



Liimatta Laura

Sosiaaliset paineet liikunnassa esi- ja alkuopetusikäisten lasten kokemana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sosiaaliset paineet liikunnassa esi- ja alkuopetusikäisten lasten kokemana (Laura Liimatta)

Pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 5 liitesivua

Tammikuu 2021

Esi- ja alkuopetusikäiset ovat vielä varsin innokkaita liikkujia ja valtaosan alle 10-vuotiaista kerrotaan harrastavan liikuntaa. Kouluvuosien edetessä liikkuminen kuitenkin vähenee ja minäkäsitys muuttuu negatiivisemmaksi. Tutkielman lähtökohtana olivat tiedot siitä, että liikunnallisen elämäntavan rakentuminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Negatiiviset kokemukset voivat muokata niin minäkäsitystä kuin liikuntasuhdetta negatiivisemmaksi ja siten vähentää liikumista. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin syitä lasten liikkumisen negatiivisiin kokemuksiin ja tunteisiin. Liikkumattomuutta ja sen syitä on tutkittu vanhempien ikäluokkien keskuudessa, mutta nuorempien lasten ääni on jäänyt vähäiseksi. On tärkeää kuulla esi- ja alkuopetusikäisen omia kokemuksia heiltä itseltään.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten esiopetusikäiset ja ensimmäisellä luokalla olevat lapset kokevat liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millainen on esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla olevien lasten liikuntasuhde ja millaiset asiat vaikuttavat lasten liikkumisen kokemuksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta tekijöistä, jotka aiheuttavat lapsille negatiivisia kokemuksia ja tunteita liikunnassa. Tutkielma toteutettiin, jotta lasten liikunnan parissa toimivat ymmärtäisivät paremmin lasten toimintaa ja tunteita ja voisivat siten tukea lapsen positiivisen liikuntasuhteen muodostumista.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka taustalla vaikutti fenomenologinen lähestymistapa. Tutkimukseen haastateltiin 14 esikoululaista ja 13 ensimmäisen luokan oppilasta (n=27). Haastattelut toteutettiin keväällä 2019 erään Pohjois-Pohjanmaan paikkakunnan saman alueen lapsiryhmissä. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen.

Tulosten mukaan esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien lasten suhde liikuntaan on positiivinen, kuten aiemmissakin tutkimuksissa todetaan. Esi- ja alkuopetusikäiset lapset pitävät liikunnasta ja osallistuvat siihen mielellään. Useat ikävät ja jännittävät asiat olivat luonnollisia asioita, kuten tapaturmat ja kivut sekä epätietoisuus tulevasta. Sosiaalisten paineiden näkökulmasta jännitystä aiheuttivat erityisesti suoriutumiseen ja sen seuraamuksiin liittyvät ulottuvuudet sekä se, että muut katsovat omaa suoritusta. Lasten toimintaa liikunnassa ohjasivat myös käyttäytymisen normit ja asetetut ohjeet.

Tutkimus osoitti, että jo esi- ja alkuopetusikäiset kokevat jossain määrin samoja sosiaalisia paineita kuin vanhemmat lapset ja aikuiset. Vaikka lasten liikuntasuhde oli varsin positiivinen, ei tutkielman perusteella kyseisiä ikävuosia kannata jättää huomiotta, vaan liikunnan suunnitteluun ja positiivisen liikuntasuhteen rakentumisen tukemiseen on tärkeä kiinnittää huomiota jo esi- ja alkuopetuksessa.

Avainsanat: alkuopetus, esiopetus, liikunta, liikuntasuhde, sosiaalinen kontrolli, sosiaalinen paine

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Esi- ja alkuopetusikäinen yhteisössä	7
2.1 Esi- ja alkuopetusikäisen minäkäsitys	9
2.2 Sosiaalinen paine ja sosiaalinen kontrolli lapsuudessa	12
2.3 Sosiaaliset paineet liikunnassa	17
3 Esi- ja alkuopetusikäisen liikunta	20
3.1 Liikunta esi- ja alkuopetuksessä	21
3.2 Liikuntasuhde	23
3.3 Esi- ja alkuopetusikäinen liikkujana	24
4 Tutkimuksen toteuttaminen	27
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	27
4.2 Tutkimusaineisto.....	28
4.3 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	29
4.4 Fenomenologia tutkimuksen taustalla.....	32
4.5 Aineiston keruu.....	33
4.6 Aineiston analysointi	36
4.7 Eettisyys ja luotettavuus	41
5 Tulokset	45
5.1 Esikoululaisten liikuntasuhde ja sosiaaliset paineet liikunnassa	45
5.1.1 <i>Esikoululaisten liikuntasuhde</i>	45
5.1.2 <i>Esikoululaisille jännitystä aiheuttavat tekijät liikunnassa</i>	48
5.1.3 <i>Esikoululaisten toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa</i>	51
5.2 Ensimmäisellä luokalla olevien lasten liikuntasuhde ja sosiaaliset paineet liikunnassa	54
5.2.1 <i>Ensimmäisellä luokalla olevien liikuntasuhde</i>	54
5.2.2 <i>Ensimmäisellä luokalla oleville jännitystä aiheuttavat tekijät liikunnassa</i>	58
5.2.3 <i>Ensimmäisellä luokalla olevien toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa</i>	61
6 Pohdinta	65
6.1 Tulosten yhteenveto.....	65
6.2 Tulosten tarkastelua	69
6.3 Lopuksi	73
Lähteet	75

1 Johdanto

Huoli lasten ja nuorten vähäisestä liikkumisesta ei ota laantuakseen. Asiaan on pyritty vaikuttamaan muun muassa Liikkuva koulu ja Liikkuva varhaiskasvatus -hankkeilla sekä huomioimalla asia uudistetuissa perusopetuksen (Opetushallitus 2016a) ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2016b), joissa korostuvat liikunnan ja liikunnallisen elämäntavan opettaminen yhä laajempaan ja kokonaisvaltaisempaan aiheeseen ja kiinnitetään huomiota arvosteluun ja vertailuun. Kuitenkin tuoreimman LIITU 2018 tutkimuksen mukaan edelleen vain kolmasosa lapsista liikkuu suositusten mukaan (Kokko & Martin 2019). Haluan osaltani olla selvittämässä liikkumattomuuden syitä. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen suoriutumiskokemuksiin liikunnassa. Tutkin esikoululaisten ja ensimmäisen kouluvuoden lopulla olevien lasten liikuntasuhdetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä erityisesti sosiaalisten paineiden näkökulmasta. Tarkastelen lasten liikuntakokemuksia heidän itse kertominaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa lasten kokemuksiin ja aiheuttaa negatiivisia kokemuksia ja tunteita liikunnassa. Teemaa lähestytään tarkastelemalla, mitkä asiat tuntuvat lapsista kivalta tai ikävältä liikunnassa, sekä sitä millaiset asiat ovat lasten mielestä tärkeitä liikunnassa. Tutkimuskysymykseni ovat: *Kuinka esiopetusikäinen kokee liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta?* sekä *Kuinka ensimmäisen kouluvuoden lopulla oleva lapsi kokee liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta?* Tutkielman tavoitteena on tarjota tietoa lasten toimintaan ja tunteisiin vaikuttavista tekijöistä, jotta lasten liikunnan parissa toimivat voisivat ymmärtää paremmin lasten toimintaa ja tunteita ja voisivat siten tukea lasten positiivisen minäkäsityksen ja liikuntasuhteen muodostumista.

Esi- ja alkuopetusikäiset lapset ovat vielä aktiivisia ja pitävät liikkumisesta (Husu ym. 2019; Tuukkanen 2018). 7-vuotiaat ovat kouluikäisistä aktiivisimpia. He istuvat vähiten ja liikkuvat eniten. 7-vuotiaista liikunta-aktiivisuuden suositukset mitattiin täyttävän 71 prosenttia lapsista. (Husu ym. 2019, 31, 33.) Tutkimusten mukaan on kuitenkin todettu, että oman elämäntavan rakentuminen alkaa jo 3–5 vuoden ikäisenä (Karvinen ym. 2015, 7, 24) ja minäkäsityksen herkin aika sijoittuu noin kuuden ja kolmentoista ikävuoden välille (Aho 2005, 33). Tiedetäänkin, että vertailu muihin ja negatiiviset kokemukset voivat muokata lapsen minäkäsitystä ja liikuntasuhdetta (Kari 2016). Koulun aloitukseen liittyy paljon ulottuvuuksia niin kehityksellisesti kuin sosiaalisestikin (Liimatta 2018, 27). Tämän vuoksi lähdän tarkastelemaan juuri koulun aloittamisen vaihetta ennen ja jälkeen. Lisäksi tutkimukset osoittavat, että reippaan liikunnan

määrä vähenee kouluiän kasvaessa (Kokko & Mehtälä 2016; Kokko & Martin 2019) ja tiedetään, että negatiiviset kokemukset aiheuttavat sellaisten tilanteiden välttelyä, joissa negatiivisia kokemuksia on koettu (Zimmer 2011, 50, 58). Näin esimerkiksi negatiiviset kokemukset liikunnassa voivat aiheuttaa liikunnan välttelyä. Onkin tärkeää tarkastella liikkumattomuutta aiheuttavia tai siihen vaikuttavia syitä jo varhaisessa lapsuudessa.

Hyödynnän tässä pro gradu -tutkielmassa kandidaatin tutkielmaani, lasten sosiaalisista paineista liikunnassa esi- ja alkuopetusiässä (Liimatta 2018), kokoamaani teoreettista taustaa. Tutkielmassa löysin monia tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa lapsen kokemuksiin liikunnassa. Itkonen on todennut, että koska liikunnalla tiedetään olevan paljon terveysvaikutuksia, siihen kohdistetaan paljon sosiaalisia paineita (Itkonen 2012, 14). Vaikka sosiaalista kontrollia käyttävät erityisesti liikunnalliset vanhemmat ja vaikka kontrolli on yleensä kannustavaa (Wilson, Spink & Priebe 2010), tarkastelen tutkimuksessani sosiaalisia paineita niin paljon liikkuvien kuin vähän liikkuvienkin lasten osalta. Paljon liikkuvien toiminnallakin on vaikutusta koko ryhmän toimintaan ja ilmapiiriin. Ilmapiirillä puolestaan tiedetään olevan vaikutusta suorituskokemuksiin.

Liikunnan suorituksia koskevia negatiivisia asioita on tutkittu, mutta ne käsittelevät yhtä näkökulmaa kerrallaan ja tutkimukset kohdistuvat lähinnä esi- ja alkuopetusikäisiä vanhempain lapsiin ja erityisesti nuoriin. Tutkimuksia esi- ja alkuopetusikäisten lasten näkökulmasta on vähän ja kuten Soanikin (2018, 74) toteaa, tarvetta on laadulliselle tutkimustiedolle pienten lasten näkökulmasta. Tarvetta on erityisesti tutkimukselle, joka antaa tilaa lasten omalle äänelle. On tutkittua tietoa siitä, millaiset tekijät saattavat vaikuttaa negatiivisiin liikuntakokemuksiin, mutta lasten kohdalta tietoa tarvitaan suoraan heiltä itseltään. Keskityn tutkimuksessa myös niihin syihin, miksi jokin asia lapsesta tuntuu ikävältä, enkä pelkästään niihin mikä tuntuu ikävältä. Tällä haen sosiaalisten paineiden ulottuvuuden ymmärtämistä.

Tutkielman teoriaosassa tarkastellaan aluksi esi- ja alkuopetusikäistä lasta yhteisössä elämisen näkökulmasta. Luvussa tarkastellaan esi- alkuopetusikäisen kehitysvaiheeseen liittyviä tyypillisiä piirteitä, yksilöllisyyttä, lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon merkitystä, sosiaalisia paineita ja sosiaalista kontrollia sekä lopuksi sosiaalisia paineita liikunnassa. Teorian toisessa luvussa tarkastellaan esi- ja alkuopetusikäisen lapsen liikuntaa ja liikkumista. Ennen tuloksista kertovaa lukua kerron, miten olen toteuttanut kvalitatiivisen haastattelututkimukseni. Luvun alussa esitellään tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen avaan tutki-

muksen metodologisia lähtökohtia ja fenomenologiaa tutkimuksen taustalla. Neljännessä luvussa kuvataan myös tutkimuksen aineisto ja sen keruu sekä esittelen, kuinka olen analysoinut haastatteluaineistoni. Luvun lopuksi tarkastelen tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

Tutkimuksen tulokset esitetään luvussa viisi vastaten ensin tutkimuskysymykseen yksi ja sitten tutkimuskysymykseen kaksi. Tutkielman viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia. Esi-tettyäni tulokset aiemmin erikseen esikoululaisten ja ensimmäisen vuosiluokan osalta, tiivistän yhteenvedoon tutkimukseni kaikkein tärkeimmät tulokset. Yhteenvedon jälkeen tarkastelen tu-loksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin sekä pedagogiseen hyödyntämiseen. Lopuksi esitän tut-kimuksen keskeisimmät johtopäätökset sekä jatkotutkimusehdotukset.

2 Esi- ja alkuopetusikäinen yhteisössä

Lapsi oppii ja kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Piaget 1988). Omaa toimintaa peilataan ympäristöstä ja sen reaktioista. Sosiaalipsykologiassa lähdetään siitä, että erilaiset sosiaaliset ulottuvuudet, kuten arvot ja säännöt sekä sosiaaliset suhteet, muokkaavat yksilöä (Kuusela 2007, 27, 31). Sosialisatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa opitaan toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. Sosialisatioprosessissa opitaan ja omaksutaan sääntöjä, arvoja, normeja, käsityksiä ja taitoja yhteiskunnassa elämiseksi. Nämä tiedot ja taidot välittyvät sosiaalisissa vuorovaikutuksissa sekä esimerkiksi koulutuksen ja median kautta. Sosialisatiota tapahtuu läpi elämän yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa. (Helkama ym. 2020, 51–56.) Sosialisatiossa välittyvät tiedot vaikuttavat ja ohjaavat lapsen toimintaa. Lapsuudessa sosialisatiolla on suuri rooli, sillä lapsi opettelee elämistä yhteiskunnan jäsenenä.

Meitä sosiaalistavat muun muassa perhe, vertaiset, päiväkotiki ja koulu sekä media. Sosialisatio ei kuitenkaan ole vain tiedon siirtymistä ja omaksumista, vaan yksilö vaikuttaa toiminnallaan siihen mitä asioita hän arvostaa ja omaksuu. Aina sosialisatio ei myöskään ole yhdenmukaista, vaan esimerkiksi perheen ja vertaisten muodostamien sosialisatioympäristöjen välillä voi olla eroja muun muassa normistossa. (Helkama ym. 2020, 53–56.) Myös tämän vuoksi sosialisatio on jatkuvaa opettelua ja tasapainottelua. Sosiaalistumisen yksi tekijä ovat normit. Esikouluikäinen ja ensimmäisellä luokalla oleva lapsi tiedostaa häneltä odotettavan tietynlaisia käyttäytymistä muun muassa vanhempien ja kavereiden toimesta (Salmivalli, 2005, 160).

Vanhempien ja opettajien merkitys on edelleen suuri kouluikäiselle. He ovat sekä auktoriteetteja että tukijoita. (Nikander 2009, 109, 116; Parvela & Sinkkonen 2011, 15.) Koulun aloittamisen aikaan yhdenmukaisuudella kavereiden kanssa alkaa kuitenkin olemaan myös vaikutusta, ja kavereiden suosio sekä mieliksi oleminen alkavat tulla merkityksellisiksi (Nikander 2009, 115). Kaveripiiristä otetaan mallia muun muassa sopivaan pukeutumiseen ja käyttäytymiseen. Ikätovereiden kanssa opitaan toimimaan yhdessä vertaisina (Nurmi ym. 2014, 122). Alle kouluikäisillä ystäväsuhteet pyörivät yhteisten leikkien ympärillä ja tunteiden säätelyä opeteltaessa. Kouluikäisissä ystävyys-suhteissa lisääntyy käyttäytymisen opettelu ja sen merkitys sekä yhtenäisyyden paine. Tällöin mietitään ulkonäköä ja muiden mielipidettä, jotta saataisiin arvostusta. (Salmivalli 2005, 32–37.)

Sosialisaation lisäksi lapsen kehitystä voidaan tarkastella myös kognitiivisesta näkökulmasta. Kielen kehittyminen mahdollistaa sosiaalisuuden, ajattelun ja tunteet, joiden myötä lapsi aloittaa vuorovaikutuksellisen suhteen ympäristöönsä (Piaget 1988, 37–51). Aluksi lapsi ei osaa asettua toisen asemaan, eikä ymmärrä muilla olevan erilaisia perspektiivejä asioihin, mutta kehityksen myötä hän alkaa ymmärtämään asioiden moninaisuuden ja näkemysten yksilöllisyyden (Helkama ym. 2020, 66, 76; Piaget 1988, 37–51). Esi- ja alkuopetusikässä lapsi alkaa esimerkiksi ymmärtämään ja miettimään sitä, mitä jokin kolmas osapuoli tilanteesta ajattelee (Helkama ym. 2020, 78). Näin lapsi joutuu miettimään omaa toimintaansa ja sen seurauksia suhteessa esimerkiksi muihin lapsiin ja opettajaan.

Esi- ja alkuopetusikänsä sijoittuvan ajattelun kehityksen myötä lapselle avautuu sosiaalinen maailma ja hän alkaa ymmärtää sosiaalisia suhteita ja tilanteita. Tällöin aletaan harjoittelemaan erilaisissa sosiaalisissa ulottuvuuksissa toimimista. (Nikander 2009, 108.) Laaksosen (2014) tutkimuksen mukaan lapsilla on kyllä kohtuullisen hyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot, ja he osaavat toimia esimerkiksi ohjatussa parityöskentelytilanteessa. Heillä kuitenkin esiintyy haasteita näiden taitojen käyttämisessä ilman ohjausta pyrittäessä pidempään vuorovaikutukseen sekä erilaisissa konfliktitilanteissa, toisten tukemisessa ja toisinaan vuorovaikutuksen aloittamisessa. (Laaksosen 2014, 32.) He kykenevät käsittämään toisten tunteita jo melko hyvin (Nurmi ym. 2014, 48–49, 115). Häviäminen on silti vaikeaa (Nikander 2009, 113). Tämän ikäiset alkavat myös ymmärtämään asioiden suhteellisuutta ja arvostamaan oikeudenmukaisuutta. Heidän moraalinsa kehittyvät vauhdilla (Nikander 2009, 109). Näin lapsella on edessään suuri joukko sosiaalisia ulottuvuuksia, joiden keskellä tulisi osata toimia. Liikunnassa tämä voi heijastua esimerkiksi jännityksenä tai muuten poikkeavana käytöksenä.

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 (Piaget 1988, 63–64, 81–82; Piaget & Inhelder 1977, 116–117.) Lapsen tarkkaavaisuus ja toiminnan ohjaus kehittyvät aivojen kehityksen myötä (Nurmi ym. 2014, 81). Myös muun muassa tiedonsiirto hermosoluissa kiihtyy (Parvela & Sinkkonen 2011, 29; Nurmi ym. 2014, 81), mikä auttaa työskentelyssä. Seitsemivuotiaat keskittyvätkin jo syvästi ja tekevät yhteistyötä tehokkaasti (Piaget 1988, 62).

Sosiaalipsykologian kohteena on tarkastella ihmisille yhteistä tyyppillistä toimintaa eri tilanteissa. Tämän lisäksi toimintaan, kokemuksiin ja asioihin reagoimiseen vaikuttaa yksilön persoonallisuus. Jokaisella ihmisellä on persoonallisuutta. Persoonallisuudella tarkoitetaan niitä

taipumuksia ja syitä, joiden kautta koemme ja näemme asiat sekä toimimme niissä. Persoonapsykologia tarkastelee näitä yksilöllisiä eroja käyttäytymisessä. Molempia sekä sosiaalipsykologista että persoonapsykologista näkökulmaa tarvitaan tarkastellessamme ihmisten käyttäytymisen syitä. (Helkama ym. 2020, 81–82.) Aho (2005, 21) määrittelee persoonallisuudeksi kokonaiskuvan, joka yksilöstä saadaan hänen suhteellisen pysyvien ja hänelle ominaisten ominaisuuksien myötä.

Yksi persoonallisuuden liittyvä tekijä ovat persoonallisuuspiirteet. Vollrath, Torgersen ja Torgersen (2018) ovat muun muassa tutkineet persoonallisuuspiirteiden yhteyttä syömiskäyttäytymiseen 7–12-vuotiailla laajasti käytössä olevan Big five -teorian pohjalta. Tutkimuksessa todettiin muun muassa, että neuroottisuus oli eniten yhteydessä syömiskäyttäytymiseen. Neuroottisuuden todettiin korreloivan esimerkiksi hitaan syömisestä ja kylläisyyteen reagoimisen kanssa. (Vollrath, Torgersen & Torgersen 2018.) Allen, Greenlees ja Jones (2011) ovat puolestaan tutkineet persoonallisuuspiirteiden yhteyttä urheilijoiden käyttämiin selviytymiskeinoihin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että eri persoonallisuuspiirteiden ja selviytymiskeinojen välillä on yhteyksiä. (Allen, Greenlees & Jones 2011.)

McAdams (1995) huomauttaa kuitenkin, että pelkkien piirteiden tarkastelu ei riitä yksinään ihmisten erilaisuuden tarkasteluun. McAdamsin mukaan ihmisten välistä erilaisuutta voidaan ja tulee tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin yksilöiden piirteiden kuvaus on välttämätöntä, joskaan itse piirteet eivät riitä kertomaan ihmisestä. Toisekseen tulee tarkastella yksilön aikaan ja paikkaan sidonnaisia esimerkiksi ajatuksia, arvoja, pyrkimyksiä ja strategioita. Kolmanneksi yksilöllisyyteen liittyy aikuisuuteen muodostunut identiteetti, yksilön suhde menneisyyteen, nykyhetkeen ja tulevaan. (McAdams 1995.)

2.1 Esi- ja alkuopetusikäisen minäkäsitys

Minäkäsitys eli käsitys itsestä muodostuu vuorovaikutusten ja kokemusten kautta. Peilaamme itseämme ympäristöstä vaikkakin yhtä aikaa luomme minäkäsitystämme tekemällä tulkintoja tästä ympäristön palautteesta. Näihin tulkintoihin vaikuttaa se millainen haluaisimme olla. (Helkama ym. 2020, 166–167.) Myös se, millainen minäkäsityksemme on, vaikuttaa tulkintoihimme ympäristöstä. Tämä johtuu siitä, että tulkitsemme ja vastaanotamme ympäristöä sekä palautetta minäkäsityksemme kautta. Esimerkiksi jos yksilöllä on negatiivinen minäkäsitys, hän saattaa ohittaa positiiviset palautteet. Positiivisen minäkäsityksen omaava puolestaan näkee tu-

levan optimistisemmin. Vastaanotamme paremmin sellaista palautetta, joka tukee minäkäsitystämme. (Aho 2005, 20–21.) Näin minäkäsitys vaikuttaa yhtäältä vuorovaikutustilanteisiin ja käyttäytymiseemme (Helkama ym. 2020 166; Aho 2005, 20). Liikunnassa minäkäsitys voi siis näkyä esimerkiksi asenteissa suoritteita kohtaan tai erilaisina tilanteiden tulkintoina. Toiset kokevat saman asian positiivisena, kun taas toiset negatiivisena, ja toisilla odotukset ovat optimistisemmat, kun toisilla ne ovat minäkäsityksen vuoksi negatiivisemmat.

Myös itse tilanne ja sen konteksti vaikuttavat siihen mitä haluamme itsestä tuoda esiin tai millainen haluamme olla tilanteessa. Minäkäsityksessä keskeistä on se miltä näytämme muiden silmissä. (Helkama ym. 2020, 166–169.) Minäkäsitys ei ole vain käsitys itsestä vaan siitä voidaan erottaa kolme eri tekijää. Ne ovat reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys on se todellinen käsitys itsestä ja joka näyttäytyy toiminnassa sekä omissa sisäisissä käsityksissä itsestä. Ihanneminäkäsitys on käsitys siitä millainen yksilö haluaisi olla. Normatiivinen minäkäsitys taas on käsitys muiden odotuksista ja käsityksistä itseä kohtaan. (Aho 2005, 23.) Näin minäkäsitykseen liittyy keskeisesti sosiaaliset paineet ja se on olennainen tekijä sosiaalisissa liikuntatilanteissa, mikäli ihanneminäkuvassa tai normatiivisessa minäkuvassa liikunnalla on roolinsa. Jokainen kolmesta minäkuvasta voidaan jakaa vielä suoritusminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan ja fyysismotoriseen minäkuvaan eli käsityksiin itsestä kognitiivisissa tilanteissa, sosiaalisissa tilanteissa, omista tunteista ja luonteenpiirteistä sekä ulkoisista ja fyysisistä ominaisuuksista (Aho 2005, 23–24).

Minäkäsitys muovaantuu läpi elämän (Helkama ym. 2020, 169), mutta Ahon (2005) mukaan minäkäsityksen muodostumisen herkin aika on 6–13-vuotiaana, ja joidenkin mukaan tämä aika alkaa jopa aiemmin (Aho 2005, 33). Esi- ja alkuopetusikä sijoittuu tälle aikavälille. Siirtyessä esikouluun tai kouluun, ovat ryhmään pääseminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen tärkeitä (Nurmi ym 2014, 78; Nikander 2009, 115). Yhteisöön, kuten kouluun astuessa alkaa vertailu ja oman aseman etsiminen ja rakentaminen. Lapsi tasapainottelee omien taitojen ja ahkeruuden kanssa vertailua ja siitä seuraavaa alemmuuden tunnetta vastaan. (Erikson 1982, 248.) Jos lapsi kokee jatkuvasti epäonnistumisia ja huonommuutta, se latistaa lapsen innokkuutta, joka hänellä on koulutien alussa (Nikander 2009, 115). Alaluokilla, erityisesti alkuopetuksen aikana, minäkäsitys lähtee muuttamaan negatiivisemmaksi, kun tapahtuu vertailua muihin (myös Aho 2005, 34). Liikunta on ensimmäisiä vertailun kohtia sen konkreettisuuden vuoksi. Muihin vertailu vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen liikkujana. (Lintunen 2003, 42–43.)

Minän kompleksisuus tarkoittaa minäkäsityksen eri alajärjestelmien, kuten harrastusten, ulkonäön ja opiskelun moninaisuutta sekä niiden suhdetta toisiinsa. Minäkäsitys voi olla erilainen kussakin alajärjestelmässä. Jos minäkäsitys on kompleksinen, epäonnistuminen jollakin alakategorian saralla ei ole niin merkittävä koko minäkäsityksen kannalta. (Helkama ym. 2020, 171.) Eli ymmärrys siitä, että yksi osa-alue ei vaikuta koko minäkäsitykseen, auttaa pitämään yllä positiivista ja vakaata minäkäsitystä ja näin myös käsittelemään epäonnistumiset.

Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen tunteita itseään kohtaan ja yleisesti nimenomaan pysyvämpää käsitystä itsestä kuin hetkellinen. Jos tunne ja käsitykset itsestä ovat yleisesti positiivisia, ihmisellä sanotaan olevan hyvä itsetunto. Itsetuntoa voidaan kuvata myös siten, että hyvän itsetunnon omaavalla minäkuvan suhde ihanneminään (ihanneminäkäsitykseen, ks. Aho 2005, 23) on pienempi kuin huonon itsetunnon omaavalla. (Helkama ym. 2020, 179.) Itsetuntoon liittyy keskeisesti itsensä arvostaminen. Hyvässä itsetunnossa omat vahvuudet ja myös heikkoudet tunnustetaan ja hyväksytään niin, että käsitys itsestä pysyy positiivisena ja itseä arvostetaan. (Aho 2005, 24.) Smithin & Smollin (1990) tutkimuksessa, jonka tutkittavien keski-ikä oli 11,12 vuotta, kohtalaisen tai korkean itsetunnon omaavien poikien suhtautuminen valmentajien antamaan tukeen ei ollut niin vaihtelevaa kuin heikon itsetunnon omaavilla. Alhaisen itsetunnon omaavat pitivät enemmän tukea ja kannustusta antavista valmentajista. Heidän suhtautumisensa valmentajiin oli vaihtelevampaa, kun paremman itsetunnon omaavilla valmentajan toiminnalla ei ollut niin suurta vaikutusta. (Smith & Smoll 1990.)

Marchin ym. (2007) tutkimus tukee käsitystä siitä, että jo alakouluiässä liikunnallisen minäkäsityksen ja liikunnassa suoriutumisen välinen syyseuraussuhde on molemminpuolinen. Liikunnassa suoriutuminen vaikuttaa minäkäsitykseen ja minäkäsitys liikkujana vaikuttaa suoriutumiseen liikunnassa. (March ym. 2007.) Wagnsson, Lindwall & Gustaffson (2014) toteavat tutkimuksessaan, että käsityksellä omasta liikunnallisesta pätevyydestä on merkittävä rooli urheiluun osallistumisen ja itsetunnon välillä ajan kuluessa. Samaan viittaa Zimmer (2011), joka on kehittänyt konseptin lapsen positiivisen minäkäsityksen tukemiseen liikunnassa ja liikunnan avulla. Olennaisia asioita hänen mukaansa ovat usko omaisiin kykyihin sekä tuntee olevansa tärkeä. Positiivinen minäkäsitys auttaa yrittämisessä, kun negatiivinen minäkäsitys ajaa puolestaan välttelemään tilanteita epäonnistumisen pelossa. Kavereiden ja aikuisten antama palaute ja näkemykset vaikuttavat minäkäsitykseen erityisesti lapsilla. (Zimmer 2011, 21, 53.) Zimmerin konseptin näkemyksiä vahvistaa muun muassa Ridgersin, Fazeyn ja Fairgloughin (2007) tutkimus, jonka mukaan pelkoon muiden negatiivisesta arvioinnista on yhteydessä negatiivinen mi-

näkäsitys. Yksilö, joka omaa negatiivisen minäkäsityksen liikkujana, välttelee mahdollisia arviointitilanteita. Lisäksi tutkimuksessa todetaan tyttöjen pitävän itseään taitamattomampina liikkujina ja ottavan enemmän paineita muiden arvioinnista kuin pojat. Tämä ilmiö korostuu ylemmillä luokilla. (Ridgers, Fazey & Fairglough 2007.)

Denham ja Holt (1993) ovat tehneet tutkimuksen vertaisten arvioinnista ja maineista alle kouluikäisten lasten keskuudessa. Tutkimuksessa käy ilmi, että jo varhain ennen kouluikää tehdään arvioita toisista lapsista. (Denham & Holt 1993.) Lapsi alkaa noin viiden vuoden iässä järjestellä asioita eri ominaisuuksien mukaan. Hän tekee sen kuitenkin omasta näkökulmastaan ja vain yksi ominaisuus kerrallaan. (Nurmi ym. 2014, 24). Vaarana lapsen järjestelyssä onkin yksipuolinen luokittelu. Jos lapsi esimerkiksi oppii, että on hyvä tai huono jossakin, hän herkästi vie ajatuksen myös muihin osa-alueisiin (Aho 2005, 34). Denhamin ja Holtin tutkimuksessa käyttäytyminen oli vahvasti yhteydessä miellyttäväksi arviointiin, mutta myöhemmin maineen merkitys vertaisten arvioinnissa osoittautui käytöstä merkittävämmäksi tekijäksi. Tehdyt arviot vertaisista ovat sitkeitä ja niistä on vaikea päästä eroon. (Denham & Holt 1993.) Myös Poikkeus (1995, 134) toteaa, että muodostuneet maineet ovat merkittäviä, koska lasten taidot havaintojen ja tietojen jäsentämisessä ovat vielä heikommat ja heillä on taipumus kategorisointiin.

2.2 Sosiaalinen paine ja sosiaalinen kontrolli lapsuudessa

Sosiaalisten paineiden lähteitä voi Heinilän (1962) mukaan olla yleinen mielipide, normipaine tai ryhmäpaine. Paine voi olla toimintaa vahvistavaa tai sitä muokkaavaa. Sosiaalinen paine voi siis lisätä yrittämistä ja aiheuttaa painetta aina vain parempaan suoritukseen. Erisuuntainen paine taas painostaa tekemään jotakin mitä ei muuten tekisi. Heinilä määrittelee sosiaalisen paineen käyttäytymisvaatimuksiksi, jotka kohdistuvat yksilöön ja ryhmään ja jotka pyrkivät vahvistamaan tai muokkaamaan käyttäytymistä. Heinilän jaottelussa yleinen mielipide ei kohdistu yhteen henkilöön vaan on yleinen vallitseva mielipide, joka aiheuttaa painetta erityisesti päätäjille. Normipaine puolestaan kattaa yleiset säännöt tai velvoitteet tietynlaiseen toimimiseen, mutta ei myöskään henkilöidy keneenkään. Tällaisia ovat yhteiskunnan ja instituutioiden lait ja kirjoittamattomat velvoitteet, jotka voivat liittyä esimerkiksi erilaisiin rooleihin. Ryhmäpaineessa taas kyse on juuri toisten henkilöiden aikaansaamasta paineesta tietyn ryhmän sisällä. (Heinilä 1962, 1–2.)

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. Toimintamme voi myös olla 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. Sosiaalinen paine aiheuttaa siis ulkoista motivaatiota.

Tässä tutkielmassa sosiaalisella paineella viitataan niihin tekijöihin, jotka ohjaavat lapsen toimintaa tai tuntemuksia liikunnassa ja joihin liittyy jonkinlainen sosiaalinen ulottuvuus. Näin ollen esimerkiksi kivusta seuraava toiminta ei lukeudu sosiaalisiin paineisiin, mutta kivun kanssa liikkuminen jonkin sosiaalisen ulottuvuuden vaikutuksesta lukeutuu sosiaalisiin paineisiin. Kandidaatin tutkielmassani esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehitysvaiheen keskeisimpänä muutoksena sosiaalisten paineiden kokemisen näkökulmasta näyttäytyi ajattelun kehittyminen sosiaalisten suhteiden ymmärtämisessä sekä asioiden moniulotteisuuden avartuminen. Lapset voivat kokea monenlaisia sosiaalisia paineita niin yhteiskunnan ja instituution, yhdenmukaisuuden paineen, sosiaalisten suhteiden, ominaisuuksien tai tilanteiden tulkintojen vuoksi. (Liimatta 2018, 14–21.)

Yhteiskunnassa vallitsee tietynlaisia normeja, joita vahditaan. Näiden oppimista vaaditaan yhteiskunnassa toimimiseksi. (Allardt 1966, 10.) Koulu ja päiväkoti instituutiona sisältävät tietynlaisia käytänteitä ja sääntöjä, normeja (Karikoski 2008, 144). Lapselle pyritäänkin opettamaan esi- ja alkuopetuksessa sosiaalisia taitoja ja hyviä normeja, kuten toisten auttamista ja

yhteistyötä (Opetushallitus 2016b, 12–16; Opetushallitus 2016a, 98–100). Nämä nähtiin keskinä opeteltavina asioina myös Karikosken (2008, 93–94, 125) tutkimuksessa erityisesti esiopetuksessa, mutta myös alkuopetuksessa. Tällaisia ihannenorjmeja ei aina palkita näkyvästi (Al-lardt 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 paine voi johtaa myös positiivisiin ilmiöihin kuten Buzinskin ja Kitchensin (2017) tutkimuksessa, jonka mukaan sosiaalinen paine on itsesäätelyn lisäksi toinen tekijä, joka vähentää ennakkoluuloista vastaamista ja lisää motivaatiota ennakkoluulottomuuteen. Tutkimus on yksi esimerkki normiston tarkoitusperristä. He toteavat, että asianmukainen sosiaalinen toiminta vaatii sen, että yksilö on tietoinen sosiaalisista standardeista ja että yksilöllä on itsesäätelytaitoja muokata käyttäytymistään. Tutkimus osoitti, että ennakkoluuloisuuden vastaiset sosiaaliset normit ennustivat ennakkoluulotonta sisäistä motivaatiota. Tutkimuksessa todettiin myös, että henkilön ollessa väsynyt itsesäätelyyn, vahva sosiaalinen paine vaikutti ennakkoluulojen vähäisyyteen. (Buzinski & Kitchens 2017.)

Normien toteutumisen vahtimista kutsutaan sosiaalseksi kontrolliksi (Laine 2005, 187). Käsitteellä viitataan siihen, että lapsen ja muiden yksilöiden toimintaa vahditaan. Sosiaalista kontrollia on toiminta, joka vahtii ja ohjaa yksilön toimintaa suhteessa yhteisön normeihin. Sen avulla pyritään pitämään yllä yhteistä toimintakulttuuria ja yhdenmukaista toimintaa jatkuvuuden vuoksi. (Laine 2005, 187; Tieteen termipankki 2020.) Esimerkki normeista ja sosiaalisesta kontrollista on jonottaminen. Toisinaan liikuntatunnillakin täytyy odottaa omaa vuoroa. Mikäli lapsi rikkoo jonottamisen normia, hän saa osakseen vähintäänkin nuhtelua. (ks. Laine 2005, 187.)

Normeihin liittyy läheisesti myös sosiaalinen rooli. Aina kaikilta ei odoteta tai vaadita samantilaista käyttäytymistä samassa tilanteessa. (Laine 2005, 189.) Sosiaalinen rooli tarkoittaa tietynlaista odotettua käytöstä tietyssä roolissa. Rooli määrittelee oikeudet ja velvollisuudet roolin kantajalle. Eri ympäristöissä on erilaisia rooleja ja joskus niitä voi olla päällekkäisiäkin. Mies voi esimerkiksi olla yhtä aikaa isä ja oman isänsä poika. (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) Tämän lisäksi kulttuurillemme on ominaista, että

lapset opetetaan tottelemaan ensin vanhempia ja sitten muita auktoriteetteja, kuten opettajia ja viranomaisia (Eskola 1971, 254).

On mahdollista, että lapsi tulee suoraan kotoa esikouluun tai kouluun, ilman kokemuksia vertaisryhmässä toimimisesta. Karikosken (2008) tutkimus tarkasteli kouluun siirtymistä. Tutkimuksen mukaan odotukset esikoululaista ja koululaista kohtaan voivat poiketa huomattavastikin. Suurimmiksi haasteiksi koettiin koululaisten uudet akateemiset vaatimukset ja itsestä huolehtiminen. Tutkimuksessa todettiin myös, että eri esiopetuskontekstit valmistavat koulun vaatimuksiin eri tavoin. Erityisesti ellei lapsi ole ennen esikoulua tai koulua ollut päivähoitossa tai muuten toiminut suuremmassa ryhmässä, jossa toimintaa ohjaavat tietyt toimintatavat ja säännöt, voi lapselle olla haastavaa ymmärtää yllättäviä toimintatapoja. Joillekin sopeutuminen aiheutti haasteita. (Karikoski 2008).

Ihmisillä on taipumus mukautua ryhmäpaineeseen. Eskola (1971, 40–42) viittaa kirjoituksiinsa Salomon Aschiin (1952), joka teki jo 1952 kuuluisat kokeet, joissa muiden vastaukset vaikuttivat yksilön antamiin vastauksiin. Haun ja Tomasello (2011) tutkivat neljävuotiaiden mukautumista vertaisten paineen alla. Tutkimuksessa lapset mukautuivat muiden lasten mielipiteeseen, vaikka toinen vaihtoehto olisi ollut heidän omasta mielestään parempi. He eivät suoraan hylänneet omaa näkemystään vaan muokkasivat vain vastausta siten, että se sopisi yleiseen mielipiteeseen. Mukautumista tapahtui sekä julkisessa että yksityisessä vastauksessa, mutta julkisissa vastauksissa mukautuminen oli vielä suurempaa. Tutkimuksessa jää kuitenkin auki se, mukautuvatko lapset toimiakseen paremmin vai sosiaalisten etujen vuoksi. (Haun & Tomasello 2011.)

Wesselmann ym. (2014) palaavat artikkelissaan Schachterin (1951) tutkimukseen, joka totesi, että poikkeavan mielipiteen omaavaa syrjittiin eniten. Schachterin tutkimus on aiheen klassikko, jota on pidetty sen jälkeen kuin itsestään selvyytinä. (Wesselmann ym. 2014.) Eskola (1971) viittaa kirjoituksissaan Israeliin (1956), joka 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 Jetten ja Horsney kirjoittavat aiheesta artikkelissaan. Heidän mukaansa syrjintä johtuu muun muassa ryhmän statuksen tai yhteenkuuluvuuden ylläpitämisestä. (Jetten & Horsney 2014.)

Valta on olennainen, vaikkakin haastava käsite suhteissa ja myös sosiaalisessa paineessa. Saamme erilaisia oikeuksia valtaan elämämme aikana, ja jokainen on jonkinlaisessa valtasuhteessa johonkin. Lapsella valta näkyy 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.) Piaget ja Inhelder (1977) viittaavat Bovetiin (1911), jonka mukaan se miksi lapsi tottelee vanhempaa niin hyvin, kumpuaa 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.)

Emootiotkin voivat pohjautua sosiaalisille paineille. Emootiot ovat tunteiden kokemista ja niiden havaitsemista. Se tarkoittaa tunteisiin liittyvää kokonaisuutta. Tunteiden lisäksi emootioihin liittyvät siis myös muun muassa fysiologiset muutokset kehossa sekä muutokset käyttäytymisessä. Emootiot ovat erotettavissa mielialoista kokemuksen keston ja voimakkuuden perusteella. Emootiot ovat yleensä lyhempikestoisia ja voimakkaampia, kun mieliala on pidempikestoista. Emootioita voi syntyä esimerkiksi, kun yksilö havaitsee jollakin tapaa uhkaavan tilanteen. Emootioita, jotka liittyvät oman käytöksen tarkasteluun ymmärtäen ulkopuolisten olemassaolon, kutsutaan minätietoisuus- tai roolinottoemootioiksi. Tällaisia emootioita ovat esimerkiksi nolostuminen, häpeä ja ylpeys. Niiden taustalla vaikuttavat sosiaaliset normit, joihin omaa käytöstä peilataan. Esimerkiksi nolostuminen viittaa siihen, että yksilö kokee toimivansa epäsuotuisalla tai sosiaalisista normeista poikkeavalla tavalla. (Helkama ym. 2020, 102–113.)

Miksi sitten sosiaalinen paine on niin vaikuttava? Kaikki mitä teemme, ajattelemme tai tuntemme, viittaa johonkin tarpeeseemme ja tarpeidemme perimmäinen tarkoitus on sopeutua (Piaget 1988, 26–27). Ihmisen peruspilareita ja psykologisia tarpeita on tulla huomatuksi, olla arvostettu ja ihailtu. Huomatuksi tuleminen sijoittuu sosiaaliin tilanteisiin ja perustuu merkittävyyden tunteeseen. Jokainen kaipaa arvostusta ja ihailua ja on hyvin tärkeää kokea olevansa jotakin, olla merkitsevä. Piagetin (1998) mukaan myös kiinnostuksemme asioita kohtaan tulee tarpeistamme. Meitä kiinnostaa se, missä olemme hyviä. (Piaget 1988, 56–58.)

Esillä olo voi aiheuttaa jännitystä, joko halusta tulla huomatuksi tai nähdyksi tulemisen halun ylittävien sosiaalisten pelkojen vuoksi. Esillä oleminen jännittää, sillä silloin on pelissä tunteet, maine ja status. Myös häpeä perustuu arvostukseen ja ihailuun. Hävetään ja peitellään asioita, sillä pelätään, mitä muut ajattelevat. Aina tarpeet eivät ole tiedostettuja. Mikäli huomion saaminen on ollut vajaata ja pettymyksiä on tullut usein, ihminen voi alkaa kuvitella, että häneen kiinnitetään huomiota enemmän kuin todellisuudessa tehdään. Ihminen voi myös väittää, ettei kaipaisi huomiota, vaikka todellisuudessa sen tarve on juuri suuri. (Mattila 2014, 76–80, 161.)

Tutkiessaan lasten jäljittelyä ja sen sosiaalisia ulottuvuuksia, Over ja Carpenter (2013) toteavat myös, että sosiaaliset ulottuvuudet pääsevät vaikuttamaan vahvasta kuulumisen perustarpeestamme.

2.3 Sosiaaliset paineet liikunnassa

Asenteella tarkoitetaan sitä, kuinka suhtaudumme tiettyyn asiaan. Asenteet ovat merkittävässä roolissa erilaisissa sosiaalisissa ulottuvuuksissa. Asenteiden suhteen pyritään tasapainoon sosiaalisen ympäristön kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että osaltaan mukaudumme ympäristöön, sen odotuksiin ja normeihin, ja osaltaan hakeudumme arvojemme ja asenteidemme mukaisiin ympäristöihin. (Helkama ym. 2020, 190–193.) Liikunta on nykypäivänä hyvin arvostettua ja sen yhteiskunnallinen asema on merkittävä (Lämsä 2009, 15). Myös lasten keskuudessa liikuntaa ja hyviä liikunnallisia taitoja arvostetaan (Nurmi ym. 2014, 85). Korpi, Mäkelä ja Hirvensalo tutkivat 3–6 luokkalaisten poikien liikuntakykyisyyttä ja sen yhteyttä sosiaaliseen asemaan. Tutkimuksen perusteella 3–4 luokkalaisten poikien liikuntakykyisyys on selvästi yhteydessä sosiaaliseen asemaan. (Korpi, Mäkelä & Hirvensalo 2014.) Lehtosaaren (2012) pro gradu -tutkielmassa erityisesti urheiluseurassa harrastaminen näyttöytyi vaikuttavana tekijänä sosiaalisen aseman määrittämisessä. Poikien paineet sosiaalisesta asemasta ja minäorientoituneisuus voivat ilmetä fyysisenä käyttäytymisenä (Huuki 2010, 85).

Pätevyyden kokemukset ovat lapselle merkittäviä liikuntainnokkuuden säilymisen kannalta (Lintunen 2003, 41). Pystyvyyden tunne eli käsitys siitä suoriutuuko yksilö tehtävästä vaikuttaa tehtävän suorittamiseen. Suorittamiselle on eroteltu myös kolme erilaista tavoitetta. Tavoitteena voivat olla oleminen parempi kuin muut eli paremmuustavoite, välttää olemasta huono eli huonommuuden välttämistavoite tai oppia ja hallita asia eli osaamistavoite. (Helkama ym. 2020, 60–61.) Näistä erityisesti paremmuustavoite ja huonommuuden välttämistavoite voivat aiheuttaa suorituspaineita. Tavoitteellisuutta voidaan tarkastella myös motivaatioilmastojen kautta. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa keskitytään parhaansa yrittämiseen ja taitojen kehittämiseen sekä yhteistyöskentelyyn, kun taas minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa vertaillaan omaa suoritusta toisiin ja vältellään virheitä (Liukkonen & Jaakkola 2017), jolloin suorituspaineet kasvavat.

Muiden ihmisten läsnäolo on oleellinen asia sosiaalisissa paineissa, ainakin jos heidän oletetaan kiinnostavan huomiota itseän. Toisten ihmisten läsnäololla on todettu olevan kahdenlaista vaikutusta; se voi parantaa suoritusta tai heikentää sitä. Yleisesti ottaen suoritus paranee muiden

länä ollessa silloin kun suoritettava taito on tuttu tai se hallitaan hyvin. Tätä ilmiötä kutsutaan sosiaalisesti helpontumiseksi. Sosiaalisesta ehkäistymisestä puhutaan puolestaan silloin, kun suoritus heikkenee taidon ollessa uusi tai haastava. (Helkama ym. 2020, 250–251.) Eskolan (1971) ja Helkaman ym. (2020) mukaan Zajonk (1965; 1966) selittää tätä aktiivisuustason kasvulla. Kun suoritus on hallussa, kohonnut aktiivisuustaso parantaa suorittamista. Kun suoritus koetaan haastavana, kohonnut aktiivisuustaso häiritsee ja heikentää suoritusta. (Eskola 1971, 81–82; Helkama ym. 2020, 251.) Helkama ym. (2020) nostavat toiseksi selitykseksi esiin Zannan (1992) näkemyksen siitä, että ilmiön taustalla on suorituksen onnistumisen ja seuraamusten arviointi. Tätä kutsutaan arviointiarkuudeksi. Yksilö siis arvioi suorituksen onnistumista ja sen seurauksia. Jos yksilön uskomukset suoriutumista ja muiden suhtautumisesta ovat kielteisiä, se heikentää suoriutumista. (Helkama ym. 2020, 251.)

Psykologinen turvallisuus tarkoittaa yksilön kokemusta siitä, että hän voi olla oma itsensä pelkäämättä oman toiminnan aiheuttavan hankaluuksia omalle minäkuvalle tai asemalleen ryhmässä (Kahn 1990). Liikunnasta pidetään pääosin, mutta liikuntatunneilla koetaan myös psykologista turvattomuutta kiusaamisen kokemusten tai pelon vuoksi. Fyysisesti heikompien lasten on tutkittu kantavan huolta naurun kohteeksi joutumisesta epäonnistuuksaan ja täten he kokevat psyykkistä turvattomuutta liikuntatunneilla. (Jančiaskas 2012.)

Vertaisten kiusaaminen ajaa välttelemään tilanteita, joissa kiusaamista voisi tapahtua. Kiusatuksi tuleminen vähentää liikunnallista aktiivisuutta ja osallistumista liikuntaan. (Storch ym. 2007.) Esikouluikäiset nimeävät kiusaamiseksi epätoivotun ilkeän ja tuhman käyttäytymisen, joita ovat esimerkiksi ikävät fyysiset teot, syrjintä ja erilaiset häirinnän muodot, kuten nimittely ja hännääminen (Laaksonen 2014, 34). Yksi kiusaamisen syy, joka aiheuttaa liikkumisen vähenemistä ja välttelemistä on paino. Faithin ym. (2002) tutkimuksessa painon vuoksi kiusaaminen on yleisempää tyttöjen keskuudessa kuin poikien keskuudessa. Sen lisäksi, että painon vuoksi kiusatuksi tuleminen vähentää liikunnasta nauttimista ja liikkumista, kiusaaminen voi olla myös seurausta heikosta suoriutumista liikunnassa. 72 prosenttia tutkituista oli jätetty ulkopuolelle kokonsa vuoksi ja 90 prosenttia ajatteli, että arvostelu loppuisi, jos he pudottaisivat painoa. (Faith ym. 2002.) Salvy ym. (2008) toteavatkin, että erityisesti lapsille, joiden liikunnallinen minäkuva on negatiivinen sekä ylipainoisille, kaverit ovat tärkeitä liikunnassa.

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 heikommat sosiokognitiiviset taidot, saattaa tehdä usein virhearviointeja ja esimerkiksi luulla toisen tavoitteeksi arvostella hänen suoritustaan, vaikka hän vain odottaisi vuoroaan. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat näihin tulkintoihin (Salmivalli 2005, 88–89). 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. Suomessa liikuntakasvatukselle on myös ollut ominaista normien noudattaminen ja sosiaalinen kontrolli (Ilmanen 2017, 43).

3 Esi- ja alkuopetusikäisen liikunta

Liikunnasta puhuttaessa käsitettä liikunta ei pidä sekoittaa käsitteeseen fyysinen aktiivisuus. Liikunta on fyysisen aktiivisuuden alakategoria. Fyysinen aktiivisuus on luustolihasin aiheuttua kehon liikettä, jossa kuluu energiaa. (WHO 2011.) Se on kaikkea lihaksin tehtyä liikettä, jonka vaikutuksesta energian kulutus nousee (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 21). Liikunnan määritelmässä puolestaan korostuu liikkumisen tarkoituksellisuus. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL 2020) määrittelee liikunnaksi sellaisen fyysisen aktiivisuuden, joka on tarkoituksellista jonkin syyn vuoksi. WHO (2011) taas määrittelee liikunnan olevan suunniteltua, strukturoitua ja toistuvaa toimintaa, jolla on tarkoituksena parantaa tai ylläpitää fyysisen kunnan ominaisuuksia. Näin ollen arjen tavallinen fyysinen aktiivisuus, kuten kotiaskareet, eivät lukeudu varsinaisen liikunnan määritelmään (THL 2020). Tutkielmassa käytetään käsitettä liikunta rajatakseen nimenomaan arjen tavallinen fyysinen aktiivisuus, kuten käveleminen ovelta autoon tai hampaiden pesu, tarkastelun ulkopuolelle.

Liikunnan määritelmä tutkimusta tehdessä on haastavaa, sillä esimerkiksi Hakasen, Myllyniemen ja Salasuon (2018) tutkimuksessa 6–9-vuotiaiden vastauksissa liikunta yhdistettiin vahvasti omaehtoiseen liikkumiseen ja leikkeihin. Vastauksissa kerrottiin, että pidetään hevosella keinumisesta ja kavereiden kanssa liukumäestä laskemisesta. Vanhetessa liikuntaa pidetään selkeämmin tarkoituksenmukaisena tai muuten puhtaasti selkeänä liikkumisena esimerkiksi paikasta toiseen. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 31.) WHO:n määritelmä on varsin tiukka liikunnan määritelmä tämän tutkielman kontekstiin, sillä lasten liikunta voi olla paljon muuta kuin strukturoitua ja toistuvaa liikkumista. Lämsä (2009) sekä Fogelholm, Paronen ja Miettinen (2007) määrittelevät liikunnan olevan tarkoituksellista säännöllistä fyysistä aktiivisuutta, jonka tarkoituksellisuudessa tavoitteena voivat olla esimerkiksi liikunnan ilo, kunnan parantaminen tai terveys (Lämsä 2009, 15–16; Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 21). Laakso (2007) toteaa, että liikuntaa voidaan toteuttaa monella tapaa; tavoitteellisesti tai satunnaisesti ilon vuoksi, ohjattuna tai omatoimisesti (Laakso 2007). Näin ollen liikunnan määritelmä laajentuu koskettamaan myös lasten omaehtoista vapaa-ajan liikkumista poistamatta tarkoituksellisuuden vaatimusta.

Kun liikunnan harrastaminen on kilpailullista tai ammattimaista harjoittelua, puhutaan urheilusta. Urheilu voidaan nykypäivänä jakaa vielä muun muassa huippu-urheiluun, vammaisurheiluun, kilpaurheiluun tai kuntourheiluun. Liikuntakäsitettä käytetään liikkumisesta, joka ei ole

kilpailullista toimintaa, mutta käsite voi kuitenkin kattaa myös urheilun, kun esimerkiksi puhutaan yleisesti liikunnasta. (Lämsä 2009, 15–16.) Tässä tutkielmassa liikuntaa tarkastellaan lähtökohtaisesti niin urheilun kuin muunkin liikunnan osalta harrastuksissa, päiväkodissa, koulussa, välitunneilla ja vapaa-ajalla. Tutkimuksessa keskityn kuitenkin liikuntaan esiopetuksessa, koulussa ja harrastuksissa.

Fogelholm, Paronen ja Miettinen (2007, 21) ovat eritelleet liikunnan tasoiksi vielä kuntoliikunnan, leikkiliikunnan, luontoliikunnan, arki- ja hyötyliikunnan sekä fyysisen passiivisuuden. Tämä tutkimus kohdistuu näistä liikunnan tasoista kilpa- ja kuntourheiluun sekä kunto-, leikki- ja luontoliikuntaan. Leikkiliikunnalla tarkoitetaan muun muassa leikkipuistossa liikkumista tai mäenlaskua ja kuntoliikunnalla lenkkeilyä tai uimista (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 21). Arkiliikunta puolestaan on kaikkea liikehtimistä mikä ei ole vapaa-ajan liikuntaa (UKK-instituutti 2015). Se tulee muun toiminnan myötä, kuten koulumatkoina tai kaupassa käydessä (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 49).

3.1 Liikunta esi- ja alkuopetuksessa

WHO suosittelee alle 18-vuotiaille vähintään tunti kohtuullista tai reipasta liikuntaa päivässä. Viikossa tulisi olla ainakin kolmesti liikuntaa, joka vahvistaa luustoa ja lihaksia. (WHO 2020.) Terveystieteiden tutkimuskeskuksen liikuntasuosituksen mukaan alle kouluikäisen lapsen tulisi liikkua monipuolisesti ja vähintään kolme tuntia päivässä. Tästä tunti tulisi olla vauhdikasta liikkumista. Tämän lisäksi päivään tulisi kuulua arjen tavallista liikettä. Kouluikäisten suositusten mukaan heidän tulisi liikkua yhdestä kahteen tuntia päivässä monipuolisesti. Ensimmäisellä luokalla olevan tulisi liikkua puolesta toista tunnista kahteen tuntiin sisältäen paljon toistoja ja vähintään kymmenen minuuttia kerrallaan niin että syke nousee. (THL 2020.) Myös varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (2016) mukaan alle kahdeksanvuotiaan lapsen päivässä tulisi olla vähintään kolme tuntia liikkumista joka päivä. Tämän liikkumisen tulisi olla vaihtelevaa ja suositusten mukaan sisältää tunnin vauhdikasta fyysistä aktiivisuutta sekä kaksi tuntia muutoin reipasta ja kevyttä liikuntaa. Lisäksi päivään kuuluu arjen rauhallista touhuilua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.)

Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen liikunta päivän aikana voi olla ohjattua tai omaehtoista liikuntaa esiopetus- tai koulupäivän aikana, liikuntaharrastuksia ja muuta vapaa-ajan liikkumista. Yksi mahdollisuus lasten liikkumiselle koulussa ovat välitunnit ja päiväkodeissa ulkoileminen. Koululiikuntaa ovat liikuntatunnit, mutta myös välitunnit, mahdolliset koulun liikuntakerhot ja

liikuntatapahtumat tai -päivät (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Lasten tärkeimmät liikuntamuodot ovat leikki, koululiikunta, harrasteliikunta ja kilpaurheilu (Lämsä 2009, 34).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa oppimiskäsityksessä liikkuminen on määritelty yhdeksi oppimisen väyläksi. Yhtenä esiopetuksen tehtävänä on terveellisen ja liikunnallisen elämäntavan muodostumisen tukeminen. Opetuksen tavoitteena on saada lapsi innostumaan ja iloitsemaan liikunnasta sekä liikkumaan monipuolisesti. Keskeisiä opeteltavia taitoja ovat muun muassa yhteistyötaidot, kehonhallinta ja hahmotus sekä motoriset perustaidot, joita ovat tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot. Erityisesti havaintomotoriset taidot ovat liikunnan opetuksen keskiössä. Toimintaa lähestytään leikkien ja liikkuen monipuolisesti sekä mahdollistaen myös päivittäinen omaehtoinen liikkuminen. Lähtökohtana on liikkumisen monipuolisuus ja ilo. (Opetushallitus 2016 b, 16, 37–38.)

Myös perusopetuksen liikunnan tehtävänä on tukea hyvinvointia ja liikunnallista elämäntapaa. Tavoitteena ovat edelleen liikunnan ilo sekä positiivinen minäkäsitys liikkujana. Niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalista toimintakykyä sekä omaa kehomyönteisyyttä pyritään tukemaan. Alkuopetuksen liikunnassa keskitytään edelleen havaintomotoristen taitojen ja motoristen perustaitojen kehittämiseen sekä yhteistyötaitoihin ja sosiaalisiin taitoihin, joita opetellaan yhteistoiminnan ja sääntöleikkien myötä. Toimintaa lähestytään edelleen monipuolisesti leikin ja ilon kautta. Jokaisella tunnilla oppilaalle pyritään luomaan positiivisia kokemuksia liikunnasta ja itsestä. (Opetushallitus 2016a, 148–149.)

Esikouluikäinen nauttii liikkumisesta. Kiinnostuksen kohteet voivat olla moninaisia ja liikunnan tulisikin olla hyvin monipuolista ja sisältää erilaisia liikkumisen vaihtoehtoja. Peleille ja leikeille tulisi olla aikaa ja tilaa, sillä lapsi oppii leikkien ja kokeillen. Toiminnassa ei saa olla liikaa tavoitteita tai paineita. (Nikander 2009, 114–115.) Myös varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016 ohjaavat kyseisten ikäluokkien kanssa toimivia tukemaan monipuolista, leikkilistä ja tutkivaa liikkumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Myös alkuopetusikäinen tarvitsee onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta sekä uusien taitojen oppimista. Ainaiset epäonnistumiset lannistavat ja lapsi kokee herkästi alemmuutta. Toiminnan tulisi sisältää sopivasti haasteita, mutta myös paljon leikkiä ja omaehtoista touhuamista. Liian kilpailullinen toiminta tai aikataulutettu harjoittelu voivat viedä lapsen innostuksen. (Nikander 2009, 115–116.) Myös varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa (Opetus- ja kulttuu-

riministeriö 2016) huomioidaan liiallinen kilpailullisuus ja sitä kehoitetaan välttämään. Sääks-lahti ja Lauritsalo (2017) korostavatkin 6–8-vuotiaiden liikunnan olevan monipuolista kokeile-vaa liikkumista ilman lajikeskeisyyttä.

3.2 Liikuntasuhde

Liikunta on Kosken (2017) mukaan yksi kulttuurisesti rakentuva sosiaalinen maailma, johon jokaisella on oma suhtautumistapansa. Liikuntasuhteella tarkoitetaan yksinkertaisesti sitä, kuinka yksilö suhtautuu liikuntaan ja kuinka hän toteuttaa sitä elämässään. Yksilön liikunta-suhde näkyy muun muassa hänen konkreettisissa liikuntasuorituksissaan sekä muutoin asen-noitumisessa liikuntakulttuuriin ja sen merkityksiin. Tämä suhde voi vaihdella elämän varrella. (Koski 2017, 87; Koski 2004, 190–197). Tässä tutkimuksessa liikuntasuhdetta tarkastellaan eri-tyisesti liikunnan tärkeyden ja mieluisuuden näkökulmasta. Erityisesti tarkastellaan sitä, mistä esi- ja alkuopetusikäiset pitävät ja eivät pidä liikunnassa sekä sitä miksi jotkut pitävät tai eivät pidä liikunnasta.

Liikuntasuhde voidaan jaotella omakohtaiseen liikuntaan, penkkiurheiluun, liikunnan tuottami-seen ja sportisointiin. Näistä omakohtainen liikunta ilmentää liikuntasuhdetta selkeästi. Siitä voidaan tarkastella mitä yksilö harrastaa, minkälaista se on esimerkiksi intensiteetiltään ja mil-lainen on toiminnan tavoitteellisuus. Sportisoinnilla puolestaan viitataan liikunnan merkityk-sellisyyteen nyky-yhteiskunnassa. (Koski 2004, 192–194.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan las-ten liikuntasuhdetta omakohtaisen liikunnan ja sportisoinnin kautta. Liikunnan merkitysulottu-vuuksia ovat muun muassa kilpailu ja suoritus, terveys, sosiaalisuus ja yhdessä olo sekä ilo (Koski 2017, 91–104). Näiden kautta liikunnalle annetaan merkityksiä.

Liikuntasuhteen muodostumiseen vaikuttavat sosiaalisen tason lähisuhteet. Erityisesti vanhem-milla on vaikutusta liikuntasuhteen muodostumisessa. (Rautava, Laakso & Nupponen 2003, 26–32.) Liikuntasuhteen muodostuminen lähtee liikkeelle jo pienenä saaduista liikuntaan liit-tyvistä kokemuksista. Ne vaikuttavat persoonallisuuden ja liikunnallisen lahjakkuuden lisäksi liikuntasuhteeseemme. Varhaisiän liikuntakokemukset ovatkin keskeisessä asemassa lapsen lii-kuntakiinnostuksen muodostumisessa ja pysymisessä. Vanhempien rooli on oleellinen, sillä lapsi aistii sen, millaisia merkityksiä liikunnalla on perheelle. Lapsen kasvaessa myös vertaisten myötä kohdataan liikunnan merkityksiä ja viimeistään koulussa tapahtuu vertailua muihin. (Koski 2004, 195–196.)

Kokemukset omasta pätevydestä vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka yksilö suhtautuu esimerkiksi liikuntaan. Omia taitoja verrataan ryhmässä suoriutumiseen ja minäkäsitys muokkautuu sen mukaan. Jos yksilö kokee epäonnistumisia ja osaamattomuutta, se laskee kiinnostusta. Kun taas yksilö kokee onnistumisen kokemuksia ja pätevyyttä, se parantaa suhtautumista liikuntaan. Jokaiselle tulisikin mahdollistaa osaamisen ja oppimisen kokemukset. (Kari 2016.) Minäpystyvyysteorian mukaan käyttäytymiseen vaikuttaa se millaiset odotukset yksilöllä on toiminnan seurauksista sekä millaisena hän kokee kykynsä kyseisessä asiassa (Sutton 2002).

3.3 Esi- ja alkuopetusikäinen liikkujana

Esiopetusikäiselle on ominaista vertailla ja epäillä omia kykyjään. Hän kokee herkästi alemmuudentunteita, vaatii itseltään liikaa, pelkää epäonnistumisia ja voi kyllästyä helposti. Esikouluikäinen tarvitseekin huomioimista ja kehuja suorituksista. Esiopetusikäinen haluaa harjoitella itsenäisyyttä ja voikin siksi vastustaa sääntöjä. Rajojen asettaminen on tarpeellista. (Nikander 2009, 114–115.) Alkuopetusikäinen lapsi haluaa olla mieliksi. Opettaja on lapselle auktoriteetti ja tältä halutaan hyväksyntää. Samaan aikaan epäonnistumisten sietämistä on myös hyvä opetella. Ryhmään kuuluminen ja hyväksytyksi tuleminen ovat tärkeitä ja kaverit ohjaavat yhä enemmän toimintaa sekä mielipiteitä. Alkuopetusikäinen pystyy jo hieman asettumaan toisen asemaan, mutta käytös voi olla itsekästä ja rajuakin. (Nikander 2009, 115–116.)

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 kehittyy vauhdikkaampaa ja taitavampaa. (Nurmi ym. 2014, 79–83.) Täten liikkumisesta muiden kanssa tulee 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, 103, 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). Yksilöllisyys myös muun muassa luonteessa vaikuttaa lapsen liikkumiseen ja liikuntakokemuksiin (Nikander 2009, 103). Toisilla on myös omien kykyjen arvioinnissa puutteita eivätkä havainnointitaidot ole kaikilla täysin hallinnassa nopeasta liikkumisen, ajattelun ja havainnointitaitojen kehittymisestä huolimatta (Nurmi ym. 2014, 83–84).

Suomalaiset lapset harrastavat vapaa-ajallaan eri harrastuksista yleisimmin liikuntaa ja urheilua (Lämsä 2009, 15). Hakasen ym. (2018) tutkimuksessa alle 10-vuotiaista 97 prosenttia kertoi harrastavansa liikuntaa. Heidän vanhemmistaan 88 prosenttia kertoi lapsensa liikkuvan vähintään viitenä päivänä viikossa tunnin jakson. Alle kymmenvuotiaita lapsia, jotka eivät harrasta liikuntaa oli tutkimuksen mukaan hyvin vähän. 7–9-vuotiaiden selvästi runsain liikunnan muoto oli omaehtoinen liikunta. Toiseksi eniten liikuttiin vanhempien tai muiden huoltajien kanssa ja lähes yhtä paljon urheilu- tai liikuntaseuroissa. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 15–27.) 7–11-vuotiaista vajaa puolet arvioi liikkuvansa suositusten mukaan, kun taas 7-vuotiaista 5–6 päivänä viikossa tarpeeksi liikkuvaksi itsensä arvioivat vain joka viides (Kokko ym. 2019, 18.) Mitattuna liikunta-aktiivisuuden täytti 7-vuotiaista 71 prosenttia. Eniten askeleita LIITU 2018 tutkimuksessa kertyi 7-vuotiaille pojille. (Husu ym. 2019, 33.)

Vanhempien kertoman mukaan eniten ohjatusti liikutaan 7–9-vuotiaana. Myös esikouluikäisistä vanhempien mukaan ohjatusti liikkuu 60 prosenttia lapsista. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 33–34.) Vanhemmat pitivät tärkeänä lapsen liikkumisen viihtyisyyttä. He eivät pidä merkityksellisenä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen liikunnan tavoitteellisuutta kohti huippu-urheilua, vaan ainoastaan 6 prosenttia vanhemmista piti sitä tärkeänä ohjatussa liikunnassa. Tärkeintä oli tekemisen mielekkyys sekä liikkumisen oppiminen. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 34–36.) Samoin oli myös 6-vuotiaiden kohdalla (Tuukkanen 2018, 54). Suurimmiksi syiksi harrastamattomuudelle kerrottiin liikunnan epämieluisuus lapselle, liika kilpailuhenkisyys ja pelko ettei lapsi tule hyväksytyksi ryhmässä (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 22–23).

Lapsibarometrissa 2018 kaksi kolmesta pitäisi kilpailemista mukavana, kun taas kolmasosalle se ei olisi niin mieluista. 6-vuotiaat pitivät liikunnassa itse liikkumisesta ja tekemisestä sekä yhdessäolosta läheisten ihmisten kanssa. 11 prosenttia piti kaikesta liikunnassa. Mainintoja saivat myös hyvä mieli ja olo sekä kilpaileminen ja menestyminen. (Tuukkanen 2018, 37, 54.) 7–9-vuotiaiden keskuudessa syy liikunnan harrastamiseen oli yleisimmin se, että se on kivaa. Toisena syynä olivat kaverit ja heidän kanssaan ajanviettäminen. Myös liikunnan fyysiset ominaisuudet, kuten kunnon ja lihasten kehitys, energian saanti sekä hyvä mieli ja itse liikunta kerrottiin liikkumisen syiksi. Lapsille kavereiden kanssa yhdessäolo on tärkeämpää kuin tavoitteellisuus. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 42.) Aikaisemmassa vapaa-aikatutkimuksessa ulkonäkö oli usealla liikkumisen taustalla (Myllyniemi & Berg 2013, 73), mutta Hakasen ym. tutkimuksessa vain yhdellä vajaasta kahdestasadasta haastatellusta (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 42).

Hakanen, Myllyniemi & Salasuo (2019) toteavat, että kiusaamista ja syrjintää näyttäisi tapahtuvan enemmän vasta nuoruudessa, mutta tutkimuksen haastatteluissa oli myös ilmaistu, että lapsuuden kokemukset on koettu kiusaamiseksi tai syrjinnäksi vasta myöhemmällä iällä. Kerrotut kiusaamistapaukset ajoittuivat osittain jo aiemmille vuosille. Nuoret, jotka eivät harrasta liikuntaa kertoivat yleisimmin kiusaamisen, syrjinnän tai muuten epäasiallisen käytöksen kokemuksista. Yleisimpiä kiusaamisen syitä olivatkin liikunnalliset taidot ja ulkonäkö. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019, 48–49.)

Tarkasteltaessa sitä, kuinka liikuntaa päivähoitossa ja esiopetuksessa voitaisiin lisätä, on Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen (2012) tutkimus 1–7-vuotiaiden liikunta-aktiivisuudesta ja päivähoiton oppimisympäristön laadusta mielenkiintoinen. Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen mukaan opettajien rooli pelien ja leikkien opettajana on tärkeä. Tutkimuksen mukaan suunnittelun määrä lisäsi lasten aktiivisuutta, mutta aktiviteettien suunnittelu ei ole riittävä lasten liikunta-aktiivisuuden ennustaja, sillä myös suunnittelun sisällöllä vaikuttaisi olevan merkitystä. Jos suunnittelu kohdistui aktiviteetteihin, lapset olivat vähemmän aktiivisia, kuin jos suunnittelussa keskityttiin yksilöihin. Keskittyminen lasten sosiaalisiin suhteisiin näyttäytyi tärkeänä tekijänä aktiivisuuden lisäämisessä. (Kyhälä, Reunamo & Ruismäki 2012.) Myös Reunamon ym. (2013) tutkimuksessa todettiin, että ryhmän dynamiikkaan on syytä kiinnittää huomiota liikunta-aktiivisuuden lisäämisen yhteydessä. Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen (2012) tutkimuksen perusteella lapset aktivoituvat toisistaan. Jämsénin ym. (2013) tutkimuksessa todettiin myös, että varhaiskasvattajan kannustus lisäsi 3–4-vuotiaiden fyysistä aktiivisuutta (Jämsén ym. 2013).

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän luvun alussa esitellään tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kuvataan tutkimusaineisto. Seuraavissa alaluvuissa avataan tutkimuksen metodologisia lähtökoh-
tia ja fenomenologiaa tutkimuksen taustalla ennen kuin viidennessä ja kuudennessa alaluvussa
esittelen, kuinka olen kerännyt laadullisen tutkimuksen aineistoni ja kuinka olen analysoinut
sitä sisällönanalyysimenetelmin. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä sekä luotet-
tavuutta.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten omia kokemuksia ja näkemyksiä siitä, mitkä asiat
vaikuttavat heihin liikkueessaan. Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, miten esiopetusikäi-
set ja ensimmäisellä luokalla olevat lapset kokevat liikunnan sosiaalisten paineiden näkökul-
masta. Tavoitteena on lisätä tietoisuutta tekijöistä, jotka aiheuttavat lapsille negatiivisia koke-
muksia ja tunteita liikunnassa. Tutkimuksen avulla tuodaan lasten omat kokemukset kuuluviin
ja selvitetään, kuinka he itse kokevat liikunnan sekä siihen kohdistuvat paineet ja odotukset.

Tutkimuksessa halutaan selvittää, mitkä ovat keskeisimpiä tekijöitä lasten liikuntasuhteessa
ymmärtääksemme lasten käytöstä ja negatiivisia tunteita liikunnassa. Tutkimuksen tavoitteena
on olla tuomassa tietoa suoraan lapsilta opettajille ja kaikille heidän kanssaan toimiville. Pyr-
kimyksenä on lisätä ymmärrystä lasten käytöksestä ja tunteista liikunnassa ja sen myötä olla
yhä paremmin tukemassa hyvinvointia sekä terveiden elintapojen rakentumista sisältäen liikun-
taa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka esiopetusikäinen kokee liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta?
2. Kuinka ensimmäisen kouluvuoden lopulla oleva lapsi kokee liikunnan sosiaalisten
paineiden näkökulmasta?

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseen on haastateltu yhteensä 14 esikoululaista ja 13 ensimmäisellä vuosiluokalla olevaa lasta (n=27). Haastateltavat ovat Pohjois-Pohjanmaan saman paikkakunnan esiopetusryhmästä ja ensimmäiseltä luokalta. Haastatelluista tyttöjä oli 15 ja poikia 12. Esikoululaisista tyttöjä oli yhdeksän ja poikia viisi. Koululaisista tyttöjä oli kuusi ja poikia seitsemän. Haastattelut toteutettiin huhti-toukokuun aikana 2019. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluita. Esikoululaisten haastattelut toteutettiin kahtena peräkkäisenä päivänä. Tein lyhyttä sijaisuutta kyseisessä ryhmässä haastatteluiden aikaan. Olin siis jo jonkin verran tuttu lapsille, joten haastattelut ja niiden toteutus sujuivat luontevasti päivän mittaan pääosin iltapäivisin. Koululla haastattelut tapahtuivat useammassa osassa. Joinakin päivinä kävin aamulla ennen töiden alkua, joinakin päivinä iltapäivisin töideni jälkeen ja kerran keskellä päivää. Ensimmäisellä kerralla esitäydyin koko luokalle ja kertasin tutkimuslupalapussa olleet asiat. Haastateltavat valikoituivat palautettujen tutkimuslupien (liite 1) ja ryhmien opettajien avustuksella. Opettajat ohjasivat lupalapun palauttaneita lapsia haastatteluun sen mukaan, kenellä oli sopiva hetki irtaantua sen hetkisestä tekemisestä.

Haastattelut nauhoitettiin myöhempää tarkastelua varten. Se auttaa palaamaan haastatteluihin, mikä mahdollistaa muun muassa paremman vuorovaikutuksen sekä ilmaisujen tarkastelun (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14–15). Haastattelujen yhteiskesto oli 7 tuntia 1 minuutti ja 27 sekuntia. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli yhteensä 184 sivua, joista esikoululaisten haastatteluista 89 sivua ja koululaisten haastatteluista 95 sivua. Fonttina oli Calibri, fonttikokona 11 ja rivivälinä 1,15. Litteroidessani muodostin jokaisesta haastateltavasta lyhenteen, joita käytän tässä tutkielmassa. Lyhenteissä E tarkoittaa esikoululaista ja K koululaista. T tarkoittaa tyttöä ja P tarkoittaa poikaa. Lisäksi esikoululaiset (1–14) ja koululaiset (1–13) on numeroitu haastattelujärjestyksessä. Näin ollen esimerkiksi EP1 tarkoittaa esikoululaista poikaa numero yksi ja ET5 viidettä esikoululaista, joka on tyttö. Taulukkoon 1 on listattu haastattelut ja haastateltavat yksitellen sekä kunkin ryhmän haastattelujen yhteiskesto ja litteroitujen sivujen yhteismäärä.

TAULUKKO 1. Haastatteluaineiston tiedot

Esikoululaiset	Haastattelun kesto	Koululaiset	Haastattelun kesto
EP1	18 min 36 s	KP1	12 min 51 s
ET2	15 min 32 s	KT2	10 min 6 s
ET3	21min 2 s	KT3	12 min 6 s
ET4	12 min 14 s	KP4	14 min 3 s
ET5	14 min 14 s	KT5	15 min 53 s
EP6	13 min 26 s	KT6	10 min 22 s
EP7	21 min 35 s	KT7	13min 41 s
ET8	17 min 1 s	KP8	16 min 44 s
ET9	20 min 10 s	KP9	24 min 46 s
ET10	15 min 43 s	KP10	9 min 20 s
ET11	13 min 55 s	KP11	13 min 13 s
EP12	18 min 28 s	KT12	15 min 39 s
EP13	19 min 35 s	KP13	11 min 42 s
ET14	21 min 47 s		
Kesto yhteensä:	4h 03 min 18 s	Kesto yhteensä:	2 h 58 min 9 s
keskiarvo	17 min 22 s	keskiarvo	13 min 42 s
Sivuja yhteensä:	89	Sivuja Yhteensä:	95

Haastattelujen keston keskiarvo oli 15 minuuttia 36 sekuntia. Lyhin haastattelu kesti 12 minuuttia 14 sekuntia. Pisin haastattelu kesti 21 minuuttia 47 sekuntia. Esikoululaisten haastattelut kestivät keskimääräisesti vajaat neljä minuuttia kauemmin kuin koululaisten haastattelut. Litteroitua aineistoa sen sijaan tuli koululaisten haastatteluista kuusi sivua enemmän.

4.3 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on pohjimmiltaan laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on soveltuva valinta tutkimukseen, joissa tutkitaan yksilön merkityksiä eli kokemuksia jostakin asiasta tai kun

halutaan tutkia syuseuraussuhteita ilman, että kokeellista tutkimusta voidaan järjestää (Metsämuuronen 2006, 88; Lichtman 2013 4, 17). Mikään yksittäinen tekijä ei tee tutkimusta laadulliseksi (Lichtman 2013, 5). Eskola ja Suoranta (1998, 15) esittävät, että tutkimuksen tekee laadulliseksi muun muassa sen aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, aineiston analyysi, hypoteesittomuus, tulosten esitystapa sekä tutkijan asema. Nämä kriteerit puoltavat tämän tutkimuksen laadullista luonnetta, joten määrittelen tutkimukseni laadulliseksi tutkimukseksi.

Lichtman (2013) puolestaan näkee laadullisen tutkimuksen yläkäsitteenä erilaisille ihmisistä tutkiville tutkimuksille. Hänen mukaansa termi kuvaa perusteellista ihmisen käyttäytymisen tutkimusta. Se on käsite merkitysten etsimiselle ja tekemiselle. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, ymmärtää ja tulkita sosiaalisia ihmisyyteen liittyviä ilmiöitä, käyttäytymistä, vuorovaikutusta tai keskustelua sekä sitä, kuinka he ovat suhteessa ympäristöönsä näkökantoinen. (Lichtman 2013 4–5, 17.) Myös Berg ja Lune (2014) määrittävät, että laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään elämää. Laadullisen tutkimuksen keinoin haetaan vastauksia sosiaalisista säännöistä sekä niiden toteutumisesta ja näkymisestä väestössä. (Berg & Lune 2014, 3–8.) Tätä pyrkii tämäkin tutkielma tarkastelemaan ja kuvaamaan.

Lichtman (2013) tarkastelee kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen suhdetta ja pääpiirteitä. Karkeasta vertailusta voidaan huomata, että kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista subjektiivisuus ja tiedon yksilöllinen kokemuksellisuus. Tutkimuksen tarkoitus ja tiedon luonne ovat enemmän ymmärtävää kuin selittävää verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Lichtman 2013, 14–15.) Laadullinen tutkimus haluaa ymmärtää, ei niinkään yleistää. Pyrkimyksenä eivät ole tilastolliset yleistykset vaan kuvaukset tapahtumista, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61.) Laadullisessa tutkimuksessa teoria toimii selittäjänä. (Berg & Lune 2014, 20).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tarkastelevat teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen välistä suhdetta. He korostavat, että tutkimukseen liittyy tai ainakin tulee liittyä teoriaa. Laadullisessa tutkimuksessa teoria korostuu tutkimuksen taustalla muun muassa menetelmien valinnassa ja käytössä. Näin ollen laadullinen tutkimus ei voi olla objektiivista ja teoriasta irrallista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 24–26.) Laadullisessa tutkimuksessa ei testata hypoteeseja (Lichtman 2013, 19–20; Eskola & Suoranta 1998, 19). Hypoteesittomuus ei tarkoita sitä, että tutkittavasta asiasta ei olisi mitään käsitystä, vaan sitä että tutkimuksessa ei ole asetettu ennalta lukkoon lyötyjä oletuksia. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi tarkastella tutkimusta avoimesti ja olla valmis oppimaan uutta. Ennakkokäsitykset ja -oletukset tulee tiedostaa ja ne huomioidaan tutkimusprosessissa

esioletuksina. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Tässä tutkielmassa teoria ohjaa osaltaan koko tutkimusprosessin ajan. Teoria on ohjannut niin tutkimusmenetelmien valinnassa, tutkimuskysymysten asettelussa kuin tutkimustulosten tarkastelussakin, vaikka aineiston analysointia pyrittiinkin lähestymään aineistolähtöisesti.

Usein laadullisen tutkimuksen otanta on pieni ja tapauksia pyritään analysoimaan syvällisemmin (Eskola & Suoranta 1998, 18). Useampien havaintoyksiköiden mukaan ottaminen on yksi keino yleistettävyyden lisäämiseen laadullisessa tutkimuksessa (Alasuutari 2011, 49–50). Laadullisessa tutkimuksessa edetään yksityisestä yleiseen (Lichtman 2013, 6; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 266). Tässä tutkielmassa haastatteluita on yhteensä 27. Tutkimuksen tavoitteena ei ole luoda yleistettäviä teorioita liikuntasuhteesta ja sosiaalisista paineista, vaan yleistettävyyden tavoite liittyy kokemusten kartoittamiseen.

Alasuutari (2011, 32) ei jaa ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmiä kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin vaan luonnontieteelliseen koasetelmaan ja arvoituksen ratkaisemiseen. Tämän tutkimuksen menetelmänä voidaan nähdä arvoituksen ratkaiseminen. Tällöin laadullisessa tutkimuksessa aineistosta poimittuja havaintoja käytetään johtolankoina arvoituksen ratkaisemiseen (Alasuutari 2011, 44–47). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista sen kokonaisuuden prosessimaisuus eli kaikki tutkimukseen liittyvät vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Tutkija kohtaa matkalla useita mäkiä ja parhaimmillaan tutkimussuunnitelmakin elää tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta 1998, 15–16). Tutkijan rooli nähdäänkin keskeisempänä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkija on tutkimuksen keskiössä kokemuksineen ja taustatietoineen. (Lichtman 2013, 14, 21.)

Se, että tutkimus määritellään laadulliseksi tutkimukseksi, ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tutkimuksessa voitaisi soveltaa myös määrällisen tutkimuksen piirteitä kuten tilastollisia menetelmiä ja todistelua. Jaottelu kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen ei ole joko tai, vaan niitä voidaan käyttää samassa tutkimuksessa ja ne voidaan nähdä myös toistensa jatku-moina. (Alasuutari 2011, 26–33.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan siis käyttää myös kvantitatiivisia analyysimenetelmiä. Tätä kutsutaan kvantifioimiseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 165.) Tässä tutkimuksessa on käytetty osin myös kvantitatiivisia analyysimenetelmiä aineiston tarkastelun selkeyttämiseksi ja tueksi. Alasuutari toteaa myös, että tutkimusmenetelmien ei tarvitse mennä tietyn kaavan mukaan, vaan niitä voi soveltaa ja kehittää omaan tutkimukseen sopivaksi, kunhan muistaa laadullisen tutkimuksen olennaiset asiat (Alasuutari 2011, 27).

4.4 Fenomenologia tutkimuksen taustalla

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa fenomenologia metodologisena lähestymistapana. Vaikka fenomenologiasta ei ole selvää yhteistä näkemystä, sen isänä pidetään Edmund Husserlia (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9, 14; Lichtman 2013, 84) ja sen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää yksilöiden kokemuksia jostakin ilmiöstä (Lichtman 2013, 83.) Fenomenologia tutkii, miten koemme asioita, sitä miten asiat ilmenevät yksilöille. Kokemukset perustuvat yksilön maailmasuhteeseen. (Laine 2018, 30–31.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan lasten kokemuksia liikunnassa, heidän liikuntasuhteitaan. Tutkimuksessa selvitetään kuinka kokemukset ja paineet liikunnassa ilmenevät lapselle. Fenomenologinen lähestymistapa sopii hyvin lasten kokemusten tutkimukseen, sillä lasten nähdään kykenevän kertomaan kokemuksistaan ja niiden merkityksistä (Aarnos 2018, 183).

Fenomenologian tunnuspiirre on elämisaailman tarkastelu, jossa me kaikki elämme yhdessä rakennetun todellisuuden rinnalla. Tämä elämisaailma on yksilöllisesti koettua ja sitä sekä sen ilmenemistä yksilölle pyritään tarkastelemaan. (Niikko 2003, 12–19.) Fenomenologian eri näkemyksille on yhteistä ajatus siitä, että rakennumme vastavuoroisessa suhteessa maailmaan. Rakennumme suhteessa maailmaan, jossa elämme ja samalla rakennamme itse sitä maailmaa. (Laine 2018, 30; Miettinen 2010, 162–163.) Tätä suhdetta tarkastellaan yksilön näkökulmasta, hänen maailmasuhteestaan eli kuinka asia ilmenee yksilölle (Laine 2018, 30). Se tarkastelee subjektiivisuutta; kokemuksia ja subjektin suhdetta maailmaan (Miettinen 2010, 151). Jokaisella on oma suhteensa kaikkia yhdistäväänkin asiaan (Laine 2018, 30).

Lähestymistapa pohjautuu uskomukseen ihmisen kyvystä tarkastella sielunelämäänsä, joka liittyy hänen kokemusmaailmaansa. Fenomenologinen tutkimus pohjautuu siihen, että on olemassa vain yksi maailma. Tämä maailma kuitenkin koetaan eri tavoilla, mikä muodostaa yksilöllisyyden. Kokemuksissa yhdistyvät yksilön subjektiivisuus ja kokemukset ulkoiseen maailmaan. On erotettavissa sekä yksilöllinen elämisaailma, joka sisältää yksilön omat käsitykset ja kokemukset, että kollektiivinen elämisaailma, johon liittyvät yksilöiden väliset kokemukset ja käsitykset. (Niikko 2003, 12–19.)

Fenomenologian mukaan maailmaa ja todellisuutta ei voida kuvata sellaisenaan. Siihen voidaan päästä parhaiten käsiksi tutkimalla ihmisten kokemuksia tai ymmärrystä. (Niikko 2003, 15.) Fenomenologia ei testaa tai luo teoriaa vaan tutkii ilmiöiden rakenteita. Se pyrkii kuvailemaan, löytämään yleisiä rakenteita ja paljastamaan niitä (Niikko 2003, 13; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12–13.) Kritiikkeistä huolimatta sosiaalisen todellisuuden rakentuminen on yksi

ydinteema fenomenologiassa. Husserl vertaa yhteisöä orkesteriin, jossa esitys ei palaudu yksittäiseen soittajaan vaan rakentuu yhteisön toiminnan kautta. (Miettinen 2010, 151–156.)

Kokemuksellinen suhteemme maailmaan on fenomenologisen näkemyksen mukaan intentionaalinen. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokainen kokemus merkitsee yksilölle jotakin. Olemme suhteessa maailmaan näiden merkityksiemme kanssa ja niistä rakentuvat myös kokemuksemme. Näin olemme yksilöinäkin pohjimmiltaan yhteisöllisiä, sillä merkitykset kumpuavat ympäröivistä yhteisöistä. Merkitysten samanlaisuus on siis vahvasti kulttuurista. (Laine 2018, 31–32.) Husserl puhui horisontaalisuudesta ja viittasi sillä muiden olemassaoloon ja sen käsittämiseen. Horisontaalisuuden myötä olemme osa yhteisöjä. Husserl ei kuitenkaan koskaan luopunut yksilön näkökulmasta lähtökohtana. (Miettinen 2010, 156–158.) Fenomenologiassa lähdetäänkin liikkeelle yksilöstä ja tarkastellaan yksilön kokemuksia ja merkityksiä (Laine 2018, 32).

Fenomenologisessa menetelmässä on olennaista asenteenmuutos, fenomenologinen reduktio. (Pulkkinen 2010, 28.) Tämä reduktio tarkoittaa sitä, että keskitytään tarkastelemaan asioiden ilmenemistä ja todelliseksi tulemista, eikä olemassaoloa (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11–12). Tähän ilmenemiseen ja todelliseksi tulemisen prosessiin ei kuitenkaan ole helppo päästä käsiksi, joten fenomenologisessa tutkimuksessakin lähdetään liikkeelle arjen kokemuksista ja tietoisuuden kohteista. Vasta reduktion myötä tarkastellaan tietoisuuden muodostumista ja kokemusprosesseja. (Pulkkinen 2010, 36–37.)

Fenomenologinen tutkimus vaatiiikin, että tutkija pohtii tutkimuksen perusteita, kuten filosofisia kysymyksiä, ihmiskäsitystä ja kokemuksia koskevan tiedon luonnetta, läpi tutkimuksen. Keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2018, 29.) Tutkijana on oleellista tiedostaa omat ennakko-oletukset ja sulkeistaa, ymmärtää sekä tulkita niitä (Laine 2018, 29; Pulkkinen 2010, 35–36). Sulkeistamisella ei tarkoiteta sitä, että maailman olemassaolo kiistettäisiin, vaan sen itsestäänselvyys pyritään ylittämään. Maailmaa tarkastellaan ilmiönä, välittämättä sen olemassaolosta. (Pulkkinen 2010, 31–32.)

4.5 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on käytetty haastattelua. Haastattelulla pyritään selvittämään haastateltavan ajatuksia ja toiminnan perimmäisiä syitä. Niihin halutaan vastauksia kysymällä haastateltavalta itseltään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84; Eskola, Lähti & Vastamäki

2018, 27.) Tutkittaessa lasten liikuntasuhdetta ja kokemuksia ei täysin pätevää tietoa voida saada kysymättä lapsilta itseltään. Heidän kokemuksensa ja asioille antamat merkitykset ovat tärkeitä. Kuten aiemmin todettiin, fenomenologisen menetelmän mukaan lapsilla on kyky kertoa kokemuksistaan ja niiden merkityksistä (Aarnos 2018, 183). Lasten haastattelu onkin lisääntymään päin. Luultavasti sen vuoksi, että lapset nähdään enemmän tasavertaisina ja heidän mielipiteillään on merkitystä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 128.) Nykyään haastattelut nähdään hyvin keskustelunomaisina ja vuorovaikutuksellisinä tiedonhankintatilanteina, jonka erottaa normaalista keskustelusta nimenomaan keskustelun tarkoituksenmukaisuus (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28; Eskola & Suoranta 1998, 86).

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty käyttämällä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelurunko on kaikille samanlainen, mutta kysymykset ovat avoimia eli vastaaja vastaa kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelijalla on myös mahdollisuus lähestyä kysymyksiä tilanteen vaatimalla tavalla (Lichtman 2013, 191). Teemahaastattelu puolestaan muodostuu keskeisistä teemoista, mutta tarkkoja kysymysten muotoja ja tarkkaa kulkua ei ole määriteltä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Eskola & Suoranta 1998, 86). Toteuttamissani haastatteluissa oli näitä molempia piirteitä. Haastattelurunko oli samanlainen kaikille, mutta haastattelut perustuivat keskustelulle ja sen mukaan etenemiseen.

Fenomenologia asettaa joitakin ehtoja aineiston hankinnalle. Ensinnäkin tutkijan vaikutus kokemukseen tulisi minimoida. Tutkittavalla tulee olla mahdollisuus vapaasti kertoa kokemuksistaan avoimessa ilmapiirissä. Toiseksi kysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia. (Virtanen 2006, 170.) Teemahaastattelussa näitä ehtoja voidaan toteuttaa varsin hyvin. Teemojen pohjalta suunniteltu haastattelurunko sopii myös hyvin lasten kanssa käytävään keskustelunomaiseen haastatteluun (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 321). Aihe on sen verran haastava varsinkin lasten näkökulmasta, että haastattelun ja erityisesti teemahaastattelun keskustelunomaisuus puoltaa aineistonkeruumenetelmän valintaa.

Teemahaastattelussa teoriatieto ohjaa teemojen ja haastattelurungon muodostumista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Tämän tutkimuksen haastattelut pohjautuivat haastattelurungolle, jonka tekemisessä käytin apuna kandidaatin tutkielmastani (Liimatta 2018) saatua tietoa. Keräsin haastattelurunkoon teemojen mukaan kysymyksiä, joiden avulla pyrin saamaan tietoa eri teemoista liittyen lasten liikuntasuhteeseen ja negatiivisiin tunteisiin. Haastattelurunko on liitteenä tutkielman lopussa (liite 2). Haastattelut rakentuivat kysymysten pohjalta, mutta tarkoituksen

mukaisesti haastatteluissa edettiin lapsen vastauksiin mukautuen ja niiden mukaan edeten. Haastattelut ovatkin vuorovaikutustilanteita, joissa tapahtuu molemminpuolista vaikutusta (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Haastattelun menetelmällisenä etuna on etenkin sen joustavuus. Siinä haastattelijalla on mahdollisuus täsmentää ja selkeyttää kysymyksiä, kysyä lisää ja keskustella haastateltavan kanssa sekä vaikuttaa kysymysten asetteluun ja tarkentamiseen yksilökohtaisesti. Haastattelija voi toistaa, tarkentaa tai muuten muokata kysymyksiä niin, että haastateltavan ja haastattelijan välille syntyy ymmärrys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Haastattelulla kuten muillakin menetelmillä on myös omat haasteensa. Yksi haastattelun haasteista, mikä koskee myös tätä tutkimusta, on haastateltavien taipumus vastata antamalla tietynlaisen kuvan itsestään. Toinen tekijä, joka saattaa vaikuttaa annettuihin vastauksiin, on itse haastattelutilanne. (Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 2009, 206–207.) Haastattelijan läsnäolo saattaa vaikuttaa haastateltavan vastauksiin (Virtanen 2006, 170). Myös lasten haastatteluun liittyy erityiskysymyksiä (Ruoppila 1999, 26), joita on avattu tarkemmin luvussa 4.7.

Ennen varsinaista aineiston keruuta toteutin kaksi pilottihaastattelua, joiden pohjalta muokkasin vielä lopullista haastattelurunkoani. Pilottihaastatteluissa toinen lapsista ei esimerkiksi ymmärtänyt käsitettä epäonnistuminen. Lisäksi huomasin muutamien kysymysten asettelujen olleen turhan abstrakteja. Yksi olennainen huomio oli kysymysten muoto tai niiden esittämisen muoto. Kysymyksissä oli liian suuri mahdollisuus olla vastaamatta tai vastata vain “kyllä” tai “ei”. Lisäsin siis avoimempia sekä enemmän konkreettisia ja selkeitä kysymyksiä, kuten “kerro minulle, milloin on...?”. Lichtman (2013, 198) suosittelee, että hyviä keinoja saada lapsilta vastauksia voisivat olla spesifiset tai konkreettisten kokemusten kysymykset. Esimerkiksi kysymykseen: “Kerro minulle tilanteesta, jolloin sinusta tuntui ikävältä?” voi olla helpompi vastata. Tällaiset kysymykset ovat hyviä, sillä ne ovat henkilökohtaisia ja välittömiä ja silloin saadaan todellista tietoa haastateltavan maailmasta (Lichtman 2013, 198). Korkman (2018) esittelee neljä yleisesti eroteltua kysymystyyppiä. Ne ovat avoimet, ohjaavat, vaihtoehtoiset ja johdattelevat kysymykset. Näistä avoimia kysymyksiä hän esittelee positiivisessa sävyssä. Muiden kanssa tulee olla tarkkana ja erityisesti vaihtoehtoisissa ja johdattelevissa kysymyksissä on riskinä, ettei lapsen oma näkemys tule esiin, vaan sen saattavat ylittää oletetut muiden näkemykset. (Korkman 2018, 37–39). Pilottihaastatteluiden jälkeen muokkasin haastattelurunkoa avoimempaan suuntaan siten, että lapset kertoisivat omia kokemuksiaan, eikä heidän tarvitse ajatella niin yleisesti.

Haastattelutilanne on hyvä aloittaa juttelemalla tutuista lapselle läheisistä tai mieluisista asioista (Aarnos 2018, 178). Itse haastattelu kannattaa aloittaa vapaammin puhuen aiheesta yleisesti niin, että haastateltava saa mahdollisimman vapaasti kertoa mieleen tulevia ajatuksiaan. Tämän jälkeen voidaan edetä tarkentaviin kysymyksiin ja teemoihin (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 45.) joista jokaista tulisi lähestyä lapsen kokemusten kautta (Aarnos 2018, 178). Aloitinkin haastattelut vapaammilla ja laajemmilla kysymyksillä, kuten mistä haastateltava pitää, harras- taako hän jotakin liikuntaa ja mistä hän pitää liikunnassa. Myöhemmin saotin palata esiin nousseisiin asioihin tarkemmin.

4.6 Aineiston analysointi

Aineiston analyysi voi olla selittämiseen pyrkivää tai ymmärtämiseen pyrkivää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224). Tämän tutkimuksen lähestymistapana on ymmärtäminen. Tällöin aineistonanalyysissä käytetään yleensä laadullisia keinoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 224). Aineiston laadullisella analyysillä pyritään tiivistämisen avulla selkiyttämään ja tuottamaan tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 13). Aineiston on analysoitu hyödyntämällä teemoittelua ja sisällönanalyysimenetelmiä. Pohdin myös fenomenologisen analyysimenetelmän valintaa, mutta koin sisällönanalyysin palvelevan paremmin tämän tutkimuksen aineiston tarkastelua. Laadullisen analyysimenetelmän valintaa, jota sisällönanalyysi edustaa, puoltaa sen moninaisemmat mahdollisuudet aineiston tarkasteluun. Sisällönanalyysi onkin laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, johon voidaan soveltaa eri teoreettisia tai epistemologisia lähtökohtia suhteellisen vapaasti. Sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sen voidaan myös nähdä olevan useimpien erilaisten nimettyjen laadullisten analyysimenetelmien taustalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Laadullinen aineisto tulee järjestää, jotta sitä on helpompi tarkastella ja jäsentää (Berg & Lune 2014, 55). Sisällönanalyysimenetelmällä aineistosta saadaan jäsennetty kuvaus johtopäätöksiä varten. Sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan ilmiön tiivistetysti ja yleisesti tarkastelemalla aineistoa systemaattisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Berg ja Lune kuvaavat sisällönanalyysiä passiksi, joka päästää tarkastelemaan tekstiä ja ymmärtämään sen kertojan näkökulmaa. Se tapahtuu huolellisella, täsmällisellä ja systemaattisella tarkastelu- ja tulkintaotteella. He kuvaavat sisällönanalyysiä erityisesti koodausoperaationa ja tulkintaprosessina. (Berg & Lune 2014, 141, 335–336.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) tarkastelevat sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin

suhdetta. He toteavat niiden olevan hyvinkin paljon yhdenmukaisia ja erot kiisteltyjä sekä epäselviä. Toisaalta ne voivat ottaa oppia toisiltaan ja niitä voidaan yhdistää samaan analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140–154.) Esimerkiksi, kuten tässä tutkimuksessa, ensin tehtiin alustavat teemat, joita sitten tarkasteltiin sisällönanalyysimenetelmin. Näin poikettiin teemoittelun menetelmiin. Heidän mukaansa olennaisinta on se, että analyysi on tehty systemaattisesti ja avoimesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 106, 144–145).

Tutkimuksen aineisto on kerätty äänittämällä haastattelut. Näin ollen aineiston analysointi tuli aloittaa litteroimalla eli muuntamalla nauhat kirjoitetuksi tekstiksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16; Ruusuvuori & Nikander 2017, 427; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222). Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttavat tutkimuskysymykset sekä menetelmä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16; Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Tutkimuksessa keskitytään analysoimaan aineiston sisältöjä eikä niinkään vuorovaikutusta. Jotkin vuorovaikutukselliset tekijät nähtiin kuitenkin ilmentävän sisältöä ja vaikuttavan analyysiin, joten aineisto on litteroitu merkittävien oleellisten taot ja äännähdykset sekä merkittäviksi koetut päällekkäin puhumiset.

Aineistoa voidaan analysoida joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti, riippuen siitä minkä verran teoria ohjaa analysointia. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi olla apuna käsiteltäessä aineistoa, mutta se ei määrää analyysiyksikköjä. (Eskola 2018, 213; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi noudattelee aineistolähtöisen analyysin kaavaa, mutta eroaa siitä aineiston abstrahointi eli käsitteellistämisen vaiheessa. Tällöin teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet nivoutuvat teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Kuten kaikissa metodeissa käsitteellistämisessä ja operationalisoinnissa teoria ja empiria ovat vuorovaikutuksessa (Berg & Lune 2014, 147). Vaikka tutkimuksen analyysiä lähestytään hyvin aineistolähtöisesti ja käsitteellistäminen ei suoranaisesti liity aiempiin teorioihin, ei tutkimuksen analyysistä voida puhua täysin aineistolähtöisenä analyysinä. En tarkastele aineistoa minikään tietyn teorian jaottelun mukaan, mutta käytin teoriaa apuna haastattelurungon muodostamisessa ja haastattelurungon teemat ovat vahvasti esillä aineiston jäsentämisessä. Määrittelenkin käyttämäni analyysimenetelmän olevan sisällönanalyysin erivaiheista lähinnä teoriaohjaava sisällönanalyysia.

Alasuutarin mukaan laadullisessa analyysissä on kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Nämä ovat kuitenkin käytännössä aina kytköksissä toisiinsa. Havaintojen pelkistämässä Alasuutari erottelee myös kaksi vaihetta. Ensiksi aineistoa tarkastellaan aina yhdestä näkökulmasta kerrallaan. Tämän jälkeen saatuja havaintoja yhdistellään, jotta

aineisto tiivistyy hallittavammaksi ja selkeytyy. Varsinainen laadullinen analyysi on havaintojen yhdisteleminen (Alasuutari 2011, 39–52.) Pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen vaiheiden osuus ei aina ole samanlainen. Niiden rooli vaihtelee sen mukaan, minkälainen tutkimus on kyseessä. Havaintojen yhdistäminen on keskeisemmässä asemassa silloin kun samaa ilmiötä tarkastellaan useampien havaintoyksiköiden kautta. (Alasuutari 2011, 48–50.)

Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on redusointi eli pelkistäminen. Siinä aineistoa joko tiivistetään tai pilkotaan osiin. Se voidaan tehdä esimerkiksi alleviivaamalla eri ilmiöitä ja ilmauksia värikoodein. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Berg ja Lune (2014) puhuvat koodauksesta, jossa määritellään luokittelu selväksi ja lähdetään etsimään tekstistä ilmaisuja. Tämän jälkeen tulkitaan koodeja. (Berg & Lune 2014, 339.) Lähdin liikkeelle teemoittelemalla aineistoa. Teemoittelussa pyritään löytämään olennaisia teemoja tutkimuksen tavoitteen piirissä (Eskola & Suoranta 1998, 174; Moilanen & Räihä 2018, 60). Siinä kerätään teemojen alle, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105). Litteroinnin jälkeen lähdin lukemaan aineistoa alleviivaten samaan teemaan liittyviä ilmauksia tietyin värein. Kirjasin samalla kunkin värin merkityksen ylös. Eskola ja Suoranta (1998, 153) esittävät, että teemahaastattelu on hyvä apu koodaukseen, sillä teemahaastattelurunkoa muodostaessa on tutkittavasta aiheesta jo jonkinlainen käsitys. Alleviivausten värit pohjautuivatkin lopulta hyvin pitkälle haastattelurungon teemoihin. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemoittelu on vahvasti yhteydessä teoriaan. Heidän mukaansa onnistuneessa teemoittelussa on teorian ja empirian vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 1998, 175–180). Tämä sopii siis analyysilleni myös aiemman kandidaatin tutkielmani teoriapohjan vuoksi.

Tässä vaiheessa tein paljon mietintätyötä jaottelun kanssa. Mikä kuuluu mihinkin, mitä kaikkea haluan tarkastella ja millä tasolla. Kävin aineistoa uudelleen läpi ja hioin värikoodauksia. Tutkimuksessa tulkinta käynnistyy jo tässä vaiheessa ja on yhteydessä analyysiin. Loppujen lopuksi analyysissä on aina kyse myös tutkijan omasta ajattelusta ja jaottelusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Lopulta muodostin värikoodauksista teemat, joita lähdin tarkastelemaan hyödyntäen sisällönanalyysimenetelmää. Tarkasteltaviksi teemoiksi muodostuivat lopulta:

- ✘ Kivat asiat
- ✘ Ikävät asiat
- ✘ Jännitystä aiheuttavat tekijät
- ✘ Osallistumiseen vaikuttavat tekijät
- ✘ Liikunnan tärkeys

- ✘ Toimintaa ohjaavat tekijät
- ✘ Muiden katsominen
- ✘ Epäonnistumisten seuraamukset
- ✘ Käyttäytymisen yhteys kavereihin
- ✘ Tärkeys olla hyvä

Aineiston läpikäynnin ja värikoodaamisen jälkeen lähdin tekemään pelkistettyjä ilmauksia. Loin jokaiselle värille eli tarkasteltavalle teemalle oman taulukon, johon kirjasin siihen liittyvät ilmaukset ja tein pelkistetyt ilmaukset. Poimin taulukkoon tutkimuksen kannalta oleelliset kohdat keskusteluista. Lasten ilmaisut olivat toisinaan pitkiä ja poukkoilevia ja lisäksi jotkin eri asiat ilmaistiin luettelomaisesti. Tämän vuoksi esimerkiksi ilmausten ”*Että oppii vähä ees jostain ja osallistuminen on tärkein*” ET11 ja ”*Yhteishenki, syöttäminen, se että ei aleta kiusaan, eikä lyyä, eikä potkita, eikä tehdä mitään paha*” EP6 kaltaisista voitiin saada useampikin pelkistetty ilmaus. Poimin ilmaisuista olennaiset osat ja pelkistin ne erikseen. Taulukossa 2 on esitettyä esimerkkejä, kuinka alkuperäisistä ilmauksista on muodostettu pelkistettyjä ilmauksia.

TAULUKKO 2. Esimerkit pelkistysten muodostamisesta teemassa kivat asiat

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Voi ottaa muita kiinni ja lähteä pakoon ja sitte on turvaki”	Leikin tiimellys
”Pitää väistää sitä hippaa nii se on niin kivaa sitte”	Hipan väistely
”Sielä ko tulee hiki”	Hikoilu
No ku hengästyy ja tulee niinku pystyy juokseen ja tulee hiki	Hengästyminen ja hiki, liikkuminen
”No se, että saa liikkua nii ei se paikallaan olo oo mitään kivaa, ku pitää olla koko ajan paikallaan”	Liikkuminen
”Jos mä meen sillai välistä. Nää kaks on menny kiinni. Sitte mää pääsen, vaikka siitä välistä. Mää oon silleen jes jes jee.”	Superonnistuminen
”Ehkä sillon ko jotain voittaa”	Voittaminen

Aineistolähtöisen ja myös teoriaohjaavan analyysin toisessa vaiheessa poimittu aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Tämä tarkoittaa vaihetta, jolloin samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt

ilmaukset, ja myöhemmin käsitteet, yhdistetään uusiksi luokiksi koko luokkaa kuvaavan käsitteen alle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124.) Seuraavaksi lähdinkin muodostamaan pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia. Esimerkiksi taulukon 2 pelkistetyt ilmaukset leikin tiimellys ja hipan väistely muodostavat taulukossa 3 alaluokan leikin tiimellys, ja hikoilu kuuluu alaluokkaan liikunnan fyysisyys. Alaluokkia yhdistelemällä muodostuvat puolestaan yläluokat. Esimerkiksi alaluokat leikin tiimellys, liikunnan fyysisyys ja liikkuminen muodostavat yläluokan liikunnan riemu. Taulukossa 3 on esimerkkejä alaluokkien ja yläluokkien muodostumisesta taulukon 2 pohjalta. Berg ja Lune (2014, 340) huomauttavat, että tulkinnallisessa analyysissä tulee huomioida yhteys, jossa ilmaisu on esitetty ja luokittelun ensimmäisessä vaiheessa tulisikin olla mukana alkuperäinen ilmaisu asiayhteydessään. Joiltakin osin pidin alkuperäisiä ilmauksia pelkistysten rinnalla loppuun saakka, jotta niiden asiayhteys ei katoaisi.

TAULUKKO 3. Alaluokkien muodostaminen teemassa kivat asiat

Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
Leikin tiimellys	Leikin tiimellys	Liikunnan riemu
Hipan väistely		
Hikoilu	Liikunnan fyysisyys	
Hengästyminen, juokseminen/liikkuminen, hiki		
Liikkuminen	Liikkuminen	
Voittaminen	Onnistumiset pärjääminen	
Superonnistuminen		

Analysoin ensin esikoululaisten haastattelut ja sitten koululaisten samaan tapaan. Kumpikin aineisto on analysoitu teoriaohjaavasti siten, että alaluokat ja yläluokat on muodostettu aineistolähtöisesti, eivätkä siten ole täysin vastaavat esikoululaisilla ja koululaisilla. Muodostuneet aiemmin yllä esitetyt tarkasteltavat teemat olivat kuitenkin samat kummassakin analyysissä.

Osaltaan tutkimuksen analyysissä voidaan puhua Tuomen ja Sarajärven (2018, 119) mukaisesti sisällön erittelystä, jolloin viitataan aineiston kvantifioimiseen eli tulosten esittelyyn numeraalisesti. Kvantifiointia voidaan käyttää sisällönanalyysin tukena, yhtenä johtolankana (Alasuutari 2011, 53; Tuomi & Sarajärvi 2018, 121, 137). Sisällönanalyysi ei olekaan laadullista tai määrällistä vaan se voi olla kumpaa vain tai kumpaakin (Berg & Lune 2014, 340; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Joissakin aineistoissa kvantifiointi tuo merkittävää lisätietoa (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 137). Tarkastelin joitakin teemoja myös tilastollisesti, sillä koin että esimerkiksi se kuinka pidettyä liikunta oli tai kuinka moni jännitti epäonnistumisia tai muiden katsomisen kohteena olemista, tuottivat merkittävää tietoa tutkimuksen tulosten kannalta.

4.7 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkijan eettisiä vastuita on valta aina aiheen valinnasta tiedon keräämiseen, tulosten tulkintaan ja niiden esittämiseen (Ruoppila 1999, 26). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on mietittävä tarkkaan mitä kysyy, kuinka kysyy sekä erityisesti, kuinka tulkitsee vastauksia, mitä tuloksia julkaisee ja mille antaa vähemmän arvoa. Tutkimusta tehdessä tutkijan tulee pitää etusijalla ihmisuhteiden perusarvot ja ihmisarvon kunnioitus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25; Ruoppila 1999, 26). Muita keskeisiä eettisiä toimia ovat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyys ja anonymisyys, joista on huolehdittava (Lichtman 2013, 52; Eskola & Suoranta 1998, 57). Tutkimuksessa ei käytetä tutkimukseen osallistuvien ryhmien eikä henkilöiden nimiä, vaan ne on korvattu muilla ilmaisuilla, joista henkilöllisyyttä ei voida päätellä. Nimet on muunnettu koodeiksi jo analyysivaiheessa.

Eettisyyteen kuuluu, että haastateltaville kerrotaan tutkimuksen sisällöstä, tarkoituksesta ja käytöstä. Tämän lisäksi osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. (Hyvärinen 2017, 32; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.) Ensimmäiseksi lupa tutkimukseen kysyttiin suullisesti päiväkodin johtajalta ja koulun rehtorilta sekä vielä ryhmien opettajilta. Samassa yhteydessä kerroin tutkimusaiheesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimusluvut solmittiin vielä kirjallisesti rehtorin sekä kaupungin varhaiskasvatusjohtajan kanssa (liite 3). Kun nämä luvat olivat kunnossa, kävin esittäytymässä ja kertomassa tutkimuksesta ryhmissä. Tutkimusluvut kysyttiin kirjallisena myös jokaisen lapsen vanhemmilta sekä lapselta itseltään (liite 1). Useissa tapauksissa kuulin vanhempien keskustelleen lasten kanssa kotona ja kysyneen heiltä halukkuutta osallistua haastatteluun. Jokaiselta lapselta kysyttiin kuitenkin vielä erikseen, haluaako hän osallistua.

Tutkimus ei aiheuta kenellekään fyysistä haittaa ja tutkimuksen kysymykset ovat sellaisia, joihin voi vastata vapaasti oman tuntemuksen mukaan. Haastattelutilanteessa huomiota tuleekin kiinnittää siihen, että lapsella olisi hyvä olla ja hänelle jäisi hyvä kokemus (Ruoppila 1999, 41). Kyseinen aihe voi ikävine ja arkoine kokemuksineen olla lapselle tunteikaskin hetki. Onkin tärkeä tiedostaa, että mikäli haastateltava näyttää tunteensa ja tuskansa, on eettisen haastattelijan rooli kuunnella rauhallisena ja maltillisena, sallia tunteet ja antaa tilaa niiden käsittelylle (Hyvärinen 2017, 33). Haastattelu on myös luottamuksellista ja se tulee muistaa esimerkiksi

kohdatessa uteluja ulkopuolisilta (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 327). Tällaisia eettisiä kysymyksiä ei haastatteluissa tullut vastaan. Lapset suhtautuivat aiheeseen ja haastatteluun hyvin. Lapset, joilla oli ikäviä kokemuksia, kertoivat niistä harmissaan, mutta kuitenkin avoimesti.

Eettiseen haastatteluun liittyy ymmärrys toisen ihmisen kokemusten ymmärtämisen rajallisuudesta (Hyvärinen 2017, 33). Laadulliseen tutkimukseen liittyy muutoinkin olennaisesti tutkijan rooli ja subjektiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 211). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa yksi tekijä on se, kuinka hyvin analyysiä voidaan seurata ja onko tutkimus kuinka hyvin toistettavissa. Luotettavuutta voidaan parantaa avaamalla analyysin ja tulkinnan vaiheita mahdollisimman tarkasti. (Eskola & Suoranta 1998, 217, 219.) Tutkimuksen vaiheet on pyritty avaamaan avoimesti ja tarkasti. Tulosten esittelyssä on käytetty suoria lainauksia havainnollistamiseksi ja läpinäkyvyyden lisäämiseksi.

Eettisyys liittyy myös tutkimuksen luotettavuuteen sekä laatuun. Eettisten periaatteiden mukainen tutkimuksen tekeminen ohjaa hyvään tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149–150.) Sekä eettisyys (Ruoppila 1999, 26) että luotettavuus ovat läsnä läpi laadullisen tutkimuksen prosessin (Eskola & Suoranta 1998, 209). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa lähteiden käyttö ja viittaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151). Tutkielmassa on pyritty käyttämään lähteitä vastuullisesti kunnioittaen kirjoittajia ja käyttämään luotettavaa lähdemateriaalia.

Kun käytetään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia muun muassa paikan ja itse tilanteen vaikutusta haastattelun onnistumiseen. Haastattelupaikalla on monia sosiaalisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa haastatteluun (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 32). Haastattelut toteutettiin esikoulu- ja koulupäivän aikana päiväkodin sekä koulun tiloissa. Päiväkodin tiloissa haastattelut toteutettiin johtajan vapaassa työhuoneessa, jolloin muiden lasten taustäänet ja vaikutus minimoitiin. Kumpikin osapuoli oli huoneessa vierailijana. Huone johtajan huoneena saattoi vaikuttaa ihmeellisenä ja vähän jännittävänä paikkana. Se kuitenkin oli ainoa ja paras vaihtoehto, jotta saatiin rauhallinen paikka. Johtaja oli myös kyseisen esikouluryhmän opettaja, joten hän oli tuttu lapsille. Koululla haastatteluja tehtiin kulloinkin vapaana olevassa läheisessä luokassa.

Luotettavuuteen liittyy pohdinta siitä mitkä asiat saattavat vaikuttaa vastauksiin. Yksi keskeinen asia lapsia haastateltaessa on ajoitus. Muun muassa nälkäisyys, väsymys, kotiinlähdön läheisyys tai mielekkään leikin keskeytyminen saattavat vaikuttaa lapsen keskittymiskykyyn. On

myös hyvä, että haastattelija käy esittäytymässä ja tutustumassa etukäteen. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 312–323.) Haastattelun ajankohdat pyrittiin ajoittamaan siten, että haastattelu ei keskeytä jotakin tärkeää tekemistä. Kummassakin paikassa opettajat auttoivat tässä. He auttoivat valitsemaan kulloisessakin tilanteessa sopivat haastateltavan tai toisinaan jopa ohjasivat itsenäisesti uuden haastateltavan.

Kun kyseessä on teemahaastattelu, on tärkeää miettiä haastateltavan roolia ja mahdollisuuksia vaikuttaa haastattelun kulkuun (Hyvärinen 2017, 22). Myös fenomenologia asettaa saman vaa-teen haastateltavan mahdollisuuksista vastata vapaasti ja avoimesti. Fenomenologiassa on lisäksi olennaista minimoida haastattelijan vaikutus. (Virtanen 2006, 170.) Haastattelijana pyrin reagoimaan lasten vastauksiin ja etenemään niiden mukaisesti. Pyrin myös siihen, että annan lapsen vastata aluksi täysin vapaasti. Toisinaan tuli kuitenkin tilanteita, jolloin esimerkiksi haastattelun liikuntakonteksti meinasi unohtua. Tällöin toistin kysymyksen uudelleen lapsen vastauksen jälkeen painottaen liikuntaa.

Tutkimuksen yksi olennainen luotettavuusongelma liittyy lasten haastatteluun. Lasten tutkimisessa on omia erityiskysymyksiä liittyen tutkimuksen ongelmanasetteluun, tutkimusmetodiikkaan ja havaintojen tulkintoihin. Lapsiin kohdistuvissa tutkimuksissa on tärkeää pohtia tarkkaan heidän oikeuksiaan sekä ottaa huomioon heille tyypillinen ajattelu ja muun muassa käsitteiden ymmärrys sekä taipumukset vastata kysymyksiin. (Ruoppila 1999, 26–27, 199.) Sosiaalinen paine käsitteenä on lapsille hyvin vieras ja abstrakti. Sosiaalisen paineen käsitettä ei käytettykään haastatteluissa vaan aiheesta puhuttiin konkreettisemmin aiemman tutkimustiedon pohjalta. Aiheen tutkimista haastaa myös lasten kyky ymmärtää, käsitellä ja jäsentää ajatuksiin ja tunteitaan. Näihin haasteisiin pyrin vastaamaan pilottihaastatteluiden ja kirjallisuudesta saadun tiedon pohjalta, muokkaamalla haastattelurunkoa lasten haastatteluun sopivaksi. Muutoksia on avattu tarkemmin alaluvussa 4.5. Taipumus vastata kysymyksiin toivotulla tavalla pyrittiin huomioimaan tulosten analysoinnissa sekä pohdinnassa.

Haastatteluissa tuli useita tilanteita, että lapsi ei osannut vastata kysymykseen ja haastattelun edistymisen ja lapsen rohkaistumisen vuoksi jouduin esittämään johdattelevia kysymyksiä. Tällaiset tilanteet pyrin ottamaan huomioon analysoidessani aineistoa. Tuli myös useita tilanteita, joissa lapset esimerkiksi sanoivat aluksi, että ei haittaa, vaikka muut katsovat, mutta kun toistin kysymyksen, he saattoivat vastata, että ei paljoa. Lapset saattoivat myös vastata, että mikään ei

tunnu ikävältä, eikä kellekään tule koskaan paha mieli liikunnassa. Lisäksi lapsen on vielä vaikea keskittyä pidempään kuin 15–20 minuuttia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 129–130). Keskittymisen herpaantumista näyttäytyikin useiden haastatteluiden loppupuolella.

5 Tulokset

Tämän tuloksista kertovan luvun ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan esikoululaisten liikuntasuhdetta ja siihen liittyviä sosiaalisia paineita eli vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen; Kuinka esiopetusikäinen kokee liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta? Toisessa alaluvussa tarkastellaan ensimmäisen kouluvuoden lopulla olevien lasten liikuntasuhdetta sosiaalisten paineiden näkökulmasta eli vastataan tutkimuskysymykseen kaksi; Kuinka ensimmäisen kouluvuoden lopulla oleva lapsi kokee liikunnan sosiaalisten paineiden näkökulmasta? Suorat lainaukset haastatteluista on merkitty *kursiivilla* ja lainauksen lopulla on merkintä lainauksen esittäjästä luvussa 4.4 esitetyn tavan mukaisesti.

5.1 Esikoululaisten liikuntasuhde ja sosiaaliset paineet liikunnassa

Tässä alaluvussa esitellään tutkimuksen tuloksia koskien esikoululaisia. Tulosten tarkastelu on jaettu kolmeen osaan. Alaluvussa 5.1.1 tarkastellaan esikoululaisten liikuntasuhdetta, alaluvussa 5.1.2 käydään läpi esikoululaisille jännitystä aiheuttavia tekijöitä ja alaluvussa 5.1.3 tarkastellaan esikoululaisten toimintaa ohjaavia tekijöitä liikunnassa.

5.1.1 Esikoululaisten liikuntasuhde

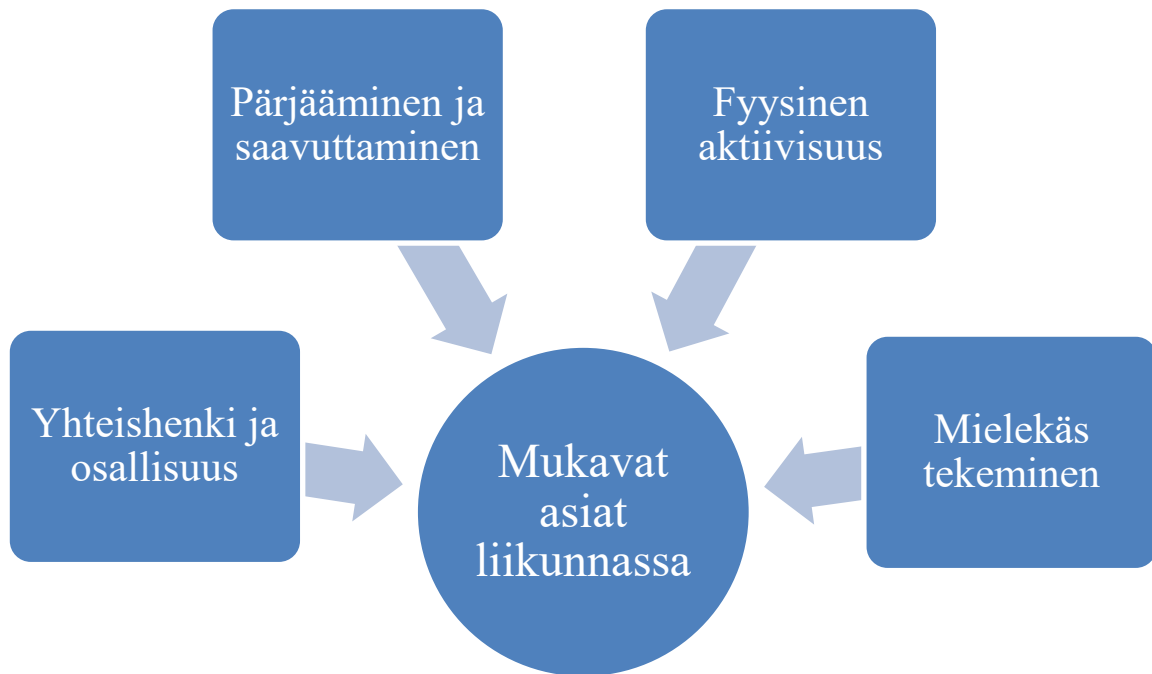
Tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että esikoululaiset pitävät liikunnasta. Kukaan haastatteluista esikoululaisista ei kertonut, ettei pitäisi liikunnasta. Yksi heistä vastasi pitävänsä joskus ja toinen, että pitää vähän. Kysyttäessä, haluaisiko haastateltava osallistua liikuntaan esikoulussa, jos saisi itse valita, kolme vastasi ehkä, kaksi ei ja kaikki loput yhdeksän kertoivat haluavansa osallistua. Niiden vastauksissa, jotka vastasivat osallistuvansa ehkä, korostui osallistumisen riippuminen siitä, mitä siellä tehdään. Kielteisissä vastauksissa valintaa perusteltiin sillä, että siellä on tylsää ja sillä, koska on niin huono:

“En kyllä, koska muut on paljo parempia ko mä ja sitte mä häviän helposti”

ET10

Suosituin liikuntaharrastus haastateltavien esikoululaisten keskuudessa oli sähly, kuten lapset itse sitä nimittivät. Myös tanssi ja jalkapallo olivat suosittuja. Muita pidettyjä liikuntamuotoja olivat juokseminen, erilaiset leikit, kiikkuminen ja vesileikit sekä muut vapaa-ajan hovit per-

heen kanssa. Hyvää mieltä esikoululaisille liikunnassa loivat yhteishenki ja osallisuus, saavuttaminen ja menestyminen, fyysinen aktiivisuus sekä mielekäs tekeminen. Kuviossa 1 on esitettyä mitkä asiat ovat esikoululaisten mielestä mukavia liikunnassa.



KUVIO 1. Mukavat asiat liikunnassa esikoululaisten keskuudessa.

Yhteishenki ja osallisuus mukavana asiana piti sisällään ilon toisten onnistumisista, kannustamisen sekä osallisuuden, jolla tarkoitettiin tässä yhteydessä sitä, että saa olla mukana toiminnassa. Pärjäämisellä ja saavuttamisella tarkoitettiin menestymistä, voittamista ja kehittymistä sekä esimerkiksi maalien sekä mitalien saavuttamista. Kuusi mainitsi pelaamisen hyvän mielen aiheuttajana ja myös tietyt kivat leikit sekä leikkiminen yleisesti olivat mielekästä tekemistä. Fyysisen aktiivisuuden mukavuudella tarkoitettiin itse liikkumisen mukavuutta.

"No mulla tulee hyvä mieli, jos joku kannustaa" ET3

"Noo vaikka siitä jos joku kaveri tai joku joka ei oo tehny ikään maalia niin tekis maalin" EP7

"Sitte olla kaikessa mukana" EP1

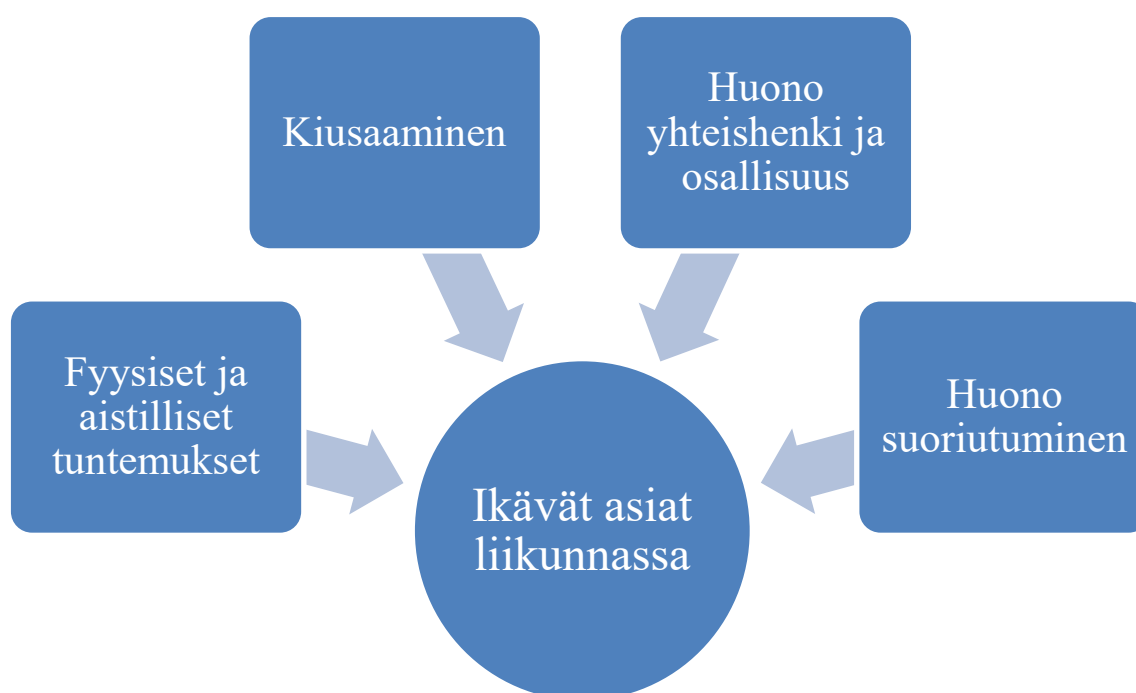
"Koska saa mitalin" ET5

"No vaikka, jos saa maalin tai voittaa mestaruuden" EP7

"Siitä ku saa liikkua niin paljo" ET11

“Ko saa olla juosta ja on kivaa, ku saa touhuta kaikenlaisia juttuja” EP2

Tutkimuksessa haastateltujen esikoululaisten liikuntasuhde oli hyvinkin positiivinen ja paha mieltä aiheuttavia tilanteita kerrottiin varsin vähän. Myöskään toisten ei juuri muistettu pahoittaneen mieltään. Haastateltavat esikoululaiset kuitenkin kertoivat joitakin asioita, jotka tuntuvat tai voivat tuntua kurjalta liikunnassa. Ikävissä asioissa korostuivat fyysiset ja aistilliset epämieluisuudet, kuten kipu ja meteli sekä kiusaaminen niin fyysisesti kuin muutoinkin. Huonoa mieltä aiheuttivat myös huono yhteishenki ja osallisuus sekä huono suoriutuminen. Esikoululaisista ikäviltä tuntuvat asiat on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Ikävät asiat liikunnassa esikoululaisten keskuudessa.

Fyysistä ikävää tunnetta aiheuttivat erilaiset tapaturmat ja vahingot, kuten kaatumiset, törmäykset tai mailan osuminen päähän. Kiusaamiseksi kerrottiin sekä tahalliseksi koetut fyysiset toimet kuten töniminen että kiusaaminen ylipäättänsä. Huonolla yhteishengellä ja osallisuudella viitattiin siihen, jos ei ole kaveria tai jos joukkueessa ei ole yhtenäisyyttä, sekä epäreiluihin keinoihin ja yrittämättömyyteen. Huonossa suoriutumisessa korostui häviämisen ikävyys: *“Ei se nyt kivaltaakaan tunnu”* ET14.

“No siksi voi tulla paha mieli, kun esim. jos kaatuu” EP1

“Yhesti salilla mä ja – törmättiin” EP12

“Mää en oikein paljo tykkää siitäkö niinku kaikki huutaa” ET14

”Ei oo yhteishenkeä joukkueesa” EP6

”Et sielä oli vähä väkee ja ei ollu kovin paljo mun kavereita” ET2

Osa ikäviksi kerrotuista asioista oli keksittyjä tilanteita, joista tulisi paha mieli, kuten erään haastateltavan kertoma tilanne epäreiluista keinoista:

”mm no ei oikein paitsi jos mää oon liikunnassa ja me juostaan ja joku tönäsee minut nurin ja sitte tekee tahallaan sen ja sitte niinku tönäsis mua ja voittais sitte ko mää jään sittekö se jää maahan, jota on tönästy, ja sitte se toinen juoksee siitä vaan läpi siitä voittajan maalin yli” ET14

Liikuntaa pidettiin tärkeänä esikoululaisten keskuudessa. Vain kaksi oli sitä mieltä, ettei liikunta ole tärkeää. Liikuntaa pidettiin tärkeänä erityisesti fyysisten ominaisuuksien ja hyvinvoinnin, mutta myös menestyksen vuoksi. Fyysisten ominaisuuksien merkityksessä korostuivat kyvykyys tehdä, voiman saaminen ja jaksaminen. Myös ulkonäkö oli yhdellä liikunnan merkityksellisyyden syy. Hyvinvointiin liittyen liikunta koettiin tärkeäksi terveyden ja energian saamisen vuoksi.

”Sitte jaksaa tehdä jotain muutaki” EP12

”Noko siitä saa energiaa” EP7

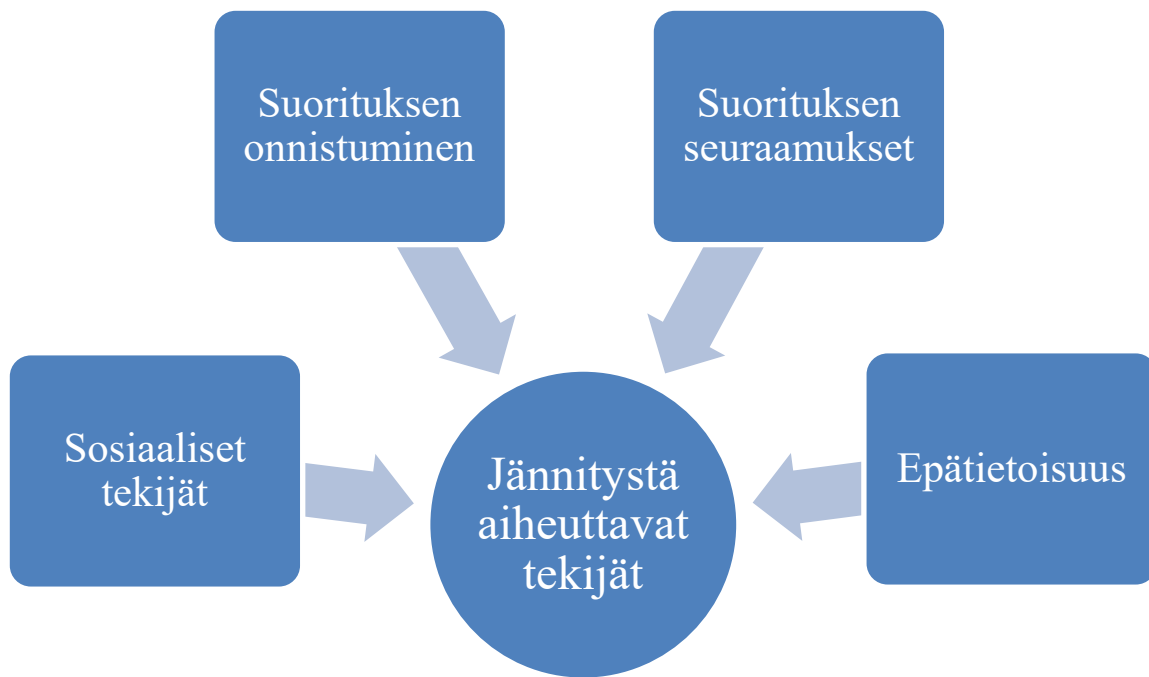
”Että voi hyvin” ET3

”No siksi, että sit ku vaikka pitää tehdä jotain tärkeitä tilanteita tai vaikka josain kisasa mistä vois voittaa jotain tärkeitä” ET14

”No että esimerkiksi jos joku sanoo, että liikkuu nii sit pitää liikua, mut sit jos ei liiku niin sitte ei tuu ainakaan hyvä kroppa” ET9

5.1.2 Esikoululaisille jännitystä aiheuttavat tekijät liikunnassa

Jännitystä aiheuttavia tekijöitä ilmeni haastatteluissa varsin runsaasti. Usean jännitystä aiheuttavan tekijän taustalla oli epätietoisuus siitä, mitä tulee tapahtumaan esimerkiksi suorituksessa ja sen seuraamuksissa tai kun asia oli lapselle uusi. Jännitystä esikoululaisille aiheuttivat sosiaaliset tekijät, suorituksen onnistuminen, suorituksen seuraamukset ja epätietoisuus. Kuviossa 3 on esiteltyä esikoululaisille jännitystä aiheuttavia tekijöitä.



KUVIO 3. Esikoululaisille jännitystä aiheuttavat tekijät.

Sosiaalisia tekijöitä, jotka aiheuttivat esikoululaisille jännitystä, olivat muiden katsomisen kohteena oleminen sekä jotkin vuorovaikutustilanteet, joissa koettiin epävarmuutta:

”No ko mä en tienny mitä siinä vois sanoa” EP7

”Jos mä kysyn joltaki nii mua jännittää se. -- No ku mä en tiä mitä se vastaa” ET3

Kahdeksan esikoululaista kertoi jännittävänsä sitä, jos muut katsovat. Kuutta lasta muiden katsominen ei heidän kertomansa mukaan jännitä. Suoritusta tehdessä muiden katsomisen kerrottiin tuntuvan pahalle ja epämiellyttävälle. Kaikkia muiden katseiden kohteena oleminen ei haitannut, mutta osalle se aiheutti jännitystä ja jopa perääntymistä. Muiden katsomiseen liittyviä tunteita kuvattiin muun muassa seuraavilla ilmaisuilla:

”Noo sitte mulla alkaa vähä ujostuttaa, että whaat -- sitte mä meen vaan taaksepäin ja taaksepäin ja meen ovesta” ET10

”...mä en oikein tykkää ko kaikki katsoo. -- Ko mua alkaa ujostuttaa ja pelotetaan” ET10

”Se et se kahtoo sillee et... en mä oikein tiä mut se jännittää joskus -- Noo sillen mulle tulee kylmät väreet -- No kyl mä ehkä jotenki haluan mut en mä hirveesti” ET9

Muiden katsomiseen kuvattiin liittyvän jännitystä suorituksen onnistumisesta ja sitä kautta myös suorituksen seuraamuksista:

”No joo joskus jännittää, ko se on joskus semmosta vähä jännittävää hommaa, ku muut näkee sen ja sitte se mua alkaa vähä pelottaa se et onnistuukohan tää”

ET2

”Jos mää vaikka nyt potkasisin palloa ja mun jalka ei osu siihen niin sitte mää en kyllä halua, että muut kahtoo mua” ET9

Sosiaalisten paineiden näkökulmasta suorituksen seuraamuksissa jännitettiin sitä, jos aletaan nauramaan tai pilkkaamaan:

”No jännittää ainaki se, että nauraako ne mulle” ET14

”No jos toiset alkaa pilkkaan siitä” ET3

Huomioitavaa kuitenkin on, että vain kaksi kertoi törmänneensä joskus nauramiseen. Lisäksi suorituksen seuraamuksissa esikoululaisia jännitti erilaiset fyysiset uhat, kuten kaatuminen tai muuten itsensä satuttaminen liikkeessä. Eräs haastateltava kertoi jännittävänsä myös sitä, jos itse säikähtää tilanteessa.

Suorituksen onnistumisessa jännitti yleisesti suorituksen onnistumisen ja sen seurausten lisäksi myös esimerkiksi maalintekotilanteessa onnistuminen. Eräs haastateltava kertoi esimerkiksi jännittävänsä sitä, epäonnisuuko maalipaikassa:

”No jos on vaikka tosi hyvä maalipaikka niin vetää ohi” EP7.

Esikoululaisista seitsemän eli puolet kertoi pelkäävänsä tai jännittävänsä epäonnistumisia. Toiset seitsemän kertoi, ettei se jännitä tai pelota. Epäonnistumisten kuvattiin aiheuttavan pahaa mieltä, osaamattomuuden tunnetta ja mahdollisesti muiden nauramista. Eniten kuitenkin ilmaistiin, että epäonnistumisista ei seuraa mitään vaan uudelleen yrittämistä tai epäonnistunutta voidaan tukea kannustamalla, lohduttamalla tai auttamalla.

”Tulee paha mieli” EP1

”Sitte voidaan rueta nauraan” ET3

”Ei siinä tapahu oikein mitään, ko yrittää vaan uuestaan” EP13

”Ei mitään, kaikki alkaa vaan nauraan. Me ollaan silti ilosia” EP6

”Kyllä vois kannustaa. Mää ainaki kannustaisin. Jotku vois myös lohduttaa, jos ei oo onnistunu” ET14

Jännitystä kerrottiin aiheutuvan myös siitä, kun ei tiedä mitä tulee tapahtumaan, ei tiedä kuinka hyvä on ja ellei ole tuttua kaveria mukana liikunnassa. Useat kertoivat myös uusien asioiden, kuten uusien leikkien tai uusien vastustajien aiheuttavan jännitystä.

”No että ku ei tiää yhtään mitä sielä tehään tai minkälainen se on” ET3

”No vähä jännittäväältä ko ei oikein tienny ketä sielä on” EP7

”Mitä leikkejä siinä on, se jännitti vähä” EP13

5.1.3 Esikoululaisten toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa

Osallistumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi esikoululaiset kertoivat tekemisen mielekkyyden, kaverit, paineet sekä fyysiset ja materiaaliset rajoitteet. Myös tekemisen uutuus mainittiin. Erityisesti tekemisen mielekkyys näyttäytyi suuressa roolissa puhuttaessa siitä, miksi ei osallistutaan liikuntaan. Vaikka epämieluisen leikkien tai tekemisen kerrottiin aiheuttavan osallistumattomuutta, ei sellaisia koettu samassa määrin. Esimerkiksi eräs tyttö kertoi, ettei halua osallistua *”Jossain semmosis leikeis mistä mää en tykkää”* ET9, mutta kertoi perään, että esikoulussa ei ole ollut sellaisia tilanteita liikunnassa. Paineet, joiksi määriteltiin muiden katsominen ja jännittäminen sekä häviämisen pelko, aiheuttivat haluttomuutta osallistua tai tehdä suoritetta. Myös kavereilla kerrottiin olevan vaikutusta osallistumiseen. Tällä viitattiin erityisesti vapaa-ajan harrastuksissa kavereiden puutteeseen sekä joukkuejakoihin pelaamisessa.

”No joskus johonki tylsään leikkiin -- Jos ei oikein tykkää niistä lajeista” EP7

”Kun ne kattoo ja möljöttää siinä, enkä mää edes tee sitä” EP1

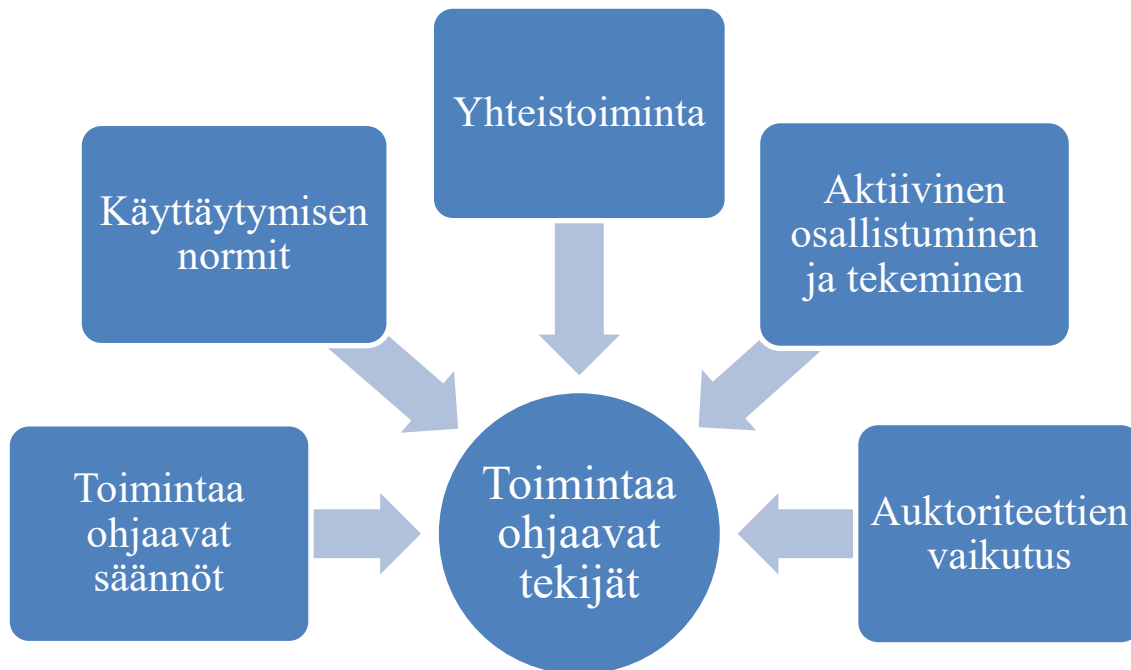
”No sitte jos mää oon superväsyny niin mää en vaan pysty” ET10

”Koska mua alkoi pelottamaan, että kaikki nauraa, koska mää en tuntenu sieltä ketään” ET10

”No joskus vaikka mää lopetin sen jääkiekkouranki, koska sielä taklattiin niin hirviästi” EP7

Tarkasteltaessa sitä, mitä esikoululaiset pitivät tärkeänä liikunnassa, teemoiksi muodostuivat toimintaa ohjaavat säännöt, auktoriteettien vaikutus, käyttäytymisen normit, yhteistoiminta

sekä aktiivinen osallistuminen ja tekeminen. Tämä luokitus nimettiin toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi, sillä lasten tärkeänä pitämät asiat nähtiin tekijöiksi, jotka ohjaavat lasten toimintaa ja käyttäytymistä liikunnassa. Nämä esikoululaisten toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Esikoululaisten toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa.

Ensinnäkin esikoululaisten toimintaa ohjasivat erilaiset toimintaa ohjaavat säännöt. Näitä olivat annettujen ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen sekä yleiset ohjeet liikuntavaatetuksesta ja juomapullon mukana olosta. Ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen ei kuitenkaan vaikuttanut olevan ikävä asia ja eräs poika totesikin, etteivät annetut säännöt harmita liikunnassa. Toimintaa ohjasivat myös käyttäytymisen normit. Näitä olivat hyvä käyttäytyminen, kiusaamattomuus ja se, ettei toista saa satuttaa. Toimintaa ohjaaviin sääntöihin voidaan osittain lukea myös yhteistoiminta, jolla tarkoitettiin toisten huomioimista ja yhteishenkeä. Yhteistoiminnalla viitattiin sellaiseen toimintaan, että kaikilla olisi hyvä olla liikunnassa. Tällaiseksi toiminnaksi nimettiin esimerkiksi reiluus, kannustaminen, hauskan pito ja syöttely.

”Pitää totella niitä aikuisia” ET11

”Pitää kunnioittaa ja olla hyväkäytöksinen” EP6

”Ja sanoo toisille, että jos meidän tiimi vaikka voittais, niin niille pitää juhlia sitä voittoa” EP13

”Että ei saa huijata toisia” EP7

Toimintaa ohjaavissa tekijöissä korostui myös aktiivinen osallistuminen ja tekeminen. Sillä tarkoitettiin sitä, että keskittyä, on rohkea, osallistuu ja yrittää. Rohkeudella viitattiin siihen, että uskaltaa pitää puolia ja siihen, että luottaa itseensä. Tärkeänä pidettiin myös liikunnallisten taitojen oppimista ja kehittymistä sekä itse liikkumista. Eräs haastateltava muistutti, että harjoitus tekee mestarin. Tärkeintä on osallistua ja yrittää.

”Että yrittää” ET4

”Että menee mukaan” ET5

”Tärkeintä on, että luottaa itseensä” ET3

”Sählyssä vaikka se että osallistuu siihen mukaan siihen tekemiseen” EP13

Auktoriteettien totteleminen ja vaikutus koskettivat aikuisten tottelemista ja patistamista liikkumaan. Eräs lapsi kertoi, että hän haluaa oppia balettia, jotta hänen vanhempansa antaa luvan päästä balettikouluun. Muuten vanhempien vaikutus liittyi tilanteisiin, jolloin vanhempi patisti lapsen liikkumaan. Lapset kuitenkin ymmärsivät patistamisen ja sen syyt. Aikuiset näyttäytyvät muutoinkin lapsille auktoriteettina:

”Pitää totella niitä aikuisia” ET11

”Ko aikuiset käskee” EP12

Tarkasteltaessa käyttäytymisen merkitystä kavereihin, esikoululaisten mukaan kilteillä auttavilla on kavereita liikkunnassa. Reiluudella kerrottiin olevan merkitystä siihen, että on kavereita. Kaveruuden kerrottiin myös siirtyvän liikunnan ulkopuolelta.

”Kiltejä, kivoja kavereille, eikä kiusaa” EP6

”No jos on kiltti ja auttaa toisia” ET3

”-- jotka on kiltejä tai semmosia jotka tuntee sen” ET9

”Hyvillä ystävillä” ET11

Käyttäytymisen merkitystä tarkasteltiin myös esimerkkitapauksen kautta, jossa Minna-niminen lapsi tönii ja haukkuu liikuntatunnilla. Lapsilta kysyttiin ensin, pidetäänkö Minnasta. Esikoululaiset olivat yhtä mieltä siitä, että kiusaavasta lapsesta ei pidetä. Yhden esikoululaisen näkemystä ei voida äänitteen perusteella tietää. Tämän jälkeen kysyttiin, otetaanko Minnaa mukaan

muihin leikkeihin. Esikoululaisista yksitoista neljästätoista ei ottaisi tätä mukaan muihin leikkeihin. Esikoululaiset ajattelivat kiusaamisen siirtyvän myös liikunnan ulkopuolelle. Mukaan ottamista puolestaan perusteltiin sillä, että toista ei saa jättää leikkien ulkopuolelle.

”No koska se on aina epäkohtelias” EP1

”Ko se voi luulla, että se kiusaa sieläki” EP12

”Ko ei saa toista jättää pois” EP13

Hyvä täytyi olla sen vuoksi, että voisi osallistua paremmin yhteispeliin:

”No että pystyy syöttään toisille kavereille” EP7.

Eräs haastateltava yhdisti hyvyyden merkityksen siihen, että hyvät halutaan omalle puolelle, joten hyvillä on enemmän kavereita. Suurimmaksi osaksi kuitenkin hyvyydellä kiistettiin olevan vaikutusta kavereiden saamiseen, vaikka hyvä haluttiin olla.

Esiopetusikäisten keskuudessa vaatteilla ei ollut merkitystä. Ainoastaan sillä kerrottiin olevan väliä, että vaatteet soveltuvat liikuntaan. Tätä perusteltiin vaatteiden mukavuudella ja liikuntaan taipuvuudella. Vaatetus liittyi osaltaan normeihin eli lapsia ohjeistetaan sopivaan liikuntavaatetukseen ja sitä vahditaan. Esimerkiksi sukat oli toisinaan käsketty poistamaan jalasta.

5.2 Ensimmäisellä luokalla olevien lasten liikuntasuhde ja sosiaaliset paineet liikunnassa

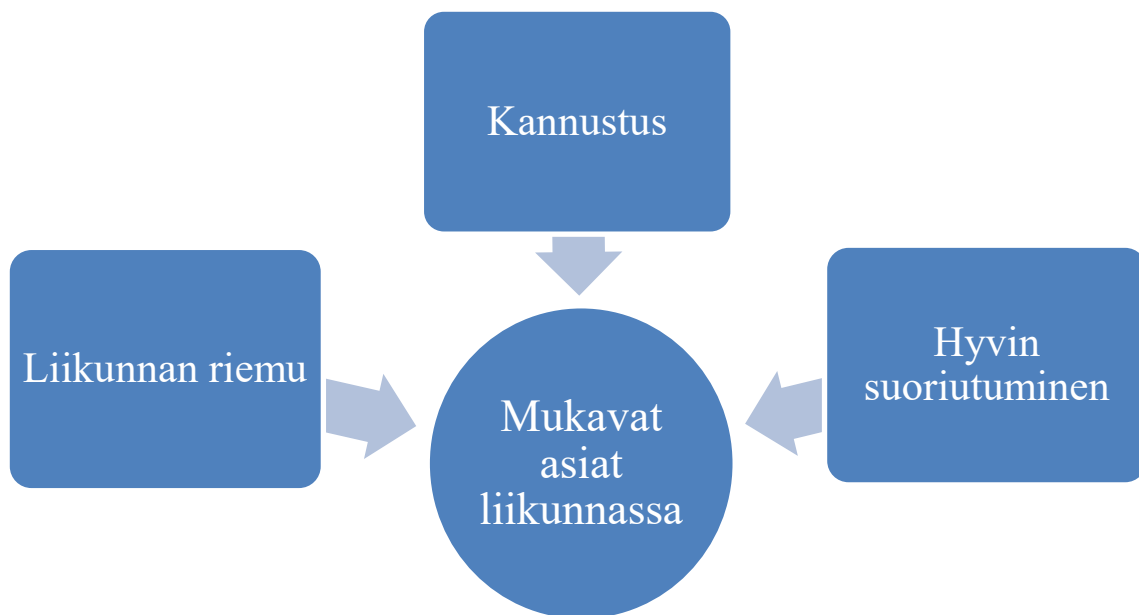
Tässä alaluvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ensimmäisellä luokalla olevien osalta. Tulosten tarkastelu on jaettu kolmeen osaan. Alaluvussa 5.2.1 tarkastellaan ensimmäisellä luokalla olevien liikuntasuhdetta, alaluvussa 5.2.2 käydään läpi ensimmäisellä luokalle oleville jännitystä aiheuttavia tekijöitä ja alaluvussa 5.2.3 tarkastellaan ensimmäisellä luokalla olevien toimintaa ohjaavia tekijöitä liikunnassa.

5.2.1 Ensimmäisellä luokalla olevien liikuntasuhde

Ensimmäisellä luokalla olevat lapset pitävät tutkimuksen mukaan liikunnasta. Haastatelluista koululaisista kaikki muut paitsi yksi kertoivat pitävänsä liikunnasta yleisesti. Yksi heistä kertoi pitävänsä *”jos ei tuu hiki”* KT6. Myös koulussa olevasta liikunnasta pitivät lähes kaikki. Yksi oppilas kertoi, ettei tiedä pitääkö, sillä koululiikunta on tylsää ja liian rauhallista. Toinen puo-

lestaan vastasi pitävänsä koululiikunnasta ”ihan” KP1. Kaikki loput kertoivat suoraan pitävänsä liikunnasta koulussa. Poika, joka ei kertonut pitävänsä liikunnasta totesi, ettei liikunta ole hänen vapaa-ajanvietteensä, eikä hän pitänyt liikunnallisten taitojen opettelemista merkityksellisenä. Hänen mielestään liikunta koulussa on kuitenkin pääosin mukavaa. Kysyttäessä haluaisiko haastateltava osallistua liikuntatunnille, jos saisi itse valita, kaksi vastasi, ettei haluaisi ja yksi, että riippuu mitä siellä tehdään. Muut kertoivat haluavansa vapaaehtoisesti osallistua liikuntatunnille. Myös kielteisesti vastanneiden haluttomuuden taustalla oli vaihtoehdoisen toiminnan houkutus, eikä niinkään liikunnan ikävyys.

Ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa jalkapallo oli suosituin liikuntamuoto. Myös sähly oli suosittua. Kysyttäessä mikä liikunnassa on kivaa, nousivat esiin erityisesti myös erilaiset leikit, ulkoliikunta sekä voimistelu ja temppuilu. Suosituimmat leikit olivat Ville vesimies sekä Pallo paikalla. Tarkasteltaessa sitä, mikä liikunnassa on mukavaa, muodostuivat yläluokiksi liikunnan riemu, kannustus ja hyvä suoriutuminen. Liikunnan riemu pitää sisällään liikunnan fyysisyyden, leikin tiimellyksen sekä itse liikkumisen. Kuviossa 5 on esiteltyinä mukavat asiat liikunnassa ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa.



KUVIO 5. Mukavat asiat liikunnassa ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa.

Liikunnan riemuun liittyviä liikunnan fyysisyyden mieluisuuksia olivat hikoilu, hengästyminen ja liike. Liikkumista pidettiin mieluisana itsessään. Lisäksi liikunnan riemua lisäsi leikkien tiimellys. Tällä tarkoitettiin erilaisia tilanteita, jotka liittyivät leikkeihin, kuten hipan väistely.

”No se, että saa liikkua nii ei se paikallaan oo mitään kivaa, ku pitää olla koko ajan paikallaan” KT12

”No ku hengästyy ja tulee niinku pystyy juokseen ja tulee hiki” KP4

”Koska siinä voi ottaa muita kiinni ja lähteä pakoon ja sitte on turvaki” KP8

”Jos mää meen sillai välistä nää kaks on menny kiinni. Sitte mää pääsen, vaikka siitä välistä. Mä oon silleen jes jes jee” KP9

Kannustaminen liittyi vastauksissa sekä liikunnan riemuun että hyvään suoriutumiseen. Siitä iloittiin, kun onnistumisen seurauksena hurrattiin. Kannustus oli myös väline liikunnan riemuun. Hyvä suoriutuminen, kuten pärjääminen ja maalien tekeminen aiheuttivat myös hyvää mieltä.

”Noku saa vetää maaliin ja sitte kaikki iloitsee, kun mää teen maalin ja sitte kaikki hurraa ja niinku se on niin kivaa, ku sitte saa vetää maalia” KP8

Liikuntaa pidettiin myös tärkeänä ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa. Vain yksi vastasi: *”No ei se paljo”* KP1. Liikuntaa pidettiin tärkeänä liikunnan terveyshyötyjen sekä fyysisten ominaisuuksien vuoksi. Liikunnan terveyshyötyihin lukeutuivat liikunnan ja energian saaminen, hyvä olo sekä raitis ilma. Fyysisten ominaisuuksien hyötyihin puolestaan lukeutuivat jaksaminen ja kunto, kroppa sekä voiman ja lihasten saanti.

”Ettei ois tämmönen laiha niinku. Niin siks pitää reenata, että tulis vahvaks” KP8

”On se, koska muuten on ihan semmonen... semmonen pulska ja semmonen” KT7

”Koska se tekee hyvää” KP11

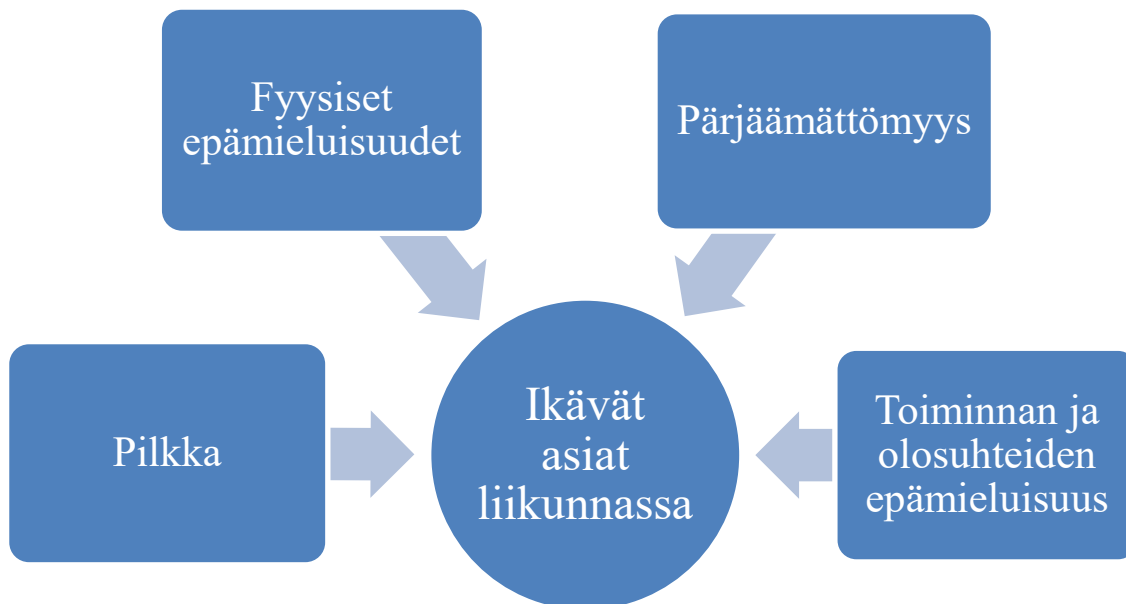
”Sillai että siitä saa niinkö lisää energiaa ja voimaa” KT12

”Siitä saa liikuntaa” KT3

”Saa energiaa” KP13

Kuviossa 6 on esitetty ikäviä asioita liikunnassa ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa. Ikäviltä tuntuvia asioita olivat pilkka, fyysiset epämieluisuudet, pärjäämättömyys sekä toiminnan ja olosuhteiden epämielisyys. On huomioitavaa, että myös ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa liikunta on hyvin pidettyä, vaikka ikäviltä tuntuvia asioita ilmeni lopulta varsin runsaastikin. Positiiviset kokemukset ja tunteet siis voittavat negatiiviset asiat. Huomioitavaa on myös, että aina lapsi ei osannut kertoa ikäviä tunteita aiheuttavia tekijöitä, vaikka hetken

päästä kertoikin jonkun asian tuntuvan ikävältä. Näin tapahtui erityisesti muiden katsomisen sekä epäonnistumisten osalta. Toisaalta ne olivat myös tekijöitä, joiden kuvattiin tuntuvan ikävältä, mutta ne eivät kuitenkaan haitanneet juuri ollenkaan. Jotkin asiat olivat myös sellaisia, että niiden kerrottiin tuntuvan ikävältä, mutta asioista ei kuitenkaan ollut kokemuksia.



KUVIO 6. Ikävät asiat liikunnassa ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa.

Fyysisiä epämieluisuuksia olivat erilaiset tapaturmat ja fyysinen kipu, joihin fyysinen ilkeys voidaan lukea mukaan. Pahaa mieltä aiheuttivat muun muassa kaatumiset ja tönäisyt tai muut liikunnasta johtuvat fyysiset kontaktit. Fyysisissä kontakteissa tiedostettiin, että niitä tapahtuu vahingossa: ”--vahingosa tönäs mua” KT7. Fyysiset tekijät, jotka koettiin epämieluisiksi, olivat hikoilu ja väsyminen.

”Koska valuu koko ajan hikeä” KT6

”Joskus saattaa tulla hiki eikä oikein jaksa” KP8

”Ku kaatuu kahto nii, että menee polovehen” KP4

Toinen keskeinen epämielisuustekijä oli pärjäämättömyys. Siihen lukeutuivat osaamattomuus, pärjäämättömyys ja epäonnistumiset. Osaamattomuuden kokemuksiin liittyi tunne siitä, ettei osaa jotakin tempua. Epäonnistumisia ei suoraan ilmaistu ikäviksi asioiksi, mutta sen kuvattiin tuntuva ikävältä. Pärjäämättömyyttä ilmaistiin sillä, ettei saa ketään kiinni. Eräs poika kertoi jännittävänsä ja pelkäävänsä sitä, ettei saa ketään kiinni. Hän myös kertoi, että

sitten alkaa pelottamaan, alkavatko muut haukkumaan huonoksi, kun ei saa ketään kiinni. Näin oli kerran käynyt.

”--sitte niinku alkaa tuleen semmonen tunnusta, että ei oikein enää vihti ottaan kiinni koska se ei saa yhtään kiinni ja sitte alkaa vähä, että alkaako ne haukkumaan, että säpä oot vähä huono saamaan kiinni” KP8

”Kaikki muut on niinku nopeempia, sitten mä jään tai jää melkein heti kiinni melkein” KP9

”En mä osaa sitä” KP13

Pilkkaamiseen liittyivät haukkuminen ja nauraminen. Tässä huomioitavaa on se, että kummas-takaan ei ollut edellistä esimerkkiä enempää kokemuksia. Esimerkiksi eräs oppilas kertoi, että haukkuminen on asia mistä tulee paha mieli liikunnassa, mutta heti perään kertoi, ettei varmaankaan niin ole tapahtunut. Niiden vain kerrottiin aiheuttavan pahaa mieltä.

”No vaikka jos joku sanoo, että sää oot josain huono” KP1

Toiminnan ja olosuhteiden epämieluisuudet koostuivat tylsyydestä, toiminnan epämieluisuudesta ja olosuhteista. Tylsyyteen liittyvät kokemukset ulkopuolisuudesta ja osattomuudesta ilmenivät yleisimmin leikissä kiinni jäätyä. Toiminnassa epämieluisuista olivat liian rauhallinen tekeminen, pitkä kesto tai pakottaminen toimintaan. Olosuhteisiin liittyviä epämieluisia asioita olivat sade sekä vaatteiden vaihto kuumuuden vuoksi.

”koska siinä niinku ku jää kiinni niin siinä pitää jäädä paikalleen ja ne kaikki väistää ja sitte ne pääsee helposti pakoon siitä” KT2

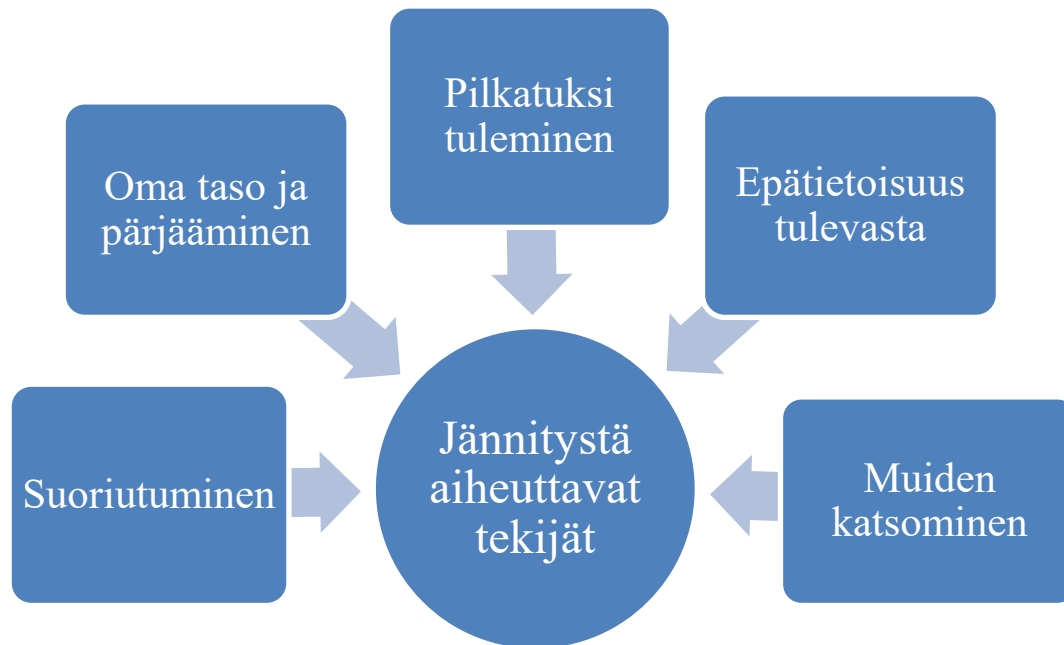
”Se että niin jää kiinni, että ei saa enää jatkaa, koska jos ei saa enää jatkaa niin sitte sää niinku silleen sää sitte susta tulee semmonen aivan niinku maalitaulu” KP9

”No sillan ko pitää jotain ko sataa” KT7

5.2.2 Ensimmäisellä luokalla oleville jännitystä aiheuttavat tekijät liikunnassa

Ensimmäisellä luokalla oleville jännitystä aiheuttavia tekijöitä olivat suoriutumisen, muiden katsomisen kohteena oleminen, oma taso ja pärjääminen, epätietoisuus tulevasta sekä pilkatuksi tuleminen. Yksi koululainen mainitsi jännittäväksi asiaksi myös jännittävän tilanteen leikissä

suoriutumisen kannalta: *“Jos mä oon niinku kolmesta viimesestä yks ja on kiinnijääneitä ja vaikee päästä”* KP9. Kuviossa 7 on esitettyä jännitystä aiheuttavia tekijöitä ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa.



KUVIO 7. Jännitystä aiheuttavat tekijät ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa.

Tähän tutkimukseen osallistuneet ensimmäisellä luokalla olevat lapset jännittivät erityisesti suoriutumista sekä omaa tasoa ja pärjäämistä. Suoriutumisella tarkoitettiin suoritusten onnistumista niin, ettei satuta itseään. Jännitys omasta tasosta ja pärjäämisestä puolestaan liittyivät yleisimmin muihin vertaamiseen perustuvaan pärjäämiseen.

”Joskus vaikka, että mun pitää hypätä korkealle ja tehä voltti nii mulla on tap-sillai et se meneeki ihan huonosti kuitenkin” KT3

”Sitte vähä se, jos tippuu pää eellä ja sattuu” KP9

”Jos oon hippa, enkä saa ketään kiinni” KP8

”Noko että meneekö hyvin vai huonosti” KT7

Jännitystä kerrottiin aiheutuvan myös siitä, joutuuko pilkan kohteeksi naurun tai haukkumisen muodossa, jos epäonnistuu tai ei osaa jotakin.

”No se vähä jännittää, että sillon jos ei onnistukaan siinä, että jos joku rupiaa sitten nauraan” KP12

”Jos mä en osaa jotain” KT6

Tällaiset jännittäviksi kerrotut asiat vaikuttivat kuitenkin toisinaan olevan sellaisia, että niitä ei juurikaan tapahdu. Esimerkiksi muiden nauramista jännitettiin ja sen kerrottiin tuntuvan ikävältä, mutta sitä ei kerrottu juurikaan tapahtuvan. Haastatelluista ensimmäisellä luokalla olevista kuusi kertoi jännittävänsä tai pelkäävänsä naurun kohteeksi joutumista. Sellaisista tilanteista ei kuitenkaan ollut kokemuksia.

”No ei oo tapahtunu semmosta ikään” KT6

Haastatelluista ensimmäisen luokan oppilasta kahdeksan kertoi, ettei muiden katsominen jännitä ja viisi kertoi sen jännittävän. Muiden katsomisen kohteena olemisen kerrottiin tuntuvan pahalle ja kurjalle. Enemmistö kuitenkin ilmaisi, ettei muiden katsominen haittaa. Vastaukset osoittivat, että muiden katsominen aiheutti ristiriitaisia tunteita. Muutamissa haastatteluissa ilmeni myös se, että muiden katsominen ei haittaa ja on jopa kivaa, jos oppilas hallitsee tehtävän asian. Jos taas taito ei ole hallussa, muiden ei haluta katsovan.

”Ei se nyt sillee jännitä. Kyllä se sillee vähäse normaalilla tavalla” KP9.

”No ei tai no ei se nyt pal- vähä niinku tuntuu semmoselta, että jännittää. Vähä jännittävää se on” KP4

”No kyllä se vähä jännittää, mutta se on silti kivaa ko muut kattoo ja näkee sitte ku oppii sen että” KT12

Kuvaukset epäonnistumisten seuraamuksista olivat vaihtelevia ja kirjavia. Epäonnistumisia kertoi jännittävänsä vain kaksi ensimmäisellä luokalla olevaa lasta. Kaikki muut, 11, kertoivat etteivät jännitä epäonnistumisia. Tarkasteltaessa ensimmäisellä luokalla olevien näkemyksiä mahdollisista epäonnistumisten seurauksista, voidaan todeta, että pääosin epäonnistumiset eivät haittaa ja yritetään vain uudelleen, mutta usein myös arveltiin muiden alkavan nauramaan epäonnistumiselle. Ensimmäisellä luokalla olevilla ei kuitenkaan ollut kokemuksia nauramisesta epäonnistumisen seurauksena.

”Öö no tuntuuhan se pahalta, mutta ei mua pelota se” KP4

”No tietenki siitä aletaan varmaan nauraan” KP8

”No sitte mä yritän uuestaan” KT7

Epätietoisuudella tulevasta viitattiin olosuhteisiin ja siihen varautumiseen sekä asioiden uutuuteen. Eräs poika kertoi jännittävänsä sitä, onko sisäliikuntaa vai ulkoliikuntaa ja kokemuksen pohjalta sitä, muuttuvatko olosuhteet niin, että ei ole sopivia vaatteita liikuntaa varten. Uu- sissa asioissa jännittivät uudet ihmiset sekä uudet asiat ja tekeminen:

”Joskus jos on jotain erilaista” KP11

”Noko se paikka ja se koko juttu mitä sielä tehään” KP8

5.2.3 Ensimmäisellä luokalla olevien toimintaa ohjaavat tekijät liikunnassa

Osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa olivat teke- misen mielekkyys ja merkityksettömyys, fyysiset tekijät sekä paineistavat tekijät. Myös teke- misen pitkä kesto mainittiin yhdeksi liikuntaharrastuksen lopettamisen syyksi. Tekemisen mie- lekkyydellä viitattiin ylipäättänsä tekemisestä pitämiseen tai sen tylsyyteen. Merkityksettömyy- dellä puolestaan viitattiin siihen, että lapsi ei kokenut harjoiteltavaa tempua tärkeänä ja ei siksi halunnut tai jaksanut opetella sitä. Tähän yhdistyi kokemus tempun haasteellisuudesta itselle.

”Emmää tiä. Se on tylsää -- Liian rauhallista” KT5

”Se on liian tyhymää tekoa, mää en uskalla, sitte se on semmonen pelkkä tempu. -- Mää oon vaan silleen okke mää en opi sitä. Heippa” KP9

Osaaminen sekä sairaus ja kipu olivat osallistumiseen vaikuttavia fyysisiä tekijöitä. Kokemuk- set siitä, että ei osaa tai ei voi oppiakaan jotakin, aiheuttivat yrittämättömyyttä ja osallistumat- tomuutta. Myös fyysinen kipu ja sairastaminen estivät luonnollisesti liikuntaan osallistumisen.

”Ko mää en oikein osannu yhtä juttua nii ei jaksanu enää oikein tehdä sitä” KT7

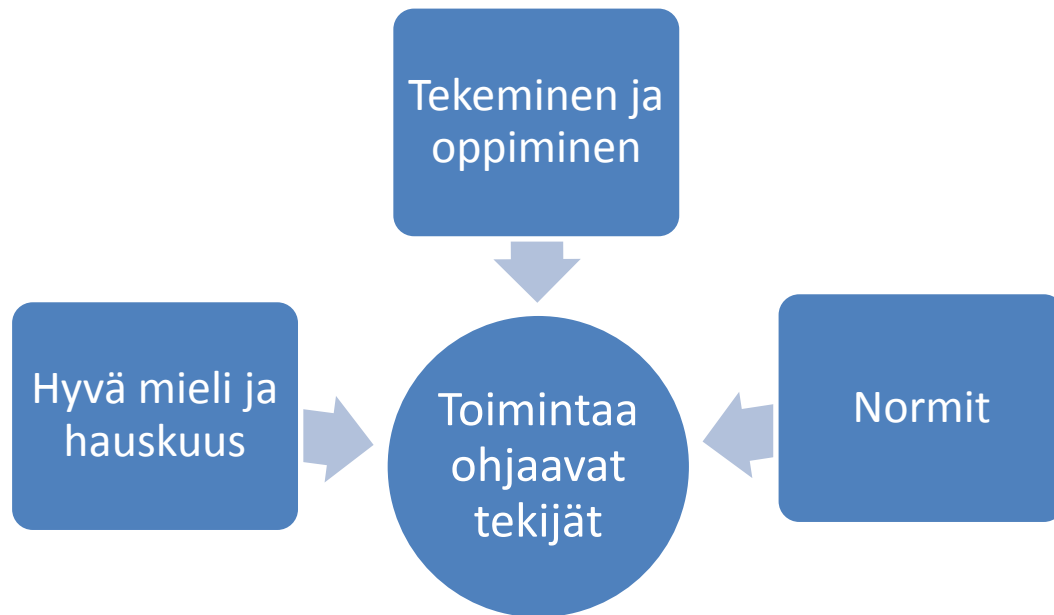
”Mua vaan ärsytti ko ne kesti niin kauan joskus ja mää en ollu oikein hyvä siinä” KP9

”Sillon ko mulla on joku paikka kipeenä” KT2

Painetta aiheuttavia tekijöitä olivat muiden katsominen sekä vanhempien ja opettajien patista- minen. Opettajien ja vanhempien paineistus olivat osallistumiseen painostavia, kun taas muiden katsominen aiheutti haluttomuutta osallistua.

Ensimmäisellä luokalla olevat pitivät liikunnassa tärkeänä hyvää mieltä ja hauskuutta, teke- mistä ja oppimista sekä normien noudattamista. Nämä tekijät ohjaavat ensimmäisellä luokalla

olevien toimintaa liikunnassa. Ensimmäisellä luokalla olevien toimintaa ohjaavat tekijät on esitetty kuviossa 8.



KUVIO 8. Ensimmäisellä luokalla olevien toimintaa ohjaavat tekijät.

Hyvällä mielellä ja hauskuudella viitattiin erityisesti siihen, että hauskan pito on tärkeintä. Tärkeämpää kuin suorittaminen. Tekemisellä ja oppimisella puolestaan tarkoitettiin sitä, että kaikessa ei tarvitse olla heti hyvä vaan tärkeintä ovat yrittäminen, sitkeys ja lopulta oppiminen sekä itse liikunnan saaminen.

"Tärkeintä on, että on kivaa" KT3

"Pitää hauskaa" KP4

"No se, että oppii juttuja" KT7

"Että saa sitä liikuntaa" KP9

"Että yrittää parhaansa" KP11

Normit puolestaan sisälsivät ohjeita erityisesti käyttäytymistä kohtaan. Ensimmäisellä luokalla olevat totesivat, että liikunnassa tulee kuunnella ja noudattaa ohjeita sekä käyttäytyä hyvin. Myös liikuntavaatteiden mukana olo mainittiin.

"Tehä niinku opet käskee" KT3

”Noo katsominen, kuunteleminen ja että tietää ja jos se puhuu nii kuunnella, ettei mee ohi leikistä” KP8

”Kuunnella opettajaa. Ei tehä mitä haluaa” KT12

”No hyvästi, ettei satuta toista” KP4

”No semmonen, että on kiva kavereille” KT7

Hyvä käytös voidaan tutkimuksessa yhdistää sekä kuriin että kavereihin. Mikäli oppilas käyttäytyy liikuntatunnilla huonosti, kerrottiin hänen joutuvan sivuun leppymään ja opettaja voi antaa palautetta:

”Joutuuhan pelistä pois, jos riehuu, että menee rauhottuhun” KP4.

Käyttäytymisellä nähtiin olevan myös yhteys kavereihin ja leikkeihin mukaan ottamiseen. Kysyttäessä millaisilla lapsilla on kavereita liikuntatunnilla, yleisin vastaus oli, että kilteillä.

”No semmosilla, jotka nii osaa olla hyvin, ettei niinku kiusaa eikä puhu toisten päälle” KT5

”Semmosia kivoja, jotka ei hauku ja sanoo, että sää oot hyvä ja semmosia” KP9

Myös esimerkkitapaus kiusaavasta Minnasta osoitti, että kiusaajista ei pidetä. Vain yksi lapsi totesi, että Minnasta voi kyllä pitää, mutta tämä ei silti saisi kiusata. Yhden lapsen kohdalla nimi muutettiin Sannaksi, sillä lapsen lähipiirissä oli Minna-niminen henkilö. Ensimmäisellä luokalla olevista seitsemän oli sitä mieltä, ettei Minna otettaisi mukaan muihin leikkeihin. Kolme lasta totesi, että Minna otettaisiin mukaan, kaksi arveli ehkä otettavan ja yksi arveli, että liikunnassa ei ehkä otettaisi, mutta muualla voitaisiin ottaa. Ensimmäisellä luokalla olevat pelkäsivät kiusaajan kiusaavan myös muissa tilanteissa. Mukaan ottamisen taustalla kerrottiin olevan ohjeistuksen siitä, että leikkeihin täytyy ottaa mukaan, jottei pahoita toisen mieltä.

”Voihan siitä pitää, mutta ei se sais tehä niin silti” KT12

”Koska sehän, mun äiti ja isiki sanoo, että nii ne joka tekee paha toisille nii sitte se ei saa kavereita” KP4

”Onhan pakko ottaa muitten mukaan leikkiin” KP9

Toinen teema vastauksissa oli merkityksettömyys, jolla tarkoitettiin, että kaikilla on kavereita eikä tarvitse olla tietynlainen, vaan kaverit ovat kavereita myös liikunnassa.

”Kaikki on ihan kavereita keskenään” KP12

Ilmaistaessa kavereiden olevan kavereita keskenään sekä ettei tarvitse olla tietynlainen viitattiin myös hyvyyteen. Tutkimuksen perusteella hyvyydellä ei pääosin nähdä olevan vaikutusta ka-verisuhteisiin ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa. Yksi tyttö ja yksi poika olivat sitä mieltä, että hyvyys on yhteydessä kavereihin ja tyttö totesikin, että haluaa olla hyvä sen vuoksi, että saisi enemmän kavereita. Kumpikin heistä kuitenkin kertoi, että kivoilla tai kilteillä on kavereita. Yleisimmät vastaukset kysymykseen “miksi täytyy olla hyvä?” olivat pärjääminen sekä fyysisten ominaisuuksien kehittyminen.

”Ei se mitenkään hirveen, mutta onhan se kivaa” KP11

”No joo on se vähän kyllä tärkeää. -- Että tulis sitä voimaa” KP8

”Eihän kaikki voi olla hyviä ko kaikki osaa omalla tavallansa” KT12

Ensimmäisellä luokalla olevien haastatteluissa kävi ilmi, että ulkoiset paineet ovat vähäisiä. Muutamassa haastattelussa kerrottiin, että toisinaan heidät käsketään ulkoilemaan ja liikkumaan tai harrastuksiin, kun itse ei jaksaa. Sitä ei kuitenkaan koettu paineena, vaan usein tiedostettiin, miksi niin tehdään. Vanhempien vuoksi ei koettu tarvetta olla hyvä.

6 Pohdinta

Tutkielman tavoitteena oli kuvata esiopetusikäisten ja ensimmäisellä luokalla olevien lasten liikuntasuhdetta ja sosiaalisia paineita liikunnassa. Tutkielmassa selvitettiin mahdollisia liikunnassa koettuja negatiivisia tuntemuksia ja niiden syitä. Tässä luvussa pohdin tutkimuksen tuloksia ja tarkastelen niitä suhteessa aiempaan tietoon. Alaluvussa 6.1 teen yhteenvetoa ensimmäisestä ja toisesta tutkimuskysymyksestä. Alaluvussa 6.2 tarkastelen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja pedagogiseen hyödyntämiseen. Lopuksi kokoan tutkimuksen olennaisen annin esittäen keskeisimmät johtopäätökset sekä esitän jatkotutkimusehdotukset.

Tämä tutkielma käsittelee niin esikouluvuoden kuin ensimmäisen kouluvuoden lopulla olevia lapsia. Aiheen tarkastelu esimerkiksi kouluvuoden alun ja lopun välillä voisi olla myös merkityksellistä. Vuoden lopulla ryhmät ovat jo tutustuneet toisiinsa ja luoneet yhteiset pelisäännöt ja opetelleet yhdessä toimimista. Alkuvuodesta tilanne voi olla hyvinkin erilainen. Kaikki, joiden kanssa puhuin siitä, miltä syksyllä esikoulun tai koulun aloittaminen tuntui, kertoivat sen olleen jännittävää.

On otettava huomioon, että tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat ainoastaan tutkittavien lapsiryhmien tilannetta. Ryhmän sisäisillä suhteilla ja ilmapiirillä sekä liikuntatuokioiden luonteella ja sisällöillä voi olla suurikin vaikutus tuloksiin. Näin ollen esimerkiksi eroja esikoululaisten ja ensimmäisellä vuosiluokalla olevien välillä ei voida tämän tutkimuksen perusteella yleistää. Tutkielma kartoittaa kuitenkin kyseisten ikäluokkien lasten tuntemuksia ja liikuntasuhdetta. Tutkimus antaa pohjatietoa ja suuntaviivoja. Tuloksista ei voida myöskään tehdä liikaa johtopäätöksiä esimerkiksi kilpailullisuuden tai sen osalta täytyykö olla hyvä, sillä lapset saattoivat vastata, etteivät ne ole tärkeitä asioita, kuten heille on pyritty opettamaan. Tulokset kuitenkin antavat tietoa siitä, mitä lapset ajattelevat, mitä he jännittävät ja mitkä asiat heistä tuntuvat ikäviltä.

6.1 Tulosten yhteenveto

Liikunnan määrittäminen oli monelle haastateltavalle haastavaa. Lapset määrittivät liikunnan olevan muun muassa; *“mm jotain kuntoilua”* EP7, *juoksee vaan* EP12, *“noo se tarkoittaa mun mielestä ainaki sitä, että juoksee paljo* EP1. Näin ollen tutkimuksessa käsiteltävä liikunta tarkoittaa kaikenlaista liikuntaa. Pääsääntöisesti keskustelu ajautui lasten vastauksissa koululi-

kuntaan ja harrastustoimintaan, mutta liikuntaa kerrottiin harrastettavan jonkin verran myös kotona perheen tai sisarusten kanssa. Tutkimuksen tulokset keskittyivät koskemaan liikuntaa esiopetuksessa ja koulussa sekä harrastuksissa.

Tuloksista voidaan todeta, että sekä esikouluikäiset että ensimmäisellä luokalla olevat pitävät liikunnasta ja osallistuvat siihen esiopetuksessa ja koulussa mielellään. Kumpikin ikäluokka kertoi liikunnassa olevan mukavaa itse liikkuminen ja liikunnan ilo, muiden kannustus sekä hyvä suoriutuminen ja pärjääminen. Esikoululaiset kertoivat myös iloitsevansa toisten onnistumisista ja antoivat vastauksissaan selvästi enemmän arvoa yhteishengelle ja osallisuudelle. Ensimmäisellä luokalla oleville hyvä mieli ja hauskuus olivat kuitenkin myös tärkeitä asioita liikunnassa. Esikoululaiset antoivat myös enemmän vastauksia saavuttamiselle ja erityisesti voittamiselle. Näissä hyvää mieltä aiheuttivat voittaminen, menestyminen ja palkinnot sekä maalin tekeminen. Myös ensimmäisellä luokalla olevien vastauksissa mainittiin menestyminen ja maalin tekeminen, mutta pienemmässä määrin. Ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa korostui enemmän liikunnan riemu, tarkemmin liikunnan fyysinen ilo ja leikin tiimellys.

Joukkoon mahtui kuitenkin myös negatiivisia tunteita ja erilaisia tekijöitä, jotka aiheuttavat lapsille paineita ja ohjaavat heidän toimintaansa liikunnassa. Ikäviksi asioiksi kerrottiin fyysistä kipua aiheuttavat seikat, kiusaaminen sekä huono suoriutuminen ja pärjäämättömyys. Lisäksi esikoululaiset kertoivat ikäviksi asioiksi huonon yhteishengen ja osattomuuden, mikä pitää sisällään myös epäreilut keinot. Ensimmäisellä luokalla olevat puolestaan toivat esiin toimintaan ja olosuhteisiin liittyviä epämieluisuuksia. Sosiaalisten paineiden näkökulmasta keskeisimmät ikävät asiat liittyivät osaamiseen ja pärjäämiseen sekä kavereiden puutteeseen.

Kummassakin ryhmässä liikuntaa pidettiin tärkeänä. Suurin osa oli sitä mieltä, että liikunta on tärkeää ja vain muutama oli sitä mieltä, ettei se ole niin tärkeää. Liikuntaa pidettiin tärkeänä kummassakin ryhmässä terveyshyötyjen ja fyysisten ominaisuuksien vuoksi. Esikoululaisten joukossa kaksi piti liikuntaa tärkeänä myös menestyksen ja kunnian saavuttamisen vuoksi. Sosiaalisten paineiden näkökulmasta liikunnan tärkeyden syynä ilmeni lisäksi oman kehon ulkonäkö. Asia ilmaistiin niin esikoululaisten kuin ensimmäisellä luokalla olevien haastatteluissa.

Liikuntaan tai yksittäiseen leikkiin osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat tekemisen mielekkyys ja merkityksellisyys sekä paineistavat tekijät, joita olivat muiden katsominen ja jännitys sekä vanhempien tai opettajan patistaminen. Ensimmäisellä luokalla olevat kertoivat syiksi myös erilaiset fyysiset tekijät, joita olivat sairaus ja kipu sekä harrastuksen kesto ja osaamattomuuden kokemukset. Esikoululaisten haastatteluissa syiksi kerrottiin myös häviämisen pelko,

liian rajua tekeminen, kavereiden puute, uusi asia, väsymys ja huonot välineet. Osallistumiseen vaikuttavia sosiaalisia paineita kerrottiin siis olevan muiden katsominen ja jännitys, osaamattomuuden tunne, häviämisen pelko tai kavereiden puute.

Jännitystä aiheuttavat tekijät liittyivät kummallakin ryhmällä suoriutumiseen, suorituksen seuraamuksiin ja epätietoisuuteen tulevista sekä uusista asioista. Luonnollisia asioita, joita jännitettiin, olivat suorituksen onnistuminen ja jännitys siitä satuttaako itseään sekä leikkiin liittyvät jännittävät hetket ja uudet asiat. Esikoululaisten keskuudessa jännitettiin myös pienissä määrin vuorovaikutustilanteita. Näiden luonnollisten jännitystä aiheuttavien tekijöiden lisäksi jännitystä aiheuttivat sosiaalisiksi paineiksi luokiteltavat muiden katsominen, pelko naurun tai pilkan kohteeksi joutumisesta sekä pärjäämiseen liittyvät ulottuvuudet.

Suurimmat erot tässä tutkimuksessa esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien välillä ilmenivät jännittämisessä muiden katsomisen ja erityisesti epäonnistumisten suhteen. Tutkimuksen aineistossa useampi esikoululainen jännitti muiden katsomista ja epäonnistumisia. Esikoululaisista kahdeksan neljästätoista ja ensimmäisellä luokalla olevista viisi kolmestatoista jännitti muiden katsomista. Epäonnistumisia taas kertoi pelkäävänsä seitsemän esikoululaista ja vain kaksi ensimmäisellä luokalla olevaa. Jännitystä aiheutti kummassakin ryhmässä pelko nauramisen tai pilkan kohteeksi joutumisesta. Koko aineiston osalta voidaan kuitenkin todeta, että nauramista tapahtui lasten kertoman mukaan hyvin vähän ja pääosin kuvattiin, ettei epäonnistumisista seuraa mitään vaan yritetään vain uudelleen. Mielenkiintoinen huomio on se, että ensimmäisellä luokalla olevat arvelivat useammin epäonnistumisista seuraavan naurua. Vastauksista oli myös havaittavissa se, että taidon hallitseminen vaikutti siihen, haittaako muiden katsominen vai halutaanko jopa, että muut katsovat.

Esikoululaiset ja ensimmäisellä luokalla olevat pitivät liikunnassa tärkeänä hyvää mieltä ja liikunnan iloa, aktiivista osallistumista ja oppimista, ohjeiden ja normien noudattamista sekä hyvää käyttäytymistä. Kummallekin ryhmälle oli tärkeää hauskan pito, että osallistuu, on sinnikäs ja yrittää aina. Heidän toimintaansa ohjasivat normit käyttäytymisen säännöistä ja auktoriteettien tottelemisesta. Ohjeita tuli kuunnella ja noudattaa, toisia ei saanut kiusata ja muutoinkin tuli käyttäytyä ”hyvin”. Esikoululaisten vastauksissa pidettiin tärkeänä myös yhteistoiminnallisuutta. Heidän mielestään reiluus, yhteisöllisyys ja hauskanpito olivat tärkeitä asioita liikunnassa. Ensimmäisellä luokalla olevista tärkeää oli hyvä mieli ja että on hauskaa.

Tuloksista voidaan todeta, että kiusaajista ei pidetä ja kiusaaminen vaikuttaa kaverisuhteisiin. Yhtä mieltä oltiin siitä, että kilttien kanssa on mukavampi olla. Kiltteillä kerrottiin olevan kavereita liikuntatunnilla ja sen ulkopuolella. Pääosin oltiin sitä mieltä, että liikunnassa kiusaavaa lasta ei oteta mukaan myöskään muihin leikkeihin. Mukaan ottamattomuuden yleisin perustelu oli kiusaaminen, sillä kiusaajan ajateltiin kiusaavan myös liikunnan ulkopuolella. Eräs ensimmäisellä luokalla oleva ilmaisi, että hänelle on opetettu, ettei kiusaaja saa kavereita. Mukaan ottamista puolestaan perusteltiin sillä, että leikkeihin täytyy ottaa mukaan. Toisaalta vastauksissa käyttäytymisen yhteydestä kavereihin, näkyi myös se, että kaverit tulevat liikunnan ulkopuolelta eikä kiusaamista vaikuta juurikaan tapahtuvan. Ikäviksi koetut ilkeät teot liikunnassa olivat pääosin vahingosta tai liikunnan fyysisyydestä johtuvia tapaturmia.

Hyvyyden merkitys ei näyttäytynyt kovinkaan merkitykselliseksi esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien keskuudessa. Pääosin ilmaistiin, että hyvyys ei ole tärkeää. Sama ilmiö näyttäytyi tarkasteltaessa sitä, mitä asioita haastateltavat pitivät tärkeinä liikunnassa. Tärkeintä oli osallistuminen ja yrittäminen. Jossakin määrin hyvyttä kuitenkin pidettiin haluttuna ja tärkeänä. Halun ja tärkeyden taustalla oli pärjääminen ja osallisuus. Vastauksiin hyvyydestä ja sen merkityksestä tulee muistaa suhtautua tietyllä varauksella, sillä niihin liittyy paljon asioita, joita koitetaan lapsille opettaa kuten se, että kaikessa ei tarvitse olla paras.

Yleisesti niin esikoululaiset kuin ensimmäisellä luokalla olevat koululaiset ajattelivat tyttöjen ja poikien voivan harrastaa liikuntaa samalla tavalla ja samoissa harrastuksissa. Vain yksi koululainen ajatteli, että on olemassa tyttöjen harrastuksia ja poikien harrastuksia. Vaatteistakaan ei koettua paineita, eikä niillä ollut mitään muuta merkitystä kuin, että ne ovat liikuntavaatteet. Myöskään vanhempien ei kerrottu aiheuttavat sosiaalisia paineita harrastamisen suhteen. Muutammat kertoivat vanhempiensa patistavan toisinaan liikkumaan, mutta se liittyi liikkumisen terveyshyötyihin ja ulkoilemiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pääsääntöisesti tutkimukseen osallistuneiden esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien liikuntasuhde oli positiivinen ja liikunta oli pidettyä. Useat ikävältä tuntuvat ja jännitystä aiheuttavat tekijät, kuten tapaturmat tai uudet asiat olivat luonnollisia ja kuuluvat liikuntaa. Sosiaalisia paineita lapsille aiheuttivat suoriutuminen ja sen mahdolliset seuraukset, sekä toimintaa ohjaavat normit. Keskeisiä tekijöitä olivat huonommuuden tunne, naurun tai pilkan kohteeksi joutuminen, muiden katsominen, ulkonäkö sekä hyvä käyttäytyminen.

6.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tulokset esikoululaisten ja ensimmäisellä luokalla olevien positiivisesta liikuntasuhteesta ja liikunnan mieluisuudesta vastaavat aiempia tutkimustuloksia. Esimerkiksi lasten liikuntasuhde ja mieleiset liikuntamuodot ovat monilta osin yhtäläisiä Tuukkasen (2018) tutkimuksen kanssa, jossa tarkasteltiin 6-vuotiaiden liikkumista. Kuten tässä tutkielmassa, myös Tuukkasen tutkimuksessa liikunnassa pidettiin sen fyysisyydestä ja tekemisestä sekä yhdessä olosta läheisten kanssa. Myös hyvä mieli ja olo sekä menestyminen olivat mukavia asioita. (Tuukkanen 2018, 37–38.) Tuukkasen tutkimuksen kanssa yhtäläisyyksien lisäksi tämän tutkimuksen tulosten mukaan mukavaa olivat myös osallisuus sekä yhteishenki. Alakoululaisten positiivisesta liikuntasuhteesta kertoo myös muun muassa Takalon (2016) väitöskirjatutkimuksen tulos siitä, että kokemukset alakoulun liikunnasta ovat pääosin myönteisiä.

Useat ikävältä tuntuvat asiat, kuten fyysiset tuntemukset sekä toiminnan vaihteleva mielekkyys ja olosuhteet olivat luonnollisia ja kuuluvat liikuntaan väistämättä. Myös jotkin jännitystä ja sosiaalisia paineita aiheuttavat asiat olivat luonnollisia ja vastaavat aikuistenkin arkipäiväisiä tuntemuksia. Esimerkiksi epäonnistumisen pelko, muiden nauramisen pelko ja jännitys uusista asioista kattavat koko elämänkaaren. Pohjimmiltaan jokaisella on tarve tulla huomatuksi ja olla arvostettu. Tähän pohjautuu myös häpeä tunne ja pelko siitä mitä muut ajattelevat. (Mattila 2014, 76–80, 161.) Ihmisellä on vahva kuulumisen perustarve, joten sosiaaliset ulottuvuudet pääsevät vaikuttamaan (Over & Carpenter 2013). Myös jännitys fyysisestä uhasta on luonnollinen ja jopa turvallisuustekijä, joka suojelee vaaroilta.

Vaikka lasten liikuntasuhde vaikuttaa olevan hyvin positiivinen, tulee ottaa huomioon muun muassa Karin (2016) huomio siitä, että negatiiviset kokemukset voivat muokata liikuntasuhdetta ja minäkäsitystä liikkujana. Mikäli lapsi kokee jatkuvasti negatiivisia kokemuksia ja osattomuutta, hänen kiinnostuksensa liikuntaan laskee (Kari 2016). Tuloksissa esiintyi useitakin asioita, jotka voivat tuntua esi- ja alkuopetusikäisistä lapsista ikäviltä liikunnassa ja siten vaikuttaa heidän liikuntasuhteeseensa ja minäkäsitykseensä liikkujana. Tästä näkökulmasta keskeisimpiä ikävältä tuntuvia asioita olivat tässä tutkimuksessa osaamattomuuden kokemukset ja pärjäämättömyys. Tämä teema on keskeinen halutessamme tavoittaa niitä, joiden liikuntaaktiivisuus vähenee, sillä oma pätevyys ja ryhmän toiminta aiheuttavat negatiivisia tunteita myös yhdeksäsluokkalaisille (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011).

Fyysisesti heikompien lasten on myös todettu kokevan psyykkistä turvattomuutta liikuntatunneilla kantaen huolta naurun kohteeksi joutumisesta epäonnistuessaan (Jančiauskas 2012). Se,

että esi- ja alkuopetusikäinen lapsi alkaa ymmärtämään ja miettimään muiden ajatuksia (Helkama ym. 2020, 78) näkyi tässä tutkimuksessa muun muassa siinä, että jo tämän ikäiset lapset jännittivät muiden katsomisen kohteena olemista ja eri asioiden seuraamuksia. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan jännitystä aiheuttivatkin muiden katsominen, pelko naurun tai pilkan kohteeksi joutumisesta ja pärjäämisen ulottuvuudet. Samat teemat olivat liikkumattomuuden taustalla vähemmän liikkuvien kuudes ja yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa (Haanpää, Ursin, Matarma 2012). Psykologiseen turvallisuuteen keskittyminen näyttäytyy siis yhtenä keskeisenä tekijänä sosiaalisten paineiden vähentämisessä jo varhaisesta lapsuudesta saakka. Ilmiöön muiden katsomisen jännittämisestä ja huonommuuden kokemuksista on puututtu jo liikunnanopetuksessa ja esimerkiksi varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa kehoitetaan leikkiliseen ja tutkivaan toimintaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) ja opetushallitus ohjeistaa lähestymään esi- ja alkuopetusikäisten liikuntaa leikkien kautta tukien liikunnan iloa ja lapsen positiivista minäkäsitystä (Opetushallitus 2016b, 37–38; Opetushallitus 2016a, 148–149).

Ilmiössä muiden katsomisen jännittämisessä voitiin havaita myös se, että koettu taidon hallitseminen vaikutti siihen, haluaako lapsi muiden katsovan tai haittaako se. Minäpystyvyysteorian mukaan käyttäytymiseen vaikuttaa se mitä yksilö odottaa toiminnasta seuraavat sekä kuinka hän kokee suoriutuvansa kyseisestä asiasta (Sutton 2002). Useissa tämän tutkimuksen vastauksissa näkyikin minäkäsityksen tai itsetunnon merkitys. Negatiivinen minäkäsitys ajaa välttelemään kyseisiä asioita, kun taas positiivinen minäkäsitys auttaa yrittämisessä (Zimmer 2011, 53). Se, että liikunnallinen minäkäsitys vaikuttaa suoriutumiseen ja suoriutuminen minäkäsitykseen (Kari 2016; March ym. 2007; Zimmer 2011) tekee tilanteesta haastavan. Kyhälä ja Soini (2016) kehottavat yhtenä keinona lisäämään toiminnan lapsilähtöisyyttä sekä toiminnan tehtäväsuuntautuneisuutta eli ohjata lasta keskittymään omaan tekemiseensä. On myös hyvä ottaa huomioon, että kuten Smithin ja Smollin (1990) tutkimuksessa todetaan, heikon itsetunnon omaavat tarvitsevat enemmän valmentajan tukea ja kannustusta (Smith & Smoll 1990).

Tulosten perusteella lasten toimintaa liikunnassa ohjasivat tietyt normit ja säännöt. Osa niistä oli opetettuja ja annettuja sääntöjä ja osa yhteisöllisestä toiminnasta kumpuavia normeja ja yhteistoimintaan liittyviä haluttuja asioita. Nämä liittyvät sosialisatioprosessiin, joka tarkoittaa prosessia, jonka kautta opitaan elämään yhteiskunnan jäsenenä (Helkama ym. 2020, 51–54). Esi- ja alkuopetuksessa näitä taitoja opetellaan niin opastuksen kuin kokemusten kautta. Erityisesti käyttäytymiseen liittyvät säännöt ja normit koettiin tärkeiksi. Salmivallin (2005, 36–37) mukaan kouluiässä kavereiden ja käyttäytymisen merkitys kasvaakin. Käyttäytyminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa siihen arvioidaanko lasta miellyttäväksi ja lisäksi näillä arvioilla on vaara

jäädä elämään (Denham & Holt 1993). Tuloksista oli myös havaittavissa se, että aikuiset, opettaja ja vanhemmat, ovat lapsille auktoriteetteja. Muun muassa Nikander (2009, 109) sekä Parvela ja Sinkkonen (2011, 15) toteavatkin, että vanhemmat ja opettajat ovat vielä tärkeitä kouluikäisille.

Itkonen (2012, 14) toteaa, että liikuntaan kohdistuu paljon sosiaalista kontrollia, koska sen terveyshyödyt tiedetään yleisesti. Sosiaalista kontrollia tapahtuu erityisesti liikunnallisten vanhempien toimesta, jolloin kontrolli on kuitenkin pääosin positiivista eli kannustavaa (Wilson, Spink & Priebe 2010). Toisinaan vanhempien tuki voi kuitenkin mennä yli, eikä lapsi urheile enää itselleen (Lämsä 2005, 32). Tutkielman perusteella vanhempien kontrolli oli nimenomaan kannustavaa ja perustui terveyshyötyihin. Lapset myös ymmärsivät liikuntaan patistamisen. Vanhempien painostus ei siis näyttäyty varsinaisena sosiaalisena paineena tutkimuksen ikäluokille tai sitä ei ainakaan tiedostettu. Takalon (2016) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan perheellä on roolia lapsen liikunta-aktiivisuuden suuntaajana. Takalon tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Esimerkiksi eräs tutkittava oli kiitollinen siitä, että häntä oli patistettu harjoitukseen silloin kun ei olisi itse jaksanut. Myöskään Takalon tutkimuksessa kukaan ei kuitenkaan kertonut urheilevansa pakosta tai painostuksesta. Erään tutkittavan mielestä häntä olisi ennemmin voitu vaatia tiukemmin jatkamaan liikuntaharrastusta. (Takalo 2016.)

Liikunnan paljon puhutut terveyshyödyt näyttäytyivät liikunnan merkityksissä. Lapsille liikunnassa tärkeitä asioita ovat hyvä olo ja terveyshyödyt sekä parhaansa yrittäminen ja ilo. Myös kunnon ja voiman parantaminen sekä taitojen oppiminen ja kehittäminen ovat tärkeitä. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet Koski ja Hirvensalo (2019, 68) selvittäessään 5–9 luokkalaisten liikunnan merkityksiä. Kummistakaan tuloksista ei voida kuitenkaan tietää, kuinka todellisia vai opetettuja arvoja nämä ovat. Joka tapauksessa kilpailullisuus vaikuttaa olevan vähäisessä arvossa ja jo pienestä saakka ainakin tiedollisesti opitaan arvot liikunnan ilosta, terveyshyödyistä ja parhaansa yrittämisestä. Myöskään Tuukkasen (2018) tutkimuksessa kilpailullisuutta ei omaloitteisesti kerrottu mukavana asiana, mutta kysyttäessä asiasta, kaksi kolmesta piti sitä mukavana ja kolmannes epämiellyttävänä tai se ei ainakaan ollut kovin mieleistä heille.

Hieman poikkeavaa tässä tutkimuksessa oli se, että varsinkin esikoululaisten keskuudessa osanäki liikunnan tärkeäksi menestymisen kannalta. Tuloksissa olikin havaittavissa, että voittamista pidettiin mukavana asiana ja toisaalta toisinaan häviämistä pelättiin. Menestyminen näh-

tiin kivana asiana ja joidenkin mielestä siksi on tärkeä olla hyvä. Hyvyyttä pidettiin mielekkäänä ja haluttuna asiana. Sitä ei kuitenkaan tutkimuksessa pidetty tärkeänä asiana. Haluttiin olla hyvä sen takia, että pärjää ja voi paremmin osallistua tekemiseen. Tutkimuksen perusteella ei voida tietää oliko pärjäämisen halun taustalla esimerkiksi se, että liikuntakykyisyyden on todettu olevan yhteydessä sosiaaliseen asemaan (Korpi, Mäkelä & Hirvensalo 2014). Yleisesti kuitenkin voitaneen tunnustaa, että pärjääminen on mukavaa ja siksi tavoiteltavaa.

Muutamissa tapauksissa liikunta koettiin merkittäväksi ulkonäön vuoksi. Liikunta oli heille tärkeää, jottei olisi niin laiha tai jottei lihoisi. Tehdyissä vapaa-aikatutkimuksissa (ks. Myllyniemi & Berg 2013; Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2019) on todettu, että ulkonäöstä koetaan jonkin verran sosiaalisia paineita 5–9 luokkalaisten keskuudessa. Huolestuttavaa on, että oman kropan ulkonäköä näytetään mietittävän jo esi- ja alkuopetusiässä. Terveuden näkökulmasta asia on hyvä ja osaksi liikunnan merkitys ulkonäössä näyttäytyikin opettuna asiana. Ulkonäöstä oli kuitenkin saatu myös kommentteja negatiiviseen sävyyn. Tutkimuksen perusteella ulkonäkövaatetuksen suhteen ei aiheuttanut minkäänlaisia paineita, vaan paineita aiheutti nimenomaan kehon ulkonäkö.

Muutama esikoululainen kertoi jännittävänsä joskus joitain sosiaalisia tilanteita. Vaikka esikouluikäisten sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat kohtuullisen hyvät, heillä on vielä haasteita käyttää näitä taitoja ilman ohjausta esimerkiksi erilaisissa konfliktitilanteissa, toisten tukemisessa ja toisinaan vuorovaikutuksen aloittamisessa (Laaksonen 2014, 32). Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen (2012) mukaan suunnittelussa huomion kiinnittäminen sosiaalisiin suhteisiin lisää liikunta-aktiivisuutta. Myös kavereilla vaikutti olevan merkitystä esikoululaisille, sillä vapaaajan harrastuksissa kavereiden puute oli yksi syy lopettamiseen tai liikunnasta pitämiseen.

Haastatteluissa kerrottiin sekä liian rajuuden että tylsyyden ja liian rauhallisen tekemisen epämieluisuudesta. Ihmisen erilaisiin mieltymyksiin ja suhtautumistapoihin vaikuttavat niin persoonallisuuspiirteet ja muodostunut identiteetti kuin yksilön tilanteeseen liittämät ajatukset arvot ja asenteet (McAdams 1995). Ojasen ja Liukkosen (2017, 223) mukaan erot oppilaiden fyysisissä toimintakyvyissä haastavatkin opettajia kaikille mielekkään liikunnan suunnittelussa. Tutkielman perusteella aktiivisuus ja osallisuus sekä onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä mielekkään liikunnan suunnittelussa. Tilanteet, jolloin koettiin tekemisen loppuvan, aiheuttivat tylsyyttä. Lisäksi pohdittaessa, kuinka lasten liikunta-aktiivisuutta voitaisiin lisätä esi- ja alkuopetuksessa, tämä tutkimus tukee muun muassa Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen (2012)

tuloksia siitä, että suunnitelmallisuus ja suunnittelussa huomion kiinnittäminen toiminnan sijaan yksilöihin ja sosiaalisiin suhteisiin lisäävät liikunta-aktiivisuutta. Tämän tutkimuksen keskeisimmät tulokset ikävistä asioista ja sosiaalisista paineista koskivat toiminnan sisältöä ja vertaissuhteita tai erilaisia sosiaalisia tekijöitä. Minäkäsitys ja vertailu muihin olivat keskeisiä teemoja. Näkisin, että niihin voidaan vaikuttaa juuri kiinnittämällä huomiota suunnitteluun. Myös hyvän itsetunnon tukeminen on keskeisessä roolissa, sillä silloin epäonnistumiset on helpompi hyväksyä. Hyvässä itsetunnossa omat vahvuudet ja myös heikkoudet tunnustetaan ja hyväksytään niin, että käsitys itsestä pysyy positiivisena ja itseä arvostetaan (Aho 2005, 24).

6.3 Lopuksi

Liikuntakokemuksia on tutkittu lähinnä peruskoulun ylemmillä luokilla, sillä silloin liikunnan määrä vähenee ja sosiaalisia paineita koetaan runsaammin. Tämä tutkimus antaa käsityksen siitä, kuinka nuoremmat, esikouluikäiset ja ensimmäisellä luokalla olevat lapset, kokevat liikuntaan liittyviä ulottuvuuksia. Tutkielman tulokset ovat varsin samansuuntaisia vanhempien ikäluokkien kanssa. Tutkielman perusteella jo esikouluikäiset kokevat asioita, jotka vaikuttavat heidän liikuntasuhteeseensa. Näin ollen liikunnan suunnittelu ja lasten positiivisen liikuntasuhteen rakentumisen tukeminen on tärkeää jo esi- ja alkuopetusikäisenä. Kyseisinä ikävuosina vertaissuhteet ja siten myös vertailu muihin lisääntyvät runsaasti, joten kyseisiä ikävuosia ei kannata jättää huomiotta, vaikka lapset vaikuttaisivatkin pitävän liikunnasta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat jo esi- ja alkuopetusikäisten kamppailevan joidenkin samojen asioiden kanssa kuin vanhemmat oppilaat ja aikuiset. Tutkimuksessa todetut paineiden aiheuttajat ja ikävät asiat ovat merkittäviä tukiessamme lasten positiivisen liikuntasuhteen muodostumista. On kuitenkin huomioitavaa, että negatiiviset tunteet ja paineet tietyissä tilanteissa ovat luonnollisia ja osa sosiaalista elämää. Ei siis ole tarkoitus karsia ja välttää kaikkia näitä tekijöitä, vaan tiedostamisen avulla pyrkiä ymmärtämään ja siten tukemaan lasten positiivisen liikuntasuhteen muodostumista ja ylläpitämistä.

Tutkimuksessa jäi myös auki esimerkiksi tiedot siitä, kuinka epäonnistumisen pelko tai nauramisen pelko todella vaikuttavat lasten liikkumiseen. Myös lasten kilpailullisuuden ja paremmuuden merkityksen todellisuuden laita jäi sanojen varaan. Jatkossa olisikin merkittävää tarkastella, kuinka esi- ja alkuopetusikäisten kertomat ajatukset ja tunteet todella vaikuttavat heidän toimintaansa. Havainnointi liikunnassa yhdessä haastatteluiden kanssa antaisi lisätietoa. Myös pitkittäistutkimus liikuntasuhteen muutoksista jo varhaisesta lapsuudesta myöhempään

ikään antaisi lisätietoa siitä, kuinka varhaiset liikuntakokemukset ennustavat myöhempää liikuntasuhdetta. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella, kuinka sukupuolten väliset erot näyttävät esi- ja alkuopetuksessa.

Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelut ja dokumentointi. Teoksessa: Valli, R. (toim.). (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5. uudistettu painos). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Aho, S. (2005). Minä. Teoksessa: K. Laine. (toim.). (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki. Otava. 20–57.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uudistettu painos.). Tampere. Vastapaino.
- Allardt, E. (1966). Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine (3. Painos.). Porvoo. WSOY.
- Allen, M. S., Greenlees, I. & Jones, M. (2011). An investigation of the five-factor model of personality and coping behaviour in sport. *Journal of Sports Sciences*. Viitattu: 10.9.2020. Saatavissa: doi.org/10.1080/02640414.2011.565064
- Bandura, A. (2016). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) (2016). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. EU. United Press Global.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences* (Eighth edition, Pearson new international edition.). Harlow: Pearson Education.
- Buzinski, S. G. & Kitchens, M. B. (2017). Self-regulation and social pressure reduce prejudiced responding and increase the motivation to be non-prejudiced. *The Journal of Social Psychology*, 157(5). 629–644. Saatavissa: doi:10.1080/00224545.2016.1263595
- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' Likability as Cause or Consequence of Their Social Behavior. *Developmental Psychology*, 29(2). 271–275. Viitattu 20.8.2020. <https://doi.org/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. painos). Suom. Huttunen, E. Jyväskylä. Gummerus.
- Eskola, A. (1971). *Sosiaalipsykologia*. (9. muuttamaton painos). Helsinki. Tammi
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. (toim.). (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä. PS-Kustannus. 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja

- aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. (5. uud. painos) Jyväskylä. PS-kustannus. 27–51.
- Faith, M., Leone, M. A., Ayers, T. S., Heo, M. & Pietrobelli, A. (2002). Weight Criticism During Physical Activity, Coping Skills, and Reported Physical Activity in Children. *Pediatrics* August 2002, 110 (2) e23. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.110.2.e23>
- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. (2007) Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Suomalaisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen tila ja kehittyminen 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:1. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Haanpää, L., Ursin, A., & Matarma, T. (2012). Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla - kyselytutkimus 6. ja 9. luokkalaiselle. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 3/2012. Turku: Turun yliopisto. ISBN: 978-951-29-4934-2
- Hakanen, T., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.). (2019). Oikeus liikkuu. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:2. ISBN 978-952-7175-80-4
- Haun, D. B. M. & Tomasello, M. (2011). Conformity to Peer Pressure in Preschool Children. *Child Development*, 82(6). 1759–1767. Viitattu: 21.8.2020. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01666.x>
- Heinilä, K. (1962). Sosiaalinen paine. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvaara, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., Renvik, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2020). Johdatus sosiaalipsykologiaan (11. uud. P.). Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki. Tammi.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2019). Objektiivisesti mitatun liikkumisen, paikallaanolon ja unen määrä. Teoksessa: Kokko, S. & Martin, L. (toim.). (2019). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Viitattu: 29.7.2020. Saatavissa: https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf
- Huuki, T. (2010). Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Oulu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvaara, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.

- Ilmanen, K. (2017). Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Liikuntapedagogiikka (2., uudistettu painos). Jyväskylä. PS-kustannus, 41–53.
- 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.
- Jančiauskas, R. (2012). Characteristics of young learners' psychological wellbeing and self-esteem in physical education lessons. *Education. Physical Training. Sport* 85, 18–24.
- Jetten, J. & Horsney, M. J. (2014). Deviance and Dissent in Groups. *Annual Review of Psychology*, 65. 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.
- Jämsén, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A. & Poskiparta, M. (2013). 3–4-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*; Vol 2(1), 63–82.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological condition of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management Journal* 33, 692–724.
- Kari, J. (2016). Liikunnallinen elämäntapa syntyy kokemuksellisesti oppien. *Liikunta & tiede* 2016/5, 22–26.
- Karikoski, H. (2008). Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöstä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 7.9.2020. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>
- Karvinen, J., Sääkslahti, A., Pönkkö, A., Fonsen, E., Kemppainen, 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: 19.11.2020. Saatavissa: <https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/ilokasvaaliikkuen-ohjelma-asiakirja.pdf>
- Kokko, S. & Martin, L. (toim.). (2019). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Viitattu: 29.7.2020. Saatavissa: https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf

- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja –sovellukset. Teoksessa: Kokko, S. & Martin, L. (toim.). (2019). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Viitattu: 29.7.2020. Saatavissa: https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf
- Kokko, S. & Mehtälä, A. (2016). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Viitattu 1.9.2020. Saatavissa. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf
- Korkman, J. (2018). Lapsen haastattelu sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa: Hyvärinen, S. & Pösö, T. (toim.). (2018). Lasten haastattelu lastensuojelussa. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–43.
- Korpi, K., Mäkelä, S. & Hirvensalo, M. (2014). Liikuntakykyisyyden ja sosiaalisen aseman yhteys alakoululaisilla pojilla. *Liikunta & Tiede* 51 1/2014. Viitattu 26.10.2020. Saatavissa: https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2014/lt114_tutkimusartikkeli_korpi_lowres.pdf
- Koski, P. (2004). Liikuntasuhde – Liikunnan kohtaaminen kulttuurisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) *Pelit ja kentät – Kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitoksen tutkimuksia 3/2004, 189–208.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). *Liikuntapedagogiikka. 2., uudistettu painos*. Jyväskylä: PS kustannus. 87–113.
- Kuusela, P. (2007). *Sosiaalipsykologia: Yksilöstä yhteiskuntaan*. Kuopio. Unipress.
- Kyhälä, A., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). Physical Activity and Learning Environment Qualities in Finnish Day Care. *Procedia, social and behavioral sciences*, 45, 247–256. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.561
- Kyhälä, A-L. & Soini, A. (2016). Organisoitu liikunta. Teoksessa: OKM (2016). *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 49–53. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>
- 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.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY. S. 42–63.
- Laaksonen, V. (2014). Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5564-9>
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsingissä: Otava.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. (toim.). (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-Kustannus. Jyväskylä. 29–50.
- Lehtosaari, V. (2012). Liikunnan ja urheilun yhteys lapsen sosiaaliseen rooliin kouluympäristössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.8.2020. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201212041085>
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education: A user's guide (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liimatta, L. (2018). Lasten sosiaaliset paineet liikunnassa esi- ja alkuopetusiässä. Kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Lintunen, T. (2003). Liikunta kouluikäisessä. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (2003). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WSOY. Porvoo. 41–46.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Liikuntapedagogiikka. (2., uudistettu painos.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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.
- March, H. W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Brettschneider, W. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: Reciprocal effects and causal ordering. *Child development*, 78(6), 1640–1656. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01094.x

- McAdams, D. P. (1995). What Do We Know When We Know a Person? *Journal of personality*, 63(3), 365–396. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.). (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 81–150.
- Miettinen, T. (2010). Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 151–167.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). (2010). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä. PS-kustannus.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. (2013) *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 140. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Nikander, A. (2009). Lapsen ja nuoren psyykinen 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.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2017). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Liikuntapedagogiikka (2., uudistettu painos.). Jyväskylä. PS-kustannus. 236–258.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016) Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu: 15.10.2020. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>
- Opetushallitus (2016a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print Oy, Helsinki. Viitattu 23.7.2020. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2016b). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere. Viitattu: 23.7.2020. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Over, H. & Carpenter, M. (2013). *The Social Side of Imitation*. *Child Development Perspectives*, 7(1), 6–11. Viitattu 19.4.2018. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Viitattu: 7.8.2020. Saatavissa: ISBN 978-952-13-4704-7
- Parvela, T. & Sinkkonen, J. (2011). *Kouluun!:* Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki. WSOY.
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana: Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. Palmgren, S., suom. tarkistanut: Helkama, K. Juva. WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. Suom. Rutanen, M. Jyväskylä: Gummerus.
- Poikkeus, A-M. (1995). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehityskontekstissaan*. Porvoo. WSOY.
- Pulkkinen, S. (2010). Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa: Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki. Gaudemus Helsinki University Press. 25–44.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere. Vastapaino. 312–335.
- Rautava, P., Laakso, L. & Nupponen, H. (2003). Vanhempien merkitys 5. luokan oppilaiden liikuntaharrastuksessa. *Liikunta & Tiede* 40 (5–6), 26–32.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Lehto, S., Kyhälä, A-L., & Valtonen, J. (2013). Children's physical activity in day care and preschool. *Early years: an international journal of research and development*, 34(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.843507>
- 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), 339–349. doi: 10.1348/026151006X128909
- Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.). (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere. Vastapaino.
- Ruoppila, I. (1999) Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (1999). Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä. Atena.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67. Viitattu 8.10.2020. Saatavissa: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salvy, S-J., Wojslawowicz, B., Roemmich, J.N., Romero, N., Kieffer, E., Paluch, R. & Epstein, L.H. (2008). *Peer influence on children's physical activity: An experience sample 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>
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: A field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26(6), 987–993. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.987>
- Soini, A. (2018). Liikkuminen ja liikuntaharrastukset osana 6-vuotiaiden lasten vapaa-aikaa. Teoksessa: Tuukkanen, T. (toim.). (2018). Lapsibarometri 2018 – Lasten kokemusten keräämisen metodologisia kysymyksiä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2018:4. Viitattu: 30.7.2020. Saatavissa: http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/11/LA_lapsibarometri2018_221118.pdf
- 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 30.7.2020. Saatavissa <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsj113>
- Sutton S. (2002). Health behavior: Psychosocial theories. University of Cambridge. UK. Verkodokumentti: <http://userpage.fu-berlin.de/~schuez/foalien/Sutton.pdf> Viitattu: 4.8.2020.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Liikuntapedagogiikka (2., uudistettu painos.). Jyväskylä. PS-kustannus. 505–517.
- Takalo, S. (2016). Mikä nuorta liikuttaa?: tutkimus liikuntatottumusten rakentumisesta lapsesta nuoreksi aikuiseksi. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja*, (315).

- THL. (2020). Liikunta. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta/liikuntasuositukset>. Viitattu 21.7.2020.
- Tieteen termipankki 12.10.2020: Oikeustiede: sosiaalinen kontrolli. Saatavissa: [https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Oikeustiede:sosiaalinen kontrolli](https://tieteen-termipankki.fi/wiki/Oikeustiede:sosiaalinen_kontrolli).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Tuukkanen, T. (toim.). (2018). Lapsibarometri 2018 – Lasten kokemusten keräämisen metodologia kysymyksiä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2018:4. Viitattu: 30.7.2020. Saatavissa: http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/11/LA_lapsibarometri2018_221118.pdf
- UKK-instituutti. (2015). Arkiliikunnan monet muodot. Viitattu: 2.6.2020. <http://www.ukkinstituutti.fi/index.php?id=175>
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.). (2006). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 151–163.
- Vollrath, M. E., Torgersen, S. & Torgersen, L. (2018). Associations of children's Big Five personality with eating behaviors. BMC research notes, 11(1), 654. doi:10.1186/s13104-018-3768-9
- Zimmer, R. (2011). Psykomotoriikan käsikirja. Teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Lahti. VK-Kustannus Oy.
- Wagnsson, S., Lindwall, M., & Gustafsson, H. (2014). Participation in organized sport and self-esteem across adolescence: the mediating role of perceived sport competence. Journal of Sport and Exercise Psychology, 36(6), 584–594.
- 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). 164–169. Viitattu 19.4.2018. Saatavissa <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000180>
- 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/10.1016/j.psychsport.2010.01.003>.
- WHO. (2011). Health topics. Physical activity. Viitattu 30.7.2020. Saatavissa: http://www.who.int/topics/physical_activity/en/

Liite 1 Tutkimuslupa vanhemmille

Hei!

Nimeni on Laura Liimatta. Valmistuin viime keväänä varhaiskasvatuksen opettajaksi ja nyt opiskelen kasvatustieteen maisteriksi sekä luokanopettajaksi Oulun yliopistossa. Olen tekemässä Pro gradu -tutkielmaa lasten sosiaalisista paineista liikunnassa. Tarkoituksenani on tutkia sitä, millaiset asiat aiheuttavat lapsille negatiivisia tunteita liikunnassa, erityisesti sosiaalisten paineiden näkökulmasta.

Tutkimusta varten haastattelen esikoululaisia sekä ensimmäisellä luokalla olevia lapsia. Haastattelut toteutetaan toukokuussa koulupäivien aikana. Osa tai kaikki tutkimusluvan saaneet lapset haastatellaan. Haastattelut nauhoitetaan.

Aineistoja tulen käsittelemään huolellisesti ja luottamuksellisesti. Ne tulevat vain omaan käyttöni ja aineistot poistetaan heti analyysin jälkeen. Missään vaiheessa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule muiden tietoon. Kaikki tulokset esitetään nimettöminä ja tunnistamattomina.

Lisätietoja saa halutessanne ottamalla yhteyttä. Palautattehan lupalapun allekirjoitettuna pika-puolin.

Ystävällisin terveisin: Laura Liimatta

TUTKIMUSLUPA

Olen lukenut tiedotteen tutkimuksesta ja tällä allekirjoituksella

_____ annan luvan _____ en anna lupaa lapseni _____ -- _____

haastatteluun osallistumiselle Laura Liimatan (Oulun yliopisto) Pro gradu -tutkielmaa varten.

Vanhemman allekirjoitus

Aika

Paikka

Liite 2 Haastattelurunko

Hei mun nimi on Laura.

Opiskelen eskariopeksi Oulussa ja tutkin millaisia kokemuksia teillä lapsilla on liikkumisesta ja mitkä asiat vaikuttavat siihen tykkäättekö liikkua vai ette.

Kukaan ei tule tietämään mitä olet vastannut. Voit kertoa vain minulle ja minä en kerro kenellekään mitä olet vastannut. Kysyn sinulta joistakin asioista ja toivon, että vastaat niihin siten kuin sinusta tuntuu.

Liikunta-aktiivisuus ja -suhde

Mikä on lempiharrastus?

Mitä liikunnan harrastaminen tarkoittaa?

Harrastatko liikuntaa?

Tykkätkö harrastaa liikuntaa?

Kenen kanssa harrastat?

Liikunta eskarissa/koulussa

Onko liikunta kivaa eskarissa/liikuntatunnilla?

Miksi on kivaa tai ei ole?

Kerro jokin kiva liikunta kokemus/kerro joku juttu tai tapahtuma, josta sinulle on tullut liikunnassa hyvä tai kiva mieli

Kerro tilanne, milloin sinulle on liikunnassa tullut pahamieli?

Tunteet ja aiheuttavat tekijät

Mitkä muut asiat tuntuvat ikäviltä liikunnassa? (kurjalta)

Mikä on kaikista kivointa liikunnassa?

Osaatko sanoa, miksi sinusta tuntuu siltä?

Miltä tuntuu, jos jokin asia jännittää?

Jännittääkö jokin asia liikunnassa?

Pelottaako jokin asia liikunnassa?

Muiden läsnäolo

Miltä tuntuu, kun muut katsoo/näkevät?

Jännittääkö se, että muut katsovat tai näkevät?

Onko tapahtunut jotakin ikävää silloin kun muut ovat katsoneet/nähneet?

Pelottaako se, että joku nauraa?

Onko joskus ollut tilanne, että on alettu nauramaan toiselle? Kerroppa.

Miltä se tuntui?

x Liikunnassa harjoitellaan pallon potkaisemista. Lapsi ei ole ennen potkinut palloa ja potkaisee aluksi ohi pallosta.

Mitä tapahtuu?

Jännittääkö, että sinulle käy niin?

Liikunnan tärkeys

Kerro asioita, jotka ovat tärkeitä, kun on liikuntaa?

Onko liikunta tärkeää? miksi?

Onko tärkeä osata liikkua?

Mitä tapahtuu, jos epäonnistut? (et onnistu) Miltä se tuntuu?

Muistatko jonkun tilanteen, että olet epäonnistunut

Onko joskus ollut aivan aivan pakko voittaa.

Miksi?

Tuntuuko sinusta siltä, että sinun on pakko harrastaa liikuntaa?

-tai onnistua, olla hyvä?

Pitääkö olla paras?

Miksi?

Normit

Pitääkö liikuntatunnilla käyttäytyä jollakin tietyllä tavalla?

Mitä jos ei käyttydy?

x Minna tönii ja haukkuu toisia liikuntatunnilla. Pidetäänkö Minnasta? Otetaanko Minna mukaan muihin leikkeihin?

Auttaako reiluus liikunnassa pääsemään muihinkin leikkeihin mukaan?

Tuleeko tilanteita ettet, tiedä miten liikunnassa saa tehdä?

Haluaisitko osallistua liikuntatunnille, jos saisit itse valita?

Ominaisuudet

Voivatko tytöt ja pojat harrastaa liikuntaa samalla tavalla?

Pitääkö liikunnassa olla tietynlaiset vaatteet?

Onko jollakin joskus, jotkut hassut vaatteet?

Mitä sitten tapahtuu?

Pitääkö olla tietynlainen, että on kavereita liikuntatunnilla?

Millaisilla on kavereita liikuntatunnilla?

Muistatko miltä syksyllä tuntui?

Haluatko vielä kertoa minulle jotakin?

Liite 3 Tutkimuslupa johtajille

Kaupunki/koulu

Tutkimuslupahakemus

Kohde

päivämäärä

Kohdehenkilön nimi

Hakijan henkilötiedot	yhteystiedot

Tutkimuksen ohjaajan tiedot	yhteystiedot

Tiedot tutkimuksesta
<p>Tutkimus on osa kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Tutkin pro gradu -tutkielmassani lasten kokemia sosiaalisia paineita liikunnassa. Tarkoitukseni on tutkia sitä, millaiset asiat aiheuttavat lapsille negatiivisia tunteita liikunnassa, erityisesti sosiaalisten paineiden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseen on tarkoitus haastatella esikoululaisia sekä ensimmäisellä luokalla olevia lapsia. Haastattelut toteutetaan toukokuun aikana.</p> <p>Aineistoja tulen käsittelemään huolellisesti ja luottamuksellisesti. Ne tulevat vain omaan käyttööni ja aineistot poistetaan heti analyysin jälkeen. Missään vaiheessa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule muiden tietoon. Kaikki tuloksen esitetään nimettöminä ja tunnistamattomina.</p>

Allekirjoitukset
