



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PALOSAARI ALEKSI & RAHKOLA MIKKO
POIKIEN LIIKUNNALLISIA ODOTUKSIA JA KOKEMUKSIA PERUSOPETUK-
SEN 6. LUOKAN KOULULIIKUNNASSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Palosaari Alekski & Rahkola Mikko	
Työn nimi/Title of thesis Poikien liikunnallisia odotuksia ja kokemuksia perusopetuksen 6. luokan koululiikunnassa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year Huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 66+4
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisia odotuksia 6. luokan oppilaat asettivat liikuntatuntia kohtaan ja millaisia kokemuksia oppilaat kokivat liikuntatunnin aikana. Lisäksi selvitettiin, miten oppilaiden asettamat odotukset toteutuivat liikuntatunnilla.</p> <p>Tutkimuksen taustalla oli mielenkiinto positiivisia ja negatiivisia liikuntakokemuksia kohtaan. Aiheen ajankohtaisuutta tukee uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jossa positiivisten liikuntakokemusten vahvistaminen on nostettu yhdeksi keskeiseksi liikunnanopetuksen tavoitteeksi. Koululiikuntakokemusten tutkimisen ajankohtaisuutta tukevat myös tuoreet tutkimukset, joiden mukaan liikuntakokemukset vaikuttavat yksilöiden liikuntasuhteeseen aina aikuisikään asti.</p> <p>Fenomenologisella tutkimusotteella toteutetun tapaustutkimuksen tutkimusjoukko koostui 13 kuudennen luokan poikien liikuntaryhmän oppilaasta. Aineistonkeruu suoritettiin yksilöhaastatteluilla ja kahdeksaa liikuntatuntia havainnoimalla. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällysanalyysiä.</p> <p>Tulokset osoittivat, että sekä oppilaiden asettamista odotuksista että kokemuksista suurin osa kohdistui joko tunnin sisältöjä tai omia taitoja eritteleviin kategorioihin. Erityisesti liikuntatunnin sisältöön liittyen oppilaat odottivat peliä ja kisailua sekä fyysisiä pätevyyskokemuksia tarjoavia harjoitteita. Opettajan toimintaa ei nähty erityisen merkittävänä tämän tutkimuksen odotuksissa ja kokemuksissa. Oppilaat asettivat liikuntatuntia kohtaan enemmän negatiivisia odotuksia verrattuna tunnilla koettuihin negatiivisiin kokemuksiin. Tulosten perusteella oppilaan asettamat odotukset toteutuivat liikuntatunnilla todennäköisimmin silloin, jos asetettu odotus oli positiivinen. Negatiiviset odotukset sen sijaan toteutuivat harvemmin.</p> <p>Tutkimuksemme mukaan negatiivisista odotuksista merkittävä osa liittyi liikuntatunnilla tapahtuvaan loukkaantumisen pelkoon, vaikka loukkaantumiset näyttäytyivät oppilaiden kokemusten perusteella harvinaisina. Loukkaantumisen pelkoa voidaan ehkäistä turvallisen ilmapiirin vaalimisella. Tämä turvallinen ilmapiiri vahvistaminen onkin nostettu osaksi uutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014.</p>			
Asiasanat/Keywords koululiikunta, liikuntakokemus, odotus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	KOULULIIKUNTA	3
2.1	Koululiikunnan tavoitteet ja opetussuunnitelma	4
2.2	Pojat koululiikunnassa	7
2.3	Kuudesluokkalainen koululiikunnassa	9
3	LIIKUNTAKOKEMUS	12
3.1	Koululiikuntakokemukseen vaikuttavia tekijöitä	14
3.1.1	<i>Koettu pätevyys.....</i>	<i>15</i>
3.1.2	<i>Motivaatioteoriat liikuntakokemusten taustalla.....</i>	<i>17</i>
3.2	Koululiikuntakokemuksen aiempi tutkimus	19
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
4.1	Fenomenologinen tutkimusote tapaustutkimuksessa	23
4.2	Aineistonkeruu.....	26
4.3	Tutkimuskysymykset	29
5	AINEISTON ANALYYSI.....	32
5.1	Odotusten kategorisointi	33
5.2	Kokemusten kategorisointi	36
5.3	Odotusten toteutumisen analysointi	37
6	TULOKSET	39
6.1	Oppilaiden odotukset liikuntatuntia kohtaan	39
6.2	Oppilaiden kokemukset liikuntatunnista.....	42
6.3	Odotusten toteutuminen	48
6.4	Tulosten yhteenveto	49
7	POHDINTA.....	54
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
7.2	Tutkimuksen kriittinen tarkastelu	56
7.3	Johtopäätökset.....	58
	LÄHTEET	61

1 JOHDANTO

Suomalaisen koululiikunnan tilasta on keskusteltu paljon parin viime vuoden aikana. Suomalaisien lasten ja nuorten liikunnan määrän nähdään vähentyneen (Husu, Paronen, Suni & Vasankari, 2011), jonka myötä myös koululiikunnan on ollut pakko reagoida tähän muutokseen. Vuonna 2016 käyttöön otettava uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa liikuntatunteihin liittyvien positiivisten liikuntakokemusten merkitystä, millä pyritään edesauttamaan lapsia ja nuoria liikunnalliseen elämäntapaan kasvamisessa. (Opetushallitus 2014, 273–274). Muun muassa Helsingin Sanomat raportoi 27.9.2014 artikkelissaan ”Koululiikunnassa täyskäännös – vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä” näistä uudistuksista, jotka vaikuttavat jatkossa koululiikunnassa. Yle uutisoi 20.2.2015 koululiikunnasta saatujen liikuntakokemusten vaikuttavan liikuntaan suhtautumiseen myös aikuisiällä, jolloin koululiikunnalla nähdään olevan myös kauaskantoisempia vaikutuksia.

Tutkimme lasten ja nuorten suhdetta koululiikuntaan kohdistettujen odotusten ja siitä saatujen kokemusten kautta. Oppilaan tuntemat kokemukset nähdään keskeisinä pätevyyden tunteen muodostumisessa, jolloin uusien taitojen oppiminen ja kehittymisen mahdollisuuden tiedostaminen motivoivat jatkamaan liikunnan harrastamista. On todettu, että kaikesta liikunnasta on mahdollista luoda kokemuksellista, kyse on vain siitä kuinka sitä toteutetaan. (Lintunen 1995, 36–37.) Haluamme nostaa oppilaiden odotukset liikuntatuntia ja koululiikuntaa kohtaan myös tutkimuksen kohteeksi, sillä Ojasen (2015, 18) tutkimuksen mukaan liikunnasta saadaan hyvinvoinnin kokemuksia, jos siihen liittyy myönteisiä odotuksia.

Toteutamme tutkimuksen alakoulun kuudennen luokan oppilaille, joiden liikunnasta saatuja kokemuksia on tutkittu verrattain vähän esimerkiksi yläkoulun oppilaista tehtyihin tutkimuksiin verrattuna. Muun muassa Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2009) sekä Jaakkola, Liukkonen ja Yli-Piipari (2009) ovat tehneet tutkimusta yläkoululaisten suhtautumisesta koululiikuntaan. Keräsimme tutkimusaineistomme kuudennen luokan oppilailta myös tutkimusaiheemme kannalta, sillä on eduksi, että heillä on useamman vuoden kokemus alakoulun liikunnanopetuksesta ja osaavat kuvailla saamiaan kokemuksia.

Kokemuksen käsitteen nähdään määrittävän aina suhteessa johonkin, jolloin se on ainutlaatuinen sekä aikaan ja paikkaan sidottu ilmiö (Latomaa & Perttula 2009, 116; Laine 2007, 29). Liikuntakokemuksen määrittelyssä tärkeänä nähdään edellä olevan määrittelyn lisäksi

henkilökohtaiset eli sisäiset ja ulkopuoliset eli ulkoiset tekijät (Fox 1998, 1–3). Liikuntamotivaatiota määrittelevän itsemääräämisteorian mukaan liikuntaa kohtaan koettu motivaatio muodostuu koetusta pätevyydestä ja autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta (Jaakkola & Liukkonen 2013, 147–149). Koululiikunnalla on instituutiona suuri mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten saamiin kokemuksiin liikunnasta, ja siihen millainen motivaatio liikuntaa kohtaan muodostuu.

Tutkimuksessamme on tarkoitus selvittää, mistä tekijöistä oppilaiden alakoulun liikuntatuntien odotukset ja kokemukset muodostuvat. Tutkimme myös sitä, miten oppilaiden ennen tuntia asettamat odotukset toteutuvat liikuntatunnin aikana. Tutkimuksen tutkimuskysymykset liittyvät näiden teemojen ympärille, jolloin tarkoituksemme on teemahaastattelun keinoin kysyä oppilaiden asettamista odotuksista ennen liikuntatunnin alkua sekä saaduista kokemuksista liikuntatunnin päättymisen jälkeen. Odotuksien toteutumista tutkimme vertaamalla tuntia edeltäviä sekä jälkeen pidettyjä haastatteluja, jonka lisäksi hyödynnämme myös tunnin aikana tekemiämme havaintoja.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä avaamme luvuissa 2 ja 3, joissa käsittelemme koulu liikunnan ja liikuntakokemuksen erityispiirteitä. Luvussa 4 kerromme tutkimuksen aineistonkeruusta tarkemmin, sekä fenomenologisen tutkimusotteen vaikutuksesta tähän tutkimukseen. Luvussa 5 kuljetamme aineistolle suoritettua analyysiä ja saatuja tuloksia rinnakkain. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset olemme vetäneet yhteen alaluvussa 5.4. Pohdimme suoritettua tutkimustamme luvussa 6, jossa käsittelemme myös tutkimuksen luotettavuutta.

2 KOULULIIKUNTA

Koululiikunta on opetussuunnitelman normittama tavoitteellinen oppiaine, jota opetetaan eri-ikäisille oppilaille viikoittain. Liikunnalla on omat erityispiirteensä ja se poikkeaa muista kouluaineista. Koululiikunta edustaa toiminnallista, virikkeellistä ja hyvin kokonaisvaltaista oppiainetta. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 23; Heikinaro-Johansson & Kolkka, 1998, 7.) Koululiikunta vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Oppitunneilla korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. (Opetushallitus 2014, 148.) Koululiikunta tarjoaa arvokkaan mahdollisuuden vaikuttaa nuorten liikuntatottumuksiin, sillä se tavoittaa lähes kaikki lapset ja nuoret (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31). Koululiikunta on ainoa organisoidun liikunnan muoto, joka tavoittaa lähes kaikki kansalaiset jopa 12 vuoden ajan (Nupponen & Penttinen, 2014, 19).

Koululiikunnassa oppilas saa valmiuksia terveytensä edistämiseen. Liikunnan avulla saavutettujen terveysvaikutusten merkitystä on arvioitu Suomessa monelta kannalta. Esimerkiksi liian vähäisen liikunnan on arvioitu aiheuttavan suoria terveystaloudellisia kustannuksia julkiselle sektorille noin 100–200 miljoonaa euroa vuodessa. Epäsuorien kustannusten osuudeksi on saatu noin 100 miljoonaa euroa. Tämän lisäksi yksityiselle sektorille aiheutuneita epäsuoria kustannuksia on n. 300 miljoonaa. (Laakso, 2007, 19.) Peruskoulun liikunnanopetukseen panostamisella voidaan siis katsoa olevan positiivinen vaikutus myös kansantalouteen.

Kansainvälisesti verrattuna suomalainen koululiikunta erottuu monipuolisena ja korkeatasoisena terveyttä ja hyvinvointia tukevana oppiaineena, jota toteutetaan muista maista poiketen paljon myös ulkona ja eri vuodenaikojen monimuotoisuutta hyödyntäen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 23). Kansainvälisesti suomalaiset nuoret kuuluvat 11-vuotiaina maailman kärkeen, jos mittarina käytetään liikuntamäärää. Vähintään tunnin päivässä liikuntaa harrastavien 11-vuotiaiden suomalaisten osuus tutkimusten mukaan on lähes puolet, kun muun Euroopan keskiarvo on noin 30 %:n luokkaa. (Husu, Paronen, Suni & ym. 2011, 8–10 & 48–50.) Tämän tuloksen osaselityksenä voidaan nähdä suomalaisen koululiikunnan korkea taso ja monipuolisuus alakouluissa.

Liikunnan harrastamisen merkitystä on alettu korostamaan viimeisen vuosikymmenen aikana entisestään. Luonnollisen fyysisen aktiivisuuden määrä on vähentynyt ihmisten elämässä, jolloin liikunnan harrastamisesta tullut fyysisen toimintakyvyn säilyttämisen kannalta lähes välttämätöntä. Koululiikunnalla on erityisen suuri merkitys sellaisille oppilaille, jotka eivät harrasta liikuntaa vapaa-ajallaan tai harrastavat sitä erityisen vähän. Koululiikunnalla on mahdollista edistää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. He oppivat muun muassa liikuntataitoja, toimimaan yhteistyössä luokkatovereiden kanssa ja säätelemään omaa käyttäytymistään. Parhaimmassa tapauksessa liikuntatunneilla omaksutut tiedot ja taidot innostavat oppilaita harrastamaan liikuntaa vapaa-ajallaan. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31; Laakso 2007, 19.)

Liikunta on oppilaiden keskuudessa hyvin tykätty kouluaine. Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011, 68–70) yläkoulun yhdeksäsluokkalaisille teettämän tutkimuksen mukaan peräti 78 % pojista ja 65 % tytöistä kertoivat pitävänsä koululiikunnasta. Kielteisesti koululiikuntaan suhtautuvien oppilaiden osuus oli ainoastaan 7 % koko tutkimusjoukosta. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että oppilaat toivovat liikuntatuntien viikoittaisen opetusmäärän lisääntyvän. Pojista 69 % ja tytöistä 51 % oli liikuntatuntien lisäämisen kannalla. Vain 4 % oppilaista toivoi liikuntatuntien määrän vähentymistä. Lisää koululiikuntaa toivoneiden oppilaiden määrä on kasvanut 10 % vuodesta 2003 vuoteen 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) vastasi oppilaiden toiveisiin, kun se hallituksen siunauksella päätti 28.6.2012 lisätä liikunnanopetuksen määrää perusopetuksessa kahdella vuosiviikkotunnilla. Vuosiviikkotuntien lisäys tulee käytäntöön uuden opetussuunnitelman yhteydessä 1.8.2016.

2.1 Koululiikunnan tavoitteet ja opetussuunnitelma

Suomessa perusopetuksen liikunnanopetuksen järjestämistä ohjataan opetusta koskevan lainsäädännön avulla. Opetushallituksen määrittelemät opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet toimivat asiakirjana lainsäädännön noudattamisessa, jota voidaan soveltaa paikallisten opetussuunnitelmien avulla. Uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luotiin vuonna 2014 ja ne otetaan käyttöön suomalaisissa kouluissa syksyllä 2016. Perusteissa määritellään liikunnanopetuksen osalta sen keskeisin tehtävä, arvoperusta sekä keskeiset sisällöt ja tavoitteet. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta jokainen kunta ja peruskoulu luovat oman opetussuunnitelmansa, joka täsmentää ja täydentää perusteiden sisältöjä. Eri kuntien ja koulujen omissa opetussuunnitelmissa

on nähtävissä paikallisia eroja. Varsinkin liikunnan kohdalla alueelliset eroavaisuudet ja koulujen erityispainotteisuudet voivat näkyä, jolloin esimerkiksi eri liikunnallisten sisältöjen opetusmäärät saattavat vaihdella alueittain. Uusimmassa käyttöön tulevassa opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksessa kaikkien vuosiluokkien kohdalla tärkeitä ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Opetus on turvallista, ja se perustuu eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin. Liikunnassa hyödynnetään koulun tiloja, lähiliikuntapaikkoja ja luontoa monipuolisesti. Oppilaita ohjataan ja sitoutetaan turvalliseen ja eettisesti kestävään toimintaan ja oppimisilmapiiriin. (Opetushallitus 2014; Koivula & Pietilä 2013, 274–275.)

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koululiikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta. Koululiikunnassa keskeistä on kasvattaa oppilaita liikkumaan ja kasvamaan liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamisen osatekijöitä ovat oppilaiden ikä- ja kehitystason mukainen fyysisesti aktiivinen toiminta, motoristen perustaitojen oppiminen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelu. Oppilaat saavat tietoa ja taitoja erilaisissa liikuntatilanteissa toimimiseen. Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu toisia kunnioittava vuorovaihtus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, kehoilliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. (Opetushallitus 2014, 148.)

Yksi koululiikunnan tavoitteista on saada oppilaat innostumaan liikunnasta niin, että siitä tulee osa heidän elämäntapaansa. Jotta tähän tavoitteeseen päästäisiin, tulee lapsille ja nuorille tarjota mahdollisuuksia harrastaa riippumatta sukupuolesta, etnisestä taustasta, vammaisuudesta, sosio-ekonomisesta taustasta tai iästä. Koulun tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus jatkaa oppimista, ei missään nimessä vaikeuttaa sitä. (Penney & Clarke 2005, 100.)

Uusin opetussuunnitelma (2014) jakaa liikunnanopetuksen tavoitteet ja sisällöt vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 mukaan. Opetussuunnitelman jakaminen näihin vuosiluokkiin perustuu oppilaiden ikäkauden mukaisten kehitysvaiheen huomioimiseen. Opetussuunnitelmassa 1–2 luokkalaisten liikunnanopetuksen kohdalla painotetaan "Liikutaan yhdessä leikkien" -ajattusta, jossa myönteisten liikuntakokemusten vahvistamisen ohella opetuksessa korostuvat havaintomotoristen taitojen ja motoristen perustaitojen oppiminen, yhdessä tekeminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Opetuksessa oppilaat kohtaavat emotionaalisesti vaihtelevia

tilanteita sekä tilanteita, joissa oppilaat joutuvat käyttämään mielikuvitustaan sekä omaa oivaltamistaan. (Opetushallitus 2014, 148–149.)

3–6 luokkalaisten kohdalla liikunnanopetuksen pääpaino on puolestaan "liikutaan yhdessä toimien ja taitoja harjoitellen" -ajatus, jossa positiivisten liikuntakokemusten luomisen lisäksi korostuvat motoristen perustaitojen vakiinnuttaminen ja monipuolistaminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Tällä ikäkaudella oppilaiden kasvaminen itsenäisyyteen ja osallisuuteen sekä kehitysvaiheensa mukainen toiminnan suunnitteleminen ja sen vastuullinen toteuttaminen nostetaan myös keskeiseksi osaksi liikunnanopetusta. Uudessa opetussuunnitelmassa 3–6 vuosiluokkien kohdalla mainitaan keskeisissä sisällöissä ja tavoitteissa, että liikunnanopetuksessa tulee vahvistaa tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja monipuolisten liikuntamuotojen avulla. Aiemmassa opetussuunnitelman perusteissa näiden motoristen perustaitojen harjoittelua määriteltiin yksityiskohtaisemmin nostoen esille esimerkiksi juoksu, hyppy ja heitot eri liikuntalajeissa sekä voimistelu välineillä, ilman välineitä ja telineillä. (Opetushallitus 2014, 273–274; Opetushallitus 2004, 249–250.) Näin ollen uusi opetussuunnitelma antaa myös kunnille ja kouluille joiltain osin enemmän tapoja soveltaa liikunnallisten sisältöjen opettamista. Tämän ikäkauden sisällöt ja tavoitteet koskevat tätä tutkimusta eniten, sillä tämä tutkimus on toteutettu alakoulun 6. luokan oppilaille.

Vuosiluokilla 7–9 liikunnanopetuksessa erityisen tärkeänä nähdään positiivisten liikuntakokemusten kautta syntyvän myönteisen minäkuvan kehittyminen. Tällä ikäkaudella, jolloin oppilaan nuorten itsenäistyminen vahvistuu, liikunnanopetuksen tavoitteena on kannustaa heitä terveyttä edistävään omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. (Opetushallitus 2014, 433.)

Aiemmasta vuoden 2004 valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta poiketen uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) jakaa liikunnanopetuksen tavoitteet kolmeen osa-alueeseen; fyysiseen-, sosiaaliseen- sekä psyykkiseen toimintakykyyn. Tämä uusi tavoitteiden kolmijako nostaa psyykkisen toimintakyvyn, jossa positiivisten liikuntakokemusten vaaliminen nähdään keskeisenä, yhdeksi liikunnanopetuksen kolmesta peruspilareista. Uuden psyykkisen toimintakyvyn korostamisen kautta nähdään myös entistä merkittävämpänä liikunnanopetuksen tavoitteena oleva positiivisten liikuntakokemusten tuottaminen.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikunnanopetuksen tavoitteissa keskeisenä oleva myönteinen liikunta-asette ja fyysiseen elämäntapaan kasvattaminen eivät

tutkimuksen mukaan näyttäyty merkittävänä pelkästään suomalaisten keskuudessa. Niemi-
nen ja Salminen (2010, 45–53) selvittivät tutkimuksessaan suomalaisten, ruotsalaisten, alan-
komaalaisten, kreikkalaisten ja japanilaisten liikunnanopiskelijoiden näkemyksiä liikunta-
kasvatukselle asetettujen tavoitteiden tärkeydestä. Tutkimukseen osallistuneiden liikunnan-
opiskelijoiden mielestä selvästi tärkeimmät tavoiteulottuvuudet olivat myönteisen liikunta-
asenteen ja aktiivisen elämäntavan oppiminen sekä sosiaaliset vuorovaikutukseen liittyvät
tavoitteet. Erilaisiin liikuntalajeihin tutustuminen ja motoristen taitojen oppiminen samoin
kuin moraalisiin ja eettisyyteen liittyvät tavoitteet olivat seuraavaksi tärkeimmät tavoiteulot-
tuvuudet. Vähiten tärkeinä liikunnanopiskelijat pitivät ilmaisuun ja luovuuteen sekä fyysi-
seen kuntoon liittyviä tavoitteita.

2.2 Pojat koululiikunnassa

Liikunta on ainoa oppiaine, jossa sukupuolta käytetään ryhmien jaotteluperiaatteena. Valta-
osassa peruskouluissa ja varsinkin yläkouluissa tytöt ja pojat osallistuvat liikuntatunneille
erillisryhmissä miesopettajan opettaessa poikien ryhmää ja naisopettajan opettaessa tyttöjen
ryhmää. Bergin (2010) mukaan tämä sukupuolijaottelu saattaa heijastua myös koulujen lii-
kunnan opetussuunnitelmaan ja sisältöihin. Tutkimusten mukaan voimistelu, leikit ja ilmai-
suliikunta tanssia lukuun ottamatta saattavat kuulua ainoastaan yläkoululaisten tyttöjen lii-
kuntatuntien ohjelmaan, kun taas esimerkiksi poikien luistelutunnit koostuvat pääosin jää-
kiekosta, joita ei tyttöjen luistelutunteihin sisälly. (Kokkonen 2013, 431.) Myös Palomäen
ja Heikinaro-Johanssonin (2010, 87) mukaan yhdeksännen luokan tytöillä oli liikunnassa
enemmän voimistelullisia ja tanssillisia lajeja, kun taas pojat pelasivat enemmän pallopelejä.

Sukupuolten välillä on havaittu olevan eroja, kun tarkastellaan tyttöjä ja poikia liikkujina.
Pojat ovat keskimäärin tyttöjä fyysisesti aktiivisempia, joka puolestaan on yhteydessä poi-
kien myönteisempään käsitykseen itsestään. Nämä myönteiset käsitykset korostuvat esimer-
kiksi fyysisen suorituskyvyn kohdalla, jota yleisesti pidetään pojille tärkeänä. Fyysisen pä-
tevyyskokemukset ovat myönteisempiä poikien keskuudessa, vaikkakin poikien on to-
dettu helposti yliarvioivan fyysisen suorituskykynsä välttääkseen omat heikkoudentunte-
muksensa. Verrattaessa fyysisesti aktiivisempia ja enemmän omaehtoista liikuntaa harrasta-
via tyttöjä ja poikia, eroa ei fyysisen pätevyyskentteen kohdalla ole kuitenkaan juurikaan
havaittavissa. (Lintunen 1999, 127–128.)

Fyysiseen pätevydentunteeseen vaikuttavat myös yhteiskunnassa vallalla olevat stereotyyppiat naisista ja miehistä. Poikien pätevydentunne kohdistuu lajeihin, jotka yleisesti nähdään maskuliinisina. Maskuliinisena pidetään yleensä liikuntamuotoja, joissa vaaditaan voimaa, kestävyyttä ja kilpailuviettä. Tämän seurauksena joukkuelajit leimataan yleensä poikien lajeiksi, kun taas tanssi ja voimistelu leimataan tyttöjen lajeiksi, sillä niissä vaaditaan enemmän feminiinisinä pidettyjä taitoja. Stereotyyppiat tyttöjen ja poikien lajeista voivat vaikuttaa vahvasti lasten käsitykseen fyysisestä pätevyydestä ja jopa rajoittaa osallistumista aktiviteetteihin, joita pidetään sopivampana toiselle sukupuolelle. (Lee, Fredenburg, Belcher & Cleveland 1999, 162.)

Nupposen 9-16 -vuotiaiden liikunnallinen kehitys (1997) -tutkimuksen mukaan sukupuolierot ovat tärkeä näkökulma lasten ja nuorten liikunnallisessa kehityksessä. Lapsuudessa alkaneet kehityserot liikuntataidoissa sukupuolten välillä alkavat korostustumaan 11–12 vuoden iässä poikien eduksi. Erot sukupuolien välillä korostustuvat staattisessa- ja räjähtävässä voimassa, lihaskestävydessä ja juoksunopeudessa. Tutkimuksen mukaan notkeudessa ja tasapainoiluissa tytöt ovat poikia parempia koko myöhäislapsuuden, mutta nämäkin erot tasoittuvat murrosikään tultaessa 12–13 ikävuodesta eteenpäin. (Nupponen 1997, 42–47.)

Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2010, 68–69) tutkivat koululiikunnasta saatavia kokemuksia eri sukupuolien välillä osana liikunnan oppimistuloksiin liittyvää seuranta-arviointia. Seuranta-arviointiin vastasi 1619 yhdeksännen luokan oppilaista, joista 819 poikaa ja 800 tyttöä. Pojista 78 % vastasi kyselyssä koululiikunnan mielekkyydeksi vaihtoehdon "pidän siitä erittäin paljon" tai "pidän siitä". Tyttöjen kohdalla vastaavien vastausvaihtoehtojen osuus oli 65 %. Ikävystyttävänä oppiaineena liikuntaa piti pojista 12 %, kun tyttöjen vastaava osuus oli jopa 21 %.

Liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissa tutkittiin myös sukupuolien välisiä eroja käsityksistä itsestään kohtaan sekä omasta osaamisestaan koululiikunnassa. Pojista 82 % ja tytöistä 73 % vastasi väittämään "Mielestäni olen hyvä liikunnassa" vaihtoehdon "samaa mieltä" tai "jonkin verran samaa mieltä". Mielipiteessä koululiikunnan hyödyllisyydestä sukupuolien välillä ei ole havaittavissa eroa. Kyselyyn vastanneista tytöistä ja pojista 75 % koki tarvitsevansa liikunnassa opittuja taitoja myöhemmin arkielämässä ja tulevaisuudessa. (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2010, 71.) Yhteenvedon seuranta-arvioinnista voidaan

todeta, että pojat suhtautuvat koululiikuntaan ja omaan liikunnalliseen pätevyyteen hieman tyttöjä positiivisemmin.

Haapakorva ja Väliuori tutkivat pro gradu -tutkielmassaan tyttöjen ja poikien välisiä eroja koululiikuntamotiiveissa sekä liikuntatuntien motivaatioilmastossa. Heidän kyselytutkimukseen osallistui kaikkiaan 410 9. luokan oppilasta. Tutkimuksen perusteella sukupuolten välisiä eroja oli havaittavissa etenkin kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa sekä oppilaiden autonomiassa. Tutkimuksen mukaan pojat kokivat kilpailusuuntautuneen motivaation merkittävästi tärkeämmäksi kuin tytöt. Pojat kokivat myös autonomian liikuntatunneilla merkittävämmäksi myönteiseksi motivaatiotekijäksi kuin tytöt. Molemmille sukupuolille yhteisistä liikuntamotiiveista merkittävimpiä olivat kuntoliikuntamotiivi sekä sosiaalinen kanssakäyminen ja yhdessä olo. (Haapakorva & Väliuori 2008, 66–67.)

Yli-Piipari (2011, 3) on tutkinut väitöskirjassaan tyttöjen ja poikien fyysistä aktiivisuutta ja motivaatioilmastoa 6. ja 9. luokkien välillä. Hänen tutkimuksensa mukaan oppilaat ovat motivoituneita liikkumaan niin sisäisesti kuin ulkoisestikin, mutta ulkoiset motivaationlähteet ovat pojille tärkeämpiä kuin tytöille. Nuoret arvostavat koululiikuntaa ja se koetaan tärkeäksi. Arvostus koululiikuntaa kohtaan nousee hetkellisesti oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Alakoulussa koululiikunta-arvostuksessa ei ole eroa tyttöjen ja poikien välillä, mutta yläkoulun lopussa pojat arvostavat koululiikuntaa enemmän kuin tytöt. Samalla kun arvostus koululiikuntaa kohtaan nousee alakoulusta yläkouluun siirtymisen aikana, samaan aikaan molempien sukupuolien fyysinen aktiivisuus ja suoriutumiskokemukset laskevat. Pojat ovat fyysisesti aktiivisempia ja uskovat omiin kykyihinsä enemmän kuin tytöt. Ne oppilaat, jotka eivät usko suoriutuvansa hyvin liikuntatunneilla, arvostavat sitä vähiten ja samalla heidän liikunta-aktiivisuutensa laskee eniten. Yli-Piiparin mukaan suoriutumiskokemukset ovat erittäin tärkeä osa liikunnallisen elämäntavan omaksumista. (Yli-Piipari 2011, 3.)

2.3 Kuudesluokkalainen koululiikunnassa

Kuudennella luokalla oppilailla on käynnissä toinen liikunnallinen herkkyykskausi, joka on lajitaitojen oppimisen kulta-aikaa. Tässä kehitysvaiheessa lapsen oppimisvalmius, motoristen perustaitojen hallinta sekä suoritusteho ovat kohonneet selkeästi ja uusien taitojen oppiminen on helpompaa ja nopeampaa. Liikuntaelimistö on tällöin hyvin kehittynyt ja liikuminen muuttuu sujuvammaksi hienomotoriikan kehittyessä. Lisääntyneen suorituskyvyn ja kehittyneen taitotason myötä liikunnan rasittavuutta ja haasteellisuutta voidaan lisätä. Tällä

ikäkaudella lapset kiinnostuvat eri urheilulajeista ja harjoittelevat mielellään tosissaan. Kuitenkin leikkimielisyys liikunnassa on edelleen tärkeää. Lasta kiinnostaa työskentely ryhmässä ja he oppivat tuntemaan vastuuta ryhmän jäsenenä. (Miettinen 1999, 16; Jaakkola 2010, 78.)

Ikäkausi asettaa vaatimuksia liikunnanopetusta kohtaan. Liikuntatuntien tulisi olla mahdollisimman monipuolisia, sisällöltään ja vaativuustasoltaan vaihtelevia. Ikäkaudelle on tyypillistä, että oppilaiden kehitystasossa on suuria eroja. Tällä ikäkaudella taitavuus, fyysiset suoritukset ja motoriset kyvyt kehittyvät nopeasti ja eri tahdissa. Samalla myös fyysisen huonommuuden, pelokkuuden ja epävarmuuden kokeminen vaikuttaa nopeasti sekä oppilaan itsearviointiin että hänen sosiaaliseen statukseensa ryhmässä. Lapsi voi siirtää fyysisiin kykyihin perustuvat negatiiviset kokemukset myös muille alueille, sillä lasten omanarvon tunto on lähes poikkeuksetta yhteydessä hänen fyysis-motorisiin kykyihinsä. Näin ollen pelko tulla muiden hyljeksimäksi ei rajoitu ainoastaan liikuntaan, vaan oppilas saattaa vetäytyä syrjään myös muussa ryhmätoiminnassa. (Miettinen, 1999, 16; Zimmer 2002, 24–25.) Tästä syystä liikuntatuntien suunnittelussa tulisi huomioida vaihteleva vaatimustaso, jotta etevämmät oppilaat saavat riittävästi haastetta, ja puolestaan heikommät pystyvät suoriutumaan liikuntatunnin tehtävistä kokematta huonommuuden tunnetta.

Mosston ja Ashworth (1994) toteavat, että murrosiän lähestyessä kehollinen epävarmuus muuttaa asennetta esiintymiseen ja esillä olemiseen, jolloin aikaisempi innokkuus voi vaihtua välttelemiseksi. Tämä ilmiö on useinkin läsnä kuudennen luokan oppilaiden kehityksessä. Jotta oppilaiden myönteinen suhde itseensä säilyy, opettajan on hyvä suosia luovuuteen ja itseilmaisuun rohkaisevia opetustyyliä, kuten erilaisten ratkaisujen tuottamista, ongelmanratkaisua ja ohjattua oivaltamista. Kehon muutokset murrosiässä aiheuttavat oppilaisissa usein hämmennystä ja epävarmuutta. (Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484–490.)

Sääkslahden ym. (2008, 38–42) tutkivat kuudennen luokan oppilaiden itsearvioitun ja mitatun fyysisen kunnon yhteyksiä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kuudesluokkalaiset olivat oppineet arvioimaan realistisesti omaa fyysistä kuntoaan. Oppilaiden itsearvioinnit kestävyydestä, voimasta ja notkeudesta olivat yhteydessä kutakin ominaisuutta mittaavan fyysisen kunnon testin kanssa. Erityisesti poikien itsearvioinnin yhteydet olivat vahvoja mitattujen fyysisten ominaisuuksien kanssa. Tyttöjen itsearviointien yhteys mitattuihin kunto-

ominaisuuksiin ei ollut yhtä voimakas kuin pojilla, mutta kuitenkin samansuuntainen. Tutkimus osoitti, että kuudennen luokan oppilaat voivat oppia arvioimaan omaa fyysistä kuntoaan realistisesti, jos sitä heille määrätietoisesti liikuntatuntien yhteydessä opetetaan.

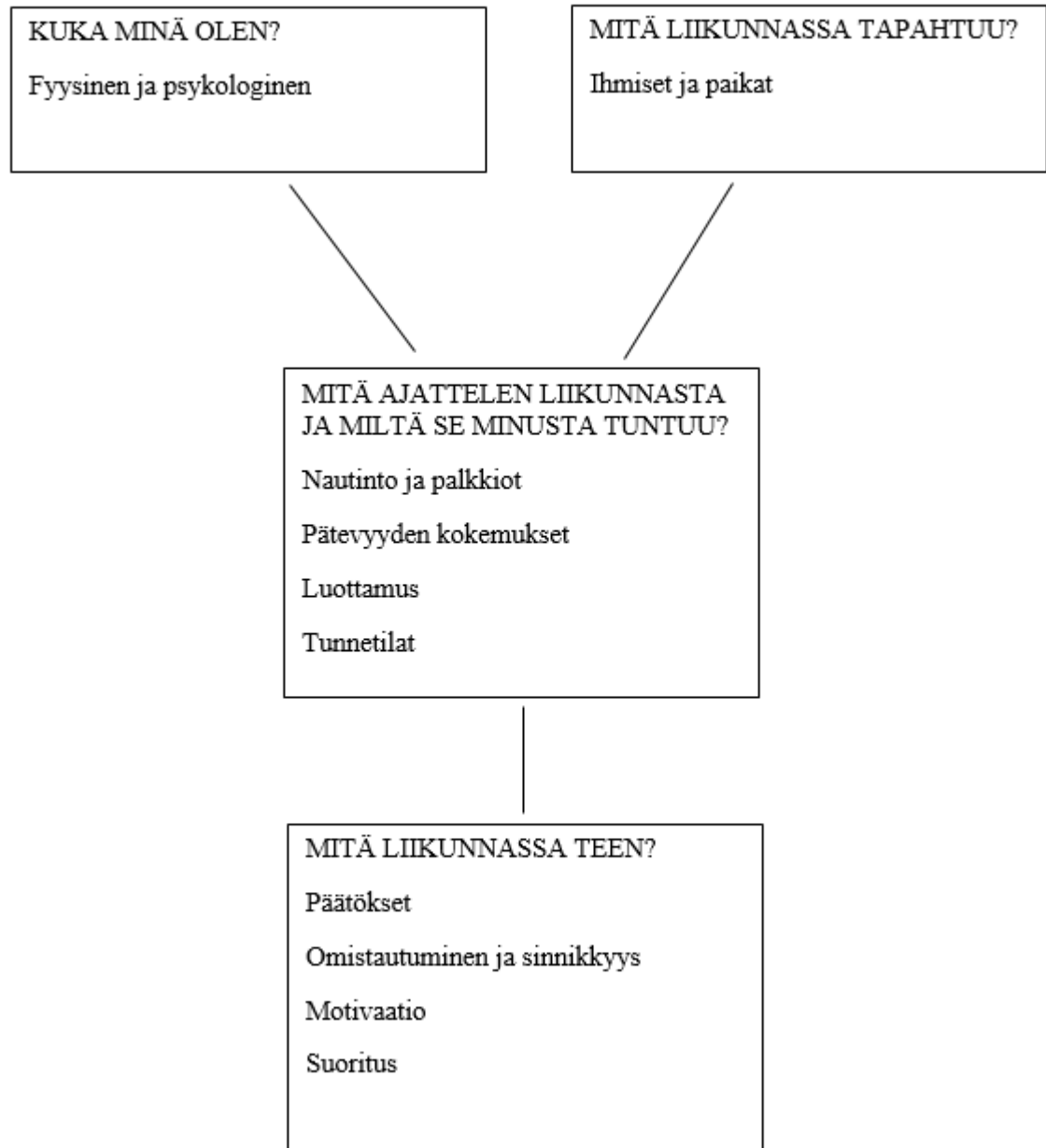
3 LIIKUNTAKOKEMUS

Mille tahansa kokemukselle luonteenomaista on sen omakohtaisuus. Kokemus ilmiönä on subjektiivinen, ainutlaatuinen, aikaan ja paikkaan sidottu sekä ruumiillinen. Kokemuksen muotoutumisessa keskeistä on sen muotoutuminen paitsi elämysten, myös koettujen merkitysten kautta. (Laine 2007, 29–30; Latomaa & Suorsa 2011, 174–175.)

Kokemuksen käsitettä tulee pitää suhteena johonkin. Ihmiselle kokemus alkaa hahmottua tajunnallisen toiminnan valittua kohteensa, jolloin ihminen alkaa kokea elämyksen tunteita. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin, jolloin elämysten kautta syntyvää kokemusta on luontevaa kutsua erityiseksi suhteeksi, eli merkityssuhteeksi. Kokemuksen rakenteena voidaankin siis pitää suhdetta objektin eli kokemisen kohteen, ja subjektin, eli kokijan välillä. Kokemuksen tutkimuksen mielestä kokemuksen rakennetta tutkiessa subjektia ja objektia ei voi missään määrin erottaa toisistaan juuri niiden välille syntyvän merkityssuhteen takia. Tutkittaessa kokemusta kokemisen kohde, eli elämässä tapahtuva tilanne tulisi nähdä kohteena joka merkityksellistyy ja tajunnallinen toiminta puolestaan tätä elämäntilannetta ymmärtävänä osapuolena. Kokemus käsitteenä on siis ymmärtävä ja merkityksellistyyvä suhde elämäntilanteen ja tajuavan ihmisen välillä. (Latomaa & Perttula 2009, 116–119.)

On todettu että kaikesta liikunnasta on mahdollista luoda kokemuksellista, kyse on vain siitä kuinka sitä toteutetaan. Oppilaan tuntemat kokemukset ovat keskeisiä pätevyyden tunteen muodostumisessa, jolloin uusien taitojen oppiminen ja kehittymisen mahdollisuuden tiedostaminen motivoivat jatkamaan liikunnan harrastamista. (Lintunen 1995, 36–37.) Ojasen (2015, 16–19) mukaan liikunnasta saadaan hyvinvoinnin ja mielekkyyden kokemuksia, mikäli liikunta kohtaa liitetään myönteisiä odotuksia, omaehtoisuutta, panostusta ja mielihyvää.

Liikuntakokemuksen synnyssä objektit eli kokemisen kohteet liittyvät liikunnallisiin tilanteisiin. Foxin (1998, 1-2) luoma liikuntakokemusmalli (kuvio 1) osoittaa, mitkä tekijät vaikuttavat liikuntakokemusten syntymiseen.



KUVIO 1. Liikuntakokemusmalli (Fox 1998, 1-4)

Liikuntakokemusmallin keskeinen ajatus on se, että lapsen kokemus liikunnasta on olennaisinta. Liikuntakokemukseen ovat vaikuttamassa sekä sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäiset tekijät, fyysinen ja psykologinen minäkuva ovat osana luomassa koettua liikuntakokemusta. Ulkoisista tekijöistä esimerkiksi opettajat, ikätoverit ja ulkoiset olosuhteet ovat määrittämässä lapselle syntyvää liikuntakokemusta. Liikuntakokemukset koostuvat nautinnon tunteesta, palkkiojärjestelmistä, pätevyyden kokemuksista, luottamuksesta ja muista tunneti-

loista, joita yksilö liittyy liikuntaan ja tilanteeseen. Yksilön liikuntakokemusmaailma rakentaa asteittain yksilön liikuntahistoriaa ja määrittää tämän tulevaa käyttäytymistä ja motivoitua liikuntaa kohtaan. (Fox 1998, 2-4.)

Liikunnan merkitystä analysoidessa liikunta nähdään usein välineenä joidenkin merkittävien vaikutusten saavuttamiseksi. Liikunnan kautta saatava välinearvo on kiistaton, mutta sen lisäksi liikunnalla nähdään myös välitön itseisarvo sen harrastajalleen. Itseisarvolla tarkoitetaan tässä yhteydessä liikuntaa koettujen elämysten ja kokemusten lähteenä. Perusteet elämyksille löytyvät yksilöstä itsestään, muista yksilöistä ja toimintaympäristöstä. Nuorten maailmassa liikunta erottuu kokemusmaailmassa siinä, kuinka liikunnan avulla saadaan elämyksiä ja kokemuksia omasta kehosta. (Telama 2000, 58.)

Lapsuudessa ja nuoruudessa saadut monipuoliset ja myönteiset liikuntakokemukset luovat parhaat edellytykset sille, että liikunnasta tulee läpi elämän kestävä harrastus. Jos liikunnasta saadut kokemukset ovat liian yksipuolisia ja vielä kaiken lisäksi pääosin negatiivisia, on seurauksena mielenkiinnon hiipuminen liikunnan harrastamista kohtaan. Näin ollen koululaitoksen tärkeänä tehtävänä nähdään rooli liikunnallisten perusvalmiuksien ja oppimiskokemusten tarjoajana, kehittäjänä ja muokkaajana. (Vuolle 2000, 38.) Myönteiset liikuntaelämykset ovat myös osiltaan vaikuttamassa koetun psyykkisen hyvinvoinnin paranemiseen. Negatiiviset liikuntakokemukset vähentävät liikunnan harrastamista ja estävät motivoitumista ja siten myös uusien taitojen oppimista. (Holapainen 1991, 43–44; Lintunen 1995, 36–37.)

3.1 Koululiikuntakokemukseen vaikuttavia tekijöitä

Joillekin oppilaille kouluaine, jossa oma suoritus on kaikkien muiden osallistujien nähtävänä, on palkitsevaa ja jotkut taas pitävät tilannetta ahdistavana. Liikuntatunneilla oppilaat ovat paljon vuorovaikutuksessa keskenään ja liikuntatunneilla ilmaistaan tunteita. Toinen oppilas nauttii musiikin mukaan liikkumisesta, toinen taas onnistumisen elämyksistä, joita tiukka pelitilanne voi tuottaa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 7.)

Nostamme tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi myös koululiikuntaa kohtaan asetetut odotukset. Odotusten mukaan tuomisella tarkoituksemme on tutkia kattavammin oppilaiden suhtautumisesta liikuntatunteihin ja koululiikuntaan liittyen. Ojasen (2015, 18) mukaan myönteisten odotusten ja hyvinvoinnin kokemusten välillä on myös havaittu olevan yhteys.

Odotusten asettamisessa nähdään olevan suuria yksilöllisiä eroja ihmisten välillä. Mitä suurempia odotukset ovat sitä parempia ovat sen kautta saatavat tulokset. Michalosin (1986) tekemän tutkimuksen perusteella todetaan, että asetettujen tavoitteiden ja tyytyväisyyden välillä löytyy positiivinen yhteys. Näin ollen asetettujen tavoitteiden toteutuessa ihminen kokee itsensä tyytyväiseksi ja tavoitteiden epäonnistuuessa päinvastoin. (Ojanen 2000, 127, 141.)

3.1.1 Koettu pätevyys

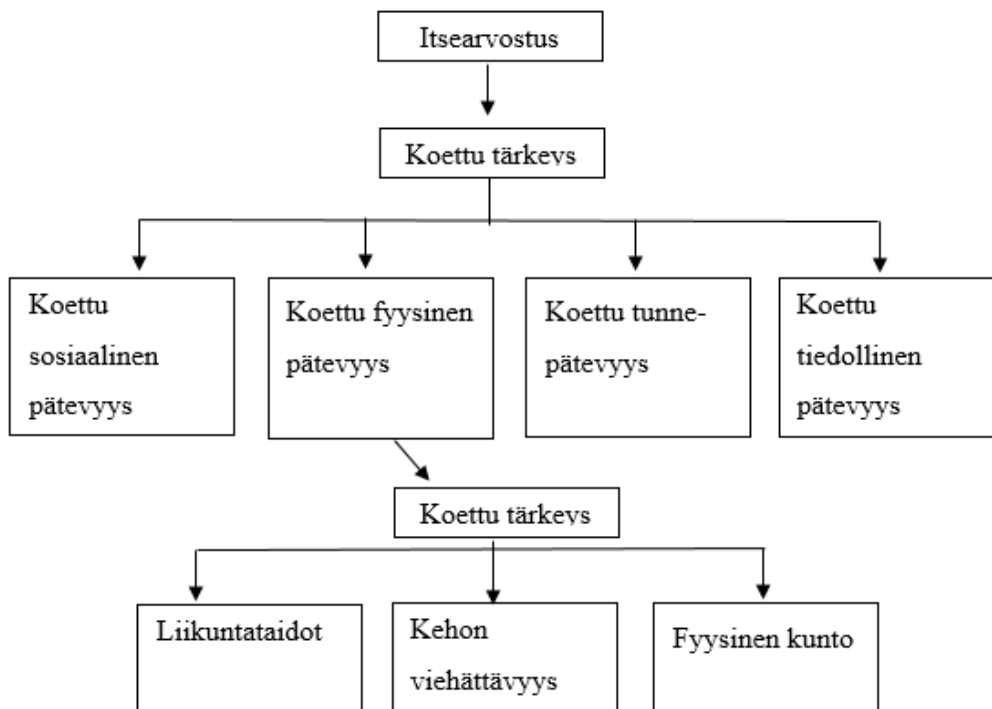
Koululiikunnasta saaduissa kokemuksissa merkittävänä nähdään seikka, kuinka omat pätevyyskokemuksemme muotoutuvat koululiikuntaa kohtaan. Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan ihmisen koettua tunnetta omista kyvyistään ja niiden riittävydestä toimiessa erilaisien haasteiden parissa. (Deci & Ryan 1985, 58–59; Lintunen 2000, 84–85.) Pätevyyden kokemusten todetaan vaikuttavan erityisen paljon silloin, kun joko positiiviset tai nujertavat kokemukset kasaantuvat. Esimerkiksi pätevyyteen liittyvällä palautteella, erilaisten osaamisalueiden tukemisella ja sosiaalisen tuen tarjoamisella on mahdollista tukea myönteisten pätevyiden tuntemusten syntymistä. On myös todettu, että lapsuudessa muodostuneet pätevyiden- tai pätemättömyyskokemukset ovat erittäin pysyviä. (Lintunen 1995, 34; Lintunen 2000, 84–85.)

Telama (2000, 58–59) jakaa liikunnasta saadut elämykset pätevyyselämyksiin ja muihin, jotka ovat suurilta osin emotionaalisia elämyksiä. Muita elämyksen lähteitä liikunnassa ovat toimintaan liittyvä arvaamattomuus, vuorovaikutukseen liittyvä sosiaalisuus, ruumiissa koettu hyvän olon tunne sekä esteettisyys. Pätevyyselämykset liittyvät osaamiseen ja oppimiseen, jossa yksilö kokee toisiin yksilöihin, toimintaan tai ympäristöön liittyvän haasteen. Pätevyyskokemuksen kannalta tärkeää on, että asetetun haasteen vaikeusaste on sopuoinnussa yksilön kykyihin nähden sekä koettuun pätevyuteen. Kaiken kaikkiaan liikuntaelämyksillä nähdään olevan pysyvää vaikutusta myös yksilön minäkäsityksen ja motivaation kannalta.

Ydinkeskeisessä oppimiskäsityksessä pyritään korostamaan onnistumiseen perustuvia elämyksiä, ja näin ollen tukemaan myönteisesti koettua pätevyyttä. Ydinkeskeisessä oppimiskäsityksessä ei periaatteessa ole olemassa virhesuorituksia, on vain erilaisia suoritusvariaatioita. Ideassa tärkeää on oppilaskeskeisyys sekä osaamisen ja positiivisuuden tukeminen. Oppimiskäsitys edustaa konstruktivistista oppimisen suuntaa. Behavioristinen opettaminen,

jota myös liikunnan opetuksessa käytetään, keskittyy enemmän virheiden välttelyyn ja oikean suorituksen korostamiseen. (Eloranta 2007, 227.)

Pätevyiden kokemusten muodostumista voidaan kuvata hierarkkisesti niin, että yleisen itsearvostuksen nähdään koostuvan pätevyiden eri osa-alueista. Näitä pätevyiden eri osa-alueita ovat Jaakkolan ja Liukkosen (2013, 150) mukaan koettu sosiaalinen pätevyys, koettu fyysinen pätevyys, koettu tunnepätevyys sekä koettu tiedollinen pätevyys (kuvio 2).



KUVIO 2. Itsearvostuksen syntyminen pätevyyshierarkiassa (Jaakkola & Liukkonen 2013, 150)

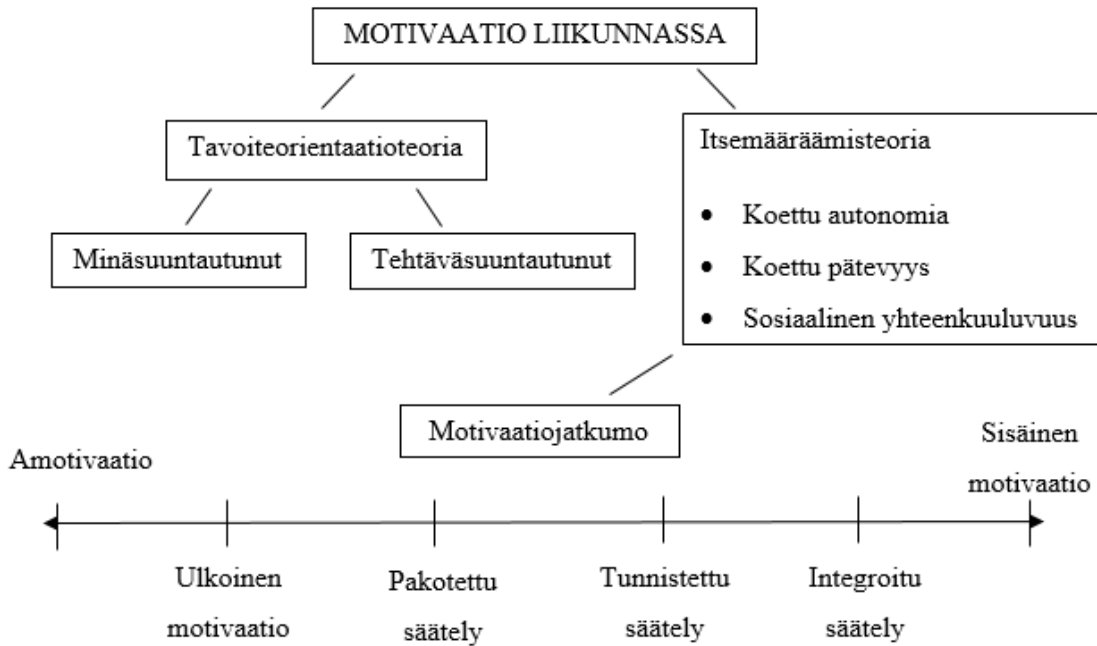
Koetulla fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan ihmisen kokemuksia fyysisistä ominaisuuksistaan, sosiaaliseen pätevyteen liitetään puolestaan kyky toimia sosiaalisissa tilanteissa. Kuviossa 2 on esimerkkinä jaettu fyysisen pätevyiden osa-alue alakohtiin eli liikuntataitoihin, kehon viehättävyyteen ja fyysiseen kuntoon, jotka ovat määrääviä fyysisen pätevyiden synnyssä. Alapätevyysalueet ovat määritettävissä myös muille pätevyiden osa-alueille. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 149–150.)

On usein hyvin yksilöllistä, kuinka tärkeäksi kukin pätevyyden osa-alue koetaan. Näin ollen esimerkiksi jokin oppilas voi kokea fyysisen pätevyyden osa-alueen tärkeämmäksi kuin sosiaalisen, jolloin fyysiseen pätevyyteen liitettävät kyvykkyyden tuntemukset ovat merkittävämpiä hänen itsearvostuksensa kannalta. Yksilö voi kokea itsensä esimerkiksi fyysisesti erittäinkin päteväksi, muttei juurikaan sosiaalisesti tai tiedollisesti. Koululiikunnan avulla on mahdollista tukea useita eri pätevyyden osa-alueita, jolloin oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia kohottaa itsearvostustaan. Wallheadin ja Buckworthin (2004) mukaan koettua pätevyyttä pidetään myös avaintekijänä fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 149–150.)

3.1.2 Motivaatioteoriat liikuntakokemusten taustalla

Yleisesti motivaatioteorioiden nähdään rakentuvan olettamuksille, jotka liitetään ihmisen luonteeseen sekä niiden muuttujien varaan, jotka antavat merkityksen kaikelle meidän toiminnallemme (Deci & Ryan 1985, 3). Tavoiteorientaatioteorialla tarkoitetaan motivaatioteoriaa, jossa koettu pätevyys ja pätevyyden osoittaminen nähdään keskeisenä suorituksessa. Tämä teoreettinen malli nähdään koululiikunnassa erityisen merkittäväksi, koska koululiikunnassa oppilaat tulevat helposti vertailleeksi toisiaan esimerkiksi liikuntataitojen ja ulkoisen olemuksen suhteen. Toisaalta koululiikunnassa koettua pätevyyttä testataan myös todenteolla, varsinkin silloin, kun haluaisi suoriutua annetusta tehtävästä hyvin, mutta ei koe itseään kovinkaan hyväksi. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 153.)

Tavoiteorientaation mukaan suoritustilanteessa on kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä: tehtävä- ja minäsuuntautunut (kuvio 3). Tehtäväsuuntautuneisuudessa pätevyyden tunne syntyy oman suorituksen kautta, toisin sanoen esimerkiksi yrittämisen ja oman kehittymisen seurauksena. Tehtäväorientaatiossa vertailun tekeminen muihin oppilaisiin on verrattain vähäistä. Minäsuuntautunut oppilas puolestaan peilaa itseään suhteessa toisiin ja annettuihin normeihin. Minäsuuntautuneisuudessa kilpailun merkitys koetaan tärkeänä pätevyyden tunteen lähteenä. On kuitenkin syytä muistaa, että suuntautumiset eivät ole toisiaan poissulkevia, jolloin ihmisellä on usein piirteitä molemmista suuntauksista. Riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden ylläpitäminen liikuntakasvatuksessa nähdään tärkeänä positiivisten liikuntakokemusten takaajana. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 153–155.) Wallheadin ja Ntoumanisin (2004) mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden on todettu olevan myös yhteydessä liikuntatunnilta viihtymiseen, sekä koettuun fyysiseen pätevyyteen.



KUVIO 3. Motivaatioteoriat liikuntamotivaation synnyssä (Jaakkola & Liukkonen 2013, 147-155)

Koululiikuntatutkimuksissa toisena pääteorianana on esitetty oppilaiden itsemääräämisteorian malli (Kuvio 3). Teoriassa keskeistä on koetun pätevyyden lisäksi koettu autonomia sekä koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Koetulla autonomialla tarkoitetaan oppilaan vaikutusmahdollisuuksia oman toimintansa suunnitteluun ja sosiaalisella yhteenkuuluvuudella hyväksytyksi tulemisen tunnetta ollessa ryhmän jäsenenä. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 147–149.)

Itsemääräämisteorian mukaan liikuntaa kohtaan koettua motivaatiota voidaan kuvailla motivaatiojatkumon avulla, jossa jatkumon toisessa päässä on amotivaatio, eli motivaation puuttuminen, ja toisessa päässä sisäinen motivaatio, eli toimintaan osallistuminen ilman ulkoista painetta. (Kuvio 3.) Sisäisen motivaation syntyminen perustuu ihmisen tarpeelle osoittaa olevansa pätevä sekä itseohjautuva (Deci & Ryan 1985, 58). Näiden motivaation ääripäiden välissä on neljä motivaation astetta, jotka ovat järjestyksessä ulkoisen motivaation, pakotetun, tunnistetun ja integroidun säätelyn motivaatio-alueet. Mentäessä amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota autonomian määrä kasvaa näillä neljällä välillä olevalla motivaation asteella. Esimerkiksi ulkoisessa motivaatiossa toimintaan osallistutaan rangaistuksen pelon vuoksi, kun taas tunnistetussa säätelyssä tilanne koetaan henkilökohtaisesti ar-

vokkaaksi ja tärkeäksi. Liikuntakasvatuksen kannalta tärkeää olisi saada muunnettua oppilaan motivaatiota liikuntaa kohtaan ulkoisista tekijöistä kohti sisäisiä, johon päästään tyydyttämällä hänen autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Muutos voi tapahtua myös päinvastaiseen suuntaan: mikäli mahdollisuus edellä mainittuihin sisäisiin tekijöihin viedään, motivaatio voi hiipua sisäisistä motivaatiotekijöistä ulkoisiksi. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 151–153.)

3.2 Koululiikuntakokemuksen aiempi tutkimus

Liikunnan seuranta-arviointiin vastanneista 1619 yhdeksännen luokan oppilaasta noin 75 % koki tarvitsevansa liikunnassa opittuja taitoja myöhemmin arkielämässä ja tulevaisuudessa. Seuranta-arvioinnin perusteella voidaan siis todeta, että yhdeksännen luokan oppilaat pitävät koululiikunnasta saamiaan kokemuksia mielekkäänä ja hyödyllisenä. Samassa tutkimuksessa eritellään, mitkä tekijät tekevät koululiikunnasta suosittua ja mielenkiintoista. Oppilaille esitettiin 23 koululiikuntaan liitettävää väittämää. Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla, jossa vaihtoehto 1 tarkoitti vastausta ”ei lainkaan kiinnostava” ja vaihtoehto 5 ”erittäin kiinnostava”. Loput vastausvaihtoehdot olivat näiden välimaastosta. Alla olevaan taulukkoon 1 on poimittu valikoiden kyselystä saatuja tuloksia. Taulukon 1 prosenttiosuuksiin otettiin mukaan vaihtoehtojen 4=kiinnostava ja 5=erittäin kiinnostava valinneiden määrä. (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2010, 68–76)

TAULUKKO 1. Prosenttiosuudet tytöistä ja pojista, jotka pitävät koululiikuntaan liitettävää väittämää kiinnostavana tai erittäin kiinnostavana (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2010, 76).

Koululiikuntaan liittyvä väittämä	Kaikki %	Tytöt %	Pojat %
Tunnilla on minulle mieluinen laji	81,6	82,9	80,2
Liikuntatunneilla on hauskaa	69,3	69,3	69,5
Pelaaminen	67,0	61,7	72,2
Saan liikkua yhdessä luokkakavereiden kanssa	56,6	57,6	55,5
Saan tutustua uusiin lajeihin	54,1	57,9	50,4
Opin uusia taitoja	51,4	55,0	47,8
Kisailu ja kilpaileminen	37,1	29,1	45,0

Taulukosta 1 on nähtävissä, että lajin merkitys liikuntakokemuksen taustalla nähdään erittäin merkittävänä yli 80 prosentin kannatuksellaan. Lajikeskeisyydessä ei myöskään ole havaittavissa suuria sukupuolten välisiä eroja. Liikuntatunteja pidetään myös hauskana (69,3 %) molempien sukupuolten keskuudessa. Sukupuolten välisinä eroina pojat kokevat pelaamisen ja kilpailemisen olevan merkitsevämpää liikuntatunneilla, kun tytöt puolestaan pitävät kiinnostavampana uusiin lajeihin ja taitoihin liittyviä kokemuksia.

Holopaisen (1983, 87–89) tekemässä tutkimuksessa, jonka kohderyhmänä olivat 7–9 -vuotiaat oppilaat, selvitettiin muun muassa koululiikuntaan liitettäviä motiiveja. Tutkimukseen osallistui 119 tyttöä ja 112 poikaa. Oppilailta selvitettiin ensin, mistä koululiikuntalajista he pitävät ja pyydettiin perustelemaan näitä lajin mielisuuteen liitettäviä motiiveja. Tutkimuksessa oppilaat perustelivat mieluisampia motiivejaan helpommin kuin epämieluisia, jolloin 67 % oppilaista perusteli jollain tavalla mieluisia koululiikuntamotiivejaan. Yleisimmät perustelut liittyivät lajin toimintaan (36 %) tai omaan hyvään osaamiseen ja kivaan osallistumiseen (17 %). Kilpailemisen, jännityksen ja vauhtiin liitettäviä motiiveja vastasi vain 4 % tutkimukseen osallistuvista. 45 prosenttia tutkimukseen osallistujista perusteli myös epämieluisinta koululiikuntalajiin liitettäviä motiivejaan. Yleisin epämielisuuteen liitettävä koululiikuntamotiivi oli alemmuuden tunne omia kykyjä, osaamista ja tuloksiaan kohtaan, jonka vastasi 20 % osallistujista. Liikunnan fyysisen vaikutuksen, eli esimerkiksi väsymisen ja hikoilun vastasi 7 % osallistujista. (Holopainen 1983, 87–89.)

Lauritsalo (2014) tutki väitöskirjassaan, miten internetin keskustelupalstoilla kuvaillaan koululiikunnasta jääneitä mielikuvia. Tutkimuksen pääasiallinen tulos kertoo selkeää kieltä siitä, että suurin osa keskustelupalstoilla ilmenevistä mielikuvista ovat kielteisiä mainintoja sisältäviä. Aineistoa kerättiin useamman vuoden aikana. Vuonna 2007 kerätystä aineistosta koululiikuntaan liitettävistä mielipiteistä (n=356) 12 % oli myönteisiä, 24 % sekä myönteisiä että kielteisiä ilmauksia sisältäviä ja loput 64 % ainoastaan negatiivisia ilmauksia sisältäviä. Vuonna 2012 kerätystä keskustelupalstojen mielipiteistä (n=1046) 75 % oli joko kielteisiä, tai sekä kielteisiä että myönteisiä mainintoja sisältäviä.

Zacheus ja Järvinen (2007) tutkivat suomalaisten eri ikäluokkien koululiikuntakokemuksia. He keräsivät tuloksensa tutkiessaan vuosina 1923–1988 syntyneitä ikäluokkia. Kyselyyn vastasi 1490 henkilöä. Pääasiallisena tuloksena tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kaikkien ikäluokkien edustajat pitivät koululiikuntaa mielekkäänä. Vähiten koululiikunnasta pitivät 1960–1969 syntyneet tytöt, mutta heistäkin 63 % piti koululiikuntaa mielekkäänä.

Tämä laaja koululiikuntakokemuksia käsittelevä tutkimus selvitti myös, mistä nuorempien ikäluokkien yleistyneet negatiiviset koululiikuntakokemukset ovat syntyneet. Tutkimuksen mukaan negatiiviset koululiikuntakokemukset johtuvat pitkälti opettajan pedagogisista ratkaisuksista tai kilpailuhenkisyyden korostamisesta liikunnanopetuksessa. Negatiivisena opettajan toiminnan esimerkkinä artikkelissa mainitaan opettajan kyvyttömyys huomioida oppilaiden erilaisuutta sekä auktoriteettiaseman väärinkäyttö. Negatiivisia kokemuksia saaneet henkilöt totesivat myös, että negatiivisilla koululiikuntakokemuksilla oli ollut vaikutusta heidän myöhempään liikkumattomuuteensa. (Zacheus & Järvinen 2007, 2–3.)

Jaakkola, Liukkonen & Yli-Piipari (2009) teettivät tutkimuksen koululaisten itseraportoidusta fyysisestä aktiivisuudesta 6. luokan keväästä 8. luokan syksyyn. Oppilaat pyrittiin koululiikunnasta saatujen kokemusten perusteella jakamaan kolmeen ryhmään tulosten vertailemiseksi. Ryhmämuuttujina käytettiin oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa, koettua pätevyyttä, amotivaatiota ja ahdistuneisuutta. Ryhmät olivat negatiivinen, ristiriitainen ja positiivinen koululiikuntaprofiili. Tutkimukseen osallistui harkinnanvarainen näyte yhteensä 417:sta 6. luokan oppilaasta, joista 208 oli tyttöjä ja 209 poikia. (Jaakkola, Liukkonen & Yli-Piipari 2009, 61–67.)

Tutkimuksen tuloksissa negatiivisen koululiikuntaprofiilin oppilaiden fyysisessä aktiivisuudessa oli heittelyä eri mittauskertojen välillä, mutta kaiken kaikkiaan tällä ryhmällä fyysinen aktiivisuus laski siirryttäessä 6. luokalta 7. luokalle ja samoin kuin siirryttäessä 7. luokalta 8. luokalle. 7. luokkatason aikana negatiivisen koululiikuntaprofiilin aktiivisuus kuitenkin nousi. Ristiriitaisen koululiikuntaprofiilin oppilaiden fyysinen aktiivisuus laski tasaisesti koko mittausjakson ajan, eli siirryttäessä 6. luokalta 8. luokalle. Myös positiiviseen koululiikuntaprofiiliin liitettyjen oppilaiden fyysinen aktiivisuus laski mittausjakson ajan. Tulokset olivat heillä hyvin samanlaiset kuin negatiivisen profiilin saaneilla: laskua tapahtui siirryttäessä luokka-asteilta toiselle ja nousua 7. luokkatason aikana. Toki positiivisen profiilin oppilaille on syytä muistaa että ilmoitetun fyysisen aktiivisuuden taso oli lähtökohdiltaankin korkeammalla kuin kahdella muulla profiililla. Tulokset kertovat silti, että oppilaiden ilmoittamana fyysinen aktiivisuus laskee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. 6. luokan aikana saaduilla liikuntakokemuksilla voi siis olla myös oma vaikutuksensa tähän kehitykseen, kun fyysinen aktiivisuus alkaa laskea yläkoulussa. (Jaakkola, Liukkonen & Yli-Piipari, 2009, 61–67.)

Verrattaessa Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2010) sekä Jaakkolan ym. (2009) saamia tutkimustuloksia mielenkiintoisena voidaan nähdä vertailukohta, että vaikka yhdeksännen luokan oppilaat pitävät koululiikuntaa mielekkäänä ja hyödyllisenä fyysinen aktiivisuus laskee ajanjaksolla siirryttäessä 6. luokalta 8. luokalle. Suoraa yhteyttä näiden tutkimuksien välille on vaikea vetää, koska tutkimukset tutkivat eri luokka-asteiden oppilaita. Toisaalta fyysisen aktiivisuuden määrään vaikuttavat useat eri tekijät, kuten murrosiän vaikutus sekä vanhempien esimerkki ja asenne liikuntaa kohtaan. Mutta voisi silti jotenkin olettaa, että jos fyysinen aktiivisuus laskee yläkoulun 7. ja 8. luokalla, myös koululiikuntaa pidettäisiin enemmän epämiellyttävänä yläkoulun 9.luokalla. Joka tapauksessa on todettu, että myönteiset pätevyyskokemukset ja positiiviset liikuntakokemukset luovat pohjaa liikunnallisen elämäntavan synnylle, jolloin koululiikunnalla on suuri mahdollisuus lasten liikuttajana vaikuttaa tähän kehitykseen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutimme tutkimuksen Oulun alueella 6. luokan poikien liikuntaryhmän oppilaille. Liikuntaryhmään kuului 21 oppilasta, joista 13 osallistui tutkimukseemme. Liikuntaryhmän opettaja oli opettanut liikuntaa ryhmälle 3. luokka-asteesta lähtien, jolloin opettaja tunsii opettavan ryhmänsä entuudestaan. Suoritimme aineistonkeruun ryhmälle vuoden 2015 marraskuun aikana, jolloin seurasimme ryhmän liikuntatunteja neljän viikon ajan yhteensä kahdeksan 45 minuutin pituisen liikuntatunnin ajan. Lajeina noilla seurantajakson liikuntatunneilla olivat koripallo ensimmäisen neljän liikuntatunnin ajan sekä telinevoimistelu jälkimmäisten neljän liikuntatunnin aikana. Kohderyhmän oppilaat vastasivat odotuksia kartoittavaan teemahaastatteluun ennen liikuntatunnin alkua ja kokemuksia kartoittavaan teemahaastatteluun heti liikuntatunnin päätyttyä (liite 1 & 2).

Toteutimme tutkimuksemme vuoden 2015 syksyn ja vuoden 2016 talven aikana. Aloitimme tutkimuksen teon päättämällä tutkimuksen aiheen syyskuussa 2015. Tutkimussuunnitelman esittelimme graduryhmässämme lokakuussa, josta saimme lisää ideoita tutkimuksen teon jatkamiseen. Marraskuussa aloitimme aineiston keräämisen tekemällä koehaastattelun, josta jatkoimme haastattelujen tekemistä koehaastattelun perusteella tarkennettujen kysymysten pohjalta. Kaikki loputkin haastattelut saimme tehtyä marraskuun aikana. Kirjasimme liikuntatunneilla tehtyjä havaintoja ylös osana aineistonkeruuta samaan aikaan haastatteluiden pitämisen kanssa. Teimme litterointia osittain samaan aikaan aineiston keruun aikana ja saimme sen lopullisesti valmiiksi joulukuussa. Jatkoimme teoriapohjan kirjoittamista tammikuussa 2016, minkä jälkeen keskityimme aineiston analysointiin ja tutkimuksen lopulliseen viimeistelyyn ja sen palauttamiseen helmi- ja maaliskuussa 2016.

4.1 Fenomenologinen tutkimusote tapaustutkimuksessa

Tutkimuksemme on tyypiltään kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus pitää tutkimuksen lähtökohtana todellisen elämän kuvaamista. Tarkoitus on kuvata tätä todelliseen elämään liitettävää tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen päätarkoitus on löytää ja todistaa tosiasioita tutkittavasta kohdejoukosta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat arvot ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä, sekä ilmiöstä saatavat tiedot kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Näin ollen perinteinen tutkimustulosten todentaminen olemassa olevilla faktoilla ei ole yhtä aukoton laadullisessa tutkimuksessa,

jossa tutkimuksen teko on enemmän aikaan ja paikkaan sidottua. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein myös varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin olekaan sen määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157–160; Eskola & Suoranta 1999, 18.)

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Tutkija luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluun tutkittavan henkilön kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, eikä näin tutkimuksen lähtökohtana ole teorian tai hypoteesien testaaminen. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus on olennaista. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkijalla saa olla lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Olennaista on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jossa tutkija ei määrää, mikä on tärkeää. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista tulkinnallisuuden korostus, mikä on suora seuraus merkitysten keskeisyydestä ja kokemuksellisuudesta. Koska aineistona on lähestulkoon aina tekstiksi purettua materiaalia, joka on monitulkintaista, sen analyysin eteneminen ja päättely edellyttää aina jonkinlaista tulkintaa, jonka varaan seuraavat valinnat rakennetaan. (Lindblom-Yläne, Paavilainen ym. 2013, 82–83.)

Laadullista tutkimuksen tekoa kuvaillaan prosessiksi, jossa tutkijan rooli nähdään tutkimistoiminnan ymmärtäjänä, jolloin tutkimuksen teko toimii oppimistapahtumana sitä tekeväälle tutkijalle. Laadullisen tutkimuksen teossa tutkimuksen teon vaiheet eivät välttämättä ole myöskään kiveen hakattuja, vaan ne elävät vahvasti tutkimuksen edetessä. Usein esimerkiksi aineistonkeruussa lähelle tutkittavaa vietävät aineistonkeruumenetelmät muotoutuvat vasta, kun tutkittavaan ilmiöön liittyvät arvoitukset alkavat avautua tutkijalle. Samanlaista jatkuvaa prosessointia tutkija käy usein myös tutkimusongelmiensa muotoilemisessa. Tutkijan on hyvä tiedostaa nämä laadulliseen tutkimuksen tekoon liitettävät lainalaisuudet ja oltava valmis tutkimuksellisiin uudelleenlinjaukseen tutkimuksen teon aikana. (Kiviniemi 2007, 70–71.)

Tapaustutkimus

Tutkimuksemme on tyypiltään tapaustutkimus, jossa nimensä mukaisesti tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu ovat tutkimuksen keskeisin

tavoite. Tapaustutkimuksessa ei ole koskaan itsestään selvää tai yhdentekevää, miten tutkitavat tapaukset valitaan, rajataan ja perustellaan. (Eriksson & Koistinen 2014, 4.) Valitsimme tätä tapaustutkimusta edustaviksi tapauksiksi 6. luokan liikuntaryhmän pojat. Perustelemme valintaa sillä, että kartoittaessamme liikuntaa kohtaan ilmeneviä odotuksia ja kokemuksia 6. luokan oppilaille on muodostunut jo tietty kokonaiskuva suhteestaan koulun liikunnan opetukseen ollessaan alakoulun oppilaana kuuden vuoden ajan. Tutkimuksen otannaksi rajautui 13 oppilasta saatujen tutkimuslupakyselyjen perusteella, jonka kattavuus on mielestämme riittävä 21 oppilaan ryhmässä.

Hirsjärven (1983, 183) mukaan tapaustutkimukseksi kuvaillaan tutkimusta, jossa pitäydytään vain muutamassa havaintoyksikön tutkimisessa. Tutkimus on otollisimmillaan toteuttaa silloin, kun halutaan tietoa vain muutamista erityistapauksissa tai silloin kun tutkimukseen asetetut ongelmat vaativat kohderyhmän kokonaisvaltaisempaa tutkimista. Tapaustutkimuksissa usein kohderyhmää tutkitaan pidemmällä aikavälillä, eli tutkimusta tehdään pitkittäis-tutkimuksena.

Toteutimme tämän tapaustutkimuksen tekemällä tapauksista kattavamman aineistonkeruun, kun meillä oli tutkijaparina mahdollisuus haastatella tutkimukseen osallistuva oppilas aina ennen ja jälkeen liikuntatunnin. Tutkimuksemme toteutus tapahtui seuraamalla kohdejoukkoa kahdeksalla eri liikunnan tunnilla neljän viikon mittaisella seurantajaksolla, jolloin yksittäisen liikunnan tunnin tapahtumat eivät painottuneet liikaa aineiston tuloksissa.

Tapaustutkimus on usein lähestymistavaltaan kontekstuaalista, mikä tarkoittaa että tutkittavaa tapausta halutaan ymmärtää osana tiettyä ympäristöä. Kontekstin muodostaa tutkittavan tapauksen ympäristö, jota voidaan määritellä eri tavoin. (Eriksson & Koistinen 2014, 7.) Tutkimuksessamme tutkittava tapaus, eli koulun kuudennen luokan poikien liikuntaryhmä, nähdään koululiikunnan kontekstissa.

Fenomenologia

Fenomenologiassa keskeinen tutkimuskohde on kokemuksen tutkiminen. Fenomenologiassa lähtökohta on, että todellisuus jota käsitämme merkitysten kautta muodostaa kokonaisuuden, jota voimme tutkia. Fenomenologiassa tutkitaan siis ajattelua, jolle on tunnusomaista että se suuntautuu aina johonkin. Fenomenologiassa ihmisen ja elämäntodellisuuden välille nähdään muodostuvan merkityssuhde, jossa ihmistä ei voida käsittää irrallisena tästä suhteesta.

(Hirsjärvi 1983, 44–45; Marton 1986, 152; Latomaa & Perttula 2009, 116.) Myös liikunta-kokemuksen synnyssä tämä merkityssuhde tulee nähdä ensisijaisen tärkeänä, mistä on mainittu luvussa kolme.

Kokemus määritetään fenomenologisesti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa nähden. Kokemus nähdään merkityssuhteena subjektin ja objektin välillä. Kokemus syntyy koettujen merkitysten kautta, jotka ovat myös fenomenologisen tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde. Merkitysten tutkimisen tärkeys perustuu olettamaamme faktaan, että ihmisen toiminta on intentionaalista: se on siis tarkoitusperäistä ja suuntautuu johonkin. Merkityksiä analysoidaan tekemällä merkitysanalyysi, jolloin esimerkiksi tutkittaessa oppimista merkitysanalyysi voidaan tehdä vaikka oppimisen liittyvistä sosiaalisista kokemuksista. (Laine 2007, 29–30.) Tutkimuksemme tarkoitus oli päästä selville näistä kokemukseen vaikuttavista merkityssuhteista, jotka suuntautuvat subjektin, eli oppilaan ja objektin, eli liikuntatunnin välille. Saatuamme kerättyä oppilaiden kertomia merkityssuhteitaan liikuntaan liittyen teimme analyysin näistä merkityssuhteista ja siitä, löytyikö niiden väliltä yhtenevyyksiä tai eroavaisuuksia.

Fenomenologia sisältää myös ajatuksen, että ihminen on perusluonteeltaan yhteisöllinen. Yhteisön jäseniksi kasvetaan, jolloin myös yhteisöstä saamamme kokemukset vaikuttavat myös kokemiimme merkityksiin. Toisaalta tehdessä hermeneuttista tutkimusta, johon myös fenomenologinen tutkimus luetaan kuuluvaksi, kiinnostuneita ollaan myös yksilön erilaisuudesta ja ainutlaatuisuudesta. Fenomenologiassa hermeneutiikan nähdään näyttäytyvän vahvimmin tulkitsemalla tutkimuksen aineistoa tarpeen mukaan. (Laine 2007, 30–32.) Tässä tutkimuksemme aineiston tulkintaa tehtiin paitsi haastatteluista saatujen ilmaisujen kohdalla, niin myös suorittamiemme liikuntatuntien havainnointien perusteella. Tutkiessamme poikien liikuntaryhmän toimintaa tätä yhteisön ja ryhmän vaikutusta ei tule myöskään sivuuttaa: pojat ovat kasvaneet osaksi pojille toteutettavaa liikunnanopetusta, jolloin ryhmän toiminnassa voivat olla läsnä tietynlaiset kokemukseen vaikuttavat seikat, jotka eivät ole yleistettävissä seka- tai tyttöryhmiin.

4.2 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineiston kerääminen suoritettiin oppilaiden yksilöhaastatteluilla sekä liikuntatunneilla tekemämme havainnoinnin perusteella. Jokaisen oppilaan yksilöhaastattelut nau-

hoitettiin, jotta haastattelun aikana ei tarvinnut kirjata kaikkea oppilaan sanomisia ylös. Havainnoinnin aikana teimme muistiinpanoja seurattaviin oppilaisiin sekä tunnin yleiseen kulkuun liittyvistä seikoista.

Liikuntatuntien lajikohtaisina sisältöinä olivat koripallo ja telinevoimistelu. Koripallo oli aiheena neljällä ensimmäisellä havainnointitunnilla ja telinevoimistelu neljällä jälkimmäisellä. Koripallotunnit etenivät perinteisesti lämmittelyn ja lajitaitojen harjoittelun (syöttäminen, heittäminen, liikkuminen) kautta lopussa olevaan peliharjoitteeseen. Yksi koripallotunneista poikkesi siinä, että pelaaminen ei ollut mukana tunnin sisältönä. Tällä tunnilla pelaamisen korvasi lopussa pidetty heittokisa.

Telinevoimistelutunneilla perusvoimistelutaitoja harjoiteltiin lähes poikkeuksetta opettajan tekemällä radalla, jossa oli tuntia kohden 3-4 eri pistettä taitojen harjoitteluun. Pisteillä harjoiteltiin monipuolisesti eri telinevoimistelutaitoja. Paini oli osasisältönä kahdella telinevoimistelutunnilla.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valitsimme tiedonkeruu metodiksi haastattelun, koska haastattelussa olemme suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelutilanteessa tutkittava henkilö nähdään tilanteessa subjektina, jolla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelun kautta on myös mahdollista saada selville vastauksien taustalla olevia motiiveja. Haastattelussa tutkijan on mahdollista säädellä kysymystensä järjestystä, mikäli haastateltavan edellinen vastaus johtaisi luonnollisesti johonkin muuhun kuin järjestyksessä seuraavana tulevaan kysymykseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35 & 48.) Haastattelun aikana teimme huomioita myös haastateltavan kehon kielestä, jolla saimme esimerkiksi selville kokeeko haastateltava jonkun asian tai kommentin vaikeana. Tällaiset kehonkielestä tulkitut havainnot kirjattiin ylös heti haastattelun jälkeen.

Haastattelun aikana muodostuvaa vuorovaikutusta ei tule vähätellä, vaan ottaa huomioon haastatteluun vaikuttava sosiaalinen kenttä. Sosiaalisella kentällä tarkoitetaan haastatteluun osallistuvia toimijoita. Haastateltavan käsitykset näistä toimijoista voivat myös vaikuttaa siihen, mitä he haastattelussa puhuvat. Tehdessä tutkimushaastattelua lapsille ja nuorille oman erityisluonteensa sille antaa myös valta-aseman muodostuminen, sillä haastattelussa aikuinen määrittelee tehtävän luonteen ja haastattelutilanteen kulun. Haastattelutilanteen onnistumiseksi olisikin tärkeää luoda haastattelun alussa turvallinen ilmapiiri, jolloin aluksi voi

keskustella vaikka lapsille tutuista teemoista ennen varsinaisen haastattelun alkua. Vuorovaikutustilanteessa nimenomaan keskustelun aloittamisen nähdään olevan merkitsevintä sille, mihin suuntaan keskustelutilanne kehittyy. (Alasuutari 2009, 147–148; Hirsjärvi & Hurme 2008, 128–132.) Pyrimme luomaan haastattelussa vallitsevan sosiaalisen kentän mahdollisimman turvalliseksi oppilaille, johon liittyen esittäydyimme tutkimukseen osallistuvalla liikuntaryhmälle ennen aineistonkeruun aloittamista ja kerroimme, keitä olemme ja mitä olemme tulossa tekemään. Pyrimme myös juttelemaan oppilaille vapaammista aiheista lyhyesti ennen haastattelutilanteen alkamista. Eliminoimme myös opettajan vaikutuksen haastattelun sosiaaliseen kenttään vaikuttamiseen, jolloin haastattelutilanteissa ovat läsnä ainoastaan haastatteliija ja haastateltava oppilas.

Tutkimuksessamme käytettävä haastattelutyyppe on teemahaastattelu, jossa haastattelun aihepiiri on ennalta määrätty. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole strukturoidun haastattelun tapaan tarkkaa muotoa ja järjestystä. Haastatteliija tulee varmistaa, että etukäteen päätetyt teemat käydään haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastattelujen välillä. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Oman tutkimuksemme haastatteluiden teemana olivat liikuntatuntia kohtaan asetetut odotukset sekä tunnilla koetut kokemukset. Haastatteluissa käytettyjen kysymysten rungot ovat liitteissä 1 ja 2.

Haastatteluiden toteutus

Kysyimme tutkimusluvat kaikilta liikuntaryhmän 24 oppilaalta. Saimme 13 hyväksyttyä tutkimuslupaa (liite 3). Tutkimusluvassa kerroimme lyhyesti siitä, mistä teemoista tulemme oppilailta kysymään, sekä mikä on haastatteluiden arvioitu kesto. Oppilaiden tuli palauttaa lupahakemus huoltajan allekirjoituksella varustettuna.

Teimme yhdelle tutkimukseen osallistujalle koehaastattelun, jossa olimme tutkijoina molemmat haastattelemassa oppilasta. Oppilas valittiin luokalle liikuntaa opettavan opettajan kanssa käymien keskustelujen jälkeen, koska halusimme koehaastatteluun oppilaan, jolta saamme myös vastauksia kysymyksiimme. Otimme koehaastattelun mukaan tutkimuksen aineistoon. Koehaastattelun jälkeen viilasimmekin haastatteluiden runkoa tuomalla mukaan esimerkiksi teemoja tarkentavia lisäkysymyksiä. Tehtyämme koehaastattelun toteutimme haastattelut valitsemalla sattumanvaraisesti saaduista tutkimusluvista kaksi oppilasta seurattavaa liikuntatuntia kohden haastatteluihin, jossa haastattelimme kumpikin saman oppilaan sekä ennen että jälkeen liikuntatunnin. Pidimme sekä ennen että liikuntatunnin jälkeen pide-

tyt haastattelut muiden läsnäolijoiden kuulumattomissa, joko opettajan tai oppilaiden pukuhuoneissa tai tyhjässä liikuntasalissa. Tehtyämme ennen tuntia pidetyn haastattelun kirjassimme muutamat olennaisimmat haastattelussa ilmenneet asiat ylös ja seurasimme kumpikin omaa haastateltavaa oppilastamme liikuntatunnin ajan. Käytimme tätä havainnointia hyväksi tunnin jälkeisessä haastattelussa, mikäli halusimme kohdentaa kysymyksiä tunnilla tapahtuneisiin seikkoihin.

Havainnoinnin toteutus

Haastatteluiden avulla on mahdollista saada selville, mitä koehenkilöt ajattelevat tai uskovat. Havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä antaa lisätietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin väittävät toimivansa. Havainnoinnin käyttämisessä nähdään vahvuutena välittömän ja suoran tiedon saaminen yksilöiden tai ryhmän toiminnasta. Havainnointi on erinomainen menetelmä paitsi vuorovaikutuksen tutkimisessa, mutta myös tilanteissa jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa tai nopeasti muuttuvia. Tämän tutkimuksen teossa toteutimme jatkuvaa havainnointia, jossa emme osallistu ryhmän toimintaan vaan toimimme ulkopuolisina havainnoijina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 207–209.)

Käytimme havainnointia aineistonkeruuna haastattelua tukevana aineistonkeruumenetelmänä. Suoritimme havainnointia kaikilla seuraamillamme liikuntatunneilla. Havainnoinnista oli paljon apua liikuntatunnin jälkeiseen haastatteluun, kun olimme itse seuranneet tunnin tapahtumat vierestä. Havainnoinnista oli erityisesti apua sellaisten tilanteiden selvittämisessä, jossa liikuntatunnilla tapahtui jotain yllättävää tai odottamatonta. Näillä keinoin pysyimme suoraan tarttumaan liikuntatunnilla tapahtuneisiin teemoihin ja muokkaamaan myös teemahaastattelua tunnin tapahtumien mukana.

Käytimme havainnointia apuna myös analyysin teossa, kun teimme oppilaskohtaisen taulukon oppilaiden asettamista odotuksista ja oman arviomme niiden toteutumisesta tunnilla. Näin tehden saimme kaikista oppilaiden asettamien odotusten toteutumisesta arvion muodostettua, vaikka oppilas ei vastannutkaan oman odotuksensa toteutumisesta mitään tunnin jälkeisessä haastattelussa.

4.3 Tutkimuskysymykset

Tekemämme tutkimus on tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli keskittyä kuvaamaan 6. luokan liikuntaryhmän oppilaiden tuntemuksia heidän liikunnallisessa arjessaan, eli koulun

liikuntatuntien yhteydessä. Tutkimuskysymyksiä pohtiessa mietimme miten saamme muodostettua kokonaiskuvan oppilaille muodostuneesta kokemuksesta liikuntatunnin aikana, jolloin päätimme ottaa kokemusta peilaavaksi käsitteeksi odotuksen käsitteen. Odotuksia kartoitimme ennen liikuntatunnin alkua, jolloin saimme tietoomme oppilaan kertomat ”lähtökohdat” liikuntatuntiin liittyen. Näin ollen muodostimme ennen tuntia pidettävään haastatteluun liittyen tutkimuskysymyksen:

Millaisia odotuksia alakoulun 6. luokan oppilaille on ennen liikuntatunnin alkua?

Halusimme muodostaa myös kokemuksen käsitteelle oman tutkimuskysymyksen, koska se oli lähtökohtana tutkimuksen teon aloittamiselle. Kokemuksen tutkiminen osana liikuntatunteja ja alakoulun liikunnanopetusta kiehtoi meitä, koska oman opettajan kokemuksemme mukaan kokemus näyttäytyy hyvin yksilöllisenä asiana oppilaiden keskuudessa. Kokemukselle luonteenomainen piirre onkin sen omakohtaisuus (Laine 2007, 29–30). Liikuntatunti oli myös kontekstina mielenkiintoinen paikka kokemuksen tutkimiselle, koska myös suhtautumisessa koululiikuntaan on havaittavissa eroja oppilaiden välillä. Liikuntatunneilla osa oppilaista nauttii, että oma suoritus on kaikkien muiden osallistujien nähtävänä, mutta toiset taas pitävät tilannetta ahdistavana. Oppilaat myös motivoituvat eri tavoin liikuntatunneille. (Heikinaro-Johansson & Kolka 1998, 7.) Näiden lähtökohtien pohjalta halusimme tehdä kokemuksen ympärille tutkimuskysymyksen:

Millaisia kokemuksia 6. luokan oppilaille kokevat liikuntatunnin aikana?

Halusimme saada muodostettua kokonaiskuvan tutkittavan ryhmän liikuntaan kohdistetuista odotuksista ja kokemuksista, joten kolmannen tutkimuskysymyksen lähtökohta oli kuinka kahden edellisen tutkimuskysymyksen antia voisi yhdistää. Halusimme myös hyödyntää tunnin aikana tekemiämme havaintoja vahvemmin, koska se oli osa aineistonkeruuprosessia. Tekemämme havaintojen perusteella oli mahdollista kuvata oppilaiden suoriutumista liikuntatunneilla yksilöllisesti, jonka halusimme ehdottomasti hyödyntää tutkimuksen teossa. Vertailimme odotuksista ja kokemuksista saatuja haastattelutuloksia, jolloin vertailua tehdessä huomasimme, että oppilailta ilmeni myös paljon kokemuksia, jotka eivät sellaisenaan vastanneet yhteenkään heidän asettamaan odotukseensa. Näin ollen luovuimme puhtaasta odotusten vertaamisesta kokemukseen, ja tutkimme odotuksien toteutumista tarkemmin. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muodostui näin ollen:

Miten 6. luokan oppilaiden asettamat odotukset toteutuivat liikuntatunnilla?

Näiden kolmen tutkimuskysymyksen pohjalta tarkoituksemme oli päästä mahdollisimman hyvin selville siitä, millaisena tutkimusryhmän liikunnalliset odotukset ja kokemukset näytetään, sekä mikä rooli odotuksen toteutumisella on osana liikuntatunnilta saatua kokemusta.

5 AINEISTON ANALYYSI

Analysoimme tutkimusaineistomme sisällönanalyysillä, jossa tutkimusaineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineistosta tiivis ja selkeä kokonaisuus, jossa aineiston sisältämää informaatiota ei katoa. Tutkija Timo Laine on esittänyt seuraavan mallin yleisestä laadullisesta tutkimuksesta esiintyvistä analyysin etenemisen mallista, jossa esiintyvät analyysin neljä eri vaihetta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92 & 105–108.)

1. Päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa.
2. Käydään läpi aineisto, erotetaan ja merkitään ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen. Kerätään yhteen merkityt asiat ja erotetaan ne muusta aineistosta.
3. Luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään aineistosta kerätyt asiat
4. Kirjoitetaan yhteenveto

Sisällönanalyysin toteuttamisen peruseriaate seuraa yleistä laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen periaatteita. Tämän tutkimuksen analyysissa mukailimme tämän yleisen analyysin mallia. Poimimme aineistosta meitä kiinnostavat asiat ylös, luokittelimme nämä merkityksen mukaisesti kategorioihin, jonka jälkeen kirjoitimme yhteenvedon ja tulokset niiden pohjalta.

Tutkimusaineistolle suorittamamme analyysi on tarkemmin sanottuna teoriaohjaava sisällönanalyysi. Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla. Tutkijan ajattelussa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä teoriasta kumpuavat valmiit mallit. Tässä analyysinmallissa käytetään teoreettisia kytkentöjä, mutta aineiston teemat eivät suoraan pohjaudu teoriaan. Tutkija pyrkiikin yhdistelemään teoreettisia kytkentöjä ja aineistosta kumpuavia teemoja. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä luokittelu, teemoitus tai tyypittely muodostuu itse aineistosta, mutta aikaisempi tieto auttaa ja ohjaa niiden luomista. Kaikkiaan analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei testaa teoriaa, vaan se paremminkin aukoo uusia ajatusuria. Teoriaohjaavan ana-

lyysin teossa puhutaan myös fenomenologisesta päättelystä, jolloin ideaalitulanteessa tutkimuksen tulokset tapahtuvat teoriasidonnaisen ja abduktiivisen päättelyn välimaastossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–99.)

Tutkimuksessa käyttämämme analyysi voidaan katsoa teoriaohjaavaksi, sillä tutkimusaiheeseemme liittyvä teoreettinen viitekehys ja aikaisemmat tutkimukset ovat vaikuttaneet esimerkiksi haastatteluiden teemojen valintaan ja aineistosta löytyneiden teemojen tulkintaan. Emme katso analyysiamme kuitenkaan teorialähtöiseksi, sillä lähestymme aineistoa avoimesti ja annamme siellä ilmenevien teemojen olla keskeisiä tutkimuksen kannalta.

Tutkimusaineistomme analysointi alkoi nauhoitettujen haastattelujen litteroinnilla sanatakkasti tekstimuotoon. Tehtyämme kaikki litteroinnit luimme haastattelut läpi ja merkitsimme aineistossa esiintyvät odotukset ja kokemukset ylös. Seuraavassa vaiheessa erittelimme aineistossa esiintyneet odotukset ja kokemukset sisällönanalyysin mukaisesti eri kategorioihin niiden ominaisuuksien mukaisesti. Tarkempi kuvaus oppilaiden odotusten, kokemusten ja odotusten toteutumisen analysoinnista on esitetty alaluvuissa 5.1, 5.2 ja 5.3.

5.1 Odotusten kategorisointi

Oppilaiden asettamien odotusten analysoinnissa poimimme aineistosta oppilaiden odotukset liikuntatuntia kohtaan ennen tuntia pidettävästä haastattelusta. Tämä haastattelurunko rakentui kysymyksen ”Mitä odotat tulevalta liikuntatunniltä”- ympärille. Oppilaan vastauksiin reagoimme tarkentavilla kysymyksillä ”Mitä hyviä kokemuksia odotat kokevasi” sekä ”Mitä huonoja kokemuksia odotat kokevasi”, joilla selvitimme odotusten laatua sekä niihin vaikuttavia tekijöitä (liite 1).

Odotusten analysoinnissa etsimme haastatteluaineistosta, millaisia odotuksia oppilailla oli liikuntatuntia kohtaan ja poimimme sieltä kaikki yksittäiset odotukset. Seuraavassa vaiheessa kokosimme aineistosta poimitut odotukset sisällönanalyysin keinoin samankaltaisia odotuksia yhdistäviin kategorioihin. Liikuntatuntia kohtaan asetetuista odotuksista muodostui seuraavat kategoriat **odotuksien sisältöön** liittyen: *tunnin sisältö, taidot, sosiaalisuus, opettajan toiminta ja tunnin tapahtumat*. Odotusten sisältöjen mukaisen kategorisoinnin lisäksi loimme **odotusten laatua** kuvaavat kategoriat. Odotusten laatua erotteleviksi kategorioiksi muodostuivat *positiiviset, negatiiviset ja neutraalit* odotukset.

Loimme odotusten jakautumisen tarkastelun helpottamiseksi taulukon, jossa näkyy luotuihin kategorioihin kuuluvien odotusten lukumäärät. Taulukon vaakasarakkeessa ovat odotusten jako laadun mukaan ja pystysarakkeessa odotusten jako sisältöjen mukaan (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Oppilaiden odotusten kategorisointi

ODOTUKSET	Positiivinen	Neutraali	Negatiivinen	Yhteensä
Tunnin sisältö	6	8	2	16
Taito	10	1	2	13
Tunnin tapahtumat	0	0	10	10
Sosiaalinen	5	0	2	7
Opettajan toiminta	0	0	2	2
Yhteensä:	21	9	18	=48

Odotusten laatu

Positiiviseen kategoriaan laskimme kuuluvaksi odotukset, joita oppilaat vastasivat odotusten laatua tarkentavaan haastattelukysymykseen "Mitä hyviä kokemuksia sinä odotat kokevasi". Kuitenkin jos oppilas ilmaisi selkeästi positiivisen odotuksen edellisen tarkentavan kysymyksen ulkopuolella, laskettiin nämä vastaukset kuuluviksi myös positiiviseen kategoriaan. Alla oleva esimerkki laskettiin kuuluvaksi positiiviseen kategoriaan, vaikka oppilaan vastaus ei esiinny varsinaista positiivista odotusta tarkentavassa haastattelukysymyksessä. Käytämme analyysin ja tulosten esittelyssä apuna haastatteluotteita. Haastatteluotteet ovat kirjoitettu samalla tavalla kuin ne on ilmaistu. H= haastattelija, O= oppilas.

H: Mitä odotat tulevalta liikuntatunnilta?

O: ”No ainakin sitä, että miten aikuiset, oikeat ammattilaiset pelaa ja sitten tekee niitä harhautuksia... Mua ainakin kiinnostaa mitä ne ammattilaiset tekee”

Edellisestä oppilaan vastauksesta oli kuitenkin selkeästi havaittavissa kiinnostus ja innostus tunnin sisältöön liittyvässä odotuksessa, joka oli havaittavissa haastattelutilanteessa. Näin odotuksen sijoittaminen positiiviseen kategoriaan on ilmeinen.

Negatiiviseen kategoriaan laskettiin kuuluvaksi odotukset, jotka pääosin tulivat ilmi tarkentavassa haastattelukysymyksessä "Mitä huonoja kokemuksia sinä odotat kokevasi". Oppilaan esimerkkivastauksesta ”*Jos vaikka tulee pallo naamaan*” on helposti tulkittavissa, että koripallon osuminen kasvoihin on negatiivinen odotus.

Neutraaliin kategoriaan sijoittuivat vastaukset, joista ei ollut selvästi tulkittavissa, oliko odotus positiivinen vai negatiivinen.

O: ”Aika paljon hyppimistä ja telineiden ja esteiden yli menemistä... kun viimevuonna telivoimistelu oli tuontapaista”

Esimerkistä on havaittavissa, että oppilas odottaa tunnin lajiin eli telivoimisteluun kuuluvia sisältöjä, mutta peruste odotuksiin on aikaisemmat kokemukset kyseisen lajin opetuksesta. Neutraalissa kategoriassa oppilaan omaa mielenkiintoa tai innostusta odotusta tai kokemusta kohtaan ei ole selkeästi havaittavissa.

Odotusten sisältö

Odotusten sisältöön kuuluvaan *tunnin sisältö* kategoriaan määrittelimme kuuluvaksi muun muassa pelaamiseen tai muihin liikuntatunnilla suoritettaviin harjoitteisiin liittyvät vastaukset. Alla olevat esimerkit kuvaavat tunnin sisältöihin liittyvien odotuksien esiintymistä aiheistossa.

O: ”Aluksi lämmitellään jollain leikillä, sitten pelataan”

O: ”Jotain kivaa uutta juttua, mitä ei oo ollut aikasemmin”

O: ”Ehkä kaupunkitaistelua tai jotain”

Taidot kategoriaan laskimme kuuluvaksi odotukset, joissa korostuivat oppilaan henkilökohtainen tai joukkueen yhteinen taidollinen osaaminen ja tehtävissä onnistuminen. Alla olevasta esimerkistä on havaittavissa, että oppilaan asettama odotus kohdistuu hänen omiin taitoihinsa tai niiden kehittymiseen.

O: ”Että saisin hypättyä jonkun esteen yli, vähä korkeamman mitä aiemmin oon päässyt aikasempina vuosina”

Tunnin tapahtumat kategoriaan sijoitimme odotukset, joissa mainittiin tapahtuvan jotain normaalista tunnin kulusta poikkeavaa. Suurin osa tähän kategoriaan sijoitetuista oppilaiden

odotuksista liittyi loukkaantumisen pelkoon, esimerkiksi odotus ”*No että loukkaisin selän tai jalan niinku viime tunnilla*”, laskettiin kuuluvaksi tähän kategoriaan. Loukkaantumisen mahdollisuuden mainitsemisen lisäksi negatiivisena tunnin tapahtumiin liittyvänä odotuksena mainittiin alla oleva esimerkki, jossa odotus liittyy opettajan puhuttelusta aiheutuvaan tunnin keskeytymiseen.

O: ”Jos vaikka joudun opettajan puhutteluun ja siinä menee aikaa”

Sosiaalinen -kategoriaan laskettiin kuuluvaksi odotukset, jotka liittyivät tunnin ilmapiiriin, oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja ryhmän yhteishenkeen liittyviin odotuksiin. Esimerkistä on havaittavissa, että odotus kohdistuu kehujen saamiseen ja kannustamiseen tulevalle liikuntatunnille.

O: ”Ois mukavaa kun muut kehuisi, että oot hyvä tässä asiassa”

Opettajan toimintaan laskimme kuuluvaksi odotukset, johon opettaja voi omalla toiminnallaan selkeästi vaikuttaa. Näin ollen esimerkiksi opetusjärjestelyt, aikataulut, palautteenanto ja ryhmänhallintataidot laskettiin kuuluvaksi tähän kategoriaan.

O: ”Jos mulle sanotaan että sun on pakko onnistua ja sitten määhän kuitenkin epäonnistun. Se harmittaa kun sanotaan, että sää et onnistunut tässä oikeen hyvin” (tarkoitti että opettaja sanoo)

5.2 Kokemusten kategorisointi

Keräsimme aineistosta oppilaiden liikuntakokemukset heti tunnin päättymisen jälkeen pidetyistä haastatteluista. Kysyimme oppilaiden kokemuksia tunnista kysymyksillä ”Miten liikuntatunti meni”, ”Mitä hyviä kokemuksia sait liikuntatunnilla” sekä ”Mitä huonoja kokemuksia sait liikuntatunnilla”. Otimme analyysiin mukaan myös vastaukset, joissa mainittiin liikuntatunnilla saatuja kokemuksia, vaikka niitä ei vastattu edellä mainittuihin kolmeen kysymykseen. Kaikkiin näihin kysymyksiin esitettiin myös tarkentavia alakysymyksiä (liite 2).

Kokemusten analysointi toteutettiin odotusten analysoinnin tavoin sisällönanalyysiin kuuluvan kategorisoinnin avulla. Poimimme aineistosta kaikki kokemukset ylös ja sijoitimme ne odotusten analysoinnissa käytettyihin kategorioihin *sisällön* (tunnin sisältö, taito, sosiaali-

nen, opettajan toiminta ja tunnin tapahtumat) sekä *laadun* (positiivinen, neutraali ja negatiivinen) mukaan. Näin kokemusten jakautuminen on helpommin vertailtavissa odotusten jakautumisen kanssa.

Loimme myös kokemusten jakautumisen tarkastelun helpottamiseksi taulukon (Taulukko 3), jossa näkyy kokemusten sijoittuminen luotuihin kategorioihin lukumäärittäin. Taulukon vaakasarakkeessa on nähtävissä odotusten jako laadun mukaan ja pystysarakkeessa odotusten jako sisältöjen mukaan.

TAULUKKO 3. Oppilaiden kokemusten kategorisointi

KOKEMUKSET	Positiivinen	Neutraali	Negatiivinen	Yhteensä
Tunnin sisältö	7	4	2	13
Taito	8	3	2	13
Sosiaalinen	6	4		10
Opettajan toiminta	1	2	4	7
Tunnin tapahtumat	1	1	3	5
Yhteensä:	23	14	11	= 48

5.3 Odotusten toteutumisen analysointi

Kolmannen tutkimuskysymyksen ”Miten 6. luokan oppilaiden asettamat odotukset toteutuivat liikuntatunnilla” selvittämiseksi liikuntatunneilla tehty havainnointi otettiin mukaan osaksi analyysiä. Tässä analyysissä odotuksia ja kokemuksia tarkastellaan myös oppilaskohteisesti, kun aiemmissa kahdessa tutkimuskysymyksessä tutkimme tuloksia enemmän koko tutkimusjoukon näkökulmasta.

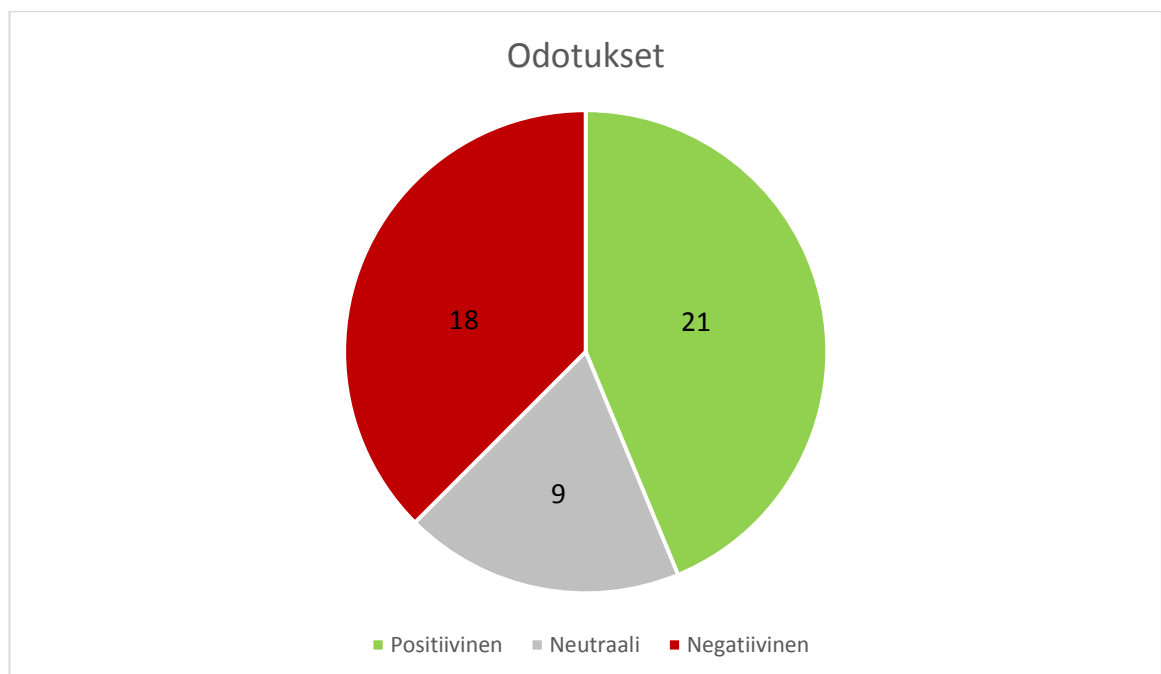
Toteutimme analyysin tekemällä ensin taulukon, johon keräsimme kaikki odotukset oppilaskohtaisesti ylös. Sen jälkeen vertasimme oppilaan asettamia odotuksia hänen vastauksiinsa kysymykseen "Menikö liikuntatunti niin kuin odotit?" ja tätä tarkentaviin alakysymyksiin. Emme siis verranneet vain tunnin jälkeisiä kokemuksia odotuksiin, vaan sitä miten oppilas vastasi odotuksensa toteutuneen. Laitoimme jokaiselle odotukselle oppilaan itsensä sanoman arvion odotuksen toteutumisesta, jonka lisäksi myös oman arviomme jokaisen odotuksen toteutumisesta tehdyn havainnointimme perusteella. Kaikkiin asetettuihin odotuksiin emme saaneet oppilailta vastauksia, jolloin oma havainnointimme korostui. Näin pystyimme tekemään arvion siitä, toteutuiko odotus vai ei.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme analyysin perusteella saatuja tutkimustuloksia. Alaluvuissa 6.1, 6.2 ja 6.3 esittelemme aineistosta löydettyjä odotuksia ja kokemuksia sekä miten oppilaiden odotukset toteutuivat liikuntatunnilla. Alaluvussa 6.4 esittelemme tutkimuksemme keskeisimmät tulokset tiivistettynä tutkimuskysymyksiimme viitaten.

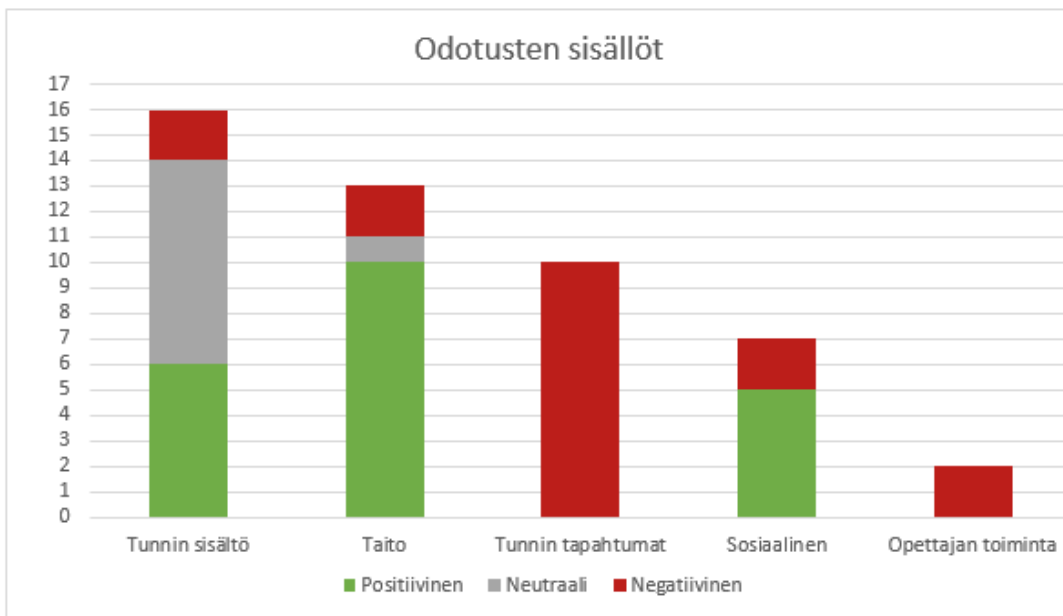
6.1 Oppilaiden odotukset liikuntatuntia kohtaan

Oppilaiden asettamien odotusten jakautuminen positiivisiin-, neutraaleihin- ja negatiivisiin odotuksiin on esitelty kuviossa 4. Kaikkiaan asetettuja odotuksia oli 48, joista positiivisten osuus on 21 ja negatiivisten odotusten osuus 18. Neutraaleja odotuksia liikuntatuntia kohtaan asetettiin yhdeksän kappaletta. Matarman (2012) 6. luokan oppilailta saaduissa koululiikuntaa kuvaavissa vastauksissa oppilaiden vastaukset näyttäytyivät suurilta osin neutraalissa tai myönteisessä valossa. Tutkimuksessa puolet 6. luokkalaisista (n=113) kuvaili koululiikuntaa mielekkääksi. Tulos on samankaltainen kuin tämän tutkimuksen otannassa saatu tulos, jossa lähes puolet (21/48) odotuksista olivat positiivisia ja suurin osa joko positiivisia tai neutraaleja.



KUVIO 4. Odotusten jakautuminen positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin kategorioihin.

Kuviossa 5 on esitetty oppilaiden asettamien odotusten jakaantuminen sisällön ja laadun mukaan. Kuviosta on nähtävissä positiivisten-, negatiivisten ja neutraalien odotusten erittely eri sisältöjen näkökulmasta. Positiivisista odotuksista suurin osa (10) kuuluu taito- kategoriaan ja toiseksi suurin tunnin sisältöihin liittyen (6). Kolmas positiivisia odotuksia sisältävä kategoria oli sosiaalinen (5). Tunnin tapahtumat ja opettajan toiminta kategorioissa esiintyi vain negatiivisia odotuksia, missä tunnin tapahtumiin kuului kymmenen ja opettajan toimintaan kaksi negatiivista odotusta. Negatiivisista odotuksista loput jakautuivat tasaisesti tunnin sisältöihin, taitoon ja sosiaaliseen- kategoriaan. Neutraaleista odotuksista lähes kaikki (8/9) kuului tunnin sisältö- kategoriaan, minkä lisäksi yksi neutraali odotus kuului taito- kategoriaan.



KUVIO 5. 6. luokan poikien ennen liikuntatuntia asettamat odotukset kategorioittain

Odotusten sisältö kategorioissa oppilaat asettivat eniten odotuksiaan tunnin sisältöihin liittyviin tekijöihin, yhteensä 16 kpl. Tämän kohderyhmän otannassa (13 oppilasta) tuloksen voidaan kuvitella vastaavan keskiarvolla yli yhtä asetettua odotusta tunnin sisältöön liittyen oppilasta kohden. Tulos mukaillee Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen yhdeksäsluokkalaisilta (2010, 76) saamia tuloksia, jotka on esitelty taulukossa 1 luvun 3.2 alla. Pojista yli 80 % pitää tunnilla olevaa lajia merkitsevänä tekijänä, ja yli 72 % pelaamista merkittävänä osana koululiikunnan sisältöjä. Myös Matarman (2012) tekemässä tutkimuskatsauksessa 6. ja 9.

luokan oppilaille, yleisin oppilaiden liikuntaan liittyvä mieltymys liittyi lajin tai lajisisällön erittelyyn.

Tunnin sisällöissä koripallon ollessa tunnin lajina sisältöön liittyvistä odotuksista useat liittyivät pelaamiseen, jotka sijoittuvat neutraaleihin tai positiivisiin odotuksiin. Koripallokeroilta aineistossa oli yhteensä kahdeksan tunnin sisältöihin asetettua odotusta, joista kuusi liittyi pelaamiseen tunnin sisältönä. Tämä tukee tutkimustuloksia, jonka mukaan pojat pitävät pelaamista tärkeänä sisältönä (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2010, 76). Pojat kokevat myös kilpailusuuntautuneen motivaation merkitsevästi tärkeämmäksi kuin tytöt (Haapakorva & Väliuori 2008). Toisaalta kysyttäessä koululiikuntamotiiveja 7–9-vuotiailta, kilpailemisen näki tärkeänä vain 4 % oppilaista (Holopainen 1983, 87–89). Telinevoimistelu lajina eliminoi pelaamisen mahdollisuutta, jolloin sinne mainitut sisältöihin liittyvät odotukset kohdistuivat enemmän hyppimiseen, temppuiluun, telineiden ja esteiden yli menemiseen sekä liikuntavälineiden käyttöön (esim. trampoliini). Lintusen (1999) mukaan fyysiset pätevydenkokemukset ovat myönteisempiä poikien keskuudessa, ja näitä pätevyden kokemuksia odotettiin myös saavan telinevoimisteluun asetetuissa odotuksissa.

Oppilaiden asettamista odotuksista toiseksi suurin osuus kohdistui taito-kategoriaan, johon asetettuja odotuksia oli 13. Jaakkola (2010, 45–46) määrittelee liikuntaan kohdistettavien taitojen yhteydessä motorisen taidon käsitettä, joka sisältää aina tavoitteen, jota kohti pyritään. Motoriseen taitoon liittyy vaatimus kehon ja raajojen liikkeiden säätelystä tavoitteen saavuttamiseksi. Jaakkolan määritelmää tukien oppilaat asettivat paljon taitoihin liittyviä ”tavoitteita”, joita kuvaamme tässä tutkimuksessa odotuksina. Oppilaiden asettamaa positiivisten odotusten runsasta määrää omaan taidolliseen osaamiseen ja niiden kehittymiseen liittyen voidaan pitää tärkeänä, sillä niiden kautta syntyvät pätevyden kokemukset vaikuttavat positiivisesti liikuntamotivaatioon. Jaakkolan ja Liukkosen (2013, 147–149) liikuntamotiivaatiota määrittelevän itsemääräämisteorian mukaan oppilaan onnistumisen kokemusten tuoma fyysinen pätevyys on yksi kolmesta liikuntamotivaatioon vaikuttavasta tekijästä. Saamissamme tuloksissa positiiviset odotukset taidollista osaamista kohtaan myötäilevät myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010, 79) seurantatutkimuksen tuloksia, jossa oppilaat kokivat pätevyden kokemusten saamisen mieluisana asiana koululiikunnassa.

Tunnin tapahtumiin liittyvien odotusten osuus esiintyi aineistossamme kolmanneksi suurimpana. Kaikki tähän kategoriaan luokitelluista odotuksista olivat negatiivisia ja näistä suurin osa muodostui oppilaan mainitsemasta mahdollisuudesta loukkaantua tunnilla fyysisesti.

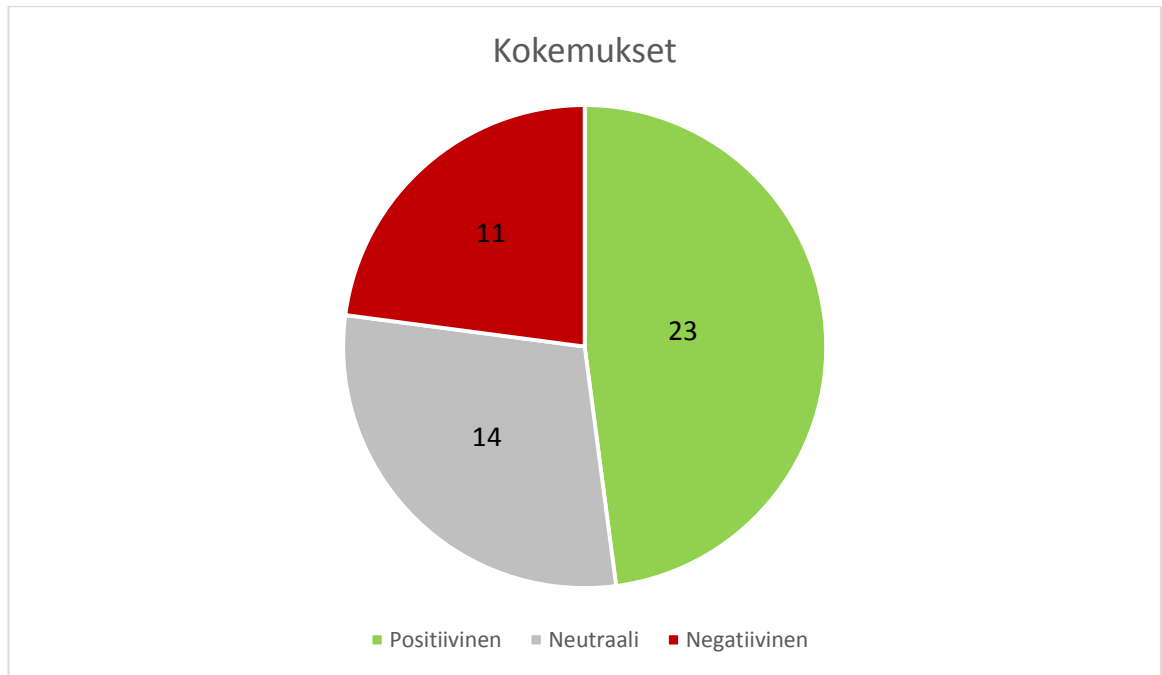
Matarman (2012) aineistossa 6. luokan oppilaiden kuvailemat koululiikuntaan liittyvät negatiiviset määritelmät liittyivät opettajaan, koululiikunnan pakollisuuteen ja inhottaviin lajeihin. Tulos on erilainen kuin tässä tutkimuksessa saatu tulos, jossa loukkaantumisen pelko nousi keskeisemmäksi negatiiviseksi koululiikuntaa kuvailevaksi seikaksi.

Sosiaaliseen kategoriaan kuuluvia odotuksia asetettiin yhteensä seitsemän. Oppilaiden tähän kategoriaan asettamista positiivisista odotuksista (5) kaikki liittyivät hyvään joukkuehenkeen ja toisten kannustamiseen. Tulos voidaan nähdä varsin kannustavana, sillä hyvä joukkuehenki ja toisten kannustaminen lisäävät oppilaiden yhteenkuuluvuutta. Jaakkolan ja Liukkosen (2013, 147–149) itsemääräämisteorian mukaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne on merkittävässä osassa liikuntamotivaation syntymisessä.

Opettajan toimintaan liittyen saimme aineistolta kaksi odotusta, jotka molemmat olivat negatiivisia. Molemmat tässä aineistossa esiintyneet odotukset liittyivät odotukseen saada opettajalta negatiivista ja huonoa palautetta.

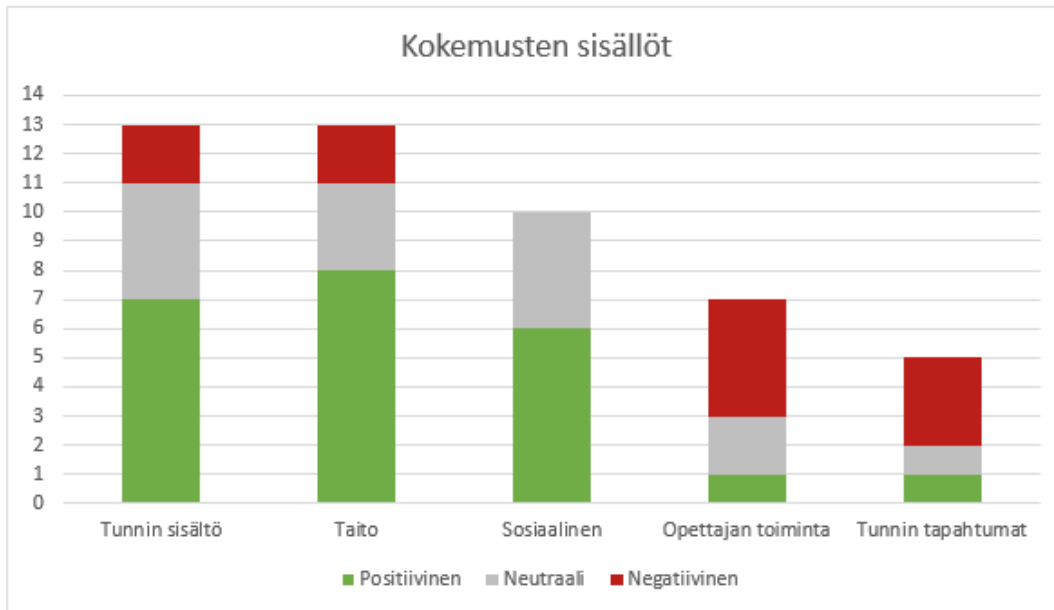
6.2 Oppilaiden kokemukset liikuntatunnista

Kuviossa 6 on esitelty oppilaiden kokemusten jakautuminen laadun mukaan. Kaikkiaan liikuntatunneilta kertyi 48 kokemusta, joista suurin osa (23 kokemusta) sijoittui positiiviseen kategoriaan. Neutraalien kokemusten kategoriaan liittyi 14 kokemusta ja negatiivisiin kokemuksiin 11 kokemusta. Oppilaiden kokemuksia liikuntatunnista kertyi saman verran kuin tunteihin asetettuja odotuksia, mutta näiden jakautumisen suhteessa positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin on havaittavissa eroavaisuuksia. Sekä odotuksissa että kokemuksissa suurin osa oppilaan vastauksista sijoittui laadultaan positiiviseen kategoriaan. Negatiivisen ja neutraalin kategorian suhde vaihtui siirryttäessä odotuksista kokemuksiin. Kokemuksissa laadultaan neutraalien kokemusten osuus oli toiseksi suurin (14 kokemusta), kun neutraalien odotusten osuus oli odotuksista pienin (9 odotusta). Oppilaiden kokemuksista negatiiviseen kategoriaan kuului vain 11 kokemusta, kun vastaavaan kategoriaan kuului 18 odotusta.



KUVIO 6. Oppilaiden kokemusten jakautuminen laadun mukaan

Positiivisia kokemuksia oli 23, jotka jakautuvat kokemuksen sisällön mukaan kuvion 7 mukaisesti. Valtaosa positiivisista kokemuksista sijoittuu taitoon (8) tai tunnin sisältöön (7). Sosiaaliseen kategoriaan sijoittuu kuusi positiivista kokemusta, kun tunnin tapahtumat ja opettajan toiminta -kategorioissa on molemmissa yksi positiivinen kokemus. Näissä kategorioissa positiivisten kokemusten osuus jää hyvin pieneksi, aivan kuten jäi ennen tuntia asetetuissa odotuksissakin. Neutraaliin kategoriaan kuuluvat kokemukset jakautuivat positiivisten kokemusten tavoin. Tunnin sisältöön, taitoon ja sosiaaliseen -kategoriaan sijoittuu eniten neutraaleja kokemuksia, kun opettajan toiminta ja tunnin tapahtumat -kategoriaan sijoittuu yhteensä vain kolme neutraalia kokemusta.



KUVIO 7. 6. luokan poikien kokemukset liikuntatunneilta kategorioittain

Kokemusten sijoittumisessa negatiiviseen kategoriaan tulos on päinvastainen verrattuna positiivisiin ja neutraaleihin kokemuksiin. Yhdestätoista negatiivisesta kokemuksesta seitsemän kuuluu opettajan toimintaan tai tunnin tapahtumiin, kun muiden kategorioiden osuudeksi jää neljä kokemusta. Negatiivisten kokemusten osuus oppilaiden kokemuksista on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa. Koivuniemi (2013, 49) tutki pro gradu -tutkielmassaan liikuntakokemuksia 9. luokkalaisten keskuudessa. Hänen tutkimuksessaan negatiivisten liikuntakokemusten osuus kaikista liikuntakokemuksista oli 14 %, kun vastaava osuus tässä tutkimuksessa on 23 %.

Määrällisesti suurimmiksi kategorioiksi nousivat tunnin sisältöihin ja taitoihin liittyvät kokemukset, jolloin molempiin kokemuksiin saatiin määrällisesti yhteensä 13 kappaletta. Tunnin sisältöihin kuuluvista kokemuksista useat koripallokerroilta saadut kokemukset liittyivät pelaamiseen tunnin sisältönä, jotka olivat joko neutraaliin tai positiiviseen kategoriaan sijoittuvia. Tulos on samantapainen kuin tunnin sisältöön asetetuissa odotuksissa, jossa kahdeksasta odotuksesta kuusi liittyi pelaamiseen.

Mielenkiintoisena seikkana oli myös siltä koripallotunnilta saadut vastaukset, jossa pelaamista ei ollut tunnin sisältönä, vaikka oppilaat odottivat niin olevan. Kokemuksista paistoi läpi kuitenkin kisailun ja kilpailemisen tunteen tyydyttyminen erilaisten kisojen avulla. Alla olevan esimerkki liittyy koripallotuntiin, jossa pelaaminen ei ollut tunnin sisältönä.

H: Harmittiko että se pelaaminen puuttui?

O: ”Ei. Muut kisat korvas sen pelaamisen ihan hyvin.”

Telinevoimistelussa tunnin sisältöön liittyvistä kokemuksista korostui paini, jota oppilaat saivat harjoitella ensimmäisen kerran osana telinevoimistelutunteja. Telinevoimistelusta saatuja fyysiseen suorituskyykyyn liitettäviä kokemuksia pidettiin kaiken kaikkiaan tärkeinä, joista myös Lintunen (1999) mainitsee puhuttaessa poikien motivoitumisesta liikunnassa. Painin lisäksi pukkitappelu oli esimerkki fyysisistä suorituskyykyä mittaavasta harjoituksesta tunnin sisältönä.

O: ”Sitä painia oli, sitä ei oo koskaan ennen ollu. Se oli mukavaa”

Taidot-kategoriaan liitettäviä kokemuksia oli määrällisesti saman verran kuin tunnin sisältöön liittyviä kokemuksia (13). Taitojen oppimisprosessi on oppilaille hyvin tietoista toimintaa, koska taitojen harjoittelussa on tärkeää analysoida tehtyjä suorituksia (Jaakkola 2010, 37). Näin ollen oppilaille saattoi olla luontaista ja helpompaa kuvata mieleen jääneitä taitosuorituksia tekemissämme haastatteluissa, koska ne jäivät tunnilta vahvasti mieleen. Tällä asialla saattoi olla vaikutusta taitokokemusten verrattain suureen määrään.

Vertaamme taidot-kategoriassa esiintyviä kokemuksia teoriaosuuden alaluvussa 3.1.2 esiteltyyn tehtäväorientaatio-malliin (kuvio 3). Tehtäväorientaatiossa suorituksen motiivit ja saadut kokemukset liittyvät kahteen eri tapaan osoittaa pätevyyttä, jotka ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Otimme juuri taitoihin liitettävät kokemukset mukaan tähän tehtäväorientaatioteorian vertailuun, koska koimme, että ne ovat ainoita kokemuksia, jotka sopivat tehtäväorientaatioteorian määrittelyyn ja sitä kautta analysoitavaksi. Taitokokemusten jaottelu tämän teoreettisen mallin avulla on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Taitokokemusten jaottelu tehtäväorientaatioteorian mukaisesti.

Tehtäväsuuntautuneet taitokokemukset	Minäsuuntautuneet taitokokemukset
”Harjoiteltiin lay-uppia, meni hyvin vaikka en oo ennen ite kokeillu”	”Pärjäsin pelissä ja olin ihan hyvä”
”Opeteltiin suojaaminen hyvin”	”Meidän joukkue voitti ja mä sain pelissä pari koria”
”Pallon pyörittely jalkojen välissä onnistui paremmin kuin ennen”	”Mulla tuli pari koria tehtyä”
”Korinteko onnistui koko ryhmällä”	”Tuo ei mennyt mulla hyvin, osuin siinä köysiin”
”Onnistuin permantojutussa hyvin”	”Tuo rengasjuttu meni mulla ehkä parhaiten”
”Tein yhden sellaisen tempun jota ei ollut tarkoitus tehdä, mutta se onnistui hyvin”	
”Lentokuperkeikkoja oli mukava tehdä ja onnistua”	
”En oo koskaa aikasemmin ollu painia, ja se onnistui mulla hyvin”	

Tehtäväsuuntautuneisuudessa pätevyyden tunne syntyy oman suorituksen kautta, toisin sanoen esimerkiksi yrittämisen ja oman kehittymisen seurauksena. Tehtäväorientaatiossa vertailun tekeminen muihin oppilaisiin on verrattain vähäistä. Tehtäväsuuntautuneisuuteen liitettävästä kokemuksesta on esimerkkinä oppilaan kommentti ”*Pallon pyörittely jalkojen välissä onnistui paremmin kuin ennen*” josta käy ilmi, että kokemuksen aiheutti onnistunut kokemus taidon kehittymisestä viime kertaiseen omaan suoritukseen verrattuna. Minäsuuntautunut oppilas puolestaan peilaa itseään suhteessa toisiin ja annettuihin normeihin. Minäsuuntautuneisuudessa kilpailun merkitys koetaan tärkeänä pätevyyden tunteen lähteenä. Minäsuuntautuneesta kokemuksesta esimerkki ”*Meidän joukkue voitti ja mä sain pelissä pari koria*” kertoo, kuinka oppilaalle on merkitsevää kilpailun, eli tässä tapauksessa pelin lopputulos, sekä oma suoriutuminen pelissä muihin verrattuna. Näitä suuntauksia eritellessä on syytä muistaa, että suuntautumiset eivät ole toisiaan poissulkevia, jolloin ihmisellä on usein piirteitä molemmista suuntauksista. (Jaakkola & Liukkonen 2013, 153–155.)

Taitokokemusten jaottelussa on käytetty rajatapausten kanssa hyväksi myös oppilaskohtaista tulkintaa siitä, onko kokemus tehtävä- vai minäsuuntautunut. Esimerkiksi, jos kokemusta vastaan asetettu odotus nähtiin tehtäväsuuntautuneena, kokemuskin on kallistettu sille puolelle. Näin ollen esimerkki *”Onnistuin permantojutussa hyvin”* on kallistettu tehtäväsuuntautuneeksi, vaikka kommentin perusteella se voitaisiin nähdä myös minäsuuntautuneena. Taulukon 4 jaottelussa 13 taitokokemuksesta kahdeksan liittyi tehtäväsuuntautuneisuuteen ja viisi minäsuuntautuneisuuteen. Liikuntatunneilla viihtymisen kannalta riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden tukeminen on nähty tärkeänä (esim. Wallhead & Ntoumanis 2004), jolloin tämä tulos nähdään tätä kehitystä tukevana. Toki on syytä muistaa, että tämä vertailu tehtiin 13:sta kokemukselle. Kuitenkin tämän tutkimuksen otannalla ja tähän tutkimukseen kuuluvilla tunneilla tehtäväsuuntautuneisuutta tuetaan oppilaiden vastausten perusteella riittävästi.

Opettajan toiminta -kategoriaa laskettiin kuuluvaksi seitsemän kokemusta, joista suurin osa (4 kokemusta) oli laadultaan negatiivisia. Alla oleva esimerkki sijoittuu negatiiviseen opettajan toimintaan, sillä haasteltava oppilas asetti ennen tuntia pidetyssä haastattelussa odotuksen, jossa hän nimenomaan toivoi saavansa opettajalta kehuja.

H: Mitä huonoja kokemuksia sait liikuntatunnilla?

O: ”No en kyllä saanut niitä kehuja.”

Saaduissa tuloksissa opettajan toimintaan kohdistuvista kokemuksista suurin osa on negatiivisia, mikä on yhteydessä Zacheuksen ja Järvisen (2007, 17) tutkimuksen tuloksiin, joissa negatiiviset liikuntakokemukset johtuivat pitkälti opettajan toiminnasta. Myös Koivuniemen (2013, 58) pro gradu tutkielman mukaan opettajan toiminta oli merkittävänä vaikuttajana negatiivisten liikuntakokemuksen syntyyn. Hänen tutkimuksessaan kaikki koehenkilöt (11) mainitsivat, että opettajan toiminnalla oli ollut vaikutusta heidän negatiivisten liikuntakokemusten syntymiseen.

Sosiaaliseen -kategoriaan kuuluvia kokemuksia esiintyi kaikkiaan kymmenen. Tähän kategoriaan kuuluvissa kokemuksissa yhteisenä tekijänä olivat positiivinen yhteishenki ja toisten kannustaminen, josta kertoo oppilaan mainitsema esimerkki *”Oli hyvä yhteishenki ja kaikki kannusti toisiaan ja onnitteli jos onnistui”*. Tulos on samansuuntainen kuin odotusten sosiaalisia tekijöitä erittelevien vastausten kanssa.

Sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta negatiivisten kokemusten syntymiseen tutkimuksemme tulos poikkeaa esimerkiksi Koivumäen tutkimuksen tuloksista. Hänen tutkimuksensa mukaan oppilaiden välinen sosiaalinen kanssakäyminen oli merkittävänä vaikuttajana negatiivisten liikuntakokemusten syntyyn. (Koivumäki 2013, 55.) Omassa tutkimuksemme oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta aiheutuneita negatiivisia kokemuksia ei esiintynyt. Saamamme tulos voidaan nähdä positiivisena, sillä oppilaiden välinen sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja hyvä yhteishenki ovat itsemääräämisteorian mukaan merkittävänä tekijänä positiivisen liikuntamotivaation syntymisessä (Jaakkola & Liukkonen, 201, 147–149).

Tunnin tapahtumat kategoriaan liittyviä kokemuksia esiintyi viisi, joista suurin osa (3 kokemusta) oli negatiivisia. Tunnin tapahtumiin kuuluvat negatiiviset kokemukset liittyivät kaikki tunnilla tapahtuneeseen pieneen fyysiseen vammaan. Esimerkkejä saaduista vammoista liikuntatunneilla olivat koripallon osuminen ranteeseen tai jalan vääntyminen. Kuitenkin verrattaessa kokemuksia tunnin tapahtumiin asetettuihin odotuksiin nähden, tulos on myönteisempi, sillä asetettuja negatiivisia odotuksia oli yhteensä 10.

6.3 Odotusten toteutuminen

Tulosten analyysin perusteella oppilaiden asettamista 48 odotuksesta toteutui 30. Laadultaan positiivisista odotuksista valtaosa toteutui, kun 21 asetetusta odotuksesta 19 toteutui. Negatiivisten odotusten tulos oli päinvastainen. Asetetuista 18 negatiivisesta odotuksesta vain neljä toteutui. Neutraaleista yhdeksästä odotuksesta toteutui neljä.

Odotusten sisällöistä toteutui parhaiten taitoon liittyvät odotukset, johon asetetusta 13 odotuksesta toteutui 10. Taito kategoriassa toteutuneista kymmenestä odotuksesta yhdeksän oli laadultaan positiivisia. Tämä positiivisten odotusten asettaminen kertoo, että oppilaat odottivat liikuntatunneilla onnistuvansa taidollisesti hyvin ja niiden toteutuessa näin voidaan nähdä myös tapahtuneen. Taitoihin asetetut odotukset ovat siis suurelta osin realistisia, koska suurin osa niistä toteutui. Tietysti on mahdotonta sanoa, vastasivatko asetetut odotukset oppilaiden todellista taitotasoa, ja joutuivatko he ponnistelemaan saavuttaakseen asetetut odotukset.

Toinen huomion arvoinen tulos on tunnin sisältöön liittyvien odotusten todennäköinen toteutuminen. Tunnin sisältöön asetetuista 16 odotuksesta toteutui 12. Laadultaan nämä odotukset olivat suurelta osin neutraaleja ja ne liittyivät tunnilla suoritettaviin harjoitteisiin. Tuloksesta on pääteltävissä, että oppilaat osasivat odottaa, mitä harjoitteita koripallo- ja telinevoimistelutunteihin kuuluu. Tulosten valossa onkin pohdinnan arvoista, ovatko liikuntatuntien harjoitteet liian toistuvia vuodesta toiseen, kun oppilaat osasivat odottaa niitä.

Oppilaat asettivat runsaasti odotuksia tunnin tapahtumiin liittyen. Nämä kymmenen odotusta olivat kaikki laadultaan negatiivisia ja kohdistuivat suurelta osin lievän fyysisen vamman sattumiseen. Näistä odotuksista toteutui osittain vain kolme, mikä toki nähdään hyvänä asiana. Tuloksien mukaan oppilaat "pelkäävät" satuttavansa itseään liikuntatuntien aikana vaikka loukkaantumiset, pienet pintanaarmutkin mukaan lukien, näyttäytyvät varsin harvinaisina tämän tutkimuksen aineistolla. Oppilaiden pelko satuttaa itseään fyysisesti on nousut keskeiseksi myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Murisin (2007, 4-5) keräämässä aineistossa, jossa eriteltiin useita lasten pelkoja käsitteleviä tutkimuksia, yhteiseksi tekijäksi lasten pelkoihin liittyen nousivat pelko vaarallisiin tilanteisiin joutumisesta sekä pelko satuttaa itseään fyysisesti.

6.4 Tulosten yhteenveto

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme "Millaisia odotuksia alakoulun 6. luokan oppilaille on liikuntatuntia kohtaan" saimme varsin laajan skaalan vastauksia. Oppilaiden asettamien odotusten laatu jakautui melko tasaisesti positiivisten ja negatiivisten odotusten välillä. Asetetuista odotuksista 44 % on laadultaan positiivisia ja 38 % negatiivisia. Neutraalien odotusten osuudeksi jäi 18 %. Laadultaan positiiviset odotukset kohdistuvat sisällöltään suurimmaksi osaksi taidollisiin odotuksiin, joiden osuus aineistossa oli 48 %. Negatiivisista odotuksista selkeästi suurin osa sijoittui sisällöltään tunnin tapahtumat -kategoriaan, joiden osuus on 56 %.

Nostamme tuloksista merkittäväksi tunnin tapahtumissa esiintyvän suuren negatiivisten odotusten määrän, joista suurin osa liittyi loukkaantumisen pelkoon. Liikuntatuntien lajeilla saattoi olla vaikutusta tähän suureen loukkaantumisiin liittyviin odotusten määrään, mutta tulos on silti merkittävä. Tapaturmiin joutumisen pelko, kuten pallon osuminen naamaan tai telinevoimistelussa patjalta tippuminen aiheuttivat pelkoa ja ahdistusta oppilaille ennen liikuntatuntien alkua. Oppilaiden asettamien odotusten sisällöt jakautuivat melko tasaisesti eri

kategorioiden välillä. Ainoastaan opettajan toiminta -kategoriaan kuuluvia odotuksia asetettiin selkeästi muita vähemmän. Suurin osuus odotusten sisällöistä asetettiin tunnin sisältö -kategoriaan, johon sijoittui 33 % kaikista odotuksista.

Ojasen (2015, 16–19) mukaan yksi liikunnan aloittamisen lähtökohdista ovat myönteiset odotukset liikunnasta saatavia vaikutuksia kohtaan. Jos nämä odotukset puuttuvat kokonaan, liikunnan harrastaminen loppuu tai sitä ei aloiteta ollenkaan. Ojanen toteaa myös, että motivaatio voi alkaa siirtyä ulkoisiin tekijöihin ja kohti amotivaatiota, jos negatiiviset odotukset alkava hallita yksilön suhtautumista liikunta kohtaan. Näin ollen on tärkeää, etteivät odotukset ole liiaksi negatiivisia. Tässä aineistossa positiivisten odotusten osuus oli Ojasen mainintoja tukien suurin (44 %), mutta myös negatiivisia odotuksia esiintyi lähes yhtä paljon (38 %). Toisaalta laskettuna yhteen positiivisen ja neutraalin kategorian odotusten määrä edustaa se suurinta osaa odotuksista (62 %), jolloin odotukset voidaan nähdä pääosin myönteisinä.

Toiseen tutkimuskysymykseemme "Millaisia kokemuksia 6. luokan oppilaille muodostuu liikuntatunnin aikana" vastaukset jakautuivat seuraavalla tavalla: suurin osa (48 %) oppilaiden kokemuksista oli laadultaan positiivisia. Neutraalien kokemusten osuus oli toiseksi suurin 29 %, jolloin negatiivisten kokemusten osuudeksi jäi 23 %. Laadultaan positiiviset kokemukset kohdistuivat sisällöltään suurimmaksi osaksi taito kategoriaan, jonka osuus positiivista kokemuksista on 35 %. Laadultaan neutraalit kokemukset sijoittuivat valtaosaltaan tunnin sisältöön, taitoon ja sosiaaliseen kategoriaan, joihin neutraalit kokemukset jakautuivat tasaisesti. Negatiivisten kokemusten jakautuminen poikkeaa positiivisten ja neutraalien kokemusten jakautumisesta, sillä 64 % negatiivisista kokemuksista liittyi opettajan toimintaan tai tunnin tapahtumiin.

Wallheadin ja Ntoumanisin (2004) tutkimustuloksiin verraten, taidoista tekemämme analyysi tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden näkymisestä oppilaiden kokemuksissa voidaan nähdä olevan yhteys aineistossa esiintyvän positiivisten kokemusten (48 %) suureen määrään. Tehtäväsuuntautuneet kokemukset voivat siis olla yksi vaikuttava tekijä siihen, että lähes puolet kokemuksista olivat positiivisia, ja 77 % joko positiivisia tai neutraaleja. Positiivisten kokemusten määrä on myös rohkaiseva uuden opetussuunnitelman liikunnan tavoitteiden kannalta, jossa tärkeänä seikkana nähdään positiivisten kokemusten tuottaminen ja liikunnalliseen elämäntapaan kasvaminen.

Kolmannen tutkimuskysymyksen ”Miten 6. luokan oppilaiden odotukset toteutuivat liikuntatunnilla” näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden 48 odotuksesta toteutui 30. Tarkasteltaessa odotusten toteutumiseen liittyviä tutkimustuloksia oppilaskohtaisesti, havaittiin tiettyjen oppilaiden välillä yhteyksiä liittyen heidän asettamiensa odotusten laatuun ja odotusten toteutumiseen. Ryhmästä erottui oppilasjoukko, jonka asettamat odotukset olivat pääosin positiivisia ja joiden odotuksista toteutui suurin osa (79 %). Nimesimme oppilasjoukon heidän odotustensa laadun mukaisesti ”positiivareiksi”. Jäljelle jääneistä oppilaista erottui myös päinvastainen joukko, jonka asettamat odotukset olivat pääosin negatiivisia. Tälle ”negatiivareiden” joukolle oli yhteistä myös se, että heidän asettamista odotuksista toteutui vain pieni osa (14 %). Kun poistimme kohdehenkilöistä kaksi edellä mainittua ryhmää, jäi jäljelle ”neutralistien” joukko, jolla laadultaan positiivisia ja negatiivisia odotuksia esiintyi yhtä paljon. Tämän joukon odotusten toteutuminen sijoittui ”positiivareiden” ja ”negatiivareiden” välimaastoon, kun heidän asettamistaan odotuksista toteutui 60 %. Näiden tulosten valossa voimme sanoa, että ”positiivarit” asettivat tuntia kohtaan realistisempia odotuksia kuin ”negatiivarit”. Kohdejoukon profiloituminen odotusten toteutumisen mukaan on esitetty liitteenä olevassa taulukossa (liite 4).

Matarman (2012) aineistossa on myös erotettavissa ”negatiivareihin” liitettävät oppilaat, jotka asettivat kielteisiä ilmaisuja johonkin liikunnan osa-alueeseen liittyen. Nämä oppilaat asettivat kuitenkin muihin tehtäviin pääosin myönteisiä tai neutraaleja ilmaisuja, jolloin tulos on erisuuntainen kuin tässä tutkimuksessa saatu tulos, jossa ”negatiivareiden” kaikki odotukset olivat pääosin negatiivisia.

Tulokset itsemääräämisteorian näkökulmasta

Vedämme saatuja tuloksia yhteen teoriaosuuden luvussa 3.1.2 esittelemäämme itsemääräämisteoriaan verraten (kuvio 3, 17–18). Itsemääräämisteorian nähdään olevan merkittävä tekijä liikuntamotivaation synnyssä. Keskeisenä teoriassa nähdään vaikuttavan koettu pätevyys ja autonomia sekä yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen. Nämä itsemääräämisteoriassa esiintyvät osa-alueet nähdään ihmisen psykologisina perustarpeina, joita ihmiset pyrkivät tyydyttämään ympäröivän maailman kanssa. Itsemääräämisteoria on toiminut yhtenä taustateorian uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 liikunnan osuoksien määrittelyssä, jolloin sitä on myös mielenkiintoista verrata tämän aineiston liikuntaan kohdistetuissa odotuksissa ja kokemuksissa. (Pietilä 2014.)

Koettua pätevyyttä oppilaat erittelivät niin odotusten kuin kokemustenkin kohdalla. Kokemusten jakautumisessa laatukategorioiden mukaan on nähtävissä myönteinen tulos tukien liikuntatunnilla koettua pätevyyttä, kun 48 kokemuksesta 23 oli positiivisia ja peräti 37 kokemusta joko positiivisia tai neutraaleja. Myös negatiivisten kokemusten määrä pienenee negatiivisiin odotuksiin verrattuna. Oppilaat asettivat paljon positiivisia odotuksia omiin taitoihin liittyen, ja ne myös toteutuvat suurella prosentilla (9/10). Oppilaat kokevat olevansa hyviä taidollisesti, ja koska nämä odotukset myös toteutuvat, niiden voidaan nähdä parantavan tunnilla koettua pätevyyttä.

Tulosten perusteella odotukset tunnilla tapahtuvaa loukkaantumista kohtaan nousivat myös merkittäväksi. Vaikka oppilaat kokevat olevansa hyviä taidollisesti, tämän tuloksen perusteella voidaan myös pohtia, liittyykö odotettujen loukkaantumisten suuri määrä osaltaan omaan taidolliseen epävarmuuteen. Aineistossa esiintyvät esimerkit, jotka liittyvät koripallon syötön osumisen ranteeseen tai patjalta tippumiseen kertovat siitä, että omia taitoja kohtaan on olemassa epävarmuutta. Oppilaiden koettua pätevyyttä on siis myös varaa parantaa taidollisiin seikkoihin liittyen. Aineiston perusteella koetun pätevyyden osa-alueista fyysiset pätevyydenkokemukset ovat tälle tutkimusryhmälle tärkeitä muun muassa painimiseen liitettävien myönteisten kokemusten johdosta.

Koetun autonomian näyttäytyminen aineistossa oli koettua pätevyyttä harvinaisempaa. Aineiston vastausten perusteella oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa tunneilla tapahtuviin harjoitteisiin ja sisältöihin ovat vähäiset. Tunnin sisällöt ovat oppilaiden vastausten perusteella toistuvia ja ennalta-arvattavia. Myöskään opettajan toimintaa kuvaillen oppilaat eivät mainitse opettajan antamia vapauksia tuntien suunnitteluun liittyen. Esimerkkivastaus kertoo opettajan tavasta johtaa opetusta opettajajohtoisesti:

O: ”Noo ope kertoo mitä tehdään, ja joskus kun jotkut kysyy että saako tehdä voltteja trampalta, niin ope sitten sanoo millon niitä saa tehdä”

Esimerkkinä voltin tekeminen ei ehkä ole paras esimerkki kuvaamaan tunnilla ilmenevää autonomiaa, koska opettajan on myös huolehdittava harjoitteiden turvallisuudesta. Esimerkki kertoo silti sen, kuinka opettaja haluaa määritellä tunnilla tehtävien harjoitteiden kulun.

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta oppilaat kuvailivat eniten hyvän yhteishengen ja toisten kannustamisen kautta sekä odotusten että kokemusten kohdalla. Hyvän yhteishengen näkymistä

eriteltiin muun muassa tunnilla pelaamiseen ja joukkueiden yhteiseen toimintaan liittyen. Sosiaaliseen kategoriaan liitettävissä kokemuksissa huomattava tulos on myös, että kokemuksista yksikään ei ole negatiivista laatua edustava. Tämä tulos tulee nähdä erittäin myönteisenä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevana. Ennen tuntia osa oppilaista mietti myös kiusaamisen mahdollisuutta liikuntatunnin aikana, mutta yksikään näistä odotuksista ei toteutunut.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä käsitteitä sekä niiden toteutumista omassa tutkimuksessamme. Alaluvussa 7.2 tarkastelemme tutkimustamme kriittisesti pohtimalla aineistonkeruun sekä käyttämiemme vertailututkimusten soveltuvuutta omaan tutkimukseemme. Alaluvussa 7.3 esittelemme tekimiämme johtopäätöksiä tutkimuksemme keskeisimmistä tuloksista sekä niistä kumpuavia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen työväline. Tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 1998, 211.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 211–213) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tiettyjen kriteerien mukaan. Näitä kriteereitä ovat *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *varmuus* ja *vahvistettavuus*. Tutkimuksen *uskottavuutta* tarkasteltaessa huomio kiinnitetään siihen, miten tutkija tulkitsee ja käsitteellistää koehenkilöiden käsityksiä. Tutkimuksen *siirrettävyydestä* puhuttaessa pohditaan, onko tutkimus mahdollista siirtää tietyin ehdoin johonkin toiseen kontekstiin. Tutkimuksen *varmuudella* tarkoitetaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien tekijöiden huomointia mahdollisuuksien mukaan. *Vahvistettavuudesta* puhuttaessa tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksesta.

Kun tarkastelemme omaa tutkimustamme ja sen toteuttamista, mielestämme edellä mainitut luotettavuuden kriteerit täyttyvät melko hyvin. Tutkimuksen *uskottavuuden* lisäämiseksi seurasiimme kaikki liikuntatunnit, joihin aineistonkeruumme kohdistui. Näin aineistonkeruun metodina ei ollut pelkästään haastattelu, vaan teimme liikuntatunnin aikana myös muistiinpanoja koehenkilön toiminnasta. Haastatteluissa ilmenneiden kokemusten tulkinta ja käsitteleminen oli helpompaa, kun oppilaan vastauksia pystyi peilaamaan hänen toimintaansa liikuntatunnilla. Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös se, että haastatteluiden litterointi suoritettiin heti liikuntatunnin jälkeen. Näin tunnin tapahtumat olivat tuoreessa muistissa ja pei-

lattavissa tekstiksi purettuun haastatteluun. Tutkijaparilla on myös suuri vaikutus tutkimuksen uskottavuuden ja koko luotettavuuden parantamisessa. Mikäli koehenkilön kommentti ei ollut helposti tulkittavissa, pystyi tutkijapari antamaan oman näkemyksensä asiasta.

Luotettavuuden kriteerinä olevaa *siirrettävyyttä* tarkasteltaessa tutkimuksen kohderyhmä luo tutkimukselle oman erityispiirteensä, minkä vuoksi tutkimus ei voi olla täysin siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimuksessamme on kuitenkin piirteitä, jotka tekevät tutkimuksesta helpommin yleistettävän ja näin myös siirrettävän. Tutkimuksemme kohderyhmänä oli varsin tavallinen, oppilasainekseltaan heterogeeninen poikien liikuntaryhmä. Ryhmällä ei ollut mitään erityispiirrettä esimerkiksi liikunnallisuuden painottumisen tai oppimisvaikeuksien suhteen, mikä olisi saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksemme aineiston keruu suoritettiin kuukauden mittaisen jakson aikana, mikä antoi yksittäisen oppilaan ja koko ryhmän toiminnasta todellisimman kuvan. Laskemme luotettavuuden ja siirrettävyyden parantajaksi myös sen, että aineiston kerättiin kahden toisistaan merkittävästi poikkeavan liikuntalajin opetuksen puitteissa.

Tutkimuksen *varmuuteen* liittyvä ennustamattomuus pyrittiin pitämään läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Tämä ennustamattomuus näkyi tutkimuksessamme esimerkiksi analyysiin kuuluvan luokittelun yhteydessä. Tulosten yhteydessä esitetyt kategoriat muodostuivat aidosti aineistosta, eikä kategorioiden syntymiseen vaikuttaneet aikaisemmat tutkimukset tai niissä esiintyvä luokittelu. Tutkimuksessamme *vahvistettavuus* näyttäytyy vertailtaessa tutkimustuloksiamme muihin samoja aiheita käsitteleviin tutkimuksiin. Kuten tulosten esittämisen yhteydessä mainitsemme, muut samoja aiheita käsitelleet tutkimukset ovat saaneet osittain samoja tuloksia kuin oma tutkimuksemme. Tutkimuksemme tuloksissa esiintyneiden yhteneväisyyksien kautta voimmekin sanoa, että tutkimuksessamme on nähtävissä luotettavuuden kriteerinä oleva vahvistettavuus.

Huomioidaksemme tutkimuksen eettiset näkökulmat, olemme noudattaneet läpi tutkimuksen *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan* (2012) ohjeita. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Emt., 6).

Koehenkilöiden itsemääräämisoikeus otettiin huomioon tutkimuslupia haettaessa, jolloin oppilaille oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Samassa sekä oppilaille että vanhemmalle suunnatussa tutkimuslupalomakkeessa (liite 3) kerroimme myös tut-

kimuksemme tarkoituksesta sekä eettisistä periaatteista, joihin nojaamme läpi tutkimusprosessin. Kuten tutkimuslupalomakkeessa lupasimme, säilytimme oppilaiden anonyymiyden läpi tutkimuksen. Aineiston käsittelyn yhteydessä kohdehenkilöt eriteltiin toistaan kirjaintunnuksen avulla, jotta litteroitua aineistoa pystyttiin erottelemaan ja yhdistelemään. Tutkielmamme tulososioissa käytetyissä esimerkkivastauksista nämä kirjaintunnuksia ovat poistettu, jotta oppilaita ei osata yhdistää kirjaintunnuksiin. Tutkimusaineistoa säilytettiin lupauksemme mukaisesti vain tutkijoiden saatavilla ja nauhoitteet sekä litteroitu aineisto tuhoetaan tämän tutkimuksen valmistuttua.

Hyvän tieteellisen käytännön ohjeen mukaan olemme olleet rehellisiä sekä huolellisia tekemässämme tutkimustyössä, tulosten esittämisessä ja niiden arvioinnissa. Olemme kertoneet selkeästi ja avoimesti tutkimusprosessistamme. Olemme viitanneet tutkimuksessamme asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden työhön ja tutkimusraporttimme noudattaa tieteelliselle tiedolle ominaista tapaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.)

7.2 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Tarkasteltaessa tutkimuksemme toteuttamista kriittisin silmin havaitsimme muutamia asioita, jotka olisi voinut toteuttaa paremmin. Eniten nämä huomiot kiinnittyvät aineistonkeruuseen. Jälkikäteen tarkasteltuna aineistonkeruussa käytetyn teemahaastattelun kysymysrunгон sisällön ja jäsentelyn suunnitteluun olisi voinut enemmän ottaa huomioon tutkimuksen kohderyhmän iän ja kehitystason. Kysymysrunkomme haastattelutilanteisiin oli muokattu suoraan sen mukaan, mitkä tutkimuskysymyksemme olivat. Näin ollen kysyimme oppilailta suoraan tutkimuskysymyksissämme olevista käsitteistä eli kokemuksesta ja odotuksesta. Haastattelumme pääteemana oleva kokemus tuntui olevan käsitteenä hieman hankala 6. luokan oppilaille. Haastattelussa käytettävän käsitteistön kanssa tulisi olla tarkkana, jotta lapsi varmasti ymmärtää riittävän hyvin mistä haastattelija puhuu, ja jotta haastattelija ja haastateltava puhuvat ”samaa kieltä” (Hirsjärvi & Hurme 2008, 128–132).

Vastaukset odotuksiin ja kokemuksiin olivat myös aika suppeita, jolloin vastausten takana piilevä merkitys oli etsittävä tulkinnan kautta. Harva oppilaista osasi eritellä kokemuksiaan ilman selventäviä lisäkysymyksiä. Emme olleet suunnitelleet näitä lisäkysymyksiä tarpeeksi hyvin, sillä osa esittämistämme lisäkysymyksistä oli johdattelevia. Kysymysrunkoa olisi voinut suunnitella enemmän sen mukaan, miten 6. luokan oppilaan on mahdollisimman helppo eritellä esimerkiksi saatua kokemusta liikuntatunnilta. Olemme aloittelevia tutkijoita

ja saimme hyvää oppia siitä, kuinka tulevaisuudessa olisi parempi haastatella alakouluikäisiä oppilaita, joille haastattelussa olevat käsitteet voivat olla haastavia.

Teemahaastattelu ei ole vain pääteemojen esittämistä, vaan selventäviin lisäkysymyksiin on varauduttava. Toisaalta on muistettava, että koskaan ei voi ennalta varautua kaikkiin tarvittaviin lisäkysymyksiin eikä varsinkaan niiden muotoiluun. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 184.) Vaikka kaikkiin tarvittaviin lisäkysymyksiin ei voinut valmistautua, olisimme voineet kehittää haastattelurunkoa aineistonkeruuprosessin aikana tarkastelemalla säännöllisesti litteroitua aineistoa. Tämän tarkastelun avulla olisimme voineet erottaa, mitkä haastattelukysymykset olivat niitä, jotka poikivat tutkimuskysymyksiä tukevia vastauksia. Ja toisaalta myös kysymyksiin, missä vastaukset olivat dikotomisista ”joo” tai ”ei”-tyyppisiä, olisi voinut kehittää entistä enemmän valmiiksi selventäviä apukysymyksiä.

Haastattelurungon luomisessa olisimme voineet tarkastella enemmän tutkielmamme taustalla olevaa teoriaa. Useissa liikuntakokemuksiin liittyvissä taustateorioissa oppilaiden autonomia nähdään erittäin merkityksellisenä tekijänä fyysisten pätevyyskokemusten ja sosiaalisten suhteiden lisäksi. Esittämämme lisäkysymykset saattoivat liittyä oppilaiden väliin suhteisiin tai taidolliseen osaamiseen, mutta oppilaiden autonomia ei näyttäytynyt kysymyksissämme millään tavalla. Tämän tausta-ajatuksen puuttuminen aineistonkeruun kohdalla saattoi vaikuttaa vahvasti siihen, ettei oppilaiden autonomia esiintynyt tutkimustuloksissamme juuri lainkaan.

Toinen kriittistä ajattelua herättävä näkökulma tutkimuksessamme kohdistuu käyttämiimme vertailututkimuksiin. Käytimme esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen luomisessa ja tulosten vertailun yhteydessä Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010) Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointia, jonka kohdehenkilöinä olivat 9. luokkalaisten oppilaat. Oma tutkimuksemme kohdistui 6. luokan oppilaisiin, joiden käsitykset ja kokemukset liikunnanopetuksesta eivät välttämättä ole täysin vastaavia kolme vuotta vanhempiin oppilaisiin verrattuna. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010) seuranta-arvioinnin käyttämistä vertailututkimuksena kuitenkin puoltaa se, että kyseinen tutkimus oli ainoa tutkimiamme osa-alueita laajasti kuvaava tutkimus. Kuudennen luokan ja yhdeksännen luokan oppilaita yhdistää se, että molempien ikäluokkien liikunnallinen kehitys on lähes samassa vaiheessa oppilaiden murrosiässä tai sen kynnyksellä olemisen myötä. Alakoulussa käytössä olevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 249) kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilaat mielletään fyysisen ja henkisen kehitysvaiheen mukaisesti samaan luokkaan kuuluvaksi.

Molemmat ikäluokat kattavassa ryhmittelyssä opetussuunnitelman mukaiset liikunnanopetuksen sisällöt, tavoitteet ja arviointi ovat samat.

7.3 Johtopäätökset

Tutkimuksen kohderyhmän ikäisille oppilaille on tyypillistä, että oppilaiden kehitystasossa on suuria eroja. Murrosiän kynnyksellä olevilla oppilailla taitavuus, fyysiset suoritukset ja motoriset kyvyt kehittyvät nopeasti ja eri tahdissa. (Miettinen, 1999, 16.) Tutkimuksen tuloksia peilattaessa tämä tosiasia on syytä ottaa huomioon, jolloin tuloksista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä ikäkauden yleisimmistä liikuntaan kohdistuvista odotuksista tai kokemuksista. Myös meidän otannassamme mukaan mahtuu kehityksen eri vaiheissa olevia oppilaita, jolla on vaikutusta siihen, millaisena tulokset näyttäytyvät.

Tutkimuksemme suuntautuminen poikien liikuntaryhmään loi omat erityispiirteensä tutkimukseen ja sen tuloksiin. Tutkimuksemme tuloksissa korostuivat taidolliset odotukset ja kokemukset, jotka myös aikaisemmissa tutkimuksissa ovat näyttäytyneet pojille ominaisina piirteinä. Esimerkiksi fyysiset pätevyyskokemukset ja liikuntataitojen hallitseminen ovat näyttäytyneet tutkimusten valossa merkittävimpänä pojilla kuin tytöillä (Lintusen 1999, 127–128). Liikunnan vaikuttavuus oppilaiden hyvinvointiin ja sosiaalisen ilmapiirin näyttäytyminen jäi tutkimuksemme tuloksissa pienempään rooliin kuin taitoihin liittyvät kokemukset. Tuloksissa vähemmän näyttäytyneiden sosiaalisen ilmapiirin ja liikunnan vaikutus hyvinvointiin ovatkin Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2010, 76) seurantatutkimuksen mukaan tytöille merkittävämpää kuin pojille. Pohdinnan arvoista onkin se, olisivatko nämä osa-alueet korostuneet tuloksissa enemmän, jos tutkimusjoukkoon olisi kuulunut myös tyttöjä.

Tutkimuksemme herätti ajatuksia siitä, onko liikunnan opettaminen sukupuolien välisissä erillisryhmissä paras vaihtoehto. Suomessa suosittu liikunnan opettaminen erillisryhmissä on aiheuttanut kummastusta ulkomaalaisten asiantuntijoiden keskuudessa Helsingin Sanomissa 6.4.2014 ilmestyneen kirjoituksen "Miksi tyttöjen ja poikien koululiikunta ei voisi Suomessa järjestää yhdessä" mukaan. Suomessa suosittu, useista maista poikkeavaa opetusryhmien jakoa sukupuolen mukaan pidettiin jopa eriarvoistavana mallina. On tutkittu, että suomalaiset oppilaat pitävät liikunnanopetusta erillisryhmissä hyvänä asiana. Tutkimuksen mukaan 9. luokkalaisista pojista 68 % ja tytöistä 74 % piti liikunnanopetuksen sukupuolien välistä ryhmäjakoa hyvänä toimintamallina (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 81).

Oman tutkimuksemme tulosten perusteella on mahdoton sanoa, miten tyttöjen läsnäolo liikuntatunnilla olisi vaikuttanut oppilaiden odotuksiin ja kokemuksiin. Ehkä tämä olisikin yksin mahdollinen näkökulma jatkotutkimuksen kannalta. Mikäli oppilaiden liikuntakokemuksia vertailtaisiin seka-, poika- ja tyttöryhmän välillä, omaa tutkimustamme laajemmassa mitakaavassa, voitaisiin saada uusi näkökulma siitä, kannattaako liikunnanopetus järjestää seka- vai yhteisryhmässä.

Aineistossa muodostuneihin kategorioihin ja tuloksiin vaikuttivat paitsi poikien oleminen tutkimuskohteena, mutta myös haastateltavien valinta kutakin liikuntatuntia kohden täysin sattumanvaraisesti. Lajeina tutkimuksessa olleilla liikuntatunneilla olivat koripallo ja telinevoimistelu, jolloin voidaan ajatella, että esimerkiksi telinevoimistelusta motivoitunut oppilas saatettiin valita haastatteluun koripallotunnilla, tai toisaalta telinevoimistelua inhoava oppilas haastatteluun juuri telinevoimistelutunnin aikana. Oppilaiden sattumanvaraisen valinnan haastatteluun voidaan kuitenkin nähdä toisaalta lisäävän luotettavuutta, kun tutkimusjoukon aiemmat liikunnan mieltymykset eivät vaikuttaneet tutkimuksen tekoon. Liikuntalajeilla oli myös itsessään vaikutusta aineistosta erottuviin kategorioihin, koska esimerkiksi pelaaminen kuuluu luonnollisena osana koripalloon. Pojille pallopelit ovat myös tuttuja liikuntatuntien sisältöjä, kun taas voimistelua sisältävät sisällöt vieraampia (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010, 87).

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, että negatiivisten kokemusten suhteellinen osuus ($11/48=23\%$) on korkea verrattuna aiempiin tutkimustuloksiin, joissa Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2010) saivat negatiivisten kokemusten osuudeksi 7% sekä Koivuniemi (2013) 14% . Määrään vaikuttaa osaltaan tutkimuksemme otanta, jolloin muutamalta oppilaalta tulleet useat negatiiviset kokemukset muokkasivat niiden suhteellista osuutta. Zimmerin (2002, 24–25) mukaan tämän ikäkauden oppilailla fyysisen huonommuuden tunteen kokeminen vaikuttaa nopeasti oppilaan itsearviointiin. Oppilaat voivat siirtää fyysisiin kykyihin perustuvat negatiiviset kokemukset myös muille alueille, vaikka todellisuudessa näin ei olisikaan.

Fyysistä huonommuutta kokevat oppilaat saattoivat eritellä ikäkaudelle tyypillisesti huonommuutta useisiin kategorioihin, mikä saattoi vaikuttaa suurempaan negatiivisten kokemusten määrään. Negatiivisten kokemusten määrä laskee kuitenkin negatiivisiin odotuksiin (18) verrattuna, jolloin kehitystä tapahtui positiivisempaan suuntaan odotuksia ja kokemuksia verratessa. Tämä tukee uuden opetussuunnitelman tavoitteita, jossa positiivisten liikuntakokemusten tuottaminen nähdään tärkeänä (Opetushallitus 2014, 273–274).

Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa myös negatiivisten odotusten (11) verrattain suuri määrä toteutuneisiin negatiivisiin kokemuksiin (4) verrattuna. Negatiiviset kokemukset eivät kuitenkaan sellaisenaan vastanneet useinkaan yhteenkään oppilaan asettamaan odotukseen, vaan ne tulivat tunnilla eteen odottamattomina tilanteina. Esimerkki tällaisesta oli kokemus liiallisesta jonottamisesta tunnilla, jota oppilas ei odottanut ennen tuntia tapahtuvan, mutta mainitsi asian negatiivisena kokemuksena tunnin jälkeen. Näin ollen näiden määrien vertailua ei sinänsä ole tarpeellista tehdä.

Liikuntatuntia kohtaan asetetuissa negatiivisissa odotuksissa vahvasti näyttäytynyt fyysisen loukkaantumisen pelko oli yksi keskeisimmistä havainnoistamme. Loukkaantumisen pelko on esiintynyt kielteisenä kokemuksena nimenomaan poikien liikunnanopetuksen yhteydessä Opetushallituksen vuonna 2003 teettämässä ”Liikunnan arviointi peruskoulussa” tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa loukkaantumisen pelko yhdessä tappeluiden ja hikoamisen kanssa olivat keskeisiä kielteisten koululiikuntakokemusten aiheuttajia yhdeksäsluokkalaisten poikien liikunnanopetuksessa. (Huisman 2003, 133.) Edellä mainitussa tutkimuksessa loukkaantumisen pelko liitettiin nimenomaan kokemuksiin, kun omassa tutkimusessamme loukkaantumisen pelko esiintyy lähinnä odotuksissa liikuntatuntia kohtaan. Omassa tutkimuksemme loukkaantumiset tai niiden pelkääminen liikuntatunnilla eivät näyttäytyneet juurikaan liikuntatunnin jälkeisissä negatiivisissa kokemuksissa. Tarkastelun, tai jopa jatkotutkimuksen arvoista olisikin syventyä siihen, miksi oppilaat asettavat runsaasti negatiivisia odotuksia liikuntatunnilla loukkaantumiseen liittyen, vaikka loukkaantumiset näyttäytyvät varsin harvinaisina liikuntatunneilla. Oman tutkimuksemme havainnot loukkaantumisen pelon kohdistumisesta odotuksiin voidaankin katsoa olevan hyödyllinen tutkimustulos negatiivisten liikuntakokemusten tutkimuksessa.

Koimme, että tutkimuksen teon aikana hyödyimme tutkijaparina tehtävästä tutkimuksen tekoavasta. Aineistonkeruussa pystyimme hyödyntämään tutkijapariasetelmaa havainnoimalla ja tekemällä muistiinpanoja kahdesta haastateltavasta oppilaasta kerrallaan. Aineiston analysoinnissa aineistoa tarkasteltiin molempien tutkijoiden toimesta, jolloin siellä esiintyvät seikat pystyttiin poimimaan tehokkaammin ylös.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Tutkimuksen sosiaalinen kenttä. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus: Jyväskylä, 147–148.
- Belcher, D., Cleveland, N., Fredenburg, K. & Lee, A. 1999. Gender Differences in Children’s Conceptions of Competence and Motivation in Physical Education. *Sport, Education and Society*. Vol. 4. USA, 161-174. Lainattu 4.3.2016, Saatavilla <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1357332990040204#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzEz-NTczMzI5OTAwNDAYMDRAQEAw>
- Clarke, G. & Penney, G. Sport Education and lifelong learning. 2005. Teoksessa Penney, G., Clarke, G., Quill, M. & Kinchin, G-D. (toim.) *Sport Education in Physical Education – Research Based Practice*. Routledge. New York, 98-118.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press: New York, 3-58.
- Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. WSOY: Helsinki, 216–227.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. Lainattu 27.1.2016, Saatavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1
- Fox, K. 1998. Lapsen näkökulma liikunnassa – liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa Sarlin, E.-L., Sarlin, H., Lintunen, T., Liukkonen J. & Pönkkö A. (toim.) *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa*. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Oulun yliopiston Kajaanin Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B. Opetusmonisteita ja selosteita 10, 1-3.

- Haapakorva, K. & Väliuori J. 2008. 9-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto, koululiikuntamotiivit ja viihtyminen koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän Yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnan opas. Gummerus: Jyväskylä.
- Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WSOY: Jyväskylä.
- Heikinaro- Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31–37.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy: Tampere.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteiden käsitteistö. Otava: Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu – Teemaharjoittelun teoria ja käytäntö. Yliopistokustannus: Helsinki.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä.
- Huisman, T. 2003. Liikunnan arviointi peruskoulussa: Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus.
- Husu P., Paronen O., Suni J. & Vasankari T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010 – Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15. Helsinki.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Yli-Piipari, S. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta & Tiede* 46 (6), 61–67. Lainattu 20.1-

31.1.2016, Saatavilla https://www.researchgate.net/profile/Sami_YliPiipari/publication/271204904_Koululaisten_fyysisen_aktiivisuuden_seuranta_6_luokalta_9_luokalle/links/54c139890cf25b4b8071d4b1.pdf

- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 17–30.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 144–162.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus: Juva, 70–71.
- Koivula, P. & Pietilä, M. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 274–275.
- Koivumäki, M. 2013. 9-luokkalaisten kielteiset liikuntakokemukset. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Oulun yliopisto
- Kokkonen, M. 2013. Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus - sukupuoli ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 430-461.
- Kylmänen, E. 2014. Koululiikunnassa täyskäännös – vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä. Helsingin Sanomat. Lainattu 29.2.2016, Saatavissa <http://www.hs.fi/urheilu/a1411744137855>
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WSOY: Helsinki, 16–19.

- Laine, T. 2007. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. PS-kustannus: Juva, 29–41.
- Latomaa, T. & Perttula, J. 2009. Kokemuksen tutkimus. Juvenes Print: Tampere.
- Latomaa, T. & Suorsa, T. 2011. Kokemuksen tutkimus II. Juvenes Print: Tampere.
- Lauritsalo, K. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 484–490.
- Lauritsalo, K. 2014. "'Usually I like school PE, but...'" School physical education described in internet discussion forums". *Studies in Sport, Physical Education and Health* 207. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L., & Ronkainen, S. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Sanoma Pro: Helsinki.
- Lintunen, T. 1995. Jalka potkee mieli notkee. SMS-Tuotanto: Helsinki.
- Lintunen, T. 1999. Development of Self-Perceptions During the School Years. Teoksessa Auweele Y.V., Bakker, F., Bibble, S., Durand, M. & Seiler, R. (eds.) *Psychology for Physical Educators*. Human Kinetics. Champaign IL, 115–134.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? Teoksessa Miettinen, M. (toim). *Haasteena huomisen hyvinvointi*. LIKES-tutkimuskeskus: Jyväskylä, 81–90.
- Marton, F. 1986. *Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality*. College of Education, University of Oklahoma. Oklahoma.
- Matarma, T. 2012. Mitä liikunta on? Laadullinen tutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisten liikuntakäsityksistä ja suhteesta liikuntaan. Lainattu 2.3.2016, Saatavilla <http://docplayer.fi/64832-Tanja-matarma-mita-on-liikunta-laadullinen-tutkimus-6-ja-9-luokkalaisten-liikuntakäsityksista-ja-suhteesta-liikuntaan.html>

- Muris, P. 2007. Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents. Elsevier: Amsterdam; Boston.
- Nieminen, P. & Salminen, K. 2010. Viiden maan liikunnanopiskelijoiden arviot liikuntakasvatuksen tavoitteiden tärkeydestä. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 45–53.
- Nupponen, H. 1997. 9-16 -vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. *Research Reports on Sport and Health*. Jyväskylä.
- Nupponen, H. & Penttinen, S. 2014. Opettajankouluttajat kannustavat liikuntaa opettavia oman työnsä arvostamiseen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 15-20.
- Ojanen, M. 2000. Millainen osa liikunnalla on psyykkisessä hyvinvoinnissa? Teoksessa Miettinen, M. (toim). *Haasteena huomisen hyvinvointi*. LIKES-tutkimuskeskus: Jyväskylä, 123-150.
- Ojanen, M. 2015. Liikunta ja positiivinen psykologia. *Liikunta & Tiede* 52 (4), 16-19.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Lainattu 22.1.2016, Saatavilla http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus. 2012. Perusopetuksen tuntijako. Valtioneuvoston asetus 28.6.2012. Lainattu 21.1.2016, Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Lainattu 7.1-20.2.2016, Saatavilla http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pentikäinen, E. 2015. Koululiikunta vaikuttaa siihen, kuinka helppoa on aikuisena kokeilla uudenlaista liikuntaa. *Yleisradio*. Lainattu 22.2.2016, Saatavilla http://yle.fi/uutiset/koululiikunta_vaikuttaa_siihen_kuinka_helppoa_on_aikuisena_kokeilla_uudenlaista_liikuntaa/7818278
- Pietilä, M. 2014. Liikkumalla oppimista ja hyvinvointia. EsiOPS-kiertue/ s2014. Opetushallitus. Lainattu 14.3.2016, Saatavilla http://www.oph.fi/download/163395_pietila_esiopetus.pdf

- Sääkslahti, A., Huotari, P., Luukkonen, E., Huotari, K. & Luukkonen, U. 2008. Kuudennen luokan oppilaiden itsearvioidun ja mitatun fyysisen kunnon yhteydet. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 38–43.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa Miettinen, M. (toim). *Haasteena huomisen hyvinvointi*. LIKES-tutkimuskeskus: Jyväskylä, 55-73.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa Miettinen, M. (toim). *Haasteena huomisen hyvinvointi*. LIKES-tutkimuskeskus: Jyväskylä. 23–48.
- Wallhead, T.L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 4-18. Lainattu 15.2.2016, Saatavilla http://health.oregonstate.edu/sites/default/files/PAC/pdf/effects_of_a_sports_education_intervention_on_students_motivational_responses_in_pe.pdf
- Zacheus, T. & Järvinen, T. 2007. ”Opettaja pisti suksisauvalla selkään” - Vuosina 1923–1988 syntyneiden suomalaisten kielteisiä koululiikuntakokemuksia. *Kasvatus-lehti* 1/2007, Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylän yliopisto, 17-27.
- Zimmer, R. 2002. *Liikuntakasvatuksen käsikirja - didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. LK-Kirjat: Helsinki.
- Yli-Piipari, S. 2011. *The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity – A 3.5-Year Longitudinal Study across Grades 6 to 9*. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. University of Jyväskylä. Jyväskylä.

LIITE 1: Haastattelurunko tuntia edeltävään haastatteluun

Pohjustaa mistä aiheesta kysytään, mitä varten kyselemme.

Kysyä mikä on tunnin aihe, jos ei tiedä niin kertoa.

Kysyä nimi alussa nauhalle.

- Mitä odotat tulevalta liikuntatunnilta?
 - + Miksi odotat näitä asioita?
 - + Mitä hyviä kokemuksia sinä odotat kokevasi?
 - + Miksi odotat, että koet näitä mainitsemiasi kokemuksia?
 - + Mitä huonoja kokemuksia sinä odotat kokevasi?
 - + Miksi odotat, että koet näitä mainitsemiasi kokemuksia?
 - + Kuvaile tunnin kulku. (alkulämpä, harjoitteita, pelejä, kilpailuja jne.)
- Miten odotat sinun tuntisi menevän?
 - + Miksi odotat tuntisi menevän niin?

KIRJAA YLÖS MUUTAMA

Odotuksia:

Kokemuksia, jos eroaa:

Tunnin kulku ja oman tunnin sujuminen:

LIITE 2: Haastattelurunko tunnin jälkeiseen haastatteluun

Juttelua tunnin kulusta, jostain mukavasta asiasta. Kysyä nimi alussa nauhalle.

- Miten liikuntatunti meni?
 - + Miksi liikuntatunti meni niin?
- Menikö liikuntatunti niin kuin odotit? (jos ei muista palautella mieliin mitä vastasi ennen tuntia)
 - + Mistä mielestäsi johtui, että tunti meni niin kuin olit odottanut?TAI
 - + Mistä mielestäsi johtui, että tunti ei mennyt niin kuin olit odottanut?
- Mitä hyviä kokemuksia sait liikuntatunnilla?
 - + Mitkä olivat mielestäsi syitä, että koit näitä mainitsemiasi kokemuksia?
- Mitä huonoja kokemuksia sait liikuntatunnilla?
 - + Mitkä olivat mielestäsi syitä, että koit näitä mainitsemiasi kokemuksia?
 - ++ Tapahtuiko tunnilla mitään yksityiskohtaa, joka ärsytti sinua?
- Oliko tunnin kulku sellainen kuin odotit? (jos ei muista palautella mieliin)
 - + Miten tunnin kulku samalla tavalla kuin odotit vaikutti sinun tuntisi sujumiseen?TAI
 - + Miten tunnin erilainen kulku vaikutti sinun tuntisi sujumiseen?
- Onko sinulla vielä jotain kerrottavaa liittyen siihen miten tuntisi meni tai oletit sen menevän?

LIITE 3: Tutkimuslupakysely

Tämä lupahakemus koskee 6a:n ja 6b:n poikien liikuntaryhmää. Olemme tekemässä Pro Gradu- tutkielmaa osana luokanopettajaopintojamme Oulun yliopistossa, ja tämä lupahakemus koskee kyseistä käynnissä olevaa tutkimustamme. Tällä lupahakemuksella pyydämme lupaa toteuttaa haastatteluja, jotka nauhoitetaan osana tutkimuksemme tekoa. **Tutkimuksemme liittyy liikuntatunnilla koettuihin liikuntakokemuksiin**, johon liittyen kysymme kysymyksiä oppilailta. Haastattelemme jokaista tutkimukseen osallistujaa **yhdellä liikuntatunnilla** loka-, marras- tai joulukuun aikana. Haastattelemme oppilasta ennen liikuntatunnin alkua noin 5 minuutin ajan sekä tunnin jälkeen noin 10 min ajan.

Kaikki haastattelut ovat luottamuksellisia. Haastatteluiden aikana läsnä tilanteessa ovat ainoastaan haastateltava oppilas ja haastattelijat. Haastatteluiden nauhoitteita käytetään ainoastaan osana Pro Gradu- tutkimusta, jonka jälkeen haastattelut hävitetään. Oppilaiden oikeita nimiä ei julkaista missään tutkimuksen vaiheessa. Keskustelkaa tutkimukseen osallistumisesta yhdessä oppilaan kanssa, **ja palauttakaa tämä kysely huoltajan allekirjoituksella varustettuna liikuntatunnille keskiviikkona 28.10.**

Terveisin,

Alexi Palosaari ja Mikko Rahkola, viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat.

Oppilaan nimi: _____

Osallistuu tutkimukseen Ei osallistu tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 4: Kohdejoukon profiloituminen odotusten perusteella

Koehenkilö	Positiivisuusaste	Odotuksista toteutui
<u>Positiivarit</u>		
A	+2	2/3
C	+1	2/3
D	+1	3/3
F	+1	3/4
G	+1	3/4
I	+1	2/2
		Yht. 15/19
<u>Neutralistit</u>		
E	0	3/3
K	0	4/7
M	0	2/3
L	0	3/7
		Yht. 12/20
<u>Negatiivarit</u>		
H	-1	1/4
J	-2	0/3
		Yht. 1/7