

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa

Pro gradu -tutkielma
Oona Rukkinen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Sosiaalinen yhteenkuuluvuus koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa

Tekijä: Oona Rukkinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 104+3

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Liikunnalla on suuri merkitys lasten ja nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille. Koululiikunta tavoittaa lähes kaikki ikäluokan lapset ja on sen takia tehokas keino motivoida ja innostaa lapsia liikkumaan. Koululiikunnan yhtenä tavoitteena on elinikäiseen liikkumiseen kannustaminen. Koululiikuntaa on tärkeää tutkia, jotta liikunnanopetus kouluissa kehittyy. Organisoituun liikuntaan, tässä tutkimuksessa urheiluseuran harjoituksiin, lapset ja nuoret tulevat yleensä vapaaehtoisesti. Urheiluseuran harjoituksia tutkiessa saadaan tärkeää tietoa liikuntaa vapaa-ajallaan harrastavien motiiveista ja syistä hakeutua liikkumaan. Näitä tuloksia voi hyödyntää myös koululiikunnan puolella.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja vertailla lasten käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koululiikunnassa ja organisoidussa liikunnassa. Tutkimukseen osallistui 11 tyttöä samasta koripallojoukkueesta, joista kaikki vastasivat kyselylomakkeeseen ja 8 osallistui teemahaastatteluun. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tarkastelen ryhmähengen, yleisen ilmapiirin ja kaverisuhteiden osalta. Tutkimuksen metodologiana on fenomenografinen lähestymistapa, joka ohjasi tutkimuksen tekoa alusta loppuun. Fenomenografinen tutkimussuuntaus näkyi varsinkin aineiston analysoinnissa. Aineiston analysointi eteni merkitysyksiköiden etsimisestä laajempien kuvauskategorioiden syntyyn.

Tutkimuksen tulosten mukaan koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa tärkeäksi sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koetaan osallistumisen aktiivisuus, emotionaalisten tilanteiden käsitteleminen, ryhmän yhtenäisyys ja sosiaaliset suhteet. Koululiikunnassa korostui varsinkin osallistumattomuus ja sen vaikutus muihin ryhmän jäseniin, vertaisten negatiivinen suhtautuminen epäonnistumiseen, liiallinen kilpaileminen ja ryhmän jakautuminen pieniin porukoihin. Urheiluseuran harjoituksissa tärkeäksi koettiin kannustaminen eri tilanteissa, ystävien merkitys motivaation ylläpitäjänä ja yhteistyön toimivuus kaikkien kanssa.

Avainsanat: liikuntamotivaatio; koululiikunta; organisoitu liikunta; itsemääräämisteoria; sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: X

Sisällys

Tiivistelmä

1 Johdanto.....	5
2 Liikuntakasvatus.....	11
2.1 Liikuntasuosituksset.....	11
2.2 Koululiikunta.....	12
2.3 Organisoitu urheiluharrastus.....	15
3 Liikunnan motivaatioteoriat.....	17
3.1 Motivaation käsite.....	17
3.2 Itsemääräämisteoria ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus.....	20
3.3 Tavoiteorientaatioteoria.....	26
4 Tutkimusprosessi.....	31
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat.....	31
4.2 Fenomenografia.....	33
4.3 Aineiston hankinta.....	35
4.4 Eettiset lähtökohdat.....	41
4.5 Aineiston analysointi.....	44
5 Tulokset.....	49
5.1 Osallistumisen aktiivisuus.....	49
5.2 Emotionaaliset tilanteet.....	55
5.3 Ryhmän yhtenäisyys.....	66
5.4 Sosiaaliset suhteet.....	72
6 Johtopäätökset.....	78
7 Pohdinta.....	87
Lähteet.....	94
Liitteet.....	105

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1: Oppilaan osallistumisen muutos epäonnistumistilanteissa	80
Kuvio 2: Oppilaan osallistumisen jatkuvuus epäonnistumistilanteissa	81
Taulukko 1: Esimerkki aineiston analyysistä: merkitysyksiköistä alakategorioiksi	46
Taulukko 2: Esimerkki aineiston analyysistä: alakategorioista kuvauskategorioiksi	48
Taulukko 3: Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit urheiluseuran harjoituksissa	84
Taulukko 4: Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit koululiikunnassa	85

1 Johdanto

Liikunnalla on suuri merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnille ja lapsena opitut liikuntatottumukset vaikuttavat myös aikuisena. Nykyään lapset ja nuoret eivät harrasta liikuntaa niin paljon kuin ennen ja se näkyy esimerkiksi lasten ylipainon lisääntymisenä. Vain puolet nuorista saavuttaa liikunnan vähimmäissuosituksen eli liikkuu vähintään tunnin päivässä. (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 30.) Liikunnalla on yhteiskunnallisia vaikutuksia, mikä on lisännyt mielenkiintoa ihmisten liikunnan harrastamista sekä fyysistä aktiivisuutta kohtaan (Nupponen & Telema 1998, 8). Yhteiskunnallisina vaikutuksina voidaan pitää sitä, että fyysinen aktiivisuus vaikuttaa suotuisasti terveydentilaan, kuntoon ja kansansairauksien kuten sydän- ja verisuonisairauksien sekä diabeteksen ehkäisyyn (Nupponen, Aittasalo & Paronen 2014, 57). Lapsuudessa hankituilla liikuntataidoilla on positiivinen yhteys nuoruusiän fyysiseen kuntoon, hengitys- ja verenkiertoelimistön kuntoon sekä painoindeksiin (Reinikka, Sääkslahti & Luukkonen 2014, 42).

Liikunnalla on monia tutkittuja terveysvaikutuksia: liikuntaa säännöllisesti harrastavilla yleinen hyvinvointi, toimintakykyisyys ja psyykinen hyvinvointi ja mielenterveys paranevat (Heikkinen & Vuori, 1980; Louhela 2012, 39). Liikunta vaikuttaa positiivisesti oppimisvalmiuksiin, millä voi olla positiivisia vaikutuksia koulumenestykseen ja oppimiseen (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 30; Reinikka, Sääkslahti & Luukkonen 2014, 42). Yleisin liikunnan harrastamattomuuden syy on motivaation puute (Nupponen & Telema 1998, 5). Liikunnan positiivisten vaikutuksien vuoksi kaikki tutkimukset, joissa tutkitaan lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuutta, motivaatiota ja viihtymistä koulun liikuntatunneille, urheiluseuroissa tai vapaa-ajalla, ovat arvokkaita. Näistä tutkimuksista saadaan tärkeää tietoa siitä, miten lapset ja nuoret saisi innostettua liikkumaan.

Koululiikuntaa on tutkittu Suomessa paljon. Tutkimuskohteina ovat olleet oppilaiden liikuntamotivaatio, koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio, liikuntatuntien sosioemotionaaliset ilmastot ja motivaatioilmaston yhteys liikuntatuntien fyysiseen aktiivi-

suuteen ja viihtymiseen, opettajan ja oppilaiden toiminta tunneilla sekä oppilaiden suorituskokemusten yhteys koululiikunta-arvostuksiin, motivaatioon ja liikuntaaktiivisuuteen (esim. Nieminen & Nieminen 2012; Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010; Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen 2009; Soini 2006). Kaikkia näitä tutkimuksia yhdistää käsitys siitä, että koululiikunta tyydyttää tai ehkäisee kolmea psykologista perustarvetta: pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarvetta. Oppilaat viihtyvät koulun liikuntatunneilla, jos kaikki nämä psykologiset perustarpeet tyydyttyvät. (Kujala 2013, 46–47.)

Kovin monessa kansainvälisessä tai suomalaisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan selvitetty samojen nuorten liikuntamotivaatiota rinnakkain sekä koululiikunnassa että vapaa-ajan urheilussa. Niemisen ja Niemisen (2012) tutkimuksessa selvitettiin juniorigolfareiden motivaatiota ja viihtymistä koululiikunnassa ja golfharjoituksissa koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, koetun pätevyyden ja motivaatioilmaston osalta. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin. Tutkimuksen mukaan pojat kokivat koululiikunnan kilpailupainotteisemmaksi kuin tytöt. Tytöt puolestaan kokivat koululiikunnassa enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta kuin pojat. (Emt., 36–37.) Liikuntamotivaatiota ei ole kovin monessa tutkimuksessa selvitetty rinnakkain koululiikunnassa ja vapaa-ajan urheilussa, joten tämän takia tutkimuksessani halusin valita koululiikunnan rinnalle organisoidun liikunnan, urheiluseuran harjoitukset. Urheiluseuraan lapset ja nuoret tulevat yleensä vapaaehtoisesti ja on mielenkiintoista verrata koulun ja urheiluseurassa harrastavien lasten motivaatiota liikunnan parissa.

Motivaatio on laaja käsite ja se jaetaan sisäiseen motivaatioon, ulkoiseen motivaatioon ja amotivaatioon (Deci 1982, 209). Sisäisen motivaation käsitteellä tarkoitetaan sitä, että henkilö osallistuu toimintaan sen takia, että se on hänelle jo sinällään palkitsevaa (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16). Sisäinen motivaatio syntyy koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksista ja näiden kolmen perustarpeen tyydyttyminen vaikuttaa positiivisesti yksilön liikuntamotivaation (Deci 1982, 209; Liukkonen & Jaakkola 2013, 147–148). Halusin työssäni keskittyä vain yhteen sisäisen mo-

tivaation osa-alueeseen: sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa henkilön ryhmään kuulumisen kokemusta (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148).

Valitsin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, koska nykypäivänä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat tärkeitä ja liikuntatunneillakin näitä taitoja tarvitaan. Opettajan on mahdollista vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaaliseen ilmapiiriin, joten aiheen tutkimisesta voi olla konkreettista hyötyä koulun liikuntatunneilla tai urheiluseuran harjoituksissa. Aiemmissa motivaatiotutkimuksissa on keskitetty kaikkiin sisäisen motivaation osiin, jolloin yksittäiset osa-alueet ovat jääneet vähemmälle huomiolle (esim. Nieminen & Nieminen 2012; Soini 2006).

Minua on aina kiinnostanut ihmisen motivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät, vaikkakin motivaation tutkiminen on haastavaa. Tein kandidaatin tutkielmani urheiluseuran motivaatioilmastosta ja lasten kilpailu- ja tehtäväorientoituneisuudesta (Rukkinen 2013). Aineiston keräsin silloin kyselylomakkeella, jossa oli vain muutama avoin kysymys. Kandidaatin työn tekemisen jälkeen jäin pohtimaan sitä, kuinka hyvin määrällinen aineisto vastasi tutkimuskysymyksiini. Aineiston syvällisempi ymmärtäminen jäi mielestäni vajavaiseksi. Pro gradu- tutkielmassani haluankin syventää aiheitani ja keskittyä yhteen motivaation osa-alueeseen. Tavoitteenani on kerätä aineisto, jonka avulla pyrin selvittämään sitä, mitkä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tekijät lapset kokevat tärkeiksi koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa. Pro gradu- tutkielmaani keräsin tämän takia laadullisen aineiston.

Laadullisen tutkimusmenetelmän valitsin siksi, että liikunta-aktiivisuus tutkimuksissa vaikuttavat tutkijat pitävät tärkeänä sitä, että yksilön sosiaalisten suhteiden ja ryhmäjäsenyyden tarkastelussa otetaan huomioon laadulliset tutkimusmenetelmät (mm. Liimakka, Jallinoja & Hankonen 2013, 33). Tämän innoittamana halusin tutkia aihetta laadullisesta näkökulmasta, koska määrällisiä tutkimuksia on aiheesta tehty niin paljon. Vuosina 2000–2012 julkaistuissa suomenkielisissä väitöskirjoissa, vertaisarvioituissa artikkeleissa ja kansainvälissä artikkeleissa laadullisen tutkimuksen osuus oli vain 20 % (Berg & Piirtola 2014, 7).

Liikunta-aktiivisuudesta ja liikunnan terveysvaikutuksista on tehty paljon tutkimusta ja nykyään kukaan ei voi kieltää liikunnan positiivisia vaikutuksia yksilön hyvinvointiin, mutta myös yhteiskunnalliset vaikutukset ovat merkittävät (mm. Nupponen, Aittasalo & Paronen 2014, 57; Reinikka, Sääkslahti & Luukkonen 2014, 42). Tieto liikunnan terveysvaikutuksista ei kuitenkaan riitä motivoimaan ihmisiä liikkumaan, joten sen takia on tärkeää tutkia liikkumiseen vaikuttavia tekijöitä ja sitä, miten ihmisten motivaatioon voidaan vaikuttaa. Jokainen lapsi osallistuu peruskoulussa liikunnan opetukseen, joten siellä luodaan pohja elinikäiselle liikunnan harrastamiselle. Koulun liikunnantunnit ovat ratkaisevassa roolissa siinä mielessä, että ne tavoittavat koko ikäluokan esiopetuksesta vuosiluokille 1-9 (Rajala, Itkonen, Kankaanpää, Tammelin & Laine 2014, 64). Weinbergin & Gouldin (2011) mukaan jokaisen hyvän valmentajan ja opettajan on hyvä ymmärtää, miten vaikuttaa motivaatioon ryhmä- ja yksilötasolla. Monesti se, että osaa motivoida lapsia ja nuoria on tärkeämpää kuin se, että on vankka pedagoginen ja didaktinen tietämys aiheesta. (Emt., 51.)

Olen valmentanut koripalloa viisi vuotta ja mielestäni koulujen liikunnanopettajat voivat oppia ja hyödyntää monia asioita, joita urheiluseuroissa tehdään. Monet urheiluseurat ja lajiliitot ovat tehneet Internetiin materiaalia ja valmiita tuntisuunnitelmia, jotka ovat tarvittaessa opettajien käytössä (esim. Suomen koripalloliitto; Suomen pesäpalloliitto). Halusin tutkia liikuntaympäristöistä koulun liikuntatunteja sekä vapaa-ajalla tapahtuvaa organisoitua urheiluseuran harjoituksia, jotta saan mahdollisimman monipuolisen kuvan eri liikuntaympäristöjen sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

Tutkimuksessani tarkastelen 10–13-vuotiaiden tyttöjen koripallojoukkueen jäsenten motivaatiota itsemääräämisteorian sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta sekä sitä, minkälaisia kokemuksia tytöillä on sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Lisäksi vertailen sosiaalista yhteenkuuluvuutta koululiikunnan ja urheiluseuran harjoitusten välillä. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta tarkastelen erityisesti ryhmähenkeen, ilmapiiriin ja motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Teoriapohjan rinnalle nostan esille lasten ajatukset siitä, mitkä asiat sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ovat heille tärkeitä urheiluseurojen harjoituksissa ja koululiikunnassa. Tutkimuksen tekohetkellä toimin tutkimuskohteena

olevan joukkueen valmentajana, joten tunsin tutkimukseen osallistujat etukäteen. Kaikki tutkittavat ikäeroista huolimatta harjoittelivat samassa joukkueessa.

Tutkimusraportissani perehdyn ensin koululiikuntaan ja omaehtoiseen liikuntaan ja näiden eroihin ja samankaltaisuuksiin. Pidän tärkeänä sitä, että tutkimukseni ulottuu sekä alakoulun koululiikuntaan että vapaa-ajalla tapahtuvaan organisoituun liikuntaharrastukseen urheiluseurassa. Teoreettinen viitekehyseni perustuu kahteen liikunnan motivaatioteoriaan: itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteoriaan. Tutkimuskysymykset löytyvät tutkimuksen toteuttamisluvusta, jossa avaan myös käyttämäni fenomenografista tutkimusmetodologista suuntausta. Luvussa perustelen fenomenografian valinnan sekä sen, miten se on ohjannut tutkimukseni toteuttamista. Tässä luvussa otan myös kantaa eettisiin kysymyksiin ja kerron omasta roolistani tutkijana, koska valmensin tutkimuksen tekohetkellä tutkittavia. Mielestäni on tärkeää, että avaan oman roolini tutkijana ja valmentajana, koska se vaikuttaa tutkimuksen tekoon. Aineiston analyysin olen kuvannut fenomenografialle tyypillisesti nelivaiheisena prosessina. Raportin loppuun olen koonnut erillisen tulosluvun sekä johtopäätösoSION, jossa on koululiikunnan ja urheiluseuran harjoitusten välinen vertailu. Pohdinnassa arvioin kriittisesti menetelmällisten ratkaisujen toimivuutta, tutkimuksen luotettavuutta, omaa rooliani tutkijana sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Liikuntakasvatus

2.1 Liikuntasuosituksiset

Liikunta on termi, joka pitää sisällään kaiken fyysisen toiminnan aina urheilusta suomalaiseseen liikuntakulttuuriin tai suomalaisten harrastamaan liikuntaan (Lämsä 2009, 15). Tämän lisäksi liikunta on säännöllistä fyysistä aktiivisuutta, jonka tarkoituksena on esimerkiksi kohottaa kuntoa, parantaa terveyttä tai nauttia liikunnan tuomasta ilosta (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 21). Liikunta voidaan ymmärtää myös kulttuurisesti rakentuvaksi sosiaalseksi maailmaksi (Koski 2013, 96). Koululiikunta ja koulun ulkopuolinen organisoitu liikunta sekä omatoiminta liikunta kehittävät lasten fyysisten taitojen lisäksi myös lasten vuorovaikutussuhteiden, sosiaalisten taitojen ja ystävyyssuhteiden luomista (Polvi 1998, 16–17).

Liikunnan määrälle ja laadulle on jo vuosikymmenien ajan annettu erilaisia liikuntasuosituksia. Tammelinin (2013) mukaan fyysisen aktiivisuuden suositus 7-18-vuotiaille on vähintään 1-2 tuntia päivässä monipuolista liikuntaa ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulisi välttää ja ruutu-aikaa viihdemedian ääressä saisi olla vain kaksi tuntia. Minimisuositusta, 7-vuotiaalla kaksi tuntia liikuntaa päivässä ja 18-vuotiaalle tunti liikuntaa päivässä, noudattamalla useimpia liikkumattomuuden aiheuttamia terveyshaittoja voidaan vähentää. (Emt., 63–64.) Lasten ja nuorten liikuntasuosituksia on arvosteltu, koska joidenkin tutkimusten mukaan tunnin päivittäinen liikunta ei ole tarpeeksi ennen murrosikää. Liikuntasuosituksissa on annettu vain aika eikä kerrota tarkempia ohjeita liikunnan kuormittavuudesta, jolloin näkökulma esimerkiksi luuston kehittymisestä puuttuu. (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 25.)

Tutkimukseni liikuntaympäristöt sijoittuvat koululiikunnan ja organisoidun urheiluseuran toimintaan. Bergin ja Piirtolan (2014) mukaan liikuntaympäristöt ovat kaikki ne kontekstit, joissa alle 18-vuotiaat harrastavat liikuntaa. Näitä konteksteja ovat koti, varhaiskasvatus, koulu ja vapaa-aika. (Emt., 13.) Seuraavissa kappaleissa kerron lyhyesti koululiikunnan ja organisoidun urheiluseuran tavoitteista ja toimintatavoista. Kirjalli-

suuteen tutustuessani koululiikunta voidaan määritellä koskemaan kaikkea koulussa tapahtuvaa liikuntaa eli oppitunneilla, välitunneilla, retkillä ja koulumatkoilla tapahtuvaa liikuntaa (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007, 25; Louhela 2012, 34). Tutkimuksessani tutkin vain liikuntaa, joka tapahtuu koulun liikuntatunneilla ja suljen ulkopuolelle muun liikunnan, jota koulussa tapahtuu koulupäivän aikana.

2.2 Koululiikunta

Liikunnanopetus kouluissa tarjoaa mahdollisuuden kaikille lapsille liikunnan oppimiselle. Se auttaa lapsia oppimaan omasta kehosta ja kehon liikkeistä. Viimeisen 15 vuoden aikana koulutusta suunnittelevat ovat ymmärtäneet sen, että liikuntaa voi hyödyntää myös muiden oppiaineiden opiskelussa kuten matematiikan, kielten ja ympäristö- ja luonnontiedon. (Chen & Ennis 2009, 555.) Koulun mahdollisuudet lisätä lasten ja nuorten liikuntaa ovat erinomaiset, koska koulu tavoittaa kaikki ikäluokan lapset (Vasarainen & Hara 2005, 20). Koululiikunnalla on erityinen merkitys niille oppilaille, jotka eivät harrasta liikuntaa vapaa-ajallaan tai harrastavat sitä erityisen vähän. Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen perustuu siihen, miten hyvin lapset ja nuoret saadaan motivoitua liikkumaan. Parhaimmassa tapauksessa koulun liikuntatuntien innoittamana oppilaat hakeutuvat myös harrastamaan liikuntaa vapaa-ajallaan. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 31.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet muuttuvat 2016. Opetushallitus hyväksyi uudet opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014 ja ne ovat kaikkien luettavissa Internetissä. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (Opetushallitus, 2014) liikunnan oppiaineen tehtävänä pidetään sitä, että oppitunneilla korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. Liikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Liikunnan oppiaineessa tärkeitä asioita ovat yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja

ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. Liikunnassa oppilas saa valmiuksia terveystensä edistämiseen. (Emt., 306–308.)

Laadukasta koululiikunta kohtaan voi asettaa monenlaisia tavoitteita. Kujalan (2013, 47) mukaan laadukkaan koululiikunnan keskeiset tekijät ovat liikuntatuntien riittävä määrä, kohtuulliset ryhmäkoot, laadukas liikunnanopettajakoulutus sekä koululiikunta tukeva koulu ja vanhemmat. Koululiikunnan tulee korostaa vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä, turvallisuutta ja reilua peliä. Liikunnanopetus on koulunkäynnin viihtyvyyden ja koulun yleisen eetoksen kannalta tärkeä. Koulun liikuntakasvatuksella on neljä merkittävää periaatetta: terveyden ja toimintakyvyn edistäminen, motoristen taitojen edistäminen, sosiaalisen kasvun sekä myönteisen minäkäsityksen tukeminen. (Virkkunen 2011, 2.)

Koululiikunnan määrää lisätään peruskouluissa vuonna 2016 voimaan tulevassa *peruskoulun tuntijaon* uudistuksessa. Uudistuksessa taide- ja taitoaineiden, yhteiskuntaopin ja liikunnan tuntimääriä lisättiin. Liikunta sai yhden vuosiviikkotunnin lisää. Liikuntaan, musiikkiin ja kuvaamataitoon kohdistetuilla lisäyksillä vahvistetaan taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta sekä tuetaan aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymistä kaikille nuorille. (Opetushallitus 2012.) Liikunnan lisääminen peruskoulussa on askel kohti liikkuvampaa koulua. Liikunnan tuntien lisääminen on eron kuromista umpeen koululiikunnan tavoitteiden ja käytännön välillä. Vasaraisen & Haran (2005) mukaan lapset ja nuoret eivät opi liikkumaan ilman säännöllistä, jokapäiväistä liikuntaa ja heille täytyy taata näitä kokemuksia riittäväillä liikunnan tuntien määrällä. Koululiikunnan tavoitteet ovat monimuotoiset, mutta itse liikunnan määrä eli käytännön toteutus on vähäistä. Muissa oppiaineissa ei ole samanlaisia tavoitteita kuin liikunnassa, joten liikunnalle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa ainoastaan lisäämällä liikuntaa. (Emt., 21.) Tulevalla peruskoulun tuntijaon uudistuksella vastataan liikunnan tavoitteiden saavuttamiseen. Yksi viikkotunti voi tuntua vähältä, mutta kun sen jakaa yhdeksälle vuodelle, niin niillä tunteilla on tärkeä merkitys. Uudistus kertoo myös liikunnan tärkeydestä yhteiskunnassa.

Länsimaissa ongelmaksi muodostunut liikkumattomuus aiheuttaa kansanterveydellisiä ongelmia ja on valitettavasti osa suomalaista todellisuutta. Ongelman ratkaisemiseksi

odotukset kohdistuvat osaksi koululiikuntaan. (Kujala 2013, 46–47.) Peruskoulun tuntijaon uudistuksella ja liikuntatuntien määrää kasvattamalla tähän ongelmaan on nyt tehty konkreettisia muutoksia, joista on hyvä lähteä liikkeelle. Mielenkiintoinen tulevaisuuden tutkimusaihe on pidemmän aikavälin jälkeen tarkastella, onko koululiikunnan määrän lisäämisellä vaikutusta lasten ja nuorten liikkumiseen.

Viihtymisen on todettu olevan keskeinen tekijä motivaation kannalta. Kouluviihtyvyydessä Suomi on menestynyt heikosti muihin Euroopan maihin verrattuna, mutta kuitenkin koululiikunta on pidetty oppiaine ja suomalaiset viihtyvät koululiikunnassa hyvin. (Nieminen & Nieminen 2012, 37.) Opetushallituksen peruskoulun 9- luokkalaisille tekemän suuren tutkimuksen mukaan oppilaat arvostivat koululiikunnassa eniten liikuntatuntien sosiaalista luonnetta ja liikuntatuntien tekemisen ja toiminnan luonnetta (Virkunen 2011, 2).

Vuoden 2011 liikunnanoppimistulosten seuranta-arvioinnissa todetaan, että koululiikuntaan suhtaudutaan positiivisemmin kuin koulunkäyntiin yleensä. Tytöistä 44 % ja pojista 25 % kertoi pitävänsä koulunkäynnistä. Koululiikunnasta puolestaan tytöistä 65 % ja pojista 78 % kertoivat pitävänsä koululiikunnasta. Suhtautuminen koululiikuntaan on muuttunut positiivisemmaksi viime vuosikymmenen aikana. Kuitenkin 21 % tytöistä ja 12 % pojista pitää koululiikuntaa ikävänä oppiaineena ja 7 % kokee sen erittäin vastenmieliseksi. (Louhela 2012, 40.)

Koululiikunta ja vapaaehtoinen harrastus nivoutuvat yhteen. *Opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014* (Opetushallitus 2004, 248; Opetushallitus 2014, 306) yhtenä tavoitteena on liikunnalliseen elämäntapaan ohjaaminen ja yksi keino on koululiikunnassa saadun innokkuuden perusteella hakeutua urheiluseuraan jatkamaan koulussa syntyneitä kipinää tiettyyn lajiin. Koulussa ja urheiluseurassa on molemmissa sekä kasvatuksellisia että kilpailullisia tavoitteita. Koulussa kilpailullisia tavoitteita ei välttämättä esiinny, mutta Suomessa järjestetään koulujen omia kilpailuja, koulujen välisiä kilpailuja ja valtakunnallisia kilpailuja eri lajeissa. Molemmissa tavoitteet ovat samat, mutta toimintakulttuuri on erilainen. Yhteistyö koulun ja urheiluseurojen välillä voisi olla hedelmällistä molemmille osapuolille.

2.3 Organisoitu urheiluharrastus

Vapaa-ajan liikunta sisältää organisoitua, omaehtoista ja arkiliikuntaa. Organisoitu liikunta on suurimmaksi osaksi urheiluseurojen järjestämää. Omaehtoinen liikunta pitää sisällään kaiken sen liikunnan, jota harrastetaan organisoimattomasti koulun ja urheiluseurojen ulkopuolella. Esimerkiksi omaehtoista liikuntaa ovat pihapelit kodin lähiympäristössä kavereiden kanssa. (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 32.) Omaehtoisesta organisoimattomasta liikunnan harrastamisesta etuna on se, että sitä voi jokainen tehdä vanhempien taloudellisesta tilanteesta ja asuinpaikasta riippumatta.

Organisoitu urheilu ja liikunta Suomessa tarkoittavat käytännössä urheiluseuratoimintaa (Kokko 2013, 126). Monissa muissa maissa lasten ja nuorten liikuntaa järjestävät koulut oppituntien ulkopuolella, mutta Suomeen tällainen käytäntö ei ole vakiintunut (Laakso, Nupponen & Telema 2007, 52). Urheiluseuraan osallistuminen tarjoaa mahdollisuuden vapaa-ajan harrastukseen, jossa saa organisoitua, kilpailuun tähtäävää toimintaa ja sosiaalisen ympäristön (Huotari 2012, 20). Vuonna 2007 tehdyn tutkimuksen (Laakso, Nupponen & Telema) mukaan urheiluseuran harjoituksiin tai kilpailuihin osallistuu kerran viikossa noin 50 % pojista ja 40 % tytöistä. Kuitenkin vähintään kolme kertaa viikossa urheiluseuratoimintaan osallistuvia poikia 12–16-vuotiaista on noin 20–25 %. 12–14-vuotiaista tytöistä kolme kertaa viikossa urheiluseuran toimintaan osallistuu 10–15 %, mutta 16-vuotiaista jo alle 10 %. Tyttöillä poisjäänti urheiluseuran harjoituksissa lisääntyy merkittävästi 12 ja 15 ikävuosien välillä. (Emt., 52–54.) Tämän vuoksi tyttöjen kohdalla kannattaa panostaa motivointiin 12 ikävuoden paikkeilla, koska silloin siitä on eniten hyötyä.

Urheiluseuroja on Suomessa noin 9000 ja niissä eri urheilulajeja harrastaa 420 000 lasta ja nuorta. Urheilulla tarkoitetaan joko harrastuksenomaista tai ammatinomaista liikuntaa. Tällaiselle liikunnalle on ominaista taidon ja fyysisen suorituskyvyn vertailu sekä pyrkimys parantaa suorituskykyä, jotta menestyisi säännöillä normitetussa kilpailutapahtumassa. Muita urheiluun liitettäviä asioita ovat valmentajan ohjauksessa tapahtuva liikkuminen, urheilijan sitoutuminen toimintaan, strategiat kilpailutapahtumissa ja kilpailemiseen liittyvä palkitsemisjärjestelmä. (Lämsä 2009, 15–16.)

Suomalainen urheiluseuratoiminta perustuu pääasiallisesti vapaaehtoisuuteen. Seurojen tärkein vaikuttamisen ja johtamisen väline on kyky motivoida ja innostaa seuraan haluvia mukaan seuran toimintaan. Seuratoiminnassa on monenlaisia tavoitteita ja perinteisesti yksi keskeinen toiminnan muoto on lasten ja nuorten kilpailutoiminta. Useimpien urheiluseurojen tavoitteena on positiivisten urheilukokemusten antaminen lapsille ja nuorille ja sitä kautta liikunnallisen elämäntavan opettaminen. (Härkönen 2009, 43.) Monet seurat saavat tukea kunnilta, jolloin kunnat voivat vaatia muitakin tavoitteita seuran toiminnalle kuin urheilutoiminnan järjestämiseen liittyviä tavoitteita. Tällöin pelkkä liikuntatoimen järjestäminen ei riitä, vaan mukaan tulevat esimerkiksi terveyden edistämisen kasvatukselliset näkökulmat, jotka täytyy urheiluseurassa huomioida. (Kokko 2013, 131.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten ja nuorten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt viime vuosikymmeninä sekä Suomessa että muissa länsimaissa (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Ylipiipari 2010, 38; Louhela 2012, 33). Kyseisen kehityksen vuoksi fyysisen aktiivisuuden edistäminen on tärkeää. Liikuntaharrastus siirtyy tutkitusti nuoruudesta aikuisuuteen ja sen takia kouluiässä olevien lasten urheiluharrastuksia on tärkeää tukea. (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010, 38–44.)

Lasten ja nuorten vapaa-ajan liikuntaharrastukset ovat lisääntyneet viimeisten vuosikymmenien aikana, mutta samaan aikaan muutokset osassa kuntotekijöistä ovat laskeutuneet. Liikuntaharrastukset ovat tärkeässä roolissa lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. (Huotari 2012, 68–69.) Liikuntaharrastuksella on myös merkittäviä terveysvaikutuksia. Lapsuudessa ja nuoruudessa aloitettu liikuntaharrastus tukee kasvua ja kehitystä, edistää hyvinvointia sekä synnyttää liikunnallista elämäntapaa. Liikuntaa ja urheilua voidaan käyttää myös sosiaalisen kasvatuksen apuvälineenä. (Vuori, Kangas & Tynjälä 2004, 117.)

3 Liikunnan motivaatioteoriat

3.1 Motivaation käsite

Motivaatio on yksilön sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä valintoja yksilö tekee erilaisten toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen välillä. (Lehtinen, Kuusinen & Vaura 2007, 177.) Jaakkolan (2010, 117–118) ja Robertsinkin (2001, 6) mukaan motivaatio käsitteenä kuvaa monimutkaista ja muuttuvaa prosessia, jossa yhdistyvät ihmisen sosiaaliset muuttujat ja persoonallisuus- ja kognitiiviset tekijät. Motivaatiolla on vaikutusta siihen, miten intensiivistä ja määrätietoista yksilön toiminta on, kuinka kauan hän jaksaa yrittää aloittamaansa tehtävää ja kuinka nopeasti hän ryhtyy toimeen (Weinberg & Gould 2011, 73). Motivaatiolla on merkitystä myös siihen, mitä yksilö ajattelee ja tuntee, kun hän suorittaa tiettyjä tehtäviä (Lehtinen, Kuusinen & Vaura 2007, 177). Motivaatio voi vaihdella lyhyelläkin aikavälillä sekä se voi syntyä ja kadota nopeasti (Koski 2013, 97).

Käyttäytymisen kannalta motivaatiolla on kaksi tavoitetta: motivaatio antaa energiaa käyttäytymiselle, ja motivaatio suuntaa käyttäytymistä. Motivaatio on syy siihen, miksi urheilija viettää tuhansia tunteja harjoituksissa tullakseen paremmaksi urheilijaksi. Motivaatio ohjaa myös tavoitteiden saavuttamiseen. Jos tavoitteena on oppia uusi taito, niin motivaatio ohjaa käyttäytymistämme tuon tavoitteen saavuttamiseksi. (Jaakkola 2010, 118.) Motivaation tarkastelussa peruskysymys on aina miksi tai mitä varten. Motivaatio on käsite kaikille prosesseille ja olosuhteille, joita voidaan pitää toiminnan vaikuttamina. Motivaatiota voidaan kuvailla myös käyttäytymisen sisäiseksi syyksi. (Zimmer 2002, 78.)

Liikuntamotivaatio vaikuttaa suoritusten laatuun, liikunnan intensiteettiin, pitkäjänteisyyteen toiminnassa ja tehtävien valintaan. Näin ollen motivaatiota voidaan pitää keskeisenä näkökulmana liikunnan opetus- ja ohjaustapahtumissa, koska se vaikuttaa kaikkien tekemiseen urheiluseuran harjoituksissa ja liikuntatunneilla. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157.) Positiivisten liikuntatottumusten ja liikuntamotivaation syttymisen

kannalta on jokaisen ohjaajan ja liikunnanopettajan hyvä tietää, kuinka motivaatio syntyy ja pysyy yllä sekä kuinka siihen voidaan vaikuttaa (Weinberg & Gould 2011, 51).

Motivaatio voidaan jakaa *sisäiseen motivaatioon*, *ulkoiseen motivaatioon* ja *amotivaatioon* (Deci 1982, 209; Ryan & Deci 2009, 172). Sisäsyntyisen motivaation eli sisäisen motivaation käsite syntyi Edward Decin toimesta kritiikkinä behaviorismia kohtaan. Behaviorismin ajatuksena oli, että ihmisen toimintaa voidaan motivoida suurimmaksi osaksi ainoastaan ulkoisten palkintojen avulla. Ulkoisen motivaation rinnalle Deci kuitenkin toi sisäisen motivaation käsitteen, jolla hän tarkoitti sitä, että henkilö tekee jotakin sen takia, että se on hänelle jo sinällään palkitsevaa. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 16.) Sisäisesti motivoitunut ihminen asettaa itselleen sellaiset tavoitteet, jotka hän itse haluaa. Sisäiseen motivaatioon kuuluu kiinnostusta tiettyä asiaa kohtaan ilman ulkoisia palkkioita. (Malmberg & Little 2002, 129.) Sisäisesti motivoitunut henkilö kokee miellyttäviä tunteita kuten viihtymistä, vapautta ja rentoutumista urheilun aikana (Vallerand 2001, 270).

Sisäinen motivaatio syntyy yleensä pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksista. Tyypillinen esimerkki sisäisestä motivaatiosta on lasten pihapelit. Lapset pelaavat pihalla yhdessä pihapeliä ja he ovat kaikki täysin uppoutuneita peliin ja kokevat pelaamisen mielekkääksi. Ilman aikuisen asettamia sääntöjä, lasten psykologiset perustarpeet tyydyttyvät. He kokevat autonomian tunteen, kun he yhdessä määrittelevät säännöt ja organisoivat pelin. Pelissä kaikki saavat onnistumisen kokemuksia ja tuntevat olonsa päteviksi. He toimivat yhdessä ryhmänä, joten heille kaikille välittyä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita. Pelin aikana lapset myös oppivat uusia taitoja ja oppiminen sinällään vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon. (Deci & Ryan 2012, 88.)

Sisäinen motivaatio on suurin syy liikuntaharrastukseen sitoutumiselle ja sen jatkamiselle. Se saattaa vaikuttaa täysin yksilölliseltä ominaisuudelta, mutta se on myös sosiaalinen ilmiö, johon valmentaja voi vaikuttaa yleisen motivaatioilmaston kautta. (Jaakkola 2009, 333.) Sisäisestä motivaatiosta on kyse silloin, kun palkinto tietyn tehtävän suorituksesta tulee lapselle tehtävästä itsestään eikä tehtävän ulkopuolelta (Deci 1982, 31;

Zimmer 2002, 80). Toimintaan osallistuminen tuottaa iloa ja positiivisia kokemuksia, jotka toimivat hyvinä motivaation lähteinä. He saavat nautinnon itse osallistumisesta eivät liikunnan avulla saatavasta tuloksesta esimerkiksi laihtumisesta. (Vallerand 2001, 270.) Sisäisellä motivaatiolla on todettu olevan ainoastaan positiivisia vaikutuksia urheilijan hyvinvointiin ja suorituksiin (Jaakkola 2009, 333).

Henkilön olleessa ulkoisesti motivoitunut, hän osallistuu toimintaan ainoastaan palkkioiden ja pakotteiden vuoksi. Näin ollen toiminta on voimakkaasti ulkoapäin ohjattua ja kontrolloitua, ja se saattaa olla vahvasti ristiriidassa urheilijan henkilökohtaisten mieltymysten kanssa. (Jaakkola 2009, 333.) Ulkoisesti motivoitunut toimii sen perusteella, mitä muut ihmiset haluavat. Hänelle tärkeintä ovat suosio, hyväksyntä, rangaistuksen välttäminen ja palkkiot. (Kirk 2013, 226–227.) Lapsen urheiluseuraharrastus saattaa olla ainoastaan vanhempien toive ja vanhemmat pakottavat lapsensa harjoituksiin, vaikka tämä ei sinne itse haluaisi mennä (Malmberg & Little 2002, 129). Ulkoisesti motivoitunut henkilö kokee liikunnan aiheuttavan epämieluisia tunteita kuten jännitettä ja painetta (Vallerand 2001, 271).

Ulkoisen motivaation seurauksena alkanut toiminta voi ajan myötä muuttua sisäiseksi motivaatioksi. Ensimmäisenä askeleena on ulkoinen säätely. Ihminen toimii siinä sen takia, koska hän saa muilta palkintoja toiminnastaan. Esimerkki ulkoisesta sääntelystä on työskentely opettajan käskystä/toiveesta. Toinen askel kohti sisäistä motivaatiota on sisäistetty säätely. Tässä vaiheessa ihmisen toimintaa eivät ohjaa enää ulkoiset palkinnot vaan ihminen haluaa toimia esimerkiksi oman itsearvostuksen kohottamiseksi. Tätä vaihetta voi havainnoida sillä, että oppilas opiskelee koulussa ahkerasti, koska muutoin hän tuntisi itsensä ahdistuneeksi. Kolmas vaihe on tunnistettu säätely, jossa ihminen arvos-taa kyseistä toimintaa ja haluaa osallistua siihen. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 17.)

Oppilaalle voi kehittyä myös amotivaatio, joka tarkoittaa täydellistä motivaation puuttumista (Metsämuuronen 1997, 9). Yleensä oppilaalle kehittyä amotivaatio silloin, kun hän kokee toiminnan olevan täysin ulkoapäin ohjattua ja kontrolloitua. Oppilaasta tuntuu, ettei hänelle ole mitään sanavaltaa asioihin eikä häntä kuunnella ollenkaan. (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010, 38–44; Vallerand 2001, 271) Amotivaati-

on voi huomata oppilaan jokapäiväisessä kielenkäytössä esimerkiksi, ”*Aina pitää...*” tai ”*Opettajat vaativat*”, jolloin oppilas kokee, ettei hän ole itse asettanut tavoitetta itselleen vaan sen on tehnyt joku ulkopuolinen eli tässä tapauksessa opettaja (Malmberg & Little 2002, 129). Amotivaation omaava henkilö kokee urheilun aiheuttavan apaattisuutta, avuttomuutta ja masentuneisuutta ja hän ei yritä asettaa itselleen tavoitteita (Vallerand 2001, 271).

3.2 Itsemääräämisteoria ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat itsemääräämisteoria ja tavoite-suuntautuneisuusteoria, jotka edustavat sosiokognitiivisia motivaatioteorioita. Sosiokognitiivisia motivaatioteorioita on myös muita muuan muassa koetun pätevyyden teoria ja hierarkkinen malli sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Yhteistä teorioille on se, että ajatukset ja muut tajunnan prosessit sekä sosiaalinen ympäristö yhdessä vaikuttavat motivaatioon ja sitä kautta käyttäytymiseen. (Nikander 2007, 19.) Motivaatioteorioita liikunnassa on paljon ja tutkijat eivät ole pystyneet luomaan yhtenäistä käsitystä motivaation synnystä liikunnassa (Chen & Ennis 2009, 557; Roberts 2001, 10). Olen valinnut työhöni ne kaksi motivaatioteoriaa, jotka mielestäni sopivat parhaiten tukemaan omaa tutkimustani ja hyödyntänyt käsitteiden määrittelyssä muiden motivaatioteorioiden käsitteiden määrittelyä.

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: kokea pätevyyttä, autonomiaa ja tuntee olevansa sidoksissa toisiin ihmisiin eli tuntee sosiaalista yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Näiden perustarpeiden tyydytys johtaa sisäiseen motivaatioon. (Deci & Ryan 2012, 85; Nikander 2007, 30; Vallerand 2001, 285.) Itsemääräämisteorian ydinajatus kiteytyy seuraavalla tavalla: kun ihminen valitsee itse omat tavoitteensa (autonomia), hän pystyy saavuttamaan itse asettamansa tavoitteet ja kokee pätevyyttä. Saavutettuaan tavoitteen ihminen pääsee jäseneksi haluamaansa ryhmään tai saa siltä arvostusta ja tuntee yhteenkuuluvuutta. Nämä kolme tarvetta tyydyttyvät eri tavalla eri ympäristöissä ja ne vaikuttavat ihmisen ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. (Malmberg & Little 2002, 127.) Koetut psykologiset perustarpeet ovat yksilön toiminnan perusta (Nikander 2007, 30).

Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria ottaa liikuntamotivaation tarkastelussa huomioon sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät. Sosiaaliset tekijät ovat muuan muassa motivaatiomasto ja kognitiiviset tekijät ovat autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemukset. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta muodostuu motivaatio tiettyä toimintaa kohtaan (Soini 2006, 22.) Syntyneen motivaation tuloksena on kognitiivisia seurauksia, esimerkiksi positiivinen asenne liikuntaa kohtaan, affektiivisiä seurauksia, esimerkiksi viihtyminen toiminnan parissa, ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia, esimerkiksi osallistuminen ja innostuminen vapaa-ajan liikuntaharrastuksesta (Valle- rand 2001, 266–267; Soini 2006, 22).

Liikunta voi ehkäistä tai tyydyttää kolme perustarvetta: autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Oppilaat viihtyvät liikunnan parissa jos perustarpeet otetaan huomioon ja niihin keskitytään. Liikuntatunneilla tämä ilmenee oppilaiden viihtymisenä ja yrittämisenä (Soini 2006, 22). Mikäli lapsi ei saa tukea perustarpeille, niin itsemääräämisen kokemusta ei synny ja lapsen motivaatio liikuntaa kohtaan heikkenee. Seurauksena voi olla negatiivisia uskomuksia opiskelun hyödyistä, ahdistuneisuutta ja yrittämisen ja sitoutumisen vähenemistä. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159.)

Itsemääräämisteorian mukaiset psykologiset perustarpeet ovat tärkeitä ihmisen elämän eri vaiheissa. Psykologiset perustarpeet eivät vaikuta vain liikuntamotivaatioon vaan ne ovat yhteydessä lasten, nuorten ja aikuisten motivaatioon koulua, työtä ja harrastuksia kohtaan. Psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen johtaa sisäiseen motivaatioon ja se on tärkeä osa aktiivista, elinikäistä oppimista. (Ryan & Deci 2009, 188.)

Koettu autonomia

Koetulla autonomialla tarkoitetaan urheilijan mahdollisuutta vaikuttaa ja säädellä omaa toimintaansa (Soini 2006, 24). Autonomian kokemukset pitävät yllä sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta uusia asioita kohtaan. Kun ihmisillä on korkea autonomian tunne, he sitoutuvat hyvin heille tärkeisiin asioihin, harrastuksiin ja projekteihin. (Deci & Ryan 2012, 85.) Koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Liiallinen ulkopuolelta tuleva ohjaus ja kontrollointi vaikuttavat negatiivi-

sesti sisäiseen motivaatioon ja heikentävät sitä. Autonomiset toimintatavat lisäävät kiinnostusta erilaisia tehtäviä kohtaan ja niitä pitäisi ottaa huomioon liikuntatunteja ja harjoituksia suunnitellessa. Koetun autonomian on todettu olevan tutkimuksissa tiiviisti yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, sisäiseen motivaatioon sekä liikuntaaktiivisuuteen vapaa-ajalla ja koulun liikuntatunneilla (Soini 2006, 24.)

Aiemmat kehityspsykologiset tutkimuksen osoittavat, että nuorten autonomia lisääntyy kognitiivisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen seurauksena. Mitä vanhempia urheilijat ovat, sitä enemmän he voivat ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja tehdä omaa toimintaansa koskevia valintoja. (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010, 38–44.) Autonomiataukeva liikunnanopetus on positiivisesti yhteydessä oppilaiden motivaation ja se lisää heidän innostustaan liikunnalliseen aktiivisuuteen myös koulun ulkopuolella (Ryan & Deci 2009, 179).

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa yksilö tuntee olevansa merkittävästi yhteydessä toisten ryhmäläisten kanssa (Vallerand 2001, 265). Ihmisellä on tarve välittää toisista ja olla vuorovaikutuksessa itselle merkityksellisellä tavalla toisiin (Nikander 2007,30). Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen yhdistetään myös se, että vuorovaikutus toisten kanssa tuntuu yksilöstä turvalliselta (Nieminen & Nieminen 2012, 37). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyy yksilön tunteisiin etsiä kiintymyksen, läheisyyden ja turvallisuuden tunnetta toisten kanssa (Soini 2006, 26; Nikander & Rovio 2009, 249). Jokaisella yksilöllä on tarve kuulua johonkin ryhmään, olla sitä kautta hyväksytty, saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta ja vaikuttaa ryhmän toimintaan (Vallerand 2001, 286). Sosiaalinen ympäristö voi luoda sisäistä motivaatiota edistävän tai ehkäisevän ilmapiirin omalla toiminnallaan ja käyttäytymisellään (Soini 2006, 26).

Liikunta on erinomainen ympäristö sosiaalisen yhteenkuuluvuuden synnyttämiseksi sen vuoksi, että useasti harjoituksia tehdään yhdessä ja osallistujilla on mahdollisuus auttaa toisiaan harjoittelun aikana. Vastuun ottaminen ryhmäläisten turvallisuuden huolehtimisesta voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Jaakkola 2010, 120.) Vastuun ottamisen lisäksi sosiaalista yhteenkuuluvuutta kasvattaa huolenpidon saaminen ja antaminen.

Opettajan oppilaille antaman tuen ja huolenpidon sekä opettajan kannustaminen oppilaita huolehtimaan ja hyväksymään toiset edistää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia oppilailla. (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014, 50.) Koulu ja harrastusryhmä ovat lapselle tärkeitä ja monesti keskeisiä sosiaalisia ympäristöjä, joten niiden tulisi tarjota lapsille tilanteita, jotka tyydyttävät heidän tarpeensa kuulua ryhmään ja tuntea kavereiden hyväksynnän (Nieminen & Nieminen 2012, 37).

Ryanin ja Decin (2009) mukaan ryhmässä sosiaalinen yhteenkuuluvuus ilmenee siten, että yksilö ottaa mallia käyttäytymiseensä niistä ryhmän jäsenistä, joista hän pitää ja joihin hän haluaa samaistua. Yksilöiden täytyy tämän lisäksi kokea joitain pätevyyden ja autonomian kokemuksia muodostaessaan sosiaalisia suhteita muiden ryhmäläisten kanssa, jotta ryhmään kuulumisen tunne on mahdollinen. Sosiaalistuminen ryhmässä kehittyy spontaanisti oikeissa sosiaalisissa olosuhteissa. Kun kaiken ikäiset lapset tuntevat olonsa turvalliseksi, tärkeäksi ja huolehdituiksi heidän sosiaalisessa ympäristössään, haluavat he kuulua ryhmään ja sitä kautta motivoitua tiettyihin tehtäviin ryhmässä olevien ihmisten avulla. (Emt., 172; 178.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on vahvasti yhteydessä aikuisiän yleiseen hyvinvointiin ja sillä on tärkeä merkitys sisäisen motivaation syntyyn sekä urheiluun osallistumiseen. Koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa ryhmät muodostuvat oppilaista riippumattomista syistä. Ryhmän sisällä olevat hyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkit voidaan jakaa kuuteen eri luokkaan. Tunnusmerkit ovat (1) henkilökohtaisista asioista keskusteleminen ryhmän jäsenten kesken, (2) ryhmässä osallistutaan jaettuihin tehtäviin, (3) ryhmän jäsenet viettävät myös vapaa-aikaa yhdessä, (4) yksilö tuntee olonsa arvostetuksi ja ymmärretyksi, (5) ryhmän toimintaan osallistuminen on miellyttävää ja koetaan mukavaksi sekä (6) ryhmässä pyritään välttämään etäännyttävää toimintaa sekä itsekkeitä ryhmää hajottavia tunteita. (Soini 2006, 26.)

Jaakkolan (2010) mukaan ryhmässä harjoittelu tukee sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta varsinkin oppimisen alkuvaiheessa, sillä alkuvaiheessa ryhmän jäsenet saavat toisiltaan monenlaista apua ja tukea. Kaikki ryhmän jäsenet ovat oppimisen alkuvaiheessa samassa tilanteessa, joten he pystyvät ymmärtämään toisiaan haasteiden ja op-

pimisongelmien kanssa. Ryhmätyöskentelyssä ryhmän jäsenet saavat oman taitotasonsa mukaisia näyttöjä, joiden kautta he oppivat lisää. Tämän vuoksi erilaiset ryhmätyöskentelymuodot ovat alussa varsin tehokkaita ja hyödyllisiä. (Emt., 156.)

Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen organisoitaessa liikuntaa koulussa ja vapaa-ajalla on tärkeää varsinkin jos tavoitteena on viihtyminen ja elinikäiseen liikkumiseen tai harrastukseen kannustaminen. Itselle merkittävään ryhmään tullaan yhä uudelleen ja uudelleen ja tällaisessa ryhmässä on voima saada ihmisiä innostumaan liikunnasta. Parhaimmillaan liikuntaryhmässä toimiminen tyydyttää psykologisen sosiaalisen liittymisen tarpeen. (Lintunen & Rovio 2009, 14.) Sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet ovatkin tärkeä syy jatkaa urheiluharrastusta. Sen lisäksi, että ihmiset arvioivat onnistumistaan suhteessa omiin ja muiden suorituksiin, he motivoituvat sosiaalisista suhteista ja tarpeesta kuulua ryhmään. Vahvasti sosiaalisuudesta motivoituvat yksilöt arvioivat omaa pätevyyttään sillä, että ovatko he pidettyjä ryhmässä. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä, koska niillä on todettu olevan yhteys yksilöiden viihtyvyyteen, sisäiseen motivaatioon ja pätevyyteen. (Weinberg & Gould 2011, 66.)

Toimivassa ryhmässä ryhmän jäsenet antavat ja saavat toisiltaan sosiaalista tukea. Sosiaalisella tuella, jota joukkueen jäsenet toisilleen antavat, on monia positiivisia vaikutuksia, esimerkiksi stressin sietokyky on parempi ja toipuminen uupumisesta ja loukkautumisesta on nopeampaa. Lisäksi sosiaalinen tuki vaikuttaa joukkueen tunteisiin ryhmähengestä ja ryhmän ilmapiiristä. Sosiaalista tukea voi antaa monelle tavalla. Sosiaalista tukea voi antaa muuan muassa kuuntelemalla joukkuekaveria niin, ettei vertainen neuvo tai arvostele hänen suoritustaan. (Weinberg & Gould 2011, 167–168)

Koettu pätevyys

Kolmas sisäiseen motivaatioon vaikuttavista tekijöistä on koettu pätevyys. Se on uskonnista omiin kykyihin suoritettaessa tiettyä taitoa tai tehtävää vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Liukkonen 1998b, 37.) Nikanderin (2007, 30) mukaan yksilöllä on tarve kontrolloida toiminnan seurauksia ja kokea vaikuttavuutta. Pätevyyden tunne syntyy, kun henkilö suorittaa tietyn tehtävän tai hänen henkilökohtainen suoritus paranee. Tällainen urheilija keskittyy muista enemmän oppimisprosessiin, omaan yrittämiseen eikä

hän vertaile suoritustaan muiden suorituksiin. Kyvykkyyden tunne perustuu henkilökohtaiseen edistymiseen, joten yksilön pätevyyden tunne ei ole riippuvainen siitä, kuinka taitava hän on kyseisessä lajissa. (Liukkonen 1998b, 37.) Pätevyyden tunne jo sinällään tuottaa ihmiselle nautintoa ja mielihyvää (Metsämuuronen 1997, 8). Pätevyyden tunteiden edellytyksenä on, että ihminen tuntee omat hyvät ja huonot puolensa. Pätevyyden tunteen aiheuttajana ovat onnistumisen kokemukset. (Rovio 2009, 231.)

Nikanderin ja Rovion (2009, 249) mukaan pätevyyden kokemukset vastaavat kysymykseen ”kuka minä olen?” ja tukevat näin myönteisesti identiteettiä ja minäkäsitystä. Fyysisen pätevyyden kokeminen on osoittautunut tärkeäksi osa-alueeksi lasten- ja nuorten liikkumisen sekä fyysisen hyvinvoinnin kannalta. Lapset, jotka kokevat itsensä fyysisesti päteviksi ovat yleensä halukkaampia osallistumaan fyysisiin aktiviteetteihin. He myös asettavat itselleen korkeampia odotuksia liikuntasuoritusten suhteen, nauttivat enemmän liikuntatunneista, painavat vähemmän, ovat paremmassa kunnossa ja viihtyvät paremmin liikunnan parissa kuin lapset, joilla on huonompi koettu fyysinen pätevyys liikuntatunneilla. (Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen 2009, 45–48.)

Koettu fyysinen pätevyys kehittyy pienillä lapsilla opettajan ja ohjaajan mielipiteiden vaikutuksesta, koska pienet lapset eivät osaa arvioida hyvää tai huonoa suoritusta itse. Vanhemmilla lapsilla ja nuorilla fyysisen pätevyyden kokemukseen vaikuttavat enemmän ikätovereiden mielipiteet kuin opettajan ja ohjaajan. Iän myötä suoritusta opitaan ja pystytään arvioimaan omien, sisäisten kriteerien mukaan ja ikätovereiden mielipiteet eivät vaikuta enää niin paljon. Itsearvioinnin siirtyminen ulkoisesta sisäiseksi prosessiksi on merkinä korkeasta motivaatiosta ja fyysisen pätevyyden ylläpitämisestä, johon muiden mielipiteet eivät enää vaikuta. (Liimatainen 2000, 34.) Varsinkin myönteisen palautteen saaminen vaikuttaa koettuun pätevyYTEEN. Mitä enemmän osallistujat saavat liikunta-aktiivisuutensa aikana myönteistä palautetta, sitä pätevämmiksi he itsensä kokevat. Mitä pätevämmiksi yksilöt kokevat itsensä, sitä suurempi heidän sisäinen motivaationsa on. (Vallerand 2001, 287.)

Kaikki sisäisen motivaation kulmakivet ovat yhteydessä toisiinsa. Autonomian tukeminen liikuntatunneille tukee myös koetun pätevyyden kehittymistä, koska valinnanvapaus

lisääntyä. Valinnanvapauden lisääntyessä oppilas valitsee yleensä toimintoja, joissa hän kokee pätevyyttä ja saa näin onnistumisen kokemuksia. Autonomiaa lisäämällä tuetaan myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kun normatiivinen vertailu ja kilpailu vähenevät ja yhteenkuuluvuuden kokemukset lisääntyvät. (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010, 38–44.)

3.3 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria on yksi tärkeimmistä liikuntatieteissä käytetyistä viitekehyksistä (ks. Roberts 2001, 10). Tavoiteorientaatioteorian mukaan liikuntamotivaatio on motivaatioilmaston eli tilanteellisten tekijöiden vuorovaikutuksen ja ihmisen persoonallisuuden piirteiden eli tavoiteorientaation tulos. Teorian mukaan on olemassa kaksi suuntautumismallia, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen tulkitsee ja kokee omaa pätevyyttään ja osaamistaan liikuntatilanteissa. (Mikkola, Koivikko, Peltoperä, Rahikkala, Kumpulainen & Rieki 2011, 33.) Suuntautumismallit ovat nimeltään minä- ja tehtäväorientoitunut suuntautuneisuus (Treasure 2001, 81; Nikander 2007, 19).

Osa tutkijoista ei käytä tavoiteorientaatioteorian yhteydessä spesifiä liikuntamotivaatiota käsitettä vaan puhuu yleisesti urheilijoiden motivaatiosta. Tutkijat käyttävät myös suuntautumismalleista eri nimityksiä. Osa käyttää minäorientoituneen suuntautuneisuuden tilalla käsitettä kilpailuorientoitunut suuntautuneisuus (esim. Jaakkola 2010, 120). Tässä työssä käytän johdonmukaisesti nimitystä kilpailusuuntautuneisuus, koska se mielestäni kuvaa suuntautuneisuutta paremmin kuin minäorientoitunut suuntautuneisuus.

Tehtäväsuuntautuneisuus

Tehtäväsuuntautunut urheilija arvioi omaa pätevyyttään ja onnistumistaan sillä perusteella, mitä hän on oppinut ja minkälaisen tuloksen hän on saavuttanut välittämättä muiden yksilöiden tuloksista ja suorituksista (Nupponen & Telema 1998, 14; Nikander 2007, 19; Roberts 2001, 19). Urheilijalle tärkeää on se, kun hän oppii uuden suoritusmekaniikan, yrittää kovasti tai kehittyy omissa taidoissaan. Pätevyyden kokeminen ja onnistumisen kokemukset eivät tällöin ole riippuvaisia muiden suorituksista, vaan oma yrittäminen ja kehittyminen saavat urheilijan tyytyväiseksi ja kokemaan itsensä onnis-

tuneeksi ja iloiseksi. Tehtäväsuuntautuneisuus on taidon oppimisen kannalta positiivinen piirre, koska se suuntaa oppilaan toimintaa kohti oppimista ja parantaa yleensä harjoittelun laatua. (Jaakkola 2009, 334.) Nikanderin (2007, 19) ja Chenin & Enniksen (2009, 560) mukaan tehtäväsuuntautuneet urheilijat yrittävät kovemmin, valitsevat haasteellisempia tehtäviä, suoriutuvat taitojensa mukaisesti ja eivät lopeta tai keskeytä yrittämistä.

Tehtäväsuuntautuneessa ympäristössä painotetaan yksilön vertailua ja kilpailua itseään ja omia tuloksiaan vastaan. Urheilijoita kannustetaan arvioimaan vain omia taitojaan ja omaa kehittymistään ilman, että sitä vertaillaan muihin ryhmän jäseniin. Ohjaajalle on suuri merkitys tehtäväsuuntautuneen ympäristön saamiseksi, koska ohjaajan antama palaute vaikuttaa suuressa määrin siihen. Ohjaajan täytyy muista kehua ryhmän jäseniä silloin kun he yrittävät parhaansa eikä vain onnistuneesta suorituksesta. Tärkeintä on keskittyä koko oppimisprosessiin eikä vain lopulliseen suoritukseen. (Duda & Whitehead 1998, 22.)

Liikunnan tulisi olla lapsilla ja nuorilla hauskaa, monipuolista, jokapäiväistä ja sen tulisi antaa heille pätevyyden kokemuksia. Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret nauttivat enemmän liikunnanopetuksessa, jossa keskitytään oppilaan omaan kehittymiseen kilpailun ja vertailun sijaan. Tällaista oppimisympäristöä kuvataan motivaatioilmastoltaan tehtäväsuuntautuneeksi. (Mikkola, Koivikko & alt. 2011, 33.) Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tulisi olla aina opettajan ja valmentajan tavoite jos halutaan, että kaikki lapset osallistuvat ja onnistuvat liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa (Treasure 2001, 100).

Liukkosen tutkimuksessa (1998a) todettiin tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin olevan yhteydessä lasten urheiluharrastuksen jatkumiseen. Tehtäväsuuntautunut ilmapiiri auttaa lapsia, joilla on heikko koetun pätevyyden tunne liikunnassa, saamaan ja huomaamaan enemmän onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Viihtyminen liikuntatunneilla ja urheilun parissa oli tehtäväsuuntautuneessa ympäristössä huomattavasti suurempaa kuin kilpailusuuntautuneessa ympäristössä. Myönteiset kokemukset liikunnan parissa turva-

taankin tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, joka on pohja sisäisen motivaation kehittymiselle (Telema 2000, 71).

Kilpailusuuntautuneisuus

Kilpailusuuntautunut urheilija keskittyy vertailemaan omia kykyjään ja taitojaan muiden ryhmän jäsenten taitoihin (Liukkonen 1998a, 16; Roberts 2001, 19). Kilpailusuuntautuneelle oppijalle on tärkeää seurata omia tuloksiaan, esimerkiksi jonkin normitaulukon mukaan. Tällainen urheilija on aina kiinnostunut muiden ryhmän jäsenten tuloksista, ja hän arvioi omaa pätevyyttään vertailemalla omia tuloksiaan muiden tuloksiin. (Nupponen & Telema 1998, 14.) Kilpailusuuntautuneet urheilijat pyrkivät myös aina selviytymään erilaisista tehtävistä mahdollisimman vähällä työllä. Hänen ainoa tavoitteensa on voittaa muut, ei oppia uutta taitoa. Kilpailusuuntautuneisuus ei ole oppimisen kannalta erityisen tehokasta, koska oppijan toiminta on keskittynyt ainoastaan lopputulosten saavuttamiseen ja muita parempaan menestymiseen. (Jaakkola 2010, 120–121.)

Kilpailusuuntautuneen henkilön motivaatio on korkea niin kauan kuin henkilö on varma omista kyvyistään. Tällainen motivaatio on kestoltaan lyhytaikaista ja haavoittuvaa, koska kyvykkyyden kokemus on uhattuna koko ajan. Alhaiset pätevyyden kokemukset saavat aikaan motivaation laskun ja pahimmillaan jättäytymisen kokonaan pois liikunnan parista. (Nikander 2007, 20.) Korkeasti kilpailusuuntautuneet henkilöt välttelevät haastavia tehtäviä ja perustelevat epäonnistumisiaan heistä riippumattomilla syillä (Chen & Ennis 2009, 560).

Kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan monesti jokaisessa ihmisessä on piirteitä molemmista suuntauksista. Lasten urheiluharrastuksen mielekkyyden kannalta on hyvä kuitenkin hyvä ymmärtää näiden kahden suuntauksen suhde. Lapselle ei todennäköisesti tule motivaatio-ongelmia, jos tehtäväsuuntautuneisuus ja kilpailusuuntautuneisuus ovat yhtä korkeat. (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 162.)

Liikuntamotivaatio saattaa heiketä niissä tapauksissa, joissa kilpailusuuntautuneisuus on korkeampi kuin tehtäväsuuntautuneisuus ja samaan aikaan henkilön koettu pätevyys on heikko (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, 162). Tällöin henkilö haluaa osoittaa päte-

vyyttään, mutta hänen taitonsa saattavat olla heikot ja hän ei menesty kilpailussa (Jaakola 2010, 121). Molemmissa suuntauksissa on halu kokea pätevyyttä ja merkittävin ero on kyky kohdata tappio. Tehtäväsuuntautuneen ihmisen on helpompi kohdata tappio kuin kilpailusuuntautuneen ihmisen, koska hän ei vertaile omia suorituksiaan muiden suorituksiin. (Nikander 2007, 20.)

Liukkosen (1998a, 14–15) mukaan jokainen yksilö on luonnostaan joko enemmän kilpailu- tai tehtäväsuuntautunut ja se vaikuttaa yksilön omaan toimintaansa koulun liikuntatunneilla ja urheiluseuran harrastuksessa. Tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuudella on myös vaikutus ryhmän yhteiseen motivaatioilmastoon ja siihen, miten yksilö kokee yleisen ilmapiirin. Yksilön vahva kilpailusuuntautuneisuus voi vaikuttaa negatiivisesti muihin ryhmän jäseniin jos he itse ovat enemmän tehtäväsuuntautuneita. Kun ryhmän jäsenet ovat tehtäväsuuntautuneita, niin motivaatioilmastosta muokkautuu yleensä tehtäväsuuntautuneeksi. Yksilön ominaisuudet eivät kuitenkaan automaattisesti määritä ryhmän yleistä motivaatioilmastoa vaan siihen vaikuttaa opettajan tai valmentajan toiminta liikuntatunneilla. (Duda & Whitehead 1998, 22–23.)

Motivaatioilmasto

Liikuntatieteissä puhutaan liikuntatunnin tai urheiluseuran harjoituksen motivaatioilmastosta, joka vaikuttaa lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon ja hyvinvointiin. Motivaatioilmastolla tarkoitetaan toiminnan koettua ilmapiiriä, joka ohjaa toiminnan tavoitteita. Se on siis liikuntatunnin yleinen ilmapiiri, joka tukee tai estää yksilön oman motivaation kehittymistä ja omien tavoitteiden saavuttamista. Liikunnan ohjaajan didaktiset ratkaisut vaikuttavat lasten kokemaan motivaatioilmastoon, johon jokainen ohjaaja pystyy itse vaikuttamaan. (Liukkonen, Jaakola & Soini 2007, 162–163; Nikander 2007, 21.)

Niemisen & Niemisen (2012, 37) mukaan jokainen ryhmän jäsen kokee motivaatioilmaston yksilöllisesti, vaikka motivaatioilmasto voidaan ymmärtää tiettyä ryhmää koskevaksi psykologiseksi ilmastoksi. Jokaiselle liikunnantunnille tai urheiluseuran harjoitukseen pitäisi luoda sellainen ilmapiiri ja motivaatioilmasto, jossa kaikilla on turvalli-

nen ja hyvä olla. Ilmapiirin pitäisi olla oppimiseen kannustava ja oppimista tukeva, jolloin kaikilla olisi mahdollisuus oppimiseen.

Motivaatioilmasto voi olla tehtävä- tai kilpailusuuntautunut. Motivaatioilmasto vaikuttaa erityisesti oppimiseen ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on oppimisen kannalta paras, koska se kehittää urheilijan taitoja ja kannustaa yrittämiseen. (Nikander 2007, 21.) Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä viihtymiseen liikuntatilanteessa. Viihtyminen on suoraan yhteydessä motivoitumiseen, joka on puolestaan yhteydessä fyysiseen aktiivisuuden määrään liikuntatunneilla ja vapaa-ajalla. (Kujala 2013, 47.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ja vaihtoehtojen tarjoamisessa koululiikunnassa on selvä yhteys siihen, että autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia esiintyy liikuntatunneilla enemmän kuin kilpailusuuntautuneen motivaatioilmastossa (Chen & Ennis 2009, 567).

Kokkonen, Kokkonen ja Liukkonen (2009) tutkivat yhdeksäsluokkalaisten kokemia liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja koherenssin tunnetta heidän fyysisen pätevyyden kokemuksiin tavoiteorientaatioteorian avulla. Koherenssin tunteella tässä tutkimuksessa tarkoitettiin terveyslähtöistä, ihmisen persoonallisuuden rakenteeseen kuuluvaa ja suhteellisen pysyvää tapaa suhtautua sisäiseen ja ulkoiseen maailmaan. Tutkimuksessa selvisi, että molemmilla sukupuolilla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen positiivisesti. (Emt., 45–50.)

4 Tutkimusprosessi

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Lasten liikuntamotivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista. Ulkoinen motivaatio ei ole liikuntaharrastuksen kannalta toivottava, koska silloin lapsi osallistuu toimintaan ainoastaan ulkoisten palkintojen vuoksi. Eri liikuntaympäristöissä olisi hyvä pyrkiä kohti sisäistä motivaatiota, koska tällöin lapsi osallistuu liikuntatilanteisiin omasta halustaan ja jo pelkkä osallistuminen tuottaa yksilölle mielihyvää. (Jaakkola 2009, 333; Vallerand 2001, 270–271; Zimmer 2002, 80.) Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta: kokea pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Näiden perustarpeiden tyydytys johtaa sisäiseen motivaatioon. (Deci & Ryan 2012, 85; Nikander 2007, 30.)

Tutkimuksessani sisäisen motivaation osa-alueista tärkeimmässä osassa on sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyy yksilön tunteisiin etsiä läheisyyden, turvallisuuden ja kiintymyksen tunnetta toisten kanssa (Soini 2006, 26). Ihmisellä on tarve välittää toisista ihmisistä ja olla vuorovaikutuksessa itselle merkityksellisellä tavalla toisten kanssa (Vallerand 2001, 265). Yksilön koettua autonomiaa ja koettua pätevyyttä pidetään tärkeimpinä sisäisen motivaation ylläpitäjinä. Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella on kuitenkin myös merkittävä vaikutus sisäiseen motivaatioon, mutta se ei niin vahva kuin autonomian ja pätevyyden kokemuksilla. (Ryan & Deci 2009, 178.) Osaltaan tämän vuoksi tutkimuksia pelkästä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ei ole ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus on jäänyt vähemmälle huomiolle liikuntamotivaatiotutkimuksissa. Tämän takia halusin työssäni keskittyä pelkästään sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen.

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia itsemääräämisteorian kautta lasten käsityksiä ja kokemuksia sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta urheiluseuran harjoituksissa ja koulun liikuntatunneilla. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta olen omaan tutkimukseeni nostanut keskeisiksi teemoiksi ryhmähengen, yleisen ilmapiirin liikuntatunneilla ja urheiluseuran

harjoituksissa sekä kaverisuhteet. Tärkeäksi koin vertailla sitä, eroaako lasten motivaatio ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus koululiikunnan ja urheiluseuran harrastuksen välillä. Otin huomioon sen, että koululiikunnan ja vapaaehtoisen urheiluharrastuksen sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vertailu voi olla vaikeaa. Halusin kuitenkin kerätä aineiston erikseen koululiikunnan ja urheiluseuran harrastuksen väliltä, jotta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vertailu olisi mahdollista. Lukemani kirjallisuuden, aiheen rajauksen ja tekemieni päätösten pohjalta muotoilin tutkimukseeni yhden pääkysymyksen, jota täsmentää kaksi alakysymystä.

Päätutkimuskysymys:

1. *Miten motivaatio sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osa-alueena ilmenee lasten koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa?*

Alatutkimuskysymykset:

1. *Minkälaisia kokemuksia lapsilla on sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa?*
2. *Millainen lasten motivaatio ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus koululiikunnassa on verrattuna urheiluseuran harjoitukseen?*

Tutkimukseni on sidoksissa koululiikuntaan ja urheiluseuran harjoitukseen. Koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa molempien tavoitteena on rohkaista lapsia elinikäiseen liikkumiseen (Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008, 32). Tutkimukseen osallistujat harrastivat kaikki koripalloa säännöllisesti samassa joukkueessa aineiston keruun aikana. Tutkittavani asuvat eri puolille valitsemaani kuntaa, mutta osa heistä oli samassa koulussa ja samalla luokalla. Tutkimuksen tekohetkellä toimin joukkueen valmentajana, joka vaikutti tutkimuksen tekoon. Tunsin etukäteen kaikki tutkimukseen osallistujat, joten minun piti tutkijana keskittyä siihen, etten anna ennakko-oletukseni vaikuttaa tutkimuksen tekoon. Tutkittaville olin luotettava ja turvallinen aikuinen, joten heidän ei tarvinnut jännittää tutkimukseen osallistumista.

4.2 Fenomenografia

Pro gradu- tutkielmani tutkimussuuntaus on fenomenografia. Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostusta (Koskinen 2011, 267; Metsämuuronen 2001, 22). Metodologian nimi tulee sanoista ilmiö ja kuvata (Ahonen 1994, 114). Martonin mukaan maailmassa on rajallinen määrä tapoja, miten ihmiset ymmärtävät, kokevat ja käsittävät tiettyjä ilmiöitä. Fenomenografian avulla kuvaillaan ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. Alun perin Marton tutki erilaisia käsityksiä oppimisesta, mutta nykyisin tutkimuksen kohteet ovat laajentuneet koskemaan erilaisia ilmiöitä kasvatuksen ja koulutuksen kentältä. (Huusko & Palo-niemi 2006, 163.)

Fenomenografisen tutkimukseen on Martonin ohella vaikuttanut myös Piaget`n kehityspsykologiaan liittyvät tutkimukset, hahmopsykologia ja neuvostoliittolainen traditio. Piaget`n merkitys fenomenografiselle tutkimukselle on se, että hän kuvasi laadullisesti lasten erilaisia tapoja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Pyrkimyksenä Piaget`lla oli kuvata maailmaa sellaisena kuin se lasten näkökulmasta näytti ja tutkimuskohteena hänellä oli lapsen kokemusmaailma. Erona fenomenografiseen tutkimukseen oli, että Piaget satoi tiedon kehityksen ajattelun yleisiin loogisiin muotoihin, kun puolestaan fenomenografiassa keskitytään ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön. (Niikko 2003, 8-9.)

Fenomenografian vaikutukset hahmopsykologiasta liittyvät Bartlettiin, jonka tutkimukset koskivat ihmisen uuden tiedon omaksumisprosessia teksteistä. Bartlett kutsui merkityksen hauksi tapahtumaa, jossa ihminen muodostaa vaikeasti ymmärrettävästä informaatiosta itselleen mielekkään kokonaisuuden. Merkityksen hauissa ihminen käyttää hyväkseen aikaisempia kokemuksiaan, kuvitelmiaan ja tietojaan. (Niikko 2003, 9-10.)

Fenomenografialla on yhteyksiä fenomenologiaan. Niikon (2003) mukaan fenomenografia ja fenomenologia eroavat siinä tavassa, jolla kokemusta käsitellään. Fenomenologiassa kysytään, kuinka henkilö kokee maailman kun taas puolestaan fenomenologia pyrkii tutkimaan kokemusta ja löytämään sen, mikä on olennaista eli mikä on keskeistä

niissä käsityksissä joita käytämme. Fenomenologiassa pyritään vangitsemaan kokemuksen rikkaus ja pyrkimyksenä on myös kehittää yksittäinen kokemuksen teoria käyttämällä tiettyä filosofista metodologiaa. Fenomenologiassa ero esireflektiisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun välillä on tärkeä. (Emt., 19–20.)

Ahosen (1994, 116) mukaan fenomenografia on kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä sekä näiden ilmiöiden välisiä suhteita. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita yksilön antamista merkityksistä, käsityksistä ja elämismaailmasta. Nämä kolme koostuvat ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta muodostuneiden merkitysten kokonaisuudesta. (Järvinen & Järvinen 2000, 206–207.) Fenomenografian mukaan on siis olemassa vain yksi maailma, mutta josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen 2001, 22).

Käsitykset ymmärretään fenomenografiassa merkityksenantoprosesseina ja näille prosesseille annetaan mielipidettä syvempi merkitys. Käsitystä kuvataan ymmärryksenä tietystä ilmiöstä sekä sen suhteesta yksilön ja ympäristön välillä. Ihmisen ja ympäristön suhde on nondualistinen eli yksilö ja maailma ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Fenomenografialle on tyypillistä se, ettei ole olemassa todellista ja koettua maailmaa, vaan yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä koettu että todellinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa ilmiötä tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäinen aste tarkoittaa tutkimista tutkijan omasta näkökulmasta eli tutkija asettaa itsensä vastatusten maailman kanssa ja tekee tulkintoja siitä. Toisen asteen näkökulmasta tutkija puolestaan on kiinnostunut toisten ihmisten käsityksistä ja ajatuksista maailmasta ja sen kokemuksista ja ilmiöistä. Tutkija kuvaa tutkimaansa todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, jonka tutkimuskohteena olevat ihmiset ilmiön kokevat ja käsittävät. (Marton 1981, 177–178; Niikko 2003, 28.)

Fenomenografisen tutkimuksen tiedonhankinta menetelmänä käytetään yleensä avointa haastattelua. Haastattelu rakentuu ulkoisesti melko avoimeen struktuuriin, mutta tutkijan sisäisesti jäsentyneeseen ymmärrykseen tutkimastaan ilmiöstä. Vertailemalla haastattavien ilmaisuja käsitysten samanlaisuuksia ja erilaisuuksia pyritään löytämään laadullisesti erilaisia kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat perustuvat ainutlaatuiseseen sisältöön, joka kuvaa ja esittää peruserot jonkin ilmiön käsittämisessä – käsitystasot. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67–68.)

Valitsin tutkimukseeni fenomenografian, koska tutkin lasten käsityksiä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Minua kiinnosti tutkittavieni ajattelutapojen ja käsitysten erilaisuus ja samankaltaisuus. Toiseen asteen näkökulman avulla tutkimushenkilöiden käsitysten ja kokemusten monimuotoisuus on saatu tuotua esille tutkimuksessani. En ollut kiinnostunut ensimmäisen asteen näkökulman mukaisesti siitä, millainen ilmiö sosiaalinen yhteenkuuluvuus todellisuutena oli, vaan pyrin toiseen asteen näkökulman mukaisesti tutkimaan, millaisena tutkittavani sosiaalisen yhteenkuuluvuuden käsittivät. Tutustuin myös muihin laadullisen tutkimuksen metodologioihin, mutta mikään niistä ei sopinut omaan tutkimukseeni niin hyvin kuin fenomenografia.

4.3 Aineiston hankinta

Aineiston keruun suunnittelu alkoi liikuntamotivaatio kirjallisuuteen perehtyen. Kirjallisuuden perehtyessäni aiheeni rajautui sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, joka puolestaan kuuluu osana itsemääräämisteoriaan. Rajasin tutkimukseni koskemaan 10–13-vuotiaita tyttöjä, jotka harrastavat liikuntaa samassa seurassa ja samassa joukkueessa. Tutkittavat asuivat eri puolilta valitsemaani kuntaa ja heistä osa oli eri kouluissa ja osa samassa koulussa sekä samalla luokalla. Valitsin tutkimuskohteekseni tämän ikäluokan, koska he osaavat arvioida omaa motivaatiotaan ja viihtymistään koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa paremmin kuin nuoremmat vastaajat.

Keräsin aineistoni kyselylomakkeella, jossa oli kahdeksan avointa kysymystä ja täydensin sen pohjalta aineistoani haastatteleamalla yhden koripallojoukkueen jäseniä (ks. liite 1 ja 2). Kyselylomakkeiden avulla halusin johdatella tutkittavani aiheeseen. Kyselylo-

makkeessa oli pelkästään avoimia kysymyksiä, koska en halunnut rajata vastauksia valmiiksi rakennettuihin vaihtoehtoihin. (ks. Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198–201.) Kyselylomakkeen haittoina voi pitää kysymysten väärinymmärtämistä (Vallin 2001, 102). Tämän vuoksi annoin jokaiselle aikaa niin paljon kuin he tarvitsivat ja vastasin kyselylomakkeiden täyttämisen aikana kysymyksiin. Keräsin kyselylomakkeet harjoitusten alussa ja tutkittavat täyttivät ne yksin, kaukana toisistaan. Näin varmistin sen, että jokainen tekee omaa työtänsä. Kyselylomakkeen keräsin 11 henkilöltä ja haastatteluun halusi osallistua kahdeksan henkilöä. Kyselylomakkeiden pohjalta tein jokaiseen haastatteluun yksilöllisen haastattelurungon, joissa kyselylomakkeessa esiin nousseita asioita pystyttiin tarkentamaan. Toiseksi tiedonkeruutavaksi valitsin haastattelun, koska uskoin sen olevan tästä aiheesta paras tapa hankkia tietoa tutkittavilta. Yksinkertaisesti uskoin saavani parhaiten tietoa sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta kysymällä siitä suoraan tutkittaviltani.

Haastattelukirjallisuuteen tutustuessani päädyin puolistrukturoituun haastatteluun eli teemahaastattelun. Kuulan mukaan (2006, 129) teemahaastattelulle ominaista on se, että haastattelun aihepiirit on valmiiksi mietitty, mutta haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelevat. Haastattelijan vastuulla on, että kaikki teema-alueet käydään haastattelussa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29). Tekemäni haastattelut olivat kaikki erilaisia johtuen siitä, että hyödynsin jokaisen haastateltavan kyselylomakkeita. Jokaisessa haastattelussa kuitenkin keskusteltiin osaksi samoista teemoista ja jokaiseen haastatteluun oli sama haastattelurunko, mutta painotukset saattoivat vaihdella.

Teemahaastattelun valitsin sen takia, koska olin miettinyt tarkasti tutkimusaiheeni teema-alueet, mutta kyselylomakkeista saamani tiedon mukaan en halunnut, että jokaisessa haastattelussa aihepiirit käsitellään samassa järjestyksessä. Varmistin haastatteluissa kuitenkin sen, että kaikki teema-alueet käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Teemahaastattelussa minua kiehtoi myös se, että teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkinnan asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä (ks. Hirsijärvi & Hurme 2008, 48). Haastattelu sopi myös hyvin aineistonkeruutavaksi valitsemaani fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen (ks. Nummenmaa & Nummenmaa

2002, 67). Ahosen (1994, 138) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituk-
senmukainen haastatteluaineisto on puolistrukturoitu eli teemahaastattelu tai avoin haas-
tattelu. Teemahaastattelusta poiketen olin miettinyt etukäteen suoria kysymyksiä, koska
uskoin sen olevan helpointa lapsille, jotta he voivat aluksi vastata konkreettisiin kysy-
myksiin eivätkä liian avoimiin ja vaikeisiin kysymyksiin.

Päädyin pitkän pohdinnan jälkeen tekemään haastattelut yksilöhaastatteluna, jotta jokai-
nen pääsisi varmasti kertomaan omat mielipiteensä ja näkemyksensä. Näin varmistin
sen, että ujommat ja hiljaisemmat lapsetkin saisivat kertoa rauhassa omia ajatuksiaan
ilman, että he jäävät ryhmätilanteessa ilman puheenvuoroa. Etuna oli myös se, että tun-
sin haastateltavat etukäteen, joten uskalsin toteuttaa yksilöhaastattelut. Jos en olisi tun-
tenut haastateltavia, olisi saattanut olla helpompi pitää ryhmähaastattelu, koska tällöin
lapsilla olisi ollut tuttuja kasvoja haastattelutilanteessa.

Haastateltavan ja haastattelijan välille muodostuu luottamuksellinen suhde, joka on in-
formaation saannin edellytys. Tämä tarkoitti sitä, että minun oli oltava rehellinen haas-
tateltavilleni eli kerrottava heille totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, suojel-
tava haastateltavien anonymiteettia sekä pidättävä saamiaan tietojaan luottamuksellisi-
na. Tärkeää haastattelijalle on se, että hän osoittaa kiinnostusta haastateltavan sanomi-
siin ja haastateltava kokee, että häntä kuunnellaan oikeasti ja aidosti. (ks. Ruusujärvi &
Tiittula 2005, 41.) Tutkimuksessa en ole luokitellut vastaajia iän mukaan, jotta tutki-
musjoukkoni anonymiteetti säilyy. Halusin, että haastateltavat ovat iältään sellaisia, että
he pystyvät kertomaan omista käsityksistään ja eivät ole tutkimuksen tekohetkellä ylit-
täneet murrosikää, vaan ovat enemmänkin sen kynnyksellä. Vuoren, Kankaan ja Tynjä-
län (2004) mukaan yleensä liikuntaharrastus vähenee murrosiän jälkeen, joten halusin
valita tutkimuskohteeksi ennen murrosikää ja murrosiän kynnyksellä olevat tytöt. Suku-
puoleksi valitsin tytöt, koska useissa tutkimuksissa on todettu, että tytöt harrastavat vä-
hemmän liikuntaa kuin pojat ja halusin keskittyä tyttöjen näkemyksiin viihtyvyyteen
vaikuttavista tekijöistä. (Emt., 119.)

Tutkittavani olivat lapsia, joten otin haastattelussa huomioon vastaajien iän ja kehitysta-
son. Hirsijärven ja Hurmeen (2008) mukaan lasten haastattelu eroaa aikuisten haastatte-

lusta. Lapsia haastatellessa on huomioitava se, että lapset eivät välttämättä tunne kaikkia käsitteitä. (Emt., 131.) Tutkimushaastatteluissani motivaatio oli vaikea termi ja pyrin välttämään sen käyttöä. Osa tutkittavista ymmärsi termin ja osasi selittää sen omin sanoin. Muille tutkittaville avasin käsitettä muuan muassa erilaisilla apukysymyksillä: mitkä syyt saavat sinut tulemaan urheiluseuran harjoituksiin tai mistä pidät urheiluseuran harjoituksissa. Tutkijana en voinut kysyä lapsilta, millainen motivaatio sinulla on koripalloa kohtaan, koska he eivät olisi ymmärtäneet kysymystä. Alasuutari (2009, 162) korostaa myös lapsen kielellä toimimista ja sitä, että kysymysten ja keskustelun rakentuminen lähtee liikkeelle lapsen kokemusmaailmasta ja elämänpiiristä. Lasten haastatteluissa tutkijan tulee olla kiinnostunut kaikesta mitä lapsi sanoo, vaikka se ei liittyisi suoraan tutkimuskysymyksiin. Haastattelija ei saa painostaa lasta vastaamaan kysymyksiin jos hän ei itse halua. (Hirsijärvi & Hurme 2008, 131.) Haastattelutilanteessa oli aluksi vaikea hyväksyä vastaukseksi ”en tiedä”, mutta tutkijana minun täytyi hyväksyä lapsen vastaus ja olla painostamatta häntä vastaamaan jollain muulla tavalla kysymykseen.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kuuden tunnusmerkin pohjalta muokkasin vastaajien ikään sopivia teemoja, joita tuli kolme kappaletta:

- 1) Ryhmähenki/ilmapiiiri
- 2) Viihtymiseen vaikuttavat tekijät
- 3) Kaverisuhteet

Kyselylomakkeessa tarkoituksena oli johdatella tutkittavat aiheeseen ja saada heidät miettimään omia käsityksiään hyvästä ilmapiiiristä sekä ryhmähengestä liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa. Halusin myös selvittää lasten käsitykset siitä, millainen on hyvä kaveri liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa sekä mitkä ovat lasten mielestä viihtymiseen eniten vaikuttavat tekijät. Kyselylomakkeessa siis kartoitin lasten käsityksiä teemaan liittyvistä aiheista. Kyselylomakkeeseen jokainen laittoi oman nimensä ja yksilöhaastattelua suunnitellessani hyödynsin kyselylomakkeessa esiin nousseita asioita.

Haastattelussa teemat tarkentuivat kuuden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkin ympärille: keskustelu henkilökohtaisista asioista ryhmän jäsenten kanssa, osan ottami-

nen ryhmän toimintaan, yksilö kokee olevansa arvostettu ja ymmärretty ryhmässä, osallistuminen on miellyttävää ja nautittavaa sekä negatiivisen toiminnan välttäminen (ks. Soini 2006, 26). Näin varmistin sen, että haastattelussa käsiteltäisiin kaikki sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyvät asiat. Jokaisessa haastattelussa lähdin liikkeelle kyselylomakkeessa esiin nousseista teemoista, koska uskoin, että se on lapsen kannalta helpointa ja haastattelu lähtee hyvin käyntiin.

Kyselylomakkeen ja alustavan haastattelurungon suunnittelemisen jälkeen aineiston hankinta jatkui tutkimuslupien hakemisella. Valmensin itse tutkimusjoukkoni henkilöitä, joten kysyin sähköpostilla kirjallisen luvan seuramme johtajalta tutkimuksen toteuttamiseen. Seuran johtaja antoi luvan tutkimuksen tekemiseen kyseisessä joukkueessa, joten seuraavaksi kysyin luvan joukkueen jäsenten huoltajilta tutkimukseen osallistumisesta, koska tutkimani henkilöt olivat alaikäisiä. Tutkimusluvan infokirjeessä (ks. liite 3) oli kerrottu tutkimuksen aihe, tutkimuksen tarkoitus, aineiston keruutapa ja se, mihin aineistoa käytetään sekä selitetty, että tutkimuksesta voi vetäytyä milloin tahansa. Tässä vaiheessa lupasin huoltajille ja tutkittaville, että tutkittavien anonymiteetti säilyy ja yksittäistä lasta ei voida tunnistaa valmiista tutkimusraportista.

Huoltajien suostumuksen lisäksi jokainen tutkimukseen osallistuva kirjoitti oman nimensä kyselylomakkeeseen, jossa he suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Kerroin jokaiselle, että tutkimukseen ei ole pakko osallistua ja tämä ei liity seuran toimintaan millään tavalla. Informoin myös tutkittavia siitä, että tutkimuksesta voi vetäytyä milloin tahansa ja etten tutkimuksessa käytä heidän omia nimiään eli yksittäistä henkilöä ei voi tunnistaa tutkimuksesta. Kävin läpi myös yleisiä tutkimukseen liittyviä seikkoja, koska osa osallistui ensimmäistä kertaa tutkimukseen.

Haastattelijana minulla oli vastuullani ja tehtävänäni hyvän suhteen luominen haastateltaviin. Suhteessa pitäisi korostua haastattelijan empaattinen asenne, yhteisen pohjan luominen ja konkreettisesti helpot ja selkeät apukysymykset. Neutraalius on tärkeä ominaisuus haastattelijalle ja häneltä vaaditaan puolueettomuutta ja omaa mielipidettä ei saisi haastattelutilanteessa tuoda esille. (Ruusujärvi & Tiittula 2005, 41–44.) Tunsin jokaisen haastateltavan etukäteen, joten suhteen muodostaminen oli jo tapahtunut. Halu-

sin kuitenkin tehdä haastattelutilanteesta mahdollisimman helpon haastateltaville, joten minulla olikin paljon valmiiksi mietittyjä kysymyksiä. Annoin haastateltaville myös tarpeeksi vastausaikaa.

Kyselylomakkeen ja haastattelujen välissä oli aikaa noin viikko. Haastattelun alussa kertasin vielä, mihin tulen haastatteluja käyttämään ja kysyin luvan haastattelujen nauhoittamiselle. Muistutin vielä, että kaikkiin kysymyksiin ei ole pakko vastata ja jos myöhemmin mieli muuttuu, voi tutkimuksesta vetäytyä pois ja silloin mitään materiaalia ei käytetä. Kerroin myös siitä, että äänitetyt haastattelut ei kuuntele kukaan muu kuin minä ja tutkimuksen teon päättyessä nauhoitetut haastattelut tuhotaan.

Haastattelussa käsiteltiin ensimmäiseksi urheiluseuran harjoituksia. Lähdin liikkeelle mahdollisimman helpoista kysymyksistä, jotta haastattelu lähtisi hyvin käyntiin ja alkujännitys hälvenisi. Haastattelurunko koostui taustatiedoista, omista kokemuksista liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkeistä. Haastattelussa keskusteltiin ensin urheiluseuran harjoituksissa ja sen jälkeen koulun liikuntatunneista. Halusin rajata aiheet selvästi, jotta tutkittavat olivat varmoja, kummasta liikuntaympäristöstä puhutaan. Lopuksi vielä vertailimme koululiikuntaa ja urheiluseuran harjoituksia haastattelussa nousseista asioista ja näin vielä varmistin, että olin tutkijana ymmärtänyt haastattelijan kertoman. Teemahaastattelun avulla pystyn esittämään selventäviä apukysymyksiä ja keskittymään haastateltavalle tärkeään aiheeseen, kun en ollut niin tiukasti kiinni täysin strukturoidussa haastattelussa. Jokainen haastattelu loppui vielä yleisiin kuulumisten vaihtoihin ja annoin mahdollisuuden kysyä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Yritin, että jokainen haastattelu loppuisi johonkin positiiviseen ja haastattelusta jäisi hyvä mieli jokaiselle. Muistutin myös, että jos myöhemmin joku asia jää mietityttämään, pitää siitä tulla keskustelemaan kanssani.

Kyselylomakkeista saamaani aineistoa olin hiukan jo analysoinut, koska hyödynsin niitä yksilöhaastattelussa. Kyselylomakkeiden vastauksista tein taulukoita niistä asioita, joita tutkittavat nostivat esille. Näiden vastausten pohjalta sain jonkinlaisen kuvan siitä, mitä vastaajat pitävät tärkeänä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koulun liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa. Haastatteluista hyödynsin näitä tuloksia jonkin verran,

mutta syvensin jokaista aihetta apukysymyksillä. Litteroin jokaisen haastattelun ja ensimmäisessä litteroinnissa kirjoitin sanatarkasti haastattelun kulun ylös tauoista lähtien.

4.4 Eettiset lähtökohdat

Olen tutkimuksen alusta asti noudattanut *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan* (2009) ohjeita. Tutkittavani osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja sain kirjallisen suostumuksen tutkittavilta ja heidän vanhemmilta. (Emt., 4-6.) Tutkimuksen informoinnissa noudatin myös eettisiä periaatteita. Saatekirjeessä (ks. liite 1) tuli selkeästi esille tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, aineiston keruutapa, luottamuksellisten tietojen suojaaminen, tutkittavilta kerättävien tietojen käyttäjät, käyttötarkoitus ja käyttöaika. (Kuula 2006, 102; Mäkinen 2006, 94–95.) Saatekirje jäi vanhemmille ja tutkittavalle, jotta informaatio tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta jää kirjallinen dokumentti. Tutkimukseni ei ollut koulukontekstissa, jolloin lupa täytyy pyytää opettajilta ja koulun johtajilta. (ks. Mäkinen 2006, 64–65.) Kysyin luvan kuitenkin seuran johtajalta, joka tässä tapauksessa voidaan rinnastaa koulun rehtoriin.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt siihen, etten aiheuta tutkittavilleni minkäänlaista vahinkoa (ks. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta* 2009). Olin tutkittaville tuttu ja turvallinen aikuinen, joille heidän oli helppo puhua. Ikävät kokemukset koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa olivat joillekin vaikeita kertoa, joten tutkijana annoin tutkittaville tarpeeksi aikaa kertoa kokemuksistaan ilman, että painostin heitä puhumaan. Pysin myös ymmärtämään tutkittavien tunteita ja haastattelu lopetettiin aina positiivisiin asioihin. Ikävien kokemusten lisäksi pyysin haastateltavia myös kertomaan positiivisesta ja onnistumisen kokemuksista liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa. Näin pyrin varmistamaan sen, että en vahvista lasten negatiivista käsitystä itsestään liikkujana, vaan nostimme yhdessä esille myös lapsen vahvuudet liikunnassa.

Tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen on tärkeää. Anonymiteetin voi säilyttää viittaamalla tutkittaviin numeroilla, kirjaimilla tai käyttämällä fiktiivisiä nimiä. (Mäkinen 2006, 115.) Lupasin säilyttää haastateltavien anonymiteetin ja tutkittavilleni olen väes-

törekisterin nettisivuilta vuosilta 1990–1999 valinnut pseudonimet 20 suosituimpien tyttöjen nimien listasta, jolla varmistin sen, ettei yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan valmiista työstä. Näin kenestäkään ei puhuta hänen oikealle nimellään, mutta tutkimuksen luotettavuus paranee, kun lukija pystyy seuraamaan, keneltä aineistolainaus on otettu ja kuinka monipuolisesti eri henkilöiden aineistolainauksia käytetään.

Tutkimukseeni osallistuvat olivat lapsia, joten minun täytyi ottaa tutkimuksessa huomioon vastaajien ikä ja kehitystaso. Uusiautun ja Määttän (2013) mukaan lapsitutkimuksessa täytyy ottaa huomioon se, että lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, joilla on tietyt oikeudet. Lapsitutkimusta tehdessä osa tieteellisen tutkimuksen metodeista sopii paremmin kuin toiset metodit lapsia tutkiessa. Fenomenografia on yksi tällainen, koska siinä voidaan keskittyä kuvailemaan lasten kokemuksia sellaisina kuin he itse ne kokevat. (Emt., 14; 19.)

Tavoitteenani oli nähdä se, miten lapset näkevät ja kokevat tutkimani ilmiön ja minkälaisia yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia heillä on tutkimastani ilmiöstä. Uusiautti ja Määttä (2013) korostavat lapsen tapaa nähdä maailma, jotta lasten ääni ja tietämys pääsevät oikeuksiin tutkimuksessa ja että he eivät ole vain tiedonantajia vaan aktiivisia toimijoita tutkimuksessa. (Emt., 19–20.) Kvalitatiivinen haastattelu on tarjonnut menetelmän, jonka katsotaan mahdollistavan lasten äänen kuulemisen ja heidän näkökulman esiin tuomisen ja osaksi sen vuoksi valitsin haastattelun aineiston keruu menetelmäksi (ks. Alasuutari 2009, 145). Varsinkin teemahaastattelu vapauttaa parhaimmillaan haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin (Hirsijärvi & Hurme 2008, 48).

Lapsen haastattelun avulla tarkoituksena ja tavoitteena on ymmärtää sitä, miten lapsi jäsentää maailmaa. Tutkija pyrkii tuomaan lapsen äänen haastattelussa esille mahdollisimman autenttisesti, mutta haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja lapsi tuottavat yhdessä keskustelujen sisällöt. Tutkimustilanne ja minä haastattelijana olen muovannut lasten ääntä ja esille tuomani asiat ja kokemukset ovat meidän molempien yhdessä tuottamaa todellisuutta. Osapuolet voivat kuitenkin vaikuttaa tähän paljon ja olen pyrkinyt siihen, että lasten ääni kuuluu tutkimuksessa niin paljoin kuin se

oli tässä tutkimuksessa ja tällä tutkimusasetelmalla mahdollista. (ks. Alasuutari 2009, 162.)

Olen itse toiminut kyseisen joukkueen valmentajana neljänä vuotena, joten osan joukkueen jäsenistä olen tuntenut jo monen vuoden ajan. Haastatteluhetkellä toimin joukkueen yhtenä valmentajana kahden muun valmentajan lisäksi. Oma roolini joukkueen valmentajana tuo tärkeäksi sen, että pohdin omaa positiotani tutkijana. Haastateltaville olen kuitenkin enemmän valmentaja kuin tutkija. Hyvä puoli oli se, että olen lapsille jo tuttu ja turvallinen aikuinen, joille heidän voi olla helpompi puhua kuin tuntemattomalle aikuiselle. Oma roolini joukkueessa voi kuitenkin vaikuttaa siihen, että haastateltavat eivät uskalla kertoa minulle negatiivisia ja ikäviä asioita. Osa kysymyksistä saattaa sivuta omaa toimintaani valmentajana ja heidän voi olla vaikea antaa kritiikkiä siitä. Kuitenkaan en ole joukkueen ainoa valmentaja, joten uskon, että oikealle ohjeistuksella ja tutkijan roolin avaamisella haastateltavat uskalsivat ja halusivat kertoa kaikki kokemuksensa rehellisesti. Korostin sitä, että haastattelut teen tutkijana ja kaikki asiat voi kertoa minulle rehellisesti. Tutkijana minun on luotettava siihen, että haastateltavat puhuvat minulle totta.

Olen tutkimukseni jokaisessa vaiheessa noudattanut *Hyvän tieteellisen käytännön ohjeita*. Olen ollut rehellinen sekä huolellinen tekemässäni tutkimustyössäni, tulosten esittämisessä ja niiden arvioinnissa. Olen kertonut selkeästi ja avoimesti tutkimusprosessistani. Olen viitannut tutkimuksessani asianmukaisella tavalla muiden tutkijoiden työhön ja tutkimusraporttini noudattaa tieteelliselle tiedolle ominaista tapaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7; Hirvonen 2006, 31–33.)

Laadullista tutkimusta arvioitaessa käytetään ideaa siirrettävyydestä ja pohditaan, voisiko aihetta tutkia uudelleen ja päädyttäisiinkö samankaltaisiin tuloksiin. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä tekemään oma päättelypolkunsaa läpinäkyväksi tuloksia analysoitaessa ja tulkittaessa. Tutkijat tuovat oman tutkimuksensa luotettavuutta esille perustelemalla tekemiensä valintojen perustelut. Työn menetelmällisessä taustassa näkyy tutkijan ja tutkimusasetelman luonne, niin myös luotettavuus on sidoksissa kyseisen työn erityislaatuun ja ainutkertaisiin ratkaisuihin, joihin tutkija on päätenyt. monesti nämä ratkaisut

ovat tilannesidonnaisia ja niiden perustelu on välttämätöntä. (Aaltio & Puusa 2011, 156–157.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kirjoittamaan auki ja perustelemaan kaikki tekemäni valinnat, jotta tutkimusprosessin seuraaminen on ollut helppoa ja tutkimuksen pystyy tarvittaessa toistamaan.

4.5 Aineiston analysointi

Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee neljän vaiheen mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija kiinnittää huomionsa käsitteeseen tai asiaan, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Toisessa vaiheessa tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Kolmannessa vaiheessa tutkija haastattelee henkilöitä, jotka kertovat ja ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta. Neljännessä vaiheessa tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja erilaiset merkitykset pyritään selittämään tekemällä niistä erilaisia merkitysluokkia. (Emt., 115.)

Haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti hyödyntäen fenomenografialle tyypilliseen tapaan Uljensin (1989, 39–45) nelivaiheista analysointiprosessia. Aineiston analyysivaiheessa on keskeistä laadullisten erilaisten käsitysten ja tunnistaminen ja niiden kuvaaminen erilaisina kategorioina. Kategorioiden muodostamisen keskiössä ei ole ilmaisujen lukumäärä, vaan aineistosta esiin tulevien käsityksen vaihtelu. Yksittäinen käsitys voi näin olla jo teoreettisesti ja laadullisesti mielenkiintoinen. (Koskinen 2011, 270–271.)

Merkitysyksiköiden etsiminen

Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään yksittäisiä merkitysyksilöitä siihen millaisia käsityksiä vastaajat ovat tuottaneet (Uljens 1989, 39). Tutkijan täytyy tutustua huolellisesti kirjalliseen muotoon saatettuun aineistoon ja aloittaa merkitysyksiköiden etsiminen huomioiden omat tutkimuskysymyksensä. Tärkeää on hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsityksiä suhteessa tutkimuskysymykseen. (Niikko 2003, 33.)

Ennen aineiston analysoinnin aloittamista olin lukenut aineistoa läpi monta kertaa, joten olin omasta mielestäni tutustunut aineistoon huolellisesti. Tämän jälkeen keräsin mielestäni tärkeimmät merkitysyksiköt sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyen tutkimuskysymysten mukaisesti Excel-taulukkoon. Tein koko ajan kahta eri taulukkoa koululiikunnasta ja urheiluseuran harjoituksista. Sillä ei ollut väliä, kuka oli merkitysyksikön antanut tai oliko se sana tai lause. Tässä vaiheessa kopioin merkitysyksiköt täsmällisesti sanasta sanaan litteroidusta aineistosta enkä muuttanut sanamuotoja. Merkitysyksiköiden loppuun saatoin tehdä sulkujen sisälle omia merkintöjä, jotka selittivät tai tarkensivat merkitysyksikköä.

Merkitysyksiköistä käsiteryhmiksi

Toisessa vaiheessa merkitysyksiköiden rajoja määritellään vertailemalla merkitysyksiköitä koko aineiston joukkoon. Vertailu perustuu samankaltaisuuksiin ja eriäväisyyksiin. Tässä vaiheessa tein kokoamistani merkitysyksiköistä erilaisia ryhmiä/teemoja, joita fenomenografiassa kutsutaan käsiteryhmiksi. (Uljens 1989, 39; 44–45.)

Ryhmittelyni merkitysyksiköistä käsiteryhmistä perustui löytämiini eroavaisuuksiin ja samankaltaisuuksiin merkitysyksiköiden välillä. Synonyymit ja sama tarkoittavat käsitukset oli helppo ryhmitellä samoihin ryhmiin. Tässä vaiheessa käsiteryhmiä syntyi paljon ja en helposti laittanut erilaisia ilmauksia samoihin ryhmiin. Vertailemalla merkitysyksiköitä löysin ominaisia piirteitä eri teemoille. Käytin apuna eri väreillä kirjoitettuja merkitysyksiköitä, jolloin pystyin paremmin seuraamaan eri aiheita. Tässä vaiheessa käsiteryhmiä oli paljon ja käsiteryhmien erot eivät olleet vielä aivan selvät.

Käsiteryhmistä alakategorioiksi

Käsiteryhmiä vertailemalla luodaan alakategorioita määrittelemällä ja vahvistamalla kategorioiden rajoja (Uljens 1989, 39). Kolmannessa analysoinnin vaiheessa jatkoin käsiteryhmien työstämistä alakategorioiksi. Tämä vaihe oli ehdottomasti vaikein, koska varman päätöksen tekeminen siitä, kuinka selvät rajat eri käsiteryhmien välille teen ja mitkä alakategoriat erotan toisistaan. Käsiteryhmiä sain yhdistettyä ja löysin samoja piirteitä eri käsiteryhmille. Kirjoitin koko ajan eri kategorioiden määrittelyä ylös ja niiden pohjalta tein päätöksiä, mitkä ryhmät täyttivät minkäkin kategorian ehdot ja mitkä

rajasin ulkopuolelle. Osa kategorioista oli hyvin tiiviisti yhteydessä toisiinsa, mutta tutkijana minun piti tehdä päätökset kategorioiden rajoista. Tässä vaiheessa keräsin myös yhteen alakategoriaan käsiteryhmiä, joita en saanut menemään mihinkään alakategoriaan.

Taulukossa 1 on kuvattu kolme ensimmäistä analyysivaihetta. Taulukosta ilmenee se, kuinka merkitysyksiköistä on muodostunut käsiteryhmiä ja käsiteryhmistä alakategorioita.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä: merkitysyksiköistä alakategorioiksi.

Merkitysyksiköt	Käsiteryhmä	Alakategoria
”Nauretaan toisille”	Nauraminen	Tilanteet tunnilla
”Nauretaan epäonnistumisille”	Epäonnistuminen	Oppilaiden suhtautuminen toisiinsa
”Tirskutaan jos ei onnistu”		
”Pilkataan muita”		
”Tuijotetaan ku epäonnistuu”		Oppilaiden suhtautuminen epäonnistumiseen
”Kuiskitaan selän takana ku ei onnistu”		
”Kaikki kilpailut”	Kilpailu	Oppilaiden suhtautuminen kilpailuun
”Kilpaileminen”	Kilpailun aiheuttamat tunteet	
”Kilpailu ahdistaa”	Kilpailun määrä	
”Koko ajan pitää kilpailla”		
”Kilpailu on kivaa kun koko luokka tekee yhdessä”		
”Ei kannusteta muita”	Kannustaminen	Kannustamisen positiiviset vaikutukset
”Ei tsempata”		
”Ei tunne muita nii ei voi kannustaa”		Kannustamisen negatiiviset vaikutukset
”Tulee hyvä mieli kun kannustaa”	Kannustamisen herättämät tunteet	
”Auttaa jaksamaan”		
”Saa voimaa ku kannustaa”		

Yllä olevaan taulukkoon on koottu havainnollistavaksi esimerkiksi aineiston analysoinnin kolme ensimmäistä vaihetta. Merkitysyksiköihin en ole tähän havainnollistavaan taulukkoon merkinnyt samaa tarkoittavaa yksikköä montaa kertaa, koska en pitänyt sitä tärkeänä. Taulukon tehtävä on visualisoida aineiston analysoinnin etenemistä ja jokaisen samaa tarkoittavan merkitysyksikön kirjaaminen olisi ollut turhaa tähän esimerkkiin. Esimerkki on tehty koululiikunnasta. Urheiluseuran harjoituksista taulukko on hiukan erilainen, mutta siellä esiintyy myös samoja asioita.

Kuvauskategorioiden synty

Viimeisessä vaiheessa yhdistin alakategorioita laajemmiksi ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat loin kolmannessa vaiheessa muodostuneiden alakategorioiden kautta. Kuvauskategoriat ovat tulkintani siitä, miten tutkittavani näkevät ja kokevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja mitä he pitävät tärkeänä. Tulosluku pohjautuu näihin kuvauskategorioihin, jotka selittävät tämän ryhmän tärkeäksi kokemia asioista sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Aineiston analyysistä saadut kuvauskategoriat ovat osallistumisen aktiivisuus, emotionaaliset tilanteet, ryhmän yhtenäisyys ja sosiaaliset suhteet.

Kategorioiden muodostamisessa ei ole keskeistä ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kategoriajärjestelmä kattaa aineistossa nousseiden käsitysten vaihtelun. Kuvauskategorioista voidaan muodostaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Hierarkkisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat toisiinsa nähden eritasoisia esimerkiksi laaja-alaisuuden perusteella. Vertikaalinen systeemi on mahdollista rakentaa kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, ajan tai tärkeyden perusteella. Horisontaalisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, koska kategorioiden erot ovat sisällöllisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Työssäni kuvauskategoriat on kuvattu horisontaalisena järjestelmänä, koska yksikään kuvauskategoria ei noussut selvästi minkään yläpuolelle. Aineiston analysointia tehdessäni en kokenut, että vastaajien mielestä jokin asia olisi noussut selvästi muiden yläpuolelle.

Taulukossa 2 ilmenee se, kuinka tekemistäni alakategorioista on muodostunut laajempi ylemmän tason kuvauskategoria. Kuvauskategoriat loin kolmannessa vaiheessa muodostuneiden alakategorioiden kautta.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston analyysistä: alakategorioista kuvauskategorioiksi.

Alakategoriat	Kuvauskategoriat
Tilanteet tunnilla Oppilaiden suhtautuminen toisiinsa Oppilaiden suhtautuminen epäonnistumiseen Oppilaiden suhtautuminen kilpailuun Kannustamisen positiiviset vaikutukset Kannustamisen negatiiviset vaikutukset	Emotionaaliset tilanteet
Osallistumisen positiiviset vaikutukset Osallistumisen negatiiviset vaikutukset Asenne Yrittäminen Parhaan tekeminen	Osallistumisen aktiivisuus

Yllä olevaan taulukkoon on koottu se, kuinka alakategorioista on muodostunut ylemmän tason kuvauskategoria. Esimerkki on tehty koululiikunnasta. Urheiluseuran harjoitusten taulukko on hiukan erilainen, mutta siellä on myös samoja alakategorioita.

5 Tulokset

Tulosluvussa käsitellään sitä, millaisena sosiaalinen yhteenkuuluvuus näyttäytyy urheiluseuran harjoituksissa ja koululiikunnassa. Aineiston analysoinnin myötä kuvauskategorioita muodostui neljä: *(1) osallistumisen aktiivisuus ryhmässä, (2) emotionaalisiin tilanteisiin suhtautuminen, varsinkin suhtautuminen ja reagointi epäonnistumiseen, kilpailuihin ja kannustamiseen, (3) ryhmän yhtenäisyys ja (4) sosiaaliset suhteet.* Aikaisemmissa tutkimuksissa lapsille ja nuorille tärkeimpiä syitä liikuntaharrastukselle oli muuan muassa sosiaalisuus (Vuori, Kangas & Tynjälä 2004, 117). Tutkimuksessa sosiaalisuus ja sosiaaliset suhteet näyttäytyvät tärkeänä urheiluseuran harjoituksissa, varsinkin ystävien merkitys on suuri.

Liikunta on kouluissa tutkimusten mukaan yksi suosituimmista oppiaineista. Peruskoulun tytöistä 50 % ja pojista 70 % haluaisi kouluun lisää liikuntatunteja. (Kujala 2013, 47.) Tutkimuksessani kaikki vastaajat pitivät jollain tapaa koululiikunnasta. Se ei välttämättä ollut heidän lempiaineensa, mutta kukaan ei inhonnut sitä. Koululiikunnasta nousi paljon positiivisia asioita esille, mutta myös paljon kehitettävää. Jokaisessa alaluvussa käsitellään koululiikunta ja urheiluseuran harjoitukset yhdessä. Tulosluku sisältää vertailua sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koululiikunnan ja urheiluseuran harjoitusten välillä. Aineistossa esiin nousseet eroavaisuudet tekivät mahdolliseksi sen, että vertailun tekeminen sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta urheiluseuran ja koululiikunnan välillä onnistui.

5.1 Osallistumisen aktiivisuus

Osallistuminen ryhmän toimintaan ja vastuun ottaminen ryhmän tehtävistä on yksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkki (Soini 2006, 26). Osallistumisen aktiivisuus herätti paljon ajatuksia ja voimakkaita mielipiteitä vastaajissa. Jo kyselylomakkeissa osallistuminen ryhmän toimintaan koettiin positiivisena asiana ja puolestaan osallistumattomuus ikävänä asiana. Osallistumisella on merkittävä rooli lasten motivaation syntyyn ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksiin. Osallisuudessa oli suuria eroja

urheiluseuran harjoitusten ja koululiikunnan välillä. Urheiluseuran harjoituksissa jokainen ryhmän jäsen halusi osallistua toimintaan ja muiden esimerkki innosti ja kannusti muita ryhmän jäseniä osallistumaan. Koulun liikuntatunneilla osallistumattomuus laski myös innokkaiden osallistumisen halukkuutta ja innokkuutta tunneilla. Huono asenne ja ilmapiiri tarttuvat myös muihin ryhmän jäseniin, mikä vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteisiin.

Osallistuminen ja yrittäminen olivat tärkeimmät syyt harjoituksissa viihtymiseen ja oman motivaation ylläpitoon. Ryhmän jäsenet kokivat positiivisena sen, että jokainen haluaa osallistua ryhmän toimintaan ja yrittää tehdä siellä parhaansa. Pelkkä osallistuminen ei ollut tarpeeksi, vaan tärkeäksi koettiin myös se, että jokainen yrittää parhaansa eikä luovuta missään vaiheessa. Negatiiviseksi koettiin, jos yksi ryhmän jäsen ei osallistuisi ja jos se tekisi omasta olemisesta tylsämpää kuin jos kaikki osallistuisivat. Sofia kiteytti asian seuraavalla tavalla:

Kaikki tekee parhaansa ja tekee kunnolla ja yrittää. Ei ala pitkästyttään ku kaikki tekee kunnolla ja yrittää parhaansa. Se ois tylsää jos yks vaan lusmuilis.
(Sofia)

Ryhmän positiivinen ilmapiiri ja kaikkien yrittäminen vaikutti positiivisesti jokaiseen ryhmän jäseneseen, koska muiden osallistuessa ei halunnut itse jäädä ryhmän ulkopuolelle. Ryhmän positiivinen energia sai kaikki yrittämään parhaansa. Muiden osallistuessa aktiivisesti olisi ollut epäreilua, jos itse ei olisi osallistunut ja yrittänyt parastaan.

Kyl sitä niinku haluaa tehdä yhdessä kaikkea kivaa. Nii sit kyllä sitä tai siis kyllä mä yleensä yritän tehdä parhaani kaikissa jutuissa mitä me tehään ku eihä sitä tavallaa tai oo reiluu jos ei itte tee sit. (Katariina)

Oman motivaation ja innokkuuden voi helposti tappaa se, etteivät muut ryhmän jäsenet ole mukana toiminnassa aktiivisesti. Itse haluaisi osallistua ja tehdä kunnolla, mutta monesti jos on ryhmän ainoa innokas, niin sitten ei halua erottua ryhmästä vaan menee ryhmän mukana tekemättä mitään. Samalla tavalla jos kaikki muut ryhmäläiset osallis-

tuvat aktiivisesti ei itse halua erottua joukosta olemalla se ainoa, joka ei tee kunnolla tai osallistu.

Urheiluseuran harjoituksissa kaikki pitivät positiivisena sitä, että jokainen osallistuu harjoitukseen ja tekee parhaansa. Haastatteluissa ei noussut esille tilanteita, joissa osa ei olisi osallistunut. Koululiikunnassa puolestaan monelle vastaajalle oli hankalaa ymmärtää ja hyväksyä se, että liikuntatunneilla kaikki eivät halua osallistua tunnin toimintaan vaan seisoskelevat ja puhuvat keskenään tunnilla. Liikuntatunneilla osallistumattomuus ilmeni muuan muassa seuraavalla tavalla:

No se näkyy [liikuntatunneilla]siinä ku ei voi pelata joukkueena peleissä ja ei yritetä mitään ja vain seisoskelee vain ja ei tee mitään. (Maria)

Samalla tavalla kuin urheiluseuran harjoituksissa ryhmän paine sai osallistumaan ja yrittämään harjoituksissa parhaansa niin samanlainen ilmiö, mutta käänteisenä, vaikutti myös koululiikunnassa. Sellaisten oppilaiden, jotka eivät halunneet osallistua, vaikuttivat myös niiden oppilaiden motivaatioon, jotka halusivat osallistua ja yrittää. Liikuntatunnit olisivat mukavampia jos kaikki ryhmän jäsenet osallistuisivat toimintaan.

Välillä jotku tietyt tyypit ja sitte ne ei halua tai siis ne jotka ei halua osallistua koululiikuntaan niin ne on esim sit jalkapallossa et jotku vaan seisoskelee ja juttelee jossain nurkassa ja ei osallistu. Kaikki osallistuis nii se ois kivempaa. (Katariina)

Huono asenne liikuntatunneilla saattoi herkästi tarttua myös muihin. Osallistumattomuus laski selvästi myös muiden motivaatiota ja viihtyvyyden kokemuksia liikuntatunneilla. Lapsilla ja nuorilla saattaa herkemmin vaikuttaa muiden toiminta omaan toimintaan, mikä kuuluu ikävaiheeseen, koska kaverit ja ryhmän paine ovat vielä niin tärkeitä.

Jos muilla on huono asenne [liikuntatunneilla] niin se vaikuttaa kaikkiin muihinkin jotka haluais yrittää kaikkensa. (Maria)

Suurin osa vastaajista ei ollut tyytyväinen ryhmän jäsenten osallistumiseen liikuntatunneilla, mutta onneksi positiivisia asioita liikuntatunneilla osallistumisesta nousi esille. Sofian mielestä asiat voisivat olla huonomminkin, vaikka parannettavaa osallistumisesta löytyi.

Kummiskin se et monet yrittää koululiikunnassa tehdä parhaansa nii se tekee jo aika paljo. [...] yks tyttö vaan himmailee mut muut yrittää tehdä parhaansa. Niin vois se olla kait paljo huonomminki. (Sofia)

Karoliinalla oli kuitenkin aktiivinen liikunnanryhmä ja heillä ei esiintynyt liikuntatunneilla ollenkaan osallistumiseen ja yrittämiseen liittyviä ongelmia:

Kyllä must tuntuu et me ollaan yhtenäinen ryhmä [liikuntatunneilla] ja kaikki tekee tosissaan koko ajan. (Karoliina)

Syitä koululiikunnan osallistumattomuuteen voi olla monia ja joillekin oppilaille koulu liikunta on pakkopullaa, josta he eivät nauti. Ryhmän ilmapiiri vaikuttaa kuitenkin paljon tähän ja luomalla ryhmään yrittämiseen kannustavan ilmapiirin, niin koululiikuntaa välttelevät oppilaat saataisiin myös osallistumaan paremmin liikuntatunneille. Kysyttäessä, miten opettaja voi vaikuttaa osallistumisen innokkuuteen vastaajilta tuli monenlaisia ehdotuksia.

Ois enemmän oman tason juttuja [koululiikunnassa]. Jos huonommat niin voi tehdä huonompia juttuja ja jos parempi nii voi tehdä parempia juttuja. Yleensä se sit tehä aina sen luokan huonoimpien mukaan ja se on tylsää. Et sais tehä omantasoisia juttuja. (Eveliina)

Eveliinan aineistolainauksessa nostettiin esille ylöspäin eriyttäminen, jotta kaikki saisivat oman tasoisia tehtäviä liikuntatunneilla ja näin mielenkiinto pysyy tunnilla yllä. Samalla tavalla myös alaspäin eriyttäminen on tärkeää. Alaspäin eriyttäminen vaikuttaa positiivisesti kaikkien osallistumiseen, koska tällöin jokaisella on vaikeustasossa vaihtoehtoja valita itsellensä sopivin. Eriyttäminen on havaittu tärkeäksi myös muissa lii-

kuntatutkimuksissa. Huovisen ja Rintalan (2013) mukaan opettajan täytyy ottaa huomioon se, että liikunnanopetuksessa liikuntaryhmät ovat heterogeenisiä. Liikuntakasvatuksessa pitää kiinnittää huomiota opetuksen yksilöllisyyteen ja tarjota jokaiselle osallistujalle mahdollisuus onnistumiseen ja uusien taitojen oppimiseen. Oppilaiden yksilöllisyyteen vastataan ensisijaisesti eriyttämällä ryhmän opetusta. Opetuksellinen eriyttäminen voi kohdistua opetuksen sisältöihin, oppimisympäristöön, työtapoihin tai oppilaiden ryhmittelyyn tunnilla. (Emt., 383–384.) Myös Jaakolan (2010, 155) mukaan liian vaikeat tai liian helpot tehtävät eivät motivoi osallistumaan liikuntatunneille.

Toinen tärkeä asia, jonka vastaajat nostivat esille, oli opettajan huomion jakaminen tasapuolisesti kaikille oppilaille taitotasosta riippumatta.

Opettajat huomiois enemmän niitä, jotka ei osaa tehdä kuin yleensä huomioi niitä, jotka osaa jo tehdä. (Kristiina)

Toinen syy, mikä voi laskea osallistumisinnostusta, on se jos opettajalta ei saa palautetta ja huomiota omasta toiminnastaan. Yleensä liikuntatunneilla osallistuvat oppilaat, jotka ovat liikunnassa hyviä. Oppilaat, jotka eivät ole niin taitavia, eivät osaamattomuuden takia halua edes yrittää. Opettajan antaessa huomionsa vain hyvälle, niin muiden oppilaiden motivaatio ja yrittäminen laskevat, koska he eivät kuitenkaan saa opettajalta neuvoja tai ohjeita oman suorituksen parantamiseen kuten Kristiinan tapauksessa. Opettajan välinpitämättömyys voi olla syy olla osallistumatta tunnin kulkuun varsinkin jos opettajaa ei kiinnosta, osallistuvatko kaikki. Liukkosen, Jaakkolan ja Soinin (2007) mukaan opettajan antamalla palautteella on merkitystä ja se muokkaa oppilaiden kokemaa motivaatioilmastoa. Tärkeää on antaa positiivista palautetta yrittämisestä ja suoritusprosessista ei ainoastaan onnistuneista suorituksista. (Emt., 165.)

Kysyttäessä kehitysideoita koululiikuntaan ajatellen juurikin lasten osallisuuden parantamista, niin suurin osa vastasi kysymykseen ”en tiää” tai ”ei mitenkään.” Sofia antoi mielenkiintoisen vastauksen, jota jäin pohtimaan haastattelun jälkeen:

En määhän oikein tiiä. Tai ku opettajat on tosi hyviä ja monta vuotta opettanu ja tietää et se on paras opettaan. Niin en määhän voi sanoa et se ei ois hyvä tai pitäis parantaa jotakin. (Sofia)

Sofia luotti täysin opettajan auktoriteettiin ja hänellä ei käynyt edes mielessä se vaihtoehto, että oppilaat voisivat vaikuttaa liikuntatunnin kulkuun. Onko koululiikunnasta tehty niin opettajajohtoista, että oppilaiden kuunteleminen ja heidän ideoidensa käyttäminen hyväksi liikuntatunneilla on suurimmalle osalle oppilaista aivan vierasta?

Osallistumisaktiivisuutta liikunnanopetuksessa Robertsien (2001) mukaan parantaa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Tutkimusten mukaan silloin jokainen oppilas pystyy kokemaan pätevyyttä, jolloin oppilaat tuntevat menestyvän tunneilla. Tämä puolestaan lisää viihtymistä ja kiinnostusta tehtäviin kohti, koska niistä voi suoriutua hyvin ja tämä kannustaa jokaista osallistumaan tunneille. (Emt., 42–43.) Tutkimuksessani oman tasoiset tehtävät ja eriyttäminen nostettiin esille osallistumisaktiivisuuden parantamiseksi. Oman tasoiset tehtävät kannustavat kaikkia osallistumaan omalla tasollaan. Eriyttämisen lisäksi tärkeäksi koettiin opettajan antama huomio ja palaute kaikille oppilaille taitotasosta riippumatta.

Osallisuudessa keskeistä on se, että toimintaan osallistujat tuntevat olevansa toiminnassa subjekteja. Tällöin osallistujat pystyvät vaikuttamaan ja osallistumaan itseään koskeviin asioihin ja olemaan samalla vastuullisia tekemisissään. (Berg & Piirtola 2014, 74.) Tutkimuksessani vastaajat eivät tarvinneet tai halunneet enemmän vastuuta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia liikuntatunteihin sisältöihin vaan enemmänkin opettajan auktoriteettiin luotettiin. Ryanin ja Decin (2009, 174) tutkimuksissa vaihtoehtojen antaminen ja omien valintojen tekeminen ovat lisänneet sisäistä motivaatiota ja viihtymistä. Tätä eivät kuitenkaan tutkittavani kokeneet tärkeäksi, vaan heille merkittiin ainoastaan konkreettinen ja fyysinen osallistuminen tunnin kulkuun ja urheiluseuran harjoituksiin.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajan täytyy kiinnittää huomiota siihen, miten hän saa kaikki osallistumaan liikuntatunneilla. Opettajan on tärkeää olla kannustava ja yrittää pedagogisilla ratkaisuilla saada jokainen osallistumaan liikuntatunneille. Joukkueet

voi jakaa peleissä niin, että parhaimmat kaverit eivät ole samassa pelissä, jolloin pelin keskelle ei synny juttelevaa parivaljakkoa. Pienpeleissä kaikki pystytään osallistamaan paremmin, kuin jos pelataan koko luokka yhdessä. Tällöin jokaisella on suurempi todennäköisyys koskea palloon ja kehittyä omissa taidoissaan.

Kouluissa ryhmät ovat heterogeenisiä ja mukaan mahtuu monentasoista liikkujaa. Opettajan tehtävä on varmistaa, että jokaiselle on oman tasoiset tehtävät ja tarpeeksi haastetta tunneilla. Tässäkin tutkimuksessa eriyttäminen nostettiin keinoksi saada kaikki oppilaat osallistumaan liikuntatunneille. Vanhojen leikkien ja lajien muuttaminen ajankohtaisiksi voi myös toimia hyvänä motivaation lähteenä oppilaille. Sillä tavalla toiminta saadaan muokattua mielenkiintoisemmaksi. Telinevoimisteluun voi yhdistää parkouria ja suunnistukseen geokätköilyä. Liikuntatunneilla opettajan kannattaisi käyttää aikaa jokaisen lajin motivointiin ja innostaa oppilaat itse lajista. Tämä loisi kipinän oppilaille oppia jokin uusi taito yhden lajin sisällä. Tavoitteen kertominen oppilaille lisäisi heidän innokkuuttaan ja yrittämistään.

5.2 Emotionaaliset tilanteet

Merkittävään roolin urheiluseuran harjoituksissa ja koulun liikuntatunneilla nousi se, miten tunnilla toimitaan erilaisissa tilanteissa. Tunteita herättäviä tilanteita koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa olivat kilpailu- sekä epäonnistumistilanteet. Louhelan (2012) mukaan sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet liikunnassa nousevat helpommin esille kuin muissa oppiaineissa. Tämä johtuu liikunnan oppimistilanteiden erityispiirteistä kuten toiminnan avoimesta näkevyydestä ja sen vaikutuksesta lapsen itsearvostukseen ja minäkäsitykseen. Koululiikunnassa lapsen on mahdollista kokea monia erilaisia tunteita kuten iloa, häpeää, väsymystä, onnea, pettymyksiä ja onnistumisia. (Emt., 41.) Koululiikunnassa tärkeäksi nousi se, miten epäonnistumiseen suhtaudutaan oppimis- ja kilpailutilanteissa. Urheiluseuran harjoituksissa puolestaan tärkeänä sosiaalista yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä oli muiden kannustaminen ja kannustamisen merkitys epäonnistumiseen reagoimisessa. Erilaiset tilanteet herättävät oppilaissa erilaisia reaktioita. Tutkittavien vastauksissa nousi esille negatiivisia ja epämiellyttäviä tun-

teita epäonnistumistilanteissa. Kilpailutilanteet herättivät vastaajissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita.

Suhtautuminen epäonnistumiseen

Vertaisten suhtautuminen epäonnistumiseen oli tärkein asia, mikä nousi esille negatiivisia tunteita herättävänä ja innokkuutta laskevana toimintana. Negatiivinen suhtautuminen epäonnistumiseen oli yksi pahimmista asioista, mitä vastaajat olivat kokeneet liikuntatunneilla. Eripuraa ja pahaa mieltä aiheuttavia asioita oli monia, mutta haastatte- luissa epäonnistumiseen suhtautumisesta keskusteltiin kaikista eniten.

Ryhmän jäsenten suhtautuminen epäonnistumiseen vaikutti yllättävän paljon sosiaali- seen yhteenkuuluvuuteen. Epäonnistumiseen voi suhtautua joko positiivisesti tai negatiivisesti. Jos epäonnistumiseen suhtauduttiin positiivisesti esimerkiksi kannustamalla, niin yksilö sai voimaa ja halua yrittää uudelleen. Epäonnistumiselle nauraminen tai muu ilkeä reagoiminen vaikutti negatiivisesti sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja ryhmään kuulumisen tunteeseen. Arvostus ja ymmärretyksi tuleminen romutettiin sillä, jos harjoituksissa tai liikuntatunneilla toisen epäonnistumiselle naurettiin tai kuiskittiin selän takana kaverin kanssa.

Liikuntatunneille esiintyi negatiivisia tunteita herättävää suhtautumista epäonnistumi- seen. Koulun liikuntatunneilla epäonnistumisille naurettiin, mikä vähensi osallistumis- innokkuutta ja laski yksilön oman arvon tunnetta.

Ku ne yhet aina vaa tirskuu ja tuijottaa ku tekee jotain vääri [liikuntatunneilla].

(Kristiina)

Elinalla oli samantapaisia kokemuksia koulun liikuntatunneilta:

Ei se oo kovin hyvä silleen ku monet silleen nauraa jos toine epäonistuu ja jos ei osaakaan niin kuiskii ja tuijottaa. (Elina)

Kysyessäni miltä tämä tuntui tai miten tämä vaikutti omaan viihtymiseen koululiikunnassa Elina vastasi:

No... Tota emmää tiä tai siis eihä se silleen kovin mukavaa oo. Ehkä se just sihe vähä vaikuttaa et ei taho sillee sit tehä enää. [...] kyllä se (opettaja) sanoo et ei saa nauraa ja kaikkia pitäis kannustaa. (Elina)

Tärkeänä nostan esille Elinan vastauksesta sen, että negatiivisen suhtautumisen jälkeen ei enää halua yrittää uudestaan ja osallistua tunnille. Tällaisessa tilanteessa kuka tahansa tuntee olonsa surulliseksi ja epäonnistuneeksi, jolloin vaaditaan hyvä itseluottamus, jotta tuollaisen tapahtuman jälkeen pystyy unohtamaan asian ja jatkamaan toimintaa tunnilla. Kaikkien lasten itseluottamus ei ole niin hyvä ja he saattavat kokea itsensä epävarmoiksi liikuntatunneilla. Heille yksittäiset tilanteet saattavat jäädä mieleen vuosikausiksi ja jokaisena vuotena tiettyä liikettä tai lajia ei halua yhden epäonnistumisen ja sille nauramisen vuoksi yrittää enää. Jos kukaan ei olisi huomannut epäonnistumista tai epäonnistumisen jälkeen opettaja tai luokkakaveri olisi kannustanut, koko ongelmaa ei välttämättä olisi olemassa.

Positiivista oli, että opettaja oli puuttunut tuollaisiin tilanteisiin. Opettaja kielsi oppilaita suhtautumasta negatiivisesti muiden epäonnistumiseen ja kehotti kaikkia kannustamaan toisiaan. Sitä helpompi tällaiseen ikävään toimintaan on puuttua, mitä aikaisemmin ja tiukemmin opettaja sen tekee. Jos ryhmässä ei heti puututa negatiivisen toimintaan, sitä pidetään hyväksyttävänä ryhmässä. Tällöin siihen puuttuminen on vaikeaa, koska siitä on tullut jo osa ryhmässä vallitsevaa kulttuuria. Epäonnistumisia tulee jokaiselle liikuntatunnilla. Opettajan on vaikea puuttua kaikkeen ja huomata kaikki yksittäiset tapahtumat tunnilla.

Urheiluseurassa epäonnistumiseen suhtautuminen ei noussut merkittävään rooliin haastatteluissa. Kuitenkin urheiluseurassakin koululiikunnan tapaan nousi esille yksi negatiivinen esimerkki siitä, miten epäonnistumiseen oli suhtauduttu:

Mulla on kerran tullu sellanen olo et pari tyyppiä kuiski tuola ku mä en saanu lay-up:a sisään [urheiluseuran harjoituksissa]. (Eveliina)

Epäonnistumisen jälkeen varmasti jokaisen koettu pätevyys laskee ainakin hetkellisesti. Pahinta on, jos muut ryhmän jäsenet huomaavat tämän ja suhtautuvat siihen sillä tavalla, että henkilön itseluottamus vähenee. Opettajan ja valmentajan täytyy kitkeä pois kaikki negatiivinen suhtautuminen epäonnistumisille, koska se on ikävintä niin koululiikunnassa kuin urheiluseuran harjoituksissa. Liikunnassa monet eivät välttämättä ole mukavuusalueellaan ja jos liikuntatunneilla tapahtuu negatiivista suhtautumista omalle suoriutukselle, saattaa se vaikuttaa hyvinkin pitkään siihen, ettei henkilö halua enää osallistua ja hän saattaa jopa alkaa häiriköimään muita. Hänellä on intoa ja halua yrittää, mutta pelko epäonnistumisesta ja siitä, miten muut ryhmäläiset reagoivat epäonnistumiseen, saavat hänet mieluummin lopettamaan yrittämisen.

Kysyttäessä, miten kaverin pitäisi suhtautua epäonnistumiseen, Sofia kiteytti koko ryhmän mielipiteen:

Hyvä kaveri kehuu jos tekee jotain hyvää ja sit jos väärin nii sanoo et ei haittaa.
(Sofia)

Tästä päädyin johtopäätökseen, että jos epäonnistumisiin suhtaudutaan ryhmän sisällä positiivisesti ja kannustavasti, haluavat ryhmän jäsenet yrittää uudelleen ja oppia. Jos ryhmän sisällä epäonnistumiseen suhtaudutaan negatiivisesti, ei se kannusta ryhmän jäseniä yrittämään uudelleen ja he eivät halua osallistua ollenkaan. Ryhmän jäsenten osallistumattomuus puolestaan laskee myös niiden jäsenten motivaatiota, jotka osallistuvat tunneille ja harjoituksiin aktiivisesti. Ruokosen, Kokkosen ja Kokkosen (2014, 50) mukaan ryhmäläisten nauraminen epäonnistumisille aiheuttaa turvattomuuden tunnetta varsinkin fyysisesti heikoimmille lapsille liikuntatunneilla. Aineistoissani ei noussut esille turvattomuuden tunteita siinä mielessä, että joku ei olisi uskaltanut mennä liikuntatunneille tai olisi puhunut epäonnistumisen pelosta. Negatiivinen suhtautuminen laski oppilaan itseluottamusta, itsearvostusta sekä vaikutti negatiivisesti osallistumisinnok-

kuuteen. Tutkimuksessani kokemat tunteet saattavat kuitenkin herkemmille oppilaille aiheuttaa turvattomuuden tunnetta.

Kilpailutilanteet

Tärkeänä huomiona aineistossa nousi esille se, että epäonnistumiseen suhtauduttiin eri tavalla silloin jos kyseessä oli kilpailutilanne. Yleensä kilpailutilanne pahensi suhtautumista epäonnistumiseen ja koulun liikuntatunneilla oli saattanut tulla riitoja, jos peleissä oli hävitty oman joukkueen jäsenen vuoksi.

Pojat varsinkin raivostuu [koululiikunnassa] eri peleissä jos ei sit onnistukaan ja hävitään sen takii ja tai siis kyllä ne yhet tytötki valittaa monesti ja on suuttunu.
(Susanna)

Osa vastaajista koki liiallisen kilpailullisuuden ikäväksi asiaksi liikuntatunneilla. Tämä ilmeni kyselylomakkeissa ja haastatteluissa. Liiallinen kilpailun korostaminen tunneilla aiheuttaa sen, että liikuntatunneilla ei uskalleta yrittää, kun pelätään epäonnistumista ja vielä enemmän sitä, miten luokkakaverit suhtautuvat epäonnistumiseen.

Kaikki vaan kilpailee koko ajan niin se ei oo kivaa liikuntatunneilla. [...] sit tuntuu vähän siltä et ei uskalla epäonnistua missään ku sit ne muutammat alkaa heti valittaaan. (Maria)

Ikäväksi koettiin erilaiset koko koulun kilpailut. Itse kilpailutilannetta ei koettu inhottavaksi, vaan se, että muut luokkakaverit ja koululaiset näkivät oman suorituksen. Monesti itse epäonnistumista ei pelätä vaan luokkakavereiden/muiden koulun oppilaiden reaktiota ja sen takia kilpailut halutaan jättää välistä.

Kaikki koulun yleisurheilukisat ja tälläset se ei vaan oo kivaa ku kaikki näkee ku mä teen ja tuijottaa ja sitte jos ei mee hyvin nii saattaa nauraa. Ja si niihin on vielä pakko osallistuu. (Elina)

Koululiikunnan kilpailullisuus herättää edelleen keskustelua tutkijoiden välillä ja mediassa. Oppilaiden sosiaalisen kehityksen vuoksi olisi hyvä suosia opetusmenetelmiä, jotka perustuvat oppilaiden yhdessä työskentelyyn ja omatoimisuuden kehittymiseen ja välttää kilpailun ylikorostamista. (Louhela 2012, 42.) Kilpailullisuus herättää paljon ajatuksia ja monissa tutkimuksissa motivaatioilmaston ollessa kilpailusuuntautunut, se laskee oppilaiden viihtyminen liikuntatunneilla (mm. Roberts 2001, 26). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta välttämättä itse kilpailutilanne ei aiheuta ahdistusta vaan se, että itseään vertailee muiden suorituksiin. Ongelmaksi muodostuu muiden reagoiminen omaan onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Jos ryhmässä vallitsee hyvä ja kannustava ilmapiiri, ei kilpailutilanteissakaan epäonnistumiset haittaa ja luokkakavereita kannustetaan.

Koulussa on opetusvelvollisuuden lisäksi myös kasvatusvastuu. Perusopetuksen tehtävää tarkastellaan opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. Opetus- ja kasvatustehtävä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. (Opetushallitus 2014, 15–16.) Tappioiden ja pettymysten sietäminen on tärkeä taito yksilön tulevaisuuden kannalta, koska jokaiselle tulee elämässä vastaan pettymyksiä jollain elämän osa-alueella. Koulu on hyvä paikka harjoitella pettymyksiin suhtautumista. Valitettavasti jos pettymyksen sietäminen ja häviämisen harjoittelu tapahtuu ainoastaan koulun liikuntatunneilla, niin se aiheuttaa inhottavia koululiikunnan kokemuksia ja tappaa herkempien oppilaiden motivaation liikuntaa kohtaan vuosikausiksi.

Kilpailullisuus ja kilpailut eivät nousseet esiin vain negatiivisessa mielessä. Karoliinan mielestä paras muisto koululiikunnasta liittyi koulujen välisiin yleisurheilukisoihin.

[...] kisat missä koko luokka saa tehdä yhdessä. Meillä on hyvä luokkahenki ja meillä on aina yleensä mukavaa yhdessä. (Karoliina)

Kilpailua voi luonnehtia yhteistoiminnallisuuden muodoksi, jos siinä keskitytään lisäämään yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta kilpailun yhteydessä. Kilpailu yhteistoiminnallisena työmuotona korostaa opettajan taholta luokan, ryhmän tai joukkueen panosta

mieluummin kuin yksilön. Ryhmätunnustus hyödyttää kaikkia ryhmän jäseniä ja edesauttaa sitä, että oppilaat hyväksyvät toisena paremmin, suvaitsevat paremmin erilaisuutta toisissa ja auttavat toisiaan. (Virkkunen 2011, 47.) Juuri näin Karoliinan luokassa oli toimittu ja kilpailuista oli tehty koko luokan yhteinen projekti, jossa korostettiin koko joukkueen panosta eikä yksittäisen oppilaan. Voittamiselle tai häviämislle ei ollut merkitystä, vaan sillä että koko luokka toimi yhdessä ryhmänä. Tärkeintä ei ollut yksilön omat saavutukset vaan luokan yhteinen panos kisoissa, jossa kaikki saivat osallistua ja olla mukana. Erilaiset kilpailutilanteet myös kasvattavat lapsia ja nuoria. Sen oppiminen, miten suhtautuu voittamiseen ja häviämiseen tunteisiin, on tärkeää. Elämässä tulee eteen tilanteita, joissa joutuu pettymään ja pettymysten käsittelyä on hyvä harjoitella koulussa. Tärkeää on myös oppia suhtautumaan omaan epäonnistumiseen, mutta myös miettiä sitä, miten minä suhtaudun toisen epäonnistumiseen ja miten sen ilmaisen toiselle.

Leikinomainen kilpailu ja kilpailullisuus ovat osa lasten ja nuorten urheilua. Menestymisen ja kilpailemisen liiallisella korostamisella voi kuitenkin olla haitallisia vaikutuksia lapsen kehittymiseen. Kilpailun positiivisista vaikutuksista ei ole mitään näyttöä ja varsinkin monet tutkimustulokset osoittavat, että nuorten ja ohjaajien käyttäytyminen muuttuu sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden vastaiseksi kilpailun tärkeyden lisääntyessä. (Telema 2000, 55; 67.) Kuitenkin jos kilpailuun lähdetään koko luokan kanssa yhdessä niin, että opettaja ei korosta kilpailullisia tavoitteita, koulujen välisillä kilpailuilla voi olla positiivisia vaikutuksia ryhmän sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen

Lauritsalo ja kumppanit (2012) tutkivat koululiikuntaa koskevaa kirjoittelua Internetin keskustelupalstoilla. Aineistosta analysoitiin erilaisia kirjoittajan itseensä liittyviä tunteita käsitteleviä mielipiteitä. Mielipiteissä yleisimmäksi tunteeksi nousivat esille kielteiset tunteet jostain liikuntatilannetta tai – lajia kohtaan. Kielteiset tunteet olivat pelkoa, ärsytystä, inhoa ja häpeää. Keskustelupalstoilla kerrottiin ratkaisuksi se, että koululiikunnan tulisi olla mielekästä ja motivoivaa, ei kilpailullista, nöyryyttävää tai pakottavaa. Tutkijoiden mukaan tuloksesta voi päätellä sen, että koululiikunnassa emotionaalisten tilanteiden merkitystä ei voi väheksyä. Tämän vuoksi liikuntatunneilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota pedagogisiin ratkaisuihin. (Berg & Piirtola 2014, 73.)

Virkkusen (2011) mukaan kilpailun arvo koulukontekstissa on se, mitä tapahtuu pelaa-
misprosessissa eikä tuloksessa. Vaikka pelaaminen perustuu paljolti voittamisen tavoit-
teluun, silti ei voi väittää, että voittaminen olisi moraalisesti arveluttavaa. On realistista
olettaa, että jotkut ovat parempia joissain toiminnoissa kuin toiset. Osa on parempi lii-
kunnassa ja osa matematiikassa ja siinä ei ole mitään paha, että toiset tunnustavat ja
hyväksyvät tämän. Tämä on osa oppilaan kasvamista. Tärkeää on se, että opettajalla on
kunnioittava asenne jokaista oppilasta kohtaan taitotasosta riippumatta. (Emt., 45.)

Tutkimuksessani epäonnistuminen oli emotionaalinen tilanne, johon pystyi suhtautu-
maan positiivisesti kannustamalla tai negatiivisesti nauramalla. Negatiivisesti suhtautu-
minen oli aiheuttanut tutkittaville pelkoa ja häpeää ja he eivät enää uskaltaneet yrittää.
Ratkaisuksi aina kehoitetaan kiinnittämään huomiota opettajan pedagogisiin ratkaisui-
hin, mutta ei kerrota, mitä ne ovat. Tutkittavat antoivat yhden hyvin yksinkertaisen oh-
jeen, miten tunneilla pitäisi toimia. Ryhmä pitäisi opettaa siihen, että epäonnistumisen
kohdalla ryhmän jäsen kannustaisi ja sanoisi, että ei haittaa ja kehottaisi yrittämään uu-
delleen. Oppilaat eivät tätä voi oppia jos opettaja ei sitä opeta. Kannustamista voi har-
joitella liikuntatunneilla. Tehtäväksi voi ennen oppitunnin alkua antaa, että jokaisen
oppilaan pitää kehua ja kannustaa tänään tunnilla vähintään kolmea kaveria. Pienillä
yksinkertaisilla tehtävillä ajan kuluessa kannustaminen muuttuu osaksi jokapäiväistä
liikuntatuntia.

Tutkimuksessani tutkittavistani yksi suhtautui positiivisesti kilpailuihin, koska siellä
oltiin koko luokka yhdessä tekemässä. Kilpailujen tulevaisuus koulussa voi olla luok-
kien välisissä kilpailuissa tai siinä, että koko alakoulun ajan luokka yrittää joka vuosi
parantaa omaa edellisen vuoden tulostaan ja kilpailua muita luokkia vastaan ei tapahdu.
Koulun kisat ja urheilutapahtumat vaativat muutoksia. Kilpailuissa pitäisi olla kaksi
sarjaa, kilpa- ja harrastesarja. Oppilaat, jotka haluavat kilpailla toisiaan vastaan, osallis-
tuvat kilpasarjaan. Oppilaat, jotka eivät halua kilpailla ja mitata omia tuloksiaan, osallis-
tuvat harrastesarjaan. Harrastesarjassa osallistuminen on tärkeintä ja oppilaita ei laiteta
paremmuusjärjestykseen ja tällöin se ei eroa koulunliikuntatuntiin osallistumisesta. Täl-
lä tavalla eriyttämällä kilpailusta nauttivat saavat kilpailla ja muut oppilaat saavat osal-
listua ilman häpeän, pelon ja ahdistuksen tunteita.

Kannustaminen

Kannustaminen on kiinteästi yhteydessä epäonnistumiseen suhtautumisessa koululiikunnassa. Kannustamisesta koulun liikuntatunneilla puhuttiin vain ratkaisuna siihen, miten voisi paremmin reagoida jos luokkakaveri on epäonnistunut suorituksessa. Kannustaminen puolestaan koettiin itsessään tärkeänä urheiluseuran harjoituksissa, vaikka ei olisi edes epäonnistunut. Vastaajat kertoivat omia näkemyksiään sille, miksi koulun liikuntatunneilla ei kannusteta toisia.

Kannustaminen koettiin tärkeänä siinä, että ryhmässä oli hyvä olla. Muiden kannustaessa ryhmän jäsenet kokivat itsensä tärkeiksi ja arvostetuksi ryhmässä. Kannustamiselle annettiin huomiota omalle suoritukselle ja se lisäsi hyvää mieltä harjoitusten aikana. Ymmärretyksi ja arvostetuksi tuntemisesta ryhmässä kaikki käsitellyt asiat yhdistyivät kannustamiseen ja muita asioita ei noussut esille.

Ööh no jos joku kannustaa ja tsemppaa niin tulee hyvä mieli ja haluaa yrittää.
(Maria)

Kannustamisesta sai myös paljon voimaa ja energiaa, jotka auttoivat jaksamaan harjoituksissa ja peleissä:

Et jos peleissä kaikki ois vaan hiljaa ja yks sais korin ja kaikki ois vaan hiljaa, niin ei ois yhtään kiva pelata. Sitte ko huutaa et jaksaa jaksaa, nii se ihan oikeasti auttaa jaksamaan. (Sofia)

Erityisen tärkeän roolin kannustaminen sai siinä tilanteessa jos yksilö on epäonnistunut jossain suorituksessa. Urheiluseurassakin nousi esille yksi negatiivinen esimerkki siitä, miten epäonnistumiselle oli kuiskittu. Kuiskiminen ja nauraminen epäonnistumiselle laskevat kenen tahansa viihtymistä urheiluseuran harjoituksissa ja omanarvon tunnetta. Keskustelua jatkettaessa Eveliina nosti esille sen, mikä hänelle on kaikista tärkeintä kannustamisessa ja minkä merkityksen se antaa juuri hänelle:

Koska sitte jos se ketä sää kannustat ei ois hyvä niin se tietää tai niinko se tuntee, ettei oo ihan surkee ku epäonnistuu. [...] jos epäonnistuu nii silti kannustaa.
(Eveliina)

Kannustamisesta puhuttiin hyvin positiiviseen sävyyn ja sitä pidettiin urheiluseuran harjoituksissa jo lähes itsestään selvänä. Liiallisesta kannustamisesta nostettiin esille myös huono puoli. Kun ryhmä jaetaan pelaamaan keskenään vastakkain, niin joukkueen sisällä muodostuneet joukkueet saattavat aiheuttaa kannustamisen suhteen myös joitain ikäviä tilanteita.

Ku pelataan vastakkain [urheiluseuran harjoituksissa] niin sit ei kannusteta kaikkia ku vaan sit sitä oman puolen joukkuetta ja sit huudetaan niin paljo et sitte ei oo kiva enää niinku pelata. [...] musta se ei oo kovin hyvää ryhmähenkeä ku sitte just saatetaan taputtaa jos epäonnistuu nii siitä tulee vähä huono mieli. Pitäis kuitenkin mun mielest kannustaa kaikkia vaikka oliskin eri joukkueessa.
(Kristiina)

Kannustamisen mennessä liiallisuuksiin siitä saattoi seurata myös ikäviä asioita. Liiallinen kannustaminen ja kilpailutilanteessa toisen epäonnistumiselle taputtaminen ahdisti osaa vastaajista. Urheiluseuran harjoituksissa huomasi sen, että vaikka ryhmä olisi jaettu, niin silti ryhmän jäsenet pitivät ryhmää yhtenä ryhmänä, jolloin pitäisi tietenkin kannustaa kaikkia eikä vain hetkellisesti omassa ryhmässä olevia jäseniä.

Koululiikunnassa kannustamisesta ei puhuttu juuri ollenkaan. Sofia kertoi mielenkiintoisen havainnon siitä, miksi hänen mielestään koululiikunnassa ei kannusteta muita:

Täällä [harjoituksissa] kannustetaan kaikkia paljon enemmän, kaikki tuntee kaikki. Koulussa ei tunne muitten luokkien tyttöjä nii ei oikein voi kannustakaan. (Sofia)

Maria kertoi samasta ongelmasta:

Ei tuu ku ei es tunne kaikkia ku rinnakkaisluokalta ja erityisluokalta on osa. Suurin osa ei ees tiä kaikkien nimiä niin on vähä vaikeaa se (kannustaminen).
(Maria)

Oman liikunnanryhmän jäsenten nimien tuntemisen pitäisi olla itsestäänselvyys. Haastattelut toteutettiin keväällä, joten oman liikunnan ryhmän kanssa oli toimittu jo melkein yhden lukuvuoden ajan. Tässä ajassa pitäisi tuntea oma liikunnan ryhmä ja tietää kaikkien nimet. Syitä nimien tietämättömyydelle on monia, mutta opettajan täytyy lukuvuoden alussa huolehtia sen verran, että ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa tarpeeksi hyvin. Se on edellytys toimivan ja turvallisen tuntuksen liikunnan ryhmän toimimiselle.

Urheiluseuran harjoitusten ja koululiikunnan välillä kannustamisessa oli suuri ero. Kouluissa kannustaminen ei tule luonnollisena asiana jos opettaja ei opeta luokkaansa kannustamaan tunneilla. Koululiikunnassa liikuntatunneilla ei kilpailla muita luokkia vastaan, joten kannustaminen ei tule luonnostaan. Urheiluseuroissa puolestaan virallisissa kilpailuissa joukkue pelaa muita joukkueita vastaan ja silloin oman joukkueen kannustaminen on luontevaa.

Eveliina ja Susanna kertoivat oman näkemyksensä siitä, miksi koululiikunnassa ei kannusteta muita:

[...] koulussa liikkatunnilla ollaan vähemmän kavereitten kaa. Harkoissa aika paljon paritehtäviä ja jos pelataan joukkueessa niin ollaan siinä joukkueessa. Koulussa tehään aika paljon yksin. (Eveliina)

Meillä ei hirveenä oo joukkuejuttuja [koululiikunnassa]... (Susanna)

Kannustamattomuuteen syynä voi olla se, että liikuntatunneilla on joukkuelajien lisäksi myös yksilölajeja. Joukkuelajeissa kannustaminen on helpompaa kuin kuuluu tiettyyn ryhmään, joka kilpailee/pelaa muita ryhmiä vastaan. Liikuntatunneilla yksilölajeissa jokainen tekee omia suorituksiaan ja koko tunnin aika ei olla tekemisissä ryhmäläisten kanssa, vaan jokainen toimii itsenäisesti. Monesti yksin tehdessä ei välttämättä tule edes

mieleen kannustaa ketään, jos ei toimita parin tai joukkueen kanssa, jolloin oman joukkueen kannustaminen on mielekästä. Liukkosen, Jaakkolan ja Soinin (2007) liikuntatunneilla kannattaa suosia yhteistoiminnallisia menetelmiä, koska yhteistoiminnallisuudessa korostuu ryhmäilmiöt ja toisten auttaminen. Ryhmäilmiöt kuten ryhmässä viihtyminen ja ryhmässä tärkeäksi koetuksi tuleminen ovat parhaimmillaan motiiveja osallistua toimintaan myös jatkossa. (Emt., 166.)

Kannustaminen liittyi osaltaan palautteen saamiseen. Jokainen oppilas kaipaa onnistuneen tai epäonnistuneen suorituksen jälkeen palautetta omasta toiminnastaan. Opettajan antamaa huomiota oppilaat eivät pitäneet niin tärkeänä kuin vertaisten antamaa palautetta. Sillä oli merkitystä, että opettaja antaa palautetta myös huonoimmille eikä huomioi tunnilla vaan taitavia oppilaita. Parasta vertaisten antamaa palautetta oli kannustaminen epäonnistumisessa ja pahinta oli nauraminen epäonnistumiselle. Koulun liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa oli negatiivista ja positiivista palautteen antamista. Ryanin ja Decin (2009) mukaan juuri positiivinen palaute auttaa ylläpitämään pätevyyden kokemuksia ja lisää sisäistä motivaatiota. Negatiivinen palaute puolestaan aiheuttaa sisäisen motivaation heikkenemistä ja heikentää omien pätevyyksien kokemuksia. (Emt., 173–174.)

5.3 Ryhmän yhtenäisyys

Hyvä sosiaalinen yhteenkuuluvuus ilmenee sillä, että ryhmä on yhtenäinen, kavereille voi puhua omista henkilökohtaisista asioistaan ja kavereiden kanssa vietetään aikaa vapaa-ajalla (Soini 2006, 26). Ryhmän yhtenäisyydessä oli eroja koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa. Urheiluseuran harjoituksissa ryhmä koettiin yhtenäisenä ”joukkueena” ja puolestaan koulussa kaikki eivät kokeneet ryhmää yhtenäiseksi vaan pienistä eri kuppikunnista koostuvaksi. Urheiluseurassakin oli viitteitä pienempien ryhmien muodostumisesta, mutta ei samassa määrin kuin koululiikunnassa.

Urheiluseuran harjoituksissa ryhmän jäsenet kokivat olevansa ryhmä, johon kaikki kuuluivat. Joukkueessa puhuttaessa ei tehty eroa meidän/noiden välille missään ryhmän toiminnan kuvaamisessa. Ryhmässä harjoitteli kaksi ikäluokkaa, jotka kumpikin pelasi-

vat eri sarjaa. Tästä huolimatta ryhmässä ei tehty jaottelu iän, taitojen tai minkään muunkaan suhteen. Urheiluseuran harjoituksissa ryhmästä puhuttiin ”meistä”, ”meidän joukkue” ja ”meidän jengi”, jotka kertovat siitä, että ryhmä koettiin yhtenäiseksi ja kehtään ei suljettu ryhmän ulkopuolelle. Ryhmässä koettiin, että kaikki ovat kaikkien kaveriteita ja yhteistyö onnistuu kaikkien ryhmän jäsenten kesken. Uudet tulokkaat otettiin ryhmässä suhteellisen avoimesti ja hyvin mukaan ryhmän toimintaan ja ryhmän jäsenillä oli paljon sisäpiirijuttuja, joita muut eivät tienneet.

Koululiikunnassa liikunnanryhmää ei pidetty kovin yhtenäisenä, koska ryhmässä ei tuettu ja kannustettu muita eikä otettu vastuuta ryhmässä toimimisesta. Liikunnanryhmässä oli havaittavissa erilaisia parivaljakkoja ja jakaantumista pienempiin porukoihin. Osassa ryhmissä luokkahenki koettiin huonoksi, mikä varmasti näkyi vielä erityisen paljon liikuntatunneilla. Luokkahengen ollessa huono, ei luokan ongelmia voi ratkoa vain liikuntatunneilla vaan ongelmia esiintyy luultavasti kaikissa oppiaineissa. Ratkaisuna ryhmän yhtenäisyyden parantamiseen oli, että lisätään yhteistyötä muuan muassa pari- ja joukkuejutuilla sekä siinä, että opettaja käyttäisi valtaansa ja päättäisi parit liikuntatunneilla. Ryhmän yhtenäisyyteen opettajan on helppo vaikuttaa ryhmäyttämällä ja säätelemällä parien ja ryhmien jakamista. Tutkimusten mukaan opettajan kannattaa jakaa parit itse, koska sillä on paljon positiivisia vaikutuksia ryhmän toimintaan (mm. Virkkunen 2011, 43).

Koulussa ei kannusteta eikä tueta eikä oikeen mistään oteta vastuuta silleen. En ossaa selittää oikein. Täällä [harjoituksissa] me ollaan jengi ja kaikki on kaveriteita ja siellä me ollaan ihan blöllöööö [epämääräistä mölinää]. (Eveliina)

Koululiikunnassa liikuntatuntien ryhmät vaihtelivat. Osa oli liikuntatunnit oman luokan kanssa, osalla ryhmään kuului oman luokan tytöt ja rinnakkaisluokan tytöt ja osalla ryhmään oli myös integroituna pienryhmän/erityislukon oppilaita. Liikuntatunneista puhuttaessa osa teki selvää eroa ryhmän jäsenten välille.

Koululiikunnassa Maria ja Susanna kokivat ongelmaksi sen, että ryhmä oli jakautunut luokkien jäsenten kesken:

Kaikilla on vaan omat porukat omien luokkien kanssa niin ei oikein tunne muita ja tuntuu et kukaan ei silleen niinku taho tutustuu. (Maria)

Koulussa on vaan tiettyjä porukoita, jotka haluaa vaan olla koko ajan kahdestaan. (Susanna)

Liikuntatuntien ilmapiiriin ja siellä viihtymiseen vaikutti myös, jos luokassa oli valmiiksi hiukan huono ilmapiiri ja porukat olivat vielä jakaantuneet liikuntatunneilla kahteen eri porukkaan. Ryhmän jakautumista voi selittää myös se, että liikuntatunneilla oli oppilaita rinnakkaisluokalta ja pienryhmästä.

Ei meillä luokkahenkikään oo mikään kovin hyvä ku meillä on tavallaan luokka jakautunut kahteen porukkaan ja se toinen porukka tavallaan haukkuu aika usein niitä huonompia joita on aika paljo. (Eveliina)

Kaksi vastaajaa ei kuitenkaan kokenut, että heidän liikuntatunneillaan olisi tapahtunut jakautumista kahteen porukkaan, vaan he kuvailivat liikuntaryhmän tilannetta seuraavasti:

Kaikki voi muitten kaa olla [liikuntatunneilla]. Kaikki ei välttis ihan bestkavereita oo mut ihan semi kuitenkin. (Sofia)

Kaikki voi olla kaikkien pareja ku ei kukaa sano et mä en halua olla tuon pari [liikuntatunneilla]. (Karoliina)

Sofian ja Karoliinan aineistolainauksista käy ilmi, että kaikki ryhmän jäsenet pystyvät toimimaan toistensa kanssa. Kaikki ryhmän jäsenet eivät ole parhaita kavereita keskenään, mutta kaikki pystyvät tekemään yhteistyötä jokaisen ryhmän jäsenen kanssa. Karoliina nostaa esille vielä sellaisen tärkeän asian, että kaikki voivat olla pareja kaikkien kanssa eli ryhmän sisälle ei ole muodostunut pienempiä ryhmiä, jotka haluavat toimia vain keskenään.

Ryhmän jakautuminen koululiikunnassa harmitti osaa vastaajista ja siitä oli myös puhuttu oppilaiden kanssa koulussa. Maria kuvaili keskustelua ja ideoita siihen, miten ryhmän saisi paremmin toimimaan yhdessä:

Sais tehdä yhdessä liikuntasuunnitelman nii saisi lajeja mitä haluaisi sinne nii ehkä sitä kautta. (Maria)

Tarkoituksena on lisätä ryhmän autonomian tunteita ja saada heidät ryhmänä keskustelemaan lajeista, joita he kaikki haluaisivat liikuntatunneille. Yhdessä päättäminen ja ideointi lajeista, joita he haluavat mukaan, vahvistaa ryhmän kuulumisen tuntemuksia. Ryhmästä tuntuu, että heitä kuunnellaan ja he voivat itse vaikuttaa ryhmän toimintaan. Tätä kautta heidän motivaationsa ja mielenkiintonsa koululiikuntaa kohtaan kasvaa. Opettajat myös osallistavat heidät mukaan toimintaan ja mahdollistaa oppilaslähtöisen opetuksen (ks. Berg & Piirtola 2014, 75).

Toinen vaihtoehto, jota haastateltavat ehdottivat, oli se, että opettaja päättää parit liikuntatunnilla:

Opettaja päättäisi parit nii ei vois ottaa sitä bestkamuu vaan sit ois pakko olla kaikkien pari. Jos saa itse valita nii aina on sen saman pari. (Susanna)

Yleensä opettajan käyttämä valta parien valinnassa ei ole oppilaiden suosiossa, koska kaikki haluavat olla pari parhaan kaverin kanssa. Kuitenkin jos liikuntatunneilla olisi sellainen kulttuuri, missä opettaja aina päättää parit ja huolehtii siitä, että kaikki ovat kaikkien pareja, niin tällaista ryhmän jakautumista ei pääsisi edes tapahtumaan. Oppilaiden saadessa itse valita parit yleensä jokainen valitsee parikseen parhaan kaverin.

Polvi ja Telema (2000) tutkivat 11-vuotiaiden tyttöjen koululiikuntaryhmää, jossa pari vaihtui kolmen viikon välein. Tutkimuksessa tässä ryhmässä oppilaat olivat halukkaampia ja motivoituneempia auttamaan ja antamaan psykologista ja fyysistä tukea, korjaamaan virheitä ja antamaan ohjeita, kuin verrokkiryhmissä. Jos ryhmässä toimittiin aina saman parin kanssa, niin se ei kehittänyt oppilaiden sosiaalista kehittymistä. (Berg &

Piirtola 2014, 78.) Myös Virkkusen (2011) mukaan pareja kannattaa vaihtaa ja toimia liikuntatunneilla eri parien kanssa, koska siinä syntyy monia sosiaalisia kontakteja tunnin aikana, syntyy tilaisuuksia luoda ystävyysuhteita ja luokan ilmapiiri voi parantua. Haittaa systemaattisesta parien vaihdoista liikuntatunneilla on se, että joillakin oppilailla voi olla vaikeuksia työskennellä kaikkien kanssa. (Emt., 43.)

Tutkivani henkilöt olivat samoilla linjoilla Polven ja Teleman sekä Virkkusen (2011) kanssa ja opettaja voisi vaikuttaa paremmin sosiaaliseen kehitykseen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden syntyyn varmistamalla sen, että liikuntatunneilla parit vaihtuvat säännöllisin väliajoin ja aina ei tehdä paritöitä parhaan kaverin kanssa. Opettajan määrätessä parit oppilaat hyötyvät siitä kaikkein eniten. Niillekin, joilla on vaikeuksia työskennellä kaikkien kanssa, on loppujen lopuksi tärkeää tulla toimeen kaikkien luokkakavereiden kanssa ja harjoitella parityöskentelytaitoja.

Urheiluseurassa ryhmän jakautumista ei huomannut haastateltavien puhuessa ryhmän jäsenistä, vaikka ryhmässä harjoitteli samaan aikaan kaksi ikäluokkaa. Joukkueen ilmapiirin olisi hyvä olla sellainen, että uusien tulokkaiden on helppo tulla mukaan joukkueen toimintaan. Katariina kuvaili haastattelussa sitä, kun hän aloitti ryhmässä. Hän oli päässyt omasta mielestään hyvin mukaan ryhmän toimintaan.

Ku mä tulin mukaan [urheiluseuran harjoituksiin] niin tosi hyvin otettiin vastaan. Ei ollu silleen ettei ois päässy joukkoon mukaa vaan ymmärrettiin et oon ihan vasta alottanu. (Katariina)

Urheiluseurassa vastaajat käyttivät omasta ryhmästään nimeä joukkue ja ryhmän välinen me-henki välittyi todella selkeästi.

[...] täällä [urheiluseuran harjoituksissa] on parempi ilmapiiri ja me ollaan niinku joukkue ja tietään et ei kannata sanoa et en halua olla tuon kaa tekemisissä ku tietään et on kuitenkin pakko olla. (Karoliina)

Karoliinan aineistolainauksessa nousi esille mielenkiintoinen asia. Karoliinan mielestä urheiluseuran harjoituksissa kaikki tietävät, että on pakko olla tekemisissä kaikkien joukkueen jäsenten kanssa. Urheiluseuran harjoituksissa ei voi sanoa, ettei halua olla tietyn henkilön pari, koska on kuitenkin pakko olla. Eikö koululiikunnassa sitten ole pakko olla kaikkien kanssa ja saako siellä olla vain parhaiden kavereiden kanssa? Yksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkki on se, että ryhmässä vältetään etäännyttävää toimintaa ja ryhmää hajottavia itsekkäitä tunteita (Soini 2006, 26). Karoliinan esille nostama pakko olla tekemisissä kaikkien kanssa voi olla ryhmän jäsenten oma keino välttää toimintaa, jonka he tietävät aiheuttavan pahaa mieltä ja eripuraa harjoituksissa joukkueen jäsenten kesken.

Aineistossa nousi esille tärkeänä kokemuksena se, että kaikki ovat kaikkien kavereita. Tämä helpottaa ryhmän toimimista ja kenenkään ei tarvitse pelätä esimerkiksi sitä, että jää ilman paria harjoituksissa. Kaikkien ei tarvitse olla parhaimpia kavereita, vaan sekin riittää, että pystyy tekemään yhteistyötä kaikkien ryhmän jäsenten välillä. Hyvästä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta kertoo se, että ryhmän jäsenet pystyvät tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa.

Täällä [urheiluseuran harjoituksissa] yrittää ottaa kaikki mukaan ja vaikka ei olisikaan paras kaveri niin haluaa silti vaikka saa valita oman parinsa niin ottaa silti sen huonommankin pariksi jos se kysyy. (Katariina)

Kaikki asiat toteutuu meidän joukkueessa tosi hyvin. Ei oo mitään isoja riitoja ja kaikki on kavereita kaikkien kanssa. Sit meil on kaikki sisäpiirijuttuja ja puhutaan keskenään kaikista asioista joukkueen kanssa mitä muut ei tiiä. (Maria)

Urheiluseurassa oli viitteitä ryhmän jakautumisesta pienempiin porukoihin, jonka Katariina koki ikäväksi:

Välillä jotku vaan syötteele parhaiden kavereiden kans [urheiluseuran harjoituksissa] nii se tuntuu välillä vähän ikävältä. (Katariina)

Opettajien ja valmentajien kannattaisi miettiä, kuinka jakaa ryhmiä liikuntatunneilla ja kuinka määrätä oppilaat valitsemaan parit itselleen. Liikuntatunneilla lajitavoitteiden lisäksi on kuitenkin tärkeää oppia myös sosiaalisia taitoja ja oppia tulemaan toimeen kaikkien erilaisten ihmisten kanssa. Opettajan ja valmentajan käyttäessä omaa valtaansa, hän voi vaikuttaa siihen, että ryhmä ei jakaantuisi vaan kaikki oppisivat tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa. Vasaraisen ja Haran (2005) mukaan ryhmähenkeä voi parantaa muuan muassa luomalla liikuntatilanteisiin paljon tilanteita, joissa lasten täytyy olla yhteistoiminnallisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat tuntemaan toisiaan, tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa ja heidän yhteishenkensä paranee. Opettajan ja valmentajan tulee kuitenkin huolehtia siitä, että vuorovaikutus on myönteistä, muuten on vaarana, että yhteishenki ainoastaan huononee. (Emt., 105.)

5.4 Sosiaaliset suhteet

Liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksiin osallistuu monia henkilöitä. Ryhmässä on opettaja/valmentaja, mahdollisesti ohjaaja ja vertaiset. Lisäksi taustalla toimivat vanhemmat. Kaverit ovat olleet oppilaiden mielestä tärkeimpiä liikuntakiinnostukseen vaikuttavaista lähteistä ja näin oli myös tutkimuksessani (ks. Nupponen, Aittasalo & Paronen 2014, 62). Tutkimukseni vastaajat eivät nostaneet haastatteluissa esille valmentajan tai opettajan roolia ja sen vaikutusta heidän motivaatioonsa. Kyselylomakkeissa tuli muutama maininta hyvästä opettajasta ja innokkaasta valmentajasta. Liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa tärkeintä oli se, että siellä oli kavereita. Urheiluseuran harjoituksia ajatellen voidaan pohtia sitä, että moni saattaa harrastaa lajia ainoastaan sen takia, että kaveri harrastaa myös. Voidaankin miettiä sitä, kumpi on ensin: oma kiinnostus tietynlaista liikuntaa kohtaan vai innostuminen tietystä lajista, kun kaveri kehuu ja harrastaa itse sitä. Monesti suurin syy tietyn harrastuksen aloittamiselle on juuri se, että hyvä kaverikin harrastaa lajia.

Valmentaja ja opettaja

Valmentajan ja opettajan merkityksistä ei juuri puhuttu haastatteluissa. Ainoastaan Marian haastattelussa puhuttiin valmentajan merkityksestä. Maria nosti hyvän valmentajan

kriteereiksi sen, että valmentaja auttaa pelaajia ja on kiinnostunut valmentamisesta. Hyvä valmentaja myös kannustaa pelaajia kaikissa tilanteissa ja tekee harjoituksista mukavat.

”Se [valmentaja] on sellanen jos pelaajilla on vaikeuksia niin se auttaa ja on kiinnostunut lajista... Ja treeneissä on hauskaa. [...] ku jos sitä [valmentajaa] oikeesti kiinnostaa ja haluaa auttaa. Ja jos mennee huonosti nii sit kannustaa ja on kivaa. (Maria)

Hämäläisen (2008) tutkimuksessa 18–27-vuotiaat nuoret aikuiset kirjoittivat lapsuuden aikaisista ja nykyisistä valmentajistaan. Tutkimuksessa selvisi, että valmentajalta odotettiin asiantuntemusta, omistautumista ja esimerkillisyyttä terveiden elämäntapojen suhteen. (Berg & Piirtola 2014, 79.) Tutkimuksessani yksi vastaaja nosti esille valmentajan omistautuminen eli Marian kertomana se ilmeni kiinnostuksena lajia kohtaan ja haluna auttaa pelaajia kehittymään.

Ystävät

Kaikissa kuudessa teemassa puhuttaessa ystävien merkitys nousi vahvasti esille. Suurin syy tulla harjoitukseen monesti löytyi siitä, että ryhmässä on hyviä ystäviä. Ystävien puuttuminen oli kaikista ikävintä urheiluseuran harjoituksissa ja kaverit puolestaan suurin viihtymiseen vaikuttava tekijä. Kavereiden merkitystä vastaajat kuvailivat seuraavalla tavalla:

Siellä [urheiluseuran harjoituksissa] tapaa niitä kavereita ja niistä saa sitä voimaa. Kaverit jotenki tekee siitä olemisesta paljon mukavampaa.”(Karoliina)

Haluaa aina tulla harkkoihin ku tietää et näkee ne kaverit. (Sofia)

Vastaajille oli tärkeää, että kaikki ovat kavereita kaikkien kanssa ja että kaikki pystyvät tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa. Parannettavat asiatkin liittyivät siihen, että yhteistyötä tehdään kaikkien kanssa.

No ainakin et kaikki tekee yhteistyötä kaikkien kans [urheiluseuran harjoituksissa] ja et kukaan ei sano ettei halua olla tuon pari vaan kaikki on kavereita kaikkien kanssa. [...] Joskus vois parantaa siinä että ois et ei ois vaan niitten yksien kanssa vaan ois kaikkien kanssa. (Kristiina)

Hyvien ystävien merkitys on tärkeä myös koulun arjessa. Liikuntatunneissa puhuttaessa luokkakavereita pidettiin osaksi varmaan itsestään selvyytenä, niin heidän roolinsa ei korostunut kaikilla liikuntatunneilla, vaan muut asiat nousivat esille. Osalle oppilaista kuitenkin hyvien ystävien tuki on erityisen tärkeä liikuntatunneilla, jotta he eivät tunne olevansa yksin ja ystävät ovat tukena epäonnistumisissa ja vaikeissa tilanteissa.

On tosi hyviä kavereita luokalla.. Ehkä 4-5 niin ne on kuitenkin aina siellä ja tietää et on kuiteski niitä, jotka ei naura. Ja siis tuun mä toimeen muittenki kaa. (Elina)

Muuten aineistossa ei noussut merkittävää eroa luokka- ja joukkuekavereiden kesken. Toisille joukkuekaverit olivat läheisempiä kavereita ja toisille luokkakaverit. Osa pystyi puhumaan koulukavereiden kanssa pelkästään kouluasioita ja joukkuekavereiden kanssa kaikista omista henkilökohtaisista asioista. Osa ei tehnyt ystävien välillä mitään eroa, vaan kaikki kaverit olivat yhtä tärkeitä välittämättä siitä tutustuiko heihin koulun vai urheiluseuran kautta.

Aika tasapuolisesti molempien kanssa. Hmm... Noo molemmat on nin hyviä kavereita ei ei tarvi hirveesti erotella. (Kristiina)

Kaikkien ystävien kanssa vietettiin vapaa-aikaa ja suurin osa pystyi puhumaan omista henkilökohtaisista asioista ystävien kanssa. Merkittävään rooliin nousi myös sosiaalisen median kautta yhteydenpito, koska jokainen haastateltava mainitsi erikseen joukkueen yhteisen sosiaalisen median keskusteluryhmän.

Meillä on joukkueen kanssa semmonen oma keskusteluryhmä.[..] Joo kaikki joilla on se puhelimesta nii on siinä nii sitte niinku sitäkin kautta pitää myös yhteyttä toisiin. (Susanna)

Wallin, Saaranen-Kauppinen, Rosenberg ja Eskola (2014) tutkivat nuorten käsityksiä liikuntapäiväkirjojen jakamisesta sosiaalisessa mediassa. Tutkimustuloksien mukaan sosiaalista mediaa käytettiin sosiaalisten tekijöiden vuoksi. Sosiaalisissa tekijöissä korostui itsensä esittämisen tarve, sosiaalinen vertailu ja muiden käyttäjien rooli kannustajana. Sosiaalisesta mediasta on tullut yksi keskeinen identiteetin rakentaja ja yhteisöllisyyden kokemisen paikoista. (Emt., 78; 79; 82.) Tutkittavani eivät käyttäneet sosiaalista mediaa eli omaa keskusteluryhmäänsä liikuntapäiväkirjana vaan yhteydenpitovälineenä. Kuitenkin sillä oli havaittavissa samoja merkityksiä kuin Wallinin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2014) siinä, että kuuluminen keskusteluryhmään vahvisti joukkueen yhteisöllisyyden kokemuksia, jotka heijastuivat myös sosiaaliseen yhteenkuuluvuuden kokemuksiin.

Sosiaalisen median lisäksi myös joukkuekavereiden näkemistä vapaa-ajalla pidettiin hyvänä asiana. Urheiluseuran harjoitukset ovat lyhyet ja niiden aikana suhteiden luominen kaikkiin voi olla haastavaa. Vapaa-ajalla vietettynä aikana pystyy paremmin tutustumaan toisiin ja on helpompi jutella. Vanhempien rooli voi olla ratkaisevaa siinä, kuinka hyvin he tutustuvat muihin vanhempiin ja järjestävät vapaa-ajalla mahdollisuuksia joukkuekavereiden viettää aikaa keskenään. Kaikki olivat nähneet ainakin yhden kerran joukkuekavereita sovitusti vapaa-ajalla, mutta osa toivoi, että heitä näkisi useammin.

Se on hyvä ku kaikki on kaikkien kavereita ja sit ku me nähään muuallakin ku harkoissa nii se on hyvä. (Elina)

Vapaa-ajalla ilmoitettais et jonku kotona ois jotain tai mentäis vaikka yhdessä jollekin kentälle pelaamaan ja sais tutustuttua paremmin toisiin. (Katariina)

Osalle ryhmän jäsenistä joukkuekavereihin ei ole helppo tutustua pelkästään urheiluseuran harjoituksissa, koska suurin osa ajasta menee kuitenkin organisoituun harjoitteluun. Aikaa ystäväystävyyteen on ennen harjoituksia ja harjoitusten jälkeen pukukopissa.

Suurin ero koulukavereiden ja joukkuekavereiden välille tehtiin juuri vapaa-ajan näkemisen osalta. Monesti luokkakaverit asuvat samalla suunnalla, joten koulukavereiden kanssa on logistisesti helpompi viettää aikaa, kun taas joukkuekaverit asuvat eri puolella kaupunkia, jolloin vanhempien piti kyyditä autolla omia lapsiaan kavereille. Koulukavereita näkee useammin ja läheisemmän ihmissuhteen luominen heihin voi olla helpompaa.

Koulukavereitten kaa ollaan joka päivä tekemisissä mutta harkoissa sit keskustellaan kaikesta mitä on tapahtunu viikon aikana. [...] ja siis kyllä mää niinku koulukavereiden kans oon tosi läheinen ja ollaan koulun jälkee aina jonku luona. (Karoliina)

Ystävien merkitys korostui myös siinä, että moni nimesi parhaimmaksi muistokseen koripallossa pelimatkat. Pelimatkoilla on paljon muutakin merkitystä kuin pelkkä kilpaileminen. Pelimatkoilla joukkueen jäsenet pystyvät tutustumaan toisiinsa paremmin ja saavat viettää aikaa yhdessä harjoitussalin ulkopuolella, jota juuri yksi vastaaja kaipasi. Pelimatkoihin yhdistyy myös itse pelaaminen, joka oli vastaajien mukaan yksi suurimmista syistä harjoituksissa viihtymiseen. Pelimatkat vahvistavat joukkueen yhteishenkeä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Pelien voittaminen ja kilpailu muita vastaan eivät korostuneet, vaan yhdessä olo oli kaikista tärkeintä ja motivoivinta.

Pelireissut ku siellä kaikki on porukalla ja kaikki on samassa bussissa ja kaikki juttelee kaikille. (Kristiina)

Ystävien vaikutusta motivaatioon on tutkittu paljon. Lehmuskallion (2011) tutkimuksessa selvitettiin 11–12-vuotiaiden kaupunkilaisten ja 15–16-vuotiaiden nuorten omia näkemyksiä tärkeimmiksi liikuntakiinnostuksiin vaikuttavista tekijöistä. Kyseinen tutkimus oli hyvin lähellä omaa aihettani selvittäessäni lasten mielestä tärkeimpiä syitä

harjoituksissa viihtymiseen, vaikkakin olin rajannut aiheeni koskemaan vain sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Lehmuskallio (2011) totesi tutkimuksessaan, että kavereilla näyttäisi olevan eniten vaikutusvaltaa liikuntakiinnostusta lisäävistä tekijöistä. (Emt., 27–30.) Tutkimuksessani tulen samaan johtopäätökseen Lehmuskallion kanssa kavereiden merkityksestä liikuntaharrastuksessa. Ystävien merkitys on suuri liikuntaharrastuksen kiinnostusta lisäävänä, motivaatioon positiivisesti vaikuttavana ja suurimpana syynä harjoituksissa viihtymiselle.

Ladd, Herald-Brown ja Kochel (2009) ovat tutkineet ystävien merkitystä koulussa viihtymisen kannalta. Suhteet luokkakavereihin ovat olleet keskeisimpiä tekijöitä siihen, miten koulussa viihdytään, kuinka kouluun suhtaudutaan ja sitoudutaan ja mitä asenteita ja tunteita oppilaille kehittyy koulua kohtaan. Ystävien merkitys on korostunut sosiaalisena ja emotionaalisenä tukena. (Emt., 323; 329.) Tutkimukseni rajautui vain liikuntatuntien ja urheiluseuran harjoituksiin, mutta sain samanlaisia tuloksia kuin muutkin tutkijat ystävien ja vertaisten merkityksestä motivaation ja viihtymiseen. Liikuntatunneilla varsinkin emotionaalisisissa tilanteissa ystävien tuella oli suuri merkitys.

Ystävät ovat monesti suurin syy tulla harjoituksiin raskaan koulupäivän jälkeen ja heistä saa voimaa jatkaa harrastusta jos motivaatiota ja innostusta ei muuten löydy. Joukkueen sisäpiirijutut luovat ryhmälle omat puheenaiheet, jotka erottavat heidät muista ryhmistä ja tämän kautta kaikki tuntevat olevansa ryhmän jäseniä. Ystävien apua ja tukea tarvitaan koululiikunnassa, jotta uskaltaa osallistua ja epäonnistua. Kaikista tärkeintä on kuitenkin, että hyvään ystävään voi luottaa kaikissa tilanteissa ja se luo turvallisuuden tunteen liikuntatunneille ja urheiluseuran harjoituksiin, mikä mahdollistaa oppimisen, yrittämisen, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset sekä antaa eväät koko elämänterveystietävään liikunnan harrastamiseen.

6 Johtopäätökset

Osallistuminen liikuntatunneille on yksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkki (Soini 2006, 26). Kokemukset osallistumisesta ovat kuitenkin hyvin erilaiset koululiikunnassa ja urheiluseuran harjoituksissa. Urheiluseuran harjoituksissa osallistumisessa ei ollut ongelmia, mikä ei ollut yllätys, koska liikuntaharrastukseen yleensä osallistutaan vapaaehtoisesti. Urheiluseuran harjoituksissa tärkeintä ei ollut vain osallistuminen vaan parhaan tekemistä ja yrittämistä pidettiin suuressa arvossa. Koululiikunnassa jo muutama oppilaan osallistumattomuus laski muiden tunneille osallistuvien motivaatiota ja osallistumisinnostusta. Yksilön oma innokkuus ja osallistuminen liikuntatunneilla sekä urheiluseuran harjoituksissa tarttuu herkästi muihin. Tällöin muut yrittävät enemmän ja haluavat osallistua toimintaan. Tämä innostaa muita ja kukaan ei halua ryhmän paineen takia olla se ainoa, joka ei tee kunnolla. Valitettavasti myös se, jos ryhmässä on paljon sellaisia, jotka eivät halua osallistua, saattaa heidän osallistumattomuus laskea myös innokkaiden asennetta ja mieltä. Muutama osallistumattomuus kannustaa muitakin lopettamaan yrittämisen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa osallisuutta on käsitelty laajemmasta näkökulmasta kuin tässä tutkimuksessa. Bergin ja Piirtolan (2014, 74) mukaan osallisuudessa on keskeistä se, että toimintaan osallistujat pystyvät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin ja olemaan samalla vastuullisia tekemisissään. Ryan ja Deci (2009, 174) korostavat vielä vaihtoehtojen antamista ja omien valintojen tekemistä tärkeäksi liikuntatunneilla. Tutkimuksessani vastaajien käsitykset osallisuudesta oli paljon suppeampi ja heille merkitsi ainoastaan konkreettinen, fyysinen osallistuminen liikuntatunneille. Opettajan auktoriteettiin luotettiin ja tutkimuksessa ei tullut ilmi, että vastaajat olisivat kaivanneet enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia liikuntatunneille.

Tutkimukseni mukaan osallistumisen aktiivisuutta voi lisätä kiinnittämällä huomiota eriyttämiseen eli siihen, että jokaisella on oman tasoisia tehtäviä liikuntatunneilla ja siihen, että opettaja huomioi ja antaa palautetta kaikille oppilaille tasapuolisesti. Eriytämisen tärkeyteen liikuntatunneilla ovat päätyneet myös muut tutkijat (ks. Huovinen &

Rintala 2013, 383; Jaakkola 2010, 155). Tutkimuksessani vastaajat toivoivat taitotasosta välittämättä huomiota ja palautetta opettajalta. Liukkonen, Jaakkola ja Soini (2007, 165) korostavat vielä positiivisen palautteen saamista opettajalta, jolloin viihtyminen ja sisäinen motivaatio pysyvät korkealla koulun liikuntatunneilla.

Emotionaalisiin tilanteisiin suhtautumisessa oli eroja koululiikunnan ja urheiluseuran harjoitusten välillä. Emootiot ovat koululiikunnassa suuremmassa roolissa kuin muissa oppiaineissa, koska liikunnan oppimistilanteissa muut näkevät kaikkien suoritukset ja se vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen ja itsearvostukseen (Louhela 2012,41). Koululiikunnassa epäonnistumisiin muut ryhmäläiset olivat suhtautuneet negatiivisesti nauramalla. Urheiluseuran harjoituksissa yksi vastaaja oli kokenut kuiskimista ja tuijottamista epäonnistuneen suorituksen jälkeen. Nämä kokemukset olivat jääneet vastaajille mieleen ja se oli laskenut heidän innokkuuttaan jatkaa toimintaan osallistumista. Epävarmuus omasta itsestään ja epäonnistumisen pelko eivät täytä hyvän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkeistä sitä, että ryhmässä toimiminen on miellyttävää ja nautittavaa ja jokainen tuntee olevansa ryhmässä arvostettu ja ymmärretty (ks. Soini 2006, 26). Pahimmassa tapauksessa epäonnistumisiin negatiivisesti suhtautuminen aiheuttaa turvatomuuden tunnetta lapsille kuten Ruokosen, Kokkosen ja Kokkosen (2014) tutkimuksessa todettiin.

Koulun liikuntatunneilla ja urheiluseuran harjoituksissa suhtauduttiin eri tavalla kannustamiseen. Urheiluseurassa kannustettiin enemmän ja eri tilanteissa kuten kilpailutilanteissa, epäonnistumisissa ja onnistumisissa. Koululiikunnassa kannustaminen ei ollut niin luontevaa ja sitä tarjottiin vain hyväksi ratkaisuksi auttaa kaveria epäonnistumisen jälkeen. Koulussa ei kannustettu muita, koska oman liikunnanryhmän jäseniä ei tunnettu tarpeeksi hyvin ja osa ei edes ollut varma kaikkien nimistä. Liikuntatunneilla tutkittavien mielestä toimittiin myös enemmän yksin kuin pareittain tai ryhmissä, jolloin kannustaminen ei ollut luontevaa. Urheiluseuran harjoituksissa kannustamisella oli paljon positiivisia vaikutuksia ja se oli moniulotteisempaa. Kavereiden kannustus sai aikaan hyvän mielen, yrittämään enemmän, intoa yrittää uudelleen epäonnistumisen jälkeen ja kannustaminen auttoi jaksamaan paremmin. Liiallinen kannustaminen kilpailutilanteissa koettiin kuitenkin ikäväksi, koska se aiheutti negatiivisia tunteita osassa vastaajissa.

Kannustamalla muita ryhmän jäsenten osallistumisinnostus voi nousta. Jos heidät huomioidaan ryhmässä ja vertaiset kannustavat heitä, he haluavat yrittää uudelleen ja tehdä parhaansa, koska kannustamisesta tulee hyvä mieli. Samalla tavalla jos epäonnistumisen jälkeen kaveri sanoo, ettei se haittaa ja yritä uudelleen. Yleensä vertaisen tuki saa yrittämään uudelleen. Kuitenkin jos epäonnistumiseen suhtaudutaan negatiivisesti, laskee silloin henkilön motivaatio ja hän ei tunne oloaan hyväksytyksi ja ymmärretyksi ryhmässä. Tällöin henkilö ei uskalla yrittää uudelleen, koska hänelle saatetaan nauraa jälleen kerran. Tämänkin voisi estää, jos epäonnistumiseen suhtaudutaan oikealle tavalla ryhmässä, niin epäonnistumiset eivät vaikuta osallistumisinnostukseen. Alla olevissa kuvioista 1 ja 2 on kuvattu osallistumisen muutosta oppilaan epäonnistuessa.

Kuvio 1 kuvaa oppilaan roolia epäonnistumistilanteissa. Jokainen oppilas kokee liikuntatunneilla epäonnistumisia. Luokkakavereiden nauraessa epäonnistumiselle epäonnistuneen oppilaan itsetunto laskee ja hän ei halua ja uskalla yrittää uudelleen. Tällöin hänen osallistumattomuus vaikuttaa negatiivisesti muihin ryhmän jäseniin ja heidän osallistumisinnostus vähenee myös.



Kuvio 1. Oppilaan osallistumisen muutos epäonnistumistilanteissa.

Kuvio 2 kuvaa oppilaan tilannetta silloin jos epäonnistumisen sattuessa luokkakaverit negatiivisen suhtautumisen sijaan kannustaisivat epäonnistunutta oppilasta. Oppilaan itsetunto ei laske vaan hän uskaltaa ja haluaa yrittää uudelleen. Tällöin oppilas jatkaa osallistumista tunnilla ja hänen osallistuminen ja yrittäminen vaikuttavat positiivisesti muihin ryhmän jäseniin.



Kuvio 2. Oppilaan osallistumisen jatkuvuus epäonnistumistilanteissa.

Emotionaalisista tilanteista kilpailutilanteet herättivät vastaajissa keskustelua puolesta ja vastaan. Koululiikunnassa kilpailutilanteet aiheuttivat ahdistusta ja liiallisen kilpailun korostaminen aiheutti eripuraa ryhmän jäsenten välille. Yksi vastaajista kuitenkin piti kilpailua koululiikunnassa mukavana asiana, koska he olivat osallistuneet kilpailuun koko luokka yhdessä. Urheiluseurassa lapset ja nuoret yleensä tottuvat kilpailun olevan osa seuran toimintaa, elleivät he käy vain harrasteporukassa. Pelireissut koettiin mukavana asiana ja siellä tapahtuva kilpailu ei ollut ahdistavaa vaan mukavaa. Joukkuelajeissa kilpailu on yhteisöllisempi kokemus kuin yksilölajeissa.

Virkkusen (2011) mukaan kilpailun haitat on se, että kilpailu voi provosoida itsekkäseen toimintaan joukkueena ja yksilönä sekä oppilaiden erot tulevat helposti esiin kilpailutilanteissa. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan estämään kilpailun haittoja muuan muassa vaikuttamalla joukkueiden tasaväkisyyteen ja korostamalla muitakin asioita kuin pelin lopputulosta. Opettaja voi antaa positiivista palautetta taitojen älykkästä käytöstä, joukkueen kurinalaisuudesta, järkevästä taktiikasta ja siitä, miten joukkueen jäsenet kohtelevat toisiaan. (Emt., 45–46.) Teleman (2000, 55) mukaan kilpailusta ei ole tutkittuja positiivisia vaikutuksia koululiikunnassa ja kilpailun korostamisesta on vain haittaa lapsen kehitymiselle.

Zacheus ja Järvinen puolestaan tarkastelivat tutkimuksessaan vuonna 1923–1988 syntyneiden suomalaisten koululiikuntakokemuksia. Kielteiset kokemukset liikunnassa yleistyivät siirryttäessä nuorempiin vastaajiin. Kielteiset kokemukset liittyivät kilpailun yksipuoliseen korostamiseen, opettajien kyvyttömyyteen huomioida oppilaiden erilaisuus ja opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttö. (Berg & Piirtola 2014, 90.) Tutkittavien henkilöiden koululiikuntakokemuksista on aikaa paljon, mutta silti jotkut samoista asioista jakavat yhä koululiikuntaa. Edelleen koululiikunnassa täytyy kiinnittää huomiota

siihen, ettei kilpailua korosteta yksipuolisesti vieden huomion pois kaikesta muusta. Positiivista oli, että yksikään tutkittava ei nostanut opettajan käyttävän auktoriteettiaan väärin vaan pikemmin liikunnanopettajan auktoriteettiin, pätevyyteen ja osaamiseen luotettiin täysin.

Kilpailun tulevaisuus koulussa voi olla, että sitä käytetään yhteistoiminnallisena muotona. Kilpailu voi olla yhteistoiminnallisuuden muoto, jos siinä keskitytään lisäämään yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta. Kilpailu yhteistoiminnallisena muotona korostaa opettajan toimesta luokan, ryhmän tai joukkueen panosta mieluummin kuin yksilön. (Virkkunen 2011, 47). Yksi vastaaja nostikin positiivisesti esille koko luokan osallistumisen kilpailuun, jota voidaan luonnehtia yhteistoiminnalliseksi kilpailun muodoksi. Inhottavia kilpailukokemuksia tutkimuksessani olivat koko koulun kilpailut joihin oli pakko osallistua. Ratkaisuna kilpailun aiheuttamaan ahdistukseen voisi olla Virkkusen ehdottama yhteistoiminnalliset kilpailun muodot, joista yhdellä tutkimukseen osallistuneella henkilöllä oli positiivisia kokemuksia.

Ryhmän yhtenäisyyden osalta koulun liikuntatuntien ja urheiluseuran harjoitusten ryhmät erosivat toisistaan. Koululiikunnassa osassa ryhmissä luokan ryhmähenki ja ilmapiiri koettiin huonoksi, mikä näkyi myös liikuntatunneilla. Koulussa oman liikunnanryhmän jäseniä ei tunnettu kunnolla ja vaikutti siltä, että lukuvuoden alussa ei ollut käytetty tarpeeksi aikaa uuden ryhmän ryhmäyttämiseen ja ryhmäläisiin tutustumiseen. Yhdellä vastaajalla oli kuitenkin liikunnanryhmässä todella hyvä ryhmähenki ja kaikki pystyivät tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa. Urheiluseuran harjoituksissa ryhmän yhtenäisyys näkyi jo siinä, kuinka ryhmästä puhuttiin. Ryhmästä käytettiin muotoja ”meidän jengi” ja ”meidän joukkue”.

Ryhmän yhtenäisyyteen saattoi vaikuttaa se, että liikunnanopetusryhmät vaihtelivat vastaajien kesken. Osalla liikunnanryhmässä oli oman luokan oppilaat eli tytöt ja pojat samassa. Toisille liikunnanryhmässä oli oman luokan tyttöjen lisäksi myös rinnakkaisluokan tytöt. Osalla oli näiden vaihtoehtojen lisäksi ryhmään integroituna pienluokan oppilaita. Ryhmissä ei tunnettu vielä kunnolla muiden luokkien oppilaita ja sen vuoksi ryhmä oli jakautunut pienempiin porukoihin. Ryhmän jakaantuminen pienempiin porukoi-

hin koettiin ikävänä. Ryhmän yhtenäisyyden parantamiseksi vastaajat ehdottivat sitä, että opettaja päättää parit liikunnantunneilla, jolloin ei voisi valita pariksi parasta kaveriaan. Tämä tukee aikaisempaa tutkimusta siinä, että opettajan kannattaa valita liikuntatunneilla parit oppilaille (mm. Virkkunen 2011). Ryhmän yhtenäisyyttä voi Vasaraisen ja Haran (2005) mukaan parantaa se, että tunneilla käytetään yhteistoiminnallisia vuorovaikutuksen keinoja liikuntatunneilla. Vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat tuntemaan toisiaan ja tekemään yhteistyötä kaikkien kanssa. (Emt., 105.) Tutkittavien mukaan koulun liikuntatunneille toimittiin suuremmaksi osaksi yksin, joten vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa oli ollut vähäistä.

Lasten ja nuorten liikuntaharrastuksessa ystävien merkitys on korvaamaton ja tämä on todistettu jo hyvin monessa tutkimuksessa (mm. Nupponen, Aittasalo & Paronen 2014; Lehmuskallio 2011; Ladd, Herald-Brown & Kochel 2009; Weinberg & Gould 2011). Tässäkin tutkimuksessa sosiaalisista suhteista ystävillä oli suuri merkitys sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta. Liikuntatunneistakin sai mukavia jos tiesi, että siellä on edes muutama ystävä, jotka eivät naura epäonnistumiselle, kannustavat ja ovat tukena. Koulukavereiden ja joukkuekavereiden välille ei tehty eroja, vaan kummallekin pystyttiin puhumaan omista henkilökohtaisista asioista ja heidän kanssaan vietettiin myös vapaa-aikaa. Joukkuekavereiden kesken oli havaittavissa sosiaalisen median hyväksikäyttämistä vapaa-ajan yhteydenpitovälineenä. Wallin, Saaranen-Kauppinen, Rosenberg & Eskola (2014) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että sosiaalista mediaa voi hyödyntää yhteisöllisyyden kokemisen paikkana, jollaisena tutkittavani olivat oman sosiaalisen median keskusteluryhmänsä kokeneet.

Tutkimuksessani valmentajan, opettajan tai vanhempien rooli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta ei noussut merkittävään rooliin. Yhdessä haastattelussa puhuttiin valmentajan positiivisesta vaikutuksesta urheiluseuran harjoituksissa. Tärkeää oli valmentajan kannustaminen, auttaminen ja kiinnostus lajia kohtaan. Opettajan roolia sivuttiin muutamassa haastattelussa ja tärkeäksi koettiin se, että opettaja huomioi kaikki oppilaat taitotasosta riippumatta. Vanhempien vaikutuksesta ei puhuttu tutkimuksessa mitään. Nupposen, Aittasalon & Parosen (2014) tutkimuksessa käy ilmi liikunnallisesti aktiivisten vanhempien vaikutus omien lastensa liikuntaharrastukseen. Tutkimuksen

mukaan liikunnallisesti aktiiviset ja liikuntaan rohkaisevien vanhempien lapset liikkuvat enemmän kuin lapset, joiden kodeissa liikuntaa ei harrasteta tai siihen ei rohkaista tai tueta. Kuitenkin vanhempien vaikutus vähenee iän myötä ja vertaisten mielipiteet vaikuttavat eniten. (Emt., 57.) Tutkimuksessani vanhemmilla ei ollut minkäänlaista roolia ja vanhemmista ei puhuttu haastatteluissa ollenkaan.

Lopuksi vielä taulukot 3 ja 4, jotka yhdistävät tekemäni johtopäätökset vallitsevaan teoriaan sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Taulukoissa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kuusi tunnusmerkkiä ovat vasemmassa sarakkeessa ja oikeaan sarakkeeseen olen koonnut vastaajien käsityksiä siitä, mitkä asiat he kokevat tärkeiksi sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

Taulukko 3. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit urheiluseuran harjoituksissa.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit	Tärkeäksi koetut asiat			
Henkilökohtaiset asiat	Sisäpiirijutut	Luottamus	Voi puhua	
Osan ottaminen	Kaikkien osallistuminen	Yrittäminen	Parhaan tekeminen	Asenne
Vapaa-aika	Sosiaalinen media	Tutustuu paremmin	Viettää yhdessä	
Arvostettu ja ymmärretty ryhmässä	Suhtautuminen epäonnistumiseen	Kannustaminen	Kuuntelu	
Miellyttävä ja nautittava toiminta	Kaverit	Oman tasoiset jutut	Yhteistyö kaikkien kanssa	Parin valinta
Negatiivisen toiminnan välttäminen	Riidat -keskenään selvitetään	Suhtautuminen epäonnistumiseen	Kannustaminen	
Muut	Oppiminen ja kehittyminen	Kunto	Valmentaja	Itse laji

Taulukossa 3 ilmenee, että urheiluseuran harjoituksissa tärkeäksi koettiin joukkuekavereiden kanssa olevat sisäpiirijutut ja yhteydenpito myös vapaa-ajalla muuan muassa sosiaalisen median avulla. Miellyttäväksi osallistumisen urheiluseuran harjoituksiin tekivät sen, että yhteistyö onnistui jokaisen joukkueen jäsenen kanssa ja se, että jokai-

nen tunsivat voivansa olla pari kaikkien kanssa. Negatiivista toimintaa esiintyi urheiluseuran harjoituksissa ja tärkeäksi ryhmän jäsenet kokivat sen, että erimielisyydet selvitettiin keskenään ilman aikuisten puuttumista asiaan. Epäonnistumiseen suhtauduttiin kannustavasti, mikä sai joukkueen jäsenet yrittämään uudelleen.

Yksittäisiä mainintoja urheiluseuran harjoituksissa viihtymisestä saivat valmentajan kannustaminen, oppiminen ja kehittyminen, koripallosta lajina pitäminen ja kunnon koheneminen. Muut syyt tulivat ilmi kyselylomakkeissa, mutta niitä ei käsitelty haastatteluissa.

Taulukko 4. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit koululiikunnassa.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit	Tärkeäksi koetut asiat			
Henkilökohtaiset asiat	Joka päivä näkeminen	Ei tunne ryhmäläisiä		
Osanottaminen	Osallistumattomuus	Huono asenne	Yrittämättömyys	
Vapaa-aika	Viettää yhdessä			
Arvostettu ja ymmärretty ryhmässä	Ei voi tehdä yhteistyötä kaikkien kanssa	Suhtautuminen epäonnistumiseen	Ryhmän jakautuminen	
Miellyttävä ja nautittava toiminta	Kireä ilmapiiri	Yksin tekeminen	Ryhmän jakautuminen	
Negatiivisen toiminnan välttäminen	Kilpailullisuus	Riidat –opettaja selvittää	Suhtautuminen epäonnistumiseen	
Muut	Onnistuminen	Opettaja	Saman kertaus	Eri-laisuus

Taulukosta 4 ilmenevät merkitykselliset tekijät sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koululiikunnassa. Koululiikunnassa liikunnan ryhmäläisiä näkee joka päivä ja osalla sosiaalisten suhteiden luominen oli näin helpompaa kuin joukkuekavereiden kanssa. Osa vastaajista ei taas tuntenut edes nimeltään kaikkia liikunnan ryhmänsä jäseniä jolloin ystävyyskunta ei ollut muodostunut. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta haittasivat

ryhmän jakautuminen pienempiin porukoihin, kireä ilmapiiri tunneilla, negatiivinen suhtautuminen epäonnistumisiin. Kaikilla vastaajilla yhteistyön tekeminen ei onnistunut kaikkien ryhmäläisten kanssa ja tunneilla toimittiin todella paljon yksin. Positiiviseksi koululiikunnassa koettiin se, että siellä oli paljon erilaisia lajeja, joita pääsi kokeilemaan. Positiiviseksi koettiin myös se, että jokaisella oli ystäviä liikunnan ryhmässä ja heidän kanssaan vietettiin vapaa-aikaa yhdessä.

7 Pohdinta

Koululiikuntaryhmät olivat erilaisia jokaisella vastaajalla. Yhdellä vastaajista liikuntaryhmässä toteutuivat sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen tärkeäksi koetut asiat kuten aktiivinen osallistuminen tunnille, yhteistyön onnistuminen kaikkien kanssa, epäonnistumiseen suhtauduttiin kannustavasti ja oppilaat viihtyivät liikunnantunneilla. Kuitenkin haastatteluissa vastaajat nostivat esille koululiikunnan kehittämisen mahdollisuuksia. Tärkeimpänä kehittymisen kohteena näen koululiikunnan kilpailullisuuden muuttumisen yhteistoiminnalliseen muotoon, jolloin kilpailutilanteissa pyritään lisäämään yhteistyötä oppilaiden kesken eikä keskitytä yksittäisen oppilaan suoritukseen (ks. Virkkunen 2011, 47). Kilpailun liiallinen korostaminen aiheuttaa yhä oppilaille negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta ja yhteistoiminnallisuuden lisäämisellä kilpailutilanteet voisivat parantaa ryhmähenkeä ja oppilaat tutustuisivat toisiinsa kunnolla.

Fenomenografia toimi tutkimukseni metodologisena lähestymistapana hyvin. Käsitteksen ja kokemuksen tutkimisen ero ei välttämättä ole kovin suuri, mutta koen silti, että fenomenografia oli tähän tutkimukseen parhain mahdollinen lähestymistapa. Narratiivinen tutkimusote olisi voinut toimia myös, mutta varsinkin aineiston analysoinnissa fenomenografialle tyypillisen nelivaiheisen analysointiprosessin avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen oli hyvin tarkat ja spesifit kuusi tunnusmerkkiä, joita olisin voinut analysoida myös teorialähtöisesti (ks. Soini 2006, 26). Kuitenkin aineistolähtöisen analyysin avulla en etsinyt aineistosta vain valmiin teoreettisen viitekehyksen piirteitä, vaan aineiston analyysissä keskiöön nousivat lasten omat näkemykset ja kokemukset sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Aineistolähtöinen analyysi mahdollisti sen, että pystyin tutkijana lähestymään aineistoa ilman teorian luomia ennakko-oletuksia.

Tutkimukseni luotettavuuteen on vaikuttanut monta asiaa. Olen tehnyt tutkimukseni huolellisesti, tarkasti ja rehellisesti. Olen noudattanut parhaani mukaan Hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa se, että olisin kerännyt aineistoa myös muulla tavalla kuin

haastattelemalla. Uusiautun ja Määtän (2013, 22) mukaan fenomenografiaa käytettäessä aineistoa kannattaa kerätä monella eri tavalla. Itse keräsin vain kyselylomakkeen ja haastattelun avulla ja kyselylomakkeen vastauksia ei ole otettu huomioon varsinaisessa aineiston analysoinnissa. Kuitenkin rajallisen ajan ja resurssien takia en kerännyt esimerkiksi kertomuksia tutkittavilta, jolloin tutkittavat, jotka ovat kirjallisesti lahjakkaita, eivät voineet ilmaista ajatuksiaan niin hyvin kuin suullisesti lahjakkaat.

Tutkittavilleni tutkijapositioni saattoi olla vaikea ymmärtää, koska heille olin kuitenkin ensisijassa valmentaja enkä tutkija. Selitin tutkittavilleni, että tutkimusta teen tutkijan roolissa. Kerroin, että kyselylomakkeissa ja haastatteluissa käsitellyt asiat eivät vaikuta urheiluseuran toimintaan ja omaan toimintaani heidän valmentajanaan. Toimiessani joukkueen valmentajana haastateltavat eivät välttämättä uskaltaneet puhua rehellisesti urheiluseuran ja oman joukkueen asioista, koska tiesivät minun valmentavan heitä. Urheiluseuran harjoituksistakin nousi esille negatiivisia asioita, joten osaltaan onnistuin rohkaisemaan haastateltavat olemaan rehellisiä myös urheiluseuran harjoituksia koskevissa asioissa. Tutkittavien tuntemisesta etukäteen oli myös hyötyä tutkimusprosessissa. Haastattelutilanne oli haastateltaville helppo ja heidän ei tarvinnut jännittää tuntemattoman aikuisen seurassa. Uskon, että tämä auttoi haastateltavia puhumaan rehellisesti ja vapautuneesti koululiikuntaa koskevista kokemuksistaan ja käsityksistään.

En tiedä, miten tutkimustuloksiin olisi vaikuttanut se, että olisin valinnut tutkimusjoukoksi tuntemattoman ryhmän. Aineiston keruu tavan olisin muuttanut ryhmähaastatteluksi, jotta tilanne olisi tutkittaville helpompi. Tällöin vaarana olisi ollut, että kaikki eivät uskalla puhua omista kokemuksistaan ryhmässä. Vaarana olisi myös ollut, että aihe olisi ollut vaikea jollekin ja tutkimukseni olisi aiheuttanut haittaa tutkittaville. Tuttu tutkimusjoukko mahdollisti se, että asiasta olisi ollut helppo jutella kanssani myös jälkikäteen jos joku asia olisi jäänyt vaivaamaan.

Jälkikäteen olen pohtinut paljon kyselylomakkeiden käyttämistä haastattelurungon pohjana ja kyselylomakkeet olivat myös haastateltavilla mukana haastattelussa. Tarkoitukseni oli syventää aineistoa ja luoda jokaiselle yksilöllinen haastattelu. Kuitenkin vaarana oli se, että nojauduin liian paljon kyselylomakkeisiin. Jokaisessa haastattelussa käytiin

läpi samat aihealueet, mutta kyselylomakkeiden pohjalta osassa haastatteluissa joihinkin asioihin keskityttiin paljon enemmän. Haastateltavia saattoi myös ohjata liikaa kyselylomakkeet ja haastattelussa he eivät välttämättä enää miettineet asioita, vaan toistivat kyselylomakkeen vastaukset ajatellen, että heidän on pakko vastata samalla tavalla.

Haastatteluista olisi muodostunut erilaisia, jos kaikille olisi ollut yhteinen haastattelurunko ja jos haastattelu olisi ollut strukturoitu. Loppujen lopuksi olen kuitenkin tyytyväinen saamaani aineistoon ja se auttoi minua parhaiten tuomaan esille käsitysten kirjjon, jota en olisi saanut strukturoidulla haastattelulla aikaan. Tutkimuksen teossa on kuitenkin tärkeää muistaa huomioida tutkittavat. Tutkimuksessani tutkimuksen kohteena olivat 10–13-vuotiaat tytöt, joten olen tyytyväinen päätökseeni tehdä haastattelusta mahdollisimman helppo ja turvallinen tilanne lapsille.

Jälkikäteen olen tyytyväinen ratkaisuuni kerätä aineistoa molemmille tavalla. Haastattelutilanne saattoi jännittää etukäteen monia tutkimukseen osallistuvia ja oli hyvä, että haastattelussa haastateltavat saivat täyttämänsä kyselylomakkeen käteensä, koska haastattelussa keskusteltiin niistä aiheista. Osalle tutkittavista oli myös huomattavasti helpompaa kertoa omista käsityksistään kirjallisesti kuin suullisesti. Joissain haastatteluissa kävi siten, että kirjallisista vastauksista sai enemmän irti ja haastattelu ei juuri tuonut mitään uutta esille. Osalle tutkittavista taas haastattelu oli luontevampi tapa tuoda omia mielipiteitään esille ja kyselylomakkeeseen ei ollut viitsitty kirjoittaa kovin pitkiä vastauksia. Tällöin haastattelun aikana tutkittavien oli paljon helpompi puhua ja ilmaista omia mielipiteitään.

Hirsijärven ja Hurmeen (2008, 185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuutta lisää se, että tallenteiden kuuluvuus on hyvä ja litterointi noudattaa samaa linjaa ensimmäisestä haastattelusta viimeiseen haastatteluun. Haastatteluissa tein myös haastattelurunkoon muistiinpanoja, joita en kuitenkaan hyödyntänyt analyysissä, koska mielestäni en jokaisessa haastattelussa kirjoittanut systemaattisesti ylös samoja asioita. Aineiston litterointi oli helppoa, koska käytin laadukasta äänitysmenetelmää ja haastateltavien sanomisia ei tarvinnut arvailla. Lisäksi litteroin jokaisen haastattelun samalla tavalla systemaattisesti.

Keräämäni haastatteluaineisto oli mielestäni riittävä ja sen avulla sain vastattua tutkimuskysymyksiini. Viimeisissä haastatteluissa ei noussut enää merkittävästi esille uusia asioita, vaan teemoista nousi esille samoja asioita. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Aineiston riittävyttä voi perustella aineiston kylläntymisellä eli saturaatiolla. Saturaation ajatus perustuu siihen, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saavuttaa. (Emt., 62–63.) Haastatteluaineistossani tämä saturaatiopiste saavutettiin. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä se, jos aineistoa olisi kerätty ja analysoitu myös muulla menetelmällä kuin mitä itse tein.

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa voidaan käyttää hyväksi fenomenografian kategoriajärjestelmän luotettavuutta arvioiden. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kategoriajärjestelmää voidaan pitää luotettavana, jos kaikki yksittäiset haastattelut on mahdollista sijoittaa sen sisälle. Oleellisinta luotettavuuden kannalta on tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuuksiin sekä selkeät erot kategorioiden välillä. Tämä tarkoittaa erilaisten käsitysten huomioimista ja joustavuutta sekä sitä, että kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. (Emt., 169.) Tein mielestäni kategorioiden väliset erot selviksi ja otin aineiston analysoinnissa huomioon käsitysten erilaisuuden ja monimuotoisuuden. Kuvauskategorioissa on käsitelty asioita, vaikka vain yksi tutkittava olisi nostanut sen esille. Esimerkiksi sosiaalisista suhteista valmentajan roolia on käsitelty, vaikka se nousi esille vain yhdessä haastattelussa. Näin jokainen haastattelu on mahdollista sijoittaa kategoriajärjestelmään.

Olisin voinut haastatella toisessa urheiluseurassa harrastavia samanikäisiä tyttöjä. Kuitenkin haastattelujen litteroinnin ja analysoinnin alkuvaiheessa aineistoni oli mielestäni riittävä ja samat asiat toistuivat. Clarkeburnen ja Mustajoen (2007) mukaan otannan täytyy edustaa riittävällä tarkkuudella todellisuutta. Mitä pienempi otos on, sitä suuremmalla todennäköisyydellä se ei edusta todellisuutta riittävällä tarkkuudella. Suuremmassa otoksessa yksittäiset erityistapaukset taas vaikuttavat vain vähän lopputulokseen. Kuitenkin tietyn kulminaatiopisteen jälkeen otoksen suureneminen ei enää merkittävästi lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijat joutuvatkin tasapainoilemaan tutki-

muksen laadun ja resurssien rajallisuuden välillä. (Emt., 70–71.) Tutkimuksessani on kahdeksan yksilöhaastattelua ja resurssien rajallisuuden vuoksi en olisi voinut haastatella enempää. Haastattelut olivat laadukkaita ja suurempi määrä haastatteluita ei olisi tuonut lisäarvoa tutkimukseen.

Aaltion ja Puusan (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on vaikea arvioida. Validiteetti käsitettä käytetään monesti määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti tarkoittaa sitä, kuinka eheä tutkimuksen kohteeksi määritelty ilmiö on, tässä tutkimuksessa sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Sisäinen validiteetti on tutkimuksen päättelyketjujen läpivalaisua ja auki kirjoittamista. (Emt., 156.) Tutkimuksessani sosiaalisen yhteenkuuluvuuden käsite on tarkasti määritelty, mutta tutkimustuloksieni valossa olen kirjoittanut auki sen, miten tutkittavani sen kokevat ja mitä asioita he pitävät tärkeänä sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa. Tutkimustulokset olen yhdistänyt vallitsevaan teoriaan ja olen tehnyt johtopäätökset luvusta löytyvät taulukot, joissa avaan tutkittavani kokeman sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja sen, miten se on yhteydessä vallitsevaan teoriaan. Sisäisestä validiteetista olen perustellut kaikki tekemäni valinnat ja kuvannut tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkasti, jotta sitä on lukijan helppo seurata ja arvioida tekemiäni ratkaisuja.

Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu sekä tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus. Tutkimuksen tavoitteena on se, että tutkimus kuvastaisi mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa. Tärkeää on ymmärtää, että tutkijan tekemät valinnat ja tulkinnat vaikuttavat tutkimuksessa eri tavalla eri vaiheissa. Luotettavuuden tarkastelussa oleellista on käytettyjen metodien kuvaus ja jäljitettävyyys. (Aaltio & Puusa 2011, 157.) Ymmärrän sen, että tekemäni valinnat ja rajaukset ovat vaikuttaneet tutkimustuloksiini ja erilaisissa ympäristöissä eri tutkittavien kanssa tulokset olisivat voineet olla erilaiset. Olen kuvannut valitsemani tutkimusjoukon käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa eli kenenkään yksittäinen kokemus ei ole samanlainen kuin toisen. Kokemuksista voi kuitenkin löytyä jotain yhteisiä piirteitä, joita olen kuvannut unohtamatta kuitenkin käsitysten välisiä eroavaisuuksia.

Tutkimustuloksien pohjalta on mahdollista kehittää koululiikuntaa osallistavaan suuntaan niin, että kaikki saadaan innostumaan liikunnasta. Suuri rooli tässä on opettajan tekemillä pedagogisilla ratkaisuilla ja kuinka opettaja puuttuu emotionaalisiin tilanteisiin liikuntatunneilla. Koulussa vallitsevaa liikuntakulttuuria voi muuttaa yhteisölliseen suuntaan, jossa varsinkin koko koulun välisiä kilpailuja käytetään harkitusti. Toivottavasti enää ei peruskoulun päättäneiltä tule esille negatiivisia kokemuksia koululiikunnassa, koska koululiikunnan tavoitteena on kuitenkin liikunnalliseen elämäntapaan ohjaaminen (ks. Opetushallitus 2014, 306). Siihen päästään vain ilon, onnistumisten ja oppimisen kautta.

Jatkotutkimusaiheena mielenkiintoista on seurata sitä, miten yhden viikkotunnin lisääminen liikuntaa vaikuttaa oppilaiden liikkumiseen ja viihtymiseen tunneilla. Liikunnalla oppiaineena on mahdollista nyt saadun lisätunnin ansioista vaikuttaa positiivisesti lasten terveyteen ja liikkumiseen. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta olisi hyvä tilaisuus selvittää laajemmin sitä, miten oppilaiden väliseen ryhmähenkeen, tunneilla vallitsevaan ilmapiiriin ja kaverisuhteita tukevaan ympäristöön voisi oppilaiden mielestä vaikuttaa parhaiten. Mielenkiintoista olisi myös tutkia laajemmin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vaikutusta oppilaiden viihtymiseen koululiikunnassa. Oppilaat osaavat itse vastata itseä koskeviin kysymyksiin, joten on helpointa ja viisainta kysyä sitä heiltä itseltään ja muokata liikunnantunteja oppilaiden viihtyvyyttä lisääviksi.

Liikunnan merkitystä lasten ja nuorten hyvinvoinnille ei voi kiistää (ks. Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 30). Koululiikunta tavoittaa suurimman osan lapsista ja nuorista vuosiluokilla 1-9. Koululiikunnan muuttaminen osallistavaksi, innostavaksi, motivoivaksi ja hauskaksi toiminnaksi on tärkeää, jotta kaikki lapset ja nuoret saataisiin innostumaan liikunnasta. Tutkimukseni mukaan koululiikunnassa on tärkeää kiinnittää huomiota sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, koska sillä on vaikutusta lasten viihtymiseen koululiikunnassa. Kiinnittämällä huomiota sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen osallistumisaktiivisuus nousee liikuntatunneilla. Kavereiden kannustaminen ja ryhmäläisten positiivinen esimerkki vaikuttavat kaikkiin ryhmän jäseniin ja epäonnistumistenkin jälkeen toimintaan halutaan osallistua.

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta ei pidetä niin tärkeänä motivaation osa-alueena kuin koetua pätevyyttä tai autonomiaa (Ryan & Deci 2009, 178). Tutkimuksessani kuitenkin ryhmähenki, ryhmän yleinen ilmapiiri, kannustaminen, ystävien merkitys, osallistumisen aktiivisuus, positiivinen asenne ja parhaansa tekeminen koettiin asioiksi, jotka lisäävät viihtyvyyttä ja motivaatiota erilaisissa liikuntatilanteissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa lasten viihtymisen on todettu olevan yhteydessä lasten ja nuorten kokemaan sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, autonomiaan ja tehtäväilmastoon (Nieminen & Nieminen 2012, 37). Tutkimuksessani tarkentuivat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tärkeimmäksi kokemat asiat lasten näkökulmasta.

Tutkimuksestani on hyötyä kaikille opettajille, ohjaajille ja valmentajille, jotka ovat tekemisissä liikunnan opettamisen kanssa. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ei ole paljoa laadullista tutkimusta ja tutkimukseni kuvaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tärkeyttä lasten liikuntamotivaatiossa. Monet asiat voivat kauan kentällä olevista opettajista tuntua itsestään selvyydeltä, mutta lasten mielestä tärkeitä asioita ei kannata unohtaa. Lasten osallisuuden lisääminen kouluissa ja heidän mielipiteensä kuunteleminen heitä itseään koskevissa asioissa on tärkeää. Tutkimuksessani kohde oli liikunta, mutta lasten kuunteleminen kouluun vaikuttavista asioista koskee kaikkia oppiaineita.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat -perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan, toim. Anu Puusa & Pauli Juuti. Vantaa: Hansaprint, 153–180.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja, toim. Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Rauma: West Point, 114–160.

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, toim. Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa – tutkimuskatsaus 2000–2012. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Chen, A. & Ennis, C. 2009. Motivation and achievement in physical education. Teoksessa Handbook of motivation at school, toim. Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield. New York: Taylor & Francis group, 553-574.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Deci, E. The psychology of self-determination 1982. Toronto: Lexingtonbooks.

Deci, E. & Ryan, R. 2012. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. Teoksessa The Oxford handbook of human motivation, toim. Richard M. Ryan. New York: Oxford University Press, 85-107.

Duda, J. & Whitehead, J. 1998. Measurement of goal perspectives in the physical domain. Teoksessa *Advances in sport and exercise psychology measurement*, toim. Joan L. Duda. *FitnessInformation Technology*, 21–48.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1*, toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. 2007. *Liikunta –hyvinvointipolitiikan mahdollisuus. Suomalaisen terveystieteiden tutkimuskeskuksen tila ja kehittyminen 2006*. Helsinki: Yliopistopaino

Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.

Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. ja Lyyra M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31–37.

Heikkinen, E. & Vuori, I. 1980. *Liikunta ja terveys*. Helsinki: Tammi.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa *Etiikkaa ihmistieteille*, toim. Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvali. Helsinki: Hakapaino, 31–49.

Huotari, P. 2012. Physical fitness and leisure-time physical activity in adolescence and in adulthood. –A 25-year secular trend and follow-up study. LIKES –Research center for sport and health sciences. Jyväskylä: Kopijyvä.

Huovinen, T. & Rintala, P. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa *Liikuntapedagogiikka*, toim. Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen ja Arja Sääkslahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 382–394.

Huusko, M., & Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Härkönen A. 2009. Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen organisointi Suomessa. Teoksessa *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*, toim. Harri Hakkarainen. Lahti: VK-Kustannus, 43–53.

Jaakkola, T. 2009. Valmennuksen pedagogiikka ja didaktiikka lapsilla ja nuorilla. Teoksessa *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*, toim. Harri Hakkarainen. Lahti: VK-Kustannus, 333–370.

Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämään ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede* 47, (6) 30–37.

Kirk, D. 2013. What is the future for physical education in the twenty-first century? Teoksessa *Debates in physical education*, toim. Susan Capel ja Margaret Whitehead. Lontoo: Taylor & Francis Group

Kokko, S. 2013. Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa, teoksessa *Liikuntapedagogiikka*, toim. Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–142.

Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Yhdeksäsluokkalaisten koululaisien raportoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyyden selittäjinä. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 45–50.

Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa *Liikuntapedagogiikka*, toim. Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa *Menetelmäviidakon raivaajat -perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*, toim. Anu Puusa & Pauli Juuti. Vantaa: Hansaprint, 267–280.

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45–51.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telema, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*, toim. Pilvikki Heikinaro-Jansson & Terhi Huovinen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 42–60.

Ladd, G., Herald-Brown, S. & Kochel, K. 2009. Peers and motivation. Teoksessa *Handbook of motivation at school*, toim. Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield. New York: Taylor & Francis group, 323-348.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Lehmuskallio, M. 2011. Ei VilleGalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 24–31.

Liimakka, S., Jallinoja, P. & Hankonen, N. 2013. Liikutaan ja/vai hengailaan? Liikunta ja kaverit ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien nuorten elämänkokonaisuudessa. *Liikunta & Tiede* 50 (6), 32–39.

Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa *Ryhmäilmiöt liikunnassa*, toim. Esa Rovio, Taru Lintunen & Olli Salmi. Tampere: Esa Print, 13–30.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*, toim. Pilvikki Heikinaro-Jansson & Terhi Huovinen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–170.

Liukkonen, J. 1998a. Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. LIKES-Research center for sport and health sciences. Jyväskylä: Kopijyvä.

Liukkonen, J. 1998b. Valmennus ja motivaatiotekijät. Teoksessa *Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa*, toim. Sarlin, E-L., Sarlin, H., Lintunen, T., Liukkonen J. & Pönkkö A. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 35–55.

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

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Tampere: Juvenes Print.

Lämsä, J. 2009. Lasten ja nuorten urheilu yhteiskunnassa. Teoksessa Lasten ja nuorten urheiluvallmennuksen perusteet, toim. Harri Hakkarainen. Lahti: VK-kustannus, 15–42.

Malmberg, L-E. & Little, T.D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa, Modernin motivaatiopsykologian perusteet, toim. Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.

Marton, F. 1981. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4. Viro: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkola, H., Koivikko, H., Peltoperä, A-E., Rahikkala, A., Kumpulainen, K. & Riekkilä, J. 2011. ActiveAquarium – virtuaaliakvaarion vaikutus lasten liikunta-aktiivisuuteen, motivaation ja tavoiteorientaatioon. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 33–39.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Nikander, A. 2007. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston edistäminen miesten jalkapallojoukkueen valmennuksessa. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Nikander, A. & Rovio, E. 2009. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston edistäminen. Teoksessa Ryhmäilmiöt liikunnassa, toim. Esa Rovio, Taru Lintunen & Olli Salmi. Tampere: Esa Print, 232–251.

Nieminen, R. & Nieminen, P. 2012. Juniorigolfareiden motivaatio ja viihtyminen golfharrastuksessa ja koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 49 (7), 36–44.

Nummenmaa A. & Nummenmaa T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Opetus, oppiminen, vuorovaikutus, toim. Marja-Liisa Julkunen. Vantaa: WSOY, 66–76.

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Nupponen, R., Aittasalo, M. & Paronen, O. 2014. Kahdeksaluokkalaisten suhtautuminen liikuntaan sekä sen yhteys sosiaaliseen lähipiiriin ja omaan liikuntaan. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 52–62.

Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Mikä meitä liikuttaa, Modernin motivaatiopsykologian perusteet, toim. Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–27.

Opetushallitus, 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.

Opetushallitus, 2012. Perusopetuksen tuntijako. Valtioneuvoston asetus 28.6.2012.

Saatavana www-muodossa:

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf (Luettu 13.1.2015)

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Saatavana www-muodossa:

http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi_perus- ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014 (Luettu 5.1.2015)

Polvi, S. 1998. Teenks' mä oikein? Jyväskylä: Kopijyvä.

Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Tammelin, T. & Laine, K. 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.

Reinikka, O., Sääkslahti, A. & Luukkonen, E. 2014. Ensimmäisellä luokalla motorista lisätukea saaneiden oppilaiden menestys koululiikunnassa sekä kokemuksia oppimisesta ja liikunnasta. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 41–48.

Roberts, G.C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals in motivational processes. Teoksessa *Advances in motivation in sport and exercise*, toim. Glyn C. Roberts. United States of America: Human Kinetics Publishers, 1-50.

Rovio, E. 2009. Tiimityöskentelyn kehittäminen. Teoksessa *Ryhmäilmiöt liikunnassa*, toim. Esa Rovio, Taru Lintunen ja Olli Salmi. Tampere: Esa Print Oy, 213–231.

Rukkinen, O. 2013. ”Kun kaikki ovat minulle mukavia” – Tärkeimpiä syitä urheiluseuran harjoituksissa viihtymiselle. Julkaisematon kandidaatin tutkielma.

Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.

Ruusuvuori, J. & Tittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus, toim. Johanna Ruusujärvi & Liisa Tittula. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Ryan, R. & Deci, E. 2009. Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning and well-being. Teoksessa Handbook of motivation at school, toim. Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield. New York: Taylor & Francis group, 171–195.

Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.

Saatavana www-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13523/9513926648.pdf?seq> (Luettu 30.3.2014)

Suomen koripalloliitto. Opetusmateriaali opettajille.

Saatavana www-muodossa:

<http://www.basket.fi/@Bin/36266/Koripallon+materiaali+opettajille.pdf> (Luettu 14.1.2015)

Suomen pesäpalloliitto. 105 pesäpallo onnistumista.

Saatavana www-muodossa:

http://105onnistumista.net/105_Onnistumista_light.pdf (Luettu 14.1.2015)

Tammelin, T. 2013. Liikuntasuosituksat terveyden edistämiseksi. Teoksessa Liikuntapedagogiikka, toim. Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen ja Arja Sääkslahti. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–73.

Telema, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa Haasteena huomisen hyvinvointi, miten liikunta lisää mahdollisuuksia? toim. Mari Miettinen. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä: Painoporras, 55-89.

Treasure, D. 2001. Enhancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach. Teoksessa *Advances in motivation in sport and exercise*, toim. Glyn C. Roberts. United States of America: Human Kinetics Publishers, 79-100.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

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

Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Many dimensions of child research. Teoksessa *How to study children? Methodological solutions of childhood research*, toim. Satu Uusiautti & Kaarina Määttä. Rovaniemi: Lapland University Press, 11–27.

Vallerand, R. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa *Advances in motivation in sport and exercise*, toim. Glyn C. Roberts. United States of America: Human Kinetics Publishers, 263-319.

Vallin, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Tampere: Vastapaino, 100–112.

Vasarainen, J. & Hara, A. 2005. *Nuorten valmentaminen joukkuelajeissa*. Helsinki: Edita Publishing.

Virkkunen, A. 2011. *Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*. Helsinki: Yliopistopaino.

Vuori, M., Kannas, L. & Tynjälä, J. 2005. Nuorten liikuntaharrastuneisuuden muutoksia 1986–2002. Teoksessa Koululaisten terveys ja terveystyytyminen muutoksessa, toim. Lasse Kangas. Jyväskylän yliopisto: Domus-Offset, 113–139.

Wallin, A., Saaranen-Kauppinen, A., Rosenberg, S. & Eskola, J. 2014. Liikun, siis jaan? Nuorten käsitykset liikuntapäiväkirjan jakamisesta sosiaalisessa mediassa. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 78–84.

Weinberg, R.S. & Gould, D. 2011. *Foundations of sport and exercise psychology*. United States of America: Human Kinetics.

Zimmer R. 2002. *Liikuntakasvatuksen käsikirja, Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Helsinki: LK-kirjat. Saksankielisestä alkuteoksesta *Handbuch der Bewegungserziehung –Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis* suomentanut Eva Himanen.

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake

1. Millainen on sinun mielestäsi hyvä ryhmähenki?
2. Millainen on sinun mielestäsi hyvä joukkuekaveri?
3. Mitkä asiat saavat sinut viihtymään urheiluseuran harjoituksissa?
4. Mikä on sinun mielestäsi ikävintä urheiluseuran harjoituksissa?
5. Millainen on sinun mielestäsi hyvä ilmapiiri koulun liikuntatunneille?
6. Millainen on sinun mielestäsi hyvä luokkakaveri koulun liikuntatunneilla?
7. Mitkä asiat saavat sinut viihtymään koulun liikuntatunneilla?
8. Mikä on sinun mielestäsi ikävintä koulun liikuntatunneilla?

Liite 2: Haastattelurunko

Urheiluseuran harjoitukset

Tausta

- Kuinka kauan olet pelannut korista?
- Miksi aloitit?

Omat kokemukset

- Mikä on paras kokemus/muisto koriksessa?
- Mikä on ikävin kokemus/muisto koriksessa?
- Mikä on kivointa koriksessa?
- Mikä on ikävintä koriksessa?

Kaverisuhteet

- Millainen on hyvä kaveri?
- Keskustelu henkilökohtaisista asioista ryhmän jäsenten kanssa?
- Vapaa-ajan vietto kavereiden kanssa?

Osallistuminen

- Osallistuuko kaikki? Miten ilmenee?
- Miksi osallistuu/miksi ei?
- Miten sais kaikki osallistumaan?

Harjoitukset

- Millaiset on normaalit harkat?
- Mitä tehdään? Miten toimitaan?

Viihtyminen

- Mitkä asiat sut saa viihtymään tunneilla? Miksi?
- Mitkä asiat on inhottavia liikuntatunneilla? Miksi?
- Miten sun mielestä viihtymistä voisi parantaa? Onko jotain ehdotuksia?

Koululiikunta

Tausta

- Millainen liikunnan ryhmä?
- Miten jaettu?

Omat kokemukset

- Mikä on paras kokemus?

-Ikävin muisto?

-Mikä on kivointa/ikävintä koululiikunnassa. Miksi?

Liikuntatunnit

Millainen on normaali liikuntatunti?

Mitä siellä tehdään?

Miten toimitaan?

Kaverisuhteet

-Millainen on hyvä kaveri?

-Henkilökohtaiset asiat?

-Vapaa-ajan vietto kavereiden kanssa?

Osallistuminen

-Osallistuuko kaikki? Miten ilmenee?

-Miksi osallistuu/miksi ei?

-Miten sais kaikki osallistumaan?

Viihtyminen

Mitkä asiat sut saa viihtymään tunneilla? Miksi?

Mitkä asiat on inhottavia liikuntatunneilla? Miksi?

Miten sun mielestä viihtymistä voisi parantaa? Onko jotain ehdotuksia?

Liite 3: Tutkimuslupapyyntö

Arvoisat vanhemmat!

Olen xxxx xx xxxxxxxxxxxxxxxx valmentaja ja opiskelen Lapin yliopistossa luokanopettajaksi. Teen pro gradu – tutkielmaa lasten viihtymisestä ja motivaatiosta urheiluseuran harjoituksissa ja koululiikunnassa. Selvitän tutkimuksessani korisjunioreiden mielipiteitä ja näkemyksiä urheiluharrastuksesta ja koululiikunnasta. Toteutan tutkimukseni haastattelemalla ja keräämällä kirjoitelmat xxxx xx xxxxxxxxxxxxxxxx. Aineiston keruu on tarkoitus toteuttaa tämän kevään aikana ennen ja jälkeen joukkueen harjoitusten. Haastattelut kestävät 15–20 minuuttia. Seuran johtaja XXXXXX XXXXXXXXXXXX on antanut luvan tutkimushankkeelle. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksesta voi vetäytyä milloin tahansa. Tutkimuksesta ei pysty tunnistamaan yksittäisiä lapsia ja nauhoitetut haastattelut ja kirjoitelmat hävitän asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksesta saadun tiedon perusteella lasten motivaatiota ja viihtymistä liikunnan parissa pystytään tukemaan paremmin ja koululiikuntaa sekä urheiluseuran harjoituksia voidaan kehittää paremmiksi. Annan mielelläni tutkimuksesta lisätietoja, yhteystietoni ovat alla.

Kysyn Teiltä tällä lomakkeella lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseen. Pyydän Teitä ystävällisesti täyttämään allaolevat kohdat ja palauttamaan lomakkeen seuraaviin harjoituksiin. Jokaiselta joukkueen jäseneltä kysytään myös kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiselle.

Ystävällisin terveisin,

Oona Rukkinen
 puh: xxxxxxxxxxx
 s-posti: xxxxxxxxxxx

Pro gradu – tutkielman ohjaajani:
 Tuija Turunen
 s-posti: xxxxxxxxxxx

Annan luvan lapseni osallistumiseen viihtyvyys ja motivaatio tutkimukseen keväällä 2014.

Lapsen nimi: _____

Päivämäärä: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

