



Liimatta Laura

Lapsen sosiaaliset paineet liikunnassa esi- ja alkuopetuksessä

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2018

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI.....</b>	<b>6</b>
2.1	Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe .....	6
2.2	Siirtymä esikoulusta kouluun.....	9
2.3	Lapsen sosiaaliset suhteet .....	11
<b>3</b>	<b>SOSIAALINEN PAINE .....</b>	<b>13</b>
3.1	Sosiaalisen paineen määritelmä tässä tutkielmassa.....	13
3.2	Sosiaalisia paineita aiheuttavia tekijöitä .....	14
3.2.1	<i>Yhteiskunta ja instituutio</i> .....	14
3.2.2	<i>Yhdenmukaisuuden paine</i> .....	16
3.2.3	<i>Ihmiset</i> .....	17
3.2.4	<i>Ominaisuudet</i> .....	18
3.2.5	<i>Tilanteen tulkinta</i> .....	20
<b>4</b>	<b>SOSIAALISET PAINEET LIKUNNASSA .....</b>	<b>22</b>
4.1	Liikunnan yhteiskunnallinen asema ja luonne .....	22
4.2	Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi liikunnassa.....	23
<b>5</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>27</b>
5.1	Yhteenveto ja johtopäätökset.....	27
5.2	Tutkielman toteuttaminen ja jatkotutkimusehdotukset .....	29
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>31</b>

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapsen sosiaaliset paineet liikunnassa esi- ja alkuopetusiässä (Laura Liimatta)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Toukokuu 2018

---

Tässä kirjallisuuskatsauksena toteutetussa tutkielmassa tarkastellaan esi- ja alkuopetusikäisen lapsen sosiaalisia paineita liikunnassa. Tutkimusongelmana oli selvittää millaiset tekijät voivat vaikuttaa esi- ja alkuopetusikäisen lapsen suorittamiseen ja kokemuksiin liikunnassa. Aihetta lähestyttiin tarkastelemalla esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheen ominaisia piirteitä sekä sosiaalisen paineen teoriaa ja tekijöitä.

Lasten liikunnan määrästä ollaan huolissaan ja siihen pyritään puuttumaan erilaisin toimin, sillä liikunnalla tiedetään olevan merkittäviä yhteyksiä hyvinvointiin. Tämä tutkielma pyrkii osaltaan ymmärtämään lapsen negatiivisia liikuntakokemuksia. Liikunnallista elämäntapaa muodostetaan voimakkaasti jo ennen kouluikää, joten on tärkeää tarkastella lapsen sosiaalisia paineita myös pienempien lasten osalta.

Esi- ja alkuopetusikäisen kehitysvaiheelle on ominaista useat muutokset niin ajattelun kuin sosiaalistumisenkin muodossa. Lapset kokevat laajasti erilaisia sosiaalisia paineita, aivan kuten aikuisetkin, mutta heidän taidot ovat vielä usealla osa-alueella opettelu vaiheessa, mikä lisää haasteita sosiaalisissa suhteissa ja ryhmässä toimimisessa. Läpi tutkimuksen keskeisenä teemana kulki erilaiset odotukset rooleja ja toimintaa koskien. Sosiaalinen kontrolli on keskeinen asia yhteiskunnan ja ihmisten rinnakkain elon toimimiseksi. Liikunnassa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, etteivät erot yksilöiden ominaisuuksissa nouse pääosaan ja että positiivisen minäkäsityksen syntyminen ja pysyminen mahdollistuisi kaikille.

Sosiaaliset paineet ovat osa elämää ja vuorovaikutusta, mutta niiden tiedostaminen voi auttaa tukemaan lapsia positiivisiin liikuntakokemuksiin. Tutkielmaa voidaan hyödyntää lasten positiivisen liikuntasuhteen luomiseen. On tärkeä muistaa, että tutkielmassa esiintyvät tekijät ovat vain mahdollisia paineiden aiheuttajia. Tiedostamalla ne, lapsen myönteisen liikuntasuhteen syntymistä ja pysyvyyttä voidaan tukea.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, kehitysvaihe, lapsi, liikunta, sosiaalinen paine, sosiaalinen kontrolli.

# 1 JOHDANTO

Tutkielmassani lähdän selvittämään lasten sosiaalisia paineita liikunnassa. Lasten liikkumisen määrästä ollaan huolissaan ja erityisesti sen määrän jakaantumisesta. Liitu 2016 tutkimuksen mukaan vain kolmas osa 9–15 -vuotiaista ja 9-vuotiaistakin vain puolet saavuttaa nykyiset liikuntasuosituksen (Kokko & Mehtälä 2016, 21). Minua onkin pohdituttanut, miksi jollekin liikunta on niin epämiellyttävää, vaikka sen terveystaikutukset tunnetaan hyvin. Nyky-yhteiskuntaa kuvataan hyvin suoritus- ja kilpailukeskeiseksi. Lisäksi sosiaalinen media on tullut lisäämään vertailua ja luomaan liikunnasta uuden kuvan ja aseman. Näen tämän osaltaan vaikuttavan lasten liikkumiseen tai liikkumattomuuteen. Lähdin selvittämään millaiset tekijät näiden teemojen konteksteissa vaikuttavat esi- ja alkuopetusikäisen lapsen suorituskokemuksiin liikunnassa ja erityisesti ryhmäliikunnassa.

Nuorten keskuudessa sosiaalisista paineista puhutaan paljon ja sen vaikutuksia eri osa-alueisiin, kuten tupakointiin ja alkoholiin on tutkittu runsaasti. Laajemmin sosiaalisten paineiden kokemista on kuitenkin viime aikoina tutkittu vähemmän, erityisesti lasten osalta. Tehdyt tutkimukset käsittelevät yhtä näkökulmaa kerrallaan, kuten vanhempien vaikutusta (esim. Spink, Strachan & Odnokon 2008). Liikunnan tiedetään aiheuttavan epäonnistumisen pelkoa sekä vertailua. Negatiiviset kokemukset aiheuttavat yrittämättömyyttä ja kyseisten tilanteiden välttelyä (Zimmer 2011, 58). Myös ilmapiiriä ja sosioemotionaalisten taitojen yhteyttä on tutkittu. Hyvä ilmapiiri tai hyvät sosiaaliset ja sosioemotionaaliset taidot eivät kuitenkaan poista koettuja sosiaalisia paineita. Tutkielmassa selvitänkin nimenomaan sosiaalisia paineita myös ryhmän sisäisiä suhteita laajemmin sekä negatiivisen, mutta myös positiivisen minäkäsityksen valossa.

Tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa tarkoitukseni on tarkastella tekijöitä, mitkä voivat olla vaikuttamassa lapsen tunteisiin ja suorittamiseen liikunnassa koululaisuuden alkutaipaleella. Tutkielmassa selvitän niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat negatiivisia tunteita liikunnassa. Tieto on tärkeää, jotta voimme tukea lapsen innostuksen löytymistä ja säilymistä. Toivon, että katsauksen myötä voitaisiin ymmärtää paremmin lapsen toimintaa ja tunteita ja tukea häntä paremmin. Varhaiskasvatuksen ilo kasvaa liikkuen –ohjelman lähtökohdissa huomautetaan kansainvälisten tutkimusten tuloksista, kuinka oman elämäntavan oppiminen ja rakentuminen alkaa muotoutua jo 3-5 -vuotiaana (Karvinen ym. 2015, 7, 24). Täten

on tärkeää tarkastella erilaisia tekijöitä liikunnassa juuri niillä hetkillä, kun luodaan pohjaa tulevalle.

Tutkielma vastaa tutkimuskysymyksiin: millainen on esi ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe ja millaisia sosiaalisia paineita vaikuttaa lapsen liikunnalliseen suorittamiseen ja kokemuksiin esi- ja alkuopetusiässä. Pääkäsitteinä tutkielmassa ovat esi- ja alkuopetusikäinen lapsi, liikunnan luonne sekä sosiaaliset paineet. Tutkielma on kirjallisuuskatsaus, mikä kokoaa käsityksen tutkimusaiheesta eri tieteenalojen kautta. Aineisto koostuu aiheen keskeisistä klassikko teorioista ja tutkimuksista sekä tuoreemmista tutkimuksista aiheen ympärillä. Sosiaalisen paineen käsitettä avaan Kalevi Heinilän (1962) määritelmän ja sosiaalisen kontrollin kautta. Esi- ja alkuopetusikäisen kehitysvaiheen tarkastelu perustuu Jean Piagetin ja Erik Erikssonin tunnettuihin teorioihin, mitkä antavat hyvän kuvan esi- ja alkuopetusikäisestä lapsesta. Näihin yhdistän tuoreempia tutkimuksia ja teoksia.

Tutkielman johdantoa seuraavassa luvussa tarkastelen esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihetta. Sitä millaiset ovat tämän ikäisten lasten lähtökohdat ymmärtää ja tuntea maailmaa sekä sosiaalisia suhteita. Toisessa pääluvussa määritellään, mitä sosiaaliset paineet ovat ja millaiset tekijät ohjaavat esi- ja alkuopetusikäistä lasta. Kirjallisuuskatsauksen päättävässä luvussa tarkastellaan, miten lapsen kehitysvaihe ja sosiaaliset paineet voivat näyttäytyä liikunnassa. Lopuksi teen yhteenvetoa tutkielman keskeisestä annista ja pohdin tutkielman tekemiseen vaikuttaneita tekijöitä sekä näkökulmia tuleviin tutkimuksiin.

## **2 ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI**

Esi- tai alkuopetuksessa oleva lapsi on Suomessa lähtökohtaisesti 5–9 -vuotias. Esiopetusikä on se vuosi, kun täytetään kuusi vuotta. Oppivelvollisuus ja peruskoulu alkavat sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 26 a §; 25 §.) Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun kahta ensimmäistä vuotta. Näinä vuosina tapahtuu useilla alueilla kehitystä ja muutoksia. Tässä osassa tarkastelen esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheita ja elämän keskeisiä asioita sosiaalisten paineiden näkökulmasta.

### **2.1 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaihe**

Ihmisen kehityksestä on esitetty useita teorioita vuosien varrella, eikä yhtenäistä kiistatonta teoriaa ole syntynyt. Nykypäivän teoreetikoita yhdistävä näkemys onkin kehityksen moniulotteisuus. (Mussen 2016, 11.) Joka tapauksessa, huolimatta siitä miten kehitykseen on päästy, muun muassa Erik Erikson (1982, 239-260) ja Jean Piaget (1988, 21-97) sekä Piaget ja Bärbel Inhelder (1977, 91-125) ovat kehittäneet teorialt lapsen kehityksen vaiheista, joiden kautta saa hyvin nykypäiväiseltäkin kuulostavan käsityksen esi- ja alkuopetusikäisestä lapsesta. Huomioitavaa on, että teorialt eivät tarkoita tarkkaa aikataulua ja yhtäkkistä siirtymistä vaiheesta seuraavaan (Beilin 2016, 112-113), vaan ne antavat suuntaa, miten ja milloin kehitys yleisellä tasolla etenee.

Kun lapsi oppii puhumaan parin vuoden ikäisenä, aloittaa se Piagetin (1988) mukaan noin seitsemään ikävuoteen asti kestävän kehityksen jakson henkisessä kasvussa. Lapsi on hyvin itsekeskeinen, mutta kielen mahdollistamien kehitysalueiden myötä, joita ovat sosiaalisuus, ajattelu ja tunteet, hän alkaa vaiheittain sopeuttaa toimintaansa ja ajatteluaan ympäröivään maailmaan. Lapsi yhdistelee itseään ja ajatuksiaan itsensä ulkopuolella oleviin asioihin, mutta tekee sen edelleen itsekeskeisesti. Näinä vuosina lapsi on hyvin utelias ja kyselee jatkuvasti ”miksi?”. Lapsi kuitenkin yhdistelee asiat oman näkökulman mukaan siten, että hän itse oivalsi asian, eikä sitä opetettu hänelle. Seitsemänvuotiaiksi asti lapset eivät oikeastaan keskustele keskenään vaan esittävät vain väitteitä toisilleen, osaamatta asettua toisen asemaan. (Piaget 1988, 37-51.)

Viisivuotiaana lapselle alkaa kehittyä järjestelyn kyky ja hän alkaa lajitella asioita järjestykseen ominaisuuksien mukaan. Lapsi on kuitenkin vielä itsekeskeinen näkökulmissaan, eikä yhdistele ominaisuuksia kokonaisuuksiksi, vaan yhden ominaisuuden

mukaan kerrallaan. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 24.) Lapsi saattaa siis luokitella ja määrittellä itsensä ja toiset jotenkin huonoksi ottamatta huomioon muita ominaisuuksia. Lisäksi luokittelu ja asioiden vertailu sekä niiden lajittelu järjestykseen voi aiheuttaa ”parempi kuin” -ajattelua. Näistä seuranneiden maineiden merkitys vielä korostuu lapsilla heikommista havaintojen ja tietojen jäsentämisentaidoista, sekä kategorisointia ylläpitävistä taipumuksista johtuen (Poikkeus 1995, 134).

Erik Eriksonin tunnettujen kahdeksan kehitysvaiheen mukaan lapsi on ennen kouluikää oppinut tietynlaisen perusluottamuksen sekä oman tahdon päättää ja vaikuttaa asioihin. Teorian kolmannessa kriisissä, mikä on ennen kouluikää, lapsessa esiintyy omistushaluisuutta ja mustasukkaisuutta. Lapsi haluaa omistaa valtaa ja olla rakastettu esimerkiksi perheessä. Liikkumisen ja ajattelun kehittyminen mahdollistavat tavoitteellisemmän toiminnan ja lapsi alkaakin itse tehdä toimia tavoitteidensa eteen. Samaan aikaan hän voi kuitenkin alkaa tuntea syyllisyyttä aikomuksistaan ja toimistaan. (Erikson 1982, 239-245, 257.) Hänen toimintansa perustuu vielä vanhempien kunnioitukseen, mistä seuraa velvollisuudentunto ja omatunto. Ennen kuin oma ajattelu, moraalit ja sosiaalistuminen edistyvät tarpeeksi, käskyjen noudattaminen on hyvin ehdotonta ja voi tarkoittaa sitoutumista ja syyllisyyttä, vaikka siitä vapautettaisiin hyvästäkin syystä. Käskyjen noudattaminen on ennen alkuopetusiikää kiinni vielä käskyn antajan fyysisestä läsnäolosta. Vasta alkuopetusiästä eteenpäin käskyjen antajiin samaistutaan siten, että käskyt muodostuvat pysyviksi. (Piaget & Inhelder 1977, 199-122.)

Koulutien alkaessa lapsen ajattelussa voi havaita ennakkointia ja asioiden miettimistä ennen toimintaa. Seitsenvuotias alkaa ymmärtää ajatuksensa erillisenä muiden ajatuksista ja osaa yhdistää ne ympäröivään toisin kuin ennen. Ajattelussa alkaa olla loogisia selityksiä, eikä esimerkiksi aurinko ole syntynyt, koska ihmisetkin ovat, kuten lapsi ennen ajatteli. Hänen moraalinsa perustuu nyt myös enemmän oman ajattelun pohjalle ja yhteistyölle, eikä auktoriteettien käskyille ja malleille. Tämä johtuu yksipuolisen kunnioituksen muuttumisesta molemminpuoliseksi. Lapsi alkaa perustaa toimintaansa oman autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen pohjalle. (Piaget 1988, 64-66, 80.) Sosiaalisten suhteiden ja -tilanteiden ymmärtäminen tuo eteen ryhmään sopeutumisen ja siellä toimimisen ulottuvuudet. (Nikander 2009, 108). Koululainen alkaa myös hiljalleen ymmärtää asioiden suhteellisuuden ja oikeudenmukaisuus nousee arvostukseen (Nikander 2009, 109; Piaget & Inhelder 1977, 123). Yhteisöllisyyden ja itsenäisyyden kysymykset ja niihin liittyvä moraalit ovat aikuisillekin toisinaan haastavia tilanteita. Voi vain kuvitella, kuinka uusien ulottuvuuksien avautuminen ja itsensä liittäminen ympäröivään voi pitää lapsen mielteliäänä. Koululainen

osaa myös jo aika hyvin asettua toisen asemaan tunnepuolella (Nurmi ym. 2014, 48-49, 115). Tämä lisää toiminnan miettimisen merkitystä ja paineita. Tässä iässä kavereiden mielipiteiden ja kiinnostusten merkitys sekä suosio ja mieliksi oleminen vahvistuvat (Nikander 2009, 115).

Alkuopetusikäisenä lapselle muodostuu kokemus siitä, että hän voi hallita asioita ja pääosaan nouseekin ahkeruus ja työn tekeminen loppuun asti. Lapsi siirtyy Eriksonin kehitysvaiheissa neljänteen vaiheeseen. (Erikson 1982, 247-248, 257.) Myös Piaget huomioi eron työskentelyssä siirryttäessä seitsemään ikävuoteen. Kun pienten lasten työskentely on vielä epämääräistä itsenäistä yhdessä työskentelyä, seitsenvuotiaat keskittyvät syvästi ja tekevät yhteistyötä tehokkaasti. (Piaget 1988, 62.) Lapsen tarkkaavaisuus ja toiminnan ohjaus kehittyvät aivojen kehityksen myötä (Nurmi ym. 2014, 81). Myös muun muassa tiedonsiirto hermosoluissa kiihtyy (Parvela & Sinkkonen 2009, 29; Nurmi ym. 2014, 81), mikä auttaa työskentelyssä. Vertailu, asema vertaisten joukossa ja epävarmuus taidoista saattavat kuitenkin aiheuttaa alemmuuden ja riittämättömyyden tunnetta (Erikson 1982, 248), sillä taitoja vasta opetellaan ja etsitään paikkaa vertaisten joukossa.

Lapsen työskentelyn ja yhteistyön kehitystä kuvaa hyvin Piagetin havainnot ja esimerkit marmorikuula peleistä alle ja yli seitsemänvuotiaiden kesken. Alle seitsemänvuotiaiden pelissä jokainen pelaa vähän omaa peliään omilla opituilla säännöillään, joista muistetaankin vain osa. Sääntöjä ei tarkkailla ja kaikki ovat voittajia. Seitsemästä vuodesta eteenpäin aletaan hyväksyä se, että toiset voittavat ja toiset häviävät sääntöjen puitteissa. Pelit alkavat olla järjestelmällisiä, niissä on yhteiset yhdessä sovitut säännöt ja niitä valvotaan. Opittuja sääntöjä voidaan muuttaa yhdessä sopien toisin kuin nuorempien kanssa, joille opitut säännöt ovat ”pyhiä”, vaikka niistä ei välitetäkään pelatessa. (Piaget 1988, 63-64, 81-82; myös Piaget & Inhelder 1977, 116-117.) Ovathan ne usein vanhempien sisarusten tai vanhempien opettamia, jotka ovat lapselle auktoriteetteja ja sääntöjen opettajia (Kuusela 2007, 27, 97, 113; Eskola 1971, 112-118). Tällaiset erilaiset sääntöleikit alkavat kiinnostaa lapsia viidenkuudenvuodeniässä. Heidän moraalinsa alkaa kehittyä nopeasti ja oikeudenmukaisuus alkaa hahmottua, vaikka häviäminen on vielä vaikeaa. (Nikander 2009, 113.)

Esikoulun ja alkuopetuksen aikana lapsen hienomotoriikka sekä silmä -käsi -koordinaatio kehittyvät tarvittavien taitojen myötä (Nikander 2009, 108; Nurmi ym. 2014, 82-83). Myös voimaa ja kestävyyttä tarvitaan enemmän itsenäistymisen keskellä, jotta voidaan selviytyä tulevista haasteista. Tasapainotaidot, koordinaatio, lihasten hallinta ja havainnoimiseen liittyvät taidot alkavat parantua. Liikkumisesta kehittyä vauhdikkaampaa ja taitavampaa



(Nurmi ym. 2014, 79, 83) ja siten myös paljon vaikeampaa, mikäli taidot eivät ole kehittyneet yhtä vauhdikkaasti kuin osalla. Esikouluiässä on myös pieni kasvupyrähdys, joka saattaa aiheuttaa joillekin väliaikaista kömpelyyttä (Nikander 2009, 114). Jo tässä iässä alkavat myös tyttöjen ja poikien fyysiset erot tulla esiin, tyttöjen hallitessa hienomotoriikan ja koordinaation ja pojat voiman (Nurmi ym. 2014, 83).

Kuten huomataan, koulun aloittamisen aikaan tapahtuu paljon kehitystä. Teoreettisesti esikouluikäiset voivat olla vielä monella tapaa erilaisia ajattelultaan kuin koululaiset, mutta kehityksen rajojen häilyvyyden vuoksi esikoululainen ja ekaluokkalainen voivat olla hyvinkin samankaltaisia. Häilyvyyden voi huomata vaihtelevista ikämääriyksistä. Piagetkin määrittelee esioperationaalisen kauden päättyvän noin 7–8 vuoden iässä ja seuraavan alkavan siitä (Piaget 1988, 106). Tutkielmani kannalta keskeisimpinä tekijöinä esikoululaisen ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksessä voidaan tiivistää olevan ajattelun kehitys itsenäiseen ja monipuolisempaan suuntaan, sekä sosiaalisten ulottuvuuksien avartuminen. Vaikka koululaisen ajattelussa tapahtuu suuria kehityksiä, ovat vanhemmat ja opettaja vielä esi- ja alkuopetusikäiselle hyvin merkittäviä auktoriteetteja ja tukijoita (Nikander 2009, 109; Parvela & Sinkkonen 2011, 15).

## **2.2 Siirtymä esikoulusta kouluun**

Esikoulun tai koulun aloittaminen tuo paljon uutta lapselle. Täytyy luoda uusia ystävyssuhteita ja päästä osaksi ryhmää sekä luoda hyvä suhde opettajaan, joka on alkuopetuksen aikana hyvin merkittävä henkilö lapselle. Koulun aloittaminen lisää verkostoja kodin ulkopuolelle ja on alku todelliselle itsenäistymiselle. Jari Sinkkosen (2011) mukaan lapsi on kuitenkin valmis tuleviin muutoksiin suomalaisen aikataulun puitteissa. Tällöin lapsi on valmis tutkimaan ja oppimaan uusia tietoja ja taitoja itsenäistymiseen. Näiden mahdollisuuksien ohella koulun aloittava tarvitsee kuitenkin vielä aikuisten tukea ja huolenpitoa, sillä reippaan kuoren alla piilee myös tavallisia siirtymävaiheelle ominaisia epävarmuuden ja hylätyksi tulemisen pelon tunteita. (Parvela & Sinkkonen 2011, 15, 26.)

Esikouluun ja kouluun siirtymisessä lapselle on hyvin tärkeää päästä ryhmään ja saada muodostettua myönteinen minäkuva (Nurmi ym. 2014, 78; Nikander 2009, 115). Eriksonin mukaan tämä onkin aikaa jolloin omien taitojen ja ahkeruuden tunnistaminen kamppailee alemmuuden tunnetta vastaan. Koulu yhteisössä vertailu ja asema ryhmässä korostuvat (Erikson 1982, 248) ja jatkuvat epäonnistumisen tai huonommuuden tunteet voivat lannistaa

innokkaan koululaisen (Nikander 2009, 115). Ellei myönteinen minäkäsitys pääse muodostumaan, se aiheuttaa suuren riskin lapsen tunne- ja sosiaaliseen elämään (Nurmi ym. 2014, 78). Koulun alku onkin tärkeää aikaa tukea lapsen minäkuvaa ja myönteisiä kokemuksia sekä taitoja vertaissuhteisiin.

Koulun aloittaminen tuo sosiaalisten suhteiden lisäksi uusia rooleja ja käytänteitä, uuden toimintakulttuurin. Hannele Karikoski (2008) tarkasteli väitöskirjassaan lasten kouluun siirtymistä ekologisena siirtymänä. Tutkimuksen mukaan odotukset esikoululaista ja koululaista kohtaan voivat poiketa huomattavastikin. Koululaisten uudet akateemiset vaatimukset ja itsestä huolehtiminen koettiin suurimmiksi haasteiksi. Karikoski totesi myös eri esiopetuskontekstien valmistavan niihin hyvinkin eri tavoin. Erillisessä päiväkodissa keskityttiin enemmän sosiaalisten valmiuksien kehittämiseen ja koululla olevassa esikoulussa taas akateemisiin valmiuksiin. Erityisesti, jos lapsi ei ole ennen esikoulua tai koulua ollut päivähoitossa tai muuten toiminut suuremmassa ryhmässä, jossa toimintaa ohjaa tietyt toimintatavat ja säännöt, voi olla haastavaa ymmärtää yllättäviä toimintatapoja. Joillekin sopeutuminen aiheutti haasteita. (Karikoski 2008, 110-147). Tätä ei pidä yleistää, mutta se kertoo valmiuksien eroista.

Esikoululainen nähtiin Karikosken (2008, 89-92) tutkimuksessa kokonaisvaltaista käytöstä ja toimimista opettelevana ja koululainen oppijana, joka on vastaanottaja ja johon kohdistuu tiedollisia ja taidollisia odotuksia. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ESIOPS 2014, 14, 30) esiopetuksen tavoitteeksi määritellään kokonaisvaltaisen kasvun ja toimimiseen oppimisen tukeminen, eikä osaamiselle aseteta yleisiä tavoitteita. Alkuopetuksessa lähtökohtana on valmistaa lasta koululaiseksi tulevia vuosi varten. Toiminta voi edelleen olla leikinomaista ilman taitovaatimuksia, mutta toimintaa ja sen tavoitteita määritellään tarkemmin. (Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet 2014) Kummankin ikäkauden keskeisenä opettelussa olevana asiana ovat sosiaaliset taidot (ESIOPS 2014, 12, 14, 24; POPS 2014, 98, 100). Taitojen kehittäminen tuo haasteensa sosiaaliseen toimimiseen.

Myös Pasi Leinosen (2017) ja Jonna ja Matti Pasulan (2016) pro gradu -tutkielmissa lapset itse pitivät leikkiä tärkeänä osana esikoulua. Lapset olivat huolissaan siitä, minkä verran leikille on tilaa koulumaailmassa, vaikka helpotusta asiaan toivat välitunnit, jolloin leikille oletettiin olevan hyvin tilaa. Esikoululaisten odotukset koulua kohtaan olivat tehtäväpainotteisia. (Leinonen 2017, 37-39.) Näin asian kokivat myös koulun aloittaneet, mutta suhtautuminen läksyihin muuttui kuitenkin esiopetusikäisistä koululaisiin siirryttäessä.

Toimintakulttuurin ja roolin muutos koettiin toisena keskeisenä muutoksena. Niihin liittyivät myös säännöt, joiden keskeisyys korostui koulumaailmassa enemmän. Kummatkin ikäluokat olivat pohtineet toimintakulttuurin ja roolinsa muutosta sekä omia edellytyksiä toimia sen mukaan. (Pasula & Pasula 2016, 65-67.) Odotukset koulua kohtaan vaihtelivat, mutta lapset olivat kaikesta huolimatta pääosin innokkaalla mielellä kouluun siirtymisestä (Leinonen 2017, 41; Pasula & Pasula 2016, 67).

### **2.3 Lapsen sosiaaliset suhteet**

Erik Allardtin (1966, 2) mukaan vaatimuksena on, että suhteeseen kuuluu yksilöiden välisiä odotuksia, jotta se olisi sosiaalinen suhde. Lapsen ensisijaiset ympäristöt esi- ja alkuopetuksessa ovat koti ja läheiset siellä, sekä päiväkotit tai koulu. Lisäksi mahdolliset ystävät ja sukulaiset sekä harrastuspiirit. Sosiaalisia suhteita lapsella on siis erityisesti kotiloissa, mutta myös kaverijoukoissa ja päiväkodissa tai koulussa sekä yhteiskunnan kanssa. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi tietää, että vanhemmat ja kaverit odottavat häneltä tietynlaista käyttäytymistä (Salmivalli 2005, 160). Tätä vahvistaa tutkimustulos, jonka perusteella lapset muuttuvat sukupuolensa mukaiseksi (Martin & Fabes 2001).

Homansin (1961) teorian mukaan kaikki yksilöiden välinen toimintamme perustuvat vaihtoihin ja palkkioihin. Vaihdon välineinä voivat olla niin tunteet, arvostus kuin teotkin ja niitä tekemällä pyritään vähintään tasapainoon. (Allardt 1964, 35; Eskola 1971, 130.) Lasten toimintaa tämä voi selittää siten, että kun lapsi saa vanhemmalta rakkautta, joka on perustarve erityisesti lapselle, lapsi kokee vanhempien odotuksien täyttämistä huolimatta jäävän voitolle ja näin ollen jatkaa toimintaa. Palkkio on toiminnan motivoiva tekijä, joten kun saamme toiminnastamme palkkion, jatkamme todennäköisesti toimintaa (Allardt 1964, 35; Eskola 1971, 130.) Tätä teoriaa voitaneen soveltaa myös liikuntaan. Lapsi joka saa palkkiota liikunnasta jatkaa sitä todennäköisemmin ja tulee aktiivisemmaksi.

Useiden näkemysten mukaan yksilöt ovat yhteiskunnan tuotoksia. Sosiaalipsykologiassa lähtökohtana on ihminen, joka muokkaantuu erilaisten sosiaalisten ulottuvuuksien kautta. Vanhemmat ovat lapsen ensimmäisiä sosiaalistumisen lähteitä. He aloittavat vuorovaikutuksen lapsen kanssa ja ovat kielen, tunteiden ja moraalisten arvojen lähteinä. Lapsi peilaa omaa käytöstään vanhempien reaktioista. (Kuusela 2007, 27, 97, 113.) Lapselle aikuiset ovat muutenkin vahva auktoriteetti ja he kokevat, että vanhempia on toteltava. Lapsella melkein kaikki arvot ovat sidoksissa äitiin tai isään. Tämä johtuu myös

kunnioituksesta, joka on peräisin kiintymyksestä ja pelosta (Piaget 1988, 40, 56-59.), aivan kuten sosiaalisen vaihdon teorian yhteydessä perusteltiin.

Perhe on tärkeä, mutta vertaissuhteiden lisääntyessä kaverisuhteet lisäävät merkitystään vanhempien rinnalla ja lopulta hiljalleen heidän paikallaankin. Kaveripiiristä aletaan ottaa mallia muun muassa sopivaan pukeutumiseen ja käyttäytymiseen ja heidän kanssaan opitaan toimimaan yhdessä vertaisina (Nurmi ym. 2014, 122). Alle kouluikäisillä ystäväsuhteet pyörivät yhteisten leikkien ympärillä ja tunteiden säätelyä opeteltaessa. Kouluiässä ystävyys-suhteissa lisääntyy käyttäytymisen opettelu ja sen merkitys sekä yhtenäisyyden paine. Mietitään ulkonäköä ja muiden mielipidettä, jotta saataisiin arvostusta. (Salmivalli 2005, 32, 36-37.) On mahdollista, että lapsi tulee suoraan kotoa esikouluun tai kouluun, ilman kokemuksia vertaisryhmässä toimimisesta. Tällöin lasten keskinäiset suhteet toimivat lapselle erityisen merkittävänä sosiaalistumisen lähteenä ja esikouluun tai kouluun mennessään lapselle tulee eteen valtavasti uusia asioita ja kohteita, joista hän peilaa itseään ja joihin sopeutua (Kuusela 2007, 113).

Vilja Laaksosen (2014) väitöskirjassa esikoululaisilla todettiin olevan kohtuullisen hyvät taidot sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mutta taitojen käyttämisessä on haasteita. Lapsilla esiintyi haasteita pidempään vuorovaikutukseen pyrittäessä, vuorovaikutuksen aloittamisessa tai toisten tukemisessa sekä konfliktitilanteissa. (Laaksonen 2014, 32.) Näihin haasteisiin liittyen Koskimies-Tikkanen (2016, 30-45, 50) toteaa lapsen tarvitsevan ensimmäisellä luokalla omien ja myös muiden tunteiden luku- ja ymmärtämistaitoja.

Denhamin ja Holtin (1993) esikouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että jo alle kouluikäisillä tehdään arvioita, kenestä pidetään ja kenestä ei. Maine oli merkittävämpi tekijä kuin itse käyttäytyminen. Näkemykset vertaisista jäävät vahvasti elämään ja muodostuneesta maineesta on vaikea päästä irti. (Denham & Holt 1993.) Myös aikuisten muodostamat käsitykset lapsista ovat vahvoja ja muodostuneet käsitykset voivat ohjata havainnointia ja vaikuttaa lapsen identiteettiin. (Salmivalli 2005, 129.) Jo pienen lapsen sosiaalisilla suhteilla voi siis olla kauas kantoisia merkityksiä. Esimerkiksi opettaja voi alkuun muodostaa lapsesta kömpelön kuvan ja kärjistetyksi tästä eteenpäin muistaa vain lapsen kaatumiset, mutta ei onnistumisia. Tai kaverille voi jäädä päällimmäiseksi muisto, kuinka uusi lapsi tönäisi häntä, vaikka tämä vain horjahti jonkin toisen vaikutuksesta.

### 3 SOSIAALINEN PAINE

Sosiaalinen paine on arkikielessäkin tuttu käsite, jota käytetään kuvaamaan tilannetta, jossa ihminen tekee jotakin, jonkin sosiaalisen tekijän vaikutuksesta. Se liitetään usein nuoriin ja päihteisiin tai muotiin. Sosiaalinen paine on käsitteenä haastava. Jokainen kokee sen subjektiivisesti, eikä paineen alkuperää aina edes tiedosteta. Lisäksi käsite yhdistetään arkikielessä niin vahvasti ryhmäilmiöön, että se saattaa vaikuttaa käsitteen ymmärtämiseen. Tässä luvussa tarkastelen sosiaalisen paineen käsitettä sekä erilaisia tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa sosiaalista painetta.

#### 3.1 Sosiaalisen paineen määritelmä tässä tutkielmassa

Kalevi Heinilä on aikanaan luokitellut sosiaalisen paineen lähteet kolmeen: yleinen mielipide, normipaine ja ryhmäpaine. (Heinilä 1962, 2.) Tämä luokitus selkiinnyttää lähtökohtaa sosiaalisen paineen käsitteelle tutkielmassani. Nykyään sosiaalisen paineen rinnalle ja osittain korvaamaan sen, on muodostunut käsite sosiaalinen kontrolli. Tämä käsittää ne osa-alueet jotka "vahtivat" yksilön toimintaa, kuten perhe, kaverit ja yhteiskunta. Sosiaalinen kontrolli on tavallaan yksi sosiaalisten paineiden luoja. Toimitaan tietyllä tavalla, koska tekemistä vahditaan. Käytän sosiaalisen kontrollin käsitettä yhteyksissä, joissa viitataan sosiaalisten paineiden aiheuttajaan. Sosiaalinen kontrolli liittyy läheisesti Kalevi Heinilän sosiaalisen paineen luokittelussa normipaineeseen, sillä se ohjaa toivottuun toimintaan.

Sosiaalisella paineella tarkoitan tutkielmassa niitä tekijöitä, jotka ohjaavat lasten toimintaa ja tunteita liikunnassa. Paine voi olla yhdensuuntaista eli vahvistavaa tai erisuuntaista, joka muokkaa kohdetta ja sen toimintaa (Heinilä 1962, 2). Sosiaalinen paine voi siis lisätä yrittämistä ja aiheuttaa painetta aina vain parempaan suoritukseen. Erisuuntainen paine taas painostaa tekemään jotakin mitä ei muuten tekisi, kuten kuuntelemaan erilaista musiikkia kuin tavallisesti. Heinilä laajentaa sosiaalisen paineen määritelmää aikansa määritelmistä tarkoittamaan "yksilöön ja ryhmiin kohdistuvia yleisiä käyttäytymisvaatimuksia, jotka pyrkivät vahvistamaan tiettyjä käyttäytymisvalmiuksia tai aikaansaamaan niissä muutoksia" (Heinilä 1962, 1).

Heinilän jaottelussa yleinen mielipide on persoonaton ja anonyymi. Se on yleinen vallitseva mielipide, joka aiheuttaa painetta erityisesti päättäjille. Normipaine kattaa yleiset säännöt tai velvoitteet tietynlaiseen toimimiseen, eikä henkilöidy keneenkään. Tällaisia ovat

yhteiskunnan ja instituutioiden lait ja kirjoittamattomat, esimerkiksi rooleihin liittyvät, velvoitteet. Ryhmäpaineessa taas kyse on juuri toisten henkilöiden aikaansaamasta paineesta tietyn ryhmän sisällä. (Heinilä 1962, 2.)

Erik Allardt (1966) avaa normipainetta samalla tavoin kuin Heinilä. Toimintamme voi Allardtin mukaan pohjautua normatiivisiin odotuksiin, jotka ovat velvoitteita tai ainakin suosituksia toiminnastamme. Tällaisia velvoitteita/suosituksia voivat olla esimerkiksi kotityöt tai lakien noudattaminen. Hän lisää toimintaa ohjaavaksi tekijäksi vielä kuvailevan odotuksen. Toiminta voi olla myös seurausta odotuksista, jotka koskevat tulevaisuutta eli mitä tapahtuu, jos toimii tai ei toimi tietyllä tavalla. Tällaiset tapaukset ovat kuvailevia odotuksia, jotka laittavat yksilön toimimaan. (Allardt 1966, 2.) Esimerkki kuvailevasta odotuksesta on, jos opettaja ennustaa liikuntatunnin alkaessa, että farkkuja käyttävä voi saada korkeintaan arvosanan kuusi tai lääkäri kertoo jalan kipeytyvän, jos sitä rasittaa.

Sosiaalista painetta voidaan tarkastella myös sisäisten ja ulkoisten motivaatiotekijöiden määrittelyn kautta. Motivaatio kuvastaa sitä miksi toimitaan ja sitä miksi toimitaan tietyllä voimakkuudella (Matikka & Roos-Salmi 2012, 48). Sisäiset motivaatiotekijät ovat yksilön omia haluja asiaa kohtaan ja itsensä toteuttamiseen, kun taas ulkoiset motivaatiotekijät kuvaavat omien sisäisten kiinnostusten ulkopuolelta tulevia paineita, kuten vanhempien ja kavereiden odotuksia ja hyväksyntää tai hyvä arvosana (Ryan & Deci 2000; Dresel & Hall 2013). Motivaatiotekijöistä ulkoiset tekijät voivat olla niitä, joita ohjaa sosiaalinen paine. Vanhemmat voivat esimerkiksi luvata rahaa, jos saa hyvän arvosanan tai lasta haukutaan, jos hän ei tee hyviä tuloksia liikunnassa. Sosiaalinen paine aiheuttaa siis ulkoista motivaatiota.

### **3.2 Sosiaalisia paineita aiheuttavia tekijöitä**

Heinilän jaottelussa sosiaalisten paineiden lähteinä toimivat yleinen mielipide, normipaine ja ryhmäpaine (Heinilä 1962, 2) näyttäytyvät eri ulottuvuuksin lapsen elämässä. Olen luokitellut tähän osioon erilaisia sosiaalisia paineita aiheuttavia tekijöitä, joita lapsi voi kokea.

#### **3.2.1 Yhteiskunta ja instituutio**

Yhteiskunta ja koulu- tai päiväkotit instituutio ovat lapsen elämässä normipaineen lähteitä. Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi ei ole vielä rikosoikeudellisessa vastuussa, joten hänelle yhteiskunnan keskeisimpiä odotuksia ja velvoitteita eli normipainetta aiheuttavat

oppivelvollisuus sekä normien mukainen käyttäytyminen. Koulu ja päiväkotit instituutiona sisältävät tietynlaisia käytänteitä ja sääntöjä, normeja (Karikoski 2008, 32, 44, 129, 144). Normit voidaan jakaa käskyihin, kieltoihin ja lupiin ja niiden noudattamista vahditaan rangaistuksin tai palkkioin (Allardt 1966, 10). Esiopetuksessa ja koulussa tällaisia normeja voivat olla esimerkiksi hiljaisuus ja kiusaamattomuus, sekä opettajan kuunteleminen ja totteleminen (Karikoski 2008, 44, 129, 133-134).

Kulttuurillemme on ominaista, että lapset opetetaan tottelemaan ensin varhempia ja sitten muita auktoriteetteja, kuten opettajia ja viranomaisia (Eskola 1971, 254). Pelko muiden vallasta hyväksyä tai hylätä, on ominaista (Mattila 2014, 146). Valta ja tottelevaisuus näyttävät raa'asti Milgramin (1963; 1965) tunnetuissa koesarjoissa, joissa käskettiin antaa sähköiskuja vääristä vastauksista. Koehenkilö ei nähnyt rangaistavaa, mutta kuuli tuskaisia ääniä ja lopulta lopettamispyyntöjä. Johtajan käskiessä jatkaa, useat jatkoivat sähköiskujen antamista todella pitkälle. (Milgram 1965.) Yhteiskunta oikeastaan pyörii tällaisten tottelevaisuuden ja valtasuhteiden ympärillä (Eskola 1971, 112-117).

Yhteiskunnassa vallitsee tietynlaisia normeja, joita vahditaan. Näiden oppimista vaaditaan, jottei lapsi joutuisi pakotteiden ja rangaistuksien alaiseksi. (Allardt 1966, 10.) Lapselle pyritäänkin opettamaan esi- ja alkuopetuksessa sosiaalisia taitoja ja hyviä normeja, kuten toisten auttamista ja yhteistyötä (ESIOPS 2014, 12-16; POPS 2014, 98, 100). Nämä nähtiin keskinäisissä opeteltavina asioina myös Karikosken (2008, 93-94, 125) tutkimuksessa erityisesti esiopetuksessa, mutta myös alkuopetuksessa. Tällaisia ihannormeja ei aina palkita näkyvästi (Allardt 1966, 10), mutta ne heijastuvat lapsen sosiaalisiin suhteisiin, sillä hyvät sosiaaliset taidot omaavista pidetään (Junttila 2010, 55). Esikoulussa ja koulussa ryhmään pääseminen on tärkeää, sillä syntyneestä yksinäisyydestä on vaikea päästä eroon (Junttila 2015).

Sosiaalinen rooli liittyy läheisesti normeihin. Sosiaalinen rooli tarkoittaa tietynlaista odotettua käytöstä tietyssä roolissa. Rooli määrittelee oikeudet ja velvollisuudet roolissaan. Eri ympäristöissä on erilaisia rooleja ja joskus niitä voi olla päällekkäisiäkin, kuten isänä ja samalla oman isänsä poikana. (Eskola 1971, 174). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007, 156) tutkimuksessa päiväkodissa henkilökunta nähtiin sääntöjen asettajina, ratkaisijoina ja toiminnan ohjaajina. Lapsen rooli esikoulussa on olla yleisesti toimimisen oppijana. Koululaisen rooli taas nähtiin jo vastaanottavana oppijana ja häntä kohtaa oli oppimista koskevia odotuksia. (Karikoski 2008, 89-90)

### 3.2.2 Yhdenmukaisuuden paine

Sosiaalisen kontrollin ja Jesse R. Pittsin (1961) kuvailemien poikkeavuuden päämuotojen näkökulmasta sairaus on poikkeavuus. Sairautta on se, jos ei kykene selviämään ja suoriutumaan yhteiskunnassa pärjäämisen vaatimuksista. (Eskola 1971, 261.) Jos lapsella on jokin synnynnäinen rajoittava tekijä, se on tekijä, joka voi aiheuttaa suuriakin paineita lapselle, kun yleisenä odotuksena on suorituskypsyys.

Stanley Schachter (1951) totesi tutkimuksellaan, että se jolla oli poikkeavat mielipiteet, syrjittiin eniten. Schachterin tutkimus on aiheen klassikko, jota on pidetty sen jälkeen kuin itsestään selvyytenä. (Wesselmann ym. 2014.) Israel (1956) selittää tulosta sillä, että itseä ja omia mielipiteitä verrataan muihin ja etsitään sellaisia jotka ovat samaa mieltä. Tämän vuoksi ryhmässä eriävän mielipiteen esittänyt torjutaan. (Eskola 1971, 266-267.) Myös Jolanda Jetten ja Matthew Horsney kirjoittavat aiheesta artikkelissaan *Deviance and dissent in groups*. Artikkelin mukaan syrjintä johtuu muun muassa ryhmän statuksen tai yhteenkuuluvuuden ylläpitämisestä. (Jetten & Horsney 2014.)

Arvot ja sosiaaliset normit aiheuttavat yhtenäisyyden painetta. Ne ovat yleisiä hyvään tähtääviä velvoitteita, mitkä ohjaavat ihmistä käyttäytymään toivotulla tavalla. (Allardt 1966, 82.) Ne ohjaavat esimerkiksi kunnioittamaan toista ihmistä. Yhdenmukaisuuden paine voi kuitenkin olla myös ryhmän sisällä arvoihin liittymätöntä painetta, joka saa tekemään jotakin mitä ei muuten tekisi (Salmivalli 2005, 130), kuten käyttämään talvella lyhythihaista paitaa muodin mukana. Yhdenmukaisuuden paine on sitä suurempi, mitä kiinteämpi ryhmä on ja mitä tärkeämmäksi asia koetaan. Yhdenmukaisuutta voi selittää halu turvallisuuden tunteeseen, sillä kun toimii samalla tavoin kuin toiset, se luo turvallisuuden tunnetta. (Allardt 1966, 9.)

Harriet Over ja Malinda Carpenter ovat perehtyneet lapsen jäljittelyyn. He puuttuvat siihen pulmaan, että lapsen käyttäytymisen jäljittelyä ei voida selittää pelkästään oppimisen tavoitteilla, vaan tulee ottaa huomioon myös sosiaalinen ulottuvuus. Se selittää heidän mukaansa lapsen jäljittelyn vaihtelevuutta. Jäljittelevä toiminta voi olla seurausta sosiaalisesta paineesta tai opettelusta peilaamisen kautta. Sosiaaliset ulottuvuudet pääsevät vaikuttamaan heidän mukaansa vahvasta kuulumisen perustarpeestamme. (Over & Carpenter 2013.) Lapset kokevatkin ulkopuolisuuden epämiellyttävänä (Kyrönlampi-Kylmänen 2007).



### 3.2.3 Ihmiset

Toisten ihmisten läsnäolon yhteyksiä suoritukseen on tutkittu. Tutkimusten tuloksina läsnäolon on nähty niin parantavan kuin heikentävän suoritusta. Zajonkin (1966) teorian mukaan muiden läsnäolo lisää aktiivisuustasoa. Jos taito on opittu hyvin, se kyetään suorittamaan rutiinilla ja lisääntynyt aktiivisuustaso voi parantaa suoritusta. Jos taito on kuitenkin vielä harjoitteluvaiheessa, muiden läsnäolosta aiheutuva aktiivisuustaso häiritsee suoritusta. Arjen ilmiö ramppikuume johtuu kohonneesta aktiivisuustasosta. (Eskola 1971, 81-82.) Toisaalta Knowlesin (2015) tutkimus osoittaa myös, että sosiaaliset tilanteet vaikuttavat taitojen käyttämiseen. Tutkimuksen mukaan yksinäisten ihmisten sosiaaliset taidot eivät välttämättä ole heikommät kuin toisilla, vaan heidän ongelmana on ahdistus sosiaalisissa tilanteissa. (Knowles 2015.)

Ryhmäpaineen esimerkkejä tunnetaan paljon ja ilmiötä kuvaamaan on kehittynyt sanontakin: joukossa tyhmyys tiivistyy. Jo 1936 Sherif teki kuuluisan kokeen, jossa tutkittiin muiden vaikutusta yksilön toimintaan. Toinen kuuluisa koe on Salomon Aschin 1952 tekemä koe. Tutkimuksissa muiden vastaukset ohjasivat ja jopa muuttivat koehenkilön vastauksia (Asch 1952; Eskola 1971, 40-42). Tätä on todettu tuoreemmassa tutkimuksessa tapahtuvan samaan tapaan myös esikouluikäisillä ja se perustuu aiemmin todettuun yhdenmukaisuuden paineeseen ja ymmärrykseen ristiriitojen välttämisestä (Haun & Tomasello 2011). Ihmisillä voi olla niin sanottuja mielipidejohtajia, jotka vaikuttavat omiin mielipiteisiin erityisesti silloin kun itsellä ei ole asiasta niin paljoa tietoa. Tätä on huomattu tapahtuvan ainakin äänestystilanteissa. (Eskola 1971, 43.)

Valta on olennainen, vaikkakin haastava käsite suhteissa ja myös sosiaalisessa paineessa. Saamme erilaisia oikeuksia valtaan elämämme aikana ja jokainen on jonkinlaisessa valtasuhteessa johonkin. Valta tarkoittaa sitä, että on mahdollisuus vaikuttaa toiseen. Vallasta pyritään saamaan kohteen mielestä oikeutettua. Se ei ole aina kohteen mielestä mukavaa, mutta kuten verojen maksamisessa, sitä tehdään. Fyysinen vallan käyttö ei ole kansalaisten keskuudessa sallittua, mutta aineellista ja erityisesti henkistä valtaa esiintyy joka puolella. Lapsella nämä näkyvät erityisesti vanhempien tai opettajan tunteisiin vetoavina keinoina tai lahjontana. Lapset ovat niin kiintyneitä vanhempiin, että vanhemmat voivat helposti käyttää henkistä valtaa ja lapset tottelevat (Eskola 1971, 112-118.)

Toisessa luvussa käsiteltiin jo lapsen ja vanhempien suhdetta ja todettiin vanhempien vaikutuksen ja merkityksen lapselle olevan suuri. Tätä vahvistaa myös Kyrönlampi-Kylmäsen

(2007) tutkimus, jossa lapset kokivat kodin parhaaksi paikaksi ja riidat vanhempien kanssa ikäviksi. Se miksi lapsi tottelee vanhempaa niin hyvin, kumpuaa Bovetin (1911) mukaan velvollisuudentunteesta, mikä taas muodostuu vanhemman kunnioituksesta, kiintymyksestä ja pelosta. Vanhempi vaikuttaa lapsen suorittamiseen myös siten, että vanhemmasta muodostuu lapselle tunnepitoinen kuva siitä millainen tulisi olla ja se muodostaa lapselle omantunnon sekä painetta toimia sen mukaan (Piaget & Inhelder 1977, 118-119).

Ulla Rannikko on tarkastellut väitöskirjassaan (2008) sisarusten merkitystä. Hän toteaa useisiin tutkimuksiin viitaten sisarussuhteissa olevan eroja, mikä aiheuttaa tutkimustulosten vaihtelevuutta. Sisarukset ovat kuitenkin yksi hyvin merkittävä peili. Sisarusten välillä saattaa olla jopa vanhempien antamia malleja voimakkaampi vaikutus. Lisäksi sisarusten välillä ilmenee kilpailua ja nuoremman osalta vanhemman matkimista. Nuoremmat ottavat mallin vanhemmilta sisaruksilta, kuinka elää. Nuoremmat sisarukset ovat usein niitä joita opetetaan. (Rannikko 2008, 33-, 122.) Tämä valta-asetelma, oppi ja halu olla kuin sisarus tai parempi kuin sisarus, voivat vaikuttaa myös lapsen liikuntatunnin tunteisiin ja tavoitteisiin. Luulla että pitää olla kuin toinen tai kilpailun kannalta täytyy olla.

Tuija Huuki tutki väitöskirjassaan poikien statustyötä väkivallan ja välittämisen kontekstissa. Statustyö eli kunnioituksen, arvostuksen ja hyvän sosiaalisen aseman haaliminen ovat keskeinen osa koulunkäyntiä. Siellä on valta-asetelmia oppilaiden keskuudessa ja suositut määrittelevät mikä on arvostettua (Huuki 2010, 36). Vertaisryhmät muovaavat lapset minäkäsitystä ja mikäli lapsi joutuu jatkuvasti torjutuksi, se voi lannistaa lapsen ja aiheuttaa syrjäytymistä. Tästä voi seurata lapsen minäkäsityksen muokkaantuminen negatiiviseksi (myös. Salmivalli 2005, 33, 44-46), mikä heijastuu muihinkin osa-alueisiin (Zimmer 2011, 50). Statukseltaan korkeammilla on siis vaikutusvaltaa muidenkin suhteisiin ja elämään.

#### 3.2.4 Ominaisuudet

Lapsen statukseen vaikuttavat myös pinnalliset asiat kuten ulkonäkö, liikunnallisuus, fyysiset ominaisuudet tai motoriset poikkeavuudet. Se riippuu ryhmän arvostetuista asioista (Salmivalli 2005, 29, 131.) Päiväkodissa esimerkiksi rikkinäiset vaatteet tai koko aiheuttivat lapselle epävarmuutta ja murhetta (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 144.) Myös ylipaino on liikuntaa rajoittava fyysinen ominaisuus, mikä voi aiheuttavat lapselle ikäviä tunteita. Ylipainoiset eivät keskiverroin nauti, eivätkä liiku yhtä paljon kuin normaalipainoiset. Tähän

selitykseksi vaikuttaisi olevan, että välttely näyttäisi olevan tehokas keino vähentää negatiivisia tunteita. (Faith ym. 2002.)

Sukupuoli on myös yksi ominaisuus, mikä vaikuttaa sosiaalisten paineiden kokemiseen. Jo pienestä asti lapset hakeutuvat omaa sukupuolta olevien kanssa ryhmiiksi ja 4-5 ikävuodesta eteenpäin tämä korostuu (Salmivalli 2005, 159). Jo 1980 ja 1991 tehdyissä tutkimuksissa vanhemmat sallivat varsin hyvin lasten leikkiä kotona, miten haluavat ja kohtelivat lapsia samalla tavoin, mutta vertaiset olivat tarkkoja sukupuolijakaumasta (Langlois & Dows 1980; Lytton & Romney 1991). Nykyään on kiinnitetty korostetusti huomiota siihen, että ei vahvistettaisi stereotypioita, joten vanhempien sallimattomuus tuskin on lisääntynyt. Näyttäisi siltä, että vertaiset ovat esi- ja alkuopetuksessa vahvoja sukupuoliin kohdistuvien odotusten luoja. Martinin ja Fabesin (2001) tutkimuksessa esikouluikäiset lapset alkoivat käyttäytyä, kuten omalle sukupuolelle oli tyypillistä ja se korostui, mitä enemmän aikaa vietti samaa sukupuolta olevien kanssa. Toista sukupuolta olevan kanssa vietetyllä ajalla ei puolestaan ollut vaikutusta käyttäytymiseen. (Martin & Fabes 2001.)

Liikuttaessa ilman perheenjäseniä, pojat liikkuvat intensiivisemmin kuin tytöt. Perheenjäsenten läsnä ollessa tätä eroa ei kuitenkaan ollut ja tytöt olivat jopa liikunnallisesti aktiivisempia perheen kanssa kuin kavereiden kanssa. (Salvy ym. 2008). Tämä oli yllättävää ja voidaan pohtia, johtuuko se luoduista odotuksista käyttäytymiseen, jotka poistuvat, kun perheen kanssa voi olla vapaammin. Sukupuolien välillä sosiaalisissa paineissa näkyi eroja myös siten, että ylipainoisten kritisointi oli yleisempää tytöillä kuin pojilla (Faith ym. 2002).

Vaikka sukupuoliroolien esiintymiseen on kiinnitetty viime aikoina huomiota, ei niihin liittyviä odotuksia saada helposti poistettua. Lapset nimittäin havainnoivat ympäristöään ja perustavat odotuksensa sille, mitä useimmiten näkevät (Bandura 2016, 39). Odotukset rooleja kohtaan voivat siis muodostua miten päin vain. Jos lapsi näkee useimmiten miehen hoitavan kotia ja naisen käyvän kuntosalilla, voi luokittelu ja odotuksen muodostua sen mukaan. Jos lapsi vain tiedostaa sukupuolensa, muodostaa hän ympäristöstään havainnoimiensa asioiden pohjalta odotuksia, jotka ohjaavat hänen kiinnostuksenkohteitaan ja valintojaan (Bandura 2016, 38-39). Tämä voi vaikuttaa siihen, kuinka lapsi kokee, että tulisi suoriutua liikuntatunnilla ja millaiset toimet ja tulokset on hänelle sallittuja.

### 3.2.5 Tilanteen tulkinta

Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa taitoja toimia muiden kanssa ymmärtäen toisten tunteet, arvioiden tilanteet oikein ja toimia toiset huomioon ottaen, mutta samalla toimia päämääriä kohti (Junttila 2015; Poikkeus 1995, 134). Mahdollisiin sosiaalisten paineiden kokemiseen vaikuttavat myös nämä sosiokognitiiviset taidot eli sosiaalinen kompetenssi. Ne ovat taitoja, jotka määrittelevät sen, kuinka kykenemme havainnoimaan ja tulkitsemaan tilanteita (Salmivalli 2005, 87). Lapsi jolla on heikommät sosiokognitiiviset taidot, saattaa tehdä usein virhearviointoja ja esimerkiksi luulla toisen tavoitteeksi arvostella hänen suoritusta, vaikka hän vain odottaisi vuoroaan. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat näihin tulkintoihin (Salmivalli 2005, 88-89). Vaarana on tässäkin kierre ja vaikka lapsella olisikin kyvyt päätellä oikein, hänellä saattaa olla virheellistä tietoa tai hän ei hoksaa ottaa huomioon kaikkia yksityiskohtia (Bandura 2016, 19). Tilanteen tulkintaan ja etenemiseen voivat vaikuttaa myös kyseisen hetken tunteet (myös Nurmi ym. 2014, 63) ja niiden hallintataidot (Salmivalli 2005, 109-111).

Toimimme myös sen pohjalta, mitä odotamme tapahtuvan mistäkin toiminnasta. Tämä toimintojen valinta pohjautuu havaintoihimme ympäristössä tapahtuneista seuraamuksista. Havainnot ja erityisesti niiden tulkinnat voivat kuitenkin vaihdella monista syistä. (Bandura, 2016 44-45.) Lapselle, jolla havaintoja ei vielä ole kertynyt, voi olla vieläkin haastavampaa tietää, kuinka käyttäytyä tai toimia. Kotoa esiopetukseen tai kouluun mentäessä voi esimerkiksi olla aluksi vaikea tietää, milloin saa puhua ääneen ja milloin ei tai että milloin liikuntatunnilla on sallittua liikkua rajusti ja milloin ei, kun hän on nähnyt vain kaksi tilannetta, joissa toisessa raju liikkuminen ja toisessa rauhallinen liikkuminen on palkittu.

Tulkittamiseen liittyvät myös ennakkokäsitykset ja yksilön rooli ryhmässä. Kuulemme muiden kertomia kuvauksia ja huhuja toisista ihmisistä. Se rooli missä on kussakin ryhmässä, vaikuttaa siihen millaisia asioita havainnoimme, saati muistamme myöhemmin yksilöstä. (Poikkeus 1995, 134.) Opettaja saattaa muodostaa tiedostamattaan käsityksiä oppilaista ja ne syntyneet käsitykset ohjaavat sitä mitä opettaja havainnoi ja muistaa lapsesta (Salmivalli 2005, 129).

Miksi sitten sosiaalinen paine on niin vaikuttava? Kuten on käynyt jo ilmi, esimerkiksi kavereiden ja vanhempien suosio ja rakkaus ovat motiiveina toimiessamme sosiaalisen paineen alaisuudessa. Kaikki mitä teemme, ajattelemme tai tunnemme, viittaa johonkin tarpeeseemme ja tarpeidemme perimmäinen tarkoitus on sopeutua (Piaget 1988, 24, 26-27).

Myös kiinnostuksemme asioita kohtaan tulee tarpeistamme. Meitä kiinnostaa se, missä olemme hyviä. (Piaget 1988, 56-58.) Ihmisen peruspilareita ja psykologisia tarpeita on tulla huomatuksi, olla arvostettu ja ihailtu. Huomatuksi tuleminen sijoittuu sosiaalisiin tilanteisiin ja perustuu merkittävyyden tunteeseen. Jokainen kaipaa arvostusta ja ihailua ja on hyvin tärkeää kokea olevansa jotakin, olla merkitsevä. Esillä olo voi aiheuttaa jännitystä, joko halusta tulla huomatuksi tai sitten sosiaaliset pelot ovat niin suuret, että ne ylittävät nähyksi tulemisen halun. Tämä tarpeen määrä voi vaihdella. Esillä oleminen jännittää, sillä silloin on pelissä tunteet, maine ja status. Aina tarpeet eivät ole tiedostettuja. Mikäli huomion saaminen on ollut vajaata ja pettymyksiä tullut usein, ihminen voi alkaa kuvitella, että häneen kiinnitetään huomiota enemmän kuin todellisuudessa tehdään ja ihminen voi väittää, ettei kaipaisi huomiota, vaikka todellisuudessa sen tarve on juuri suuri. Myös häpeä perustuu arvostukseen ja ihailuun. Hävetään ja peitellään asiaa, sillä pelätään, mitä muut ajattelevat. (Mattila 2014, 76-80, 161.)

## 4 SOSIAALISET PAINEET LIIKUNNASSA

Liikunta on itsetehtyä lihastoimintaa, jossa kuluu energiaa (World Health Organization 2011). Sitä voidaan toteuttaa monella tapaa; tavoitteellisesti tai satunnaisesti ilon vuoksi ja se voi olla ohjattua tai omatoimista (Laakso 2007). Lämsä (2009) määrittelee myös liikunnan olevan säännöllistä tarkoituksella tehtyä fyysistä aktiivisuutta, jossa tavoitteena on usein esimerkiksi liikunnan ilo tai terveys. Urheilusta puhutaan silloin, kun toiminta on kilpailullista harrastamista tai ihan ammattimaista harjoittelua. Liikunta ei ole kilpailullista toimintaa, mutta käsite kuitenkin kattaa urheilun esimerkiksi silloin, kun puhutaan laajemmin liikunnasta, kuten suomalaisesta liikuntakulttuurista. (Lämsä 2009, 15-16.) Tämä tutkielma käsittelee lapsen liikuntaa, joka kattaa myös urheilun, mutta aihetta tarkastellaan erityisesti esikoulun ja koulun kontekstissa.

### 4.1 Liikunnan yhteiskunnallinen asema ja luonne

Liikunnan ajankohtaisuudesta kertoo muun muassa jo valtakunnallisen tuen saanut Liikkuva koulu -hanke, jonka tarkoituksena on tuoda aktiivisuutta koulupäivään lisäämällä toiminnallisuutta passiivisiin hetkiin ja oppitunteihin. Myös uudistetuissa perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa korostuvat liikunnan ja liikunnallisen elämäntavan opettaminen yhä laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan aiheeseen (ESIOPS 2014, 37-38; OPS 2014, 148-149). Liikuntaan on siis selvästi kiinnitetty viime aikoina huomiota ja sen asema on noussut korkealle päättäjienkin aiheeksi.

Jari Lämsä (2009) kuvaa liikunnan yhteiskunnallista asemaa kymmenellä perustelulla. Hän huomauttaa liikunnan olevan laajin kansalaistoiminnan muoto. Toiminta pitää yllä suomalaista kulttuuria ja sen avulla pyritään kasvattamaan aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Liikunnan ja terveyden tiedetään olevan merkittävästi yhteydessä toisiinsa ja urheilun avulla voidaan ylläpitää liikuntakulttuuria periytyvästi. Hän huomauttaa myös, kuinka urheilu herättää tunteita niin urheilijoissa katsojissakin. Urheiluun yhdistyy luonnollisesti myös kansainvälisyys ja se voidaan nähdä kaupallisenakin hyötynä ja kansan maineena. (Lämsä 2009, 15-17.)

Liikunnan asemasta kertoo myös se, että arviolta 70-80 prosenttia ihmisistä on jossakin vaiheessa lapsuutta tai nuoruutta osallistunut urheiluseuran toimintaan. Urheilun yhteiskunnallinen asema ja arvo nousivat 1900-luvun alussa menestyksen myötä. 1970-

luvulla urheilu laajeni liikunnaksi, kun ruumiillinen työ väheni. Alettiin harrastamaan liikuntaa. (Lämsä 2009, 2, 20.) Nykyään suomalaisen liikuntakulttuurin ominaisia tekijöitä ovat sen valtakunnallinen asema, päättäjät, politiikka ja suomalaisten runsas liikunnan harrastaminen. (Itkonen 2012, 11-12). Nykyään urheilu näkyy mediassa runsaana ja maassamme on liikuntaluokkia yläkouluilla ja urheilulukioita. Nykyistä uudenlaista urheilukulttuuria kuvaa totisen harjoittelemisen rinnalla hauskuus, yhteisöllisyys ja oma tyyli. Nuorten keskuudessa uusia suosittuja liikunnan muotoja ovat esimerkiksi skeittaus, lumilautailu ja erilaiset variaatiot esimerkiksi pyöräilyssä. (Lämsä 2009, 23.) Paine tietynlaiseen liikuntaan, kuten voimaluun tai notkeuteen ei siis ole enää niin suurta, sillä valikoimien kirjo on laaja ja muotiharrastukset ovat vapaampia ja enemmän taitoihin ja harrastuneisuuteen sidonnaisia, joissa pääasiana on rentous ja hyvä mieli kavereiden kanssa, eikä niin vahvasti menestyminen. Kuitenkin jokaisella lajilla on oma kulttuurinsa, joka ohjaa tietynlaiseen muotiin ja asenteeseen. (Itkonen 2012, 12.)

Liikunnassa koetaan aivan samoilla tavoilla sosiaalisia paineita kuin muissakin tilanteissa. Liikunnan erityinen luonne tuo kuitenkin lisää sosiaalisten paineiden ulottuvuuksia. Liikuntaan liittyy hyvin vahvasti kehollisuus ja kilpailullisuus sekä vertailu. Liikunnassa on helpompi verrata suorituksia, kuin esimerkiksi kuvataiteessa, missä tulos on monitulkintaisempi. Liikunnan luonne voi mahdollistaa myös kiusaamisen enemmän salassa kuin tavallisella oppitunnilla. Siellä nähdään enemmän toisten suorituksia, on meteliä ja opettaja ei kykene olemaan jokaisessa tilanteessa läsnä, kuulemassa ja näkemässä.

## **4.2 Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi liikunnassa**

Esiopetusiässä lapsi pitää monipuolisesti erilaisesta liikunnasta. Lasten mielenkiinnonkohteet voivat vaihdella paljon ja liikunnan järjestämisessä tärkeää onkin monipuolisuus. Tässä ikävaiheessa lapsi opettelee itsenäisyyttä ja voi tuntea herkästi alemmuutta taidoissaan. Toiminnan onkin tärkeää olla sitoutumatonta liikunnallisiin tavoitteisiin ja tarjota pätevyyden kokemuksia. (Nikander 2009, 113.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan tavoitteiksi asetetaan motoristen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä liikuntakokemusten tarjoamisen ja liikunnan tärkeyden merkityksen ymmärtäminen liikunnan ilon kautta. Oman kehon hahmottaminen ja sen käyttämisen säätely, kuten voiman säätely, sekä erilaiset monipuoliset perustaidot ovat keskeisiä asioita. (ESIOPS 2014, 37-38.)

Alkuopetusikäinen lapsi opettelee itsenäisyyttä ja vastuuta. Hänelle onnistumisen kokemukset ovat edelleen tärkeitä, mutta myös epäonnistumisten sietämistä on tärkeä opetella. Vertaisten rooli alkaa kasvaa, mikä näkyy muun muassa mallin ottamisena kavereista. Samaan aikaan myös toisten tunteiden ymmärtäminen kehittyy, mutta käytös voi silti olla rajuakin. (Nikander 2009, 115.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa alkuopetuksen liikunnan tavoitteiksi määritellään fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tukeminen edelleen leikkimisen kautta. Tavoitteena on saada luotua myönteinen minäkäsitys liikkujana. (POPS 2014, 48-50.)

Liikunnan terveystaikutukset tiedetään yleisesti ja siksi se onkin runsas kohde sosiaaliselle kontrollille (Itkonen 2015, 14). Erityisesti liikunnallisesti aktiiviset vanhemmat käyttivät sosiaalista kontrollia. Kontrolli oli pääosin kuitenkin positiivista eli kannustavaa. (Wilson, Spink & Priebe 2010.) Joskus vanhempien tuki voi kuitenkin mennä yli ja aiheuttaa sen, ettei lapsi nauti kuten pitäisi. Hän urheilee vanhempiansa painostuksesta ja vanhemmille, ei itselleen (Lämsä 2009, 32). Tällöin motivaatio kärsii. Myös Wilsonin ja Spinkin (2012) tutkimus viittaa samoihin tuloksiin. Nämä ilmiöt voivat korostua esikoisilla, sillä he ovat todennäköisesti vielä suurempien odotusten ja paineiden alaisuudessa, vanhempien ja isovanhempien kohdistuessa heihin erityisiä odotuksia ensimmäisenä lapsena (Eskola 1971, 253).

Liikuntaa ja liikunnallisia taitoja arvostetaan koulun kaveripiireissä lapsuudessa ja varhaisuoruudessa (Nurmi ym. 2014, 85). Lehtosaaren (2012) tekemän pro gradu -tutkielman mukaan nimenomaan harrastaminen urheiluseurassa oli se tekijä, joka ennakoiki parempaa asemaa, eikä pelkkä liikunta. Syrjään jääneet liikkuivat myös, mutta eivät aktiivisimmin, eivätkä pääsääntöisesti missään organisaatiossa. (Lehtosaari 2012, 65-66.) Joka tapauksessa liikunta voi olla oiva keino päästä ryhmään mukaan tai nostattaa statustaan ryhmässä tai sen ulkopuolella. Pojilla paine statustyöhön ja siitä johtuva minäorientaatio voivat näyttäytyä väkivaltana ja fyysisyytenä (Huuki 2010, 85), jolle liikunta luo oivat edellytykset vertailuun. Lisäksi; ”Hyvä asema toisessa ryhmässä voi nostaa henkilön asemaa toisessa ryhmässä” (Rovio, Lintunen & Salmi 2009, 73).

Oona Rukkinen tutki pro gradu -työssään sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikunnassa, joka on merkittävä tekijä positiivisessa liikuntakokemuksessa. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja positiivisten kokemusten syntymistä rikkoi tulosten mukaan erilaiset taitotasot, huono ilmapiiri ja negatiivinen palaute tai opettajan epätasa-arvoinen huomioiminen. (Rukkinen



2015, 52-78) Myös Autio (2015, 64-68) totesi opettajan palautteella olevan suuri vaikutus lapsen liikunnalliseen minäkäsitykseen ja suorituskokemuksiin. Yhteenkuuluvuutta, osallisuuden tunnetta ja siten positiivisen kokemuksen syntymistä voidaan tukea kuuntelemalla lasta ja ottamalla kerrottu huomioon (Louhela 2012, 161). Näissä tutkimuksissa yhdistyy huomioiduksi tuleminen ja sen tärkeys. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että esillä oleminen voi aiheuttaa toisille suurta jännitystä, kuten tässä tutkielmassa kävi jo ilmi luvussa 3.2.5.

Kuten jo todettiin ilmapiiri ja muiden reagoiminen vaikuttavat lapsen liikuntakokemuksiin. Muiden suhtautuminen negatiivisesti aiheuttaa yrittämättömyyttä, mikä taas rikkoo yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kilpailutilanteet kuvattiin suuremmaksi negatiivisen reagoimisen tilaksi. (Rukkinen 2015, 50-59.) Näitä tuloksia tukee Zimmerin (2011) kehittelemä konsepti, joka pyrkii tukemaan lapsen positiivista minäkäsitystä liikunnassa ja sen avulla. Olennaista Zimmerin mukaan on uskomus omiin kykyihin ja tuntee olevansa tärkeä. Positiivisen minäkäsityksen omaava uskoo omiin kykyihinsä ja jatkaa suorittamista ja yrittämistä, kun taas negatiivisen minäkäsityksen omaava välttelee tilanteita koska pelkää epäonnistuvansa. Erityisesti lapsilla kavereiden ja aikuisten palautteella ja näkemyksillä on vaikutusta minäkäsitykseen. (Zimmer 2011, 21, 53.) Näitä vahvistaa tutkimustulos, että tytöt kokevat enemmän paineita arvioinnista kuin pojat, mutta erityisesti pitävät myös itseään heikompina liikkujina. Suurempaan pelkoon muiden negatiivisesta arvioinnista, liittyi vahvasti negatiivinen minäkäsitys liikkujana. Se jolla oli negatiivinen minäkäsitys liikkujana, pyrki välttämään tilanteita, joissa voisi joutua arvioiduksi. (Ridgers ym. 2007.) Aivan kuten Zimmerin ja Rukkisenkin mukaan.

Claire Maturo ja Solveig Cunningham (2013) tekivät katsauksen 2000-luvun englannin kielisistä tutkimuksista, jotka tarkastelivat kavereiden merkitystä lasten liikkumiseen. Sosiaalinen vaikutus korostuu lapsilla, sillä silloin rakennetaan itseä ja elämää. He toteavat katsauksessaan että, ystävien tukemisen merkitystä on tutkittu enemmän kuin tukemattomuuden vaikutusta. Ystävillä on todettu olevan vaikutus lapsen aktiivisuuteen. Aktiiviset kaverit lisäävät omaa kiinnostusta ja aktiivisuutta ja ei-aktiiviset kaverit eivät lisää. Vähäisissä tutkimuksissa kannustamattomuudesta ei ole kuitenkaan löydetty olevan merkittäviä yhteyksiä liikunta-aktiivisuuden negatiivisempaan suuntaan. Kaverit vaikuttivat enemmän vapaa-ajan liikunnallisuuteen. Kavereiden vaikutuksessa oli yhteyksiä kehoon liittyviin paineisiin. (Maturo & Cunningham 2013.) Vaikuttaisi siis siltä, että kavereiden aiheuttamat paineet kohdistuvat enemmän sosiaalisen roolin saamiseen tai kohottamiseen ja

kunnioitukseen kuin kavereiden sallimattomuuteen liikuntaa kohti. Kavereiden kanssa ollaankin aktiivisempia kuin yksinään tai perheen kanssa ollessa (Salvy ym. 2008).

Kavereiden merkityksen kääntöpuolena on yksinäisyys, mikä vaikuttaa sosiaalisten paineiden ja positiivisten liikuntakokemusten muodostumiseen. Liikunnan harrastamiseen vaikuttavaksi tekijäksi kerrottiin Rukkisen tutkimuksessa kaverit (Rukkinen 2015, 74-76). Kavereilla oli suurempi yhteys sellaisten lasten kohdalla, jotka eivät kokeneet itseään taitaviksi liikkujiksi kuin taitavien liikkujien kohdalla. Myös ylipainoisille lapsille kavereiden ja läsnäolon merkitys on erityisen suuri liikunnassa. (Salvy ym. 2008.) Tähän liittyy myös, että kiusaamisen on todettu olevan yhteydessä liikkumattomuuteen ja muun muassa yksinäisyyteen (Storch 2007).

Vaikka liikkumistaidot, ajattelun kehitys ja havainnointitaidot kehittyvät vauhdilla, on esi- ja alkuopetusikäisen havaintotaidoissa ja omien taitojen arvioinnissa vielä selviä puutteita yksilöllisine eroineen (Nurmi ym. 2014, 83-84). Lisäksi jokaisen lapsen liikunnallinen kehitys etenee omassa tahdissaan kasvupyrähdys mukaan luettuna. Myös lasten yksilölliset erot luonteessa vaikuttavat liikuntakokemuksiin ja suorituksiin. (Nikander 2009, 103, 113-114.) Pallopelit ja vauhdikkaat leikit saattavat siten aiheuttaa vaaratilanteita ja joillekin pelkoa. Kuten aiemmin todettiin, kehityksen myötä vauhti ja taidot lisääntyvät. Se tekee myös liikkumisesta vaikeampaa, ellei omat taidot ole kehittyneet yhtä vauhdilla kuin toisten.

## 5 POHDINTA

Lapset voivat kokea monenlaisia ja monista eri syistä johtuvia sosiaalisia paineita liikunnassa. Tässä luvussa tarkastelen tutkielman keskeistä antia. Teen aluksi yhteenvedon esi- ja alkuopetusikäisen lapsen keskeisistä sosiaalisia paineita aiheuttavista ulottuvuuksista ja pohdin tulosten merkitystä liikunnassa. Tämän jälkeen pohdin vielä tutkielman toteuttamista ja sen haasteita sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

### 5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tarkoitukseni oli selvittää millaiset tekijät voivat aiheuttaa lapselle sosiaalisia paineita ja siten vaikuttaa lapsen liikuntakokemuksiin ja suorittamiseen liikunnassa. Työ osoittautui laajaksi, mutta antoisaksi. Ensinnäkin esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheeseen liittyy paljon uusia ulottuvuuksia ja muutoksia. Toiseksi sosiaalisten paineiden aiheuttajia löytyi laajasti ja sosiaaliset paineet sekä sosiaalinen kontrolli niiden aiheuttajana osoittautuivat keskeisiksi sosiaalistumisessa. Näiden lisäksi liikunnan luonne ja sen arvostus lisäävät paineiden kokemista juuri liikunnassa.

Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheen keskeisimpänä muutoksena sosiaalisten paineiden kokemisen näkökulmasta näyttäytyi ajattelun kehittyminen sosiaalisten suhteiden ymmärtämisessä sekä asioiden moniulotteisuuden avartuminen. Lapselle avautuu sosiaalisten suhteiden moniulotteisuus sekä oma ainutlaatuisuus ajatuksineen. Heidän sosiaaliset suhteensa lisääntyvät runsaasti ja vertaisten kanssa toimimisen taidot ovat tärkeitä koko koulutietä ajatellen. Samaan aikaan itsenäistymisen keskellä, lapsella on vanhempiin vielä kiinteä suhde. Lisäksi lapsen erilaiset taidot ovat vielä opetteluvaiheessa, mikä voi aiheuttaa vääriä tulkintoja ja seurauksia sekä ristiriitoja ja paineita. Lapsen tukeminen onkin tärkeää taitojen opetteluun vaiheessa. Liikunnassakin on tärkeää kiinnittää huomiota tähän, sillä liikunnan luonteesta johtuen voi tapahtua paljon tilanteita, joissa tulisi kyetä asettumaan toisen asemaan ja ymmärtämään toisenkin näkökulma tilanteesta.

Keskeisenä teemana läpi tutkielman kulki odotukset. Jo esi- ja alkuopetusikäisiin kohdistuu paljon odotuksia tietynlaiseen käyttäytymiseen. Lapsi alkaa myös ymmärtämään kuvailevia odotuksia eli mitä toiminnasta voi seurata. Eri rooleillakin on erilaisia odotuksia ja ihmiset asettavat jatkuvasti erilaisia odotuksia, jotka voivat olla ristiriidassakin keskenään. Koulun aloittamisen uusine ympäristöineen ja käytäntöineen, todettiin tuovan lapsen rooliin

muutoksia, joihin sopeutuminen voi jännittää ja tuottaa haasteita (Karikoski 2008, 110-147). Voidaankin pohtia, kuinka tärkeää on tutustuttaa lapset tulevaan koulumaailmaan. Useita aikuisiakin jännittää uuteen ympäristöön meneminen. Lapsille se on varmasti vielä suurempi muutos. Lapsen roolin muutokset aiheuttivat myös edistyneempiä taitojen odotuksia. Liikunnassa onneksi leikillisuus pysyi liikunnan toteuttamisen tavoitteissa (OPS 2014, 148-149).

Fyysinen aktiivisuus vähenee erittäin selvästi yläkouluikässä (Kokko & Mehtälä 2016, 21). Tämän perusteella voisi olla tärkeämpää tarkastella liikunnan vähenemisen syitä siinä vaiheessa elämää. Tutkielmassa kuitenkin todettiin, että negatiiviset kokemukset muokkaavan minäkäsitystä kielteisemmäksi ja sen myötä negatiivisia kokemuksia aiheuttavia tilanteita pyritään välttelemään (Zimmer 2011, 21,53). Tämän vuoksi on tärkeää tukea lasta myös aiemmin elämäntavan rakentamisen alkuvaiheilla, jotta positiivisia kokemuksia saataisiin pidettyä yllä. Olisi tärkeä huomioida jo esi- ja alkuopetuksessa ne lapset, joiden huomataan saavan negatiivisia kokemuksia usein. Salvyn ym. (2008) tulokset kavereiden merkityksestä voivat olla merkittäviä, pyrkiessämme lisäämään liikunta-aktiivisuutta.

Liikunnan todettiin olevan arvostettua lasten ja nuorten keskuudessa ja liikunta saattaakin olla suuressa roolissa ryhmään mukaan pääsemisessä. Esi- ja alkuopetusikäiselle on tyypillistä vertailu ja alemmuuden tunteet. Liikunnan pitäisikin olla mukavaa ja terveyttä edistävää tai siihen ohjaavaa. Liikunnan järjestäminen siten, että lapsi saisi tehdä sitä rauhassa ilman valtasuhteita ja paineita, olisi tärkeää saadaksemme liikunnallisen elämäntavan pohjan luotua mahdollisimman monelle. Kampppailussa maineesta ja muiden odotusten keskellä, on liikunnan toteuttamisessa tärkeää huomioida ominaisuuksien ja taitojen korostamisen välttäminen. Liikuntaa voidaan toteuttaa siten, että liikkuminen ei ole sidoksissa suorittamiseen ja tekniikan tarkkailuun, vaan se on yhtäaikaista toiminnallisuutta ja vapautta. Tällainen yhtäaikainen oheistoiminta voisi välttää myös valtakampppailuihin liittyvää fyysisyyttä ja minä-orientaatiota. Tulee muistaa, että myös taitava liikkuja voi kokea sosiaalisia paineita esimerkiksi perheen, lähipiirin tai opettajan toimesta. Kun on taitava, niin herkästi ajattelee, että kaikessa täytyisi olla paras. Tähän lisättynä statuskampppailu vertaisten joukossa sekä vanhempien suuret odotukset.

Vaikka lasten keskinäistä vertailua aiheuttavaa toimintaa tulisi monen teorian ja tämänkin tutkielman perusteella välttää, ovat esimerkiksi viestit tai muut leikkikilpailut motivoivia suurelle osalle. Lapset joutuvat muutenkin pärjäämään elämässä vertailun kohteena ja muiden

nähtävillä. Olisikin siis ehkä tärkeintä keskittyä ilmapiirin ja tunteidenkäsittelytaitoihin Zimmerin (2011) konseptin mukaan. Toisaalta sosiokognitiiviset taidot on hyvä ottaa huomioon. Oppilaat tuntiessaan opettaja voi ottaa huomioon yksilöllisyyden järjestäen toimintaa siten, että jatkuvia negatiivisia kokemuksia saava voisi suorittaa rauhassa tai saisi myös vertaisilta positiivista palautetta ja hyväksyntää. Negatiivinen minäkäsitys on yhteydessä suurempaan arvostelun pelkoon (Ridgers 2007).

Kaiken kaikkiaan sosiaaliset paineet kuuluvat elämään. Niiden aiheuttajia näyttää olevan joka puolella, eikä niitä voida kokonaan välttää. Sosiaalinen kontrolli on yksi tärkeä tekijä yhteiskunnan ja ihmisten sovussa elämisen kannalta. Lähinnä näkisin siis tärkeäksi sosiaalisten paineiden ja niiden mahdollisten lähteiden tiedostamisen, jotta lasta voitaisiin auttaa saamaan positiivinen liikuntasuhde.

## **5.2 Tutkielman toteuttaminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Käyttämäni lähteet ovat osin hyvinkin vanhoja. Sosiaalisia paineita ja lapsen kehitysvaiheita käsittelevät teoriat tulevat vuosien takaa. Nämä perusteoriat ovat ilmeisesti sen verran kiistattomia ja ymmärrettävissä, että ne vaikuttavat edelleen tänäkin päivänä. Näiden tueksi pyrin löytämään myös tuoreempia tutkimuksia. Se osoittautui työlääksi, sillä erityisesti sosiaalisten paineiden tutkimus on kohdistunut viime aikoina yhteen näkökulmaan kerrallaan. Lisäksi tutkimukset harvoin kohdistuvat vain esi- tai alkuopetusikäisiin tai molempiin, vaan yleisesti lapsiin.

Aiheen laajuuden vuoksi täytyi pyrkiä kokoamaan kuvaava kokonaisuus. Olisi usein tehnyt mieli tutkia tiettyä osa-aluetta ja sen ulottuvuuksia tarkemminkin, mutta työ olisi laajentunut loputtomiin. Täytyikin pyrkiä löytämään keskeisimpiä aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja artikkeleita. Pyrin käyttämään lähteinä luotettavia klassikkoteoksia sekä arvioituja tutkimuksia ja artikkeleita. Täytyy pohtia, kuinka aloittelevana tutkijana kykenin valikoimaan ja käyttämään aineistoa luotettavasti. Pyrin kuitenkin olemaan huolellinen kunnioittaen muita tutkijoita. Tässä tutkielmassa on paljon viittauksia, joita voi itse mielenkiinnon mukaan tarkastella tarkemmin.

Sosiaalinen paine on arjessa tuttu käsite. Varmaankin jokainen tuntee ilmiön ja siitä puhutaankin paljon. Siltikin hämmästyttävän vähän löytyy tutkimuksia tai tuoretta tietoa ilmiöstä lasten osalta. Nuorten kohdalla aihe on tutkitumpi. Tätä selittänee haasteet

tutkimuksen tekemisessä lapsille. Heille käsite on outo ja haastava, eikä sosiaalisten paineiden tiedostaminen vielä luonnistu. He eivät osaa tunnistaa tai sanoittaa paineita tai sen aiheuttajia. Käsitteen haastavuus ilmenee myös sen henkilökohtaisuudessa. Sosiaaliset paineet ovat subjektiivinen kokemus. Niitä ei välttämättä itse tiedosta eikä niiden kokemista voi ulkopuolinen tietää varmaksi. Aiheen arkaluontoisuuden vuoksi tutkielma saattaa aiheuttaa syyllisyyden tunteita. Tutkielma on kuitenkin toteutettu tueksi ymmärtämään lapsen suorituskokemuksiin vaikuttavia mahdollisia tekijöitä.

Tutkimuksia on tehty vähän erityisesti koskien esikouluikäisiä mutta myös alkuopetusikäisiä lapsia, vaikka Maturo ja Cunningham (2013) toteavat katsauksessaan tehtyjen tutkimusten olevan linjassa muiden vähän vanhempia lapsia koskevien tutkimusten kanssa. Olisi tärkeä tarkastella tarkemmin myös nimenomaan esi- ja alkuopetusikäisten lasten sosiaalisia paineita ja aionkin jatkaa aihetta maisterinvaiheen pro gradu -työssäni. Tämä tutkimus olisi mielenkiintoista ja tarpeellista myös sen takia, että viimeaikaiset tutkimukset keskittyvät yhteen osa-alueeseen kerrallaan. Lasten omien kokemusten kartoittaminen olisi paikallaan, sen haastavuudesta huolimatta. Tutkielmaa tehdessäni myös sukupuolten välillä vaikutti olevan eroja. Olisikin mielenkiintoista tarkastella tarkemmin myös sukupuolten välisiä eroja jo pienillä lapsilla, sillä vertaisilla todettiin olevan niin merkittävä sosiaalistava vaikutus.

## LÄHTEET

- Allardt, E. (1966). Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Asch, S. E. (1955). *Opinions and Social Pressure*. Scientific American, 193(5), p. 31.
- Autio, I. (2015). Liikunnanopettajan antaman palautteen vaikutus oppilaan fyysiseen minäkäsitykseen ja koettuun fyysiseen pätevyyteen oppilaiden kirjoitelmien näkökulmasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Bandura, A. (2016). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. EU. United Press Global.
- Beilin, H. (2016). Piaget'n teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. EU. United Press Global.
- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). *Preschoolers' Likability as Cause or Consequence of Their Social Behavior*. Developmental Psychology, 29(2), pp. 271-275. Viitattu 17.4.2018. doi: 10.1037//0012-1649.29.2.271
- Dresel, M. & Hall, N. H. (2013). Motivation. Teoksessa: Hall, N. C. & Götz, T. *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. Bingley, UK. Emerald.
- Erikson, E. H. (1982). Lapsuus ja yhteiskunta (2. tark. p.) Suom. Huttunen, E. Jyväskylä. Gummerus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki. Viitattu 21.4.2018. Saatavissa [http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Eskola, A. (1971). *Sosiaalipsykologia*. 9. muuttamaton painos. Helsinki: Tammi
- Faith, M., Leone, M., Ayers, T., Heo, M. & Pietrobelli, A. (2002). *Weight Criticism During Physical Activity, Coping Skills, and Reported Physical Activity in Children* Viitattu: 11.3.2018. Saatavissa: <http://pediatrics.aappublications.org.pc124152.oulu.fi:8080/content/110/2/e23>
- Haun, D. B. M. & Tomasello, M. (2011). *Conformity to Peer Pressure in Preschool Children*. Child Development, 82(6), pp. 1759-1767. Viitattu: 30.4.2018. Saatavissa: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x>
- Heinilä, K. (1962). Sosiaalinen paine. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huuki, T. (2010). Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

- Itkonen, H. & Laine, A. (2015). Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. liikuntakasvatuksen laitos.
- Itkonen, H. (2012). Liikuntasosiologia urheilun, liikunnan ja ruumiillisuuden jäljillä. Teoksessa Ilmanen, K. & Vehmas, H. (toim.) Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Jetten, J. & Horsney, M. J. (2014). *Deviance and Dissent in Groups. Annual Review of Psychology, 65*, pp. 461-485.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turku: University of Turku. Väitöskirja.
- Junttila, N. (2015). Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvu ympäristöstä perusopetuksen kasvu ympäristöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 9.4.2018. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>
- Karvinen, J., Sääkslahti, A., Pönkkö, A., Fonsen, E., Kempainen, T., Soukainen U., Palosaari, T., Korhonen, M. & Ketola, H. (2015). Ilo kasvaa liikkuen: Ohjelma-asiakirja: Varhaiskasvatuksen uusi liikkumis- ja hyvinvointiohjelma. Helsinki: Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio. Viitattu: 19.3.2018. Saatavissa <https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/ilokasvaaliikkuen-ohjelma-asiakirja.pdf>
- Knowles, M. L., Lucas, G. M., Baumeister, R. F. & Gardner, W. L. (2015). *Choking Under Social Pressure*. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(6), pp. 805-821.
- Kokko, S. & Mehtälä, A. (2016). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Viitattu 1.5.2018. Saatavissa. [http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU\\_2016.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf)
- Koskimies-Tikkanen, J. (2016). Tunnetaidot osana lapsen kouluvalmiuksia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 17.4.2018. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201606042277>
- Kuusela, P. (toim.) (2007). Sosiaalipsykologia: Yksilöstä yhteiskuntaan. Kuopio. Unipress.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Väitöskirja. Rovaniemi. Lapin yliopisto.



- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY.
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5564-9>
- Langlois, J. & Downs, C. (1980). *Mothers, Fathers, and Peers as Socialization Agents of Sex-typed Play Behaviors in Young Children*. Child Development, 51(4), pp. 1237-47.
- Lehtosaari, V. (2012). Liikunnan ja urheilun yhteys lapsen sosiaaliseen rooliin kouluympäristössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.4.2018. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201212041085>
- Leinonen, P. (2017). Esikoululaisesta koululaiseksi. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.4.2018. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201704251555>
- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Tampere: Juvenes Print.
- Lytton, H. & Romney, D. (1991). *Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, Vol 109(2), Mar 1991, 267-296. Viitattu 11.3.2018.
- Lämsä, J. (2009). Lasten ja nuorten urheilu yhteiskunnassa. Teoksessa Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. (toim.) Lasten ja nuorten urheiluvallennuksen perusteet. Lahti: VK-Kustannus.
- Matikka, L. & Roos-Salmi, M. (2012). Urheilupsykologian perusteet. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Mattila, J. (2014). Herkkyys ja sosiaaliset pelot. Helsinki. Kirjapaja.
- Maturo, C. (2013). *Influence of Friends on Children's Physical Activity: A Review*. American Journal Of Public Health, 103(7), pp. E23-E38
- Martin, C. & Fabes, R. (2001). *The Stability and Consequences of Young Children's Same-Sex Peer Interactions*. Developmental Psychology, 37(3), pp. 431-46.
- Milgram, S. (1963). *Behavioral Study of obedience*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 67(4), pp. 371-378.
- Mussen, P. H. (2016). Esipuhe. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. EU. United Press Global.

- Nikander, A. (2009). Lapsen ja nuoren psyykkinen kehitys. Teoksessa Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. (toim.) Lasten ja nuorten urheiluvallmennuksen perusteet. Lahti. VK-Kustannus
- Nurmi, E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Over, H. & Carpenter, M. (2013). *The Social Side of Imitation. Child Development Perspectives*, 7(1), pp. 6-11. Viitattu 19.4.2018. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Parvela, T. & Sinkkonen, J. (2011). Kouluun!: Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.
- Pasula, J. & Pasula, M. (2016). Koululaisen reppu on niin painava – Arki lapsen kokemana esikoulusta kouluun siirryttäessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 30.4.2018. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201611163053>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki. Viitattu 21.4.2018. Saatavissa [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Perusopetuslaki L 628/1998. Finlex. Lainsäädäntö. Viitattu 11.3.2018 Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). Lapsen psykologia. Suom. Rutanen, M. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. Palmgren, S., suom tarkistanut: Helkama, K. Juva: WSOY.
- Poikkeus, A-M. (1995). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehityskontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Rannikko, U. (2008). Yhteinen ja erillinen lapsuus. Sisarusten sosiaalistava merkitys. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.
- Ridgers, N. D., Fazey, D. M. A & Fairclough, S. J. (2007). *Perceptions of athletic competence and fear of negative evaluation during physical education*. British Journal of Educational Psychology, 77(2), pp. 339-349. doi: 10.1348/0265006X28909
- Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (2009). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

- Rukkinen, O. (2015). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu tutkielma. Viitattu 1.5.2018. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201504131045>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), pp. 54-67. Viitattu 13.4.2018. Saatavissa: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salvy, S-J., Wojlawowicz, B., Roemmich, J.N., Romero, N., Kieffer, E., Paluch, R. & Epstein, L.H. (2008). *Peer influence on children's physical activity: An experience sampling study*. Journal of Pediatric Psychology, Volume 33, Issue 1, 39-49. Viitattu: 11.3.2018. Saatavissa <https://academic.oup.com/jpepsy/article/33/1/39/966400>
- Spink, K. S. (2008). *Parental physical activity as a moderator of the parental social influence – child physical activity relationship: A social control approach*. Social Influence, 3(3), pp. 189-201.
- Storch, E., Milsom V., DeBraganza, N., Lewin A., Geffken, G., Silverstein, J. (2007). *Peer Victimization, Psychosocial Adjustment, and Physical Activity in Overweight and At-Risk-For-Overweight Youth*. Journal of Pediatric Psychology, Volume 32, Issue 1, 1, 80–89, Viitattu 11.3.2018. Saatavissa <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj113>
- Wesselmann, E. D., Williams, K. D., Pryor, J. B., Eichler, F. A., Gill, D. M. & Hogue, J. D. (2014). *Revisiting Schachter's Research on Rejection, Deviance, and Communication (1951)*. Social Psychology, 45(3), pp. 164-169. Viitattu 19.4.2018. Saatavissa <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000180>
- Wilson, K. S. & Spink, K. S. (2012). *Child's Physical Activity Lapses: Parents' Intended Use of Social Control I*. Journal of Applied Social Psychology, 42(4), pp. 1010-1028. Viitattu 19.3.2018. Saatavissa <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1559-1816.2011.00850.x>
- Wilson, K. S., Spink, K. S. & Priebe, C. S. (2010). *Parental social control in reaction to a hypothetical lapse in their child's activity: The role of parental activity and importance*. Psychology of Sport & Exercise, 11(3), pp. 231-237. Saatavissa: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1016/j.psychsport.2010.01.003>
- World Health Organization. (2011). Health topics. Physical activity. Viitattu 28.4.2018. Saatavissa: [http://www.who.int/topics/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/topics/physical_activity/en/)

Zimmer, R. (2011). Psykomotoriikan käsikirja. Teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Lahti. VK-Kustannus Oy.