

## **KÄSITYKSISTÄ KOPPI**

Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen viidesluokkalaisten arvioimana

Pro gradu -tutkielma

Jenni Marttinen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2017

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Käsityksistä koppi. Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen viidesluokkalaisten arvioimana

Tekijä: Jenni Marttinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö \_\_\_ Lisensiaatintyö \_\_\_

Sivumäärä: 87 + 3 liitettä

Vuosi: 2017

### Tiivistelmä:

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä oppilailla on fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Movesta (Move-mittaukset). Tutkin, mitä oppilaiden mukaan mittauksilla selvitetään ja mitkä ovat mittausten tehtävät. Selvitän myös, minkälainen motivaatioilmasto mittaustilanteessa vallitsee. Keräsin aineiston haastatteleamalla yhtätoista viidesluokkalaista oppilasta. Fenomenografista tutkimusotetta noudattaen analysoin haastattelut aineistolähtöisesti ja muodostin tuloksista vertikaaliset kuvauskategoriat.

Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että he ovat pääosin ymmärtäneet mittausten tarkoituksen. Tulosteni mukaan oppilaat ajattelevat mittauksilla selvitetävän fyysisen kunnon tasoa, arjen valintoja sekä psyykkisen hyvinvoinnin tilaa. Mittausten tehtävä miellettiin pääosin toteavaksi, mutta myös motivoiva ja ennustava tehtävä mainittiin. Osa ei tunnistanut mittausten tehtävää lainkaan. Motivaatioilmastoa kuvattiin enemmän sisäisen kuin ulkoisen motivaation kautta ja täten tehtäväsuuntautuneisuus painottui minäsuuntautuneisuuden jäädessä kuvauskategorian pohjalle. Mittaustilanne koettiin haastavaksi, mutta sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisäsi oppilaiden mukaan itsevarmuutta.

Tulosteni perusteella mittausten järjestäjä ei voi koskaan painottaa liikaa Move-mittausten tarkoitusta, ja opettajien tulee antaa konkreettisia vinkkejä toimintakyvyn kehittämiseen. Tällöin voidaan pyrkiä varmistamaan, että oppilaat ymmärtävät jatkossakin fyysisen toimintakyvyn tärkeyden arjessa jaksamisen näkökulmasta. Opettajan on hyvä luoda mittaustilanne tehtäväsuuntautuneeksi ja painottaa saatuja tuloksia itsevertailun näkökulmasta, jotta motivaatioilmasto muodostuu yksilöiden toimesta sisäisesti motivoivaksi. Toimintamallien avulla oppilaita voidaan auttaa ymmärtämään, että fyysinen toimintakyky ei varastoidu vaan vaatii säännöllistä ylläpitoa.

Asiasanat: fyysinen toimintakyky, koululiikunta, Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä, kuntotestit, oppilaiden käsitykset, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

## Sisällys

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 FYYSISEN TOIMINTAKYVYN SEURAAMINEN OSANA LIIKUNNANOPETUSTA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Fyysinen toimintakyky osana koulujen liikuntakasvatusta .....	9
2.2 Oppilaiden fyysisen toimintakyvyn mittaaminen.....	11
2.3 Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä.....	12
2.4 Uudistuksen myötä tulleet tuulet.....	14
<b>3 TUTKIELMAN TARKOITUS.....</b>	<b>16</b>
3.1 Oppilaille hyvinvointia Movesta.....	16
3.2 Tutkimuskysymykset.....	17
<b>4 TUTKIELMAN TOTEUTUS .....</b>	<b>18</b>
4.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	18
4.2 Viidesluokkalaiset oppilaat tutkimusjoukkona .....	21
4.3 Oppilaiden yksilöhaastattelut .....	22
4.4 Fenomenografinen analyysi.....	25
4.5 Tutkielman luotettavuus .....	30
4.6. Tutkielman eettisyys.....	33
<b>5 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ MOVE-MITTAUKSISTA LIIKUNTATUNNEILLA .....</b>	<b>35</b>
<b>5.1 Mittausten kohde ”Ei oo mikään semmonen laiska joka jää kotia”.....</b>	<b>35</b>
5.1.1 Fyysinen kunto.....	36
5.1.2 Arkiterveys .....	38
5.1.3 Psykkinen hyvinvointi .....	40
<b>5.2 Mittausten tehtävä ”No mää ainaki haluan tietää sen oman suorituksen” .....</b>	<b>42</b>
5.2.1 Toteava tehtävä .....	44
5.2.2 Motivoiva tehtävä .....	46
5.2.3 Ennustava tehtävä .....	48
5.2.4 Tehtävää ei tunnisteta .....	50
<b>5.3 Mittaustilanteen motivaatioilmasto ”Mä kilpailen vaan itteni kans”.....</b>	<b>51</b>
5.3.1 Haasteet .....	53

5.3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus.....	58
5.3.3 Tehtäväsuuntautuneisuus .....	61
5.3.4 Minäsuuntautuneisuus .....	64
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>68</b>
6.1 Move-mittauksille asetettujen tavoitteiden suhde oppilaiden käsityksiin.....	68
6.2. Mittaustilanteiden haasteiden kohtaaminen vertaistuen avulla.....	71
6.3 Yksittäisistä mittaustilanteista kohti kokonaisvaltaisempaa ajattelua.....	74
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>88</b>
Liite 1. Teemahaastattelun pohja.....	88
Liite 2. Tutkimuslupa: oppilas ja huoltaja .....	89
Liite 3. Tutkimuslupa: koulutuspalvelut .....	93

# 1 JOHDANTO

Helsingin Sanomien (Kylmänen 2015) uutisessa, joka koski koulujen siirtymistä Move-aikaan, opetusneuvos Matti Pietilä toteaa: ”Nyt tärkeintä on yhdessä välittäminen”. Pietilän mukaan istuva elämäntyyli runtelee nykynuoria ja näkemykseni mukaan juuri siksi jokaisen tulee tiedostaa, miten tärkeää on huolehtia omasta fyysisestä toimintakyvystään. Lasten kunto on laskenut (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010) ja edellytykset selviytyä arjen haasteista ovat heikentyneet. On myös todettu, että liikuntaseuroissa harrastaminen on nuorten keskuudessa lisääntynyt, mutta arkiliikunta päinvastoin vähentynyt (Korkeakivi 2013, 4). Pelkkä seuroissa harrastaminen ei riitä takaamaan terveyden kannalta riittävää liikuntaa (Valtion Liikuntaneuvosto 2016, 4).

Todellinen huoli lasten ja nuorten kunnan heikkenemisestä selittää osaltaan sitä, että koululiikuntakokemuksia on tutkittu hyvinkin laajasti viimeisten vuosien aikana. Koululiikunnasta muodostuneet kokemukset kantavat tärkeää yhteiskunnallista roolia, sillä useiden tutkimusten mukaan niillä on yhteys lasten ja nuorten myöhempään liikunta-aktiivisuuteen (Aarnio, Winter, Kujala & Kaprio 2002; Fox 1998; Prochaska, Sallis, Slymen & McKenzie 2003; Trudeau & Shephard 2005; Yli-Piipari 2011). Kaikki lapset ja nuoret on mahdollista tavoittaa koululiikunnan kautta, ja siksi se onkin paras mahdollinen paikka pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten fyysiseen aktiivisuuteen positiivisesti.

Edellä mainituista syistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on siirrytty puhumaan suorituskyvyn sijasta fyysisestä toimintakyvystä ja sen edistämisestä. Jotta yhteiskuntamme kansanterveydelliseen tilaan saataisiin aikaiseksi positiivinen muutos, kehittivät Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunta yhteistyössä peruskoululaisille suunnatun fyysisen toimintakyvyn seurantarjestelmä Moven, joka tarjoaa tietoa oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä.

(Liukkonen & Jaakkola 2013, 197.) Suomalaiseen kouluun räätälöityjen mittaus-  
ten avulla pyritään hahmottamaan oppilaan fyysisen kunnon tila ja pohditaan yh-  
dessä opettajan, huoltajien ja terveydenhoitohenkilöstön kanssa, löytyykö jotain  
parantamisen varaa. Syksyllä 2016 voimaan astunut perusopetuksen opetus-  
suunnitelman perusteet (2014) velvoittaa opettajia järjestämään mittaukset kai-  
kille viides- ja kahdeksaluokkalaisille oppilaille.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä Suomen mediassa on uutisoitu laajasti  
uusia mittauksia esimerkiksi otsikoin: ”Kohtasiko Cooperin testi voittajansa? Täl-  
lainen on peruskoulun uusi kuntomittaus” (IS 2016) tai ”Unohtakaa Cooperin testi,  
koululaiset hikoilevat nyt MOVE!–mittauksissa” (ESS 2016). Arja Sääkslahden,  
Timo Jaakkolan, Susanna Iivosen, Pertti Huotarin ja Matti Pietilän (2015b) mu-  
kaan järjestelmän keskeisin tavoite on nimenomaan kannustaa lapsia ja nuoria  
huolehtimaan fyysisestä toimintakyvystään. Mittaustuloksia ei käytetä liikunnan  
arvosanan perusteena (Sääkslahti ym. 2015b, 56). Move–mittausten lähtökoh-  
tana on kansanterveydellinen näkökulma, ja mittausten avulla kerätään ensim-  
mäistä kertaa Suomen historiassa valtakunnallisesti validia tietoa lasten ja nuor-  
ten terveydentilasta (Pietilä & Kalaja 2013, 82).

Kuntotestit osana liikunnanopetusta jakavat mielipiteitä. Thomas Rowland (1995)  
toteaa testien olevan epäeettinen osa liikunnanopetusta, kun taas Lenny  
Wiersma ja Clay Sherman (2008) kirjoittavat, miten testien avulla voidaan moti-  
voida oppilaita asettamaan tavoitteita, joiden avulla voidaan saavuttaa fyysisesti  
aktiivinen elämäntapa. On myös esitetty, että vain ne, jotka menestyvät kuntotes-  
teissä, nauttivat testitilanteista (Flohr & Williams 1997; Harris & Cale 2007; Kea-  
ting, Silverman & Kulinna 2002). Heimo Nupposen, Hannu Soinin ja Risto Tela-  
man (1999, 4) mukaan mittaaminen itsessään ei ole keskiössä vaan se, miten  
tuloksia käytetään oppilaiden motivoimiseen, fyysisen kunnon tilan konkretisoi-  
miseen sekä kehityksen seuraamisen mahdollistamiseksi.

Alakoululaisten käsityksiä kuntotestaamisesta ovat tutkineet muutamat tahot ul-  
komailta nimenomaan lasten näkökulmasta (Flohr & Williams 1997; Graser,

Sampson, Pennington & Prusak 2011; Hopple & Graham 1995). Lisäksi on tutkittu mitä vaikutuksia kuntotestien tuloksista saadulla palautteella on oppilaan sisäiseen motivaatioon (Whitehead & Corbin 1990). Alison Wrench ja Robyne Garret (2008) puolestaan perehtyivät tutkimuksessaan liikunnanopettajaopiskelijoiden kuntotestauskokemuksiin. Löytyy myös tutkimus, jossa on keskitytty selvittämään lasten käsityksiä terveydestä ja hyvästä kunnosta (Burrows, Wright & Jungersen-Smith 2002).

Nimenomaan Move-mittauksiin kohdistunutta tutkimustietoa on luonnollisesti vielä niukasti tarjolla sen uutuuden vuoksi. Mittausten pilotointikierroksilta kerätyn palautteen perusteella voidaan kuitenkin todeta opettajien pitävän mittausten järjestämistä työläänä (Huhtiniemi 2016, 38). Jani Oksanen (2016) perehtyi Move-mittausten validiteettiin ja reliabiliteettiin pro gradu -tutkielmassaan ja tulosten mukaan testiosiot mittaavat joko kohtalaisesti tai hyvin sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Charlotta Riuttula ja Meri-Mari Soittila (2017) selvittivät kyselylomakkeilla pro gradu -tutkielmassaan oppilaiden kokemuksia Move-mittauksista. Tulosten mukaan kokemukset jakautuvat innostukseen, itsensä kehittämiseen, kannustamiseen, helppouteen ja kilpailemiseen.

Tämän tutkielman tarkoituksena on luoda puheenvuoro viidesluokkalaisille oppilaille, jotka syksyllä 2016 suorittivat ensimmäistä kertaa virallisesti Move-mittaukset. Päästäkseni selville oppilaiden käsityksistä koskien mittauksia, haastattelin syksyllä 2016 yhtätoista viidesluokkalaista. Laadullisen ja fenomenografisen tutkimusotteen muodossa analysoin oppilaiden käsityksiä ja muodostan niistä kokonaiskuvan, jossa lähtökohtana on oppilaan oma maailma. Michael Uljens (1989, 7) kuvaileekin, miten fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten käsitysten kuvaamiseen jostakin tietystä ilmiöstä maailmassa. Tutkielmani tarjoaa oman näkemykseni mukaan ensimmäistä kertaa tietoa siitä, mitä oppilaiden mukaan Move-mittauksilla selvitetetään, mikä on mittausten tehtävä ja minkälaisia käsityksiä viidesluokkalaisilla on mittaustilanteen motivaatioilma-  
tosta. Tuloksista on konkreettista apua minulle, tulevalle liikuntaa opettavalle luo-

kanopettajalle, ja toivottavasti myös muille mittauksia järjestäville opettajille. Parhaimmillaan tulokseni toimivat suuntaamaan mittaustilanteen toimintaa entistä herkemmin oppilaiden lähtökohdat huomioiden. Liikunnasta muodostuneiden käsitysten ja kokemusten vaikuttaessa yksilön myöhempään liikunta-aktiivisuuteen, tulee jokaisen opettajan muokata mittaustilanteesta sellainen, että tuloksena on vähintäänkin neutraali kokemus, ellei jopa positiivinen.

Taustoitan tutkielmaani luvussa 2 keskittymällä liikuntakasvatuksen rooliin oppilaiden fyysisen toimintakyvyn seuraamisen näkökulmasta sekä avaamalla miten ja mistä Move-mittauksiin on tultu. Lisäksi kerron Move-mittauksista ja sen tuomista uusista tuulista. Välttääkseni monologin, pidän niin sanotun teoriaosuuden tiiviinä. Pohjustan tutkielmani tarkoitusta luvussa 3 Move-mittausten tarkoituksen kautta ja esitän sen jälkeen tutkimuskysymykseni. Luku 4 koostuu tutkielmani metodologisesta taustasta ja siihen liittyvistä valinnoista. Tulosluvussa 5 esitän tutkielmaani liittyvän teorian yhdessä tulosteni kanssa ja käyn dialogia aikaisempien tutkimusten kanssa. Pohdinnassa tuon esille, miten Move-mittauksille asetetut tavoitteet kohtasivat oppilaiden käsitykset ja minkälaiseksi mittaustilanne muodostui oppilaiden mielestä. Lopuksi pohdin Move-mittauksia laajemmasta kontekstista käsin.



## 2 FYYSISEN TOIMINTAKYVYN SEURAAMINEN OSANA LIIKUNNANOPETUSTA

### 2.1 Fyysinen toimintakyky osana koulujen liikuntakasvatusta

Kenneth Fox (1998, 1) totesi jo muutama vuosikymmen sitten, että liikuntakasvatus on yhteiskunnan muutospaineiden alla. Tällä hetkellä liikunnan tärkeyttä perustellaan toimintakyvyn säilyttämisen kautta. Yhteiskunnan koneellistumisen myötä ihmisten arkiliikunta on selvästi vähentynyt, ja vaikka fyysisestä passivoitumisesta on puhuttu jo pitkään, saatamme vasta nyt huomata tämän istuvan elämäntyylin aiheuttamat seuraukset terveydellemme. Miten koulujen liikuntakasvatuksella voidaan vaikuttaa tähän?

Perusopetuksen oppimiskäsitys (POPS 2014) perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppilaan toimijuutta ja osallisuutta halutaan korostaa. Opetussuunnitelmassa korostetaan tavoitteisiin sitoutumista, johon koulu kasvattaa esimerkiksi. (POPS 2014, 26.) Kouluyhteisö painottaa fyysisen aktiivisuuden merkitystä oppimiselle ja istuvaa elämäntapaa pyritään välttämään. Liikunta pyritään integroimaan luonnolliseksi osaksi jokaista koulupäivää. Oppiaineena liikunnan tehtävänä on tukea jokaisen fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä auttaa suhtautumaan myönteisesti omaan kehoon samalla vahvistaen liikunnallista elämäntapaa. (POPS 2014, 273.)

Lauri Laakso (2007, 16) määrittelee liikuntakasvatuksen olevan laajimmillaan toimintaa, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Liikuntakasvatuksen tavoitteina pidetään kahta kokonaisuutta: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Tämän 1900-luvun loppupuolelta vakiintuneen tarkastelutavan mukaan kasvaminen tai kasvattaminen liikuntaan tarkoittaa sitä, että liikunnalla nähdään olevan itseisarvoa tai välinearvoa. (Laakso 2007, 19.)

Fyysinen toimintakyky tarkoittaa elimistön toiminnallista kykyä selviytyä fyysisyyttä vaativista tehtävistä ja sille asetetuista tavoitteista (Rissanen 1999). Opetushallituksen (2015) määritelmän mukaan oppilaalla on hyvä fyysinen toimintakyky, kun hän jaksaa kulkea koulu- ja harrastusmatkat omin voimin kantamalla itse koulu- ja harrastusvälineensä. Lisäksi oppilaan tulisi jaksaa keskittyä, kirjoittaa, piirtää ja tavata kavereita niin vapaa-ajalla kuin koulussakin. Tulee myös muistaa, että fyysisen toimintakyvyn lisäksi monipuolinen ja terveellinen ruokavalio sekä riittävät yöunet ovat yleisen hyvinvoinnin perusta. (OPH 2015.) Fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen mukaan kouluikäisten (7–18 v.) tulisi liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä. Lisäksi yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää ja ruutuaika viihdemedian ääressä ei saisi ylittää kahta tuntia. (Ahonen, Kannas, Laakso, Lintunen, Sääkslahti & Telama 2008.)

Sami Kalaja (2003) esittää hyvän fyysisen toimintakyvyn olevan hyvinvoinnin perusta ja samalla keskeinen osa koulujen liikuntakasvatusta. Säännöllinen ja riittävän kuormittava liikunta edistää toimintakykyä. Onkin tärkeä tiedostaa, että toimintakykyä ei voida varastoida. Hyvä fyysinen kunto on jatkuvan harjoittelun tulos ja näin ollen oppilas ei voi pelkästään liikuntatuntien puitteissa päästä tähän tavoitteeseen. Sen sijaan koulussa voidaan opettaa, miten kuntoa kohotetaan ja miten saavutettua tilaa ylläpidetään. Lisäksi oppilaille voidaan opettaa tietoja hyvän kunnon merkityksestä ja miten fyysistä toimintakykyä voidaan testata. (Kalaja 2013, 185.) Kunnan huono säilyvyys on myös liikuntakasvatuksen haaste. Miten opettaa lapset liikuntakasvatuksen avulla ymmärtämään fyysisen aktiivisuuden terveysvaikutukset pidemmällä aikatahtimella?

Fyysiselle toimintakyvylle on olemassa erilaisia määritelmiä, sillä eri tahot ja tutkimukset määrittävät sitä omien lähtökohtiensa kautta. Tutkielmassani määritän fyysisen toimintakyvyn osa-alueet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kestävyteen, voimaan, nopeuteen, tasapainoon ja motorisiin perustaitoihin (tasapaino- ja liikkumistaidot ja välineen käsittelytaidot) (POPS 2014, 274). Edellä mainitut toimivat myös Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmän perusteina (Pietilä & Kalaja 2013, 82).

## 2.2 Oppilaiden fyysisen toimintakyvyn mittaaminen

Liikuntatieteellisen Seuran (2010) määritelmän mukaan kuntotestaamisella tarkoitetaan ihmisen fyysisen kunnan perusominaisuuksien mittaamista ja arviointia. Testaaminen sisältää aina myös palautteen ja liikuntaohjeiden antamisen. Testaajalla on iso rooli mittaustilanteessa ja siksi Liikuntatieteellinen Seura onkin kirjannut ohjeet, joita jokaisen testaajan roolissa olevan tulee noudattaa. Mittauksissa tulee huolehtia suorittajien turvallisuudesta, jotta vammat minimoitaisiin. Testaajan tulee toimia yksilöä kunnioittaen ja jokaisen oppilaan yksityisyyttä on suojattava. Tärkeä huomio on myös se, että testauksia järjestävällä opettajalla on oltava liikunta- tai terveydenhuoltoalan koulutus. Mittaustilanteessa oppilaille jaetaan selkokieliset ohjeet testiosioista ja lisäksi opettaja antaa sanalliset ja yksinkertaiset valmistautumisohteet. Testien jälkeen jokaiselle osallistuneelle annetaan henkilökohtainen palaute niin suullisesti kuin myös kirjallisesti, jotta tulosten avulla voidaan tukea oppilaan liikunnan harrastamista. Viimeisenä, opettajan tulee käsitellä testitiedot ja niiden tallentaminen lakien ja asetusten vaatimalla tavalla, jotta jokaisen yksityisyyden suoja on turvattu. (Heinonen 2010, 61–63.)

Suomessa koululaisten fyysistä toimintakykyä on seurattu säännöllisesti jo 1960-luvun loppupuolelta alkaen. Koululaisten mittaamiseen on käytetty pitkään Nupposen, Soinin ja Telaman (1999) kehittämää kunnan ja liikehallinnan mittaristoa. Testistö koostuu kahdestatoista osasta ja se on suunnattu viidesluokkalaisille ja sitä vanhemmille. Kuntoa ja liikehallintaa kartoittava mittaristo luotiin testaamaan kestävyyttä, voimaa, nopeutta ja notkeutta. Koululaisten kunto- ja liikehallintamittaristo pitää sisällään kestävyyssukkulajuoksun, istumaannousun vaiheittain, istumaannousu 30 sekuntia, sukkulajuoksun 10 x 5 metriä, edestakaisin hyppeilyn, vauhdittoman pituushypyn, vauhdittoman viisloikan, eteentaivutuksen, flamingoseisonnan, 8-kuljetuksen, käsipainojen noston sekä tarkkuusheiton ja kiinnioton. (Nupponen, Soini & Telama 1999, 9–10, 13.) Nupposen (2004, 197) mukaan valtakunnallista tutkimustietoa lasten ja nuorten kunnosta on kerätty yhdestä kolmeen kertaa vuosikymmenessä, mutta tuloksia on hyödynnetty vaihtelevasti ja yhtenäinen toimintatapa on jäänyt puuttumaan.

Kalaja ja Pietilä (2013) tuovat esille, miten tarkasti varhaislapsuuden kokonaisvaltaista kehitystä seurataan neuvoloissa. Lisäksi siellä myös selvitetään säännöllisin väliajoin motorisen kehityksen tilaa. Fyysisen toimintakyvyn tiedetään vaikuttavan lasten ja nuorten hyvinvointiin ja terveyteen, mutta siitäkin huolimatta varhaislapsuuden jälkeen kouluissa seurataan ainoastaan painon ja pituuden tilaa, jotka eivät yksinään anna kokonaiskuvaa oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä. Peruskoulu tavoittaa kaikki lapset ja nuoret ja sieltä löytyy myös osaava ammattiryhmä, joiden avulla fyysistä toimintakykyä olisi mahdollisuus seurata luotettavasti ja täsmällisesti.

Huoli lasten ja nuorten kunnon tilasta sekä validin tiedon puuttuessa opetushallitus lähti suunnittelemaan keväällä 2008 kokonaisuutta, jonka avulla fyysisestä toimintakyvystä voitaisiin kerätä objektiivista tietoa. (Kalaja ja Pietilä 2013, 81.) Sääkslahden ja kumppaneiden (2015b, 55) mukaan myös voimassa olevat lait velvoittavat seuraamaan lasten ja nuorten fyysistä toimintakykyä. Valitettavasti välineitä siihen ei vain ole tähän asti ollut. Lopulta kehitettiin Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä, jossa on piirteitä Nupposen, Soinin ja Telaman kunto ja liikehallinnan mittaristostakin.

### **2.3 Move – fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä**

Vuosina 2010–2012 Valtionhallinto kehitti osana Liikkuva koulu -hanketta peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Moven, joka on suunnattu viides- ja kahdeksasluokkalaisille. Seuranta on suunniteltu kattamaan kaikki fyysisen toimintakyvyn osa-alueet. Järjestelmän tavoitteena on kartoittaa oppilaiden fyysistä toimintakykyä, antaa siitä palautetta ja ohjata oppilaita pitämään huolta omasta hyvinvoinnistaan. (Pietilä & Kalaja 2013, 82.) Move-projektin lähtökohdaksi on määritelty oppilaan selviytyminen arjen tehtävistä. Arkipäivän fyysisiin tehtäviin on sisällytetty myös ennaltaehkäisevä ajatus koskien nyky-päivän istuvaa elämäntapaa.

Mittausten pohjaa on luotu selvittämällä kansainvälisesti erilaisten testien kokonaisuuksia. Tarkoituksena oli luoda kokonaisuus, jonka avulla voitaisiin seurata istuvan elämäntyylin ongelmakohtia, mutta suomalaisiin kouluolosuhteisiin sopivaa kokonaisuutta ei löytynyt sellaisenaan. Lisäksi monet maailmalla käytössä olevat testistöt vaativat mittaajalta erityistä osaamista tai välineistöä. Ongelmaksi osottautui myös se, että erilaiset testit ja mittausosiot eivät olleet lähtöisin lasten ja nuorten arkielämän kokemusmaailmasta. Näistä syistä oli tarpeen luoda täydentäviä mittausosioita. Loppujen lopuksi Move-mittauksille järjestettiin kolme pilotointikierrosta, joista ensimmäiseen osallistui kuusikymmentä ja toiseen jopa kolmesataa oppilasta. Viimeisen pilotointikierroksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja koululaisten kokemuksia mittausosioista ja samalla haluttiin selvittää palautejärjestelmän toimivuutta. (Sääkslahti ym. 2015b, 57.)

Movessa keskeisenä ajatuksena on palautteenanto, joka kohdistetaan oppilaalle itselle, huoltajille sekä kouluterveydenhuollolle ja opettajille. Oppilasta halutaan informoida hänen fyysisen toimintakyvyn tilastaan sekä antaa konkreettisia neuvoja, miten muuttaa tilannetta paremmaksi. Oppilaan huoltajille tietoa pyritään syventämään niin, että kotona tiedostettaisiin, miten toimintakyvyn taso on yhteydessä arjessa jaksamiseen ja selviytymiseen. Terveystarkastuspuolesta käytetään tuloksia osana laajoja terveystarkastuksia, jotka pidetään aina viidennellä ja kahdeksannella luokalla. (Pietilä & Kalaja 2013, 82.) Tämän järjestelmän myötä on myös ensimmäistä kertaa mahdollista kerätä valtakunnallista, tieteellisesti validia tietoa lasten ja nuorten fyysisen kunnon tilasta, sillä kaikki tulokset kirjataan valtakunnalliseen tietojärjestelmään poliittisten päättäjien sekä oppilaiden kanssa työskentelevien työn tueksi. (Opetushallitus 2016.)

Move-mittausosiot koostuvat kuudesta eri fyysisen toimintakyvyn testaamisen osa-alueesta ja ne on tarkoitettu toteuttaa koko luokalle kahden liikuntatunnin aikana. 20 metrin viivajuoksulla pyritään arvioimaan oppilaan maksimaalista hapenottokykyä. Juoksu suoritetaan 25 metriä pitkällä radalla äänentoistolaitteen ilmoittamalla kiihtyvällä vauhdilla. Vahdittomalla viisloikalla mitataan oppilaiden

alaraajojen voimaa, nopeutta ja dynaamista tasapainoa ja liikkumistaitoja. Ylävartalon kohotus eli vatsalihasarutistus mittaa puolestaan vatsalihasten voimakkuutta. Hartiaseudun ja yläraajojen lihasten dynaamista voimakkuutta ja lihaskestävyyttä arvioidaan etunojapunnerruksilla. Kehon liikkuvuutta testataan kolmella eri asennolla. Kyykistyksellä testataan alaraajojen ja lantion alueen liikkuvuutta. Alaselän ojennus täysistunnassa mittaa puolestaan alaselän ja lonkan alueen nivelien liikelaajuutta. Yläraajojen ja hartian alueen liikkuvuutta testataan nostamalla toinen käsi yläkautta selän taakse samalla, kun toinen tulee lapaluiden väliin alakautta. Heitto–kiinniotto -yhdistelmällä mitataan oppilaan käsittely- ja havaintomotorisia taitoja ja yläraajojen voimaa. (Kalaja 2013, 198–199.)

## **2.4 Uudistuksen myötä tulleet tuulet**

Mikko Huhtiniemen (2016) mukaan Move–järjestelmä sai positiivisen vastaanoton niin opettajien kuin myös terveydenhoitajien näkökulmasta. Syksyllä 2016 kerätyn palautteen mukaan mittausten koettiin tuovan uusia työkaluja liikunnanopetukseen. Erityismainintoja sai toimintakyvyn painottaminen suorituskyvyn sijaan. Palautetta antaneet opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että mittausten järjestäminen oli työlästä ja vaati paljon organisointia. Mittausosioista ylävartalon kohotus koettiin haastavimmaksi ja se saikin osaltaan eniten kritiikkiä. (Huhtiniemi 2016, 38–39.)

Huhtiniemi (2016) kirjoittaa, miten Move–mittaukset toimivat pedagogisena työkaluna silloin, jos se sisältää muutakin kuin vaan mittausten suorittamista ja tulosten tallentamista tietokantaan. Mittauksissa tulee korostaa sitä, että parhaansa yrittäminen riittää, ja että jokainen tekee mittauksia vain itseään varten. Oppilaita tulee auttaa ymmärtämään, miten oman kunnan taso vaikuttaa jokapäiväiseen elämään. Lisäksi opettajan tulee olla se, joka kertoo konkreettisesti, miten taitoja ja ominaisuuksia voisi harjoitella. Seurannalla pyritään konkretisoimaan jokaisen kehittyminen ja harjoittelun vaikutukset. (Huhtiniemi 2016, 39.)

Uudistaminen tuo luonnollisesti mukanaan haasteita. Move–mittausten haasteiksi Sääkslahti ja kumppanit (2015) nimeävät esimerkiksi opettajien terveydenhoitohenkilöstön tulevan yhteistyön sekä täydennyskoulutuksen. Toinen mainituista haasteista koskee erityisen tuen oppilaita, joita oli vuonna 2013 neljätoista prosenttia. Tämän ryhmän tulokset kirjataan tietokantaan S-merkinnällä, sillä he myös suorittavat testit sovelletusti verrattuna muihin. S-merkintää perustellaan sillä, että tällä hetkellä ei ole vielä tietoa siitä, kuinka moni osallistujista tarvitsee mittausten soveltamista liikunnallisten esteiden takia. Tästä syystä sovellettuja tuloksia ei voida käsitellä yhdessä koko ikäluokkaa kuvaavissa muuttujissa. Haasteena voidaan myös pitää sitä, miten tehokkaasti valtakunnallisesti validia tietoa lasten ja nuorten kunnon tilasta osataan tulevaisuudessa hyödyntää. (Sääkslahti ym. 2015b, 59.)

Syksyn 2016 valtakunnan tason raportin (Opetushallitus 2017) mukaan istuvan elämäntavan vaikutukset ovat nähtävillä saaduista tuloksista. Joka viides viidesluokkalainen poika ei saa liikkuvuusosion alaselän ojennuksessa täysistunnassa selkäänsä täysin suoraksi istuessaan lattialla. Työillä tilanne on kuitenkin parempi ja heistä 93 % prosenttia onnistui liikkeessä. Liikkuvuusosion toinen osa, kyykistys, tuotti myös odotusten mukaisesti haasteita, etenkin pojille. Lisäksi havaintomotoriikkaa testaava osio pallon heitto- ja kiinniottoyhdistelmä osottautui ongelmalliseksi. (Opetushallitus 2017.) Oman näkemykseni mukaan syksyn 2016 tulokset osoittavat sen, mistä on ollut huolta jo pitkään. Onkin erittäin oleellista, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 274) kehoitetaan keskittymään motoristen perustaitojen vakiinnuttamiseen sekä ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksia kuten liikkuvuutta.

## 3 TUTKIELMAN TARKOITUS

### 3.1 Oppilaille hyvinvointia Movesta

Judith Flohr ja Jacqueline Williams (1997, 408) korostavat, miten tärkeää on arvioida oppilaiden asenteita kuntotestausta kohtaan, sillä heidän asenteillaan on vaikutusta siihen, minkälaisiksi kuntotestaustunnit muotoutuvat. Oppilaiden näkökanta koulujen liikuntatunneilla toteutettavista mittauksista on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle. Opettajien tulee tietää, miten oppilaat käsittävät fyysisen toimintakyvyn mittaamisen liikuntatunneilla, koska mittaustilanteet vaikuttavat myös siihen, minkälaisia kokemuksia oppilaat saavat koululiikunnasta.

Vuosiluokille 3–6 yhdeksi liikunnanopetuksen tavoitteeksi on asetettu, että oppilasta kannustetaan ja ohjataan kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan. Sen lisäksi tavoitteena on ohjata oppilasta arvioimaan omaa kuntoaan. (POPS 2014, 274.) Näihin tavoitteisiin voi pyrkiä liikunnantunneilla tehtävien toimintakykytestien avulla. Suomessa on pitkään käytetty 1970-luvulta lähtöisin olevia kunnon ja liikehallinnan testejä, mutta syksyllä 2016 voimaan astuneessa opetussuunnitelmassa (2014) on otettu käyttöön uusi valtakunnallinen fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Move!, joka veloitetaan järjestettäväksi viides- ja kahdeksasluokkalaisille.

Muutamien vuosien sisällä julkaistut artikkelit Move-mittauksista osoittavat, miten tarkasti mittauksia on suunniteltu ja miten niitä on pyritty kehittämään opettajilta saatujen palautteiden perusteella (Kalaja & Pietilä 2013; Sääkslahti, Hirvensalo, Huhtiniemi, Pietilä, Hietanen-Peltola 2015a; Sääkslahti ym. 2015b; Huhtiniemi 2016). Sääkslahden ja kumppaneiden (2015b, 59) sanoin: ”Parhaimmillaan Move! voi olla oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisen väline.” Tämän ajatuksen pohjalta lähdän selvittämään, miten oppilaat itse käsittävät mittaukset, joihin he osallistuvat viidennellä ja kaheksannella luokalla.



### 3.2 Tutkimuskysymykset

Sääkslahden (2015) ja kumppaneiden mukaan oppilailla on usein vaikeuksia ymmärtää mitä mitataan, miksi mitataan ja mitä tulokset kertovat. Siksi opettajien tulee nimenomaan opettaa, mitä vaikutuksia hyvällä toimintakyvyllä on oppilaan arkeen, hyvinvointiin ja terveyteen. (Sääkslahti ym. 2015b, 57.) On ensiarvoisen tärkeää, että mittauksilla on selkeä funktio myös oppilaille, jotta mittauskokonaisuus muodostuu sisäisesti motivoivaksi. Täten pyrin tutkielmallani antamaan äänen lapsille, jotta heidän näkökantansa pääsee esille ja saadaan tietoon oppilaiden käsitysmaailma koskien Move-mittauksia. Olen tulevana luokanopettajana kiinnostunut alakoululaisten käsityksistä ja pyrin tutkielmallani vastaamaan pääkysymykseen:

#### **Minkälaisia käsityksiä viidesluokkalaisilla oppilailla on Move-mittauksista?**

Jotta saisin monipuolisen kuvan oppilaiden käsityksistä koskien mittaustilanteita, lähestyn kokonaisuutta kolmessa osassa seuraavien alakysymysten kautta:

##### **Mitä Move-mittauksilla selvitetään?**

##### **Mitkä ovat Move-mittausten tehtävät?**

##### **Minkälainen motivaatioilmasto mittaustilanteessa vallitsee?**

Alakysymysten avulla selvitan, miten oppilaat mieltävät fyysisen toimintakyvyn, jota mittausten avulla pyritään selvittämään. Tiedustelen myös, mitä tehtäviä oppilaat nimeävät mittauksille. Peilaan saamiani vastauksia opetussuunnitelman ja Move-mittauksille asetettuihin tavoitteisiin. Viimeisen alakysymyksen avulla selvitan, minkälainen motivaatioilmasto mittaustilanteessa vallitsee ja mikä on oppilaiden suhtautuminen mittaustilanteeseen.

## 4 TUTKIELMAN TOTEUTUS

### 4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Marja Koukkari (2010, 43) tiivistää fenomenografian olevan ilmiön kuvaamista. Ference Marton (1988, 146) tarkentaa näiden kuvailujen olevan aina suhteellisia, kokemuksellisia, sisällöllisiä ja laadullisia. Michael Uljens (1989, 10) nimeää fenomenografian laadullisesti suuntautuneeksi empiiriseksi tutkimusotteeksi siksi, että sen avulla kuvaillaan ihmisten käsityksiä eri näkökulmista ja analysoinnin sekä tulkintojen avulla pyritään ymmärtämään käsitysten erilaisuutta. Tutkielmani noudattaa fenomenografista tutkimusotetta, joten etsin aineistostani laadullisesti erilaisia ja yhteneviä tapoja käsittää Move-mittaukset liikuntatunneilla ja vertailen löytämiäni käsityksiä toisiinsa.

Uljens (1989, 15) toteaa fenomenografisen tutkimuksen painottavan sitä, että kokemus on pohja, jonka päälle käsitys rakennetaan. Marton ja Wing Pong (2005, 336) perustelevat, että käsityksiä voi kuvata esimerkiksi tapana ymmärtää tai kokea jotakin, mutta kuitenkin niiden keskeinen merkitys aina on sama. Oman näkemykseni mukaan Move-mittauksista muodostuneet käsitykset peilaavat sitä, miten oppilaat ovat kokeneet kyseisen asian tapahtumahetkellä. Tästä johtuen termit käsitys ja kokemus kulkevat rinnakkain tutkielmassani, enkä koe tarpeelliseksi erotella niitä toisistaan erityisesti siitä syystä, että tutkimusjoukkona ovat viidesluokkalaiset lapset, joiden kanssa on luontevampi keskustella kokemuksista kuin käsityksistä.

Anneli Niikon (2003) mukaan termi fenomenografia otettiin käyttöön virallisesti 1980-luvun alkupuolella professori Martonin toimesta. Marton tutki Göteborgin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa käytännön tarpeidensa takia oppimiseen ja koulutukseen liittyviä ongelmia. Täten fenomenografia on vienyt kasvatustieteellistä tutkimusta eteenpäin siten, että nykyään tutkitaan käyttäytymisen

lisäksi ajattelua ja opetuksen tutkimisesta on siirrytty myös oppimisen tutkimiseen. (Niikko 2003, 7, 10–11.) Martonin (1981) kuvailema esimerkki konkretisoi fenomenografisen tutkimusotteen luonteen: Opetustilanteesta puhuttaessa, oppilaille on lähes poikkeuksetta erilainen käsitys opetettavasta asiasta verrattuna esimerkiksi opettajaan tai oppikirjan tekijään. Tämä ristiriita sisältyy oppimisprosessiin ja mikäli keskitytään tutkimaan juuri näitä käsitysten erilaisia ilmenemismuotoja, pystymme myös tutkimaan oppimista. (Marton 1981, 183.) Kun tutkielmani tarkoituksena on tuoda oppilaiden näkökulma esille, tavoitteenani ei ole arvottaa käsityksiä paremmuusjärjestykseen. Martonin (1988, 146) näkemyksen mukaan tutkijalla ei ole edes olemassa välineitä mahdollisten oikeiden ja väärin käsitysten arvioimiseen. Kuten Marton ja Shirley Booth (1997, 111) kuvailevatkin – fenomenografia on sitä, että käsitysten järjeistämisen sijaan pyritäänkin ymmärtämään niitä tapoja, miten yksilöt käsittävät tutkittavan ilmiön.

Martonin (1988, 145) mukaan fenomenografiassa tutkimuskohteena on erilaisista arkipäiväisistä ilmiöistä muodostuneet käsitykset ja erilaiset tavat ymmärtää niitä. Marton (1996, 187) myös toteaa, miten fenomenografian avulla voi ymmärtää yksilöiden laadullisesti erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä ja kuvata riisutusti, miten kukin sen kokee. Yksilön käsitysten ja maailman välille muodostuu aina suhde, joten siksi tavoitteena ei ole tutkia maailmaa itsessään vaan sen sijaan ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografi ei pyri kuvailemaan asioita niin kuin ne ovat, vaan tavoitteena on hahmottaa miten asiat ilmevät ihmisille. Tätä kutsutaan niin sanotuksi toisen asteen näkökulmaksi ja se on yksi fenomenografian peruseriaatteista. (Marton 1988, 145–146.)

Marton ja Booth (1997, 113) huomauttavat, että ilman yksilön kokemusta ja kokemuksen kohteen välistä suhdetta kumpikaan ei voisi olla samanlainen ilman toista – kuvailijaa ei voi irrottaa kuvatusta ilmiöstä. Mira Huusko ja Susanna Paloniemi (2006, 165) jatkavat toteamalla, että fenomenografian avulla voi kuvata käsitysten erilaisuutta sillä ehdolla, että ei irrota käsityksiä kyseessä olevasta ajatteluuyhteystä. Tutkijalle toiseen asteen näkökulma ei ole täysin ongelmaton. Miten varmistun siitä, että ymmärrän mikä on lapsen ajatteluuyhteys käsittelyssä

olevan aiheen tiimoilta? Haastattelutilanne ja sen purkaminen ja analysointi vaatii oman näkemykseni mukaan vahvaa ihmistuntemusta, jotta on edes mahdollista päästä käsiksi käsitysten luonteeseen. Koen edukseni sen, että olen itse päässyt osallistumaan Move-mittauksiin liikunnan sivuaineopintojeni myötä. Tästä on apua nimenomaan edellä mainittujen ajatteluyhteyksien ymmärtämisessä.

Marton ja Booth (1997) kirjoittavat, miten tutkimukseen osallistuneet eivät välttämättä ole parhaimmillaan aineistonkeruuhetkellä ja esittävätkin ajatuksen, että voiko tutkija tällöin tehdä yleistyksiä siitä, miten tutkittavan ilmiön voi käsittää. He (Marton & Booth 1997, 128) kuitenkin jatkavat ja toteavat, että vaikka tutkija ei löydä sitä kaikista yleisintä tapaa kokea käsittelyssä oleva asia, on kuitenkin saatanut löytyä tapa, miten ilmiö voidaan kokea tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. Vaikka Marton, fenomenografian niin sanottu luoja, kuvaileekin laadullisen tutkimuksen toteuttamista muun muassa yleistettävyyden kautta, en tavoittele sitä omassa tutkielmassani. Tulokseni perustuvat tietyn ajan ja paikan tapaan mieltää liikuntatuntien Move-mittaustilanteet. Pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti haastattelemieni oppilaiden käsityksiä, enkä pyri esittämään tuloksiani siten, että ne kuvaisivat valtakunnallisesti oppilaiden näkemyksiä mittaustilanteista.

Martonin (1988, 146) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulokset esitetään kuvauskategoriajärjestelmänä. Uljens (1989, 41) selventää tämän niin, että aineistosta löydetyt käsitykset kuvataan kuvauskategorioiden avulla siten, että kokonaisuus on kohtuullisesti peilattavissa aineiston käsitysten ilmenemisyhteyksiin. Käsitysten erilaisuuksista muodostamani kategoriat tarjoavat konkreettisen apuvälineen opettajille, jotka järjestävät Move-mittauksia. Tutkielmani tarjoaa tietoa siitä, mikä on oppilaiden käsitys hyvästä fyysisestä toimintakyvystä ja miksi mittauksia heidän mukaan järjestetään. Viimeisenä tuon esille minkälainen motivaatioilmasto mittaushetkellä vallitsi oppilaiden käsitysten mukaan.

## 4.2 Viidesluokkalaiset oppilaat tutkimusjoukkona

Tutkimushenkilöiden valintaan vaikutti fenomenografisen tutkimussuuntauksen olettamus siitä, että tutkittavilla on oltava omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 124). Move–mittaukset suoritetaan opetussuunnitelman (POPS 2014, 274) velvoittamana viidennellä ja kahdeksannella luokalla. Valitsin kohderyhmäkseni tulevana luokanopettajana viidesluokkalaiset oppilaat, jotka suorittivat syksyllä 2016 Move–mittaukset ensimmäistä kertaa virallisesti.

Valitsin satunnaisotannalla koulun Pohjois-Suomesta ja koulussa oli kaksi eri viidettä luokkaa. Jätin tutkimuslupalappuja seitsemän kummallekin luokalle. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1996, 39) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskeinen kriteeri ei ole aineiston koko vaan tulkintojen syvyys. Ajatuksenani oli, että neljäntoista oppilaan haastatteluilla päästään lähelle niin sanottua saturaatiopistettä, jonka jälkeen uusia käsityksiä ei enää tule ilmi. Koin myös, että suurempi aineisto olisi tuntunut hallitsemattomalta pro gradu -tutkielman laajuiselle työlle.

Toteutin haastattelut joulukuussa 2016 ja haastattelupäivään mennessä yhteensä yksitoista oppilasta oli palauttanut lupalapun. Haastateltavista yksi oli poissa. Seuraavalla viikolla palatessani koululle sijaistamaan, pääsin haastattelemaan vielä yhtä oppilasta, joka oli kipeänä haastattelupäivänä. Loppujen lopuksi haastatteluaineistoni koostuu yhdestätoista oppilaasta: neljästä pojasta ja seitsemästä tytöstä. Toiselta luokalta haastattelin viittä ja toiselta kuutta oppilasta. Haastattelin kaikki vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet neljä poikaa, mutta koska halukkaita ei ollut enempää, haastattelin useampaa tyttöä. Sukupuoli oli ainoa kriteeri, jota pyrin painottamaan kerätessäni haastateltavia, mutta muuten jokainen oppilas on satunnaisesti valittu, enkä tiennyt heistä mitään etukäteen. Tutkielmassani oppilaat voi erottaa toisistaan haastattelun järjestysluvun ja sukupuolen perusteella (esim. 11T tai 2P).

### 4.3 Oppilaiden yksilöhaastattelut

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu toteutetaan usein haastattelulla (Marton 1988, 154; Sin 2010, 314). Päädyin haastatteluihin siksi, että käsitysten tutkiminen saattaisi jäädä pinnalliseksi, mikäli aineistonkeruuhetkellä ei olisi mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä. Martonin ja Boothin (1997, 131–132) mukaan haastattelurunko rakennetaan tutkimuskysymysten mukaan teemoiksi ja haastattelutilanne on suotava pitää mahdollisimman avoimena – lasten haastatteluissa korostuu kuitenkin konkreettisuus ja kysymysten tarkempi määrittely. Valmistauduin haastatteluihin muotoilemalla etukäteen tutkimuskysymyksiini liittyvät aiheet teemoiksi ja lisäämällä runkoon apukysymyksiä, joita voisin tilanteen niin vaatiessa käyttää. Tällä varmistin sen, että kaikki haluamani asiat käsiteltäisiin kunnolla. Jokainen haastattelu eteni vaihtelevassa järjestyksessä teemojen mukaan. Haastattelurunko löytyy liitteestä yksi.

Maarit Alasuutari (2005, 154) tuo esille tärkeän näkökulman, joka korostuu erityisesti silloin, kun haastateltavina ovat lapset: jotta laadullisessa tutkimuksessa tavoitetaan lapsen tapa käsittää ympäröivä maailma, täytyy vuorovaikutuksen pääkielen olla lähtöisin lapsesta itsestään. Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2008, 131) jatkavat ja huomauttavat, miten tärkeää on, että haastateltava ei oleta lasten tuntevan tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitteitä. Huomioin lasten näkökulman haastatteluiden aikana esimerkiksi siten, että olin operationalisoinut osan käsitteistä: hain vastauksia siihen, mitä Move–mittauksissa mitattava fyysinen toimintakyky tarkoittaa, mutta lapsilta kysyin sen sijaan, mitä tarkoittaa hyvä kunto. Haastattelutunnelmaan pyrin vaikuttamaan positiivisesti mainitsemalla olevani opiskelija ja kerroin tehtäviini kuuluvan haastatteluiden tekemisen – tällä keinolla pyrin välttämään kuulustelijan roolia, joka on Sirkka Ahosen (1994, 137) mukaan haitallista fenomenografiselle tutkimukselle.

Kunnioitin haastateltavia valitsemalla häiriöttömät haastattelutilat eikä minkään haastattelun aikana ollut kiire mihinkään. Pidin haastattelut oppilaiden koululla

koulupäivän aikana joko heidän omassa luokassaan tai pienryhmätilassa. Kertasin jokaiselle haastateltavalle mistä tutkielmassani olikaan kyse ja mitä pyrin sillä selvittämään. Oppilaat suhtautuivat haastatteluihin innokkaasti jakaessani lupalappuja, mutta itse tilanteen tullen saatoin huomata lievää jännitystä osassa. Loin mukavan ilmapiirin tiedustelemalla alussa mitä oppilas tekee vapaa-ajalla ja mikä on hänen mielestään mukavinta koululiikunnassa. Kannustin oppilaita tuomaan esille kaiken, mitä tuli mieleen ja painotin, että tässä tilanteessa ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Pidin tämän myös itse mielessä, sillä tutkielmani tavoite perustuu toisen asteen näkökulmaan (Häkkinen 1996, 32).

Marton ja Booth (1997) kehottavat tutkijaa keskittymään haastatteluhetkellä nimenomaan niihin näkökulmiin, joita haastateltavat tuovat esille, sillä juuri niiden kautta tutkittavaa ilmiötä hahmotetaan. Haastattelijan täytyy niin sanotusti työskennellä haastateltavan kanssa ja auttaa häntä herättämään tietoisuutensa käsitelyssä olevasta asiasta. (Marton & Booth 1997, 129–130.) Seuraava esimerkki kuvastaa haastattelutilanteideni aktiivista kuuntelua (Ahonen 1994, 136).

Haastattelija: *”No miltä niiden Move–mittausten tekeminen susta tuntui?”*

Haastateltava 4T: *”Noo, aika rankalta.”*

Haastattelija: *”Okei. Mitä luulet, mikä niistä teki niinku rankan?”*

Haastateltava 4T: *”Noo, ehkä se juoksuhomma, ku siinä ei vaan jaksanu juosta niin paljoa.”*

Laadullista tietoa voidaan saavuttaa esittämällä syventäviä kysymyksiä siitä, mitä haastateltava on edellä maininnut. Fenomenografisen tutkimuksen onnistuminen edellyttää syventymistä haastattelutilanteeseen, jotta tarkentavia kysymyksiä onnistutaan esittämään haastateltavan vastausten perusteella. Tällöin vältetään liian vaikeiden kysymysten esittämiseltä. (Ahonen 1994, 137.) Alasuutari (2005, 160) on sitä mieltä, että lapset eivät välttämättä osaa vastata haastatteluissa kysymyksiin, joissa tiedustellaan suoraan, miltä jokin asia on tuntunut. Haastatel-

lessani lapsia halusin kuitenkin aloittaa pohdinnassa olevan aiheen usein nimenomaan tuntemusten kautta. Mikäli lapsi ei osannut antaa suoraa vastausta, tarkensin kysymystäni esimerkiksi siten, että tiedustelin erikseen aiheeseen liittyvää positiivista muistoa ja päinvastoin negatiivista. Alasuutari (2005, 160) toteaaakin, miten vastaaminen voi helpottua, kun kysytään iloisinta tai surullisinta asiaa, joka on haastateltavalle tapahtunut.

Päädyin keräämään aineistoni yksilöhaastatteluun, sillä koen, että esimerkiksi ryhmähaastattelutilannetta olisi ollut haastava syventää usean oppilaan jatkuvan keskustelun lomassa. Toisaalta voidaan ajatella, olisivatko ryhmäläiset syventäneet keskustelua keskenään, jolloin olisin itse vain toiminut keskustelun ohjaajana. Yksilöhaastatteluilla kuitenkin pääsin varmistamaan sen, että haastattelu tuottaa laadullista tietoa. Alasuutarin (2005, 162) mukaan lasten haastatteluissa korostuu nimenomaan vuorovaikutus. Lasten haastatteluissa on rakennettava tilannetta haastateltavan elämästä käsin, jolloin haastattelijan on oltava herkkä ja reflektiivinen. Oman kokemukseni mukaan pääsin näihin tavoitteisiin paremmin käsiksi nimenomaan siksi, että olin haastattelutilanteessa kahdestaan haastateltavan kanssa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 139) mukaan litteroinnille ei ole yksiselitteistä ohjetta, vaan se suoritetaan tutkimustehtävän mukaisesti. Samantha Sin (2010, 314) kuitenkin huomauttaa, että puhuttu kieli eroaa kirjoitetusta tekstistä ja tämän takia tulee olla tarkkana, ettei haastattelutilanteen konteksti muutu litteroidessa. Litteroin haastattelut sanasta sanaan kirjoittaen ylös oleellimmat nonverbaaliset viestit, kuten naurahdukset tai tauot. Näin tein sellaisille haastattelun osille, jotka olivat oleellisia tutkimusongelmani kannalta. Väljempää litterointia toteutin silloin, kun puhe oli jostain, mikä ei liittynyt omasta mielestäni tutkimusongelmaani. Haastattelut kestivät kahdeksasta seitsemääntoista minuuttiin oppilaiden puheliaisuudesta riippuen. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 43 sivua (Arial fontti 12, riviväli 1,5).



#### 4.4 Fenomenografinen analyysi

Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan fenomenografista analyysia johtaa aineisto eikä teoria. Tästä johtuen analyysia ei voi suorittaa yhdellä tiukalla, askeleittain etenevällä metodilla (Uljens 1989, 44). Analysoitavan aineiston tulee olla riittävä, mutta haastateltavien määrälle ei ole olemassa sääntöä (Eskola & Suoranta 1998, 62). Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan laadukkuutta sekä merkitysten tarkkaa havainnointia. Täten aineiston runsaus saattaa johtaa pinnalliseen analysointiin tai tiedonhallintaan liittyviin ongelmiin (Sin 2010, 312–313). Haastatteleamalla yhtätoista oppilasta varmistin sen, että aineisto tulee käytyä yksityiskohtiaan myöten läpi. Vaikka kirjallisuus ei tarjoa täysin yksityiskohtaista muuttia analyysin tekemiselle, löytyy kuitenkin esimerkkejä siitä, miten analyysi voidaan jakaa kolmeen (Uljens 1989) tai neljään (Niikko 2003) erilaiseen vaiheeseen. Noudatan tutkielmassani Huuskon ja Palomäen (2006, 167) nelivaiheista järjestelmää, joka on luotu Uljensia (1989, 44) mukaillen.

##### *Merkitysyksiköistä ensimmäisen tason kategorioiksi*

Analyysi alkaa yleensä sillä, että haastatteluja luetaan läpi etsien ilmaisuja ja niiden välisiä eroavaisuuksia (Åkerlind 2005, 324). Martonin (1988, 154) mukaan ilmaisuja etsitään niiden kysymysten johdattelemana, joilla voidaan saada vastauksia tutkimusongelmaan. Toteutin analyysin ensimmäisen vaiheen kolmen eri askeleen kautta. Ensimmäisenä luin aineiston läpi muutamaan otteeseen, jotta hahmottaisin kokonaisuuden. Tämän jälkeen luin aineiston aina yksi tutkimuskysymys mielessäni läpi ja alleviivasin kuhunkin kysymykseen sopivia ilmaisuja. Tässä vaiheessa jotkut ilmaisut saattoivat kuulua useamman kuin yhden tutkimuskysymyksen alaisuuteen ja lisäksi osa ilmaisuista ei vielä sijoittunut minkään tutkimuskysymyksen alle. Koin, että yksi tutkimuskysymys kerrallaan mielessäni aineistoa oli helpompi käydä systemaattisesti läpi verrattuna siihen, että olisin yhdellä kerralla yrittänyt alleviivata kaiken, mikä liittyy Move-mittauksiin. Loppujen lopuksi löysin aineistostani yhteensä 187 Move-mittauksiin liittyvää ilmaisua, joista analysoitavaksi päättyi tutkimuskysymysten tarkennuttua 155.

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on löytää laadullisesti erilaisia käsityksiä aineiston joukosta, eikä käsityksiä tulkita yksilötasolla. (Sin 2010, 315.) Uljens (1989, 42) täsmentää, että yksilöihin voi keskittyä siten, että heidän käsityksiään vertaillaan suhteessa toisiinsa. Analyysin toisessa vaiheessa keskitytään ilmauksiin siten, että huomiota ei suunnata ilmaisua tuottaneeseen yksilöön. Tutkijan tulee kuitenkin pitää mielessä asiayhteys, josta ilmaisu on otettu. (Marton 1988, 154.)

Analyysin toisessa vaiheessa muutin ilmaisut merkitysyksiköiksi ja ryhmittelin merkitykselliset ilmaisut teemoiksi samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan (Niikko 2003, 34). Teemoja oli alussa viisi, mutta ne tiivistyivät analyysin edetessä kolmeen välttääkseni päällekkäisyyksiä. Merkitysyksiköitä työstäessäni pidin mielessäni Ahosen (1994, 143) muistutuksen siitä, että vain ajatuksellisista kokonaisuuksista voi löytyä merkitys. Tämä näkyy taulukosta 1 siten, että osa ilmaisuista on saanut merkitysyksikön muutamasta sanasta, kun taas osa on muunnettu muutamasta virkkeestä. Kun lausumat olivat saaneet merkitysyksikön, lajittelin ne teemoiksi tutkimuskysymysten mukaan käyttäen apuvälineenä värikoodeja.

Taulukko 1. Tiivistelmä analyysin toisesta vaiheesta

Ilmaisu	Merkitysyksikkö	Teema
<i>"No siis, jos se jaksaa juosta paljo enemmän aikaa, ku vaikka jokku tietyt henkilöt."</i> 10P.	Hyvä juoksukunto	Mitä mitataan?
<i>"No siis, se näyttää vähä niinku siltä, tai että se ei niinku paljoa liiku, tai niinku, jotenki se näkyy siinä."</i> 11T	Ulkonäkö	
<i>"Että ei oo mikään semmonen laiska joka jää kotia."</i> 1T	Aktiivisuus	
<i>"Minkälainen mä oon, semmonen, oonko mä liikunnallinen."</i> 7T	Tietoa kunnon tilasta	Miksi Move-mittauksia tehdään?
<i>"Sitte jos ei saanu punnerruksia ku joku kolme nii sitte tota tietää, että voi harjotella niitä enemmän."</i> 6T	Tietoa muutosta kaipaavista tekijöistä	
<i>"Kuinka paljo niinku nää vitoslukalaiset esim. liikkuu. Minun ja sitte kaikkien muidenki vitosten tulokset lasketaan vähä niinko yhteen."</i> 6T	Tutkimustietoa	
<i>"Se juoksu ois ollu vaan parempi jos se oltais tehty ulkona ku se alko käymään henkeen sisällä."</i> 10P	Juoksuosio kävi henkeen	Minkälainen motivaatioilmasto mittaushetkellä vallitsi?
<i>"Mä teen niinku omaa suoritusta siinä koko ajan, että mä en kilpaile muitten kans. Mä kilpailen vaan itteni kans."</i> 2P	Itseensä keskittyminen	
<i>"No oli silleen aika mukavaa, koska oli koko ajan pari kenen kans puhua."</i> 1T	Parityöskentely	

### Tulosavaruutta rakentamassa

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa teemoista tai merkityksistä muodostetaan kategorioita (Niikko 2003, 36). Erilaiset tavat ymmärtää ilmiötä kuvataan kuvauskategoriajärjestelmänä. Kuvauskategoriajärjestelmästä muodostuu tulosavaruus, jota pidetään fenomenografisen analyysin tuloksena. (Marton

& Pong 2005, 335.) Marton ja Booth (1997, 125–126) esittävät kolme kriteeriä onnistuneesti muotoillulle tulosavaruudelle: Kategorioiden käsitysten tulee erota toisistaan, niiden on oltava optimaalisia ja jokaisen kategorian väliset suhteet tulee olla selkeät. Etsin eroja ja yhtäläisyyksiä yhdestä teemasta kerrallaan ja rakensin niistä ensimmäisen tason kategoriat (Huusko ja Paloniemi 2006, 167). Muodostamani kategoriat sulkevat toisensa ja jokainen niistä kuvaa erilaista tapaa käsittää liikuntatuntien Move–mittaustilanteet. (Marton & Booth 1997, 152.) Kuvauskategoriat voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkisia. Tutkielmassani esitän tulokset vertikaalisissa kuvauskategorioissa. (Huusko & Paloniemi 2006, 168–169.)

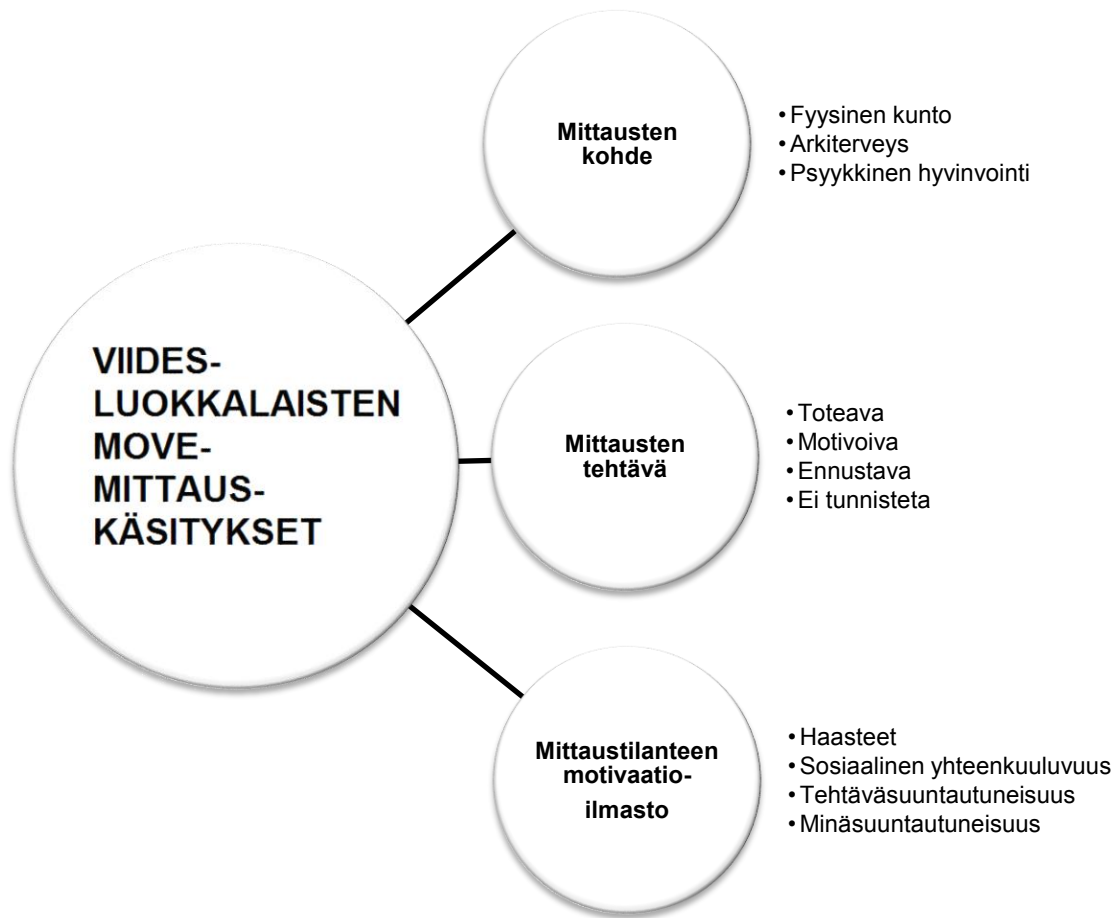
Analyysin neljäs vaihe eteni siten, että liitin omiin tulkintoihini teoreettisia käsitteitä, jonka myötä ensimmäisen tason kategoriat laajenivat kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 36–38.) Uljensin (1989, 45) mukaan kuvauskategoria on ennen kaikkea lopputulos siitä, miten tutkija on itse ilmiön käsittänyt. Myös Niikolla (2003, 37) on mielenkiintoinen näkökulma tuloksiin liittyen: kuvauskategorioiden pohjalta voidaan saada kuvaus jostain kulttuurisesta ajattelutavasta. Taulukossa 2 ilmennän omien tulkintojeni kautta sitä, mitkä ovat peruskoulun viidesluokkalaisten oppilaiden ajattelutavat koskien Move–mittausten tehtävää.

Oman kokemukseni perusteella voisin kuvailla fenomenografisen analyysin vaativan tekijältään kärsivällisyyttä. Tätä vaaditaan nimenomaan analysointivaiheessa, kun aineistolle tulee antaa pitkä puheenvuoro ennen kuin analyysihenkilö alkaa muotoutumaan tulkinnan avulla aineistosta. Kirsti Häkkinen (1996, 39) toteaaakin aineiston pohjalta syntyvää kuvauskategoriasysteemiä tekijäksi, joka erottaa fenomenografisen analyysin esimerkiksi sisällönanalyysistä.

Taulukko 2. Analyysin kolmas ja neljäs vaihe: mitä mitataan?

<b>Merkitysyksikkö</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Jaksaa juosta pitkään hengästymättä	Hyvä aerobinen kunto	Fyysinen kunto
Ei jaksaa juosta		
Jaksaa juosta tarvittaessa		
Jaksaa tehdä lihaskuntoliikkeitä pitkään	Hyvä lihaskunto	
Osaa erilaisia lihaskuntoliikkeitä		
Pystyy parantamaan liikuntasuorituksia	Itsensä ylittäminen liikuntasuorituksissa	
Peruskunto OK	Hyvä yleiskunto	
Hyväksyy itsensä	Hyvä itsetunto	Psyykkinen hyvinvointi
Tuntee hyvin itsensä		
Voi hyvin		
Näyttää terveeltä	Ulkonäkö	
Syö epäterveellisesti	Terveelliset ruokailutottumukset	Arkiterveys
Liikkuu paljon	Omaehtoinen liikunta	
Ei liiku ollenkaan		
On laiska		
Ei ole puhelin kädessä koko ajan	Vähäinen digitaalisten laitteiden käyttö	
Istuu sisällä tabletti kädessä		

Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan tulokset voidaan esittää sanallisen kuvailun lisäksi myös graafisesti. Lisäksi kuvauskategorioista on mahdollista muodostaa vielä analyysin viimeinen muoto eli tulosavaruus (Niikko 2003, 37). Esittelen sen kuviossa 1. Tulosluvussa 5 esittelen tulokseni niin sanallisesti kuin myös graafisesti.



Kuvio 1. Tulosavaruus teemoittain oppilaiden käsitysten mukaan

#### 4.5 Tutkielman luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan yksinkertaistaen tutkimusprosessin luotettavuutta. Tätä voi pohtia esimerkiksi kysyen itseltään: Olenko minä keskeisenä tutkimusvälineenä toiminut luotettavasti? (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Luotettavuus ilmenee myös siten, kuinka uskollinen tutkija on aineistolleen ollut eli miten luotettavasti aineistoa on tulkittu (Huusko & Palomäki 2006, 169; Uljens 1989, 52). Pohdin tutkielmani luotettavuutta aitouden, relevanttiuden ja yleistettävyyden pohjalta.

Ahonen (1994, 130) nimeää fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiksi aitouden ja relevanssiuden: onko aineistonkeruu toteutettu yhteisymmärryksessä tutkittavien kanssa ja ovatko kategoriat tarkoituksenmukaisia tutkimuksen teorian kannalta. Fenomenografista tutkimussuuntausta pidetään vahvasti aineistolähtöisenä. Ei kuitenkaan voida olettaa, että tutkija analysoisi aineistoa täysin vailla esiyymmärrystä koskien tutkittavaa ilmiötä. Tutkija tulkitsee aineistoaan omasta kulttuurisesta kontekstistaan käsin peilaten sitä omaan henkilöhistoriaansa. Tulkinta ei täten ole syntynyt puhtaasti aineistolähtöisesti. (Ahonen 1994, 123; Uljens 1989, 33.) Ahonen (1994, 123) kuvailee, miten teoreettinen perehtyneisyys auttaa tutkijaa tiedostamaan omia ennakkokäsityksiään. Esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä on koko ajan läsnä tutkimusta tehdessä ja siksi tutkijan tuleekin tiedostaa omat lähtökohtansa ja tuoda ne avoimesti esille – Ahonen (1994, 122) nimeääkin tutkimuksen luotettavuuden takeeksi hallitun subjektiivisuuden.

Pyrin edistämään tutkielmani luotettavuutta siten, että perehdyin Move–mittausten sisältöön ja tarkoitukseen ennen aineistonkeruuta ja analysointia. Selvitin myös mitä opetussuunnitelmassa lukee mittauksista. Lisäksi tutustuin erilaisiin teorioihin koskien liikuntatuntien motivaatioilmastoa. Näin hahmotin tutkielmani tarkoitusta ja pystyin rakentamaan teemahaastattelurungon asianmukaiseksi. Martonin ja Boothin (1997, 129) mukaan edellä mainittu valmistautuminen edistää positiivisesti itse haastattelutilannetta. Lisäksi olen päässyt keskustelemaan aiheesta liikunnan sivuaineopintojeni ansiosta useiden ihmisten kanssa, jonka myötä olen pohtinut asiaa monesta eri näkökulmasta. Olen myös itse osallistunut Move–mittauksiin, joten minulla oli jo ennalta kokonaiskuva mittausten suorittamisesta. Tutkielmaa tehdessäni pohdinkin, olisiko tutkimuksen tekeminen asianmukaista, mikäli tutkijalla ei olisi minkäänlaista esiyymmärrystä aiheesta? Tulisiko lopputuloksesta tällöin koherentti? Marton & Booth (1997, 10) esittävätkin, että omaksuaksemme uutta tietoa, sitä täytyy olla jo ennalta. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) tarkentavat, että kategoriat tulee muodostaa aineistolähtöisesti, mutta kuitenkin keskustellen aikaisempien teorioiden kanssa.

Uljensin (1989, 52) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen aitoutta voidaan arvioida sen perusteella, vastaako kerätty aineisto sitä todellisuutta, mitä tutkija lähti tavoittelemaan. Ahonen (1994, 130) jatkaa ja toteaa tutkimuksen olevan aito, jos tutkijan luomat kategoriat vastaavat sitä, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneet. Kuvailen aineistonkeruuni ja analyysini mahdollisimman tarkasti ja tulosluvussa vahvistan tulkintojani aineistolainauksilla välttääkseni fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen kohdistuneen kritiikin analyysiprosessin heikosta kuvaamisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170).

Tutkimuksen validiteettia voidaan arvioida tutkimuksen yleistettävyyden näkökulmasta. Yleistettävyys laadullisessa tutkimuksessa ei tarkoita samaa kuin määrällisessä. Yleistettävyys tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on kuitenkin käytössä myös kvalitatiivisissa tutkimuksissa ja esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan se tarkoittaa tutkittavan ilmiön monipuolista erittelyä, johon kuuluu muun muassa aineistonkeruu. Tutkijan täytyy haastateltavia valitessaan ottaa huomioon, että haastateltavat olisivat suhteellisen samanlaisia. Lisäksi haastateltavien tulee olla tietoisia tutkimusongelmasta ja mieluusti myös kiinnostuneita aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 65–66.) Aineistoa kerätessäni jokaisella oppilaalla oli kokemus Move–mittaustilanteesta, joskin pieniä eroja saattoi olla oppilaiden ollessa kahdelta eri luokalta. Haastateltavat täten tunsivat tutkielmani aiheen. Jokainen haastateltava oli myös ilmaissut kiinnostuksensa osallistumalla tutkielmaani vapaaehtoisesti.

Haastateltavat ovat satunnaisesti valittuja ja yleistettävyyden näkökulmasta voidaan ajatella, että haastatteluihin valikoituneet oppilaat käyvät kaikki koulua, jossa noudatetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Sari Lindblom-Yläne, Eija Paavilainen, Leila Pehkonen ja Suvi Ronkainen (2011) kutsuvatkin edellä mainittua empiiriseksi yleistämiseksi. He (2011, 144) kuvailevat miten tietyt selitykset tai kuvaukset ilmiöstä saattavat päteä myös toisissa samankaltaisissa tilanteissa. Tutkielmani tulokset kuvaavat valikoituneen koulun oppilaiden käsityksiä Move–mittauksista, eivätkä siis kata koko suomen viidesluokkalaisten käsityksiä, vaan sen sijaan ovat suuntaa antavia. Haastateltavien joukko



ei ole mittava, mutta tavoitteenani olikin määrän sijaan syventyä tutkimusjoukon laadullisiin käsityksiin yksityiskohtiaan myöten (Ks. Uljens 1989, 11). Analysoidessani aineistoa saatoinkin kuitenkin huomata, että erityisesti tulosluku 5.1 osoittautui ennalta odotettua mielenkiintoisemmaksi ja laajemmaksi. Miten syvälle käsitysten maailmaan olisin päässyt, mikäli haastateltavia olisi ollut vielä muutama lisää?

Koulumaailmaan sisältyy väistämättä ajatus, jonka mukaan tavoitteena on tietää oikea vastaus. Ennen haastattelutilannetta pohdin, miten luoda hetkestä niin luotettava, että oppilaat vastaisivat aidosti omien ajatusten mukaan. Halusin välttää tilanteita, joissa oppilas yrittäisi vastata niin sanotusti oikein. Koen, että onnistuin luomaan turvallisen ilmapiirin, sillä positiivisten ajatusten lisäksi oppilaat kertoivat myös mieltä painavista seikoista koskien Move-mittauksia. Tämä todentuu tulosluvussa aineistolainauksen kautta. Lisäksi pyrin luomaan oppilaille turvallisen olon sen avulla, että kerroin jokaiselle haastattelun alkuun tutkielmani tarkoituksen ja tutkimustehtäväni. Kerroin myös, että olen luokanopettajaopiskelija, jonka tehtäviin kuuluu tutkielman tekeminen, joka on verrattavissa kotiläksyihin. Mainitsin myös, että aiheen olen valinnut itse oman kiinnostukseni pohjalta. Haastattelutilanteessa olin tarkkana siitä, että tallentamiseen varatut tekniset välineet olivat kunnossa.

#### **4.6. Tutkielman eettisyys**

Eskola ja Suoranta (1998, 52) jakavat tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset aineiston keruun ja sen käytön välille. Alasuutari (2005, 145) puolestaan toteaa, että erityisesti silloin, kun tutkimuskohteena ovat lapset, huomio tulee kiinnittää tutkimuslupaun, lapsen kehitystasoon sekä lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen. Arja Kuula (2006) tarkentaa ja toteaa yksityisyyden kunnioittamisen olevan yksi tärkeimmistä seikoista koskien tutkimuseettisiä normeja. Kunnioittamiseen sisältyy itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, tietojen käyttötarkoitussidonnaisuus, luottamuksellisuuden määrittäminen sekä aineiston anonymisointi. (Kuula 2006, 124–133.)

Ihmisen tutkiminen salaa loukkaa yksilön itsemääräämisoikeutta. Jokaisella on oikeus päättää kenelle ja minkä takia kukin valottaa omaa yksityiselämäänsä. (Kuula 2006, 125.) Täten pyysin lupaa aineistonkeruuseen koulupalvelukeskuksesta, oppilaiden vanhemmilta ja oppilailta itseltään kirjallisesti (Liite 2 & 3). Lupalappujen jaon yhteydessä kerroin kummassakin eri luokassa ensiksi kaikille yhteisesti minkä takia halusin haastatella heitä ja miten aion hyödyntää kerättyä aineistoa. Tämän jälkeen kysyin, ketkä olisivat halukkaita osallistumaan haastatteluun ja jaoin lupalaput heille. Kuulan (2006, 127) mukaan lupien pyytämisen lisäksi tutkijan tulee pitää huoli siitä, että kerättyä aineistoa ei käytetä tutkittavia koskevaan päätöksentekoon. Painotin useassa eri vaiheessa, että tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta oppilaan arviointiin.

Kuulan (2006, 129, 133) mainitsemasta luottamuksellisuudesta sekä anonymisoinnista huolehdin tarkasti ja pyrin siihen, että myös tutkittavat ymmärsivät mitä näillä tarkoitan. Korostin useassa eri vaiheessa osallistumisen olevan vapaaehtoista ja tein myös selväksi sen, että tutkimuksesta saa vetäytyä kesken kaiken pois. Haastattelutilanteen tullen mainitsin vielä jokaiselle erikseen nauhoittavani haastattelun, jotta voisin palata siihen myöhemmin uudelleen. Kerroin, että kaikki keräämäni aineisto tulee vain tutkimustarkoitukseen ja jokainen haastateltava esiintyisi anonymisesti aineistossani.

## 5 OPPILAIDEN KÄSITYKSIÄ MOVE-MITTAUKSISTA LIIKUNTATUNNEILLA

### 5.1 Mittausten kohde *”Ei oo mikään semmonen laiska joka jää kotia”*

Opetussuunnitelmassa (2014) ohjeistetaan, miten oppilaita tulee ohjata ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan. Liikunnanopetuksen päämääränä on myös ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Jotta oppilas ylittää liikunnan arvioinnissa arvosanaan kahdeksan, hänen täytyy osata arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja myös harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa. (POPS 2014, 276.) Move-järjestelmä puolestaan nimeää mittausten kivijalaksi kansanterveydellisen näkökulman. Testipattereiden avulla pyritään auttamaan oppilasta ymmärtämään fyysisen toimintakyvyn yhteydet oppilaan terveyteen, päivittäiseen hyvinvointiin, jaksamiseen ja opiskeluun (Jaakkola ym. 2012, 1).

Oppilaat osallistuvat valtakunnalliseen Move-mittaukseen, jossa selvitetään fyysisen toimintakyvyn tilaa. Mitä puolestaan oppilaiden mukaan mittauksilla selvitetään? Mikä on oppilaiden käsitys fyysisestä toimintakyvystä? Muodostin kolme kategoriaa kahdestakymmenestäyhdeksästä tulkintani perusteella löytämistäni käsityksistä koskien mittausten kohdetta ja näitä ovat: fyysinen kunto, arkiterveys ja psyykinen hyvinvointi. Esittelen jakauman taulukossa 3.

Taulukko 3. Oppilaiden käsitykset Move-mittausten kohteesta.

Kuvauskategoria	Alakategoria	Maininnat (kpl)
<b>Fyysinen kunto (16)</b>	Hyvä aerobinen kunto	7
	Hyvä lihaskunto	6
	Itsensä ylittäminen liikuntasuorituksissa	1
	Hyvä yleiskunto	2
<b>Arkiterveys (9)</b>	Terveelliset ruokailutottumukset	2
	Omaehtoinen liikunta	5
	Vähäinen digitaalisten laitteiden käyttö	2
<b>Psyykinen hyvinvointi (4)</b>	Hyvä itsetunto	3
	Ulkonäkö	1

### 5.1.1 Fyysinen kunto

Asetin vertikaalisen kuvauskategoriajärjestelmän ylimmälle tasolle tulkintani perusteella käsitykset fyysisestä kunnosta, sillä se sai suhteessa eniten mainintoja (yhteensä kuusitoista). Tulkintani mukaan oppilaat ovat sitä mieltä, että Move-mittauksilla selvitetään fyysisen kunnan taso. Alatason kategorioista löytyy käsitystyyppit koskien hyvää aerobista kuntoa, hyvää lihaskuntoa, itsensä ylittämistä liikuntasuorituksissa ja hyvää yleiskuntoa.

*”No siis se jaksaa juosta paljon enemmän aikaa, ku vaikka joku tietyt henkilöt.” 10P*

*”Että jaksaa tehdä kaikkia punnerruksia paljon ja sellasia eikä heti hengästy.” 8T*

*”Niinku esim. vaikka punnerruksia ei saa ko yhen ja tälleen.” 6T*

*”Että mie pystyn niinku ylittämään itteni liikuntasuorituksissa.” 2P*

Oppilaiden vastauksista ilmenee, että hyvä fyysinen kunto on sitä, miten pitkään jaksaa jatkaa joko juoksemista tai lihaskuntoliikkeen tekemistä. Huonokuntoinen ei puolestaan jaksa toistaa lihaskuntoliikkeitä pitkään. Vastausten mukaan myös hengästyminen on yksi mittapuu sille, onko yksilöllä hyvä vai huono kunto. Voidaan siis ajatella, että oppilaiden käsitykset hyvästä fyysisestä kunnosta rakentuvat hyvin pitkälti Move-järjestelmän mittausosioiden ympärille. 20 metrin viiva-juoksu mittaa oppilaiden kestävyysominaisuuksia ja lisäksi löytyy useita osioita (vauhditon 5-loikka, etunojapunnerrus, ylävartalon kohotus), joiden avulla selvitetään eri lihasten voimaa. Oppilaiden vastausten mukaan hyvä fyysinen toimintakyky on myös sitä, että onnistuu parantamaan liikuntasuorituksiaan. Hyväkuntoisuus on sitä, että kykenee kehittymään fyysisistä ponnistelua vaativissa tehtävissä.

Huotarin (2004, 25) mukaan lasten säännöllisestä fyysisestä aktiivisuudesta on pidettävä huolta, sillä aktiivisuudella on positiivisia vaikutuksia sydän- ja verenkierroelimistön kestävyteen ja lihasten voimaan ja kestävyteen. Valitettavasti kuitenkin tutkimusten mukaan (Huisman 2004b; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2010) lasten ja nuorten fyysinen kunto, erityisesti kestävyyskunto, on heikentynyt. Täten pidän tärkeänä löydöksenä sitä, että suuri osa oppilaista tiedostaa mitä Move-mittauksilla selvitetään ja ymmärtävät, miten se näkyy konkreettisesti; toistojen määrässä sekä hengästyemisessä. Näin ollen voidaan myös olettaa, että oppilaat huomaavat muutokset jaksamisessaan ja täten osaavat myös arvioida omia fyysisiä ominaisuuksiaan (POPS 2014, 275). Samankaltaisia tuloksia saivat myös Susan Graser, Barbara Sampson, Todd Pennington ja Keven Prusak (2011) tutkiessaan oppilaiden käsityksiä kuntotestien tarkoituksesta laadullisessa tutkimuksessaan. Kyselylomakkeiden ja haastatteluiden perusteella viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat ymmärsivät, että kuntotesteillä selvitetään fyysisen toimintakyvyn tilaa. (Graser ym. 2011.)

Oppilaiden mukaan hyvä fyysinen kunto ”on hyvä kunto, ei mikään huippukunto” (9P) ja tarkoittaa yleisesti sitä, ”että on hyvässä kunnossa” (5T). Nämä käsitykset kuvastavat tulkintani mukaan Move-mittauksille asetettua kansanterveydellisistä

näkökulmaa. Mittauksissa selvitetävä fyysisen kunnon tila ei tarkoita sitä, että täytyisi olla täydellisyyttä hipovassa fyysisessä kunnossa voidakseen kokea olevansa hyväkuntoinen. Kuten Kalaja (2013, 200) toteaaakin, hyvä fyysinen toimintakyky on sitä, että selviää arjen haasteista.

### 5.1.2 Arkiterveys

Tulkitsin oppilaiden ilmauksista, että Move–mittausten tarkoituksena on mitata jokapäiväisen elämän valintoja – sekä hyviä että huonoja. Move–järjestelmää kuvaavassa raportissa puhutaan päivittäisen hyvinvoinnin yhteyksistä fyysiseen toimintakykyyn (Jaakkola ym. 2012, 1). Nimesin sen perusteella kategorian itse arkiterveydeksi kuvaamaan tarkemmin oppilaiden ilmauksia ja sijoitin tähän kokonaisuuteen yhteensä yhdeksän ilmaisua. Kalajan (2013, 185) mukaan intensiivisen liikunnan lisäksi arkiliikuntaan tulee panostaa esimerkiksi kulkemalla koulu- ja harrastusmatkat lihasvoimin, käyttämällä portaita hissien sijasta ja suorittamalla kotiaskareita säännöllisesti. Tällöin toimintakyky pääsee kehittymään. Arkiterveyttä kuvaavat alakategoriat muodostuvat ilmaisuista, jotka kuvaavat terveellisiä ruokailutottumuksia, omaehtoista liikuntaa ja vähäistä digitaalisten laitteiden käyttämistä. Vastauksissa korostui, miten oppilaat pitävät liikuntaa itseisarvona ja puolestaan passiivisuutta ei vaalita.

*”Että ei oo mikään semmonen laiska joka jää kotia.” 1T*

*”Liikkuu paljon.” 4T*

*”No semmosta, että tekkee sitä liikuntaa silleen oikeasti, ettei sano vaan kaverille, että öö mä haluisin ny tehdä sen, mutta ei sitte tee oikeasti.” 6T*

Tulokseni osoittavat, että mittauksilla selvitetään oppilaiden käsitysten mukaan paljon muutakin kuin fyysisen kunnon osa-alueita tarkoittavia tekijöitä. Move–mittausten kohteena ovat arjen valinnat. Mittauksissa käy ilmi, viihtyykö testien tekijä

kotisohvalla vai onko puolestaan ”semmonen liikkuvampi” (1T). Vastausten perusteella hyvä fyysinen kunto tarkoittaa aktiivista elämäntapaa, terveellistä arkea.

Oppilaat mainitsivat myös ruokailutottumusten kertovan fyysisen toimintakyvyn tilasta ja kommentoivat huonon kunnan olevan yhteydessä siihen, että syö epä-terveellisesti. Tulokseni osoittavat, miten myös oppilaat, aikuisten lisäksi, tiedostavat huolen lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden laskusta. Oppilaat ymmärtävät säännöllisen fyysisen aktiivisuuden ja hyvien ruokailutottumusten johtavan terveyteen. Voidaankin siis ajatella, että tässä tapauksessa koululaisten hyvinvoinnin edistämiseksi on onnistuttu vähintäänkin tiedollisella tasolla, joka on myös yksi Move-mittausten tavoitteista (Jaakkola ym. 2012, 1). Myös Graserin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa selvisi, että oppilaat ymmärtävät fyysisen kunnan ja terveellisten ruokailutottumusten johtavan terveyteen.

Oppilaiden mukaan arkiterveys tarkoittaa myös vähäistä ruutuaikaa, jonka tulkit-  
sin tarkoittavan esimerkiksi television, tietokoneen, tablettien, älypuhelimien ja pelikonsoleiden ääressä vietettyä aikaa. Oppilaat olivat varsin perillä siitä, miten esimerkiksi älypuhelimien näppäily vähentää fyysistä aktiivisuutta ja vaikuttaa tä-  
ten kunnan tilaan negatiivisesti. Huonon kunnan tunnusmerkkeinä pidettiin run-  
sasta digitaalisten laitteiden käyttöä.

*”Ei oo semmonen, että koko ajan vaikka on sisällä laitteilla.” 9P*

*”On just silleen puhelimella koko ajan.” 4T*

Vastauksista voi tehdä johtopäätöksen, jonka mukaan oppilaat ovat hyvin perillä siitä, miten digilaitteiden käyttöä on syytä tarkkailla. Tulkintani mukaan oppilaat mieltävät hyväkuntoisen ihmisen olevan aktiivinen ja terveellisesti ruokaileva. Mit-  
tausten tulokset kertovat siis arjen valinnoista. On tietenkin mahdotonta, että pel-  
kästään Move-mittauksilla pystyttäisiin selvittämään esimerkiksi erinäisten tek-  
nisten laitteiden vaikutuksia fyysiseen toimintakykyyn, mutta riskien tiedostami-  
nen on itsessään yksi tapa ennaltaehkäistä epätoivottuja asioita.

Ei ole yllättävää, että oppilaat osasivat mainita teknologian vaikutukset omaan terveyteen, sillä esimerkiksi Sami Kokon, Anette Mehtälän, Jari Villbergin, Kwok Ngn ja Riikka Hämylän (2016, 13) tutkimus koskien lasten ja nuorten ruutuaikaa paljasti huolestuttavia asioita. Tulosten mukaan vain viisi prosenttia lapsista ja nuorista täytti ruutuaikaa koskevan suosituksen, jonka mukaan ruudun ääressä vietetään korkeintaan kaksi tuntia päivässä. Näkemykseni mukaan nykyajan lapset ovat tietoisia siitä, miten esimerkiksi älypuhelimet ovat taukoamatta ihmisten kädessä ja ymmärtävät, ettei se ole suotavaa. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että vaikka moni tietää mahdolliset haitat, ei se kuitenkaan vähennä älylaitteen äärellä vietettyä aikaa.

### 5.1.3 Psykykinen hyvinvointi

Oppilaiden mukaan Move–mittausten avulla selvitetään myös psyykkisen hyvinvoinnin tilaa. Move–mittausten tavoitteisiin ei ole kirjattu psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä ulottuvuuksia, joten tämä kategoria oli yllättävä, mutta perusteltu näkökulma oppilailta. Kategoriaan sisällytin neljä eri ilmaisua ja alakategoriat muodostuivat oppilaiden käsitysten mukaan hyvästä itsetunnosta ja ulkonäöstä.

*”Että tuntee hyvin itensä.” 5T*

*”No siis, se näyttää vähä niinku siltä, tai että se ei niinku paljoa liiku, tai niinku, jotenki se näkyy siinä.” 11T*

Oppilaiden käsitysten mukaan hyvä fyysinen toimintakyky tarkoittaa itsensä tuntemista. Lisäksi huonokuntoisuutta pystyy arvioimaan silmämääräisesti, ulkonäön perusteella. Vastauksissa on viitteitä siitä, että hoikat ihmiset mielletään itsevarmoiksi ja päinvastoin ylipainoiset eivät näytä hyväkuntoisilta ja sen myötä kamppailevat myös itsetunto-ongelmien kanssa. Sosiaalisen median aikakaudella ulkonäkökeskeisyyden roolia lasten ja nuorten elämässä ei voi kiistää. Min-käläisiä vaikutuksia Move–mittauksilla voi olla heikolla itsetunnolla varustettuihin



oppilaisiin erityisesti silloin, kun minäkuva on rakennettu vertailemalla itseään virtuaalisesta maailmasta löytyviin muokattuihin muotokuviiin?

Lisette Burrows, Jan Wright ja Justine Jungersen-Smith (2002) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia tutkiessaan oppilaiden käsityksiä kuntotesteistä. Tulosten mukaan alakouluikäiset oppilaat viittasivat painon ja ulkonäön kertovan fyysisen kunnan tilasta. Tulokset myös osoittivat sen, että moni oppilaista koki syyllisyyttä esimerkiksi epäterveellisen ruuan syömisestä ja osa oppilaista kertoi tarkkailevansa omaa kehoaan kriittisesti. Burrowsin, Wrightin ja Jungersen-Smithin (2002) mukaan edellä mainitut ajatukset vaikuttavat negatiivisesti fyysiseen aktiivisuuteen. Voiko syyllisyyden tunteet ajaa lapsia kohti passiivisuutta? Viimeisimmän tutkimuksen mukaan koululiikunta koetaan Suomessa kuitenkin pääosin positiivisesti (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Jotta suunta pysyy samana, vaatii mittaustilanteen järjestäminen opettajalta erityistä herkkyyttä.

Markku Ojasen ja Liukkosen (2013) mukaan liikunnan ja psyykkisen terveyden tutkiminen perustuu siihen, että kehon liikuttaminen saa myös ajatukset liikkeelle ja näin ollen liikuttaa myös mieltä. Psyykkisen hyvinvoinnin määritelmä ei ole yksiselitteinen, sillä siihen sisältyy laajasti erilaisia osa-alueita. Yleisesti ajatellaan, että psyykkisesti terve ihminen tuntee olonsa terveeksi, tyytyväiseksi ja onnelliseksi sekä kokee elämänsä mielekkääksi. Siihen sisältyy myös elämänhallinnan tunne ja myönteinen minäkäsitys. (Ojanen & Liukkonen 2013, 236–237.) Aineistoni löytyi kuvailuja koskien huonoa fyysistä toimintakykyä ja ilmaisut olivat vastakohtia psyykkisen hyvinvoinnin määritelmälle:

*”Ei tunne itseään niinku sopivaksi ja miellyttäväksi.” 5T*

*”Noo, että voi pahoin kait.” 5T*

Oppilaan kuvailut osoittavat, miten hyvän fyysisen toimintakyvyn vastakohtana voidaan pitää psyykkisesti huonoa oloa. Yleisesti vastausten perusteella voidaan

tehdä johtopäätös, että hyvä kunto tarkoittaa oppilaiden käsitysten mukaan hyvää itsetuntoa eli itsensä hyväksymistä. Ojasen ja Liukkosen (2013, 264) mukaan liikunnalla ja psyykkisellä hyvinvoinnilla vallitsee yhteys. Tulkintani mukaan psyykkinen hyvinvointi selviää oppilaiden mukaan mittauksissa siten, että mikäli keho suoriutuu mallikkaasti fyysisestä ponnistelusta, tarkoittaa se samalla mielen hyvinvointia.

## **5.2 Mittausten tehtävä ”No mää ainaki haluan tietää sen oman suorituksen”**

Nupponen, Soini ja Telama (1999) nimeävät liikuntatunneilla suoritettavien mittausten tärkeimmäksi tehtäväksi tulosten hyödyntämisen. Mittaustulosten avulla osoitetaan jokaisen vahvuudet ja parannettavat piirteet. Mittauksilla motivoidaan. Mittausten avulla seurataan jokaisen kehitystä. Ja viimeisenä: mittausten tulisi mahdollistaa oppilaiden ohjaamisen liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan. (Nupponen, Soini & Telama 1999, 4.) Opetussuunnitelma (2014) nimeää yhdeksi liikunnanopetuksen tehtäväksi ohjata oppilaita arvioimaan omia fyysisiä ominaisuuksiaan. Tähän tavoitteeseen pyritään valtakunnallisen fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Moven avulla. (POPS 2014, 274.)

Pietilän ja Kalajan (2013) mukaan Move–mittausten tehtävänä on kehittää suomalaista liikuntakasvatusta ja edistää koululaisten hyvinvointia. Mittausten tehtävänä on myös antaa tietoa oppilaille heidän toimintakyvystään ja neuvoa konkreettisesti, miten tilannetta voi muuttaa paremmaksi. Lisäksi oppilaan huoltajat näkevät tuloskortista lapsensa toimintakyvyn tason ja saavat tietoa siitä, miten tulokset liittyvät oppilaan arjessa jaksamiseen. Myös opettajat pystyvät suuntaamaan liikunnanopetusta opetusryhmiensä tulosten vaatimalla tavalla. Lisäksi Move–mittausten tuloksia käydään läpi terveydenhoitajan kanssa viidesluokkalaisten terveystarkastuksessa. Valtakunnallisella tasolla Move–järjestelmä antaa ensimmäistä kertaa Suomen historiassa objektiivista ja validia tietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista. (Pietilä & Kalaja 2013, 82–83.)

Keskustelin oppilaiden kanssa Move–mittauksista selvittääkseni heidän käsityksiään niiden tehtävistä. Ymmärtävätkö oppilaat testien tarkoituksen? Päästäänkö mittauksilla edellä mainittuihin tavoitteisiin oppilaiden käsityksien mukaan? Muodostin haastatteluiden ja tulkintani perusteella neljä eri kategoriaa kuvaamaan oppilaiden käsityksiä. Oppilaat nimesivät tehtävien olevan toteavaa, motivoivaa ja ennustavaa. Neljäs kuvauskategoria kuvaa niitä käsityksiä, joiden mukaan mitausten funktio on täysin epäselvä. Aineistoni perusteella kukaan oppilaista ei koe mitaustulosten vaikuttavan liikunnan arvosanaan. Tätä voidaan pitää merkittävänä ja myös tärkeänä löydöksenä sillä Move–mittausten tuloksia ei ole tarkoitus käyttää arvioinnin perustana (Opetushallitus 2017). Löysin yhteensä kolmekymmentäkolme mainintaa koskien oppilaiden käsityksiä Move–mittausten tehtävistä ja esittelen ne kuvauskategoriassa taulukossa 4.

Taulukko 4. Oppilaiden käsitykset Move–mittausten tehtävästä.

<b>Kuvauskategoria</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Maininnat (kpl)</b>
<b>Toteava tehtävä (21)</b>	Yleistä informaatiota kunnan tilasta	9
	Informaatiota oppilaalle kunnan tilasta	6
	Informaatiota opettajalle kunnan tilasta	1
	Informaatiota vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudesta	5
<b>Motivoiva tehtävä (6)</b>	Tavoitteita liikuntatunneille	1
	Informaatiota muutosta kaipaavista tekijöistä	5
<b>Ennustava tehtävä (4)</b>	Selvitetään digitaalisten laitteiden huonot vaikutukset	1
	Tutkimustiedon kerääminen	3
<b>Tehtävää ei tunnisteta (2)</b>	Ihmetyttää testien tekeminen	2

### 5.2.1 Toteava tehtävä

Oppilaiden mukaan Move–mittausten tehtävänä on selvittää jokaisen fyysisen kunnan taso ja näitä mainintoja löysin aineistostani yhteensä kaksikymmentäyksi. Alatason kategorioiden mukaan kunnan tilasta halutaan yleistä tietoa ja toisaalta taas informaatio kohdistetaan suoraan oppilaalle tai opettajalle. Oppilaiden mukaan Move–mittausten tehtävänä on myös antaa informaatiota vapaa-ajan liikunta-aktiivisuudesta. Nimesin kategorian Nupposen, Soinin ja Telaman (1999, 6) mukaan toteavaksi tehtäväksi. Oppilaiden mukaan yksi tehtävistä oli antaa yleisesti tietoa kunnan tasosta:

*”Testattiin kuntoa.” 2P*

*”Mitataan kuntoa.” 9P*

Osa oppilaista ei maininnut sen tarkemmin, ketä varten mittaukset ovat. Toisaalta taas monet mainitsivat hyvinkin tarkasti mittausten tehtävänä olevan kunnan tason selvittäminen oppilasta itseään varten.

*Minkälainen mä oon, semmonen, oonko mä liikunnallinen. 7T*

*”No että osaanko mä esimerkiksi jotain venytyksiä ja että onko mun kunto hyvä vai huono.” 8T*

*”Että liikunko mä tarpeeksi.” 7T*

*”Onko mulla hyvä kunto vai ei.” 4T*

Puhui oppilas sitten hyvästä tai huonosta kunnosta, lihaskunnosta, liikkumisesta tai urheilullisuudesta, kun käsittelyssä oli mittausten tehtävä, tulkitsin niiden kaikkien tarkoittavan mittausten selvittävän oman kunnan tasoa. Myös Graser ja kumppanit (2011) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia, joiden mukaan

viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat tiedostivat kuntotestien olevan sitä varten, että oppilaat saisivat itse tietää fyysisen toimintakykynsä tason. Aineistostani löytyi myös yksi maininta, jossa 8T kertoi, että mittausten myötä ”liikunnanopettaja näkee minkälainen kunto meillä on.” Mittausten tarkoituksena on antaa tietoa oppilaalle itselleen tietoa hänen omasta suorituskyvystään, joten tällöin opettajan tulee myös tehdä se jokaiselle selväksi (Jaakkola ym. 2012, 7).

Oppilaiden käsitysten mukaan vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus oli myös yksi asia, jota selvitettiin Move-mittausten avulla:

*”Niillä saa kans selvitettyä, että paljoko on tehny kaikkea liikuntaa vapaa-ajalla.” 10P*

*”Että käynks mää ulkona yleensä paljon.” 4T*

*”Harrastaako jotain.” 3P*

*”Tekkeekö yleensä mittään vapaa-ajalla.” 4T*

Oppilaiden käsitysten mukaan kunnon ollessa hyvä, tulee liikuntaa harrastettua vapaa-ajalla ja päinvastoin. Move-mittausten lähtökohdaksi on määritelty koulu- ja laisten arkipäivän edellyttämät fyysiset ponnistelut (Jaakkola ym. 2012, 10) ja jotta niistä selviää, on liikuttava myös vapaa-ajalla koulun liikuntatuntien lisäksi. Juho Mattila (2014) selvitti pro gradu -tutkielmassaan viides- ja kuudesluokkalaisten fyysisen aktiivisuuden tasoa ja tulosten mukaan liikunnan harrastaminen on yleistynyt, mutta arkiliikunta on vähentynyt. Esimerkiksi tästä näkökulmasta katsottuna on perusteltua, että oppilaat käsittävät mittausten tehtäväksi selvittää vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden määrän.

### 5.2.2 Motivoiva tehtävä

Nupponen (2004, 202) toteaa kuntotestaamisen olevan järkevää vain siinä tapauksessa, jos tuloksia käytetään hyväksi kehityksen seuraamisessa, oppimisessa ja opetuksessa. Nupposen, Soinin ja Telaman (1999) mukaan mittausten motivoiva tehtävä perustuu siihen, että oppilaat ovat poikkeuksetta kiinnostuneita omasta suoriutumisestaan ja haluavat myös nähdä kehityksensä. Näiden pohjalta muodostui kategoria koskien mittausten motivoivaa tehtävää ja sijoitin siihen kuusi eri ilmausta. Alakategoriat kuvaavat tehtäviä, joiden mukaan mittaukset auttavat muodostamaan tavoitteita liikuntatunneille ja toisaalta taas tarkoituksena on konkretisoida muutosta kaipaavat tekijät. Mittausten motivoivaa tehtävää kuvattiin seuraavin ilmaisin:

*”Tietää sitte mitä tarvii vähä harjotella. Että jos mä harjottelisin vatsalihaksia, ko me harrastetaan sitä sirkusta, nii sitte voitais tehdä temppuja helpommin ja sitte ko me ratsastetaan, nii tota sitte pysyy paremmin tasapainossa ja näin.” 6T*

*”Sitä vähä niinku testataan liikuntatunneille inspiraatioo ja sillee.” 2P*

Havaintojeni mukaan joukossa oli oppilaita, jotka kokivat testit motivoiviksi ja myös hyödyllisiksi heitä itseään ajatellen. Ilmaisuihin huomasin, miten viidesluokkalaistenkin pystyvien hahmottamaan mittausten tehtävän ja osasivat yhdistää mittausten hyödyt omiin harrastuksiin. Toisaalta Cale ja Harris (2009) toteavat tutkimuksessaan, jossa analysoitiin vanhoja tutkimuksia, että todisteita kuntotestien motivoivasta tehtävästä löytyy vain niukasti, kuten myös siitä, että mittauksilla voitaisiin edistää terveellisiä elämäntapoja. Tutkielmassani oli enemmän mainintoja koskien toteavaa kuin motivoivaa tehtävää, mutta jälkimmäisistäkin oli kuitenkin selkeästi mainintoja. Tulos on merkittävä, sillä Jaakkola ja kumppanit (2012, 7) nimeävät Move-mittausten tehtäväksi motivoinnin ja painottavat sitä, miten tarkoituksena on kannustaa oppilaita olemaan fyysisesti aktiivisia niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Tavoitteena on siis, että oppilaat hahmottavat mihin

kuntotekijöihin tulee kiinnittää huomiota, jotta fyysinen toimintakyky paranisi. Usean vastauksen mukaan oppilaat kertoivat mittausten tulosten ilmaisevan muutosta kaipaavat tekijät:

*”Että mun pitäis alkaa niinku jotaki harrastaan, ku mä oon jo miettiny sitä, mut sitte niinkö vähä niinku aika pian.” 11T*

*”No et joitaki kanttis harjotella vähäsen ja näin.” 6T*

Suurin osa oppilaista totesi yleisesti, että kehitystä olisi hyvä saada aikaan esimerkiksi jonkun harrastuksen tai harjoittelun kautta. Löytyi kuitenkin muutamia oppilaita, jotka osasivat eritellä fyysisen toimintakykynsä osa-alueita ja ymmärsivät, mitä harjoittelulla voi saada aikaiseksi:

*”Sitte jos ei saanu punnerruksia ku joku kolme, nii sitte tota tietää, että voi harjotella niitä sitte enemmän.” 6T*

*”Jos tekkee vaikka vatsalihasliikkeitä nii ehkä tulee niinku vatsalihaksia ja näin.” 3P*

Vain muutama oppilas eritteli, miten kuntoa voi konkreettisesti kehittää. Tulosteni mukaan opettajien tulisi painottaa enemmän tätä näkökulmaa, jotta mittausten avulla voitaisiin saavuttaa konkreettisia hyötyjä. Tulosteni perusteella oppilaat pitivät testien tehtävänä myös motivointia. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Graser ja kumppanit (2011), joiden tutkimuksen mukaan oppilaat totesivat, että testit saivat ajattelemaan omaa fyysistä aktiivisuutta ja pohtimaan vaihtoehtoja, miten voisi liikkua enemmän. Lisäksi esimerkiksi Flohrin ja Williamsin (1997) tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaisten oppilaat mainitsivat testien tehtäväksi seurata oman kunnon kehittymistä. Riuttula & Soittila (2016) selvittivät tutkielmassaan viidesluokkalaisten Move–mittauskokemuksia ja tulosten mukaan oppilaat halusivat tulosten perusteella kehittää omaa fyysistä toimintakykyään kohti parempaa.

### 5.2.3 Ennustava tehtävä

Oppilaiden käsitysten mukaan Move–mittausten tehtävänä on selvittää vallitsevan kunnon taso, jotta terveyttä edistävää toimintaa on mahdollisuus suunnata parempaan päin tulevaisuutta silmällä pitäen. Tähän kategoriaan sisältyi kolme ilmaisua. Nimesin kokonaisuuden Nupposen (2004, 199) mukaan mittausten ennustavaksi tehtäväksi, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsuuden ja nuoruuden kunto on monesti yhteydessä aikuisiän liikunnallisuuteen. Oppilaiden mukaan mittausten tehtävänä on selvittää digitaalisten laitteiden aiheuttamat haitat sekä kerätä tutkimustietoa lasten ja nuorten kunnon tilasta. Yksi Move–mittausten tehtävistä on antaa valtakunnallista tietoa lasten ja nuorten fyysisestä toimintakyvystä (Pietilä & Kalaja 2012, 82) ja oppilaiden suussa tehtävä muotoutui seuraavanlaiseksi:

*”Eikö se ollu joku nuorten terveysjuttu tai joku tämmönen. Johonki juttuun se liittyy. Niitä (tuloksia) ei kuitenkaan merkata mihinkään esille kai vaan johonki tutkimukseen tai tälläseen. Varmaan jotain terveyttä tai jotain.”* 5T

*”Kuinka paljon niinku nää vitosluokkalaiset esim. liikkuu. Minun ja sitte kaikkien muidenki vitosten tulokset lasketaan vähä niinko yhteen.”*

6T

Oppilaat tietävät, että mittausten tehtävänä on kerätä objektiivista tietoa kunnon tilasta. Opettaja on myös selkeästi informoinut oppilaita siitä, että kenenkään omaa tulosta ei merkata esille. Luvun 5.2.1 mukaan oppilaat osasivat kyllä kertoa, että mittauksissa selvitetään yleisesti kunnon tilaa, mutta monelta jäi mainitseminen, ketä varten. Aineistostani löytyi selkeästi kaksi mainintaa, että mittaus tuloksia hyödynnetään myös tiedonkeruumielessä. Saattaa olla, että useampi oppilas oli siitä tietoinen, mutta ei vaan osannut puheeksi sanoiksi.

Mittauksien ennustava tehtävä korostuu nykypäivänä entistä enemmän. Länsimaissa istutaan paljon erityisesti ruutujen äärellä ja siksi fyysinen aktiivisuus on



vähentynyt (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011, 10). Näistä syistä fyysistä aktiivisuutta on tietoisesti edistettävä, eivätkä toiminalliset arkiaskareet ole enää itsestään selviä kuntoa ylläpitäviä toimia. Tulosteni mukaan oppilaat tiedostavat terveyteen kuuluvan vähäinen digitaalisten laitteiden käyttö (Ks. luku 3.1.2), mutta sen lisäksi aineistosta löytyi digilaitteiden käyttöön liittyvä ennustava maininta:

*”Noo ehkä sen takia ku nykyään lapset on hirveesti ruudun kanssa, et on puhelimella, ku ennen ei ollu, et katotaan, että onko nykyajan lapsilla tullu enemmän sitä huonoa kuntoa, ku vanhanajan lapsilla tai onks se ruutu tehny jotain pahaa niille.” 4T*

Kun viidesluokkalainen oppilas pohtii, onko ruutu tehnyt jotain pahaa hänen ikäluokalleen, on terveystiedotus mennyt perille. Graserin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksen oppilaat pohtivat myös, miten tämän hetkinen terveys tulee vaikuttamaan tulevaisuuden hyvinvointiin. Myös lapsista on siis havaittavissa valistuksen vaikutuksia, sillä esimerkiksi Suomessa liikuntasuositukseen on lisätty maininta, jonka mukaan istumista tulisi välttää ja ruutuajallekin on asetettu päivittäinen enimmäismäärä (Husu ym. 2011, 4). Nissinen (2015), Vellonen (2013) ja Syväoja sekä kumppanit (2013) tutkivat kaikki tahoillaan lasten runsaan ruutuajan yhteyksiä terveyteen, tuki- ja liikuntaelimitykseen sekä koulumenestykseen. Jokaisessa tutkimuksessa tuli esille ruudun, erityisesti viihdemedian, ääressä vietetyn ajan kielteiset vaikutukset terveyteen, hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Näiden tutkimusten valossa objektiivisesti mitattua tietoa lasten ja nuorten kunnan tilasta on syytä kerätä. Vähintään yhtä tärkeää on kuitenkin miettiä oppilaiden kanssa yhdessä konkreettisia toimia, miten ruutu-aikaa voidaan vähentää.

#### 5.2.4 Tehtävää ei tunnisteta

Pääosin oppilailla oli Move–mittausten tehtävien mukaisia käsityksiä testien tarkoituksesta, mutta joukosta löytyi myös mainintoja siitä, miten mittausten tehtävää ei tunnistettu. Tähän kategoriaan päätyi kaksi ilmaisua, joista toinen kuvastaa sitä, että testien tarkoitusta on saatettu pohtia oppilaiden kesken enemmänkin:

*”Sitte joitaki meidän luokkalaisia vähä ihmetytti, että miksi niitä (mittauksia) pittää tehdä.” 3P*

Jotta oppilaiden ei tarvitse ihmetellä, miksi mittauksia järjestetään, täytyy opettajan kertoa kaikki ne syyt, miksi jokaisen tulee testeihin osallistua. Xiaofen Keating (2012) esittääkin uudenlaisen näkökulman lasten ja nuorten kunnan mittaamiseen liittyen. Keating (2012) ehdottaa, että yksi osa kuntotesteistä olisikin kirjallinen koe koskien oppilaiden tietämystä fyysisestä toimintakyvystä ja sen edistämistä (Keating 2012, 154–155). Stephen Silverman, Keating ja Sharon Phillips (2008, 149–150) toteavat, että mikäli opettajat osaavat käyttää kuntotestejä pedagogisena työkaluna, voi testeillä olla positiivisia vaikutuksia oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen ja näin ollen yleinen terveydentilakin voi kohentua. Heidän (2008) mukaan on tärkeää pitää mielessä, että pelkällä testaamisella ei päästä mittausten tavoitteisiin, eikä voi olettaa testien automaattisesti lisäävän oppilaan fyysisen aktiivisuuden määrää. Silvermanin ym. (2008) ajatuksiin Wiersma ja Sherman (2008, 179) tuovat käytännöllisen näkökulman esille ja painottavat, että kuntotestauksen ja sen tulosten käyttämisen tulee olla formatiivista. Wiersmanin ja Shermanin (2008) mukaan mittauksia olisi hyvä järjestää vähintään kerran kahdessa kuukaudessa, jotta testitulosten avulla jokainen voisi suunnata toimiaan oikeaan suuntaan. Voisiko edellä mainitulla tavalla välttyä seuraavilta käsityksiltä koskien mittausten tehtäviä:

*”Emmää tiää, se mua niinku itteäki ihmetyttää.” 11T*

Oppilas ilmaisi suoraan, miten hänellä ei ollut aavistustakaan mittausten tehtävistä. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että mittauksissa on iso organisointi, joten liikuntatuntien tämänhetkisellä tuntimäärällä tuskin olisi mahdollista järjestää mittauksia niinkin usein kuin kerran kahdessa kuukaudessa. Christine Hopple ja George Graham (1995) tutkivat mitä neljäs- ja viidesluokkalaiset lapset ajattelevat, tuntevat ja tietävät fyysisen toimintakyvyn testaamisesta ja tulosten mukaan oppilaat eivät pääosin osanneet yhdistää testien tarkoitusta omaan elämään. Hopplen ja Grahamin tutkimuksen (1995) mukaan lapset kokivat testit merkityksettömiksi. Vaikka oma tutkimusjoukkoni pääosin tiesikin testien tarkoituksen, olisi tärkeä painottaa kerta toisensa jälkeen syitä, miksi mittauksia järjestetään, jotta välttyttäisiin vastauksilta kuten ”eei, et se oli vaan sen yhen tunnin juttu” (2P). Oppilaan ilmaisusta selviää, että hänen mukaan mittausten tuloksia ei käsitelty mitenkään jälkeensä. Mittauksen järjestäjän rooliin kuuluu, että oppilaita informoidaan tarkasti mittauksiin liittyvistä seikoista, sillä oppilaiden saattaa olla hankala puhe sanoiksi heille epäselvänä olevia asioita.

### **5.3 Mittaustilanteen motivaatioilmasto ”Mä kilpailen vaan itteni kans”**

Lähestyin oppilaiden käsityksiä mittausten aikaisesta motivaatioilmastosta keskustelemalla heidän kanssaan siitä, miltä mittaustilanne tuntui niin yksilö- kuin myös ryhmätasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 273) mukaan liikunnan oppiaineen tehtävänä on tarjota positiivisia liikuntakokemuksia ja tukea oppilaita omaksumaan liikunnallinen elämäntapa. Liukkoson ja Jaakkolan (2003, 144) mukaan näiden tavoitteiden taustalla on motivaatio ja sen edistäminen. Mitä sitten tarkoittaa liikuntamotivaatio ja mitkä tekijät vaikuttavat liikuntaan liittyvään motivaatioilmastoon? Aikaisempi tutkimus on osoittanut Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) itsemääräämisteorian käyttökelpoiseksi viitekehyykseksi, kun pyritään ymmärtämään lasten ja nuorten motivaatiota. John Nichollsin (1989) tavoiteorientaatio on toinen käytössä oleva motivaatioteoria.

Motivaation tehtävänä on toimia energianlähteenä saaden yksilön toimimaan tavoitteellisesti esimerkiksi kuntotestien aikana liikuntatunnilla. Ajatellaan, että liikuntamotivaatio syntyy yksilön kognitiivisten tekijöiden sekä sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Ryan & Deci 2000, 69.) Soinin (2006) mukaan motivaatioprosessi on yksilön ominaisuus ajatella ja prosessoida suoritusympäristöä. Näiden ajatusten pohjalta on syntynyt käsite motivaatioilmasto, jota voidaan määrittellä tilannekohtaisen ympäristön perusteella, joka suuntaa suorituskeskeisen toiminnan tavoitteita.

Toimintaa ohjaavat tavoitteet voivat olla sisäisiä, ulkoisia, tehtävä- tai minäsuuntautuneita. (Soini 2006, 21, 29.) Itsemääräämisteorian mukaan oppilas on sisäisesti motivoitunut, kun hän kokee autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Deci & Ryan 2000, 54). Mikäli nämä tarpeet eivät tyydyty joltakin osa-alueelta, voi tuloksena olla ulkoinen motivaatio tai sen täydellinen puuttuminen. Tavoiteorientaatioteoria puolestaan liputtaa sen puolesta, että kaikessa suoritusperustaisessa toiminnassa motiivina on aina pätevyyden osoittaminen. Pätevyyttä osoitetaan joko tehtävä- tai minäsuuntautuneesti. Mikäli toimintaa ohjaava tavoite on tehtäväsuuntautunut, keskittyy oppilas yrittämiseen ja oppimiseen verrattuna minäsuuntautuneeseen oppilaaseen, joka vertailee suorituksiinsa suhteessa toisiin. (Liukkonen & Jaakkola 2003, 147, 153–154; Nicholls 1989.)

Motivaatioilmastolla on vaikutuksia siihen, miten päteväksi yksilö itsensä kokee erilaisten tehtävien ja haasteiden parissa. Miten oppilas mieltää oman kehonsa, kuntosaa ja liikuntataitonsa? (Liukkonen & Jaakkola 2003, 149.) Miten nämä asiat koetaan Move–mittausten suorituskeskeisessä tilanteessa? Motivaatioon liittyy myös käsitys omasta pätevyydestä ja Tristan Wallheadin ja Janet Buckworthin (2004) mukaan se toimii fyysisen aktiivisuuden avaintekijänä. Voiko esimerkiksi Move–mittaukset vaikuttaa oppilaiden pätevyyden kokemuksiin? Ja jos voivat, ovatko vaikutukset positiivisia vai negatiivisia? Lähdin selittämään näitä asioita aineistoni johdattelemana ja loppujen lopuksi löysin yhteensä 96 mainintaa koskien mittaustilanteiden motivaatioilmastoa. Ilmastoon liittyviä asioita löytyi

aineistostani ylivoimaisesti eniten ja esittelen jakauman vertikaalisessa kuvauskategoriassa taulukossa 5.

Taulukko 5. Oppilaiden käsitykset mittaustilanteen motivaatioilmastosta

Kuvauskategoria	Alakategoria	Maininnat (kpl)
<b>Haasteet (33)</b>	Epävarmuuden tunteet	21
	Epämiellyttävä fyysinen tuntemus	12
<b>Sosiaalinen yhteenkuuluvuus (26)</b>	Yhdessä toimiminen	14
	Kannustaminen	9
	Vertaistuki	3
<b>Tehtäväsuuntautuneisuus (22)</b>	Omaan suoritukseen keskittyminen	6
	Koettu fyysinen pätevyys	11
	Yrittäminen	5
<b>Minäsuuntautuneisuus (15)</b>	Kilpailu	8
	Suoritusten vertailu	4
	Kiusaaminen	3

### 5.3.1 Haasteet

Vertikaalisessa kuvauskategoriassa asetin ylimmäksi aineistosta ilmenneet haasteet mittaustilanteessa. Tähän kategoriaan liittyneitä ilmauksia löytyi aineistosta tulkintani mukaan yhteensä kolmekymmentäkolme, joka on eniten verrattuna muihin muodostamiini kategorioihin. Oppilaiden vastauksista paljastui runsaasti epämieluisia ajatuksia koskien mittaustilanteita, vaikka haastatteluiden jälkeen muodostamani yleiskuva mittaustilanteesta olikin positiivinen. Alatason kategorioista löytyy käsitystyyppit koskien oppilaiden mainitsemia epävarmuuden tunteita sekä epämiellyttäviä fyysisiä tuntemuksia ja niitä kuvailtiin seuraavin ilmaisin:

*”En tiää, se oli aika hankalaa... Ku kädet piti pysyä siinä viivalla, ja sitte piti pysyä koko ajan oikeessa asennossa.” 3P*

*”No mulla alkaa aina sattuu toho rintakehään, ku mä teen niitä vatsalihaksia. Silleen et alkaa niinku painaa siihen.” 7T*

*”Se juoksu ois ollu vaan parempi, jos se oltais tehty ulkona, ku se alko käymään henkeen sisällä.” 10P*

Oppilaiden puheiden mukaan epävarmuuden tunteita kohdattiin liikkeiden suoritustekniikoissa ja lisäksi oikeassa asennossa pysyminen tuntui vaikealta. Moni koki myös fyysistä kipua mittausten aikana. Aineiston mukaan käsitykset koskien mittaustilanteiden haasteita eivät kohdistuneet yhteen ja samaan liikkeeseen tai hetkeen, vaan jakoutuivat laajasti erilaisiin tilanteisiin. Kokonaisuudesta oli kuitenkin erotettavissa, että aikaa vastaan suoritettavat liikkeet osoittautuivat haasteellisiksi. Näitä ovat muun muassa ylävartalon kohotus sekä kahdenkymmenen metrin viivajuoksu (Jaakkola ym. 2012, 109–110).

*”Noku piti tehdä niitä vatsalihaksia niin, ku sehän oli silleen 1, 2, 3... Niin se oli tosi nopea, niin siitä mä en oikeen hirveesti tykänny.” 5T*

*”No se vatsalihasliikejuttu. Ku oli se tietty rytmi niin siinä väsy kädet heti nii se ei ollu kauheen kiva.” 6T*

*”Oli se juoksu aika semmosta, että siinä helposti väsy tai niin. Se aina vaan nopea ja nopea.” 11T*

*”Noo, ehkä se juoksuhomma ku siinä ei vaan jaksanu juosta niin paljoa.” 4T*

Monet kuvailivat mittaustilannetta väsyttäväksi ja raskaaksi. Oman tulkintani mukaan epämiellyttävät tuntemukset kehossa tarkoittavat tässä kontekstissa sitä, että liikkeen suorittaminen on tuntunut fyysisesti raskaalta ja tällöin oppilas voi kokea liikkeen liian nopeaksi ja sen myötä epämiellyttäväksi. Toisaalta epämiellyttävät tuntemukset ovat saattaneet johtua myös siitä, että liike on ollut teknisesti

haastava. En kuitenkaan tulkinnut kaikkia haastavien tilanteiden kuvailuja epävarmuudeksi. Esimerkiksi tyttö (11T) totesi ylävartalon kohotus -liikkeen olleen haastava siitä syystä, ”ku oli just siinä niinku vattalihakset kipeät”. Tämä kuvastaa mielestäni mittauksien tilannekohtaisuutta. Tulokset eivät välttämättä kerro aina koko totuutta oppilaiden fyysisen toimintakyvyn tilasta, sillä myös lapsilla voi olla huonoja päiviä tai muita mieltä painavia asioita, jotka vaikuttavat negatiivisesti tuloksiin.

Tutkielmani tulosten mukaan joukosta löytyi oppilaita, joiden puheista oli erotettavissa huolen häivähdyksiä omista tuloksista:

*”Mutta mulla meni jotku aika kyllä huonosti tai silleen olis voinu mennä paremmin.” 3P*

*”Mää sain kaikista muista, ku siinä oli kolme vaihtoehtoo: hymynaama, sitte semmonen vino ja surullinen. Nii se minua vähä harmitti, ku mie sain kaikista muista hymynaaman paitsi siitä pallonheittosta, ku se yks heitto meni pieleen, se ois jääny yhtä vaille.” 10P*

*”No minun oma mielipide on, et se meni hyvin mut sit ku mä näytin äidille, nii äiti sanoi, että tota niitä (tuloksia) vois vähä parantaa vielä.” 6T*

*”No ainaki mulla tuli (paha mieli), ku siinä juoksussa ku on ne rajat, niin mä en ollu ihan kokonaan menny sen rajan toiselle puolelle, nii mä en sitte saanu sitä pistettä.” 4T*

Oppilaiden vastauksista voi havaita, miten tärkeää jokaiselle olisi saada mittauksista tulokset, joihin voisi olla tyytyväinen. Tulkintani mukaan monen oppilaan mieleen on painunut muisto siitä, kun ei saavuttanutkaan täysin sitä, mitä tavoitteli. Suorituksista saatava palaute voi myös muokata oppilaan käsitystä omasta pätevyydestä, kuten yllä olevista lainauksista voi havaita. Sami Yli-Piiparin (2011)

tutkimuksen mukaan oppilaan suoriutumisuskomuksilla koulun liikuntatunneilla on vaikutusta oppilaan liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle. Move-mittauksiin sisällytetyn palauteosan tarkoituksena on vaikuttaa positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Jaakkola ym. 2012, 7). Osa oppilaista kommentoi olevansa pettynyt tuloksiinsa, mutta puheista saattoi kuitenkin tehdä sen havainnon, että uusia mittauksia odotetaan, jotta pääsisi parantamaan omia suorituksia. Lähes jokainen oppilas oli myös sitä mieltä, että osallistuisi mittauksiin, jos saisi itse valita. Onkin mielenkiintoista, miten paljon aineistossa ilmeni epävarmuutta, mutta samaan aikaan kukaan ei ollut sitä mieltä, että ei haluaisi osallistua mittauksiin. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, sillä mittaustilanteessa saattaa joutua mukavuusalueen ulkopuolelle ja kokea täten olonsa epämukavaksi, mutta samalla voi myös saada kokemuksen itsensä ylittämisestä.

Syksyllä 2016 voimaan astunut valtakunnallinen opetussuunnitelma (2014) painottaa liikunnan osalta onnistumisen kokemuksia yksilötasolla. Tavoitteena on, että oppilaat voisivat itse vaikuttaa liikkumiseensa ja saada kokemuksia ryhmään kuulumisen tunteesta. Liikunnan osalta opetussuunnitelma (2014) tavoittelee siis oppilaiden sisäisen liikuntamotivaation vahvistamista. Move-mittausten ja opetussuunnitelman (2014) välillä on ristiriita. Samalla, kun uutena viitekehyksenä toimii oppilaslähtöisyys, vaaditaan opettajia järjestämään Move-mittaukset, joissa oppilaat laitetaan samaan muottiin. Koulujen kuntotestejä on käsitelty erilaisista näkökulmista ja esimerkiksi Lorraine Cale ja Jo Harris (2005, 56) esittävät, että kasvavassa iässä olevia ei voi asettaa kuntotestien normitaulukkoon ja luokitella heidän kuntoaan sen mukaan.

Mittausten järjestäjien on mietittävä, voiko oppilas luoda positiivista käsitystä itsestään liikkujana, jos esimerkiksi jokin testiosioista (esimerkiksi ylävartalon kohotus) on suoritus, jota oppilas ei ole ikinä kokeillut? Move-mittaukset velvoitetaan (POPS 2014) järjestämään, mutta mitään ei kehoiteta harjoittelemaan etukäteen. Oppilaan on haastavaa onnistua liikkeissä ilman harjoittelua ja samalla vastaanottaa tuloksista palautetta, joka määrittää jokaisen fyysisen toimintakyvyn



tason. Mittauksista saatava palaute on myös väistämättä seikka, joka suuntaa oppilaan käsityksiä omasta kyvykkyydestä. Esimerkiksi Jaakkolan, Soinin ja Liukosen (2006, 18) tutkimuksen tulokset osoittivat, miten oppilaan liikuntanumero sekä koettu fyysinen pätevyys korreloivat keskenään.

Erinäisissä tutkimuksissa on myös todettu, että koululiikunnasta pitävät erityisesti he, jotka ovat fyysisesti aktiivisia sekä kokevat korkeaa fyysistä pätevyyttä (Cairney, Velduizen, Hay, Bray & Faught 2012; Garn, Cothran & Jenkins 2011). Tämän lisäksi löytyy joukko oppilaita, jotka eivät nauti koululiikunnasta. Lari Sädekoski (2014, 39) tutki pro gradu -tutkielmassaan yhdeksäsluokkalaisten ahdistuneisuuskokemuksia ja tulosten mukaan oppilaita ahdistaa koululiikunnassa eniten kuntotestaustilanteet. Onkin ensiarvoisen tärkeää opettajana miettiä mitä vaikutuksia Move–mittaustilanteilla on oppilaisiin, erityisesti niihin, jotka eivät koe suoriutuneensa mallikkaasti. Lisäksi mittausten järjestäjän tulee miettiä, löytyykö keinoja, miten mittaustilanteessa vältyttäisiin epämiellyttäviltä kokemuksilta.

Tutkielmani tulokset osoittavat sen, että oppilaita vaivaa epävarmuus mittaustilanteissa kokemattomuuden takia ja näitä tunteita kuvailtiin esimerkiksi kertomalla, miten punnertaminen tuntui oudolta, kun ei ole kyseistä liikettä pitkään aikaan kokeillut. Lisäksi mainittiin, miten punnerrukset jäivät ikävinä mieleen, kun ei ole tottunut punnertamaan. Riuttulan ja Soittilan (2016) tutkielman mukaan oppilaat kokivat haasteita Move–mittausosioiden kanssa ja erityisesti etunojapunnerrus mainittiin haastavimmaksi liikkeeksi. Omien tulosteni mukaan useista eri vastauksista kävi ilmi, miten hengästymisen tuntemukset haittasivat suoritusta. Move–mittausten pilottivaiheessa testejä ensimmäistä kertaa järjestäneet opettajat antoivat samansuuntaista palautetta kuin mitä tulokseni osoittavat. Jaakkolan ym. (2012, 162) mukaan opettajat kertoivat, miten tiettyjen liikkeiden suoritustekniikka osoittautui haastavaksi niin suorituksen kuin myös oikean liikkeen valvomisen kannalta.

On luonnollista, että mittaustilanne tuntuu kuormittavalta, mutta fyysisen rasituksen aiheuttamia tuntemuksia voidaan harjoitella käsittelemään koulun liikuntatunneilla. Kalaja (2003, 193) esittääkin, miten liikuntatunneilla voidaan kokeilla erilaisia tapoja kehittää toimintakykyä harjoittelun avulla. Mittausten positiiviseen motivaatioilmastoon on mahdollista vaikuttaa harjoittelemalla mittaussosioita etukäteen pienissä osissa esimerkiksi liikuntatuntien päätteeksi. Tällöin oppilailla olisi myös mahdollisuus totuttautua mittausten myötä tulevaan fyysiseen väsymykseen.

Tulosteni mukaan oppilaat eivät olleet epämotivoituneita mittaustilanteessa, vaan ilmaisivat sen sijaan hermostuneisuutta siitä, miten liikkeitä oli hankala suorittaa. Vastauksista kävi ilmi, miten mittaustilanteiden epämukavat fyysiset tuntemukset olivat jääneet monen oppilaan mieleen. Samanlaisia tuloksia saivat Hopple ja Graham (1995) selvittäessään miltä oppilaista tuntuu kuntotestien aikana. Lisäksi osa Hopplen ja Grahamin (1995) tutkimusjoukosta kertoi, miten tietyt oppilaat etsivät keinoja, joiden avulla testitilanteen voisi välttää. Alison Wrencin ja Robyne Garettin (2008) tutkimusjoukko koostui liikunnanopettajaopiskelijoista ja jopa heidän käsitysten perusteella levottomuus ja hermostuneisuus olivat yleisimpiä tunnetiloja, joita yhdistettiin kuntotestaustilanteisiin tulostasosta rippumatta. Wrencin ja Garettin (2008) mukaan monilla oli myös pelko siitä, että alisuoriutuisi testeissä.

### 5.3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Kuvauskategoriasta, jonka nimesin Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan sosiaalisesti yhteenkuuluvuudeksi, löytyi yhteensä kaksikymmentäkuusi mainintaa muihin luokkalaisiin liittyen. Tulkintani mukaan oppilaiden käsitykset sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta muodostuivat yhdessä toimimisesta, kannustamisesta ja vertaistuen hyödyistä mittaustilanteessa. Oppilaat puhuivat erityisen paljon parityöskentelystä. Osa kuvaili, miten oma olo rentoutui, kun tiesi, ettei ole mittaustilanteessa yksin:

*”Se on ollut paljon mukavampaa, ettei oo stressanu niin paljon, ku ei oo tarttenu tehdä yksin.” 2P*

*”Menehän se mukavasti ku voi sitte jutella ja ei tarvi yksin koko ajan olla.” 10P*

*”Et sitte siihen tuli vähä itsevarmempi olo, ko oli kaveri siinä.” 6T*

Toinen näkökulma oli täysin käytännönläheinen ja usea oppilas totesi, miten haastavaa olisi sekä laskea että suorittaa samaan aikaan, mikäli paria ei olisi:

*”No jos tekee niitä punneruksia niin pari voi laskea niitä määriä, ettei ite tarvi vaivautua siihen laskemiseen.” 4T*

*”Pari laskee sen oikean määrän, että ei tarvi ite laskea ja samalla voi keskittyä siihen tekemiseen.” 7T*

Tulosteni perusteella yhdessä toimiminen mittaustilanteessa suorastaan kuuluu testaustuntien luonteeseen. Sosiaalinen kanssakäyminen oli tulkintani mukaan mittaustilannetta helpottava tekijä ja lisäsi sisäistä motivaatiota. On positiivista, että tutkimusjoukkoni koki sosiaalista yhteenkuuluvuutta, sillä esimerkiksi Ian Taylorin, Nikos Ntoumanisn, Martyn Standagen ja Christopher Sprayn (2010) tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunteet ovat positiivisesti yhteydessä oppilaan yrittämiseen koulun liikuntatunneilla.

Liukkosen & Jaakkolan (2003, 148) mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa sitä, että yksilö kokee kuuluvansa ryhmään, mieltää sen turvalliseksi ja kokee olevansa hyväksyty. Eeva-Liisa Sarlin (1995, 25) kuvailee, miten yksilö voi pohdita koettua sosiaalista pätevyyttään kysymyksin: ”pidetäänkö minusta?” ”onko minulla paljon ystäviä?” ja ”olenko minä tärkeä luokkatovereilleni?”. Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus on

yksi ihmisen psykologisista perustarpeista, jota pyritään tyydyttämään esimerkiksi koululiikunnassa. Mikäli tarpeet täyttyvät, oppilaan motivaatio muodostuu positiiviseksi ja koululiikunta sen myötä sisäisesti motivoivaksi. Tulokseni osoittavat, että tutkimusjoukkoni opettajat olivat käyttäneet parityöskentelyä mittaustilanteessa ja tällöin oppilailla oli mahdollisuus päästä tyydyttämään sosiaalisia perustarpeitaan.

Opetussuunnitelma (2014) nimeää liikunnan oppiaineen tehtäväksi vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin muun muassa tukemalla sosiaalista toimintakykyä. Lisäksi liikunnan avulla pyritään korostamaan yhdessä tekemistä ja yhteisöllisyyttä (POPS 2014, 273). Tulkitsin oppilaiden vastauksista kannustamisen olevan hyvin luontevaa mittaustilanteessa ja osa kommentoi, miten muut oppilaat ”tottakai” kannustivat, mikäli itsellä ei ollut suoritus menossa. Tämän voi tulkita siten, että oppilaiden käytökseen on juurtunut opetussuunnitelmankin korostama yhteisöllisyys, joka ilmeni seuraavasti:

*”Että justiisa kaverit kannustaa, että tee se, kyllä sä pystyt.” 2P*

*”Se pari sano koko ajan, että hei älä luovuta, että sä saat vielä paremman tuloksen tai niinku hyvän tuloksen.” 3P*

*”Mun pari kannusti ainaki niissä vattalihaksissa, että kyllä sä vielä jaksat. Jos sä haluat lopettaa nii sä voit lopettaa.” 7T*

Haastatteluiden ilmaisuista voi tulkita, miten tutkimusjoukkoni kuvaili muita oppilaita sen sijaan, että olisivat kommentoineet vuorovaikutuksellisia tilanteita opettajan kanssa. Opettajaa kuvattiin enemmänkin tilanteen organisoijana, jotta mittaustilanne pääsisi etenemään. Tulokset olivat yllätäviä, sillä usein opettajalla on ollut enemmän vaikutuksia oppilaiden sisäiseen motivaatioon, eikä oppilas-oppilas suhdetta ole tutkimusten mukaan arvoitettu yhtä tärkeäksi (Ryan, Stiller & Lynch 1994; Shen ym. 2012). Voidaankin tulkita, että mittaustilanne on luonteeltaan sellainen, että oppilas tarvitsee siinä enemmän vertaistukea kuin opettajan

kehuja. Myös Soinin (2006, 68) tutkimuksessa koskien motivaatioilmastoa selvisi, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli ensisijaisesti oppilaan ja ryhmän vuorovai-  
kutuksen tuotetta. Graserin, Sampsonin, Penningtonin ja Prusakin (2011, 184)  
tutkimuksen mukaan oppilaat nauttivat myös siitä, että saivat suorittaa testit parin  
kanssa. Tutkielmani tulokset ja aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että on täysin  
perusteltua toteuttaa mittaukset parityöskentelynä yksilötyöskentelyn sijasta. Mi-  
käli työskentelymuodolla voi vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon, ei mit-  
tauksia tule järjestää millään muulla tavalla.

### 5.3.3 Tehtäväsuuntautuneisuus

Päästäkseni käsiksi oppilaiden käsityksiin koskien mittaustilanteiden suorituksia,  
keskustelin heidän kanssaan yleisesti sen herättämistä ajatuksista. Oppilaiden  
käsitysten mukaan mittaustilanteessa keskityttiin enemmän mittaussosioiden suo-  
rittamiseen, oman kyvykkyyden selvittämiseen itsevertailun kautta sekä par-  
haansa yrittämiseen verrattuna siihen, että tilanne olisi ollut täysin minäsuuntau-  
tunut. Nimesin kuvauskategorian tehtäväsuuntautuneisuudeksi Nichollsin (1989)  
mukaan, joka kuvastaa sitä, mihin seikkoihin mittaustilanteessa kiinnitettiin huo-  
miota. Kategoriaan sisällytin tulkintojeni perusteella yhteensä kaksikymmentä-  
kaksi ilmaisua. Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian mukaan tehtäväorien-  
taatio tarkoittaa koetun pätevyyden tuntemusten syntymistä oman kehittymisen  
ja yrittämisen myötä. Useiden tutkimusten mukaan tehtävään orientoitunut oppi-  
las on sisäisesti motivoitunut (Standage, Duda, Ntoumanis 2003) ja täten myös  
viihtyy liikuntatunneilla (Soini 2006; Wallhead & Ntoumanis 2004). Oppilaiden teh-  
täviin keskittyminen tuli esille seuraavien ilmausten kautta:

*”Mä teen niinku omaa suoritusta siinä koko ajan, että mä en kilpaile  
muitten kans. Mä kilpailen vaan itteni kans.” 2P*

*”No mää ainaki haluan tietää sen oman suorituksen tai että miten  
mie niinku onnistusin siinä.” 10P*

*”Mie alussa luulin, etten mie pysy kauaa esimerkiksi lankussa ja mie yhtäkkiä pysyinki hirveen kauan.” 1T*

*”Ne (vauhditon 5-loikka & heitto-kiinniottoyhdistelmä) oli tosi kivoja, koska mä en ollu sitä heittoa ennen tehny niin siinä oli sellasia juttuja, mitä mä en oo hirveesti tehny.” 5T*

Oppilaiden puheista on selvästi erotettavissa tehtäväsuuntautuneisuus. Vastauksen perusteella oppilaat pohtivat suoriutumistaan suhteessa itseensä ja omiin taitoihinsa. Ilmausten perusteella myös ennestään tuntemattomat suoritukset miellettiin kiinnostaviksi. Liukkonen ja Jaakkola (2003) toteavat, miten tehtäväsuuntautunut oppilas rakentaa oman sisäisen mittapuun pohjalle suoritustavoitteistoa ja on sisukas kohdatessaan haasteita. Lisäksi oppilas vertailee kehittymistään suhteessa itseensä eikä välitä, vaikka muut saisivatkin parempia tuloksia. (Liukkonen & Jaakkola 2003, 153–154). Liukkosen, Vassilis Barkoukiksen, Wattin ja Jaakkolan (2010) tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia liikunnasta ja tulosten mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edistää nautinnon tunteita ja sisäistä motivaatiota liikuntatunneilla.

Haastatteleman oppilaat kuvailivat, miten jokainen yritti parhaansa mittaushetkellä ja esimerkiksi T5 totesi mittaustilanteen olleen mukava, vaikka tietyt osiot olivatkin haastavia. Jaakkolan ja kumppaneiden (2013) tutkimuksen mukaan oppilaat saavuttivat mittausten aikana keskimääräistä korkeamman sisäisen motivaation verrattuna normaaleihin liikuntatunteihin. Myös minun aineistosta löytyi yksi suora maininta, jossa oppilas totesi mittaustuntien olevan mukavampia verrattuna normaaleihin liikuntatunteihin. Tätä tulosta pidän merkittävänä, sillä Nichollsin (1989) mukaan koetun pätevyyden tiedostaminen on liikuntamotivaation perusta. Tutkielmani tulokset osoittavat, että oppilaiden motivaatio näyttäytyi aineistossani käsityksinä omasta pätevyydestä. Osalla mittaustulokset selkeästi vahvistivat omaa fyysistä pätevyyttä.

*”No mä muistan siitä tilanteesta sen, ku mä sain sen lapun missä oli ne pisteet. Sen mä muistan. Se oli kauhee yllätys, että oli yhtä pistettä vaille täyet. Se oli niinkö silleen positiivisesti ilonen yllätys. Et en ois uskonu, että saisin ees puolia.” 2P*

*”Mutta mie sain tehä aina poikien punnerruksia ku mie en tykkää tehä tyttöjen punnerruksia.” 1T*

*”Mä yllätyin, kuinka monta vatsalihasta mä esimerkiks jaksoin tehä ja juosta sitä viivatestiä.” 8T*

*”No se punnerrusjuttu oli aika helppo.” 3P*

Lainauksista voi tehdä havainnon, jonka mukaan oppilaat nauttivat pätevyyden kokemuksista. Osalle oppilaista hyvä suoriutuminen tuli yllätyksenä, kun taas joillekin oppilaille oli itsestäänselvyys, että liikkeet tuntuivat helpoilta. Joan Dudan (2001) mukaan liikunnallisesti taitavat eivät kärsi vertailua korostavasta ilmapiiristä. Sen sijaan oppilaat, jotka eivät ole liikunnallisesti taitavia, eivät pidä vertailusta ja heillä se vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Tutkielmani perusteella ei voida sanoa, paransiko Move-mittaukset ainoastaan sellaisten oppilaiden pätevyyttä, jotka olivat jo valmiiksi liikunnallisesti taitavia. Riuttulan ja Soittilan (2016) tutkielman tulosten mukaan Move-mittaustuloksilla ja oppilaan liikunnallisella minäkäsityksellä oli yhteys. Heidän (2016) tulokset viittasivat siihen, että mikäli oppilaalla oli positiivinen käsitys itsestään liikkujana, koki hän myös mittaukset helpoksi. Toisaalta Jaakkola ja kumppanit (2006, 20) toteavat, että tehtäväsuuntautuneessa ryhmässä pätevyyden kokemukset eivät ole riippuvaisia henkilön kyvyistä ja taidoista.

Aineistostani löytyi enemmän mainintoja tehtäväsuuntautuneesta motivaatiomastosta verrattuna minäsuuntautuneeseen. Jaakkolan ja kumppaneiden (2006, 20) mukaan vuoden 1999 opetussuunitelmassa oli selkeästi erotettavissa minäsuuntautunut tavoite perusopetuksen päättöarvioinnin perusteissa: ”oppilas on

kunnoilta ja liikehallinnaltaan keskitasoinen ikäryhmäänsä verrattuna ja on säilyttänyt tasonsa edellisistä vuosista.” Tutkiessani vastaavia tavoitteita vuoden 2014 opetussuunnitelmasta, saatoin huomata, miten edellä mainittu termi on muutettu muotoon: ”Oppilas osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja sen pohjalta harjoittaa voimaa, nopeutta, liikkuvuutta ja kestävyyttä.” (POPS 2014). Saattaa olla, että tehtäväsuuntautuneella opetussuunnitelmalla on jotain vaikutuksia myös oppilaiden suoriutumiseen. On myös positiivista, että sanatasolla on siirrytty vaalimaan tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä, mutta oman näkemykseni mukaan Move–mittaukset eivät muodostu täysin itsevertailun varaan, sillä tulokset määrittyvät normitaulukon perusteella (Pietilä & Kalaja 2013, 82).

#### 5.3.4 Minäsuuntautuneisuus

Viimeinen mittaustilanteiden motivaatioilmastoa kuvaava kategoria muodostui osaksi Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian mukaan kuten edellä. Kuvaan kategoriaa nimellä minäsuuntautuneisuus (Nicholls 1989), jonka synonyymina on käytetty myös kilpailusuuntautuneisuutta. Alakategorioiksi asetin kilpailun, suoritusten vertailun ja viimeisenä kiusaamisen, mikä ei sinällään löydy Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriasta. Minäsuuntautuneessa ilmastossa oppilas määrittää oman pätevyytensä suhteessa muihin. Tarkoituksena on voittaa muut ja osoittaa taitonsa vähemmällä yrittämisellä kuin muut. (Ames 1992, 167.) Tähän kategoriaan sijoitin yhteensä viisitoista mainintaa, joita on vain seitsemän vähemmän verrattuna edelliseen, tehtäväsuuntautuneisuuteen. Kategoriasta muodostui erityisen mielenkiintoinen siksi, että tulkintani mukaan he, jotka olivat enemmän minäsuuntautuneita, eivät maininneet siihen kuuluvista piirteistä mitään itse haastattelutilanteessa. Sen sijaan tehtäväsuuntautuneet oppilaat kuvailivat, milaista normatiivista vertailua he aistivat mittaustilanteessa.

*”No silleen ku meillä on ainaki pari hyvää juoksijaa, niin siinä juoksussa ne juoksi koko ajan vastakkain ja sitte ku toinen vaikka ei jaksanu enää, nii sitte alettiin sanomaan, että se toinen sai vaikka 50 ja sie sait vaan 40.” T4*



*”Noku ne alko siihe huuteleen, että mulla on parempi tai niinku ne oli siinä vierekkäin ja ne isoon ääneen huus, että mulla on parempi tulos ku sulla.” 3P*

*”Se piip-juoksu esimerkiksi, nii sit tota ko, yks sai sen jutun nii toisen piti heti saaha parempi ja tällee.” T6*

*”Ehkä se oli siitä toisesta tyyplistä vähäse silleen ilkeää ku toinen tyyppi sano, että mulla on parempi tulos ku sulla.” 3P*

Minäsuuntautuneisuus käy ilmi oppilaiden puheissa esimerkiksi vertailun kautta. Vastauksista on erotettavissa, miten osalle oppilaista on ollut tärkeää pärjätä paremmin suhteessa luokkatoveriin. Ja mikäli on pärjännyt paremmin kuin muut, tulokset on selkeästi tuotu esille niin, että jokainen ympärillä oleva on selvillä parhaiten menestyneen tuloksista. Pasi Koski (2003, 111) tuo mielenkiintoisen näkökulman esille: voiko nyky-yhteiskunnan suorituskeskeisyys vaikuttaa siihen, minkälaisiksi liikuntatuntienkin motivaatioilmasto rakentuu? Miten välttyä minäsuuntautuneelta toiminnalta, jos ympärillä korostetaan suorittamista, menestymistä ja kilpailua? Monen asian täytyy nykyään olla ansaittua, oli kyseessä sitten herkkuruoka, loma tai vapaapäivä urheilusta. Liukkonen ja Jaakkola (2003) jatkavat toteamalla, että vaikka kilpailu yhdistetään usein liikuntaan, täytyy kuitenkin huomioida, että ihmisellä ei ole mitään biologiaan perustuvaa sisäänrakennettua kilpailuviettä. Jokaisella on kuitenkin tarve osoittaa pätevyyttä ja se tehdään joko normatiivisesti tai itsevertailun kautta. Onko siis olemassa perusteita motivaation näkökulmasta joko kannattaa kilpailua liikunnassa vai ei? Motivaation ollessa yksilöllinen prosessi, samat toimenpiteet eivät tuota samanlaista lopputulosta kaikille. (Jaakkola & Liukkonen 2003, 155.) Minäsuuntautuneelle ilmastolle ei kuitenkaan sovi antaa liikaa mahdollisuuksia. Muun muassa Nikos Ntoumasin (2001) tutkimuksen tulosten mukaan yksipuolisesti korostunut minäsuuntautuneisuus on negatiivisesti yhteydessä sisäiseen motivaatioon.

Tutkielmani tarkoituksena ei ole vertailla tyttöjen ja poikien mittauksiin liittyviä käsitteitä, mutta mittausten aikaista motivaatiota tarkastellessani en voinut olla huomaamatta, miten tämänkin kokoisessa aineistossa korostui se, että tytöt kommentoivat poikien kilpailua ja poikien puheissa kilpailu ilmeni haastatteluiden perusteella suoritusten vertailuna.

*”Esimerkiksi pojat niinku aina vähä kilpailee siellä. Se näkyy sil-  
lai että ne väkisten niinku juoksi vaikka ne ei enää jaksanu.” 11T*

*”Meidän luokan pojat ottaa kaiken aina aika vakavasti niin sitte niillä  
oli vähä sellasta kilpailua niistä.” T6*

*”Jotku sano, että meidän luokan Leevillä oli silloin mynt-  
hon suussa ku juostiin.” T5*

Ilmausten mukaan tytöt seuraavat vierestä poikien kilpailua. T5 mukaan kilpailu meni niin pitkälle, että yksi luokan pojista piti Mynthon–pastillia suussaan juoksun aikana, jotta hengitys kulkisi paremmin ja näin ollen olisi mahdollisuus saada parempi tulos. Pojilla oli puolestaan erilainen näkökulma mittaustilanteiden suorituksista ja tuloksista:

*”Minusta se on sinänsä ihan mukava, koska samalla saa tietää  
myös sen parin tulokset.” 2P*

*”No kyllä siellä ehkä, no ei siellä silleen kilpailla, kysytään ai-  
naki paljo toisten suorituksia ja onnistumisia.” 9P*

Samalla, kun tytöt ovat sitä mieltä, että kilpailu on mennyt liiallisuuksiin, kokevat pojat tilanteen suhteellisen neutraalisti. Poikien mukaan parityöskentely on mukavaa, kun saa samalla tietää parinkin tulokset. Vastausten perusteella pojat eivät pidä tulosten vertailua kilpailuna vaan luonnollisena osana mittauksia. Myös

aiemman tutkimuksen mukaan pojat kilpailevat tyttöjä enemmän koululiikunnassa (Huisman 2004a, 89; Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010).

Tutkimusten mukaan testitilanteet osoittautuvat mielekkäiksi heille, jotka ovat liikunnallisesti lahjakkaita (Flohr & Williams 1997; Harris & Cale 2007). En tiennyt tutkimusjoukostani mitään etukäteen, mutta haastatteluideni perusteella yhdyn aikaisempien tutkimusten löydöksiin. He, jotka mainitsivat pärjänneensä hyvin, eivät puhuneet kilpailusta tai vertailusta negatiiviseen sävyyn ja puolestaan oppilaat, joista aisti mittaustilanteen olleen heille epämukava, kommentoivat lähes poikkeuksetta, miten kilpailu näkyi tavalla tai toisella. Myös Wrenchin ja Garettin (2008) tutkimuksen mukaan erityisesti liikunnallisesti lahjakkaat pojat nauttivat minäsuuntautuneesta ilmastosta testitilanteessa.

Move-mittausten yhteyteen suunniteltu palautejärjestelmä ei osoittautunut erityisen perinpohjaisesti käytetyksi oppilaiden käsitysten mukaan. Muutamat oppilaat mainitsivat, miten tuloksia oli käsitelty terveystarkastuksen yhteydessä ja osa kertoi keskustelleensa tuloksista kotona. Tulkintani mukaan mittausten tulokset jäivät niin sanotusti ilmaan leijumaan. Mitä seuraavaksi? Mitä tulokortti oikeastaan kertoo tekijästään? James Whitehead ja Charles Corbin (1990) selvittivät tutkimuksessaan, mitä vaikutuksia palautteella on sisäiseen motivaatioon kuntotestitilanteissa. Tulosten mukaan palautteen annolla oli positiivisia yhteyksiä sisäiseen motivaatioon. Mittaustulokset tulee siis käsitellä perinpohjaisesti jokaisen oppilaan kanssa, jotta fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Move täyttäisi tulevaisuudessa sille asetetut tavoitteet.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Move–mittauksille asetettujen tavoitteiden suhde oppilaiden käsityksiin

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia oppilaiden käsityksiä fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Movesta. Saadakseni kokonaiskuvan käsityksistä, lähdin selvittämään asiaa kolmesta eri lähtökohdasta. Keskustelin oppilaiden kanssa siitä, mitä Move–mittauksilla pyritään selvittämään, mitkä ovat mittausten tehtävät ja minkälainen motivaatioilmasto mittaustilanteessa vallitsi. Olin kiinnostunut siitä, mitkä käsitykset jokaisesta teemasta olivat yleisimpiä, joten muodostin tulokseni vertikaalisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa Uljensin (1989, 49) mukaan sitä, että tulokset muodostetaan kuvauskategorioksi, joissa käsitykset esitetään esimerkiksi niiden yleisyyden perusteella. Toimin näin siksi, että oman näkemykseni mukaan Move–mittauksia järjestävien opettajien tulee tietää oppilaiden yleisimmät käsitykset mittauksista, jotta niiden tarkoitus, tehtävät ja itse mittaustilanne olisi mahdollista rakentaa oppilaiden lähtökohdista vastaamaan yhä tarkemmin mittaauksille asetettuja tavoitteita.

Tulokseni osoittavat miten erilaisia tarkoituksia ja tehtäviä oppilaat antavat liikuntatuntien mittaauksille. Näin on myös todettu aikaisemmissa tutkimuksissa (Flohr & Williams 1997; Graser ym. 2011; Hopple & Graham 1995). Tulosteni mukaan oppilaat olivat sitä mieltä, että mittaauksilla selvitetään fyysisen kunnon tilaa ja mittausten tehtäväksi nimettiin yleisen informaation saaminen kunnon tilasta. On kuitenkin syytä pohtia, ketä varten oppilaat ajattelevat yleisen informaation olevan? Move–mittausten tarkoituksena on antaa tietoa nimenomaan oppilaalle oman kunnon tasosta, jotta sen kehitystä olisi mahdollista seurata ja myös kehittää (Pietilä & Kalaja 2013, 82). Tulosteni mukaan tutkimusjoukossani oli kuitenkin oppilaita, jotka eivät tunnistaneet mittausten tehtäviä. Opettaja ei voi koskaan painottaa liikaa sitä, että mittauksista saadut tulokset ovat vain oppilasta itseään varten. Toisaalta tulee myös huomioida, että oppilasjoukosta löytyy väistämättä yksilöitä, jotka eivät ole sisäistäneet saatua informaatiota, vaikka opettaja olisikin

tiedottanut yksityiskohtaisesti, miksi mittauksia tehdään ja ketä varten. Tärkeänä löydöksenä pidän myös sitä, että kukaan oppilaista ei maininnut mittausten tulosten tehtäväksi määrittää liikunnan arvosanaa.

Vaikka epäselvyyksiä mittausten tehtävästä ilmenikin, osasi suurin osa yhdistää fyysisen toimintakyvyn tärkeyden arjessa jaksamiseen. Arkiterveys korostui oppilaiden vastauksissa. Tätä tulosta pidän tärkeänä, sillä mittausten tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään fyysisen toimintakyvyn yhteydet terveyteen, jaksamiseen, opiskeluun ja hyvinvointiin (Opetushallitus 2017). Erityisen mielenkiintoisena pidän myös sitä, miten perillä oppilaat olivat digilaitteiden haitoista. Terveelliseen elämään kuuluu oppilaiden mukaan vähäinen laitteiden käyttö ja täten yhtenä mittausten tehtävänä pidettiin sitä, että testeillä selvitetään digilaitteiden aiheuttamat haitat. Mittausten kansanterveydellinen näkökulma tuli tutkielmassani esille laajasti oppilaiden puheissa ja yllättävänkin taitavasti selitettynä niin hyvän itsetunnon kuin myös terveellisten ruokailutottumusten näkökulmasta. Sitä ei kuitenkaan voi tulosteni perusteella määritellä, minkä tahon vaikutuksesta oppilaille oli hallussaan kattavaa tietoa. Näkemyseni mukaan huoli lasten ja nuorten terveydentilasta ja esimerkiksi heikentyneestä kestävyyskunnosta (Huisman 2004b) on niin vallitseva, että valistus on hyvinkin saattanut siirtyä yleiseltä, yhteiskunnalliselta tasolta myös yksittäisiin perheisiin ja kouluihin.

Move-mittausten keskeisenä tavoitteena on ”ohjata oppilasta kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään” (Opetushallitus 2017). Fyysisen toimintakyvyn tärkeys oli oppilaiden tiedossa, mutta tutkielmani mukaan vain harva kertoi, miten kuntoa voi tulosten myötä kehittää. Muutamissa vastauksissa tuli esille, miten täytyisi aloittaa jokin harrastus, jotta tulokset paranisivat. Pohdin kuitenkin, mitä oppilaiden mukaan tulisi konkreettisesti harjoitella, jotta kunto kehittyisi? Itse mittaukset velvoitetaan järjestämään sisältäen palautteenannon (POPS 2014), mutta opettajia ei kuitenkaan velvoiteta konkretisoimaan tapoja, miten fyysistä toimintakykyä voisi edistää. Uskon monen opettajan miettivän, miten neuvoa oppilaita tositoimiin tarpeen niin vaatiessa. Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmän loppuraportin (Jaakkola ym. 2012) yhteyteen on tehty

käsikirja mittausta järjestäviä opettajia varten, mutta sisällöstä ei näkemykseni mukaan löydy osiota, jossa kerrotaan, mitä mittausten jälkeen tapahtuu. Move-järjestelmään kuuluvassa palauteosiossa toimivat hymynaamat eivät valota muutamana lauseen sanallisen selityksen lisäksi oppilaalle tarpeeksi konkreettisesti, mihin toimiin yksittäisten oppilaiden tulee ryhtyä.

Toisaalta Pietilä ja Kalaja (2013, 83) kirjoittavat artikkelissaan, miten liikunnanopettajien toimenkuvaa pyritään kehittämään ”fyysisen hyvinvoinnin ammatillisen” suuntaan. Onko siis itsestäänselvää, että mittauksia järjestävät opettajat ovat ammattitaidoltaan sillä tasolla, että osaavat ja ymmärtävät neuvoa oppilaita suuntaamaan harjoittelua mittausten tulosten vaatimalla tavalla? Esimerkiksi liikunnan lehtori Heli Soosalu ja terveydenhoitaja Catharina Siiskonen (2015) kertovat, miten Hyökkälän koulussa toimittiin mittausten jälkeen. Kahdeksannen luokan tytöt lukivat saamansa palautteen Move-sivustolta ja jokainen teki siitä sen jälkeen itselleen yhteenvedon, joka palautettiin liikunnanopettajalle. Lisäksi oppilaat pohtivat tapoja, miten omaa toimintakykyä voi kehittää. Hyökkälän koulussa Move on integroitu osaksi liikunnanopetusta. Palautteen käsittelyn jälkeen hommat jatkuvat henkilökohtaisilla liikuntaan liittyvillä kirjallisilla tehtävillä. Näitä ovat muun muassa sykkeen mittaaminen liikuntatunneilla sekä oman aktiivisuuden, istumisen ja liikuntaan käytetyn ajan tarkkaileminen. (Soosalu & Siiskonen 2015, 61.) Edellä mainittuun verraten olisi mielenkiintoista tietää, miten viidesluokkalaisten opettajat ovat soveltaneet Movea osaksi kokonaisvaltaista liikuntakasvatusta ja -opetusta.

Tulosteni perusteella viidesluokkalaisten ymmärtävät suhteellisen hyvin mitä mitataan ja miksi mitataan. Suurin osa on myös perillä siitä, mitä tulokset kertovat ja osaavat yhdistää ne arkielämässä jaksamiseen. Sääkslahti ja kumppanit (2015b, 57) ovat esittäneet nämä kaikki edellä mainitut näkökulmat seikoiksi, joista tulee informoida mitattaessa lasten kuntoa, ettei epäselvyyksiä jää. Tutkielmani valossa haluan kuitenkin lisätä kokonaisuuteen vielä yhden näkökulman: Oppilaita tulee konkreettisesti opettaa ja ohjata, miten kukin voi kehittää fyysistä toimintakykyä tahollaan. Kun mittausten järjestäminen mainitaan opetussuunnitelmassa

(2014) velvoittavana tekijänä, voi opettajien pedagogiseen menetelmävaltaan näkemykseni mukaan puuttua vielä siten, että jokaista opettajaa velvoitetaan myös neuvomaan oppilaita konkreettisiin toimiin ikätaso huomioiden. Tällöin olisi mahdollisuus välttyä siltä, että mittaustulokset eivät jäisi oppilaiden näkökulmasta leijumaan ilmaan.

## **6.2. Mittaustilanteiden haasteiden kohtaaminen vertaistuen avulla**

Koululiikuntaan liittyvää motivaatioilmastoa on tutkittu laajasti useasta eri näkökulmasta (Duda 2001; Soini 2006; Wallhead & Ntoumanis 2004). Näkemykseni mukaan nämä empiiriset tutkimukset ovat välttämättömiä, jotta liikuntatunteja voidaan kehittää parempaan suuntaan. Siksi osa tutkielmastani kohdistuikin nimenomaan mittaustilanteen motivaatioilmastoon liittyviin käsityksiin. Tuloksiin perehtyessä on kuitenkin huomioitava, että liikuntatuntien motivaatioilmastoa on haastavaa tutkia, sillä siihen vaikuttaa niin opettaja, opetusryhmä kuin myös yksilön oma kokemus (Soini 2006, 31). Tämän lisäksi tulokset vastaavat omaa tulkintaani aineistosta.

Oppilaiden käsitysten mukaan mittaustilanne painottui enemmän sisäisesti kuin ulkoisesti motivoivaksi. Decin ja Ryanin (200, 54) mukaan sisäinen motivaatio rakentuu muun muassa siitä, että oppilas kokee pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tulokseni osoittavat, miten mittaustilanteen tuomista runsaista haasteista selvittää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden avulla. Täten motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuus oli havaittavissa oppilaiden käsityksistä vahvemmin kuin minäsuuntautuneisuus ja esimerkiksi Juha Kokkonen ja kumppanit (2010) saivat tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Ero näiden kahden välillä ei kuitenkaan ollut merkittävä ja tulosteni mukaan pojat kilpailivat tyttöjä enemmän mittaustilanteessa.

Tuloksillani yhdyin aikaisempaan tutkimukseen, jonka mukaan pojat kilpailevat tyttöjä enemmän liikuntatunneilla (Huisman 2004a, 89; Kokkonen, Kokkonen,

Liukkonen ja Watt 2010). Pohdinkin, muuttuisiko oppilaiden suhtautuminen mittaustilanteeseen entistä tehtäväsuuntautuneemmaksi, mikäli opettaja painottaisi tätä seikkaa ennen mittauksia, niiden aikana ja erityisesti jälkikäteen? Mitä jos opettaja kertoisi, että parhaansa yrittäminen riittää ja tulokset luovat pohjan itsevertailulle tulevia mittauksia silmällä pitäen? Entä jos opettaja liittää mittaukset oppilaiden arkipäivään ja painottaa suoriutumista arjessa jaksamisen kautta? Positiivista on kuitenkin se, että minäsuuntautuneista käsityksistä muodostunut kokonaisuus jäi motivaatioilmastoja kuvaavassa kategoriassa alimmaksi.

Näkemykseni mukaan terve kilpailuhenki pitää ihmisen vireillä. Tulee myös huomioda, että tehtäväsuuntautuneisuus ja minäsuuntautuneisuus eivät sulje toisistaan pois. Liukkonen ja Jaakkolan (2003, 154) mukaan meissä voi olla puolia kummastakin. Tämä ilmeni myös tutkielmassani, sillä jos jokainen oppilas olisi pitänyt jaotella jompaankumpaan ryhmään (tehtävä-/minäsuuntautunut), en olisi sitä voinut toteuttaa. Saman haastattelun aikana oppilaat nimittäin saattoivat puhua sekä tehtävä- että minäsuuntautuneesti. Tulee kuitenkin huomioda, että erityisesti mittaustilanteissa tulee painottaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä esimerkiksi Liukkonen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edistää nautinnon tunteita ja sisäistä motivaatiota liikuntatunneilla.

Tulosteni mukaan monia vaivaa epävarmuus mittaustilanteessa ja motivaatioilmaston ylimmälle tasolle päätykin käsitykset koskien mittaustilanteiden haasteita. Tulkintani mukaan epämiellyttävät tuntemukset kävivät ilmi myös sellaisten oppilaiden puheissa, jotka kertoivat menestyneensä hyvin mittauksissa. Oppilaat kuvailivat testiosioiden suoritustekniikat vieraiksi ja haastaviksi. On syytä pohtia näiden tulosten perusteella, voiko testitilanteet aiheuttaa pidemmällä aikatah-  
tämällä amotivaation syntymistä, jolla tarkoitetaan sitä, että oppilas kokee toiminnan täysin ulkoapäin ohjatuksi ja kontrolloiduksi. Useat eri tutkimukset kertovat siitä, miten koululiikuntakokemukset vaikuttavat oppilaiden myöhempään liikunta-aktiivisuuteen (Fox 1998; Trudeau & Sephard 2005).



Näkemykseni mukaan mittausosioita tulisi harjoitella etukäteen, jotta oppilaiden sisäinen motivaatio säilyisi ja mahdollisimman moni omaksuisi liikunnallisen elämäntavan. Tutkielman tuloksia lukiessa on kuitenkin huomioitava, että kysyin oppilailta suoraan, mitä epämiellyttäviä seikkoja heille oli jäänyt mieleen mittaustilanteesta. Minkälaisiksi tulokseni olisivat muotoutuneet, mikäli en olisi erikseen ottanut puheeksi negatiivisia asioita? Joka tapauksessa, oppilaiden asennetta mittaustilannetta kohtaan kuvastaa hyvin se, kuinka jokainen oli kysyttäessä sitä mieltä, että haluaisi osallistua mittauksiin myös siinä tapauksessa, jos saisi itse valita. Ja samalla tuli myös esille jokaisen kiinnostus omia tuloksia kohtaan. Tämä kertoo siitä, että moni oppilas halusi päästä selville oman fyysisen kunnon tilasta, joka näkemykseni mukaan vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon.

Haasteiden rinnalla oppilaat puhuivat paljon vertaistuen myötä tulleista iloista. Pareittain suoritettavat mittaukset sekä kannustaminen mainittiin itsevarmuutta lisäävinä tekijöinä. Mittaustilanteiden sosiaalinen yhteenkuuluvuus edisti selkeästi oppilaiden sisäistä motivaatiota. Tätä pidän tärkeänä, sillä esimerkiksi Ntomaniksen (2001) tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunteet ovat merkittäviä motivaation lähteitä. Toisaalta tulokseni ovat hieman yllättäviä, koska aikaisempi tutkimus on osoittanut opettajalla olleen enemmän vaikutusta oppilaiden sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla verrattuna oppilas-oppilas suhteiden vaikutuksiin (Ryan, Stiller & Lynch 1994; Shen ym. 2012). Tulokseni eivät ole kuitenkaan ensimmäisiä laatuaan, sillä myös Soini (2006) sai tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia kuin omani. Saattaa kuitenkin olla niin, että mittaustilanteessa oppilaiden sisäinen motivaatio muodostuu erilaisista asioista verrattuna tavanomaiseen liikuntatuntiin.

### 6.3 Yksittäisistä mittaustilanteista kohti kokonaisvaltaisempaa ajattelua

Tapio Korjus ja Minna Paajanen (2016, 5) painottavat lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa -tutkimuksen alkusanoissa, miten oleellista on ymmärtää yhteiskuntamme muuttuneen ja ”päivittää vallitsevat käytännöt vastaamaan väestön liikuntakäyttäytymisen tarpeisiin”. Tutkimuksen mukaan vuonna 2016 vain kolmekymmentäyksi prosenttia 9–15-vuotiaista suomalaislapsista liikkui päivittäin reippaasti vähintään tunnin, jolla päivittäisen liikuntasuosituksen saa täytettyä. Huoli lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden vähyydestä on todenmukainen ja vastaukseksi siihen kehitetty Move-järjestelmä pyrkii tahollaan vaikuttamaan positiivisesti vallitsevaan tilaan. Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Moven vakiintuessa suomalaiseen koulumaailmaan, olisi oleellista siirtyä yksittäisten mittaustilanteiden pohtimisesta myös kohti kokonaisvaltaisempaa ajattelua. Mielenkiintoista olisi selvittää, ovatko oppilaiden käsitykset hyvästä fyysisestä toimintakyvystä muuttuneet mittausten myötä? Olisi myös mielenkiintoista tutkia, onko Move-mittauksilla ollut jotain vaikutusta lasten ja nuorten terveyskäyttäytymiseen? Mitkä ovat puolestaan huoltajien käsitykset koskien mittauksia?

Selvitin tutkielmassani Move-mittauksista oppilaille muotoutuneita käsityksiä. Tutkin, mitä mittauksilla pyritään oppilaiden mielestä selvittämään, mitkä ovat niiden tehtävät ja minkälaiseksi mittausten aikainen motivaatioilmasto koettiin. Tuloksiin perehtyessä tulee huomioida se, että jokainen oppilas kuvasi ilmiötä omien kokemusten ja näkemysten pohjalta. Tällä tarkoitan sitä, että tulokset eivät ole yleistettävissä valtakunnallisesti. Uskon kuitenkin, että tutkielmani tarjoaa suuntaa antavan näkökulman oppilaiden käsityksistä Move-mittauksista. Tulokseni osoittavat, että oppilaiden mukaan Move-mittaukset ovat sillä tiellä, millä on tarkoituskin. Jotta suunta pysyy oikeana, tulee opettajien painottaa entistä enemmän mittausten jälkeistä aikaa erityisesti tehtäväorientaation kautta sisäisen motivaation säilyttämiseksi.

Tutkielmani valmistuessa, kouluissa on aika järjestää mittaukset toista kertaa. Tulokseni tarjoavatkin apua opettajille, joiden tulisi vielä kaiken organisoinnin keskellä luoda mittaustilanteesta oppilaslähtöinen, motivoiva ja tarkoituksenmukainen. Tutkielmani vastaa konkreettisesti siihen, mitä seikkoja oppilaille tulee erityisesti painottaa mittausten tarkoituksesta ja tehtävistä. Tulosteni kautta opettajat voivat myös pohtia, miten voisi omilla toimillaan vaikuttaa positiivisesti mittausten motivaatioilmastoon. Tiedetyt seikat jäivät kuitenkin vastausta vaille. Vaikka selvitinkin oppilaiden käsityksiä mittausten aikaisesta motivaatioilmastosta, en päässyt käsiksi kokemuksiin koskien amotivaatiota.

Näkemykseni mukaan aina löytyy yksilöitä, jotka eivät ole kiinnostuneita liikunnasta. Fyysinen kunto ei kuitenkaan varastoidu ja siksi jokaisen on liikuttava terveydellisistä syistä. Täten kouluilla on oltava toimintamalleja, joiden avulla oppilaat ymmärtävät, että kuntoa tulee ylläpitää säännöllisesti, jotta se säilyy. Move-mittaukset ovat yksi toimintamalli, mutta mietin kuitenkin, motivoiko sekään kaikkia kehittämään fyysistä toimintakykyään? Koululiikuntaa ja siihen liittyvää motivaatiota on tutkittu laajasti. Tutkielmani raapaistessa vain hennosti Move-mittauksiin liittyvää motivaatiota, olisi oleellista tutkia lisää, onko mittauksilla ollut jotain vaikutusta oppilaiden yleiseen liikuntamotivaatioon. Pohdin myös, mitä vaikutuksia mittauksilla on heihin, jotka eivät ole liikunnallisesti lahjakkaita? Yhtä lailla olisi mielenkiintoista perehtyä siihen, mitä vaikutuksia mittauksilla mahdollisesti on oppilaiden fyysiseen pätevyYTEEN.

Pietilä ja Kalaja (2013, 83) esittävät, miten Move tulee vahvistamaan liikunnan asemaa peruskouluissa ja mainitsevat mittausten lisäävän liikunnanopettajien laadukkaan työn arvostusta. En ole varma, voiko Move-mittausten kaltainen kokonaisuus vaikuttaa niin suuresti koulumaailmaan, kuten kirjoittajat edellä toteavat. Opettajien laadukkaan työn säilyttämisen näkökulmasta on kuitenkin oleellista pohtia jokaisen opettajan toimintatapoja kentällä. Tulosteni myötä huomasin, miten opettajien tulisi herkistyä hetkeen kaiken kouluarkeen kuuluvan hulinan keskellä, erityisesti Move-mittausten kaltaisilla liikuntatunneilla. Aineistonkeruun jälkeen koin, että oppilaat suhtautuivat pelkästään positiivisin mielin mittauksiin.

Syventyessäni aineistoon, saatoin huomata, miten paljon erilaisia käsityksiä yhdestä ja samasta tilanteesta voi yksilöllä olla; niin positiivisia kuin myös negatiivisia. Mikäli opettaja onnistuisi aistimaan käsitysten kirjon sillä hetkellä, kun ne koetaan, olisi myös mahdollista luoda mittaustilanne, joka parhaimmillaan tukee oppilaan liikunnallista minäkuvaa ja kannustaa yrittämään. Ja laajentaakseni näkemystäni yleisesti liikuntatuntien liikuntakasvatukseen, oppilaan jokainen yritys riittää.

## LÄHTEET

**Ahonen, Sirkka 1994.** Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.

**Ahonen, Timo, Kannas, Lasse, Laakso, Lauri, Lintunen, Taru, Sääkslahti, Arja & Telama, Risto 2008.** Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö: Nuori Suomi ry.

**Alasuutari, Maarit 2005.** Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

**Ames, C. 1992.** Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa Glyn Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.

**Burrows, Lisette, Wright, Jan & Jungersen-Smith, Justine 2002.** "Measure Your Belly": New Zealand Children's Constructions of Health and Fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 39-48.

**Cairney, John, Kwan, Matthew, Velduizen, Scott, Hay, John, Bray, Steven & Faught, Brent 2012.** Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 9, 26.

**Cale, Lorraine & Harris, Jo 2005.** Exercise and Young People: Issues, implications and initiatives. Houndmills: Palgrave Macmillan.

**Cale, Lorraine & Harris, Jo 2009.** Fitness testing in physical education – a mis-directed effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (1), 89–108.

**Duda, Joan 2001.** Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa Glyn Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.

**Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

**Etelä-Suomen Sanomat 2016.** Unohtakaa Cooperin testi, koululaiset hikoilevat nyt MOVE!–mittauksissa. Saatavilla myös www-muodossa: <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2297405>. (Luettu 11.7.2017.)

**Flohr, Judith & Williams, Jacqueline 1997.** Rural fourth graders' perceptions of physical fitness and fitness testing. *Physical Educator*, 54 (2), 78–87.

**Fox, Kenneth 1998.** Lapsen näkökulma liikunnassa: liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa Eeva-Liisa Sarlin, Heli Sarlin, Taru Lintunen, Jarmo Liukkonen & Anneli Pönkkö (toim.) *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa*. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B: opetusmonisteita ja selosteita 10, 1–3.

**Garn, Alex, Cothran, Donetta & Jenkins, Jayne 2011.** A qualitative analysis of individual interest in middle school physical education: Perspectives of early adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (3), 223–236.

**Graser, Susan, Sampson, Barbara, Pennington, Todd & Prusak, Keven 2011.** Children's perceptions of fitness self-testing, the purpose of fitness testing, and personal health. *Physical Educator*, 68 (4), 175–187.

**Harris, Jo & Cale, Lorraine 2007.** Children's fitness testing: a feasibility study. *Health Education Journal*, 66 (2), 153–172.

**Heinonen, Tiina 2010.** Kuntotestauksen hyvät käytännöt ohjaavat turvalliseen ja laadukkaaseen testaamiseen. *Liikunta & Tiede*, 47 (2–3), 61–63-

**Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008.** Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

**Hopple, Christine & Graham, George 1995.** What children think, feel and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (4), 408–417.

**Huhtiniemi, Mikko 2016.** Move-kiertueen risut ja ruusut. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2, 38–39.

**Huisman, Tuulamarja 2004a.** Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1:2004. Helsinki: Opetushallitus.

**Huisman, Tuulamarja 2004b.** Oppilaiden kestävyyskunto heikentynyt. *Liikunta & Tiede*, 41 (3), 24–25.

**Huotari, Pertti 2004.** Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 162.

**Husu, Pauliina, Paronen, Olavi, Suni, Jaana & Vasankari, Tommi 2011.** Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010: Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.

**Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006.** Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 46 (2), 162–173.

**Häkkinen, Kirsti 1996.** Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Jaakkola, Timo, Soini, Markus & Liukkonen, Jarmo 2006.** Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede*, 43 (6), 18–25.

**Jaakkola, Timo, Sääkslahti, Arja, Liukkonen, Jarmo & Iivonen, Susanna 2012.** Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä (FTS). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.

**Jaakkola, Timo, Sääkslahti, Arja, Yli-Piipari, Sami, Manninen, Mika, Watt, Anthony & Liukkonen, Jarmo 2013.** Student motivation associated with fitness testing in the physical education context. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 270–286.

**Järvi, Matti 2016.** Kohtasiko Cooperin testi voittajansa? Tällainen on peruskoulun uusi kuntomittaus. *Iltasanomat*, 28.8.2016. Saatavilla myös www-muodossa: <http://www.is.fi/terveys/art-2000001249594.html>. (Luettu 11.7.2017.)

**Kalaja, Sami 2003.** Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.

**Keating, Xiaofen 2003.** The current often implemented fitness tests in physical education programs: problems and future directions. *Quest*, 55 (2), 141–160.



**Kokkonen, Juha, Kokkonen, Marja, Liukkonen, Jarmo & Watt, Anthony 2010.** An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 1, 133–152.

**Kokko, Sami, Mehtälä, Anette, Villberg, Jari, Kwok, Ng & Hämylä Riikka 2016.** Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutuaika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa Sami Kokko & Anette Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 10–15.

**Korjus, Tapio & Paajanen Minna 2016.** Alkusanat. Teoksessa Sami Kokko & Anette Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 4–5.

**Korkeakivi, Riitta 2017.** Kuntomittari tuli kouluun. *Opettaja*, 17, 2013.

**Koski, Pasi 2003.** Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

**Koukkari, Marja 2010.** Tavoitteena kuntoutuminen – Kuntoutujien käsityksiä konaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. Väitöskirja. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print.

**Kuula, Arja 2006.** Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.

**Kylmänen, Erkki 2015.** Koulut siirtyvät Move–aikaan. *Helsingin Sanomat*, 30.5.2015. Saatavilla www-muodossa: <http://www.hs.fi/urheilu/art-2000002828143.html>. (Luettu 11.7.2017.)

**Lindblom-Yläne, Sari, Paavilainen, Eija, Pehkonen, Leila & Ronkainen, Suv** 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

**Liukkonen, Jarmo, Barkoukis, Vassilis, Watt, Anthony & Jaakkola, Timo** 2010. Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Physical Education Research*, 103, 295–305.

**Liukkonen, Jarmo & Jaakkola, Timo.** 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen, & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.

**Mattila, Juha** 2014. Liikunta-aktiivisuus 5.- ja 6.-luokkalaisilla oppilailla. Katsaus Liikkuva koulu -hankkeen oppilaiden liikuntakäyttäytymiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Marton, Ference** 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. Teoksessa Gloria Dall'Alba & Björn Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography: towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 163–187.

**Marton, Ference** 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. Lontoo: Falmer, 141–161.

**Marton, Ference** 1981. Phenomenography – Describing the world around us. *Instructional Science*, 10 (2), 177–200.

**Marton, Ference & Booth, Shirley** 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Marton, Ference & Pong, Wing 2005.** On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335–348.

**Nicholls, John 1989.** *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard university press.

**Niikko, Anneli 2003.** *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

**Ntoumanis, Nikos 2001.** Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397–704.

**Nupponen, Heimo 2004.** Kuntotestaus koululaitoksessa. Teoksessa Kari Keskinen, Keijo Häkkinen & Mauri Kallinen (toim.) *Kuntotestauksen käsikirja*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

**Nupponen, Heimo, Soini, Hannu & Telama, Risto 1999.** Koululaisten kunnon ja liikehallinnan mittaaminen. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 118.

**Ojanen, Markku & Liukkonen, Jarmo 2013.** Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–258.

**Oksanen, Jani 2016.** Move! -Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä: Testistön validiteetti ja reliabiliteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Opetushallitus. 2017.** Move! -fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. Saatavilla www-muodossa: <http://www.edu.fi/move> (Luettu 19.06.2017.)

**Opetushallitus 2014.** *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

**Palomäki, Sanna, Heikinaro-Johansson Pilvi 2010.** Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.

**Pietilä, Matti, Kalaja, Sami 2013.** Move -fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä: – Tietoa, tukea ja motivointia. Liikunta & Tiede, 50 (2–3), 81–83.

**Prochaska, Judith, Sallis, James, Slymen, Donald & McKenzie, Thomas 2003.** A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15 (2), 170–178.

**Rissanen, Lea. 1999.** Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveystalvelujen koettu tarve. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-5441-4> (Luettu 19.06.2017.)

**Riuttula, Charlotta & Soittila, Meri–Mari 2017.** 5.-luokkalaisten Move–mittauskokemuksia. Turku: Turun yliopisto.

**Rowland, Thomas 1995.** The horse is dead; let's dismount. *Pediatric Exercise Science*, 7, 117–120.

**Ryan, Richard & Deci, Edward 2000.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

**Ryan, Richard, Stiller, Jerome & Lynch, John 1994.** Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226–249.

**Sarlin, Eeva-Liisa 1995.** Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Shen, Bo, McNaughtry, Nate, Martin, Jeffrey, Fahlman, Mariane & Garn, Alex 2012.** Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231–245.

**Siiskonen, Catharina & Soosalu, Heli 2015.** Move! – kokemuksia käytännöstä. *Liikunta & Tiede*, 52 (4), 60–61.

**Silverman, Stephen, Keating, Xiaofen & Phillips, Sharon 2008.** A lasting impression: a pedagogical perspective on youth fitness testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 146–166.

**Sin, Samantha 2010.** Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods* 9 (4), 305–319.

**Soini, Markus 2006.** Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Standage, Martyn, Duda, Joan & Ntoumanis, Nikos 2003.** A model of contextual motivation in physical education: An integration of self-determination and goal perspective theories in predicting leisure-time exercise intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 97–110.

**Syvöja, Heidi, Kantomaa, Marko, Ahonen, Timo, Hakonen, Harto, Kankaanpää, Anna & Tammelin, Tuija 2013.** Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 45 (11), 2098–2104.

**Sädekoski, Lari 2014.** Ahdistaako koululiikunta? Yhdeksäsluokkalaisten ahdistuneisuuskokemukset koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Sääkslahti, Arja, Hirvensalo, Mirja, Huhtiniemi, Mikko, Pietilä, Matti & Hieta-nen-Peltola, Marke 2015a.** Move! – tietoa, kannustusta, yhteistyötä, yksilöllisesti kouluikäisten hyvinvoinnin tueksi. *Liikunta & Tiede*, 52 (1), 99.

**Sääkslahti, Arja, Jaakkola, Timo, Iivonen, Susanna, Huotari, Pertti & Pietilä, Matti 2015b.** Move! on räätälöity suomalaiseseen kouluun. *Liikunta & Tiede*, 52 (4), 55–59.

**Taylor, Ian, Ntoumanis, Nikos, Standage, Martyn & Spray Christopher 2010.** Motivational predictors of physical education student's effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99–120.

**Trudeau, Francois & Shephard, Roy 2005.** Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89–105.

**Uljens, Michael 1989.** Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

**Åkerlind, Gerlese 2005.** Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 321–334.

**Wallhead, Tristan & Buckworth, Janet 2004.** The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56 (3), 285–301.

**Wallhead, Tristan & Ntoumanis, Nikos 2004.** Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4–18.

**Whitehead, James & Corbin, Charles 1990.** Youth fitness testing: the effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62 (2), 225-231.

**Wiersma, Lenny & Sherman, Clay 2008.** The Responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12, 167–183.

**Wrench, Alison & Garrett, Robyne 2008.** Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 14 (3), 325–346.

**Yli-Piipari, Sami 2011.** Nuoret arvostavat koululiikuntaa – Usko omiin kykyihin lisää liikunta-aktiivisuutta. *Liikunta & Tiede*, 48 (4), 20–24.

**Yli-Piipari, Sami, Watt, Anthony, Jaakkola, Timo, Liukkonen, Jarmo & Nurmi, Jari-Erik 2009.** Relationships between Physical Education Students' Motivational Profiles, Enjoyment, State Anxiety, and Self-Reported Physical Activity. *Journal of Sport Science & Medicine*, 8 (3), 327–336.

# LIITTEET

## Liite 1. Teemahaastattelun pohja

### ALOITUS

Nimi?

Mitä teet vapaa-ajalla? / Mitä harrastat?

Mikä on mielestäsi mukavinta koululiikunnassa?

### OPPILAAN KÄSITYS MITTAAMISESTA KOULULIIKUNNASSA

Onko teillä ollut liikunnantunneilla kuntotestejä?

Jos, niin minkälaisia? Konkreettinen esimerkki?

Mitä kuntotesteillä pyritään mielestäsi selvittämään?

Mitä tarkoittaa hyvä kunto, jota testeillä pyritään selvittämään?

Luuletko kuntotestitulosten vaikuttavan liikunnan numeroosi?

### OPPILAAN MIELIPIIDE MITTAUKSISTA

Mitä mieltä olet siitä, että kuntotestejä tehdään liikuntatunneilla?

Haluaisitko muuttaa kuntotestitulanteita jotenkin? Jos, niin miten?

Mikä tekisi kuntotestitulanteista mukavempia?

Mikä testien tekemisessä kiinnostaa sinua eniten? Entä mikä vähiten?

Jos saisit päättää itse, teetkö testit vai jätätkö ne tekemättä, niin kuinka valitsisit? Miksi?

### OPPILAAN KOKEMUS ITSESTÄÄN MITTAUSTEN TEKIJÄNÄ

Miltä kuntotestien tekeminen on sinusta tuntunut?

Positiivisen tai negatiivisen kokemuksen konkreettinen kuvailu?



Mitä testitulokset mielestäsi kertovat sinusta?

Mitä olet oppinut kuntotesteistä?

Mitä mieltä olet ollut omista tuloksistasi?

Oletko pyrkinyt testien jälkeen kehittämään jotakin taitoasi tai kuntoasi saamiesi tulosten myötä? Jos, niin miten?

## LUOKKAKAVERIT JA OPETTAJA MITTAUSTILANTEESSA

Mitä mieltä olet siitä, että kuntotestit tehdään yhdessä parin kanssa?

Miltä sinusta tuntuu se, että parisi tietää myös tuloksesi?

Tuntuuko sinusta siltä, että kuntotestitilanteissa kilpaillaan?

Kyllä/Ei → Onko se hyvä vai huono asia?

Onko sinulle tai jollekin luokkakaverillesi tullut paha mieli testeistä?

Jos on, niin voitko kuvailla miksi?

Millainen liikunnanopettajasi on ollut testitilanteissa?

Onko sinua kannustettu testitilanteissa? Jos on, niin kuka ja miten?

Saitko jotain palautetta suorituksistasi? Mitä?

## **Liite 2. Tutkimuslupa: oppilas ja huoltaja**

### **Hyvä oppilas.**

Toivon, että voisit osallistua haastattelututkimukseen, jossa sinulta kysytään ajatuksia ja kokemuksia liikuntatuntien kuntotesteistä.

### **Hyvä huoltaja.**

Toivon, että antaisitte luvan alaikäiselle lapsellenne osallistua tähän tutkimukseen. Koulu on hyväksynyt tutkimushankkeen.

## Tietoa tutkimuksesta

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yksilöhaastattelun avulla mitä mieltä oppilaat ovat kuntotestien tekemisestä ja minkälaiseksi oppilas kokee itsensä kuntotestien tekijänä. Lisäksi selvitän, miten oppilas kokee luokkakavereiden ja opettajan läsnäolon kuntotestitilanteissa.

Nauhoitan haastattelut palatakseni niihin myöhemmin ja haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana loppusyksyllä 2016. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, perheenjäsenten, opettajien tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta niin halutesaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytymisen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Haastatteluista keräämäni aineiston pohjalta kirjoitan pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.

Pyydän, että täytätte oheisen lupalapun ja palautatte sen lapsenne mukana koululle.

Ystävällisin terveisin,  
Jenni Marttinen  
Luokanopettajaopiskelija  
Lapin Yliopisto

Lisätietoja:

Voitte soittaa tai laittaa sähköpostia, mikäli haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

0400704162

[jmartin@ulapland.fi](mailto:jmartin@ulapland.fi)

Opinnäytetyöni ohjaaja:  
Päivi Naskali  
paivi.naskali@ulapland.fi

## **PALAUTA TÄMÄ OSA TORSTAIHIN 1.12. MENNESSÄ.**

Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja lapseni voi vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Tutkimuksesta kieltäytyminen ei tarkoita koulun opetuksesta kieltäytymistä, vaikka opetuksen yhteydessä tutkimustietoa kerättäisiinkin. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapseni opetukseen tai koulunkäyntiin.

Kaikki tieto, josta lapseni voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimi ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista.

### **OPPILAS**

Osallistun tutkimukseen

En osallistu tutkimukseen

Oppilaan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja paikka: \_\_\_\_\_

## HUOLTAJA

Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen.

En anna lapselleni lupaa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja paikka: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten: \_\_\_\_\_

### Liite 3. Tutkimuslupa: koulutuspalvelut

Koulutuspalvelut palvelualuepäällikkö	Viranhaltijapäätös 15.11.2016/227 §
--	--

---

#### Tutkimuslupa/ Marttinen Jenni

**Asia** Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva Jenni Marttinen hakee tutkimuslupaa pro gradu -tutkielman tekemiseksi. Tutkielman aiheena on liikuntatuntien kuntotestaustilanteet viidesluokkalaisten kokemana. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat viidesluokkalaisten

Tavoitteena on selvittää seuraavia asioita oppilailta yksilohaastattelun avulla:

- tietävätkö oppilaat miksi kuntotestejä tehdään
- mitä mieltä oppilaat ovat kuntotestien tekemisestä
- minkälaiseksi oppilas kokee itsensä kuntotestien tekijänä
- miten oppilas kokee luokkakavereiden ja opettajan läsnäolon kuntotestitilanteissa

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan pyydetään erikseen suostumus osallistumisesta haastatteluun. Haastattelut nauhoitetaan, jotta niihin voidaan palata myöhemmin. Haastattelut toteutetaan koulupäivän aikana loppusyksyllä 2016. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, perheenjäsenten, opettajien tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on mahdollisuus milloin tahansa vetäytyä tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Pro gradu -tutkielma julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa. Tutkielman ohjaajana toimii Päivi Naskali.

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakija sopii käytännön järjestelyistä koulun kanssa
2. Hakija toimittaa lyhennelmän tutkimusraportista ao. koululle

**Päätös** Jenni Marttiselle myönnetään em. tutkimuslupa.

**Allekirjoitus**

  
Lena Alarudanjoki  
palvelualuepäällikkö

**Toimeenpano**

Ote: Jenni Marttinen, [illegible]