taitoja. Koti vaikuttaa myös siihen, miten tutkiva toiminta mahdollistetaan. Kodin liikunnallisuudella ja lasten liikuntakiinnostuksen välillä on riippuvuutta. Kodin liikunnallisuuteen kuuluu perheen myönteinen liikuntailmapiiri sekä liikunnan ja penkkiurheilun asema perheen arjessa ja vapaa-ajassa. (Lehmuskallio 2011, 26.) Esimerkiksi Hinkleyn ym. (2008) tutkimus osoittaa, että mitä aktiivisempia vanhemmat ovat liikunnallisesti, sitä aktiivisempia ovat myös heidän lapsensa (Hinkley ym. 2008, 439). Vanhempien asenteet ja toiminta vaikuttavat merkittävästi lapsen liikunnallisen aktiivisuuden muotoon, määrään ja intensiteettiin. Toisaalta myös vanhemman ja lapsen yhteinen liikuntapaikoissa käyminen ja ulkoilu-aika ovat merkityksellisiä lapsen liikunnallisen suorituskyvyn kehittymisen kannalta. (Halme 2008, 110.)

Määtä ym. (2014) tutkimuksessa selvitettiin vanhempien sosiaalisen tuen ja koulutustason yhteyttä lasten liikuntaan. Tulosten perusteella vanhempien koulutustaustalla on yhteys erityisesti lapsen viikonlopun liikuntaan. Äidin korkea koulutustaso lisäsi lasten liikuntaa vapaa-ajalla ja viikonloppuisin. Kun tähän tarkasteluun lisättiin myös sosiaalinen tuki, liikkuvat korkeammin koulutettujen äitien lapset huomattavasti enemmän viikonloppuisin kuin matalasti koulutettujen vanhempien lapset. Äidin liikunnallisuus vaikutti myös lapsen vapaa-ajan liikuntaan merkittävästi. Myös isän liikunnallisuus ja korkea koulutustaso olivat yhteydessä lasten liikuntaan viikonloppuisin. Äidin ja isän kannustuksella ei ollut tässä tutkimuksessa yhteyttä lasten liikuntaan. Vanhempien koulutustason positiivinen vaikutus lasten liikuntaan voi selittyä sillä, että korkeammin koulutetuilla ihmisillä on usein myönteinen asenne liikunnan harrastamista ja yleisesti terveellisiä elämäntapoja kohtaan. Heidän lapsensa sosiaalistuvat kotona myös näihin arvoihin, asenteisiin ja terveyskäyttäytymiseen. (Määttä ym. 2014, 74–75.)

Vanhempien asema lapsen urheiluharrastuksessa on ratkaiseva. Lapsen harrastuksella voi olla merkitystä aikuisen omalla statuksella. Vanhemmat myös auttavat lasta tulkitsemaan urheilukokemuksia, esimerkiksi voittamisen, harjoittelun ja yhteistyön suhteen. Lasten toimintaan liittyy merkityksiä vanhempien avulla. Vanhemmat toimivat lapselle roolimalina siitä, millaista on sopiva käytös, esimerkiksi voiton tai häviön tullessa. (Lämsä 2009, 32.)

Urheiluharrastuksiin kuljettamalla vanhemmat myös tukevat ja kannustavat lastaan liikunnan pariin (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 94). Lasten harrastukset vaikuttavat usein koko perheen arkeen ja sisarukset altistuvat lajikulttuurisille vaikutteille. Sisarusten toiminta ohjaa konkreettisimmillaan lapsen omaa harrastusvalintaa erityisesti, jos sisarukset ovat samaa sukupuolta ja heillä on pieni ikäero. (Lehmuskallio 2011, 26; Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 100.) Parhaimmillaan urheiluharrastus on koko perhettä yhdistävä tekijä, joka voi parantaa elämänlaatua (Aarresola 2014b, 41).

Etenkin kilpaurheiluun tähtäävillä lapsilla ja nuorilla vanhempien tuki on ehdoton vaatimus harrastukselle (Lämsä 2009, 32). Vanhempien on hyvä olla valmentajan järjestämissä kehityskeskusteluissa mukana, jotta tavoitteet ja suuntaviivat lapsen urheiluharrastuksen suhteen pysyvät kaikille yhteisinä. Lapsi saattaa ottaa liikaa paineita harrastuksestaan, jos vanhempien tai valmentajan vaatimukset eivät tavoita hänen omia ajatuksiaan urheilun tavoitteellisuudesta. Lisäksi lapsi voi kokea paineita vanhempien yli-innokkuudesta tai liiallisesta puuttumisesta harrastukseen. (Valto & Kokkonen 2009, 449.)

Huonossa tilanteessa lapset urheilevat vanhempiensa puolesta toteuttaakseen vanhempien unelmia. Vanhempien liian kova vaatimustaso tai erilaiset käsitykset harrastuksen luonteesta voivat johtaa tilanteeseen, jossa lapsi ei urheile omasta tahdostaan. Lisäksi vanhemmat ovat mahdollisesti yksi osatekijä lajien varhaisen erikoistumisen taustalla: vanhemmat hankkivat erikoisvarusteita, vaativat lisävalmennusta ja rakentavat harjoitustiloja ja –välineitä kotiin. (Lämsä 2009, 32.) Keltikangas-Järvinen (2010) pohtiikin temperamentin ja harrastusten osalta paljonko vanhempien olisi hyvä ohjailla lapsen harrastuksia ja estää liian helpolla tapahtuvat luovuttamiset niissä. Kasvatuksen tarkoituksena on ohjailla temperamenttia ja monet ääripiirteet tasoittuvatkin erilaisissa harrastuksissa erilaisten lasten kanssa toimiessa. Toisaalta lapsi on onnellisempi, tasapainoisempi ja itseluottavaisempi, jos hän saa noudattaa omia synnynnäisiä taipumuksiaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 230–232.)

Lapsen intensiivinen harrastus voi myös kuormittaa perhettä ja pahimmillaan harrastus voi kuluttaa perheen henkisen ja aineellisen varallisuuden loppuun. Tämä ilmiö liittyy vahvimmin nuoruuteen, jolloin harrastusten vaatimuksetkin usein kiristyvät. (Aarresola 2014a, 41.) Salasuon, Piispan & Huhdan (2015) tutkimuksessa huippu-urheilijaksi kasvamisen taustalla vaikuttivat ennen kaikkea vanhempien kasvatukselliset pääomat, tavoitteet ja arvomaailma, ei siis pelkästään lapsen oma kyky, halu ja pyrkimys päästä huipulle. Haasta-

telluista huippu-urheilijoista suurimmalla osalla oli liikunnallisesti aktiiviset vanhemmat, jotka olivat myös itse urheilleet kilpa- tai huippu-urheilun tasolla. Myös huippu-urheilijoiden sisaruksista suurin osa oli osallistunut aktiivisesti kilpa- tai huippu-urheiluun junioritasolla. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 42.)

### **3 KOULUNKÄYNNIN TAIDOT ALKUOPETUKSESSA**

Koulunkäynti on lapsen työtä, jonka ehdoilla urheileminen ja harrastaminen tapahtuu (Finni ym. 2014, 57). Tässä tutkimuksessa tarkastelen koulunkäyntiä kouluvalmiuksien avulla. Kouluvalmiuden osa-alueita ovat motoriset valmiudet, kognitiiviset valmiudet ja sosioemotionaaliset valmiudet. Näitä osa-alueita tarkastellaan lapsen siirtyessä esikoulusta ensimmäiselle luokalle. Varsinaisen kouluvalmiuden arvioinnin tekee psykologi. Suomessa psykologit käyttävät kouluvalmiuden määrittelyyn joko kansainvälistä perustestistöä, Wechsler-testistöä, tai Suomessa kehitettyä neuropsykologista NEPSY-testistöä. (Ojala 2015, 86.)

Suomalainen koulukonteksti eroaa melko vahvasti muista maista, sillä Suomessa institutionaalille koulupolulle siirrytään verrattain vanhana. Tästä syystä juuri koulun aloittamista ja siirtymää päiväkodista kouluun tarkasteltaessa on parempi keskittyä Suomessa tehtyihin tutkimuksiin. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 7.) Koulun aloittaminen on monella tasolla tarkasteltuna iso siirtymävaihe lapselle. Esikoulun ja ensimmäisen luokan siirtymä voidaan nähdä muun muassa siirtymänä leikistä oppimiseen ja leikin motivaation muuttumisena oppimisen tarpeeksi. (Hakkarainen 2002, 53–56; Pulkkinen 2002, 108–109.) Nivelkohta esikoulusta kouluun on merkittävässä roolissa lapsen kehityspolulla, sillä kehityksessä tapahtuu suuria muutoksia niin fyysisesti, kognitiivisesti kuin sosiaalisestikin (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2006, 168–170).

Aluksi esittelen lyhyesti motorisia ja kognitiivisia valmiuksia. Sen jälkeen keskityn erityisesti sosioemotionaalisiin valmiuksiin. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kuuluvat avainasemaan koulunaloituksessa. Taidot tulla toimeen toisten kanssa ja oppia tuntemaan ja osoittamaan tunteitaan sopivalla tavalla ovat erittäin tärkeässä roolissa ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. (Linnilä 2011, 42.) Liikunta ja liikuntaharrastukset mahdollistavat myös lapselle sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä sosiaalisten taitojen oppimisen ryhmässä, joten se voi selittää liikunnan ja oppimisen välistä yhteyttä (Syväoja ym. 2012, 22).

#### **3.1 Motoriset valmiudet**

Motorisella kehityksellä tarkoitetaan kehon ja sen eri osien toiminnallisia muutoksia. Motorinen kehitys etenee kokonaisvaltaisuudesta kohti hienomotoriikkaa. Kehityksen taustalla ovat tahdosta riippumattomat reaktiot, joiden kautta liikkeet muotoutuvat paremmin hallit-

taviksi osiksi. Motorinen oppiminen määritellään joukoksi kokemukseen ja taitojen harjoitteluun liittyviä tapahtumia, joiden seurauksena yksilön kyky motoriseen toimintaan muuttuu melko pysyvästi. Lapsen fyysisellä kasvulla ja kehityksellä on merkittävä rooli motorisessa kehityksessä. Lisäksi motoriseen kehitykseen vaikuttaa ympäristöstä saatavan informaation määrä ja laatu. (Ahonen & Viholainen 2006, 268; Numminen 1996, 22–60.)

Ennen ensimmäiselle luokalle siirtymistä lapsen tulisi hallita motoristen perustaitojen ihannemallit (Numminen 1996, 60). Motoriset perustaidot jaetaan liikkumis-, tasapaino- ja välineenkäsittelytaitoihin. Liikkumistaitoja ovat muun muassa kävely, juokseminen ja hyppiminen. Tasapainoa lapsi harjoittaa esimerkiksi noustessaan istumaan tai kontatessaan. Käsittelytaitoja ovat muun muassa pallon heittäminen ja kiinniottaminen sekä kynällä kirjoittaminen. Motoriset perusliikkeet kehittyvät 1–3 vuoden iässä, kun lapsi on ensin oppinut pystyasennon ja kävelyn alkeet. 4–6 vuoden iässä kehittyy erityisesti hienomotoriikka sekä koordinaatiokyky. Motoriset perustaidot ovat arkielämässä vaadittavia kykyjä, joiden pohjalta myöhemmällä iällä voivat kehittyä myös urheilumotoriset taidot ja erilaiset lajitaidot. (Gallahue 1982; Gallahue & Ozmun 2006, 48; Numminen 1996, 24; Zimmer 2001, 57–62.)

Liikkumisen perustaidot alkavat olla vakiintuneita kouluiän kynnyksellä (Gallahue & Ozmun 2002, 182). Ensimmäisellä luokalla olevat lapset suoriutuvat motorisista tehtävistä huomattavasti nopeammin kuin esikouluikäiset. Esikouluikäisten lasten taitojen välillä on toisaalta vielä suurta vaihtelua, sillä tehtävissä onnistumiseen vaadittavat taidot ja toiminnanohjaus ovat vielä kehittymässä. (Laukkanen, Finni, Pesola & Sääkslahti 2013, 51.) Motoristen perustaitojen kehittyminen vaatii paljon toistoja erilaisista liikkeistä erilaisissa paikoissa. Monipuolisuus tukee lapsen hermoston kehittymistä sekä kehittää uusien tiedollisten taitojen oppimista. (Stodden ym. 2008; Tammelin 2013, 65.)

Motoristen taitojen tulisi olla automatisoituneita koulun alkaessa, jotta lapsi pystyy liikkumaan monipuolisesti, esimerkiksi ryömimään, konttaamaan ja juoksemaan. Lisäksi lapsen tulee pystyä ennakoimaan liikkeitään ja käyttämään tarkoituksenmukaisesti voimaa liikkumiseen. Myönteinen ja realistinen kehonkuva, riittävä kestävyys sekä ilo liikkua ovat motoristen taitojen lisäksi tärkeitä ominaisuuksia koulutulokkaalle. Dominoivan käden ja jalan tulisi olla vakiintuneita, ja eri raajojen yhteistyön tulisi olla ongelmatonta. (Karvonen 2000, 28.)

Suurin osa lapsista ei tarvitse erityistä tukea kehittyäkseen normaalisti motoriikan osalta, mutta mikäli kehityksessä havaitaan viivästyksiä, on tukemisella ja ohjaamisella merkitystä taitojen, ketteryyden, voiman ja motivaation kehittymiseen. Organisoituilla liikuntatuokioilla on myös merkitystä lapsen motoristen taitojen kehittymiseen. (Sheridan 2008, 61.) Tärkein motorisen kehityksen tukemisen muodoista on harjoittelemisen mahdollistaminen. Fyysisen aktiivisuuden määrällä on yhteyksiä jo 3–4-vuotiaiden lasten motorisiin taitoihin. (Sääkslahti 2005, 88; Viholainen & Ahonen 2004, 230.)

Alle kouluikäisellä lapsella tulisi olla päivän aikana mahdollisuus liikkua kaksi tuntia aktiivisesti. Lisäksi lapsella tulisi olla mahdollisuus osallistua kaksi kertaa viikossa ohjattuihin liikuntatuokioihin, joissa harjoitetaan ikä- ja taitotasolle sopivalla tavalla motorisia perustaitoja. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005.) Alakouluikäisen 7–12-vuotiaan lapsen fyysisen aktiivisen suositus sisältää päivittäin 1,5–2 tuntia monipuolista liikuntaa ikään sopivalla tavalla (Heinonen ym. 2008, 18–19). Laukkasen ym. (2013) tutkimuksen perusteella fyysisen aktiivisuuden intensiteetillä ei ole vaikutusta motoristen taitojen kehittymisen kannalta, vaan niin raskas kuin kevytkin aktiivisuus kehittää motorisia taitoja yhtä merkittävästi (Laukkanen ym. 2013, 47).

### **3.2 Kognitiiviset valmiudet**

Motoristen taitojen ja aivojen kehittymisellä on vahva yhteys, sillä keskushermostossa samat mekanismit vastaavat niin tiedollisten taitojen kuin motoristen taitojen ohjauksesta (Syväoja ym. 2012, 21). Esimerkiksi varhainen motoristen taitojen oppiminen tukee kielellistä kehitystä, varsinkin jos suvussa esiintyy kielenkehityksen riskitekijöitä, kuten lukivaikeuksia (Viholainen 2006, 35).

6–7-vuotiaan lapsen ajattelussa tapahtuu merkittävä laadullinen muutos. Loogisen ajattelun kehittyminen edistää lapsen kykyä opiskella: esineiden luokittelu ja asioiden yhdistely on aiempaa helpompaa, lisäksi lapsen havainnot ovat pysyvämpiä ja vakiintuneempia. Ajattelu on kuitenkin vielä hyvin konkreettista, sillä abstrakti ajattelu alkaa kehittyä vasta alakoulun loppupuolella tai yläkouluun siirryttäessä. (Pulkinen 2002, 108–109.)

Kognitiiviset valmiudet jaetaan havaintovalmiuksiin ja kielellisiin valmiuksiin. Havaintovalmiuksiin kuuluvat audittiiviset, visuaaliset ja taktuaaliset valmiudet sekä ajattelun valmiudet. Audittiivisten valmiuksien osalta tarkastellaan sitä, kuinka oppilas kuuntelee ohjei-



ta, kuinka hän erottaa äänet toisistaan ja minkälaiset asiat häiritsevät oppimista. Visuaaliset valmiudet tarkoittavat lapsen kykyä nähdä ja hahmottaa asioita, esimerkiksi oppilaan taitoa erottaa eri värisiä ja kokoisia muotoja toisistaan. Ajattelun ja käsitteenmuodostuksen valmiuksiin kuuluu oppijan taito nimetä asioita ja esineitä. Lisäksi tarkkaillaan lapsen kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Havaintovalmiuksiin kuuluvat myös taktuaaliset valmiudet, joilla tarkoitetaan taitoa tunnistaa suuntia ja muotoja koskettamalla. (Pollari & Koppinen 2010, 74–75.)

Kielellisten valmiuksien osalta arvioidaan lapsen lausetajua, tekstitaitoa, kielellistä reagoitakykyä sekä kulttuuristen ja tekstimuodossa olevien kontekstien, eli tilannesidonnaisuuksien, ymmärtämistä (Pollari & Koppinen 2010, 74–75). Esiopetuksessa avainasemassa on kielellinen tietoisuus ja sen kehityksen tukeminen. Kielelliseen tietouteen kuuluu lukemis- ja kirjoittamistaidon lisäksi muun muassa käsitys siitä, mitä kieli on, miten kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa sekä tietoisuus sanoista, eli morfologia. Ennen kouluikää kielellistä tietoisuutta kehittämällä voidaan pyrkiä ennaltaehkäisemään lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia koulussa. Kouluiän lukutaitoon vaikuttaa ennen kaikkea juuri kielellinen tietoisuus. (Hakkarainen 2002, 217–218; Poskiparta 1995, 2; Sajaniemi ym. 2012, 66.) Lukemisen ja kirjoittamisen osalta otollisin aika oppimiselle on kuuden ja seitsemän vuoden ikäisenä, joten opetuksen ajoituksella on merkittävä vaikutus kielellisten taitojen tukemisessa (Linnilä 2011, 111).

Kognitiivista kehitystä saattaa hidastaa oppimiseen kohdistuva heikko motivaatio. Lapsi on omaksunut jo ennen kouluikää itselleen mielekkäitä ja epämielikkäitä työskentelytapoja. Aiemmat kokemukset myös muovaavat lapsen minäkuvaa oppijana: hyvin menestyvät lapset uskovat omiin taitoihinsa ja kykyynsä selviytyä tehtävistä. Erityisesti lukuaineista pitävät ne lapset, joilla on hyvä minäkäsitys. Heikommin menestyvät lapset pelkäävät epäonnistumisia tai heiltä puuttuu pitkäjänteisyys tehtävän suorittamiseen. (Poussu-Olli & Järvinen 2003, 85; Pulkkinen 2002, 109.)

Varhaislapsuudessa opitut ajattelu- ja toimintamallit epäonnistumisiin reagoidessa voivat olla taustalla lapsen alisuoriutumiseen koulussa. Myös motivaation puute tai perheen ongelmat voivat vaikuttaa negatiivisesti lapsen koulumenestykseen. Näin ollen heikon koulumenestyksen tai käytöshäiriöiden taustalla ei aina ole oppimisvaikeudet. Toisaalta koulun pitäisi pyrkiä vastaamaan paremmin myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin. Lapsi voi

turhautua koulun liian alhaiseen vaatimustasoon ja ikävystyminen voi näkyä levottomuutena ja kouluhaluttomuutena. (Poussu-Olli & Järvinen 2003, 85; Pulkkinen 2002, 110.)

### 3.3 Sosioemotionaaliset valmiudet

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot liittyvät vahvasti toisiinsa ja niistä käytetäänkin termiä sosioemotionaaliset taidot. Tunnetaidot näkyvät vahvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten on luontevaa käsitellä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja rinnakkain. (Linnilä 2011, 47.) Tässä tutkimuksessa linkitetään sosiaaliset ja emotionaaliset valmiudet yhteen juurista syystä.

Sosioemotionaalisten taitojen osa-alueita ovat sosiokognitiiviset taidot, temperamentti, minäkuva, metakognitio, positiiviset suhteet niin aikuisten kuin vertaisten kanssa sekä motivaatio. Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat sosiaalisissa tilanteissa käytettävää järkeä ja viisautta, eli arjessa näkyvää tilannetajua. Sosiokognitiivisesti taitava lapsi osaa tulkita muita taitavammin toisten tunteita ja ajatuksia. (Salmivalli 2005, 87.)

Temperamentti on synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kirjo, joka ohjaa ihmisen yksilöllistä ja hänelle ominaista käyttäytymistyyliä. Temperamenttipiirteitä ovat muun muassa aktiivisuus, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, reaktioiden voimakkuus, mielialan laatu ja sinnikkyys, eli tarkkaavuuden kesto. Temperamentti on pysyvä taipumus, joka esimerkiksi vaikuttaa siihen, millaisiin leikkeihin lapsi haluaa osallistua. Lapsen synnynnäinen temperamentti ohjaa myös lapsen valikoitumista harrastuksiin. Esimerkiksi hyvin sinnikkäät lapset, joilla aktiivisuustaso on matala, valitsevat mielellään huolellisuutta ja pikkutarkkuutta vaativia tehtäviä itselleen. Sinnikäs ja aktiivinen lapsi taas valitsee esimerkiksi jalkapallon vapaa-ajan toiminnoksi. Edellytyksenä toki on, että lapsi saa itse olla valitsemassa harrastustaan, eikä osallistu toimintaan vanhempien pakosta. Matala sinnikkyys saa lapsen turhautumaan helposti, jos hän kokee harrastuksen liian haastavana. Tällainen lapsi vaihtaa harrastuksen helpompaan. Kyseessä ei ole lapsen osaamattomuus, vaan kärsimättömyys. (Keltikangas-Järvinen 2010, 23, 230–232; Sääkslahti 2015, 115–116.)

Oppiminen on aina tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksellista, joten lapsen tunnetaidot ja sosiokognitiiviset taidot ohjaavat lapsen minäkuvan syntymistä. Lapsen minäkuva eli käsitys itsestä, omista kyvyistä ja mahdollisuuksista on yksi tärkeimmistä sosioemotionaalisista

taidoista. (Linnilä 2011, 48; Salmivalli 2005, 87.) Sosioemotionaaliset taidot myös ohjaavat metakognition kehittymistä (Linnilä 2011, 48). Metakognition kehittyminen tarkoittaa sitä, että lapsi oppii tiedostamaan omaa ajatteluaan ja ohjaa ja säätelee sitä kautta omaa toimintaansa. Oman ajattelun tiedostaminen taas edistää erilaisten tehtävien pitkäjänteistä suorittamista. Metakognitio kehittyy iän ja kokemuksen kautta ja se liittyy myös vahvasti oppimisen psykologiseen näkökulmaan. Esimerkiksi aikuisen läsnäolo ei enää vaikuta tehtävien tekoon, vaan lapsi ohjaa itseään sisäisesti jatkamaan tehtävän suorittamista, vaikka aikuinen poistuisikin paikalta. (Hakkarainen 2002, 46; Lehtinen & Kuusinen 2001, 146–147.)

Positiiviset suhteet niin vertaisiin kuin aikuisiin kehittävät minäkuvaa sosiaalisissa tilanteissa. Yhteisöllä on merkittävä rooli, sillä se voi joko tukea tai heikentää lapsen aloitteellisuutta sosiaalisiin tilanteisiin. Lisäksi motivaatio vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka lapsi hakeutuu vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. (Linnilä 2011, 48.) Koulun alkaessa lapsi myös oppii ymmärtämään paremmin sosiaalisten suhteiden toimintaa (Mäkelä 2009, 67). Varhaisilla kokemuksilla on siis merkitystä lapsen motivoitumiseen koulun aloittamista kohtaan, sillä koulun aloittaessa lapsi on jo rakentanut kuvan itsestään oppijana aiempien kokemusten perusteella (Ahonen ym. 2006, 8).

Sosiaalinen vuorovaikutus on oletettavasti yksi merkittävä asia, jonka ansiosta liikunnasta saadaan hyötyä myös oppimiseen (Syväoja ym. 2012, 21). Liikunnan ja liikuntaharrastusten avulla voidaan harjoittaa lapsen kykyä kuunnella sekä harjoitella yhteisten sääntöjen noudattamista. Lisäksi lapsi voi harjoitella liikunnan avulla oman vuoron odottamista ja eri tilanteisiin sopivien toimintatapojen käyttämistä. Liikunnan avulla voidaan harjoitella myös tunteiden hallintaa ja liikuntatilanteet voivat antaa lapselle mahdollisuuksia omien tunteiden purkamiseen. Liikunnan harrastaminen kehittää myös parhaimmillaan ryhmäytötaitoja, itseohjautuvuutta ja kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa. (Karvonen 2000, 13–14; Numminen 1996, 13–14; Syväoja ym. 2012, 22.) Sosiaaliset taidot ovat keskeisessä roolissa myös oppimisprosessissa, mikä voi osaltaan selittää liikunnan positiivista yhteyttä koulumenestykseen. Liikunnallisesti aktiivisilla nuorilla on vähemmän sosiaalisia ongelmia ja taustasyiksi ajatellaan juuri näitä liikunnan positiivisia sosiaalisia mahdollisuuksia. (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 35; Kantomaa, Syväoja & Tammelin 2013, 14.)

Findlayn ja Coplanin (2008) tutkimuksen mukaan urheiluharrastukset tukevat positiivisesti psykososiaalista kehitystä. Tutkimuksessa urheiluun osallistuvat lapset olivat itsevarmempia ja heillä oli parempi itsehillintä kuin lapsilla, jotka eivät osallistuneet organisoituun liikuntaan. Urheilevat lapset olivat itsevarmoja niin omista fyysisistä taidoistaan, ulkonäöstään kuin sosiaalisista taidoistaan vertaissuhteissa. Ujoilla lapsilla sosiaalisten tilanteiden pelko väheni kuitenkin sen vuoden aikana, kun he osallistuivat ohjattuun liikuntaan. (Findlay & Coplan 2008, 158.)

Myös Takalan, Kokkosen ja Liukkosen (2009) tutkimuksessa 3–4-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot kehittyivät liikuntatuokioissa huomattavasti. Arvioinnin kohteena olivat oman vuoron odottaminen, kuuntelu, kontaktin ottaminen, auttavaisuus ja yhteistyötaidot pari- ja ryhmätehtävissä. Toisaalta tuloksia arvioitaessa tulee ottaa huomioon, että tämän ikäisillä lapsilla sosioemotionaalinen kehitys on muutenkin nopeaa. Ohjaajien olisi kuitenkin hyvä ottaa sosioemotionaaliset tavoitteet mukaan liikuntatuokioiden suunnitteluun, sillä liikunnan avulla voidaan tukea sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä siinä missä motorisia-kin taitoja kehitetään. (Takala, Kokkonen & Liukkonen 2009, 25–26.)

Toisaalta Metsäpellon ja Pulkkinen (2012) tutkimuksen mukaan urheiluharrastuksilla ei ollut merkittävästi vaikutusta sosiaaliin taitoihin, vaan sen sijaan taito- ja taideaineiden harrastamisella oli positiivinen yhteys sosiaaliin taitoihin. Tutkimuksessa arvioitiin lasten sosioemotionaalista käytöstä ensimmäisellä ja kolmannella luokalla. Urheiluharrastuksista löytyi niin positiivisia kuin negatiivisia puolia, esimerkiksi urheiluharrastukset tuottivat lapsille nautintoa ja iloa. Toisaalta urheiluharrastuksiin liittyi myös räsitystä, stressiä ja negatiivista sosiaalista arviointia. Kilpaurheilu tuo lapsille jännitystä ja pettymyksiä, joita pienen lapsen saattaa olla vielä hankala käsitellä. Joukkueurheilun on todettu jopa lisäävän poikkeavaa käytöstä, kuten alkoholin käyttöä ja humalahakuista juomista. (Pulkkinen 2002, 236; Metsäpelto & Pulkkinen 2012, 174–179.) Säännöllinen tupakointi on liikuntaa harrastavilla harvinaisempaa, mutta nuuskan käyttö on selkeästi yleisempää. Joukkuelajeja harrastavat nuoret käyttävät enemmän päihteitä kuin yksilölajien harrastajat. Taustasyinä saattavat olla ryhmäpaine ja urheilujoukkueen sosiaaliset normit. (Kokko 2014, 20.)

Metsäpellon ja Pulkkinen (2014) mukaan kuitenkin aiempien tutkimuksien varjolla urheilulla olisi positiivisia vaikutuksia lasten psykososiaaliseen kypsyyteen ja sosiaaliseen pätevyteen. Toisaalta näiden positiivisten tutkimustulosten lisäksi on tehty tutkimuksia, joiden mukaan urheiluun osallistumiseen liittyy stressin kokemuksia, lisääntyntä alkoholin käyt-

töä aikuisuudessa ja heikompia arvosanoja alakouluikäisillä lapsilla. (Metsäpelto & Pulkkinen 2014, 25–27.)

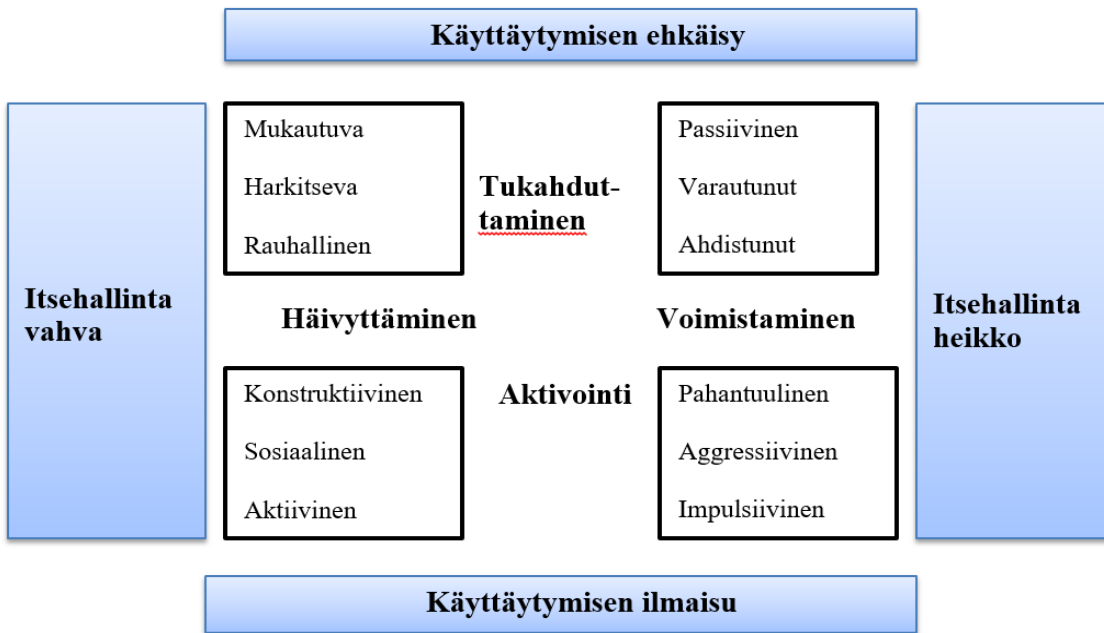
Tässä tutkimuksessa jaottelen sosioemotionaaliset taidot kolmeen osa-alueeseen: tunteiden ilmaisemistaitoon, ryhmässä toimimiskykyyn ja sosiaalisiin taitoihin, sekä motivaatioon. Nämä kolme ovat oppimiseen vahvasti liittyviä sosioemotionaalisten taitojen osa-alueita.

### 3.3.1 Tunteiden ilmaisemistaito

Tunteet eli emootiot ovat monitasoisia ja ne ilmenevät autonomisessa hermojärjestelmässä, motorisessa järjestelmässä ja subjektiivisissa kokemuksissa. Kasvojen ilmeiden perusteella pystytään tunnistamaan ihmisen perustunteet, kuten onnellisuus, surullisuus, hämmästyminen, pelko, suuttumus ja inho. Tunteiden tehokas säätely auttaa lasta käyttäytymään rakentavasti ja sopivasti erityisesti ristiriitatilanteissa ja huomioimaan tilannetekijöitä järkevästi. (Pulkkinen 2002, 69–70.)

Lasten välillä on yksilöllisiä eroja emotionaalisuudessa ja tunteiden säätelytaidoissa. Emotionaalisuuden osa-alueita ovat reaktiivisuus, emootioiden valenssi eli taipumus kokea myönteisiä tai kielteisiä tunteita enemmän, sekä emootioiden intensiteetti. Samanlaiset tilannetulkinnat voivat herättää jossakin lapsessa voimakkaampia tunteita kuin muissa, ja muun muassa tällaiset erot vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen vertaistensa kanssa. Myös tilannevihjeiden emotionaalisuus, oma emotionaalinen tila ja sen tunnistaminen sekä empaattisuus muita kohtaan vaikuttavat lapseen sekä siihen millaisiin tilannevihjeisiin lapsi kiinnittää huomiota sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen empaattisuus vaikuttaa siihen, miten hän arvioi oman toimintansa tuloksia ja millaista toimintastrategiaa hän käyttää vuorovaikutustilanteessa. (Salmivalli 2005, 109–110.)

Tunteet ovat läsnä ja nähtävissä lapsen käytöksessä. Kuvio 3 esittelee eräänlaisen mallin tunteiden ja käyttäytymisen yhteyksistä toisiinsa. Erilaisia säätelyprosesseja yhdistelemällä voidaan kuvata lasten erilaisia toimintatapoja tilanteissa. (Pulkkinen 2002, 70.)



KUVIO 3. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli Pulkkisen (2002) mukaan.

Lapsen tunnekokemukset aktivoivat tai tukahduttavat hänen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (Sääkslahti 2015, 115). *Käyttäytymisen aktivointi* vaikuttaa siihen, että lapsi reagoi pieneen ärsytykseen, nopeasti ja voimakkaasti. Aktivoituminen on todennäköistä lapsilla, jotka ovat temperamentiltaan nopeasti reagoivia, ja joiden kasvatusta on ollut sallivaa. *Käyttäytymisen tukahduttaminen* on todennäköistä, jos lapsi on hitaasti reagoiva temperamentiltaan ja kasvatusta on ollut alistavaa tai sisäistä kontrollia vahvistavaa. Käyttäytymisen tukahduttaminen voi liittyä myös tiettyyn tilanteeseen, jossa läsnä on tärkeä henkilö tai tilanteeseen, johon liittyy tiukkoja sääntöjä.

Lapsen keskittyessä *tunnetta voimistaviin* vihjeisiin, kuten pelkoon, tapahtuu elimistössä toimintaan valmistautumista. Tunteiden voimistamisen herkkyyteen vaikuttavat muun muassa lapsen temperamentti, johon liittyy heikko reaktiivisuuden säätelykyky, kasvatusta, joka ei tue tunteiden säätelyn kehittämistä, hetkellinen tila, kuten väsymys ja kypsymättömyys tulkita tilanteita. *Tunnetilaa häilyttäessä* lapsi keskittyy niihin asioihin, joiden avulla hän voi säädellä tunnetta ja sen tulkintaa. Tunnetilan häilyttämistä auttavat lapsen temperamentti, johon liittyy vahva reaktiivisuuden säätelykyky, kasvatusta, joka tukee sisäisen säätelyn kehitystä, hetkellinen tila, kuten onnellisuus ja kypsyytäs käsitellä tilannetta. (Pulkkinen 2002, 71–72.)

Emootioiden säätelytaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä vaikuttaa omien tunnetilojensa voimakkuuteen ja keston. Tunnetila pyritään käsittelemään niin, että toimintakyky pysyisi mahdollisimman hyvänä. Emootioiden säätelyä käytetään joskus synonyymina emootioiden ilmaisun säätelylle, eli siihen millaisia käytöksessä näkyviä reaktioita tunteet aiheuttavat. Tunteiden säätelyn opettelusta hyötyy erityisesti lapsi, joka kokee helposti negatiivisia tunteita, kuten suuttumusta ja jonka emootiot ovat hyvin intensiivisiä. (Pulkkinen 2002, 69; Salmivalli 2005, 111.) Tunteiden säätelyä harjoittaessa voidaan keskittyä esimerkiksi harjoittelemaan yhteistyötaitoja, omastaan jakamista ja vuorottelua, suuttumuksen käsittelyä, toisten ihmisten ajattelua sekä tavoitteen saavuttamisen keinoja. Erilaiset mielikuvat ja sadut tukevat tunne-elämän kehitystä ja tunteiden käsittelytaitoa. (Pulkkinen 2002, 67, 111.)

Emootioiden säätelytaitoon vaikuttavat temperamenttitekijät, kognitiivinen kehitys sekä sosialisatio. Nämä kolme tekijää ovat myös keskenään vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat eri määrin erilaisissa tilanteissa ja eri kehitysvaiheissa ihmisen tunteiden säätelyyn. (Pulkkinen 2002, 75.) Temperamenttitekijät ohjaavat lapsen kokemia tunteita ja vaikuttavat lapsen tunteiden ilmaisutapaan. Tunteet taas vaikuttavat vahvasti lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. (van der Aalsvoort 2011, 146.) Lapsi pyrkii jo varhain säätelämään omia tunteitaan ja hallitsemaan toimintaansa. Jo kolmen kuukauden ikäisenä vauva pystyy tahdonalaisesti säätelämään tunteitaan esimerkiksi kääntämällä päätään ja suuntaamalla huomiotaan. Lapsen itsesäätelykyvyn kehittymiseen vaikuttavat vahvasti varhainen hoiva ja kasvatus. Varhaislapsuuden kokemukset rakentavat lapsen tapaa säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. Koulun alkaessa nämä prosessit ovat jo hyvin vakiintuneita. (Kokkonen 2010, 93; Pulkkinen 2002, 74–82.) Kouluissa hyödynnetään vielä varsin vähän opettajajohtoista tunteiden tunnistamisen ja säätelämisen harjoittelun potentiaalia (Schutz ym. 2011, 66–67).

### 3.3.2 Ryhmässä toimimiskyky ja sosiaaliset taidot

Vuorovaikutus on läsnä oppimisessa ja oppiminen tapahtuu aina aktiivisessa vuorovaikutuksessa kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Oppiminen ei rajoitu vain suunniteltuun, ohjattuun oppimiseen esimerkiksi koulussa, vaan vuorovaikutuksellista oppimista tapahtuu koko ajan. Oppimisen lähtökohtana onkin lapsen synnynnäinen valmius tavoitteelliseen toimintaan sekä vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Kantomaa, Syväoja & Tammelin 2013, 13; Sajaniemi ym. 2012, 64; Tynjälä 2000, 18.)

Vuorovaikutuksellisessa oppimisessä keskeistä on, että lapsella on kyky toimia yhteisöllisesti ja huomioida sosiokognitiivisia normeja ja arvoja, joita ryhmässä vallitsee. (Scardamalia & Bereiter 2003, 2–8; Syväoja ym. 2012, 21.) Jos uusi lapsi pyrkii mukaan ryhmään sellaisella tavalla, joka ei ole ryhmässä vakiintuneiden sääntöjen, tavoitteiden ja yhteisen toiminnan mukaista, hänet todennäköisesti torjutaan. Ryhmään mukaanpääsyyn liittyviä sosiaalisia taitoja ovat muun muassa aktiivisuus, ystävällinen puhe, hymyily ja ehdotusten teko. (Salmivalli 2005, 75.) Nämä taidot ovat oleellisia myös ystävyysuhteiden jatkuvuuden kannalta (van der Aalsvoort 2011, 145).

Lapsen kyky ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja itsearviointi omasta työskentelystä ovat merkittäviä tekijöitä vuorovaikutuksessa. Myös aloitteellisuus ja aktiivisuus liittyvät vahvasti ryhmässä toimimiskykyyn. (Scardamalia & Bereiter 2003, 2–8; Syväoja ym. 2012, 21.) Aloitteellisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi suhtautuu uusiin asioihin avoimesti ja tarttuu toimeen. Aloitteellisuus kehittyy pienillä lapsilla hyvin vapaassa leikissä, esimerkiksi majan rakennuksessa. (Jantunen 2009, 100.)

Toimivat vertaissuhteet ovat lapselle merkittäviä, sillä ne edistävät muun muassa koulumenestystä (Bush & Ladd 2001, 558). Vertaisten kanssa harjoitellaan yhdessä olemista, kompromissien tekoa sekä oman paikan ottamista, jämäkkyyttä ja johtamista. Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun avulla lapsi oppii myös paljon itsestään ja rakentaa omaa minäkuvaansa. Myönteisen kehityksen pohjana on, että lapsella on kohtalainen toverisuosio, joka suojaa häntä vaikeuksilta. Torjuttu tai ryhmän ulkopuolelle jätetty lapsi ei pääse harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan vertaisseuran puutteen vuoksi. Tytöt hakeutuvat jo pienestä pitäen toisten tyttöjen pariin ja pojat valitsevat leikkikavereiksi toisia poikia. Yksilölliset erot ovat kuitenkin suuria siinä, miten usein lapsi leikkii samaa sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Toiset lapset leikkivät myös vastakkaisen sukupuolen kanssa tai eivät valikoit seuraansa sukupuolen perusteella. (Salmivalli 2005, 32–33, 161.)

Sosiaalisia taitoja määritellään niiden seuraamusten perusteella. Sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä on konkreettisissa tilanteissa myönteiset sosiaaliset seuraamukset, kuten leikkiin pääseminen tai ystävyysuhteiden syntyminen. (Salmivalli 2005, 79.) Koulun alkaessa sosiaalisessa kehityksessä korostuu roolioton kehittyminen ja kyky oppia näkemään asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Lapset tarvitsevat kuitenkin vielä aikuisen ohjausta ristiriitaisissa tilanteissa. Aikuisen tuen avulla lasta autetaan myös toisen näkökulman ymmärtämisessä. (Pulkkinen 2002, 113.)



Yhteenkuuluvuuden tunteessa yhdistyvät niin lapsen suhteet muihin ihmisiin kuin lapsen itsetunto ja usko omiin taitoihinsa. Vahva yhteenkuuluvuuden tunne lisää positiivisia tunteita, kuten innostusta ja kiinnostumista sekä parantaa osallisuutta. Yhteenkuuluvuutta tuntevat lapset ovat itsevarmempia, työskentelevät ahkerammin ja menestyvät paremmin koulussa. Lapset myös suuntautuvat ryhmiin, joissa on positiivinen keskinäinen riippuvuus. Tällainen ryhmä voi muodostua esimerkiksi harrastuksen piiriin. Koulussa vertaisten kanssa toimivat suhteet vaikuttavat positiivisesti lapsen kouluun kiinnittymiseen ja jaksamiseen. Yhteenkuuluvuuden tunne myös parantaa oppimisen laatua ja vahvistaa perusturvallisuuden tunnetta. (Furrer & Skinner 2003, 148–159; Osterman 2000, 359–360; Pulkkinen 2002, 112; Syväoja ym. 2012, 21.)

Yhteisöllisen oppimisen ajatus perustuu Vygotskyn käsitteisiin ja tulkintaan siitä, kuinka kaikki lapsen kehitys liittyy voimakkaasti sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Vygotsky ajatteli, että lapsen ympärillä on kolme vyöhykettä. Lähin vyöhyke (aktuaalinen) on sellainen, jossa lapsi osaa toimia itsenäisesti. Toisella (potentiaalisella) vyöhykkeellä lapsi osaa toimia aikuisen avustamana. Kolmannella vyöhykkeellä ovat ne tiedot ja taidot, jotka ovat lapselle vielä liian vaikeita omaksua. Kouluoppimisen ja kouluvalmiuksienkin näkökulmasta Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke –teoria on merkittävä. Lähikehityksen vyöhyke paljastaa kouluvalmiuksia arvioitaessa, millaiset mahdollisuudet lapsella on oppia vuorovaikutuksessa. Lapset saattavat olla samalla tasolla kehityksessä ja valmiuksissa muuten, mutta lähikehityksen vyöhykkeet voivat olla hyvinkin erilaisia. (Hakkarainen 2002, 68; Lehtinen & Kuusinen 2001, 122–123; Linnilä 2011, 70; Vygotsky 1978, 102.) Lähikehityksen vyöhykkeen ajatus näkyy myös tässä tutkimuksessa opettajien arvioidessa oppilaidensa kykyä toimia vuorovaikutuksessa. Pedagogisesta näkökulmasta oppilasta tulisi ohjata nykykehityksen alueelta kohti lähikehityksen aluetta, jotta lapsen oppimispotentiaali hyödynnettäisiin mahdollisimman hyvin. Kehityksen ja oppimisen arvioinnissa tulisi korostaa dynaamista arviointia. (Ojala 2015, 31.)

### 3.3.3 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan halua tehdä jotain asiaa tai sitten tämän halun puutetta (Buehl & Alexander 2009, 475; Linnilä 2011, 166). Motivaatiolla on tietty voimakkuus ja suunta tai suuntautuneisuus. Motivaatio jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Usein ulkoinen motivaatio koetaan oppimisen lähtökohtana huonona. Sisäinen motivaatio nähdään enem-

män harrastuspohjaisena uteliaisuutena, jolloin jotakin tehdään sen itsensä vuoksi, eikä ulkopuolisista syistä. (Kansanen 2004, 102; Linnilä 2011, 166.) Motivoituneelle toiminnalle tyypillistä on yrittäminen (Linnilä 2011, 166). Lapsen itsetunto, tavoiteorientaatio ja autonomia ovat merkittäviä taustatekijöitä lapsen motivoitumiseen ja toimintaan koulussa. Toisaalta sosiaaliset suhteet niin vertaisiin kuin aikuisiin ovat merkittäviä motivaation muodostajia lapsilla. (Furrer & Skinner 2003, 158–159.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen lapsen motivaatiota koulua ja harrastusta kohtaan opettajan kokemana.

Opettajan tehtäviin koulussa kuuluu mielenkiintoa herättämällä suunnata oppilaiden motivaatiota opiskeluun (Kansanen 2004, 101; Järvelä & Renninger 2014, 672). Kouluoppimisesta tulisi kehittyä oppilaan mielessä arvokasta oppimisen tavoitteiden perusteella eikä vain ulkoisten palkintojen, kuten arvosanojen, vuoksi (Kansanen 2004, 102). Koulussa oppimismotivaatioon vaikuttaa voimakkaasti oppimisympäristö. Parempiin oppimistuloksiin päästään, jos oppimiselle luodaan sellaiset puitteet, joilla tuetaan sisäistä motivaatiota. Motivaatio paranee ympäristössä, jossa tarjotaan lapselle pätevyyden, yhteenkuuluvuuden sekä itsenäisyyden tunnetta. Opettajan rooli on merkittävä joko lapsen valintojen kontrolloijana tai lapsen omien valintojen suosijana. Lapsen pitää päästä itse tekemään ja saada tunne siitä, että hän voi itse olla vaikuttamassa oppimiseensa. (Linnilä 2011, 167.) Koulu-tehtävien tulisi olla myös tilannesidonnaisia, eli liittyä sellaisiin käyttötilanteisiin, joissa oppilaat voivat myöhemmin tarvita opittuja tietoja ja taitoja (Tynjälä 2000, 143). Thunbergin (2007) tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista koululaisista on onnellisia ja motivoituneita koulussa, mutta oppilaat eivät koe voivansa vaikuttaa itsenäisesti oppimiseensa. Tämä tulos viittaa koulun ulkoisiin motivaation lähteisiin, kuten palkintoihin tai seuraamusten välttämiseen, ei niinkään oppimisen tuottamaan iloon tai tärkeyteen. (Thunberg 2007, 126.)

Liikuntamotivaatio on osa lapsen persoonallisuutta, joka syntyy positiivisten kokemusten kautta. Kontekstuaaliseen liikuntamotivaatioon vaikuttavat vapaa-aika, urheiluseura, koulu liikunta, perhe sekä kaverit. Koettu pätevyys on tärkeässä roolissa harrastuksiin motivoitumisen taustalla, sillä itsensä hyväksi tunteminen tekemisessä tai lajissa lisää fyysistä aktiivisuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 146–150.) Sisäistä motivaatiota urheiluharrastuksessa lisää oma halu kehittyä sekä hauskuus ja nautinto, jota urheileminen tuottaa. Lasten ja nuorten kohdalla sisäinen motivaatio näkyy positiivisina tunteita, kuten ilona ja onnellisuutena, omien taitojen kehittymisenä sekä osallistumisena ryhmän sosiaaliseen toimintaan. Myös valmentajan johtamistyyllillä on vaikutusta motivaatioilmapiirin syntymiseen.

Loukkaantumiset ja sairastumiset taas heikentävät sisäisen motivaation säilymistä. (Jaakkola 2014, 15; Sipari & Konttinen 2014, 22–23.) Huippu-urheilijaksi tähdätessä urheilijan motivaatio on keskeisessä roolissa. Nuorella urheilijalla motivaatioon vaikuttavat muun muassa elämäntilanne, harjoittelun taso ja laatu sekä valmennussuhteen laatu. Myös onnistumisen kokemukset harjoituksissa ja kilpailuissa parantavat motivaatiota. (Sipari & Konttinen 2014, 22.)

Motivaatio näkyy toiminnassa voimakkuutena eli siinä kuinka voimakkaasti yritetään, pysyvyytenä eli kuinka toimintaan sitoudutaan, sekä tehtävien valintana, jolloin erittäin motivoituneena halutaan valita haasteellisia tehtäviä. Esimerkiksi liikunnallisesti motivoitunut lapsi ponnistelee liikuntatuokioissa, harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajalla ja tekee muutenkin elämässään sellaisia valintoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145; Roberts 2001, 10.)

Liikuntaan yhdistetään usein kilpailuvietti. Ihmisellä ei ole sisäänrakennettua biologista kilpailuviettä vaan kilpailullisuus syntyy kokemuksista, joissa ihmiset ovat erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Jo lapsille syntyy erilaisia kokemuksia kilpailemisesta ja siitä, kuinka lähipiiri suhtautuu kilpailuihin. Kilpailuvietin sijasta lapsella on tarve kokea kyvykkyyttä ja kyvykkyyden tunnetta vahvistetaan yksilöllisesti sekä normatiivisen vertailun ja itsevertailun kautta. Kilpailulla ei sinällään ole vaikutusta oppilaan motivaatioon, jos toiminnassa on riittävästi mukana myös tehtäväsuuntautuneisuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 154–155.) Ruokosen, Kokkosen ja Kokkosen (2014) tutkimuksessa 4.–6. luokkalaiset tytöt kokivat liikuntatuntien ilmapiirin vähemmän minäsuuntautuneeksi kuin pojat. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmapiiri ja vahva sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisäsi tytyillä myös psykologista turvallisuuden tunnetta liikuntatunneilla. Sukupuolieron tässä taustalla tutkimuksessa saattoi olla se, että osa oppilaista oli sekaryhmissä liikuntatunneilla ja osa sukupuolen mukaan määritellyissä ryhmissä. (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014, 53.)

Urheiluseuran toimintaorientaatiolla voi olla vaikutusta siihen, millainen motivaatioilmapiiri harrastukseen liittyy. Toimintaorientaatioiden ääripäitä ovat urheilullis-suoritukselliset seurat sekä sosio-kulttuuriset seurat. Urheilullis-suorituksellinen seura on mukana kilpaurheilussa ja tavoitteena on olla huippu-urheiluseura, jossa huippusuoritus ja lopputulos ohjaa toimintaa. Sosiokulttuurinen seura ohjaa liikunnan harrastamiseen sosiaalisessa ympäristössä. Suurin osa nykyseuroista on tältä väliltä, kilpailullis-kasvatuksellisia seuroja. Nii-

den toiminnan tavoitteisiin kuuluvat lajinomaisuus, säännöllinen valmentautuminen ja kilpailulliset tavoitteet. (Kokko 2013, 132.)

Salasuon, Piispan ja Huhdan (2015) huippu-urheilijoihin keskittyvässä tutkimuksessa varhaisen erikoistumisen lajien urheilijat kertoivat lapsuuden ja nuoruuden motivaatiolähteeksi halun kehittyä, suorituksesta nauttimisen, hauskuuden sekä kavereiden seuran. Kahdella haastatelluista huipun tavoittelu ja kilpailullisuus olivat voimakkaita motivaatiotekijöitä jo nuoresta alkaen. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142.) Huippu-urheilussa taustalla vaikuttaa usein vahva tehtävä- ja kilpailusuuntatuneisuus, jolloin kumpikin osapuoli on tasapainossa keskenään (Sipari & Konttinen 2014, 23).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka luokanopettajat suhtautuvat tavoitteellisen urheiluharrastuksen ja koulun yhteensovittamiseen. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten kilpaurheiluun tähtäävä harrastus näyttäytyy koulussa opettajan mielestä ja millaisia negatiivisia ja positiivisia osa-alueita opettajat nostavat aiheesta esille. Lähestyn aihetta erityisesti sosioemotionaalisten valmiuksien kautta.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia taustatekijöitä ilmenee opettajien kertomana koulunkäynnin ja tavoitteellisen harrastuksen yhdistämiseen liittyen?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on tavoitteellisen urheiluharrastusten vaikutuksista sosioemotionaalisiin taitoihin koulussa?

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda ilmiöstä mahdollisimman monipuolisia näkökulmia esille. Tutkimukseen valituilla opettajilla on luokallaan tällä hetkellä yksi kilparyhmässä harjoitteleva yksinluistelija. Kaikilla kilparyhmän luistelijoilla on viikossa kuusi harjoituskertaa jäällä ja viisi oheisharjoituskertaa. Haastateltavaksi valittiin toisen luokan opettajat, jotka ovat ehtineet olla lasten kanssa jo yli vuoden ja tuntevat oppilaansa hyvin. Näin ollen opettajien on helpompaa kuvailla oppilastaan ja pitkällä aikavälillä harrastus on mahdollisesti ehtinyt jo näkyä koulumaailmassa. Oppilaat ovat alkuopetusikäisiä, joten opettaja muistaa vielä oppilaan koulunaloittamiseen liittyviä asioita ja alkuopettajille kouluvalmiuden käsite on valmiiksi jo tuttu.

### 4.1 Fenomenografia tutkimusotteena

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on prosessi, jossa esimerkiksi tutkimustehtävät ja tutkimuksen etenemisvaiheet voivat selkiintyä vasta prosessin etenemisen myötä. Laadulliseen tutkimukseen oleellisesti kuuluu tutkimusaiheen rajaaminen. (Kiviniemi 2010, 70–73.) Erityisesti kasvatustieteellisessä laadullisessa tutkimuksessa käytetään paljon fenomenografiaa tutkimusotteena (Huusko & Paloniemi 2006, 162).

Fenomenografiassa tutustutaan ilmiöön ja tarkastellaan sitä erilaisista näkökulmista. Tutkimusaineistosta pyritään selvittämään tutkittavien erilaisia käsityksiä tutkimusaiheesta.

(Ahonen 1994, 116; Metsämuuronen 2006, 108.) Bowdenin (1996) mukaan fenomenografialla voidaan tutkia yhteiskunnan ilmiötä, jotka jollain tapaa liittyvät kouluun ja oppimiseen (Bowden 1996, 49). Selvitän tutkimuksessa opettajien erilaisia käsityksiä, joten fenomenografian avulla lähestyn opettajien omia näkemyksiä ja tulkintoja aktiivisesta urheiluharrastuksesta ja sen vaikutuksista kouluun. Tavoitteena on saada selville erilaisia käsityksiä lasten tavoitteellisesta urheiluharrastamisesta, niin positiivisten kuin negatiivistenkin asioiden osalta.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä erilaisia käsityksiä ilmiöstä sekä selvittää käsitysten keskinäisiä suhteita. Tavoitteena on kuvailla enemmän erilaisia käsityksiä kuin etsiä niiden taustalla vaikuttavia syitä. Ihmisen kokemustausta vaikuttaa erilaisten käsitysten muodostumiseen enemmän kuin ikä. (Ahonen 1994, 114.) Käsityksissä sisällöt eroavat laadullisesti toisistaan, koska jokaisen tutkitavan ihmisen viitekehys ja tausta on erilainen. Kontekstuaalisuus ja suhteellisuus tulee huomioida fenomenografisessa tarkastelussa. (Huusko & Paloniemi 2006, 171.) Fenomenografit tutkivat empiirisesti tutkitavan käsityksiä, jotka ovat muodostuneet kokemusten kautta. Ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka mielessään rakentaa kuvaa tapahtumien yhteyksistä. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena on juuri nuo sisällöllisesti erilaiset tavat käsittää ympäröivää maailmaa. (Ahonen 1994, 116.)

Fenomenografiassa ilmiö ja käsitys ovat saman asian kaksi eri puolta. Ilmiöt ovat kokemuksia ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta, joista rakentuu aktiivisesti käsityksiä. Käsitys ja ilmiö ovat tästä syystä samanaikaisia ja erottamattomia. Kokemus taas nähdään suhteena, joka yhdistää subjektin ja objektin, jolloin käsitys on yhtä aikaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Ahosen (1994) mukaan käsitys on siis kokemuksen ja ajattelun kautta muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa vertaillaan eri ihmisten käsityksiä. Sen lisäksi suhteutetaan myös yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. (Ahonen 1994, 116–117.)

Fenomenografisen tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä (Ahonen 1994, 115). Urheilu ja harrastukset ovat säännöllisesti esillä mediassa, sillä esimerkiksi iso osa harrastuksista erikoistuu jo hyvin varhain ja harjoitusmäärät kasvavat niin suuriksi, että lajivalinta on tehtävä hyvin nuorena (Repo 2015). Usein olisi järkevämpää harrastaa useita lajeja monipuolisesti ja valita päälaaji vasta teini-iän kynnyksellä (Lämsä 2009, 143). Harrastusten hinnat osal-

taan myös lisäävät eriarvoisuutta ja lisäksi eriäviä mielipiteitä herättää niin opettajien kuin vanhempien keskuudessa kysymys siitä, ovatko harrastukset yleisesti hyvä vai huono asia. Tutkijan ennako-oletuksena osa opettajista ja vanhemmista voi nähdä harrastukset kilpavarusteluna, jossa kisaa käydään siitä, kenen lapsi harrastaa eniten.

Seuraavassa vaiheessa tutkimuksen käsitteisiin perehdytään teoreettisesti ja jäsennetään siihen alustavasti liittyvät lähtökohdat (Ahonen 1994, 115). Kandidaatintutkielmassa olen jo perehtynyt oppimisvalmiuden käsitteeseen sekä motoristen taitojen kehitykseen, joten alustava teoretieto tähän tutkimukseen löytyi kandidaatintyöstä. Nyt tutkimuksen näkökulma on kuitenkin hieman erilainen, joten perehtyminen aiheeseen alkoi hyvin laajan teorian läpikäynnillä, jonka jälkeen pyrin valikoimaan näistä juuri tähän tutkimukseen sopivat lähteet. Myös työn sisällysluettelo alkoi muodostua tässä vaiheessa, kun lähtökohdat alkoivat jäsenyä. Oppimisvalmiuden käsite muuttui tässä vaiheessa kouluvalmiuden käsitteeseen. Kouluvalmius-käsitteellä rajaan valmiuksien määrittelyn juuri koulukontekstiin.

Kolmannessa tutkimusvaiheessa tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään aiheesta (Ahonen 1994, 115). Haastattelin viittä oululaista opettajaa, joiden luokalla on kilparyhmässä harjoitteleva taitoluistelun harrastaja. Haastattelu oli teemoitettu kouluvalmiuksien osalta niin, että opettajat joutuisivat pohtimaan käsityksiään mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti. Opettajat saivat haastattelun alussa A4-kokoisen paperin, jolle olin koostanut kouluvalmiuteen liittyviä asioita niin, kuin tarkoitukseni on niitä tässä tutkimuksessa käsitellä (LIITE 2).

Fenomenografisen tutkimuksen neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja kokoaa ne ylemmän tason merkitysluokiksi (Ahonen 1994, 115.) Haastateltavien käsitysten kuvailussa ja tunnistamisessa on tärkeää pysyä mahdollisimman uskollisena kerätylle aineistolle (Sandberg 1996, 130). Fenomenografisessa tutkimuksessa on myös haasteellista erottaa vastaajan käsityksiä ja mielipiteitä toisistaan. Tutkijan olisi myös hyvä pohtia, millainen on käsitysten asema ja olemassaolo ennen kuin tutkimustilanteessa käsitteellistetään ilmiöt. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

#### **4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä voidaan käyttää haastatteluja, havainnointia, päiväkirjoja tai muuta kirjallista tai kuvallista aineistoa. Haastattelu on ylei-

sin aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, sillä laadulliselle tutkimukselle on keskeistä tutkittavan osallistuvuus. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tutkittavien näkökulmaa esille. Kieli onkin ajatusten ja käsitysten ilmaisemisen välineenä merkittävä. (Eskola & Suoranta 1999, 15–16, 86; Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Haastattelun tavoitteena on selvittää tutkittavan ajatuksia. Haastattelu on keskustelu- ja vuorovaikutustilanne, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toisiinsa. Haastattelu kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja keskustelu on tutkijan johdattamaa. (Eskola & Suoranta 1999, 86.) Aineistonkeruumenetelmäksi on tässä tutkimuksessa valittu puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelut ovat yleisiä suomalaisissa tutkimuksissa, sillä teemat esimerkiksi muodostavat selkeän kehikon, jonka avulla litteroidun aineiston käsittely voi helpottua. Teemahaastattelussa haastateltavalle jätetään mahdollisuuksia avoimiinkin pohdintoihin, eikä haastattelun kulkua ole suunniteltu liian tarkaksi. Kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määritely. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset, mutta jokainen haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. Näin haastateltava pääsee puhumaan myös mahdollisimman vapaasti, jolloin tutkijan johdattelu ja aiheen rajaus eivät rajoita tutkittavan kertomaa. (Eskola & Suoranta 1999, 87; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa on selkeä tutkimusongelma, johon pyrin selvittämään monipuolisesti opettajien käsityksiä. Tästä syystä avoimen haastattelun riskinä olisi voinut olla, että analyysia tehdessä olisi ollut haastavaa koota aineistoja yhteen. Strukturoitu haastattelu taas saattaa estää opettajia tuomasta kaikkia mahdollisia näkökulmia esiin, joten puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi parhaiten aiheeseen ja fenomenografiseen tutkimusotteeseen tässä tilanteessa. Haastattelun pohjana oli etukäteen määritetyt aihepiirit (LIITE 1). Lisäksi haastattelutilanteessa jokaiselle opettajalle annettiin paperilla luettavaksi tässä tutkimuksessa jäsennettävä kouluvalmius-käsitteen määritelmä (LIITE 2).

Esihaastattelun tekeminen on suositeltua, jotta käytännössä pääsee kokeilemaan esimerkiksi kysymysten asettelua. Myös nauhurin käyttöä suositellaan harjoiteltavaksi esihaastattelussa. (Eskola & Suoranta 1999, 89–90.) Tein tätä tutkimusta varten esihaastattelun viikko ennen varsinaisia haastatteluja. Esihaastatteluun osallistunut opettaja oli tuttu lajin kautta yhden luistelijan äitinä, joten haastattelu suoritettiin muista haastatteluista poiketen jäähallin pukuhuoneessa. Koehaastateltavaksi ei kannata valikoida ystävää, sillä oudomman ihmisen kanssa pääsee paremmin kokeilemaan aidomman tuntuista haastattelutilannetta (Es-



kola & Suoranta 1999, 89). Tässä tilanteessa koehaastateltavan henkilön löytämisellä oli hieman kiire, joten oli helpompi lähestyä lajin kautta tuttua opettajaa, kuin täysin ventovierasta opettajaa. Tärkeä koehaastattelun kannalta oli myös, että koehaastateltavalla oli jo suhteellisen pitkä työura takana ja että laji oli hänelle tuttu. Opettajalla oli sen hetkellä ensimmäisellä luokallaan muita aktiivisia harrastajia, mutta ei taitoluistelun harrastajia.

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Oulun alueen toisen luokan opettajat, joiden luokalla on oppilaana kilparyhmässä harjoitteleva taitoluistelija. 8-vuotiaat kilparyhmäläiset harjoittelevat viikossa kuusi kertaa jäällä ja viisi kertaa oheisissa. Haastateltavien etsintä aloitettiin olemalla yhteyksissä kilparyhmän luistelijoiden vanhempiin. Lähetin vanhemmille joulukuussa 2014 sähköpostin, jossa kerroin mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tarkoituksen. Vanhemmat saivat vapaaehtoisesti ilmoittaa, missä koulussa heidän lapsensa ovat ja kenen luokalla, jos he sallivat lapsensa opettajan haastattelemisen. Vanhemmat ilmoittivat samalla opettajan puhelinnumeron. Yksi vanhemmista oli ensin yhteyksissä opettajaan, ja tämä opettaja ilmoitti itse sähköpostilla olevansa käytettävissä haastatteluun.

Muille opettajille soitin joulukuun aikana ja sovin haastattelu-aikataulut tammikuulle 2015. Kerroin lyhyesti opettajille tutkimuksen teemat puhelussa. Haastateltavia opettajia löytyi yhteensä viisi. Seitsemästä kohdejoukon luistelijasta yhdellä luistelijalla oli alkuopetuksen aikana vaihtunut opettaja tiuhaan ja tammikuussa oli tulossa jälleen uusi opettaja, joten tämä rajautui pois kohdejoukosta. Lisäksi yksi opettajista ei halunnut osallistua haastatteluun, kun vanhempi oli asiasta tiedustellut. Haastateltavien opettajien selvittyä keräsin vielä kirjallisen tutkimusluvan luistelijoiden vanhemmilta.

Tein tutkimushaastattelut tammikuussa 2015 opettajien omilla kouluilla Oulun seudulla. Haastattelusta sopiessa on tärkeää antaa haastateltavan valita haastattelupaikka, joka on hänelle itselleen mieluinen (Eskola & Suoranta 1999, 92). Opettajat saivat itse valita haastattelupaikan ja kaikki toivoivat haastattelua omalle koululleen omaan luokkaan. Näin haastattelujen aikataulutus ei ollut myöskään haastavaa opettajille, kun he pystyivät yhdistämään sen työpäivään. Haastattelupaikkana toimivat opettajien omat luokkahuoneet. Neljä haastattelusta oli suoraan opettajan työpäivän päätyttyä kello 13–15 välillä. Yksi haastattelusta oli ennen koulupäivän alkua klo 8–9. Jokaiselle haastattelulle oli varattu vähintään 30 minuuttia, mutta haastattelun alkaessa tarkistin jokaiselta opettajalta, mihin kellonaikaan haastattelun pitää viimeistään päättyä. Nauhoitin haastattelut opettajan luvalla. Lisäk-

si keräsin opettajilta allekirjoituksen, jolla he myönsivät oikeuden käyttää haastattelumateriaalia aineistona tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 1. Haastatteluiden kesto, litteroidun tekstin sivumäärä ja haastatteluajankohdat

Haastateltava	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä	Haastattelun ajankohta
Koehaastattelu	54 min	8 sivua	14.1.2015
T1, oppilas Maria	55 min	16 sivua	22.1.2015
T2, oppilas Viivi	26 min	9 sivua	23.1.2015
T3, oppilas Laura	30 min	9 sivua	28.1.2015
T4, oppilas Ella	53 min	19 sivua	29.1.2015
T5, oppilas Hanna	40 min	15 sivua	30.1.2015
<b>Yhteensä</b>	258 min = 4h 18min	76 sivua	14.1.–30.1.2015

Koehaastattelun opettaja ei täyttänyt tutkimusjoukon kriteerejä, mutta yli 20 vuoden työkokemuksen perusteella hän valikoitui esihaastatteluun. Koehaastattelussa opettaja antoi palautetta kysymysten asetelusta ja kouluvalmiuspaperista. Koehaastattelun litteroinnissa jätin palauteosuudet litteroimatta. Tein haastatteluun liittyvästä palautteesta muistiinpanoja, joiden pohjalta muokkasin hieman haastattelurunkoa ennen ensimmäistä varsinaista haastattelua. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 76 sivua näistä kuudesta haastattelusta (TAULUKKO 1). Litteroinnissa rivivälinä oli 1,0, fonttina Times New Roman ja fonttikokona 12.

Haastateltavista opettajista kahdella oli työkokemusta 4–5 vuotta ja kolme oli ollut työelämässä yli 20 vuotta. Opettajista neljä oli naisia ja yksi mies. Kenelläkään heistä ei ollut omakohtaista kokemusta lasten urheiluvalmennuksesta, mutta jokaisella haastateltavalla oli omia lapsia, jotka osallistuivat jollakin tasolla ohjattuun liikuntaharrastukseen. Kaikki opettajat myös kertoivat harrastavansa itse liikuntaa vapaa-ajalla.

Vaikka kyseessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, kaikki haastattelut etenivät hieman eri tavoin. Jokainen haastattelu on kuitenkin kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, joten vuorovaikutuksen huomioiminen haastattelun analyysissä on tärkeää (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Annoin opettajille vapauden kertoa välissä mieleen tulevia asioita enkä keskeyttänyt tarinoita, vaikka olisimmekin ajautuneet pois tutkimuskysymyksistä. Haastattelun jälkeen kirjasin ylös kaikki mahdolliset haastatteluun liittyneet seikat. Esimerkiksi eräässä koulussa tapasin luistelijan juuri ennen haastattelua, ja opettaja näki tervehtimämme.

### 4.3 Analyysin kuvaus

Fenomenografinen analyysi tehdään yleensä aineistolähtöisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Aineistolähtöinen analyysi ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan sopinut aiheeseen, sillä tutkimuksessa näkyy selkeästi teoriaohjautuvuus, vaikka fenomenografia toimii tutkimusotteena käsityksiä tutkittaessa.

Tähän tutkimukseen sopii parhaiten teoriasidonnainen analyysi. Tällöin analyysissä on taustalla erilaisia aiheeseen liittyviä teorioita, eikä analyysi nouse suoraan yhdestä tietystä teoriasta (Eskola 2010, 182–183). Eskolan (2010) mukaan tämä on aloittelevalle tutkijalle helppo tapa aloittaa analyysin teko. Tutkimuksen alussa tutustutaan teoriaan, jonka pohjalta valitaan aineistonkeruumenetelmät ja tutkimuksen fokus. Aineistoa lukiessa käytetään koko ajan hyödyksi teoriaa. (Eskola 2010, 183–186.) Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, vaikka analyysiyksiköt nousevatkin aineistosta (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–96). Hyödynnän analyysivaiheessa myös sitä, että aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Sen avulla pystyn teemoittelemaan ja rajaamaan aineistoani.

Aloitin haastatteluiden litteroinnin heti koehaastattelun jälkeen ja koehaastattelun litterointi oli lähes valmis ennen ensimmäistä haastattelua. Eskolan (2010) mukaan litterointi on työläs ja useimmiten tylsäksikin mielletty vaihe, jossa aineisto kannattaa kuitenkin kokonaan purkaa, sillä täydennyksen etsiminen nauhoilta voi olla vieläkin työläämpää (Eskola 2010, 179). Tästä syystä litteroin haastattelut kaikilta osin, vaikka jossakin vaiheessa keskustelu karkasi teemojen ulkopuolelle, eikä oletettavasti tuottanut tarpeellista tietoa analyysiä varten. Litteroinnissa keskityin siihen, mitä sanotaan. En litteroinut äänenpainoja tai pidempiä epäröintejä. Poistin puheessa esiintyviä toistoja, mutta litteroin muuten haastateltavan pu-

heen sanatarkasti ja huomioiden puhujan murteen. Haastattelijan välikommentteja (*joo, aivan, kyllä*) en litteroinut, sillä tällöin haastateltavien kertomuksista olisi tullut katkonaisia.

Analyysin aluksi tulostin kaikki litteroidut haastattelut. Haastatteluja lukiessa käytin apuna koodaamista teemojen avulla. Koodaamisen apuna käytin opettajille paperilla jaettua kouluvalmius-jäsennystä. Koodeina toimivat aluksi oppilaan motivaatiotaso OM, ryhmässä toimimiskyky RT/sosiaaliset taidot ST ja tunteiden ilmaisutapa TI. Merkkasin tulosteisiin koodeilla kaikki lauseet ja kohdat, jotka liittyivät johonkin koodeista. Lisäksi koodin perään kirjasin tarkemman alaluokan, johon esimerkiksi motivaatio kohdistui.

Aineistosta nostetut esimerkit on *kursivoitu*, jotta ne erottuvat muusta tekstistä. Esimerkeissä lyhenne H tarkoittaa haastattelijaa ja tutkittavista käytän lyhenteitä T1, T2, T3, T4 ja T5. Koehaastattelua en käytä analyysissä, vaan koehaastattelun merkitys oli haastattelujen parantamisessa ja litteroinnin ja analysoinnin harjoittelussa. Haastatteluissa esiintyvien luistelijoiden nimet on muutettu.

*H: Joo. Onko sit sellasta kilpailua, että?*

*T4: On, joo. Valtava kilpailu, että todella todella valtava, mutta tavallaan itse asiassa Ellalla se ei tuu sillä tavalla semmosessa pahassa mielessä esille, että hän on hyvin kilpailuhenkinen ja voittaakin ja se näkyy ja erottuu työssä, mutta se, että hän ei sillä mitenkään leuhki, eikä tuota lähe niinku haastamaan sillä tavalla. Et se tulee jotenki, hän on ilonen siitä...*

*(OM, kilpailu)*

*T3: "No tuota, no vähä siis, pystyy kyllä tekemään töitä ihan missä ryhmässä vaan, ehkä on vähän hiljanen, että kaipaa monesti sitte sitä, että on paljon sosiaalisempi ja sellanen avoimempi, silloin kun on tän tietyn ystävän kanssa. Et ehkä on vähä semmonen, ei ole suuna päänä siinä ryhmässä sitten, että vähän ehkä tarkkailee ja kattelee"*

*(RT, roolinotto)*

Koodien avulla teemoittelu oli helppo aloittaa. Teemoittelussa voidaan nostaa esille tutkimusongelmaan liittyviä asioita, jolloin tiettyjen teemojen vertailu on mahdollista. Litteroidusta tekstistä pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta oleelliset asiat. (Eskola & Suoranta 1999, 175–176.) Teemahaastatteluaineisto kannattaa järjestää ensimmäi-

seksi teemoittain (Ahonen 1994, 143; Eskola 2010, 190). Teemoittelun aluksi leikkasin Excel-ohjelmassa tiettyyn teemaan liittyvät sitaatit yhdelle tyhjälle tiedostolle ja muodostin kokonaiskuvaa teemasta sitaattien avulla. Yläteemoiksi valikoituivat sosioemotionaaliset taidot ja harrastuksen taustatekijät. Sosioemotionaaliset taidot jakaantuivat aineiston perusteella oppilaan tunteiden ilmaisutaitoon, ryhmässä toimimiskykyyn ja sosiaalisiin taitoihin sekä motivaatioon. Näistä tunteiden ilmaisutaidot jakaantuivat vielä kahtia kouluun sopivien ja sopimattomien ilmaisutapojen osalta. Motivaatiota tarkasteltiin suhteessa kouluun ja harrastukseen. Taustatekijät jakaantuivat perheen ja opettajan roolin tarkasteluun.

Sitaatit järjesteltiin tiedostolla alateemojen mukaan niin, että samankaltaiset sitaatit olivat taulukossa allekkain. Tämän jälkeen sitaateista muodostettiin yleiskielellinen tulkinta, joka helpotti paljon tulosten vertailussa ja tulokappaleen kirjoittamisessa. Lisäksi kolmanteen sarakkeeseen kirjattiin ylös tutkijan omaa tulkintaa tilanteesta (TAULUKKO 2). Kategorisoinnin pohjana on teoreettinen ajattelu ja teoriapohja ohjaa kategorisointia. Joskus kategoriaan saattaa liittyä vain yksi ilmaisu, joskus monta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmaisujen merkitysten sisällöllisestä erilaisuudesta, ei niinkään ilmaisujen määrästä tai edustavuudesta jossain joukossa. (Ahonen 1994, 127.)

TAULUKKO 2. Sitaaiteista tuloksiin.

Sitaatti	Yleiskielellinen	Tulkinta
"Mutta tuota korista pelattiin ennen jouluaikin niin siellä tuli ilmiriita tyttöillä sitten ja Mariahan on sitten kun se tupsahtaa niin sitte se tupsahtaa ja menee istumaan sinne näyttämön laidalle ja minä en mittään ja tää on ihan tosi kurjaa ja miten nyt omilla sanoilla sanookaan. Ja minä sitten sieltä taas lepyttelen, että nyt takasin(...)" T1	Liikuntatunnilla oli ennen joulua pelattu koripalloa, jossa tyttöillä oli tullut riitaa. Oppilas oli suuttunut ja mennyt istumaan näyttämön laidalle, eikä halunnut enää osallistua mihinkään. Opettaja oli alkanut rauhoitella oppilasta puheella.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ kouluun sopimaton tunteiden ilmaisutapa</li> <li>➔ oppilas mennyt istumaan omaan rauhaan: Rauhoittuminen? Osoittaa mieltä? Mököttää?</li> <li>➔ Opettajan tulkinta tilanteesta?</li> <li>➔ Opettaja–oppilas-suhde?</li> <li>➔ Millainen yleinen ilmapiiri on liikuntatunneilla?</li> </ul>

Fenomenografisessa tutkimuksessa ilmaisujen merkitykset ovat aina kontekstuaalisia ja intersubjektiivisiä (Ahonen 1994, 124). Intersubjektiivisyys tarkoittaa sitä, että ihmisellä on kognitiivinen ja sosiaalinen kyky ymmärtää ja kertoa toisille ihmisille subjektiivisista kokemuksista vuorovaikutuksessa (Gallese 2011). Tästä syystä ilmaisuja ei kannata tulkita irrallisina palasina aineistosta, vaan kannattaa pyrkiä huomioimaan nämä yhteydet taustalla. Sitaatteja on myös hyödyllistä tarkastella niin laajoina yksikköinä kuin mahdollista, eikä paloitella niitä liian pieniksi osiksi. Kontekstuaalisen ja intersubjektiivisen tulkinnan avulla saadaan ilmaisusta esiin merkitys. Ilmaisun tulkinnassa rekonstruoidaan tutkittavan intentio niin, että huomioidaan ilmaisun sisäiset yhteydet, tutkittavaa koskevat taustatiedot ja tutkijan oman asiantuntijuus. Tutkija voi pyrkiä ikään kuin elämään itse haastateltavan kertoman tilanteen ja pyrkiä tätä kautta tavoittamaan tutkittavan intentiota. (Ahonen 1994, 124.) Tästä syystä haastatteluista irrotetut sitaatit on pyritty pitämään mahdollisimman pitkinä taulukossa, jotta konteksti ei katoa analyysivaiheessa. Teemoittelun jälkeen kolmantena vaiheena on varsinainen analyysi (Eskola 2010, 191).

Eskolan (2010) mukaan aineistosta ei nouse esille yhtäkään tulosta, vaan tutkijan tulee aktiivisesti työstää aineistoaan ja nostaa itse sieltä tulokset tulkinnassaan (Eskola 2010, 180). Pyrin helpottamaan analyysivaihetta jo litteroinnin aikana kirjaamalla ylös haastattelusta nousevia ajatuksia odottamaan varsinaista analyysivaihetta. Laadullisessa tutkimuksessa on usein kynnys siirtyä aineistonkeruusta analyysiin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Pyrin jo litteroidessa aloittelemaan analyysin tekoa, jotta työvaiheet limityisivät. Neljännessä analyysivaiheessa lähdin teema kerrallaan pilkkomaan teemoja pienemmiksi osiksi. Esimerkiksi motivaation alateemoiksi muodostuivat oppilaan motivaatio koulua kohtaan ja oppilaan motivaatio harrastusta kohtaan sekä oppilaan kilpailuvietti. Tässä vaiheessa aloitin myös tulos-luvun kirjoittamisen ja rakensin lumipallotekniikalla tulos-luvun muotoa (Eskola 2010, 194). Kirjoittamista helpotti paljon yleiskielellistetyt versiot sitaateista, jolloin valmista tekstiä oli periaatteessa jo odottamassa tulos-lukuun liittämistä. Tulos-luvussa esittelen aineistosta nousevat tulokset.

Aloitin aineiston analyysin sosioemotionaalisten valmiuksien osa-alueesta. Lisäksi opettajien haastatteluissa korostui sosioemotionaalisten taitojen rooli ja näistä osa-alueista opettajat kertoivat tekstimääräisesti eniten. Alun perin tarkoituksena oli analysoida myös kognitiivisten ja motoristen taitojen osa-alueita. Aineistoa kertyi kuitenkin niin paljon, että jouduin tässä vaiheessa vielä rajaamaan aihetta, kun sosio-emotionaalisten valmiuksien analyysi alkoi olla valmiina. Sosioemotionaaliset taidot valikoituivat kouluvalmiuksien

osalta tärkeimmäksi osa-alueeksi, sillä liikunnan avulla kehittyvien sosio-emotionaalisten taitojen ja oppimisen välisestä yhteydestä ollaan liikuntatutkimuksen kentällä erityisen kiinnostuneita tällä hetkellä. Lisäksi tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisten valmiuksien osuus oli merkittävin opettajien puheessa korostunut aihe. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin aloitin heti, kun sosioemotionaalisten taitojen osuus tulos-luvussa oli valmiina. Toisen tutkimuskysymyksen aloitin opettajan roolia analysoimalla. Viimeiseksi analysoin vanhempien merkityksen ja roolin urheiluharrastuksen ja koulutyön tukijoina.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulosten osalta tarkastelen ensin urheiluharrastuksen taustatekijöitä, opettajaa ja vanhempia. Taustatekijät, erityisesti opettajat, vaikuttavat vahvasti toisen tutkimuskysymyksen tuloksiin, joten vasta näiden tulosten jälkeen käsitellään sosioemotionaalisia valmiuksia opettajan näkökulmasta. Tuloksissa käytetään sanoja luistelija ja oppilas synonyymeina. Tällöin kyseessä on aina luokan oppilas, joka harrastaa taitoluistelua. Lisäksi tutkimuksen lähtökohtana ovat sosioemotionaaliset valmiudet, mutta opettajat puhuvat myös sosioemotionaalisista taidoista. Haastattelutilanteissa puhuttiin valmiuksista ja taidoista rinnakkain, joten käytän myös näitä termejä synonyymeina tuloksissa.

### 5.1 Urheiluharrastuksen taustatekijät

Huomioin tässä tutkimuksessa taustatekijöistä opettajan ja vanhempien roolin. Koska aineistona on opettajien haastattelut, vaikuttaa tuloksiin vahvasti opettajan näkökulma. Ensiksi tarkastelen opettajien tietoa oppilaansa lajista ja asenteita urheiluharrastuksia kohtaan. Lisäksi tarkastelen opettajan tekemiä mainintoja vanhempien roolista niin harrastuksen kuin koulutyönkin taustalla.

#### 5.1.1 Opettajan tietämys lajista ja asenne urheiluharrastuksia kohtaan

Erityisesti alkuopetusvaiheessa opettaja on suuri roolimalli lapsille, mikä luo kasvatustyölle mahdollisuuksia, mutta toisaalta lapsen ja opettajan tai perheen ja opettajan asenteiden ristiriidat voivat olla erityisen haastavia (Linnilä 2011, 73). Opettajan mielipiteet ja asenteet eivät siis ole vähäpätöisiä, vaan ne voivat vaikuttaa monen asian taustalla. Tässä tutkimuksessa opettajien tietämys oppilaidensa harrastuksista oli hyvää ja he olivat kiinnostuneita kuulemaan koulussa oppilaiden vapaa-ajan vietosta, esimerkiksi aamupiirien avulla. Opettajat myös kyselivät kaikilta oppilailta harrastuksista yhteisesti tai kävivät yksittäisten oppilaiden kanssa keskusteluja muun muassa erilaisten uusien taitojen oppimisesta tai kilpailuista ja esiintymisistä. Suomalaisista lapsista kuitenkin yli 50 % arvioi, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Alaluokkalaisista oppilaista suurin osa kokee vielä opettajan oppilasta arvostavana ja läheisenä, mutta erityisesti yläkoulussa oppilaat toivoisivat opettajien kyselevät heiltä useammin kuulumisia ja olevan kiinnostuneita nuorten elämästä. (Räisänen-Ylitalo 2015, 155–156.)



Taitoluistelu lajina oli opettajille melko tuttu. Kukaan opettajista ei kuitenkaan sanonut kokevansa, että tietäisi lajista hyvin. Opettajien puheessa ilmeni kuitenkin paljon seikkoja, jotka paljastivat opettajien olevan hyvin tietoisia oppilaansa harrastamasta lajista ja sen vaatimuksista. Yksi opettajista ajattelee taitoluistelun olevan ”*vaativa, mutta antoisa*” laji. Toinen opettaja taas paljastaa tietävänsä hyvin oppilaansa suuret harjoitusmäärät kertoessaan oppilaansa motorisista taidoista ja nopeudesta koulun juoksukilpailuissa:

*”Se oli (taitoluistelija), joka oli heti niinku monta kymmentä metriä eellä muita ja se tota yks opettaja sano, kun mä sitte et (taitoluistelijalla) on muuten tuota treenit sitten, tuota onkse 6 kertaa viikossa, (...) että hän kattoki, että on tuommonen loikka kyllä, että kyllä täytyy jotaki lapsen tehdä, että sillä on semmonen niin vetävä askel, et tuota kyllä se niinku erottuu sieltä.”*

Harjoitusmäärien tietämys on opettajalle tärkeää, sillä harjoitusmäärien ollessa suuret, voi koulunkäynnin ja harrastuksen yhdistämisessä olla erityistä työtä (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142). Neljä opettajista oli tietoisia taitoluistelijan harjoitusmääristä ja useamman oppilaan kohdalla oli tehty pieniä muutoksia lukujärjestykseen, jotta luistelija pystyisi yhdistämään vaativan harjoittelun koulunkäyntiin. Esimerkiksi aamujäiden vuoksi oppilas saattoi tulla kouluun toisen ryhmän kanssa myöhemmin, kun taas varhaisten iltapäiväjäiden vuoksi oppilas saattoi tulla aiemman ryhmän kanssa kouluun päästäkseen aiemmin koulusta. Yksi opettajista ei tiennyt oppilaansa harjoitusmääriä. Hän kuvaili paljon harrastaviksi lapsia, joilla on viikon aikana 3–4 harjoituskertaa.

Pääosin opettajat saivat tietoa lajista luistelijaoppilailta ja heidän kanssaan käytyjen keskustelujen pohjalta. Yksi opettajista oli nuoruudessaan seurannut lajia enemmänkin televisiosta ja oli omankin lapsen kohdalla miettinyt lajia yhdeksi harrastusmahdollisuudeksi. Tämä opettaja tiesikin lajin vaatimukset erinomaisesti: *”Ja tiiän senkin, että varmasti pitää alottaa aika pienestä pitäen se, että jos meinaa niinku siinä edistyä, niin sit laitetaan ihan pienestä pitäen sinne jälle. Että sitä on ihan turha sitten enää kouluiässä alotella, et silloin ei ainakaan näihin tämmösiin kilparyhmiin varmasti enää pääse sitten.”*

Oletettavasti kaikki opettajat suhtautuvat myönteisesti liikuntaharrastuksiin, sillä kaikkien opettajien omat lapset harrastivat parhaillaan tai olivat lapsena/nuorena harrastaneet liikuntaa ohjatusti. Tavoitteellisiin urheiluharrastuksiin liittyen opettajien asenteissa on eroja. Opettajista kolme nosti esille vain urheiluharrastusten positiivisia puolia. He eivät eritelleet

harrastuksen intensiteetin vaikutuksia, vaan totesivat, että kaikki liikunta ja harrastaminen on heistä positiivista.

*”Semmonen lapsi, joka on liikunnallinen, hänhän on myös hyvin suosittu luokassa. Elikkä mielellään tässäkin nämä jotku näyttää jotaki temppuja ja muita, niin he saavat myös paljon ihailua ja heitä aletaan mun mielestä normaalia useammin, kun taas semmosia, jotka on heikkoja. Elikkä ne on luokassa niinku aika suosittuja nää liikunnalliset lapset.”*

Opettaja kuvaa liikuntaharrastusten positiivisuutta sillä, että liikunnalliset oppilaat saavat kunnioitusta myös vertaisiltaan näyttäessään liikuntataitojaan. Lämsän (2009) mukaan urheiluharrastusten avulla lapset voivatkin saada statusta vertaisiltaan (Lämsä 2009, 32). Liikuntakykyisyydellä oli myös vaikutusta lapsen saamaan suosioon vertaisten joukossa alakoulukäisiin poikiin keskittyvässä tutkimuksessa (Korpi, Mäkelä & Hirvensalo 2014, 48). Nämä tulokset tukevat myös opettajan kokemusta liikunnallisten lasten saamasta suosiosta.

*”Kyllä se minun mielestä on positiivista, koska jos mä aattelen sitä tulevaisuuttakin lapsella, niin kyllä se monesti on niin, että siitä on hyötyä siitä harrastuksesta sitten. Enemmän hyötyä, huomattavasti enemmän hyötyä ku haittaa (naurua). Ja sitten monesti sieltä löytyy niitä ystävyysuhteita ja se pitää sitten monestikin sillon murrosiässä sitten monesta pahasta pois.”*

*”Siis hyvinä asioina, just niinku ehkä näkee nykyään, kun on omatki lapset, niin tavallaan myös vanhempana, ettei vaan sillee opettajana tarkastele, et ehottomasti hyvinä. Hyvinä asioina kyllä.”*

Yksi opettajista perustelee harrastusten positiivisuutta tulevaisuusnäkökulmasta, erityisesti lapsen tullessa murrosikään. Hoikkala (1993) on nähnyt harrastukset jo 90-luvulla rokotteenä murrosiän ”taudille”, jolloin harrastusten avulla pidetään lapset pois monesta pahasta, kuten päihteiden kokeiluista (Hoikkala 1993, 93–94). Myös Bergin (2014) tutkimuksessa vanhemmat kokivat harrastukset hyvänä rokotteenä ”kunnollisuuden” puolesta (Berg 2014, 92). Yksi opettajista myös peilaa omaa vanhemman näkökulmaansa siihen, kuinka hän ajattelee asiasta opettajana.

Yksi opettajista pitää harrastamista pääsääntöisesti positiivisena asiana. Hän kuitenkin kokee, että lajilla on merkitystä siihen, liittyykö harrastukseen enemmän positiivisia vai negatiivisia puolia: *”Kuitenkin niinku taitoluistelu, että se on yksilölaji, ja kun mä vertaan näihin mun jääkiekkopoikiin, niin siinä se näkyy huonolla tavalla. Ei se, niille tulee joukkuelah-*

*jista kauhee kilpailuhenki ja se on melkein aina ollut poikkeuksetta kärppäpojat, että ne on kyllä kovia mollaamaan toisia ja tullaan ja rynnittäään kyynärpäillä ohi ja yli ja veetään mutkat suoriksi.”*

Kyseisellä opettajalla on taustalla jo hyvin pitkä työura ja hänen luokillaan oli ehtinyt olla monen eri lajin harrastajia. Öhrnbergin ja Kokkosen (2013) tutkimus vahvistaa käsityksiä siitä, että urheilijan harrastamalla lajimuodolla on merkitystä koulumenestyksen kannalta. Heidän tutkimuksessaan yksilölajin harrastaminen, runsas päivittäinen läksyihin käytetty aika ja vanhempien korkea koulutustausta oli yhteydessä urheilulukiossa opiskelevien tyttöjen koulumenestykseen. Yksilölajissa päävastuu harjoittelusta ja urheilusuorituksesta on urheilijalla itsellään. Itsenäinen vastuunkantaminen ja omien urheilusuoritusten analysoimisen taito voivat heijastua myös koulunkäyntiin ja näin ollen selittää yhteyttä. Yksilölajia harrastava urheilija pystyy myös suunnittelemaan päivärytmensä joustavammin kuin joukkuelajin urheilija. (Öhrnberg & Kokkonen 2013, 56.) Joukkuelajeissa urheilijat ovat keskimääräisesti ulospäin suuntautuneempia kuin yksilölajien urheilijat (Ghaderi & Ghasemi 2012, 2040). Vastuunkantaminen on joukkueessa erilaista, mikä saattaa vaikuttaa myös suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan (Öhrnberg & Kokkonen 2013, 56). Nämä tulokset myös osoittavat sen, että tähän tutkimukseen valitulla kohdelajilla on suuri merkitys saattuihin tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa nousee esille alkuopetusvaiheessa lapsen harrastama lajimuoto koulun näkökulmasta. Tietyillä lajeilla voi olla jo jonkinlainen maine opettajien keskuudessa, joka vaikuttaa opettajien suhtautumiseen. Toisaalta tulos on merkittävä siinä suhteessa, että erilaisten lajimuotojen valmentajien olisi hyvä tiedostaa asia ja pyrkiä ohjaamaan esimerkiksi joukkuelajien harrastajia ottamaan vastuuta myös koulunkäynnistä. Toisaalta myös opettajien on hyvä tiedostaa asia ja pyrkiä tukemaan joukkuelajien harrastajia koulunkäynnissä jo alkuopetusvaiheessa, jotta erot yksilö- ja joukkuelajien harrastajien välillä eivät olisi niin suuret lukiossa. Joukkuelajien harrastamiselle on löytynyt muissakin tutkimuksissa negatiivisia vaikutteita: joukkueessa harrastavat nuoret käyttävät enemmän päihteitä kuin yksilölajien harrastajat. Taustasyinä saattavat olla ryhmäpaine ja urheilujoukkueen sosiaaliset normit. (Kokko 2014, 20.)

Ryhmäpaine saattaa näkyä tämän tutkimuksen ”*kärppäpojilla*” myös koulussa, mikä saattaa johtaa heidän kohdallaan kouluun sopimattomaan käytökseen. Toisaalta opettaja ajattelee harrastettavan lajin olevan merkittävä tässä tilanteessa, vaikka lapsen synnynnäinen

temperamentti on myös merkittävässä roolissa ohjaamassa lapsen valikoitumista tiettyihin harrastuksiin (Keltikangas-Järvinen 2010, 230–232). Tässä tutkimuksessa kaikki huonosti käyttäytyvät urheilijaoppilaat olivat jääkiekkoa harrastavia poikia opettajien kokemuksen mukaan. Osa opettajista ei ottanut jääkiekkoa lajina itse esille, vaan kertoivat vain yleisesti huonokäytöksistä urheilijapojoista. Kysyin kuitenkin opettajilta, minkä lajin harrastajia nämä oppilaat ovat, jolloin näitä oppilaita yhdistävänä tekijänä nousi esille jääkiekon harrastaminen ohjatusti joukkueessa.

Yksi opettajista suhtautuu hyvin negatiivisesti tavoitteellisiin urheiluharrastuksiin:

*”Ja mä oon oikeesti opettajana vähän sitä mieltä, että tai kovastikin olen sitä mieltä, että nuitten lasten kohalla, jotka harrastaa jotain tollai hyvin säännöllisesti, hyvin tavoitteellisesti, niin paineet on liian suuret kantaa. Että minä en omaa lastani tuollaiseen myllyyn laittaisi vielä tässä vaiheessa ja sitten se harjoitusten määrä, mitä se kuulostaa olevan niinku viikossa, että niitä saattaa olla pahimmillaan neljäkin reeniä viikossa, niin minun näkövinkkelistä lapsi uupuu.”*

Myöhemmin ihan haastattelun lopulla opettaja sai kuulla tarkemmin oppilaansa harjoitusmääristä ja lajin sisällöstä. Kyseinen opettaja on se, joka tietää lajista ja oppilaansa harrastuksesta haastatelluista vähiten. Oppilaan lajista kuuleminen vahvistaa hänen mielipidettään:

*”Että miksi niitä pitää, kuka ihme se on nähnyt niinku parhaaksi, että niitä reenejä pitää olla näin valtava määrä viikossa? Ja miksi jo ykkös-kakkosluokkalaisen pitää jo niin paljon reenata, että onko se ainut tie siihen huipulle? Niin. Ja sitten se, että vain niin pieni osa niistä ikikuunaan pääsee sinne huipulle. Mitä ne lapset siitä saa?”*

Opettaja näkee melko yksipuolisena liikunnan merkityksen. Hän kuitenkin kyseenalaistaa itse oman negatiivisen suhtautumisensa tavoitteelliseen harrastamiseen ja pohtiikin, kuinka se vaikuttaisi esimerkiksi tilanteessa, jossa hän joutuisi tekemään yhteistyötä lapsen valmentajan kanssa. Opettaja kokee harjoitusmäärän aivan liian suureksi pienelle oppilaalle ja vertaakin tilannetta siihen, ettei haluaisi omaa lastansa laittaa tällaisen harrastuksen pariin. Taitoluistelussa huipputason saavuttaminen edellyttää kuitenkin varhain aloitettua säännöllistä ja tavoitteellista harjoittelua. Varhainen erikoistuminen on taitoluistelussa välttämätön valinta huipulle tähdätessä. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142.) Lapsuuden aikana tehdään merkittävin osuus huipputuloksiin vaadittavista töistä. (Valto & Kokkonen 2009,

445–447.) Opettajan käsityksiin voi tässä tilanteessa vaikuttaa tietämättömyys lajin vaatimuksista. Opettaja ei tiennyt oppilaansa harjoitusmääriä eikä tiennyt taitoluistelusta lajina tarkemmin, joten mahdollisesti lajin ja harjoittelun vaatimuksiin tutustumalla opettaja voisi laajentaa käsitystään erilaisista urheilun merkityssuhteista ja urheilijan poluista.

Lehmuskallion (2011) tutkimuksen pohdinnan pohjalta voi opettajan ja oppilaan erilainen liikunnan merkityssuhde aiheuttaa ristiriitatilanteita koulussa. Opettajan mahdollinen rooli liikuntakiinnostuksen vähentäjänä voi olla merkittävä. (Lehmuskallio 2011, 30.) Lapsen osallistuessa tavoitteelliseen taitoluisteluharrastukseen hän voi kokea ristiriitaa aistiensa opettajan olevan täysin eri mieltä. Oppilas pystyy aistimaan opettajasuhteessaan myös mahdolliset jännitteet (Linnilä 2011, 75). Tämä jännite voi vaikuttaa myöhemmin esiteltyihin tuloksiin kyseisen oppilaan ja opettajan kohdalla. Opettajan negatiivinen asenne harrastusta kohtaan voi vaikuttaa lapsen käytökseen: oppilas voi tuntea saavansa opettajalta paremmin hyväksyntää kertoessaan esimerkiksi harrastukseen liittyvistä negatiivisista puolista, kuten väsymyksestä. Oppilaan kertomukset harrastuksesta muovaavat ja ohjaavat myös opettajan näkemyksiä lajista ja tavoitteellisesta harrastamisesta.

Urheiluseurassa lapset ovat valmentajille urheilijoita, kun taas samat lapset ovat koulussa oppilaita opettajalleen. Urheilussa ja koulussa perustehtävät ovat erilaisia ja tämä on tärkeää tunnista eri osapuolten välillä. Lapsen kehittymiselle on tärkeää, että nämä mikroympäristön merkittävät osapuolet mahdollistavat hyvän kasvuympäristön kunnioittamalla toisiaan. (Finni ym. 2014, 57.) Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat koulun ja harrastuksen kaukana toisistaan oleviksi maailmoiksi lapsen elämässä, eivätkä olleet erityisen kiinnostuneita aloittamaan yhteistyötä esimerkiksi valmentajien kanssa. Yksi opettajista kuitenkin totesi, että harrastusyhteistyöllä voitaisiin vaikuttaa siihen, että lapsen mikroympäristössä eri osa-alueet ymmärtäisivät toisiaan mahdollisimman hyvin.

*”Mutta kyllähän semmosta ymmärrystä voi osan kohdalla antaa tavallaan jos valmentaja tavallaan tietää minkälaista se on se siellä fyysisesti ja henkisesti tavallaan se treenaaminen, et ehkä semmonen vois olla opettajalle ihan hyvä, jos joku toisissaan käyttää ison osan elämästään siihen, että antais semmosta ymmärrystä siihen varmaan osan kohdalla. Että tietäis niinkö siitä lajista enemmän ja minkälaista se käytännössä on.”*

Koska taitoluisteluharrastus ja koulu ovat oppilaiden maailmassa tärkeitä osa-alueita, on lapsen mikroympäristön näkökulmasta hyödyllistä, jos urheilu ja koulu tukevat kumpikin toisiaan (Finni ym. 2014, 57). Esimerkiksi valmentajien tulee arvostaa koulunkäyntiä ja

toisaalta opettajien tulee arvostaa urheiluharrastuksia ja valmentajien tekemää työtä, niin urheilullisesta kuin kasvatuksellisesta näkökulmasta. Urheiluharrastuksessa ja koulussa on erilainen päätavoite, mutta jos arvostus on molemminpuolista, ei lasta ajeta ristiriitatilanteeseen ja arvovalitojen keskelle.

### 5.1.2 Vanhempien merkitys urheiluharrastuksen taustalla

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat nostivat esille vanhempien roolin niin harrastuksen kuin koulutyönkin tukijana. Koska tutkimus keskittyi luistelevaan oppilaiseen, eivät opettajat olleet kovinkaan innokkaita pohtimaan kyseisen luistelijan vanhempien merkitystä. Vanhempien rooli lasten urheilun taustalla on merkittävä, sillä se nousi esille myös tässä tutkimuksessa lähes kaikissa haastatteluissa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty esimerkiksi vanhempien sosioekonomista taustaa tai motiivia lapsensa urheilun tukemiseen, vaan keskityttiin opettajan tuomaan näkökulmaan. Varsinkin kilpaurheiluun tähtäävillä lapsilla vanhempien tuki on ehdoton vaatimus harrastukselle (Lämsä 2009, 32). Tästä syystä vanhempien rooli tulee huomioida yhtenä taustatekijänä.

Kaikki opettajat tekivät yhteistyötä vanhempien kanssa ja olivat keskustelleet lajista ja harrastuksesta vanhemman kanssa. Yhteydenpito harrastuksen osalta painottui vanhempain tapaamisiin, joissa vanhemmat ”*pitivät kartalla*” opettajan lapsensa vapaa-ajan toiminnoista. Lisäksi osa opettajista oli viestitellyt vanhempien kanssa sellaisista kerroista, jolloin luistelijan oli pitänyt lähteä koulusta hieman aiemmin ehtiäkseen jääharjoitukseen.

Kaikkien luistelijoiden vanhemmat huolehtivat ja tukivat lapsen koulunkäyntiä hyvin, ja opettajat kokivat yhteistyön sujuneen helposti. Luisteliijoilla oli läksyt huolehdittuna ja muutenkin koulun osalta asiat hoidettiin hyvin. Yksi opettaja kuvaakin oppilaan vanhempia erittäin ”*koulumyönteisiksi*”. Kotona opitut arvot ja asenteet siirtyvät lapselle suorasti ja epäsuorasti (Hurme 2006, 148–149; Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 81). Koulutyön kunnioittaminen on yksi arvo, jonka vanhemmat voivat lapselleen opettaa. Tässä tutkimuksessa kaikki vanhemmat pitivät koulutyötä arvokkaana ja tukivat ja kannustivat lapsiaan koulunkäynnissä opettajien näkemyksen mukaan, sen lisäksi, että kuljettivat lastaan useita kertoja viikossa tavoitteelliseen urheiluharrastukseen.

Useampi opettaja mainitsi merkitykselliseksi sen, miten vanhemmat suhtautuvat lapsensa harrastukseen ja kenen motivaatiosta harrastetaan. Yksi pitkän työuran tehneistä opettajista kuvaa yleisesti vanhempia, jollaisia urheilijoilla voi olla:

*”Että jos lapsi harrastaa jotaki, niin hirveän paljon merkkää se, miten ne kotona siihen suhtautuu. Pietääkö sitä lasta niinku älyttömän lahjakkaana ilman todellisia oletuksia ja semmosta saattaa olla, että sitä lasta niinku kannatellaan ja selitellään, et se niinku näyttäytyy hankalana. Sitten on monesti realistisia vanhempia, jotka lähtee siitä, että mejän lapsi harrastaa tätä, koska hän tykkää tästä ja vahingossa on näin pitkällä, mutta se ei ole se minkä takia he pukkaa sitä. Sitten on vanhempia jotka pukkaa, jotka oman kunnianhimon takia työntää sitä lasta eteenpäin, siitähän ei hyvää tule. Jossakin kohtaa oon nähnyt sellasia repeämisiä kyllä ja lapsi ei oo saanut ees lopettaa lajia, vaikka se on halunnut. Tässä on niin monenlaisia asioita. Että kovaa harjottelua ja kilpailua, sitä voi tehdä niin monella motiivilla: se voi olla sen lapsen oma, ja hälläkin monenlaisia, se voi olla perheen motiivi, ja niitäki on taas monenlaisia.”*

Vanhempien merkitys lapsen urheiluharrastuksessa on ratkaiseva, kuten opettajat tässäkin tutkimuksessa kokivat. Sen lisäksi, että vanhemmat kускаavat, kustantavat ja kannustavat, voi lapsen harrastuksella olla merkitystä myös aikuisen omalla statukselle. Vanhemmat myös toimivat lapselleen roolimallina siitä, millaista on sopiva käytös liikuntaan liittyvien voimakkaiden tunteiden kanssa, esimerkiksi voiton tai häviön tullessa. (Lämsä 2009, 32.) Vanhempien on hyvä olla mukana kehityskeskusteluissa, jotta tavoitteet lapsen urheiluharrastuksen suhteen pysyvät kaikille yhteisinä. Lapselle saattaa tulla liikaa paineita harrastuksesta, jos vanhempien vaatimukset eivät tavoita hänen omia tavoitteitaan urheilun suhteen. Pahimmillaan lapsi ei enää urheile omasta tahdostaan, jos vanhemmilla on liian kova vaatimustaso tai lapsella ja aikuisella on erilaiset käsitykset harrastuksen luonteesta. (Lämsä 2009, 32; Valto & Kokkonen 2009, 449.)

Vanhemman toiminta harrastuksen taustalla on myös eräänlaista tasapainoilua. Vanhempien on tärkeää ohjata lasta sinnikkyyteen ja estää liian helpolla tapahtuvat luovuttamiset. Kuinka paljon vanhemman tulisi siis ohjailla lapsensa harrastuksia? Lapsi on onnellisempi, tasapainoisempi ja itseluottavaisempi, jos hän saa noudattaa harrastusvalinnoissa omaa temperamenttiaan. Kasvatuksen tarkoituksena on ohjailla temperamenttia ja monet temperamentin ääripiirteet tasoittuvatkin erilaisissa harrastuksissa. (Keltikangas-Järvinen 2010,

230–232.) Jos lapsella on matala sinnikkyys, niin onko siitä haittaa, jos vanhemmat patistavat jatkamaan harrastusta?

Tässä tutkimuksessa kaikki vanhemmat kokivat urheilun arvokkaaksi harrastukseksi, sillä harjoituksiin kuljettamalla he kannustavat lastaan liikkumaan (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 94). Lisäksi vanhempien asenteet ja toiminta vaikuttavat merkittävästi lapsen liikunnallisen aktiivisuuden muotoon, määrään ja intensiteettiin (Halme 2008, 110). Tässä tutkimuksessa kaikki vanhemmat ohjasivat lastaan urheiluun esimerkiksi kustantamalla lapselleen taitoluisteluharrastuksen ja kuljettamalla häntä harjoituksiin useasti viikossa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat haastavaksi arvioida, mikä on vanhempien rooli juuri kyseisen luistelijan taustalla. Harrastaminen ja harjoituksiin lähteminen näyttäytyivät mukavina asioina koulussa, joten opettajat eivät olleet kokeneet tarvetta keskustella vanhempien kanssa oppilaan motivaatiosta harrastusta kohtaan. Yhden oppilaan kohdalla opettaja pohti harrastusmotivaation taustatekijöitä, mutta ei ollut kokenut asiaa niin vakavaksi, että olisi ottanut sen puheeksi vanhempien kanssa. Toisaalta opettajan voi olla vaikea aloittaa vanhempien kanssa haastava keskustelu harrastuksen mielekkyydestä, jos opettaja pelkää lapsen harrastavan vanhempien tahdosta (Lämsä 2009, 3). Lapsen näkökulmasta opettajan puuttuminen asiaan olisi kuitenkin erittäin tärkeää. Jos tilanne oikeasti on niin, että lapsi ei harrasta lajia omasta tahdostaan vaan vanhempien vaatimuksesta, lapsi ei välttämättä uskalla kertoa asiasta kovinkaan monelle. Tällöin olisi hyvä, jos ainakin opettaja kertoisi rehellisesti huolestaan vanhemmille. Päätös harrastuksen jatkumisesta on kuitenkin vanhemmilla, joten opettaja voisi rohkeasti esittää myös omia kokemuksiaan koulun puolelta harrastuksen osalta.

Kaiken kaikkiaan vanhempien rooli harrastuksen taustalla on merkittävä. Erityisesti huippu-urheilijaksi kasvamisen taustalla vaikuttavat ennen kaikkea vanhempien kasvatukselliset pääomat, tavoitteet ja arvomaailma. Pelkästään lapsen oma kyky, halu ja pyrkimys päästä huipulle eivät riitä huippu-urheilijaksi kasvamiseen. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 42.)

## **5.2 Taitoluistelijoiden sosioemotionaaliset valmiudet**

Sosioemotionaaliset valmiudet jaetaan tässä tutkimuksessa aineiston perusteella tunteiden ilmaisutapaan, ryhmässä toimimiskykyyn ja sosiaalisiin taitoihin sekä motivaation ilme-



nemiseen. Sääkslahden (2015) mukaan 6–8-vuotiailla pitäisi olla jo melko hyvin hallussa vuorovaikutuksen keinot. Erityistä harjoittelua tarvitaan kuitenkin vielä tunteiden ilmaisemisessa ja toisen empaattisessa kohtaamisessa. (Sääkslahti 2015, 166.) Sosioemotionaaliossa toiminnassa vaikuttaa vahvasti taustalla sekä oppilaan että opettajan temperamentti, jonka pyrin huomioimaan jokaisessa alaluvussa.

### 5.2.1 Luistelijoiden tunteiden ilmaisutapa koulussa

Tunteiden ilmaisemistapaan liittyy voimakkaasti yhteisön tai ryhmän normit sopivan käyttäytymismuodon suhteen. Yhteisön kulttuuri vaikuttaa voimakkaasti siihen, millä tavalla, kuinka voimakkaasti ja kenelle tunteiden ilmaiseminen hyväksytään. (Kokkonen 2010, 27–28; Sääkslahti 2015, 114.) Tästä syystä tunteiden ilmaisutavat jakaantuivat aineiston perusteella kouluun soveltuviin tapoihin sekä kouluun soveltumattomiin tapoihin, sillä koulu-konteksti vaikuttaa vahvasti tutkimukseen. Kouluun soveltuvia tapoja ilmeni haastatteluis-sa selkeästi enemmän kuin kouluun soveltumattomia tapoja. Kouluun soveltuvien tapojen osalta on lisäksi eritelty niitä tapoja, joissa opettaja selkeästi kuvailee oppilaan tempera-menttipiirteitä.

Suurin osa luistelijaooppilaiden tunteidenilmaisusta on koulumaailmaan soveliasta ja T2, T3, T4 ja T5 kuvailevatkin kaikki oppilaitaan erittäin tasaisiksi. Tasaisuus näkyy koulussa niin, että oppilas on iloinen, eikä hänellä tule isompia tunteenpurkauksia tai kiukuttelua koulupäivän aikana. Opettajat pystyvät tunnistamaan oppilaan kasvojen ilmeiden perusteella hänen kokemiaan perustunteita, kuten onnellisuutta, surullisuutta ja suuttumusta (Pulkkinen 2002, 69).

Pääsääntöisesti luistelijoilla ei ole opettajien mukaan tunteenpurkauksia eivätkä negatiiviset tunteet näy muutenkaan koulussa. Laura on opettajansa mukaan kuitenkin erittäin vaativa itselleen ja on saattanut jonkun kerran koulussa itkeä, jos ei ole päässyt sille vaatimustasolle, jonka on itselleen asettanut. T2 taas pohtii, että Viivin perhe on hyvin vaativa ja oppilas käyttäytyy hieman eri tavalla tilanteissa, joissa vanhemmatkin ovat paikalla. Hän esimerkiksi istuu vanhempien nähden ”selkä ihan suorana”. Lasten välillä on yksilöllisiä eroja emotionaalisuudessa, jonka osa-alueita ovat reaktiivisuus, taipumus kokea myönteisiä tai kielteisiä tunteita enemmän ja emotioiden intensiteetti. Samanlaiset tilannetulkinnat voivat herättää jossakin lapsessa voimakkaampia tunteita kuin muissa, ja muun muassa tällaiset erot vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. (Salmivalli 2005, 109–110.) Luistelijoilla

vaikuttaa olevan pääsääntöisesti koulussa enemmän myönteisiä tunteita kuin kielteisiä, mutta reaktiivisuudessa oppilaiden välillä on eroja.

*"Tosi hyvin, siis voi niinku sanoa, että ikäsekseen varmaan niinkö henkisesti kypsempi, että kun miettii tämmösiä alkuopetusikäisiä, niin (Hanna) on kyllä tavallaan henkisesti vanhimmasta päästä." T5*

Hannan opettaja kokee oppilaansa tunnetaidot hyvin vahvoiksi. Oppilaan tasaisuus ja käytös on aina kouluun sopivaa, eivätkä epäonnistumiset jää harmittamaan häntä. Hanna osaa myös suhtautua opettajan mukaan hyvällä asenteella harrastukseensa: hän ei ylpeile taidoiltaan ja luistelu on selkeästi hänelle vain yksi elämän osa-alue. Hän kertoo yhtä mielellään muistakin vapaa-ajan tapahtumista koulussa opettajalle ja kavereille. Hanna kuitenkin osaa rehellisesti vastata opettajan kysyessä, että esimerkiksi telinevoimistelutunnin liikkeet ovat hänelle todella helppoja, vaikka hän ei turhautumista näytäkään millään tavalla.

Suuttumuksen tunne ja sen hillintä oli ollut erityisen haastavaa koulun alkaessa yhdelle oppilaista. Oppilaan kokema suuttumus ilmenee kouluun sopimattomalla tavalla ja on aiheuttanut opettajan ja oppilaan välille ristiriitatilanteita.

*"Mutta ekaluokalla tuli monituisia kertoja, monta monta kertaa niitä raivareita, jolloin oli koulussa Marialla mennyt jostain syystä huononlaisesti, ja mä sitten sanoin jostakin, kun sillä tosiaan oli sellasia raivopuuskia, että heitteli tavaroitaan täällä ja näin, että mä sanoin sitten, että koulun jälkeen jäähään Maria juttelemaan näistä asioista, niin sitten siinä vaiheessa se oli entistä suurempi huuto, koska "mulla alkaa reenit ja isä oottaa, mun on pakko mennä, mun on pakko mennä, ja se on sun syy" ku et päästä häntä ja se semmonen valtava tuska siitä, että mitä jos mä myöhästyin niistä reeneistä. Mm.." T1*

Opettajan mieleen oli jäänyt tilanne, jossa oppilas ei ollut käyttäytynyt kouluun sopivalla tavalla ja tilannetta selvittäessä oppilaan suuttumuksen ilmaisu oli ollut voimakasta ja kouluun sopimatonta. Oppilaan suuttumus muuttui fyysiseksi toiminnaksi kirjoja heittelemällä ja opettajalle huutamalla. Oppilas ei saanut hillittyä omaa reaktiotaan ja opettaja arveli tässä tilanteessa tunteenpurkauksen johtuneen siitä, että oppilas pelkäsi myöhästyvänsä luisteluharjoituksista. Oppilas myös koki huolta siitä, että isä joutuu odottamaan, kun opettaja pidättelee häntä koulussa pidempään. Oppilasta saattoi myöhästymisen johdosta odottaa koulun jälkeen suuttunut vanhempi ja/tai suuttunut valmentaja, joille lapsi joutuu myös selvittämään myöhästymisensä syyn.

Juuri sellaiselle lapselle, jolle negatiivisten tunteiden käsittely on haastavaa ja tunnereaktiot ovat voimakkaita, on erityistä hyötyä tunteiden hallinnan harjoittelusta. Sellaisen lapsen kohdalla, jolla tunteet ovat pääsääntöisesti myönteisiä tai vähemmän voimakkaita, ei tunteiden ilmaisutaidon harjoittelulla ole niin suurta tarvetta. (Salmivalli 2005, 111.) Toisaalta tunteiden säätelyn ongelmat voivat vaikeuttaa koulussa suoriutumista, sillä tunteiden ilmaisun haasteet heikentävät oppilaan suhdetta opettajaansa. Vihanpurkaukset liittyvät opettajien mielestä ristiriitaisiin opettaja–oppilas-suhteisiin. Oppilaansa käyttäytymiseen kyllästynyt opettaja saattaa antaa tällaisella oppilaalle muita lapsia vähemmän ohjeita ja palautetta. Oppilaan tunnetaidoilla on yhteyttä koulumenestykseen, sillä opettajat suosivat usein sosioemotionaalisesti taitavia oppilaita. (Kokkonen 2010, 98–100.)

Marian opettaja kertoo oppilaan tunteidenhallinnan kehittyneen kuitenkin paljon alkuopetuksen 1,5 vuoden aikana, eikä kouluun sopimattomia purkauksia enää opettajan mukaan tullut niin paljon kuin ensimmäisellä luokalla. Toisaalta koulun aloittamiseen ensimmäisellä luokalla voi liittyä erityisiä haasteita ja esimerkiksi Karikosken (2008) tutkimuksen mukaan ensimmäisen luokan aloittavat oppilaat eivät ole vielä valmiin koululaisen roolissa, vaan kasvavat siihen omaa tahtiaan ensimmäisen vuoden aikana. Koululaisen rooliin kuuluu, että lapsi oppii koulukäyttäytymään koulun sääntöjen mukaisesti ja edistämään kouluoppimista opetussuunnitelman mukaisesti. Muun muassa kouluympäristö vaikuttaa eka-luokkalaisen kasvamiseen ’valmiiksi koululaiseksi’. (Karikoski 2008, 122–125). Mariakin on puolentoista vuoden aikana ehtinyt sosiaalistua jo koulun normeihin ja kasvanut koululaiseksi.

Luistelijoiden tunteiden ilmaisutavat olivat pääsääntöisesti kouluun sopivia. Yhdellä oppilaista oli vielä opettajan mukaan paljon harjoitettavaa tunnetaidoissa, kun taas yksi oppilaista oli opettajan mielestä ikätasoaan edellä taidoissaan. Muuten oppilaat olivat tasaisia ja hyväntuulisia koululaisia. Lapsen tunteiden säätelytaitoon vaikuttaa vahvasti temperamentti, kognitiivinen kehitys sekä sosialisatio (Pulkinen 2002, 74). Taustalla vaikuttaa aina opettajan suhde ja suhtautuminen kyseiseen oppilaaseen, kun opettaja arvioi oppilaansa tunteiden ilmaisutaitoa. Lapsen temperamentti vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä koulussa ja opettajalla toisaalta on oma ihanneoppilas-mielikuvansa, johon hän peilaa oppilaan käytöstä. Opettajan suhtautumiseen vaikuttaa muun muassa se, ajatteleeko hän vaikean käyttäytymisen johtuvan oppilaan tottelemattomuudesta vai oppilaan hitaasta sopeutumisesta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 148.) Opettajan ja oppilaan erilaiset odotukset voivat myös ajautua ristiin koulussa. Esimerkiksi vaativassa ja kurinalaisessa harrastuksessa oleva lapsi

voi hämmentyä koulussa, jos opettaja ei aseta vaatimuksia oppilailleen. Oppilaan huonona ilmenevä käytös voi johtua siitä, että oppilas tarvitsee ja kaipaa aikuisen ohjaamia tavoitteita. Lapsi voi turhautua koulun liian alhaiseen vaatimustasoon ja ikävystyminen voi näkyä levottomuutena ja kouluhaluttomuutena. (Poussu-Olli & Järvinen 2003, 85; Pulkkinen 2002, 110.) Myös Vygotskyn teorian pohjalta oppilasta tulisi ohjata nykykehityksen vyöhykkeeltä kohti lähikehityksen vyöhykettä. Tällöin kouluoppimisessakin huomioitaisiin kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus, ja tehtävien taso olisi riittävästi oppilaan oppimispotentiaalia haastavaa. (Ojala 2015, 30.) Esimerkiksi juuri Marian opettaja kertoo, ettei halua vaatia oppilailtaan koulussa paljon, sillä hän kokee, että lasten elämä on liian täynnä suorittamista.

*”Niin Mariakin tietää sen, että hänellä on mahdollisuus pikkusen tehdä, ei niin sitä justiin mitä luistelussa, joku tietty hyppy, niin se on mentävä justiin, niin täällä on kuitenkin vähä mahdollisuus luovia.” T1*

Erilainen vaatimustaso harrastuksessa ja koulussa voi aiheuttaa ristiriitaisia tunteita Marialla ja hidastaa kouluun sopeutumista.

Kaikissa haastatteluissa opettajat kertoivat koulun luistelutunneista ja siitä kuinka taitoluistelevalle oppilas siellä toimii. Kaikki kehuivat luistelijoita nöyrinä: he näyttivät taitonsa ja olivat selkeästi tunneilla innoissaan, mutta eivät missään vaiheessa ylpeilleet taidoillaan. Kukaan luistelijoista ei ollut koskaan valittanut opettajalle koululuistelun olevan liian helppoa, toisin kuin monet muiden jäälajien harrastajat opettajien kokemusten mukaan.

*”Jos sitten mennään vaikka esimerkiksi jällekin, niin onhan se selvää, että hänelle (jäähkiekkoilija) ne asiat on helppoja, niinku on Laurallekin, mutta se Laura ei taas niihin reagoi millään tavalla, hän tekee niitä ja hän näyttää ja hän tekee sillai kun hän näyttää sen osaamisensa, mutta ei hän marise siitä, että hei minä osaan jo nämä” T3*

Yllä olevassa sitaatissa opettaja vertaa taitoluistelijan käytöstä luokalla olevan toisen jäälajin harrastajan käytökseen luistelutunnilla. Taitoluistelija toimi tässä tilanteessa kouluun sopivalla tavalla, kun taas opettaja koki toisen jäälajin harrastajan käytöksen kouluun sopimattomana käytöksenä. Vertailuasetelma taitoluistelun ja jääkiekon välille nousi esille myös tutkittavien T2, T4 ja T5 kertomissa tilanteissa koululiikuntatunneilta.

Tunteiden ilmaisutaitoon liittyviä kommentteja tarkasteltaessa löytyi paljon kohtia, joissa opettaja kuvaa oppilaan temperamenttityyppiä toiminnan taustatekijänä. Temperamentti on

merkittävänä taustatekijänä oppilaan toiminnassa, joten nämä selkeät kohdat eroteltiin vielä omaksi osa-alueekseen, jotta voidaan tarkastella myös sitä, kuinka paljon opettaja tiedostaa temperamenttitekijöitä taustalla. Esimerkiksi Marian opettaja T1 kuvailee oppilastaan ”*pippurisena ja temperamenttisena*” tyttönä.

*”...tässä Laurankin kohalla voi olla se, että se on semmonen tavallaan hänen persoonaan-sakin liittyvä, että vähä sellanen hiljanen, ei oo ehkä niin semmonen itseään esille tuova.”*

T3

*”Musta tuntuu välillä siltä, että on hirveen vaatimaton luonne, että hän ei niinkö, hän ei just nimenomaan halua tehdä ittestään isoa numeroa”* T5

Lauran opettaja kuvailee oppilaan käytöksen taustalla vaikuttavan persoonallisuuden: oppilas on aika hiljainen eikä tuo itseään esille. Toisaalta kyseinen opettaja pohtii joukkue- ja yksilölajien eroja ja miettii, hakeutuuko yksilölajeihin muutenkin rauhallisempia oppilaita. Hänen kokemuksensa mukaan joukkuelajien harrastajat tuovat itseään todella paljon esille ja se on hänestä vaatimuskin, jotta joukkueessa saa oman paikkansa. Joukkuelajeissa urheilijat ovat usein ulospäin suuntautuneempia kuin yksilölajien urheilijat (Ghaderi & Ghasemi 2012, 2040). Kuitenkin opettaja kokee liiallisen itsensä esille tuomisen koulussa haasteena. Myös Hannan opettaja kuvailee luistelijaa luonteeltaan vaatimattomaksi, sillä hänkään ei tuo itseään paljon esille koulussa. Urheilijan temperamentin lisäksi hänen harrastamallaan lajimuodolla on merkitystä koulun näkökulmasta. Yksilölajissa itsenäinen vastuunkantaminen voivat heijastua myös koulunkäyntiin. (Öhrnberg & Kokkonen 2013, 56.) Myös opettajat huomioivat temperamentin vaikutukset lajivalinnan taustalla, kuvailemalla oppilaitaan vaatimattomiksi luonteiltaan.

Haastatelluista opettajista suurin osa kuvailee oppilaan temperamenttia tunteiden ilmaisun taustalla: osa nimeää ihan temperamentin tai persoonallisuuden vaikuttavan oppilaan käytökseen. Osa kuvailee temperamenttipiirteitä ilman, että mainitsee puhuvansa nyt oppilaan temperamentista. Kukaan opettajista ei mainitse tunnetaitojen taustalla vaikuttavaa kognitiivista kehitystä tai sosialisatiota, eikä pohdi näiden mahdollisia vaikutuksia oppilaan toimintaan.

Opettajat kuitenkin näkevät harrastuksilla olevan merkitystä tunnetaitojen opettamisessa. Kun opettajilta kysyttiin, mitä osa-alueita he toivoisivat harrastuksissa tuettavan erityisesti, luettelivat kaikki opettajat sosioemotionaalisten taitojen osa-alueita. Yksi opettaja lisäsi

vastaukseensa myös fyysisten taitojen kehittämisen. Voittamisen ja häviämisen tunteiden opettelu näkyi alkuopetusvaiheessa kaikkien opettajien luokalla ja harrastuksilta toivottiin erityisesti tukea näiden tunteiden käsittelyyn. Opettajat myös kokivat luonnolliseksi, että näitä taitoja harjoiteltaisiin harrastusten avulla.

Tunteiden hallintataidoissa varhaisilla kokemuksilla on suuri merkitys, sillä Pulkkisen (2002) mukaan lapsen emootioiden ilmaisutaitoihin liittyvät prosessit ovat jo hyvin vakiintuneita alkuopetusikäisillä (Pulkinen 2002, 82). Näin ollen esimerkiksi päiväkodin ja harrastusten kautta opituilla tunnetaidoilla on vaikutusta lapsen tunteiden ilmaisuun koulukontekstissa. Opettajat myös ajattelivat, että harrastusten avulla näitä tunnetaitoja, erityisesti kilpailuihin liittyen voitaisiin harjoitella luonnollisesti. Peleihin ja kilpailuihin liittyy vahvoja tunteita ja esimerkiksi häviöstä aiheutuva paha mieli on normaalia. Paha mieli ei kuitenkaan oikeuta aggressiivisuuteen, joten näissä tilanteissa kasvattajan tulee muistuttaa empatiasta ja toisten kunnioittamisesta. (Sääkslahti 2015, 120–121.)

Lisäksi tässä tutkimuksessa tuloksiin vaikuttaa se, että kaikki luistelijat ovat tyttöjä. Tytöt säätelevät tunteitaan yleensä enemmän kuin pojat. Tyttöjen käyttämät tunteiden hallintakeinot ovat myös erilaisia kuin pojilla. Usein poikien tyyli tunteiden säätelyssä on aktiivisempaa kuin tyttöillä. (Kokkonen 2010, 95.)

### 5.2.2 Luistelijoiden ryhmässä toimimiskyky ja sosiaaliset taidot koulussa

Opettajien mukaan kaikilla luistelijoilla oli koulussa hyviä ja toimivia vertaissuhteita. Suurimmalla osalla tytöistä oli yksi selkeästi muista erottuva ystävä, jonka kanssa luistelija vietti paljon aikaa kahdestaan. Eroja syntyi siinä, millä tavalla nämä bestis-parit ottivat muita mukaan touhuihinsa. Yksi haastateltavista toteaa, että tuon ikäisille tytöille on erittäin tyypillistä haluta olla vain kahdestaan ja sulkea ”*kolmannet pyörät*” pois leikeistä. Hän ei tuominut tällaista käytöstä, vaan totesi sen olevan normaalia vertaissuhteissa tuossa ikävaiheessa. Yksi luistelijoista taas oli opettajan mukaan ujo isommissa ryhmissä, joissa ei saanut olla parhaan ystävän kanssa, mutta kyseisen ystävän seurassa luistelija oli vapautuneempi ja avoimempi. Hän kuitenkin pystyi toimimaan hyvin ryhmässä kuin ryhmässä. Yhdellä luistelijalla ei ollut selkeää ”bestistä”, mutta opettajan mukaan hänellä on silti paljon ystäviä koulussa, niin tytöissä kuin pojissakin. Toimivat vertaissuhteet ovat avainasemassa koulussa, sillä ne edistävät muun muassa koulumenestystä (Bush & Ladd 2001, 558). Kavereiden merkitys on suuri, sillä vertaissuhteissa harjoitellaan yhdessä olemista,

kompromissien tekoa sekä oman paikan ottamista, jämäkkyyttä ja johtamista. Myönteisen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsella on kohtalainen toverisuosio. (Salmivalli 2005, 32–33.) Tästä syystä opettajilta tiedusteltiin luistelijoiden kavereiden määrää ja kaverisuhteiden laatua.

Tässä tutkimuksessa lähes kaikilla oppilaista oli yksi hyvä ystävä, joka oli samaa sukupuolta kuin luistelija itsekkin. Tytöt hakeutuvat jo pienestä pitäen toisten tyttöjen pariin ja pojat valitsevat leikkikavereiksi toisia poikia (Salmivalli 2005, 161). Kaksi opettajista mainitsi erikseen luistelijan tulevan toimeen myös poikien kanssa ja leikkivän myös vastakkaisen sukupuolen kanssa. Yksilöllisistä ominaisuuksista riippuu miten usein lapsi leikkii eri sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Toiset lapset leikkivät mielellään vastakkaisenkin sukupuolen kanssa tai eivät valikoi seuraansa ollenkaan sukupuolen perusteella. (Salmivalli 2005, 161.) Tässä tutkimuksessa nämä kaksi oppilasta eivät valikoineet leikkikavereita sukupuolen perusteella. Muissa haastatteluissa suhteet vastakkaiseen sukupuoleen eivät nousseet esille.

Ryhmätöissä opettajat kokivat luistelijat taitaviksi: luistelijat halusivat pääsääntöisesti johtamisrooleja, mutta he osasivat myös hyvin neuvotella ja sopeutua muihinkin tilanteisiin. Luistelijat ottivat hyvin vastuuta omasta työskentelystään sekä huolehtivat myös muiden työskentelyn sujuvuudesta, esimerkiksi T5 kertoo kuinka Hanna ”*esimerkiksi pulpettiryhmissään huolehtii myös, että muutkin noudattavat sääntöjä, jotta pulpettiryhmä voisi ansaita tarroja*”.

*”(Viivi) Ottaa johtamistehtäviä, ei vaadi niitä, ei sillä tavalla, mutta jos mä vaikka sanon, että meette viemään Viiville aina nämä tietokisavastauslaput, niin se lähtee heti sujumaan se homma hänen kanssaan” T2*

Yllä oleva sitaatti on hyvin tyypillinen vastaus kysymykseen, kuinka oppilas toimii ryhmätöissä opettajan mielestä. Opettaja kertoo ensimmäisenä roolin, johon oppilas mieluiten hakeutuu ryhmätöissä (johtaja), mutta kertoo kuitenkin, ettei johtajuuden tavoittelu ole häiritsevää, vaan oppilaalle on luonnollista olla johtavana. Oppilas myös kannustaa muitakin kavereita tekemään töitä. Tämä opettaja kokee lisäksi oman vuorovaikutuksensa oppilaan kanssa helpoksi ja käyttää paljon oppilasta myös apunaan erilaisissa vastuutehtävissä.

Luistelijoina kuvattiin usein hyvin vastuullisina ja osa opettajista koki vastuullisuuden tulevan juuri vaativasta harrastuksesta, jossa oppilas on oppinut ottamaan vastuuta omasta toi-

minnastaan. Vastuullisuus on merkittävä tekijä vuorovaikutussuhteissa (Syväoja ym. 2012, 21). Myös joidenkin oppilaiden kohdalla opettaja kertoi esimerkkejä oppilaan aloitteellisuudesta, kuinka oppilas keksii esimerkiksi luistelutunneilla leikkejä, joihin muutkin voisivat osallistua. Aloitteellisuus on myös tärkeässä osassa ryhmässä toimimiskyvyssä (Scardamalia & Bereiter 2003, 2–8). Muuten opettajat kertoivat luistelijoiden olevan mielellään johtaja-roolissa ryhmätöissä. Toisaalta opettajat kuvasivat oppilaita vastuullisina niin oman kuin muiden toiminnan suhteen ja osa opettajista antoi itsekin luistelijalle mielellään vastu- ja johtajarooleja.

Yksi oppilaista asettuu ryhmätöissä mieluiten kuuntelijan ja tarkkailijan rooliin, mikäli hänen hyvä ystävänsä ei ole samassa ryhmässä. Yksi opettajista ei myöskään kuvaa tarkemmin oppilaan roolia ryhmätöissä vaan kertoo vain, että luistelija kykenee toimimaan myös poikien kanssa ryhmässä. Ryhmän muodostavat ihmiset, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jokaisella ryhmällä on arvot ja normit, jotka ohjaavat ryhmän jäsenten käyttäytymistä. Ihminen kuuluu elämänsä aikana erilaisiin ryhmiin, joissa jokaisessa hänellä voi olla erilaisia rooleja. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 24–25.) Lapset saattavat käyttäytyä erilaisissa ryhmissä eri tavoin, sillä ryhmätason tekijät vaikuttavat käyttäytymiseen eri tilanteissa. Vaikka lapsi olisikin sosiaalisesti taitava, voivat hänen asemaansa ryhmässä vaikuttaa esimerkiksi häneen kohdistuvat ennakkoluulot tai hänelle aiemmin muodostunut sosiaalinen maine. Toisaalta myös ryhmän normit säätelevät ryhmän jäsenten toimintaa ja sosiaalisesti taitavakin lapsi saattaa toimia ryhmässä epäasianmukaisesti. (Salmivalli 2005, 130–133.) Yksi haastatelluista opettajista kertookin oppilaansa erilaisesta käyttäytymisestä ja roolinotosta ryhmässä riippuen siitä, onko hyvä kaveri samassa ryhmässä vai ei. Muissa haastatteluissa ei ilmennyt, että oppilaalla olisi erilaisia rooleja koulupäivän aikana. Oppilailla on kuitenkin todennäköisesti erilainen rooli koulussa kuin luisteluharjoituksissa.

Opettajan tekemään arvioon lapsen sosiaalisista taidoista vaikuttaa myös jossain määrin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. (Salmivalli 2005, 80.) Opettajan odotukset oppilaasta ohjaavat lapsen toimintaa koulussa. Luistelijoina pidettiin esimerkiksi vastuullisina oppilaina. Muutama opettaja myös kertoi haastattelun alussa pitävänsä taitoluistelua kurinalaisena ja vaativana harrastuksena, joka kasvattaa lasta vastuullisuuteen. Oppilaan harrastus saattaa siis ohjata opettajan odotuksia oppilaan vastuullisuudesta ja toisaalta opettajan positiiviset odotukset saattavat vielä ohjata oppilasta vastuullisempaan toimintaan koulussa.



Toisten huomiointikyky nousee merkittävästi esille haastateltavien T2, T3 ja T4 vastauksissa. Opettaja T3 kertoo, kuinka Laura ottaa ”nätisti” kaverit huomioon aina ja opettaja pohtiikin, ettei voisi uskoa oppilaansa sanovan kenellekään ilkeästi tai vähätellen. Opettajat T2 ja T4 kertovat konkreettiset esimerkit toisten huomioinnista. Viivi on sellainen oppilas, joka lainaa esimerkiksi koulun myyjäisissä kaverille rahaa, jos joku on unohtanut ottaa kukkaron mukaan. Ella taas oli juuri edellisellä tunnilla mennyt lohduttamaan luokkakaveria, joka oli luistelutilanteessa kaatunut ja satuttanut itseään.

*”Et tämmösiä tulee ja sitten tuossa viime viikolla sano et opettaja, hän leipoo tänään muffinsseja ja hän tuopi sulle huomenna ja sit se toi mulle pussissa muffinsseja, että hyvin semmonen huomaavainen ja empaattinen lapsi” T4*

Ellan opettaja muisti myös tilanteen, jossa oppilas oli kertonut koulussa aikovansa leipoa muffinsseja ja luvannut tuoda niitä myös opettajalle. Ella oli seuraavana päivänä myös pitänyt lupauksensa ja tuonut opettajallekin muffinsseja. Opettaja kuvaa oppilastaan huomaavaiseksi ja empaattiseksi lapseksi usean kerran haastattelun aikana ja kertoo useita muitakin esimerkkejä kouluarjesta, kuinka Ella ottaa taitavasti huomioon muita. Ellan kohdalla näkyy myös hänen kykynsä ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Vastuunottaminen on merkittävä tekijä vuorovaikutuksessa. (Scardamalia & Bereiter 2003, 2–8; Syväoja ym. 2012, 21.) Ellan lisäksi myös Maria huomioi opettajaansa muun muassa pienillä lappusilla, joihin tytöt kirjoittavat pitävänsä opettajasta tai toivovansa opettajalle hyvää päivää tai viikonloppua.

Toisaalta T2 kuitenkin pohtii, että voiko toisten huomioonottamistaito olla yksi selittävä tekijä siihen, miksi oppilas ei kuulu mihinkään tiettyyn ryhmään. Opettajan mukaan ryhmään pääsyyn ja pysymiseen liittyy paljon juonittelua, mutta Viivi ei osallistu minkäänlaisiin juonitteluihin saadakseen kavereita. Sosiaalisia taitoja määritellään seuraamusten perusteella. Myönteisiä seuraamuksia ovat esimerkiksi leikkiin pääseminen tai ystävyyssuhteiden syntyminen. (Salmivalli 2005, 79.) Viivin kohdalla opettaja kuvaa Viivin käytöstä hyväksi, sillä hän ei osallistu juonitteluun. Kuitenkin opettaja kokee, että sosiaalisesti taitavalla käytöksellä ei päästä positiivisiin seuraamuksiin, sillä Viivi on luokallaan kuitenkin hieman ”yksinäinen susi”. Kaveriporukkaan mukaan pääsyyn liittyy ryhmän sosiaaliset säännöt ja normit. Jos lapsi pyrkii mukaan ryhmään sellaisella tavalla, joka ei ole ryhmäsääntöjen ja tavoitteiden mukaista, hänet todennäköisesti torjutaan. Ryhmään mukaan pääsyyn liittyviä taitoja ovat muun muassa aktiivisuus, ystävällinen puhe, hymyily ja ehdo-

tusten teko. (Salmivalli 2005, 75.) Viivin kohdalla tämä ei kuitenkaan vaikuta pätevän, sillä luokan kaveriporukoiden sääntöihin kuuluu juonittelu. Erilaisiin ryhmiin kuuluu erilaisia normeja, joten jossakin toisessa luokassa Viivi voisi päästä sosiaalisesti taitavalla käytöksellään ehkä paremmin mukaan ryhmiin.

Opettajat kuvailivat myös ryhmätyötaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelun mahdollisuuksia harrastusten avulla. Muiden huomioonottaminen, periksi antamisen taito, oman vuoron odottaminen, ystävien löytäminen, kärsivällisyys ja tunnollisuus nousivat esille opettajien vastauksissa. Opettajat kokivat, että liikuntaharrastusten avulla voitaisiin vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen. Näiden taitojen huomioimiseksi harrastuksissa ja koululiikunnassa tulee tukea ohjaajia ottamaan näitä sosioemotionaalisia tavoitteita mukaan tuokioiden suunnitteluun (Takala, Kokkonen & Liukkonen 2009, 26).

Vaikka opettajat kokivat luistelijoiden ryhmässä toimimista idot hyviksi, liittyi vertaissuhteisiin kuitenkin opettajien näkökulmasta haasteita. Esimerkiksi T4 kertoo, kuinka Ella on hyvin ympäristöutielias ja tämä piirre häiritsee muun muassa keskittymistä tunneilla, kun oppilas tahtoo seurata muiden tekemistä tai jutella vierustoverin kanssa. Oppilaan temperamenttipiirteistä häirittevyys vaikuttaa voimakkaasti siihen, kuinka herkästi lapsi kiinnittää huomiota ympärillään tapahtuviin asioihin (Sääkslahti 2015, 117.) T5 taas kertoo kuinka Hanna on ollut joskus koulussa surullisena, kun luistelun kisareissun vuoksi on jäänyt kaverin synttäriltä ja harrastus on tällä tavalla haitannut sosiaalista elämää. Hanna kuitenkin suhtautuu opettajan mukaan tilanteisiin hienosti, eikä jää murehtimaan asiaa ja osaa tyynesti kertoa, miksi synttäriltä jäävät välistä. Opettaja kuitenkin huomaa asian tuottavan hänelle välillä suruakin. Myös mielialan laatu liittyy synnynnäiseen temperamenttiin. Osa lapsista on jatkuvasti ärsyyntyneitä, kun taas toiset vaikuttavat olevan koko ajan hyvällä mielellä. (Sääkslahti 2015, 117.)

### 5.2.3 Luistelijoiden motivaatio koulua ja taitoluisteluharrastusta kohtaan

Motivaatioon liittyen opettajilta kysyttiin, kuinka he kokevat oppilaan motivoituvan harrastusta kohtaan ja kuinka oppilas motivoituu koulussa. Koulumotivaatiota selvitettiin vielä tarkentavilla kysymyksillä koululiikuntaa ja tylsiä tehtäviä kohtaan. Harrastusmotivaatiota oli opettajien mielestä haastava arvioida varsinkin, kun suurimmalla osalla harrastus vaikutti tuottavan iloa, eikä oppilas tehnyt lajistansa isoa numeroa koulussa. Yksi oppilaista oli kuitenkin viestittänyt ja kerran myös sanonut suoraan opettajalleen halustaan lopettaa

luistelun. Harrastusmotivaatiota pohtiessa kaikki opettajat pohtivat sitä, että harrastus on hyvä, mikäli harrastaminen tapahtuu lapsen omasta halusta.

*”Ne haluaa aivan välttämättä väkisin, niin halus Maria tai ei, mutta sitä kuskataan. Että näin mä oon oikeesti ymmärtänyt (...) onhan hän niinku innossaan näin, mutta kyllä se aika monesti sitä viestittää tavalla tai toisella, että hän haluais sen lopettaakin” T1*

Opettaja kokee, että Maria harrastaa luistelua vanhempien tahdosta. Opettajan mukaan kuitenkin on selkeitä tilanteita, joissa hän näkee oppilaan olevan innostunut ja motivoitunut harrastuksestaan. Maria näyttää myös mielellään opettajalle harjoittelemiaan hyppyjä niin luistimilla kuin ilmankin välitunneilla. Harrastusten osalta sisäinen motivaatio näkyykin lasten kohdalla positiivisina tunteina ja omien taitojen kehittymisenä (Jaakkola 2014, 15; Sipari & Konttinen 2014, 22–23). Opettaja kokee silti, että oppilas haluaisi lopettaa harrastuksen. Oppilas on sanonut näin suoraan opettajalle ensimmäisen luokan keväällä koulussa, mutta ei ole kuitenkaan lopettanut lajia. Opettaja myös pohtii syytä, miksei oppilas ole lopettanut harrastusta. Toisaalta hän miettii, tarkoittaako oppilas oikeasti haluavansa lopettaa, vaikka niin sanookin. Toisaalta voi olla, että lapsi sisimmässään tuntee oikeasti väsymystä ja halua esimerkiksi lopettaa, mutta ei uskalla kertoa asiasta kotona vanhemmille taikka harjoituksissa valmentajalle. Motivaatio näkyy toiminnassa siinä, kuinka voimakkaasti yritetään, kuinka toimintaan sitoudutaan, sekä siinä, kuinka vaativia tehtäviä lapsi valitsee itselleen (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145; Roberts 2001, 10). Taitoluistelussa vaatimusten ollessa korkealla, voidaan olettaa, että ilman minkäänlaista motivaatiota lapsi jää taidollisesti ryhmänsä tavoitteista jälkeen. Vaatimuksissa jälkeenyminen voi olla myös syynä harrastuksen loppumiseen tai intensiteetin vähentymiseen, kun tähtääminen huipulle häiriintyy.

Marian opettaja mainitsee Marian olevan erityisen innostunut kilpailumatkoista: esiintyminen, matkustaminen ja hotellissa asuminen on harrastuksessa erittäin motivoivaa. Maria kuitenkin saattaa olla koulussa pettynyt edellisen viikonlopun kisatulokseen eikä halua tuloksia kertoa opettajalle heti maanantaina. Koulussa Maria motivoituu tehtävistä, joissa säännöt ei ole niin tiukat. Opettajan mukaan tiukat ohjeet ja istumista vaativat tehtävät eivät motivoi Mariaa. Liikuntatunneilla Maria on innostunut, mutta myös hyvin kilpailullinen ja voitontahtoinen.

Tunteet ovat läsnä kaikessa toiminnassa koulussa. Ne ovat vaikuttamassa oppilaan motivaatioon, kognitiivisiin kykyihin sekä persoonallisuuden kehittymiseen oppimistilanteissa.

(Pekrun 2009, 575.) Opettaja, joka koki oppilaallaan olevan hankaluuksia kouluun sopivassa tunteiden ilmaisussa, koki oppilaan myös harrastavan lajia muiden tahdosta ja motivoituvan huonosti koulutehtäviin. Tunteet ovat voimakkaasti läsnä koulussa, joten mahdollisesti tunteet ja motivaation näyttäytyminen opettajalle kulkevat rinnakkain.

Opettaja, jolla on kielteinen suhtautuminen vaativiin urheiluharrastuksiin, voi huomata tarkemmin oppilaan ilmaisevat negatiiviset puolet harrastukseen liittyen. Kyseinen opettaja tiesi myös vähinten oppilaansa harrastamasta lajista. Toisaalta oppilas on jo tunteiden ilmaisutaidoissa osoittautunut mahdollisesti sellaiseksi lapseksi, joka kokee helpommin negatiivisia tunteita ja ilmaisee niitä myös. Näin ollen oppilas saattaa herkemmin olla kertomassa, jos harjoitukseen lähtö väsyttää. Toisaalta oppilaalla on voinut olla lopettamisesta kotonakin puhetta ja asiaa on yhdessä pohdittu. Temperamentti ei kuitenkaan selitä kaikkea oppilaan toimintaa koulussa. Jokainen ratkaisu, jonka ihminen tekee, on monen osatekijän summa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 267.) Tässä oppilas–opettajasuhteessa vaikuttanee siis oppilaan ja opettajan erilaiset temperamentit, sekä kummankin erilainen liikuntasuhdemerkitys.

Tässä tutkimuksessa ei myöskään selvitetty tarkemmin opettajien taustaa: oliko jollekin opettajalle jäänyt traumoja omista harrastuksista tai oliko jonkun opettajan oman lapsen kohdalla harrastus muuttunut liian vaativaksi ja kuormittavaksi. Opettajan omat tunteet vaikuttavat kuitenkin aina opetustilanteissa, vaikka opettaja pyrkisikin piilottamaan tunteitaan (Schutz, Quijada, de Vries & Lynde 2011, 66). Opettajan henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat myös asenteen muodostumiseen. Opettajan odotukset oppilaastaan ohjaavat tämän toimintaa koulussa (Vorhaus 2011, 89). Opettajan asenne voi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan koulussa, jos liikunnan merkityssuhde eroaa oppilaalla ja opettajalla toisistaan merkittävästi.

Viivin opettaja kertoo, kuinka Viivin innostus lajista näkyy myös koulussa, eikä vaativa harrastus ainakaan koulussa näyttäydy siltä, että Viivi joutuisi hirveästi ”puristamaan”. Motivaation syyksi opettaja arvelee oppilaan lahjakkuutta. Viivi on opettajan mukaan erittäin tasaisesti motivoitunut koulussa kaikkiin tehtäviin eikä koulussa näy yliyrittämistä tai suuria pettymyksiä epäonnistumisissa. Koululiikunnassa Viivi motivoituu myös hyvin mukaan, eikä korosta omia taitojaan, vaikka on opettajan mukaan motorisesti ”silmiinpistävän” taitava. Kilpailuissa ja tehtävissä Viivi kyllä huolehtii, ettei jää viimeiseksi, mutta kilpailullisuus ei opettajan silmään näyttäydy häiritsevänä.

Lauran opettaja taas kertoo Lauran innostuvan esiintymisestä ilman, että hän ottaisi paineita menestymisestä. Sijoitukset eivät vielä näytä olevan Lauralle tärkeitä, mutta opettaja miettii tuleeko menestymispaine joskus myöhemmin näkymään koulussakin. Opettajan mukaan Laura on motivoitunut kaikilla tunneilla koulussa. Kilpailullisuus ja voittamisen tahto eivät hänen kohdallaan korostu selvästi, vaikka Laura on innostunut ja haluaa voittaa.

Ellan opettaja kertoo Ellan olevan kilpailullinen, ja halu voittaa näkyy koulussa, mutta Ella ei ole voittaakseen ”röyhkeä”, kuten jotkut luokan oppilaista. Luokka on todella liikunnallinen, joten Ellalle löytyy myös haastajia liikuntatunneilla. Ella on erittäin motivoitunut liikuntatunneilla ja hän on opettajan mukaan motorisesti lahjakas ja nopea. Pääsääntöisesti Ella motivoituu koulussa kaikkiin tehtäviin, mutta joskus tylsien tehtävien kohdalla hän saattaa ilmaista turhautumista. Opettaja epäilee taustasyiksi Ellan lukutaitoa, jonka vuoksi hän joutuu joissakin tehtävissä pinnistämään muita enemmän ja näin ollen tehtävät saattavat olla hänelle raskaampia kuin jollekin toiselle.

Hannan opettaja kuvailee Hannan motivoituvan koulussa tehtäviin hyvin ja olevan poikkeuksellinen lapsi siinä suhteessa, ettei osoita mielipiteitään mitään tehtäviä kohtaan. Opettaja kertoo, että opettajahuoneessakin on yleisesti keskustelu siitä, kuinka lapset reagoivat todella herkästi, jos jokin asia ei miellytä. Tästä poiketen Hanna motivoituu kaikkiin tehtäviin. Myös liikuntatunneilla Hanna on motivoitunut, vaikka yleisesti tällä luokalla liikunta ei ole suosituimpia aineita ja suurin osa oppilaista ei ole hirveän motivoituneita ainetta kohtaan. Hanna pyrkii luistelutunneilla myös motivoimaan muita luistelemaan ja keksii erilaisia leikkejä kavereille. Hannalla on luistelun lisäksi muitakin harrastuksia ja opettaja kertoo hänen puhuvan kaikista harrastuksistaan yhtä innokkaasti. Kilpailullisesti Hannalla on aina tsemppihenki päällä ja hän kannustaa omaa joukkuettaan, mutta ei koskaan kilpailuissa korosta pelkästään itseään tai omaa voitonhaluaan. Lukuaineiden puolella opettaja kuvaa Hannaa aika perfektionistiksi ja pohtii, onko kilpailullisuus Hannan kohdalla enemmän sitä, että hän haluaa itse menestyä, kuin että haluaisi vertailla itseään muihin.

Liikuntatunneilla oppilaiden motivaation taustalla on tavoiteorientaatio, itsetunto, odotukset ja kiinnostuksen kohteet. Myös oppilasryhmällä on vaikutusta liikuntatuntien ilmapiiriin ja oppilaiden motivaatioon. (Chen & Ennis 2009, 557.) Useampi opettaja kuvailikin yleisesti millainen oppilasryhmä on liikuntatunneilla. Esimerkiksi Ellan luokka oli erittäin liikunnallinen ja liikunta oli suurimmalle osalle oppilaista lempiaine. Liikuntatunneilla myös annettiin oppilaiden valita itselleen sopivantasoisia pelejä ja opettajat suunnittelivat

myös ryhmäjakoja esimerkiksi temperamentti- ja persoonallisuuden avulla. Ella olikin opettajan mukaan erityisen motivoitunut ja innoissaan, sillä hänelle riitti haasteita liikuntatunneilla. Hannan luokka taas oli opettajan mukaan huonokuntoista porukkaa, eivätkä oppilaat innostuneet erityisesti liikunnasta. Hannalla ja Ellalla erilaiset sosiaaliset ilmapiirit liikuntatunneilla voivat vaikuttaa motivaation taustalla. Merkittävä tekijä ympäristön lisäksi on oppilaan oma temperamentti, joka tässä tapauksessa voi selittää sitä, miksi sekä Hanna ja Ella ovat liikuntatunneilla motivoituneita, vaikka ympäristö on heillä hyvin erilainen (Chen & Ennis 2009, 556).

Urheiluseuran toimintaorientaatio vaikuttaa harrastusilmapiirin muodostumiseen. Suurin osa taitoluisteluseuroista lukeutuu kilpailullis-kasvatuksellisiin seuroihin, sillä kilpailut kuuluvat oleellisena lajiin ja seurat haluavat tarjota potentiaalisille luistelijoille mahdollisuuden huippu-urheiluun. Kuitenkin kasvatuksellinen rooli huomioidaan myös, sillä suurimmasta osasta harrastajista ei tule uransa aikana huippu-urheilijaa, vaan tärkeänä tavoitteena on liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen. (Kokko 2013, 132.) Opettajat eivät pohtineet haastatteluissa seuratyötä ja sen merkitystä motivaation taustatekijänä.

Opettajista tuntui haastavalta arvioida oppilaiden motivoitumista harrastusta kohtaan, sillä suurimman osan mukaan taitoluistelu ei näkynyt erityisemmin koulussa. Kaksi opettajista kertoi arvioivansa harrastusmotivaatiota sen perusteella, onko oppilas koulussa iloinen vai väsynyt. Salasuon, Piispan ja Huhdan (2015) huippu-urheilijoihin keskittyvässä tutkimuksessa huipputaitoluistelijat kertoivat lapsuuden ja nuoruuden motivaatiolähteeksi halun kehittyä, suorituksesta nauttimisen, hauskuuden sekä kavereiden seuran. Kahdella haastatelluista huipun tavoittelu ja kilpailullisuus olivat voimakkaita motivaatiotekijöitä jo nuoresta alkaen. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 142.) Iloisuus onkin hyvä mittari, jolla opettaja voi pyrkiä arvioimaan oppilaansa motivaatiota. Toisaalta Salasuon ym. (2015) tutkimuksen nojalla voidaan ajatella, ettei huipulle tähdätessä kilpailullisuuskaan ole huono motivaation lähde. Motivaation osalta opettajat myös kertoivat muista oppilaistaan kyseiseltä tai aiemmilta luokilta, sillä lapsikohtaiset erot olivat heistä suuria.

Neljä opettajaa ihmetteli, kuinka suuret harjoitusmäärät ja esimerkiksi ennen koulua olevat aamujäät eivät näy oppilaan toiminnassa ja jaksamisessa, vaan lapset ovat silti tasaisen pirteitä koulussa. Toisaalta Ellan opettaja tiesi oppilaansa harjoitusmäärät, mutta ei tiennyt aamujäistä. Tämä opettaja pohtikin aamujäistä kuultuaan, että voisiko aikaiset aamutreenit ollakin joihinkin päivinä taustasyinä oppilaan satunnaiselle levottomuudelle koulussa. Tämä

toisaalta osoittaa jälleen sitä, kuinka opettajan tietoisuus lapsen koulun ulkopuolisesta elämästä on tärkeää, sillä esimerkiksi harrastukset voivat vaikuttaa merkittävästi oppilaan suoriutumiseen koulussa.

## 6 POHDINTA

Pohdinnassa tarkastelen tutkimuksen toteutusta eri näkökulmista. Ensiksi avaan tutkijan position tutkimusaiheeseen nähden. Tämän jälkeen keskityn tutkimuksen etiikan ja luotavuuden pohdintaan. Lopuksi esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia ja teen loppuyhteenvedon tutkimuksen teosta.

### 6.1 Tutkijan positio

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeisin tutkimusväline. Tutkimuksen subjektiivisuuden myöntäminen on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää. Tutkimukseen vaikuttaa merkittävästi muun muassa kyseisen tutkijan perehtyneisyys tutkimusaiheeseen. (Ahonen 1994, 130; Eskola & Suoranta 1999, 211.) Tästä syystä tuon esille oman positioni suhteessa tutkimusaiheeseen, sillä tutkijan merkitys laadullisen tutkimuksen tulostenkin kannalta on merkittävä. Tutkimusaiheen valintaan liittyi vahvasti oma suuntautumiseni liikuntaan ja kiinnostukseeni liikuttaa lapsia niin koulussa kuin vapaa-ajalla mahdollisimman paljon.

Alun perin kiinnostuksen kohteena oli selvittää ylipäätään paljon harrastavien lasten kouluvalmiuksien kehittymistä, mutta koska alkuopetusvaiheessa kovinkaan monessa lajissa harjoitusmäärät eivät vielä olleet tarpeeksi suuria, rajautui tutkimusjoukko varhaisen erikoistumisen lajin harrastajiin. Oma urheilulajini on ollut taitoluistelu, joten se valikoitui tämän tutkimuksen lajiksi. Tutkimusaiheen kokonaiskuvan hahmottamista helpotti muun muassa tutkijan lajitausta ja tietämys lajin luonteesta. Lisäksi olen tehnyt kandidaatintutkielman motorisen kehityksen yhteyksistä oppimisvalmiuksiin, joten esikoulusta kouluun siirtymisen nivelvaiheeseen liittyvät käsitteet olivat jo entuudestaan tuttuja. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkijalla onkin oma vahva suhde aiheeseen, se voi lisätä tutkimuksen luotavuutta tutkijan asiantuntijuuden avulla.

Oman luisteluharrastuksen päättymisen jälkeen alkanut valmentajaura taitoluistelun parissa vaikuttaa paljon tutkimukseen. Tutkimus olisi varmasti ihan erilainen, jos tutkijalla ei olisi omaa taustaa ja kokemusta lajista, varsinkaan valmentajan roolista. Oma kokemus työni kautta sai minut kiinnostumaan urheiluharrastuksen kasvatuksellisista mahdollisuuksista, joten tutkimusaihe alkoi täsmentyä tämän jälkeen aiempiin tutkimuksiin tutustumalla. Myös sivuainevalintani, liikunta ja esi- ja alkuopetus, suuntasivat tutkimuksen fokusta juuri alkuopetukseen.



Kerroin opettajille ensimmäistä kertaa soittaessa, että toimin opiskelujen ohella myös taitoluistelupalmentajana. Tämän enempää en avannut opettajille tutkijan positiota ennen haastatteluja, jotta säilyisin tutkittavien mielessä luokanopettajaopiskelijana enkä lajivalmentajana. Tutkimustyötä haastoi se, että kaikki luistelijat ovat entisiä valmennettaviani. Vaikka tiiviimmistä yhteistyöstämme on jo aikaa muutamia vuosia, toimin edelleen satunnaisesti tälle harjoitusryhmälle sijaisena harjoituksissa tai kilpailumatkoilla. Tästä syystä analyysivaiheessa oli hyvin tärkeää pitää omat ajatukset luistelijasta taustalla ja keskittyä vain siihen, mitä opettaja kertoi kyseisestä oppilaastaan. Tutkimushaastattelussa pyrin olemaan mahdollisimman hyvin sisällä luokanopettajaopiskelijan roolissa, mutta virallisen haastattelun jälkeen hyödynsin opettajan tapaamista myös valmentajan näkökulmasta. Yksi opettajista innostui haastattelun jälkeen kyselemään myös minulta enemmän lajista ja harjoitusten vaatimuksista, joten tässä vaiheessa virallisen osuuden jälkeen vaihdoin rooliani enemmän taitoluistelupalmentajan suuntaan. Näitä keskusteluja ei myöskään enää nauhoitettu.

Toisaalta oman valmentajaroolin sulkeminen oli haastavaa tutkimuksen teon aikana. Esimerkiksi haastattelu, jossa opettaja kritisoi voimakkaasti tavoitteellista harrastamista ja kyseenalaisti harrastusten roolia oppilaan elämässä, sai minut kyseenalaistamaan omaa työtäni valmentajana. Sain hetkellisen ahdistuksen siitä, mikä on tekemäni työn merkitys, sillä varhaisen erikoistumisen lajeissa valmentaja viettää jo pienenkin lapsen kanssa useita tunteja viikossa. Tämä varautuneisuus saattoi vaikuttaa myöhempisiin haastatteluihin, vaikka pyrin tarkkaan huolehtimaan siitä, etten olisi tutkimuksessa valmentajan roolissa, vaan luokanopettajaopiskelijana. Tutkimuksen edettyä kokemani työahdistus myös häiväsi, kun muut opettajat suhtautuivat arvostavammin harrastuksiin ja valmentajien tekemään kasvatukselliseen työhön. Myös tätä tukevien tutkimusten löytäminen helpotti omaa kriisiäni valmentajan työn merkityksellisyyden pohtimisessa. Tutkimuksen tekeminen vahvisti omaa käsitystäni siitä, kuinka voin huomioida sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen harjoituksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toisaalta tutkimuksen teko myös vahvisti sitä, että tulevana luokanopettajana haluan olla kiinnostunut oppilaideni vapaa-ajan vietosta ja tutustua heidän harrastuksiinsa, varsinkin jos oppilaan harrastus vie useita tunteja viikossa ja voi näin ollen vaikuttaa koulunkäyntiin.

## 6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Bowden (1996) jakaa tutkimuksen teon seuraaviin osa-alueisiin: suunnitelma (tarkoitus ja menetelmät), datankeruu (valintojen perustelut ja niiden liittäminen tutkimuksen tarkoitukseen), analyysi (yksityiskohtaisuus ja analyysin pohjautuminen tutkimuksen tarkoitukseen) sekä tulkinta eli tutkimuksen ja sovellettavuuden kontekstit (Bowden 1996, 56). Luotettavuutta pohtiessa tulee huomioida koko ajan tutkimuksen tarkoitus, joten pyrin jo työtä tehdessäni huomioimaan mahdollisimman hyvin luotettavuuteen liittyviä kriteereitä.

Laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan täsmällisen validiteetin ja reliabiliteetin sijaan tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1999, 211–212). Tiedon luotettavuudessa tärkeintä on tulkintojen validiteetti. Tulkinnoissa löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, kuinka hyvin ne vastaavat haastateltavien tarkoittamia merkityksiä ja kuinka hyvin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Aineiston osalta luotettavuus kohdistuu aineiston aitouteen eli siihen, puhuvatko haastateltavat siitä asiasta, kuin tutkija olettaa. Tutkija ei saa ylitulkita haastateltavien puhetta. Tässä kohdassa tutkijan tulee tiedostaa sekä omat että haastateltavan taustalla vaikuttavat merkitykset. Lisäksi aineiston ja johtopäätösten tulee liittyä taustalla vaikuttaviin teoreettisiin käsitteisiin. (Ahonen 1994, 129–130.)

Uskottavuutta arvioitaessa tutkijan tulee pohtia vastaavatko hänen omat käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavan käsityksiä. Uskottavuutta ei voida lisätä kuitenkaan sillä, että tutkittavat arvioisivat tulkinnat ennen tutkimusraportin julkaisua, sillä tutkimukseen osallistuneet henkilöt voivat olla sokeita kokemuksilleen tai tilanteille. (Eskola & Suoranta 1999, 212.) Tutkimuksen uskottavuutta pyrittiin lisäämään esimerkiksi kouluvalmiusjäsenyyksellä, joka jaettiin opettajille haastattelun alussa. Näin pyrittiin varmistamaan se, että tutkija ja tutkittava käsittävät tämän tutkimuksen lähestymistavan samalla tavalla ja pystyvät puhumaan samoista asioista. Toisaalta valmis jäsenyys rajasi opettajan omaa puhetta hänen keskittyessään seuraamaan tämän tutkimuksen jäsenystä. Tämä kuitenkin helpotti tutkijaa analysoinnissa, kun kaikki opettajat olivat käsitelleet samat asiat saman jäsenyyksen avulla.

Aineiston analyysivaihe ja luotettavuuden arviointi kulkevat laadullisessa tutkimuksessa rinnakkain. Lisäksi tulee ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan myös tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Aineiston luotettavuutta tuodaan esille esimerkiksi haastattelusitaatein ja niistä kirjoitettujen tulkintojen avulla. Ne näyttävät tutkijan tavan tehdä tulkintoja aineistosta. Lisäksi tutkijan positio ja suhde tutki-

musaiheeseen tuodaan esille raportissa. Tutkimukseen liittyvät ennakkoehdot huomioidaan toisessa tutkimuskysymyksessä, jossa keskitytään lapsen harrastamisen taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Myös temperamentti huomioidaan tärkeänä vaikuttajana. Koska tutkimuksessa keskitytään kouluvalmiuteen opettajan näkökulmasta, lisää tutkimuksen luotettavuutta se, että analyysissa huomioidaan myös taustatekijöiden, kuten opettajan, vaikutus saattuihin tuloksiin.

Haastattelutilanteet olivat kuitenkin jokainen omanlainen vuorovaikutustilanteensa. Välillä tuli tilanteita, joissa tutkija huomasi tutkittavan ymmärtäneen kysymyksen eri tavalla kuin tarkoitus oli ollut. Jokainen opettaja vastasi kysymyksiin hieman eri tavoin, vaikka esimerkiksi taustakysymykset olivat sanasta sanaan jokaiselle tutkittavalle samanlaisia. Tarkentavien ja täsmentävien kysymysten avulla pyrittiin siihen, että jokainen opettaja vastaisi lopulta juuri niihin teemoihin, joita tutkija ajatteli.

Opettajille soittaessa kerroin työskenteleväni opintojen ohella myös luisteluvalmentajana, jotta opettajat saisivat heti tietää, kuinka he ovat valikoituneet tutkimukseen ja että tutkimusluvut harrastajilta on jo kunnossa. Muuten en omaa taustaani kertonut tarkemmin haastateltaville, vaan vasta haastattelun loputtua kerroin opettajille, että olen kyseessä olevien luistelijoiden entinen valmentaja. Usein jäimmekin haastattelun jälkeen vielä keskustelemaan: osa opettajista oli kiinnostuneita siitä, toimiiko oppilas samalla tavalla myös harrastuksessa kuin koulussakin. Nämä haastattelujen jälkeiset keskustelut saivat minut pohtimaan urheiluseurojen ja koulujen välistä yhteistyötä, ja sitä kuinka hedelmällistä yhteistyö voisi olla erityisesti näiden paljon harjoittelevien kohdalla ainakin valmentajan näkökulmasta.

Tutkimustuloksia analysoidessa tulee myös huomioida kaikki tutkimukseen vaikuttaneet seikat. Olen kirjannut haastatteluiden osalta kaikki pienetkin yksityiskohdat ylös, jotka voivat millään tapaa olla merkittäviä tulosten ja luotettavuuden osalta. Esimerkiksi ennen yhtä haastattelua luistelija sattui vielä olemaan koululla, kun saavuin sinne. Luistelija huomasi heti minut ja tervehdittyään alkoi supista luokkakavereilleen, että ”*tu* on *meidän valmentaja*”. Opettaja näki tämän tilanteen ja kysyi minulta heti esittäytyttyämme, olenko oppilaan valmentaja. Jouduin tälle opettajalle kertomaan lyhyesti omasta lajitaustastani ennen haastattelua. Tapahtuma saattoi vaikuttaa kyseiseen haastatteluun, sillä se oli ajallisesti lyhin haastattelu, opettaja vastasi melko lyhytsanaisesti ja hän mietti pitkään sanojensa asettelua ennen kuin vastasi kysymyksiin. Opettaja mielsi minut todennäköisesti enem-

män valmentajaksi kuin luokanopettajaopiskelijaksi. Toisaalta opettaja saattoi olla persoonaltaankin harkitseva, joten välttämättä tapahtuma ei vaikuttanut ratkaisevasti haastattelun kulkuun.

Toisaalta yhteen opettajista en ollut puhelimitse yhteyksissä ollenkaan ennen haastattelua, vaan vanhempi oli jutellut tutkimuksestani opettajan kanssa ja antanut hänelle sähköpostiosoitteeni. Opettaja itse otti minuun sähköpostilla yhteyttä ja hänen kanssaan sovimme haastatteluajan kirjallisesti. Tämän opettajan kohdalla en tiedä mitä hän tiesi minusta etukäteen ja oliko vanhempi esimerkiksi kertonut, että olen kyseisen luistelijan entinen valmentaja.

Haastattelujen aikaan kaikissa kouluissa oli meneillään liikunnassa luistelujakso. Tämä lienee syynä siihen, että kaikki opettajat kertoivat esimerkkejä koulun luistelutunneilta. Luistelutunnit saattoivat olla myös taustasyynä siihen, miksi moni opettaja vertasi luokallaan olevaa taitoluistelijaa ja jääkiekkoilijaa keskenään. Useampi opettaja pohti tämän jälkeen myös yksilölajien ja joukkuelajien eroa. Oulu on melko iso kaupunki, jossa jääkiekolle on paljon harrastajia ja kannattajia. Jääkiekko on tällä alueella hyvinkin näkyvä laji. Lisäksi tiettyjen lajien harrastajille on saattanut muotoutua jo tietynlainen asema opettajien mielessä ja nämä asenteet voivat siirtyä opettajalta toiselle opettajahuoneessa. Tämä voi myös olla syynä opettajien tekemään vertailuun. Opettajat vertasivat myös haastatteluissa eri lajien harrastajia toisiinsa, sillä useimmilla luokilla oli paljon eri lajien harrastajia.

Lajivalinta vaikuttaa myös tutkimuksen tuloksiin voimakkaasti. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että tässä tutkimuksessa kouluvalmiuden käsitettä lähestyttäessä on käytetty esimerkkilajina taitoluistelua, joka on varhaisen erikoistumisen lajina karsinut jo toisen luokan oppilaista pienen ja valikoidun joukon kilparyhmiin. Yksi opettajistakin pohti haastattelussa, että valikoituuko taitoluisteluun juuri tällaisia itseään vain vähän esille tuovia ja tunnollisia tyttöjä. Taitoluistelijoistakin on saattanut jo muotoutua opettajien keskuudessa tietynlainen ennakko-oletus. Tässä tutkimuksessa ei perehdytty tarkemmin laji- ja seuratasoiseen valintajärjestelmään kilparyhmien luistelijoiden osalta. Tämän tutkimuksen otos kuvaa hyvin pientä osaa lajin harrastajista.

Kaikki luistelijat olivat tässä tutkimuksessa tyttöjä, joka osaltaan rajaa tutkimustulokset vain toiseen sukupuoleen. Sukupuolierot tulee huomioida tuloksia tarkastellessa, sillä erot voivat näkyä muun muassa sosioemotionaalisissa taidoissa. Keenanin ja Shawn (2003) tutkimuksen mukaan tytöt pystyvät jo alle 3-vuotiaana kontrolloimaan käyttäytymistään

paremmin kuin pojat ja sukupuolien välinen ero kasvaa esikouluikässä. Kasvatus ohjaa tyttöjä käyttäytymisen kontrollointiin voimakkaammin kuin poikia. (Keenan & Shaw 2003.) Tytöt myös työskentelevät ahkerammin koulussa ja pitävät oppimiskokemuksia mielekkäämpinä kuin pojat. Tyttöjen asenteet opettajia kohtaan ovat myös myönteisempiä kuin poikien. Pojat kuitenkin menestyvät tyttöjä paremmin spatiaalisuutta eli tilan havaitsemisesta mittaavissa tehtävissä. (Hautamäki ym. 2001, 23, 30–31; Ojala 2015, 162–163.) Toisaalta sukupuoli ei määritä kaikkea lapsen toimintaa, mutta sukupuoli on merkittävä asia huomioida tutkimustuloksissa.

Lisäksi olen huomionnut yleisiä eettisiä asioita tutkimuksessani. Näitä ovat muun muassa se, ettei tutkimus vahingoita ketään ja että osallistujien yksityisyys ja anonymiteetti on suojattu. Tutkittavilta on myös saatu lupa tutkimukseen. (Lichtman 2012, 52–54.) Opettajien osallistuminen tutkimukseen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkimushaastattelut nauhoitettiin ja tallenteet ovat olleet vain tutkijan käytössä. Haastattelutallenteet tuhotaan, kun gradu on valmis. Kaikkien luistelijoiden etunimet on vaihdettu ja tulokset on pyritty esittelemään niin, ettei luistelijoiden nimiä voi tunnistaa. Opettajista on käytetty koodeja T1, T2, T3, T4 ja T5. Tämän lisäksi heistä kerrotaan aineistossa vain sukupuoli ja työkokemus vuosina. Opettajan tunnusteen lisäksi puhutaan yleensä myös hänen oppilaastaan nimeä käyttäen, jotta tapaukset pysyvät selkeästi erillään toisistaan ja lukija pystyisi muodostamaan kuvaa jokaisesta luistelijasta erikseen ja myös opettaja–oppilas-suhde näkyisi selkeästi tuloksissa. Taustatekijöiden tulosten osalta opettajista ei ole annettu mitään tunnustetietoja tulosluvussa. Oletettavasti luistelijoiden vanhemmat pystyvät tunnistamaan omaan lapseensa liittyvät kohdat tutkimuksesta, joten opettajien asennetta ja mielipidettä analysoitaessa tunnustetiedot on poistettu. Oleellista ei ole, kuka on sanonut mitään, vaan se millaisia erilaisia näkökulmia aiheeseen liittyy.

Viimeisissä haastatteluissa huomasin jo, että haastattelijana nostan esille sellaisia asioita, joita en ollut haastattelurunkooni kirjannut, vaan aiemmat opettajat olivat nostaneet niitä esille. Huomioin tämän kuitenkin analyysia kirjoittaessa ja pyrin siinä tekemään lukijalle selväksi, mitkä asiat ovat oikeasti nousseet esiin opettajilta ja mitä asioita olen opettajilta kysynyt. Tämän vuoksi myös haastattelurunko (LIITE 1) on julkinen, jotta lukija voi nähdä tutkijan ennakkoon valitsevat teemat. Tutkijan positio tässä tutkimuksessa oli myös mielenkiintoinen. Toisaalta tutkijan tulee pyrkiä mahdollisimman suureen objektiivisuuteen, mutta toisaalta tutkija vaikuttaa itse persoonallisesti tutkimuksen etenemiseen ja valintoihin. Aineisto kehittyy ja se esitetään tutkijan silmälasien läpi ja tämä tulisi pitää mahdolli-

simman läpinäkyvänä. (Lichtman 2013, 166.) Oma taustani taitoluisteluvalmentajana toisaalta lisää asiantuntijuuttani aihetta kohtaan, mutta osaltaan voi heikentää objektiivisuuttani. Laadullisessa tutkimuksessa vaikuttaa aina tutkijan tausta ja kehys tulkita tilanteita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Pysin kuitenkin ymmärtämään ja kuulemaan erilaisia ajatuksia tutkimusaiheesta ja jättämään taustalle omat näkemykseni.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkimuksen toistettavuus (Sandberg 1996, 130). Tutkimuksen kohde on tässä valittu tarkasti ja tutkimus olisi toistettavissa uudelleen. Tutkimuksen voisi toistaa myös samalla tavalla esimerkiksi toisessa kaupungissa tai valiten toisen lajin aiheen lähestymiseen. Tutkimuksen toteutus on selostettu tarkasti ja haastattelurunko on julkinen. Toki jokainen haastattelu on erilainen kahden ihmisen kohtaaminen, mutta periaatteiltaan tutkimuksen toistettavuus on hyvä. Haastattelutilannetta ei voida toistaa täsmällisesti ja tämä onkin yksi syy, miksei laadullista tutkimusta voida täydellisesti toistaa uudelleen. Tutkimusta toistamalla voidaan kuitenkin tarkentaa tietoja ja tuoda lisää näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Laadullisen tutkimuksen tulosten yleistäminen ei ole mahdollista. (Ahonen 1994, 130–131; Eskola & Suoranta 1999, 211–213.) Jokainen lapsi on yksilöllinen, eikä tuloksista voida näin ollen vetää yleistyksiä siitä, millaisia vaikkapa taitoluistelijat yleisesti ovat. Toistettavuuden haasteena on myös se, nostaako joku toinen tutkija samat kategoriat esille, sillä analyysivaiheessa haastattelijan positio vaikuttaa merkittävästi (Sandberg 1996, 131).

Tämän tutkimuksen toteutus on pyritty avaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta tutkimus olisi toistettavissa mahdollisimman samanlaisena uudelleen. Tutkimusta toistamalla esimerkiksi eri paikkakunnalla voitaisiin tuoda lisänäkökulmaksi sijainnin vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Saadaanko erilaisia tuloksia pienellä paikkakunnalla tai pääkaupunkiseudulla? Nyt tutkimus on maantieteellisesti rajoittunut ja tutkimuksen tulokset olisivat voineet olla erilaiset esimerkiksi pääkaupunkiseudulla. Myös luistelijan seuran koko voi vaikuttaa taustalla. Tässä tutkimuksessa kaikki luistelijat kuuluivat kohtalaisen suureen taitoluisteluseuraan, jonka harrastajamäärä on hieman yli 500.

### **6.3 Yhteenveto ja jatkotutkimusehdotukset**

Haastattelun alussa selvitin opettajalta taustatietoina, kuinka paljon hän tietää oppilaidensa harrastuksista, kuinka kiinnostunut hän on niistä tietämään ja millaiseksi lajiksi opettaja kuvittelee juuri taitoluistelun. Opettajan puheessa ilmeni myös opettajan tietoisuus lajista:

mitä enemmän opettaja tiesi harrastuksesta, sitä ymmärtäväisempi hän oli tässä tutkimuksessa oppilastaan kohtaan. Suurin osa opettajista tiesi lähes täsmällisesti oppilaidensa harjoitusmäärät ja tiesivät taitoluistelun olevan varhaisen erikoistumisen laji, jossa harjoittelu on täytynyt aloittaa nuorena. Yksi opettajista ei tiennyt oppilaansa harrastamasta lajista ja hänen suhtautuminen tavoitteelliseen harrastukseen olikin tutkimuksen negatiivisin. Koska urheilu ja koulu ovat taitoluisteleavan lapsen maailmassa tärkeitä osa-alueita, on lapsen mikroympäristön näkökulmasta hyödyllistä, jos urheilu ja koulu tukevat kumpikin toisiaan. Esimerkiksi valmentajien tulee arvostaa koulunkäyntiä ja toisaalta opettajien tulee arvostaa lajia ja valmentajien tekemää työtä. Pää tavoite urheiluharrastuksessa ja koulussa on erilainen, mutta jos arvostus on molemminpuolista, ei lapsi joudu ristiriitatilanteeseen.

Neljä haastatelluista opettajista koki tavoitteellisen urheiluharrastamisen ja koulunkäynnin yhdistämisen onnistuneeksi, sillä harrastamisella ei ollut negatiivisia vaikutuksia taitoluistelijan kohdalla koulunkäyntiin. Opettajat kokivat urheiluharrastuksilla olevan potentiaalia sosioemotionaalisten valmiuksien kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa luistelijoiden sosioemotionaaliset valmiudet olivat pääsääntöisesti hyviä. Yksi luistelijasta poikkesi joukosta erottamalla tunteiden ilmaisutaidoiltaan muista ikäisistään, yksi taas poikkesi joukosta tarvitsemalla niihin vielä lisää tukea.

Tutkimus kehittyi ja täsmentyi koko prosessin ajan. Tarkastelun tarkensin jo melko varhaisessa vaiheessa yhden lajin kautta tapahtuvaksi. Aineistonkeruuvaiheessa kuitenkin tarkastelin vielä kaikkia kouluvalmiuden osa-alueita, mutta aineiston valtavan määrän vuoksi rajasin aihetta koskemaan kouluvalmiuksien osalta vain sosio-emotionaalisia taitoja. Perusteluina valintaan oli se, että aiheesta kertyi sivumäärällisesti eniten aineistoa ja liikunnan avulla kehittyvien sosio-emotionaalisten taitojen ja oppimisen välisestä yhteydestä ollaan liikuntatutkimuksen kentällä erityisen kiinnostuneita tällä hetkellä. Lisäksi opettajien oli haastava analysoida oppilaidensa kognitiivisia valmiuksia ja motoristen valmiuksien osalta tulokset olisivat olleet todella lyhyet ja yhteneväiset: kaikki luistelijat erottuivat positiivisesti muista oppilaista liikuntatunneilla erinomaisilla ja monipuolisilla motorisilla taidoillaan.

Jatkotutkimuksissa urheiluharrastuksen ja sosioemotionaalisten valmiuksien välistä yhteyttä voitaisiin mitata kvantitatiivisesti esimerkiksi tutkimalla harjoitusmäärien ja lajien yhteyksiä kouluvalmiustestillä saatuihin sosioemotionaalisiin tuloksiin. Kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä ei tarvitsisi huomioida tulosten tulkinnassa esimerkiksi opettaja-

oppilas-suhteen vaikutusta tuloksiin, kun aineistonkeruumenetelmä olisi määrällinen. Määrällisellä tutkimusmenetelmällä kouluvalmiuden osa-alueen voisi laajentaa käsittelemään myös kognitiivisia ja motorisia valmiuksia.

Pääpiirteittäin tutkimus voitaisiin toteuttaa samalla tavalla myös eri kohdelajin kohdalla. Kuinka paljon yksilö- ja joukkuelajien harrastajilla on eroja alkuopetusvaiheessa? Millainen on sukupuolen vaikutus eri lajien kohdalla? Mielenkiintoista olisi myös tutkia paikkakunnan merkitystä tutkimusaiheen taustalla. Tällöin tutkimukseen tulisi kuitenkin valita mahdollisimman samalla harjoitusmäärällä urheilevia taitoluistelijoita, sillä seurakohtaisesti on myös paljon eroja harjoitusmäärissä. Tutkimusaihetta voisi laajentaa myös oppilaan erilaisten roolien tarkasteluun haastattelemalla opettajan lisäksi myös lapsen valmentajaa. Haastatteluja vertaamalla voitaisiin selvittää, millä tavalla lapsen käytös ja toiminta muuttuu erilaisissa mikroympäristöissä. Myös lapsen näkökulma voitaisiin tuoda tutkimusaiheeseen esille lapsia haastattelemalla.

Lisätutkimuksen avulla voidaan myös kehittää erilaisia keinoja harrastusten ja koulujen välisen yhteistyön avuksi. Erityisesti paljon harjoittelevat ja mahdolliseen huippu-urheiluun tähtäävät lapset hyötyvät koulun ja harrastuksen välisestä yhteistyöstä, kun sekä opettajien että valmentajien ymmärrystä laajennettaisiin lajin ja koulunkäynnin vaatimusten osalta. Urheiluvalmentajana koin opettajien haastattelun erittäin antoisana valmennustyötäni ajatellen. Yhteistyön kehittäminen vaatii kuitenkin valmiita malleja toimiakseen, sillä opettajien ja valmentajien yhteistyö ei saisi lisätä kovinkaan paljoa viikoittaista työmäärää, jotta molemmat osapuolet motivoituvat yhteistyöhön. Toisaalta myös tulevana luokanopettajana ymmärsin tutkimuksen pohjalta kuinka tärkeää opettajan on olla kiinnostunut aidosti oppilaistaan ja heidän vapaa-ajan vietosta ja harrastuksista. Oppilaiden harrastusten ja niiden vaatimusten tunteminen hyödyttää opettajaa, parantaa oppilaantuntemusta sekä voi vaikuttaa lapsen viihtymiseen koulussa. Kiinnostusta osoittamalla opettaja voi tukea lapsen tavoitteellisen urheiluharrastuksen ja koulunkäynnin yhdistämistä.



## 7 Lähteet

- Aarresola, O. (2014a). Lasten urheilun yhteiskunnallinen ja kulttuurinen toimintaympäristö. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta*, 50–53. Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Aarresola, O. (2014b). Vanhempien merkitys ja rooli. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta*, 40–41. Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Aarresola, O. & Konttinen, N. (2012). Nuori Urheilija –tutkimus: 14–15-vuotiaiden yksilöurheilijoiden harjoittelu, urheilupolut ja mikroympäristö. Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–161). Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (2006). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan, Kehitys kontekstissaan* (s. 168–187). Porvoo: WSOY.
- Ahonen, T. & Viholainen, H. (2006). Motorinen kehitys. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.), *Mieli ja aivot, kognitiivisen neurotieteen oppikirja* (s. 268–274). Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, P. (2014). Kunnan kansalaisia kasvattamassa – vanhempien ja valmentajien näemyksiä kodin ja urheiluseuran kasvatustehtävistä. Teoksessa T. Asunmaa & I. Pellikka (toim.), *Samalta viivalta 8 – Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2014*. PS-kustannus.
- Berg, P. & Piirtola, M. (2014). Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa –tutkimuskatsaus 2000–2012. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry.
- Bowden, J. A. (1996). Phenomenographic research – Some methodological issues. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Towards a methodology?* (s. 49–66). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2009). Beliefs about learning in academic domains. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 475–486). New York: Routledge.

- Bush, E. & Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(5), 550–560.
- Chen, A. & Ennis, C. D. (2009). Motivation and achievement in physical education. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 553–574). New York: Routledge.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 12, 395–417.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practise and play in the development of sport expertise. Teoksessa R. Eklund & G. Tenenbaum (toim.), *Handbook of sport psychology* (s. 184–202), 3. painos. Hoboken, NJ: Wiley.
- Davis, C. L., Tomporowski P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*, 30, 91–98.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, 3. painos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Findlay, L. & Coplan, R. (2008). Come out and play. Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 40(3), 153–161.
- Finni, J., Aarresola, O., Jaakkola, T., Kalaja, S., Konttinen, N., Kokko S. & Sipari T. (2014). *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelyä tutkimustiedon pohjalta*. Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Ghaderi, N. & Ghasemi, A. (2012). The association between personal characters (extroversion, introversion) and emotional intelligence with choose type of sport (team and individually). *European Journal of Experimental Biology*, 2(6), 2038–2042.
- Gallahue, D.L. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: Wiley.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2002). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*, 5. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*, 6. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Gallese, V. (2011). Intersubjektiiivisuus neurotieteen näkökulmasta. *Psykoterapia*, 30 (1), 4–17.
- Hakamäki, M., Jaako, J., Kankaanpää, A., Kantomaa, M., Kämppi, K., Rajala, K. & Tamelin, T. (2014). Sosioekonomisen taustan yhteys lasten ja nuorten liikuntaan. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2014:2.
- Hakkarainen, H., Härkönen, A., Niemi-Nikkola, K., Mäenpää, P., Potinkara, P., Kujala, A., Jaakkola, T. & Kantosalo, K. (2008). *Urheilevien lasten ja nuorten fyysis-*

- motorinen harjoittelu*. Selvitysraportti. Nuori Suomi ry, Suomen Olympiakomitea ry, Suomen Valmentajat ry.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Halme, T. (2008). *Fyysismotorinen suorituskky ja sitä selittävät tekijät 3–8-vuotiailla lapsilla*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisseätiö Likes.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Lehto, J., Lindblom, B., Kupiainen, S., Outinen, K., Pekuri, M., Reuhkala, M. & Scheinin, P. (2001). *Luokanopettajille tarkoitettun seulan toimivuus Helsinki-aineiston perusteella*. Helsingin kaupunki: Opetusvirasto.
- Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laaksonen, L., Lähdesmäki, L., Pekkarinen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäenpää, P. (2008). *Fyysisen aktiivisuuden suositukset kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Helsinki: Opetusministeriö, Nuori Suomi ry.
- Hinkley, T., Hons, BA., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. & Hesketh, K. (2008). *Preschool children and physical activity*. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435–441.
- Hoikkala, T. (1993). *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hurme, H. (2006). *Perhe kehityksen kontekstina*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan* (s. 139–156). Porvoo: WSOY.
- Hossain, T., Suortti, K. & Kallio, M. (2013). *Urheiluseurat kunniaan. Liikunnan ja urheilun rahoituksen painopisteeksi perustaso – lapset ja nuoret*. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:7.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Jaakkola, T. (2012). *Liikunta ja koulumenestys*. Teoksessa T. Kujala, C.M Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 53–63). Tilannekatsaus – tammikuu 2012. Opetushallitus.
- Jaakkola, T. (2014). *Suomalaisten nuorten huippujen polkuja*. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Kontinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asian-tuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta* (s. 15). Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Jantunen, T. (2009). *Mitä koulu voi odottaa esiopetukselta*. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi: leikin kulta-aika* (s. 98–102). Helsinki: Tammi.
- Järvelä, S. & Renninger K. A. (2014). *Designing for learning: interest, motivation and engagement*. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantomaa, M., Syväoja, H. & Tammelin, T. (2013). *Liikunta – hyödyntämätön voimavara oppimisessa ja opettamisessa? Liikunta & Tiede*, 50(4), 12–17.

- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. (2010). Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämään ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede*, 40(6), 30–37.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perus-opetuksen kasvuympäristöön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karvonen, P. (2000). *Hyppää pois! Lapsen motoriikan arviointi ja kehittäminen*. Helsinki: Tammi.
- Keenan, K. & Shaw, D. S. (2003). Exploring the etiology of antisocial behaviour in the first years of life. Teoksessa B. B. Lahey, T. E. Moffit & A. Caspi (toim.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (s. 153–181). New York: Guilford Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70–85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokko, S. (2013). Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 125–142.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokko, S. (2014). Urheilulliset elämäntavat suomalaislapsilla. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta* (s. 19–20). Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Kokko, S., Villberg, J. & Kannas, L. (2011). *Nuori urheilijan polulla – 13–15-vuotiaiden urheilijoiden arvioita harjoitusmääristään, harjoittelun monipuolisuudesta sekä elämäntavoista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 4.11.2014.
- Kokkonen, M. (2010). Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpi, K., Mäkelä, S. & Hirvensalo, M. (2014). Liikuntakykyisyyden ja sosiaalisen aseman yhteys alakouluikäisillä pojilla. *Liikunta & Tiede*, 51(1), 44–49.
- Laukkanen, A., Finni, T., Pesola, A. & Sääkslahti, A. (2013). Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan!. *Liikunta & Tiede*, 50(6), 47–52.
- Lauritsalo, K. (2014). ”Usually I like school PE, but...” School physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehmuskallio, M. 2011. Ei VilleGalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostuksensa vaikuttajista. *Liikunta & Tiede*, 48(6), 24–31.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: Juva.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: a user's guide*, 3. painos. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Linnilä, M.-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?*. Tampere: Mediapinta.

- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 298–313). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, J. (2009). Lasten ja nuorten urheilu yhteiskunnassa. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski (toim.), *Lasten ja nuorten urheiluvallennuksen perusteet* (s. 13–42). Lahti: VK-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–150). Jyväskylä: Gummerrus.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167–182.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2014). Benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10–33.
- Morgan, P. J. & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373–391.
- Mäkelä, J. (2009). Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi: leikin kulta-aika* (s. 60–72). Helsinki: Tammi.
- Mäki, P., Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, R., Koponen, P., Ovaskainen, M.-L., Sippola, M., Virtanen, S. & Laatikainen, T. (2010). *Lasten terveys. LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Määttä, S., Nuutinen, T., Ray, C., Eriksson, J.G., Weiderpass, E. & Roos, E. (2014). Vanhempien sosiaalisen tuen ja koulutustason yhteys lasten liikuntaan. *Liikunta & Tiede*, 51(6), 71–77.
- Numminen, P. (1996). *Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Helsinki: Nuori Suomi.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. (2010). Lapsuuden tutkimus: 3–12-vuotiaiden liikunta-aktiivisuus: yhteenveto vuosien 2001–2003 menetelmistä ja tuloksista. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämiskeskus LIKES.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 575–604). New York: Routledge.
- Pollari, J. & Koppinen M.-L. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poskiparta, E. (1995). *Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoittamisvaikeuden syntymi-*

- sen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen 1. Luokalla ryhmämuotoisena eriytyisopetuksena. Turku: Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus.
- Poussu-Olli, H.-S. & Järvinen, A. (2004). *Esikouluikäisen kehityksen arviointi*. Naantali: Scribeo.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puronaho, K. (2014). *Drop-out vai throw-out? Tutkimus lasten ja nuorten liikuntaharrastusten kustannuksista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:5. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto.
- Repo, P. (2015). Liikaa tai liian vähän liikkuvat lapset alttiita rasitusvammoille – läheteiden määrä kasvanut. Helsingin Sanomat, viitattu 8.4.2015. Saatavilla osoitteessa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1428378912911>
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 1–50). Champaign (IL): Human Kinetics.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede*, 51(6), 49–55.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Räisänen-Ylitalo, S. (2015). ”ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme”. *Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sajaniemi, N., Krause, C. M., Kujala, T., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyysölä, K. (2012). Johtopäätöksiä. Teoksessa T. Kujala, C.M Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulun käynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 53–63). Tilannekatsaus – tammikuu 2012. Opetushallitus.
- Salasuo, M., Piispa, M. & Huhta, H. (2015). *Huippu-urheilijan elämänkulku. Tutkimus urheilijoista 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, J. (1996). Are phenomenographic results reliable? Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Towards a Methodology?* (s. 129–140). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. Teoksessa *Encyclopedia of education*, 2. painos. New York: Macmillan Reference, USA.
- Schutz, P. A., Quijada, P. D., de Vries, S. & Lynde, M. (2011). Emotion in educational contexts. Teoksessa S. Järvelä (toim.), *Social and emotional aspects of*

- learning* (s. 64–69). London: Elsevier.
- Sheridan, M.D. (2008). *From birth to five years: children's developmental progress*. London: Routledge.
- Sipari, T. & Konttinen, N. (2014). Innostus urheiluun. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta* (s. 22–24). Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Soini T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun* (s. 7–16). Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:17.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garzia, C. & Garzia, L. (2008). A developmental perspective on the role of the motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *QUEST*, 60, 290–306.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012*. Opetushallitus, muistiot 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Sääkslahti, A. (2005). *Liikuntaintervention vaikutus 3–7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin*. Studies in Sport, Physical Education and Health 103. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sääkslahti, A. (2015). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sääkslahti, A. & Cantell, M. (2001). *MOTO-KERHO. Motoristen perustaitojen harjaanuttaminen koulun kerhossa*. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sääkslahti, A., Soini, A., Mehtälä, A., Laukkanen, A. & Iivonen, S. (2013). Liikunnallisen lapsuuden askelmerkit asetetaan jo päiväkotiyäissä. *Liikunta & Tiede*, 50(2–3), 27–31.
- Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. (2009). Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede*, 46(1), 22–29.
- Tammelin, T. (2013). Liikuntasuositukset terveyden edistämiseksi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 62–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tast, L. & Finni, J. (2014). Suomalaisten huippu-urheilijoiden polkuja. Teoksessa J. Finni, O. Aarresola, T. Jaakkola, S. Kalaja, N. Konttinen, S. Kokko & T. Sipari (toim.), *Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelemiseksi tutkimustiedon pohjalta* (s. 16–17). Jyväskylä: Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus.
- Thuneberg, H. (2007). *Is a majority enough? Psychological well-being and its relation to academic and prosocial motivation, self-regulation and achievement at school*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. (2011). Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Van der Aalsvort, G. M. (2011). Early social development and schooling. Teoksessa S. Järvelä (toim.), *Social and emotional aspects of learning* (s. 143–148). London: Elsevier.
- Valto, R. & Kokkonen, M. (2009). Taitoluistelu. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander & J. Riski (toim.), *Lasten ja nuorten urheiluvallennuksen perusteet* (s. 445–452). Lahti: VK-Kustannus.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. (2005). Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17.
- Viholainen, H. (2006). *Suvussa esiintyvän lukemisvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viholainen, H. & Ahonen, T. (2004). Motoriikka. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 220–234). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vorhaus, J. (2011). Social and emotional outcomes of learning. Teoksessa S. Järvelä (toim.), *Social and emotional aspects of learning* (s. 87–98). London: Elsevier.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmer, R. (2001). *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Helsinki: LK-kirjat.
- Öhrnberg, H. & Kokkonen, M. (2013). Yksilö- ja joukkueurheilvien urheilulukiolaisten koulumenestystä selittävät tekijät. *Liikunta & Tiede*, 50(6), 53–58.



## LIITE 1

### HAASTATTELURUNKO

#### **Taustakysymykset:**

1. Kuinka kauan olet ollut opettajana töissä? Kauanko olet ollut tämän luokan kanssa? Opetatko kaikkia luokka-asteita, vai oletko painottunut esi- ja alkuopetukseen?
2. Onko sinulla omaa ohjaus/valmennustaustaa liikunnasta?

Onko jotain konkreettisia tilanteita, joissa vaativa liikuntaharrastus erityisesti näkyy koulussa? (poissaolot, aiemmin koulusta lähteminen, oppilas puhuu paljon harrastuksestaan jne?) Kuinka hyvin tiedät oppilaittesi harrastuksista?

3. Millaisia vaikutuksia harrastuksella voi olla kognitiivisiin taitoihin koulussa?
  - ➔ Ajattelun ja käsitteenmuodostuksen valmiuksiin kuuluu oppijan taito nimetä asioita ja esineitä, sanavarasto?
  - ➔ Ongelmanratkaisutaidot?
  - ➔ Kriittinen ajattelu?
4. Millaisia vaikutuksia harrastuksella voi olla sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin koulussa?
  - ➔ Motivoituminen koulussa (tylsät tehtävät?)
  - ➔ Keskittymiskyky
  - ➔ Ryhmässä toimimiskyky
  - ➔ Tunteiden ilmaisemistapa
5. Millaisia oppilaiden motoriset valmiudet ovat olleet koulussa?
  - ➔ Motoriset perustaidot? Tasapaino, liikkumis, välineenkäsittely?
  - ➔ Ohjattu liikunta koulussa?
  - ➔ Vapaa-ajan toiminta koulussa?
  - ➔ Hienomotoriikka?

Kuinka harrastuksella tuettaisiin koulutyötä parhaiten? Millaisilla keinoilla parantaa yhteistyötä?

## LIITE 2

### **KOULUVALMIUDET**

#### **Kognitiivinen osa-alue:**

(=keskittymiskykyä, havainnointikykyä, muistia, aikuisen mallin matkimista, taitoa havaita asioiden välisiä yhteyksiä)

*Auditiiviset valmiudet:* Kuinka oppilas kuuntelee ohjeita, kuinka hän erottaa äänet toisistaan ja minkälaiset asiat häiritsevät oppimista.

*Visuaaliset valmiudet:* Lapsen kykyä nähdä ja hahmottaa asioita, esimerkiksi oppilaan taitoa erottaa eri värejä ja kokoisia muotoja toisistaan.

*Ajattelu ja käsitteenmuodostus:* Lapsen taito nimetä asioita ja esineitä. Lisäksi tarkkaillaan oppilaan kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja.

*Havaintovalmiudet:* taktuaaliset valmiudet, joilla tarkoitetaan oppijan taitoa tunnistaa suuntia ja muotoja koskettamalla.

*Kielelliset valmiudet:* lapsen lausetajua, tekstitaitoa, kielellistä reagoitukykyä sekä kulttuuristen ja tekstuaalisten kontekstien ymmärtämistä.

#### **Sosioemotionaalinen:**

=oppilaan motivaatiotaso, ryhmässä toimimiskyky sekä tunteiden ilmaisemistapa.

Emotionaaliset taidot: taitoa hillitä impulsiivisia reaktioita ja kyvykkyyttä suorittaa myös tylsiksi miellettäviä tehtäviä.

Sosiaalisten taidot: kuinka lapsi sopeutuu lapsiryhmään ja kuinka oppilaan roolin omaksuminen onnistuu oppimistilanteissa. -> Kouluvalmis lapsi on rauhoittunut ja pystyy keskittymään kuuntelemaan. Lisäksi lapsella herää tarve kunnioittaa auktoriteettia.

#### **Motorinen:**

Motoriset perustaidot: tasapaino, käsittely, liikkumistaidot

Karkeamotoriikka ja hienomotoriikkaa

Lapsen taitoa hahmottaa lause- ja sanarytmejä, puhemotoriikan kehitys sekä silmän ja käden koodinaatiota.