

LIKUNNANOPETTAJA OPPILAAN ITSETUNNON VAHVISTAJANA

Laura Spiridovitsh

Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielma

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2016

TIIVISTELMÄ

Spiridovitsh, Laura. 2016. Liikunnanopettaja oppilaan itsetunnon vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 72 s., 2 liitettä.

Liikunnanopettajilla on lasten huoltajien ohella tärkeä merkitys lapsen kasvun ja kehityksen edistämisessä sekä itsetunnon vahvistamisessa. Itsetunto vaikuttaa jokaiseen ihmiseen kaikilla elämän osa-alueilla. Vaikka koulussa opitut tiedot ja taidot unohtuisivat kehityksen myötä, itsetunto pysyy mukana läpi elämän. Sen vuoksi ei ole yhdentekevää, miten liikunnanopettajat oppilaitaan kasvattavat, ja miten he tukevat oppilaiden itsetunnon rakentumista. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettaja voi omasta mielestään vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti. Lisäksi tämän tutkielman avulla pyritään antamaan liikunnanopettajille välineitä, joiden avulla he voivat tunnistaa vahvan tai heikon itsetunnon.

Tutkimus toteutettiin laadullisilla tutkimusmenetelmillä ja sen tieteenfilosofisena lähtökohtana oli fenomenografinen tutkimusstrategia. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla tammi-helmikuussa 2016. Tutkimusta varten haastateltiin neljää Keski-Suomessa työskentelevää liikunnanopettajaa, jotka olivat olleet työelämässä 10–35 työvuotta. Haastatelluista kaikki työskentelivät eri kouluasteilla, yksi alakoulussa, toinen yläkoulussa, kolmas sekä yläkoulussa että lukiossa ja neljäs lukiossa. Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi oli mies. Haastattelut toteutettiin jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti ja ne kestivät 40–60 minuuttia. Litteroitua tekstiä niistä kertyi 56 sivua. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen avulla selvisi, että tärkeimmät itsetunnon vahvistamisen keinot liikunnanopetuksessa ovat: eriyttäminen, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, pätevyyden kokemusten tuottaminen, positiivinen ja yksilöllinen palaute, yhteenkuuluvuuden ja autonomian vahvistaminen sekä psyykkisesti turvallisen oppimisympäristön rakentaminen. Jotta liikunnanopettaja tietää, kenen itsetuntoon hänen kannattaisi kaikkein eniten keskittyä, tulee hänellä olla välineitä tunnistaa oppilaan itsetunnontaso. Tutkimuksen avulla selvisikin, että liikunnanopettaja voi tunnistaa vahvan itsetunnon seuraavista asioista: oppilas luottaa omaan edistymiseen ja osaamiseen, oppilas sallii itselleen epäonnistumisia, hän tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, ja pystyy hyväksymään ne, lisäksi oppilaan vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa on positiivista. Toisaalta heikon itsetunnon voi tämän tutkimuksen mukaan havaita seuraavista asioista: muiden alistaminen ja opetuksen häiritseminen, vetäytyminen opetustilanteissa, paineensietoa vaativat tilanteet ovat oppilaalle hankalia ja oppilas on vähäisessä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa.

Tutkimus on ajankohtainen sen vuoksi, että 2016 voimaanastuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa itsetunnon rooli kasvaa aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Tämä tutkimus antaa liikunnanopettajille lisää tietoa itsetuntoon vaikuttamisesta. Tutkimus osoitti, että liikunnanopettajat kokevat voivansa vaikuttaa oppilaan itsetuntoon sitä vahvistavasti.

Asiasanat: *itsetunto, fyysinen minä, motivaatioilmasto, itsemääräämisteoria, pätevyyden kokemus*

ABSTRACT

Spiridovitsh, Laura. 2016. Physical educators enhancing pupils' self-esteem. University of Jyväskylä. Master's thesis in sports pedagogy, 72 p., 2 attachments.

Physical educators along with the legal guardians, play a significant role in the upbringing and development of a child as well as the strengthening of its self-esteem. Self-esteem has a major effect on our lives. We may forget the knowledge and skills we learned in school but self-esteem is ever present. For this reason, it is not indifferent how physical educators strengthen their pupils' self-esteem. In this Master's thesis the aim was to research, how physical educators can have a positive impact on a pupils' self-esteem. Furthermore, the aspiration for this thesis is to give physical educators the necessary tools on how to identify an individual with either a strong or weak self-esteem.

The research was carried out in a qualitative method where a phenomenographical research strategy was used as its scientific philosophic basis. The research material was conducted by themed interviews in January and February of 2016. The interviewees were four physical educators from Middle-Finland with 10–35 years of work experience. All were working in different educational tiers, one in primary school, the second in junior high school, the third in both junior and high school and the fourth solely in high school. Of the four interviewees 3 were female and one was male. The interviews were conducted personally with each interviewee and lasted from 40 to 60 minutes. The transcription of these interviews covers 56 pages. The research material was analysed in a material driven content analysis.

The research points out the key means on how to strengthen self-esteem in physical education and they are as follows: ability grouping, mastery-oriented motivational climate, producing experiences of competence, positive and individual feedback, a sense of belonging while strengthening autonomy and constructing a mentally safe learning atmosphere. In order to detect, which pupils' self-esteem needs the most attention, a physical educator needs to possess the necessary tools to detect a pupils' level of self-esteem. As a result of the research, a physical educator is able to recognize a strong self-esteem from the following: a pupil is confident of ones' strides and skills, the pupil allows themselves failures and mistakes, the pupil knows his or her strengths and weaknesses and is accepting of them and the pupils' interaction with other pupils is positive. On the other hand, a weak self-esteem, according to this research, can be identified by: the pupil trying to subjugate their fellow pupils and disturbing the teaching, withdrawal from teaching situations, situations where pressure tolerance is needed are challenging for the pupil and the pupils' interaction with fellow pupils is limited.

The research is topical because of the enactment of the basic education curriculum in 2016 where self-esteem is getting a significantly increased role in comparison to previous curriculums. This research gives physical educators further information on how to have an influence on self-esteem. The research showed that physical educators feel they are able to influence a pupils' self-esteem in a positive manner.

Thesaurus: *self-esteem, physical self, motivational climate, self-determination theory, perceived competence*

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 ITSETUNTO KÄSITTEENÄ	3
2.1 Itsetunto Harterin teorian mukaan	6
2.2 Fyysinen minä	9
2.3 Itsetunnon kehittyminen lapsuudesta nuoruuteen.....	10
3 ITSETUNTOA TUKEVA LIIKUNTAKASVATUS	13
3.1 Motivaatioilmasto.....	13
3.2 Itsemääräämisteoria	15
3.3 Pätevyyden kokemus	16
3.4 Palautteenanto.....	18
3.5 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa	19
4 ITSETUNTOINTERVENTIOIDEN TULOKSIA.....	21
5 ITSETUNTO OSANA OPETUSSUUNNITELMAA 1985–2014.....	23
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	26
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	27
7.1 Tutkimusmenetelmät ja -strategia	27
7.2 Aineiston keruu	28
7.4 Aineiston analyysi	33
8 TULOKSET	37
8.1 Oppilaan itsetunto liikunnanopettajan työssä.....	37
8.1.1 Vahvan itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa	37
8.1.2 Heikon itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa.....	39
8.1.3 Itsetunto liikunnanopetuksen ilmiönä.....	42
8.1.4 Itsetuntoon liittyviä haasteita liikunnanopettajien arjessa	43
8.1.5 Itsetunnon kannalta haasteelliset liikuntaympäristöt.....	44
8.2 Oppilaan itsetuntoon vaikuttaminen liikuntatunnin aikana.....	47

8.2.1 Oppitunnin rakenteen ja ilmapiirin yhteys oppilaan itsetuntoon.....	47
8.2.2 Itsetunnon vahvistaminen palautteella.....	50
8.2.3 Vuorovaikutus itsetunnon vahvistamisen välineenä.....	52
8.2.4 Yhteenkuuluvuus ja autonomian kokeminen itsetunnon vahvistajina	53
8.2.5 Oppilaan epäonnistumisiin reagoiminen	54
8.3 Oppilaan itsetunnon huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa	56
9 POHDINTA.....	58
9.1 Tutkimustulosten pohdinta	58
9.2 Luotettavuus ja eettiset näkökulmat	63
9.3 Jatkotutkimusaiheet	67
LÄHTEET	68
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Säännöllisin väliajoin iltapäivälehtien otsikoissa kerrotaan ihmisten ikävistä koululiikuntakokemuksista. Usein näiden tarinoiden taustalla on kokemus omasta huonommuudesta tai kokemus siitä, että on tullut aina viimeisenä valituksi liikuntatuntien joukkuejaoissa. Todennäköistä on, että näihin negatiivisiin liikuntakokemuksiin liittyy se, että ihminen ei ole oppitunnilla kokenut pätevyyttä tai toisaalta saanut täytettyä myöskään muita psykologisia perustarpeitaan. Näitä ovat pätevyyden kokemuksen lisäksi yhteenkuuluvuus ja autonomia (ks. Deci & Ryan 2000). Yksi liikunnanopettajan tärkeimmistä tehtävistä itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta onkin pätevyyden kokemusten rakentaminen, sillä yksilön kokemus hänen omasta pätevyydestään vaikuttaa hänen itsetuntoonsa (Bailey 2006, 398; Deci & Ryan 1985, 58–60). Telaman ja Polven (2007) mukaan pätevyydenkokemuksilla voidaankin tukea itsetuntoa. Itsetunnon vahvistamisen lisäksi jokaisella lapsella on sisäinen tarve kokea pätevyyttä (Borkoukis 2007). Jotta liikunnanopetuksesta jäisi tulevaisuudessa parempia muistoja, tulee liikunnanopettajien pystyä nykyistä paremmin tarjoamaan jokaiselle oppilaalle pätevyyden kokemuksia ja samalla tukea heidän itsetuntoaan.

Liikunnanopettajan rooli oppilaan itsetunnon vahvistajana kasvaa 2016 voimaan astuvassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa aikaisempia opetussuunnitelmia suuremmaksi. Itsetunto mainitaan lukuisia kertoja opetussuunnitelman tavoitteissa, ja lisäksi opetuksen ja kasvatuksen yhdeksi valtakunnalliseksi tavoitteeksi on asetettu se, että kasvatuksen tulee tukea ”kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16–17). Opetussuunnitelmassa asetettu tavoite on todella otettava opetuksen päämääräksi, sillä Liun, Wun ja Mingin (2015) tekemän meta-analyysin mukaan alhainen itsetunto on yhteydessä masentuneisuuteen, ahdistuneisuuteen, syömisongelmiin ja jopa itsemurha-ajatuksiin.

Sen lisäksi, että liikunnanopettajat ovat opetussuunnitelman sanelemana velvoitettuja vahvistamaan terveen itsetunnon kehittymistä, on itsetunnon vahvistamisella suuri vaikutus myös yhteiskunnallisesti. Carrollin ja Loumidisin (2001) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka kokevat pätevyyttä koululiikunnassa, harrastavat koulun ulkopuolella kovatehoisempaa liikuntaa kuin ne, jotka eivät koe pätevyyttä liikuntatunneilla. Lisäksi oppilailta, jotka saavat positiivisia kokemuksia liikunnanopetuksessa, on hyvät lähtökohdat jatkaa liikuntaa läpi elä-

män (Lintunen & Kuusela 2007). Yhteenvedon voidaan todeta, että liikuntatunnilla koettu pätevyys lisää fyysistä aktiivisuutta vapaa-ajalla ja negatiiviset kokemukset aikaansaavat päinvastaisen reaktion (Carroll & Loumidis 2001). Liikunnanopetuksessa tulisikin pyrkiä tuottamaan pätevyyden kokemuksia, jotka edesauttavat vahvan itsetunnon kehittymistä ja näin tukevat liikunnan harrastamista koko elämän ajan. Toisaalta kun asian kääntää pääläelleen siten, etteivät oppilaat saa liikunnanopetuksessa pätevyyden kokemuksia, on todennäköistä, etteivät he harrasta liikuntaa myöskään vapaa-ajallaan.

Liikkumattomuudella on suuri rahallinen merkitys yhteiskunnallisesti. Kolan, Vasankarin ja Luodon (2014, 885) mukaan liikkumattomuuden aiheuttamien suorien terveystaloudellisten osuus teollisuusmaiden terveydenhuollon kokonaiskustannuksista on 1,5–3,8%. Liikkumattomuudella on sekä suoria että epäsuoria kustannuksia yhteiskunnalle. Suoria kustannuksia ovat terveydenhuollon käynnit, lääkkeet, sairaalapäivät, toimenpiteet ja ennaltaehkäisy, kun taas epäsuoria kustannuksia ovat tuottavuuden heikkeneminen, sairauspoissaolot sekä ennenaikaiset kuolemat. (Kolu, Vasankari & Luoto 2014, 885.) Itsetunnon vahvistamisella onkin vaikutusta sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta, minkä vuoksi siihen tulisikin pystyä vaikuttamaan nykyistä tehokkaammin myös liikunnanopetuksessa.

Itsetuntoa on käsitteenä tutkittu runsaasti ja sen merkitys vaihtelee tutkijasta riippuen (mm. Borders, J.H 2014, 1; Cacciatore, Korteniemi-Poikela, & Huovinen 2008, 12; Burns 1981, 1). Huolimatta siitä, että itsetunnosta on tehty lukuisia tutkimuksia ja interventiokokeiluja, tutkimus liikunnanopettajan itsetuntoon vaikuttamisen mahdollisuuksista ilman erityisiä interventiokokeiluja on vähäistä. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on täyttää tämä aukko liikuntapedagogisessa tutkimuksessa vastaamalla siihen, miten liikunnanopettaja voi työssään rakentaa oppilaan itsetunnosta vahvemman ilman, että taustalla vaikuttaa tilapäinen interventiokokeilu. Tutkimuksen avulla lukijalle pyritään muodostamaan selkeä kuva siitä, miten liikunnanopettaja voi tunnistaa oppilaan vahvan tai heikon itsetunnon. Lisäksi tutkimus pyrkii antamaan liikunnanopettajalle lisää konkreettisia välineitä, joilla itsetuntoa voidaan liikunnanopetuksessa vahvistaa.

2 ITSETUNTO KÄSITTEENÄ

Itsetunto on jatkuvasti osa meitä, se vaikuttaa olemukseemme, ajatuksiimme, tekoihimme ja myös siihen, miten muut meitä kohtelevat ja ymmärtävät (Cacciatore, Korteniemi-Poikela, & Huovinen 2008, 12). Itsetunto ei määrittele pelkästään sitä, kuka sinä olet. Se vaikuttaa myös siihen, mitä ajattelet olevasi, mitä ajattelet voivasi tehdä ja minkälaiseksi ajattelet voivasi tulla (Burns 1981, 1.) Itsetunnolle käsitteenä löytyy lähes yhtä monta määritelmää kuin tutkijoitakin on. Itsetunto onkin yksi suosituimmista tutkimusaiheista nykyaikaisen psykologian tutkimuskentällä (Borders, J. 2014, 1). Käsitettä käytetään monissa eri yhteyksissä ja merkityksissä, ja sillä onkin jokaiselle lukijalle subjektiivinen merkitys. Itsetunto on käsitteenä hyvin monimerkityksellinen sen laaja-alaisen käytön vuoksi, ja sitä on hankalaa yksiselitteisesti määritellä (Stiller & Alfermann 2007). Aihealueen tutkijat ovat keskenäänkin erimielisiä siitä, mitä tarkoitetaan minällä, minäkuvalla, minäkäsityksellä, itsearvostuksella, itseluottamuksella ja itsetunnolla sekä siitä, ymmärretäänkö ne toistensa synonyymeinä vai eri asiaa tarkoittavina käsitteinä (Aho & Laine 1997, 16). Asiaa hankaloittaa entisestään se, että eri kielissä käytetään itsetunnosta erilaisia assosiaatioita herättäviä sanoja (Scheinin 2003, 8).

Kuten itsetunnolle myös minäkuvalle ja minäkäsitykselle on useita toisistaan poikkeavia määritelmiä. Osalle minäkuva, minäkäsitys ja jopa itsetunto tuntuvat olevan toistensa synonyymejä, toisille taas täysin toisistaan erotettavissa olevia käsitteitä. Keltikangas-Järvinen (2010, 16) ja Aho (1996, 9) pitävät minäkuvaa minäkäsityksen synonyyminä, joka kertoo millainen kokonaiskäsitys ihmisellä on itsestään. Toisin sanoen minäkäsitys kuvaa sitä, millainen käsitys ihmisellä on itsestään, kun otetaan huomioon yksilön arvot, omat taustat, asenteet, ulkonäkö, ominaisuudet ja tunteet (Aho & Laine 1997, 16; Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10). Toisaalta Burns (1981, 124) mukaan terve minäkäsitys koostuu itseluottamuksesta, sosiaalisuudesta, pätevyyden kokemuksista sekä siitä, että yksilöllä on positiivinen suhde omaan vartaloonsa.

Minäkäsitykseen kuuluu niin kognitiivinen puoli kuin affektiivinen ja itseä arvioiva puoli (Aho 1996, 9). Lintunen (2007) ehdottaa minäkäsityksen olevan moniulotteinen kokonaisuus, joka jaetaan moneen eri osa-alueeseen, joihin kuuluu esimerkiksi koettu fyysinen, sosiaalinen tai kognitiivinen pätevyys. Ahon (1996) sekä Ahon ja Laineen (1997) mukaan minäkäsitys opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Se millaisen minäkäsityksen ihminen itselleen luo, on riippuvainen siitä, millaista palautetta hän muilta ihmisiltä saa. Toisaalta yk-

silön minäkäsitys määrittelee sitä, miten hän toimii ja käyttäytyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Minäkäsityksen perusteella yksilö ottaa vastaan, valikoi ja jäsentää ympäristöstään informaatiota, jonka perusteella hän tulkitsee kokemuksiaan. Yksilö on vastaanottavaisempi sellaiselle informaatiolle, joka on samansuuntaista hänen minäkäsityksensä kanssa, kuin sellaiselle informaatiolle, joka on ristiriidassa minäkäsityksen kanssa. Minäkäsitys muodostuu ennen kaikkea vuorovaikutustilanteissa, joissa yksilö saa palautetta muilta ihmisiltä. (Aho 1996, 26; Aho & Laine 1997, 16, 24.)

Toisin kuin Aho ja Laine (1997), Scheinin (2003) uskoo yksilön muodostavan minäkäsityksensä itseohjautuvasti omien kokemustensa perusteella. Elämänkaarensa aikana ihminen muodostaa käsityksiä itsestään ja siitä todellisuudesta, jossa hän elää. Näitä käsityksiä läpikäymällä yksilölle syntyy itseä koskeva käsitejärjestelmä, joka muodostaa yksilön minäkäsityksen. (Scheinin 2003, 7.) Stiller ja Alfermann (2007) yhdistävät Ahon ja Laineen (1997) sekä Scheininin (2003) ajatuksia minäkäsityksestä. Heidän mukaan minäkäsitys on seurausta sekä sosiaalisesta että kognitiivisesta kehitysprosessista. He toteavatkin, että paras tapa tukea positiivisen minäkäsityksen kehittymistä on rakentaa pätevyyden kokemuksia ja vahvistaa onnistumisen kokemuksia (Stiller & Alfermann 2007).

Itsetunto on osa minäkäsitystä ja kuvastaa sen positiivisuuden määrää (Keltikangas-Järvinen 2010, 16). Stillerin ja Alfermannin (2007) mukaan minäkäsitys koostuu useista eri osa-alueista, kuten akateemisesta osaamisesta, sosiaalisista taidoista ja fyysisestä kyvykkyydestä. Muun muassa näiden eri osa-alueiden oman osaamisen itsearviointin perusteella yksilö muodostaa yleisen arvioin itsestään. Tätä arviota kutsutaan itsetunnoksi. (Stiller & Alfermann 2007.) Scheinin (2003, 8–9) puolestaan tiivistää itsetunnon vahvan yhteyden minäkäsitykseen siten, että minäkäsitys vastaa siihen, minkälainen omien kokemusteni perusteella olen, kun taas itsetunto heijastelee sitä, miten yksilö suhtautuu itseensä ja arvostaa itseään. Ahon ja Laineen (1997, 20) näkemys itsetunnosta tukee Scheininin (2003, 8–9) näkemystä, sillä heidän mukaansa itsetunto kuvastaa sitä, kuinka hyvin yksilö tiedostaa ja tunnistaa itsensä ja kuinka paljon hän arvostaa itseään. Scheininin (2003, 8–9) tavoin Aho ja Laine (1997, 20) toteavat itsetunnon keskeiseksi tekijäksi itsensä arvostamisen. Myös Burns (1981) yhtyy Scheininin (2003, 8–9) sekä Ahon ja Laineen (1997, 20) näkemykseen itsearvostuksesta itsetunnon osana. Hänen mukaansa positiivisella itsetunnolla tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee olevansa arvokas, arvostaa itseään juuri sellaisena kuin on ja on positiivinen itseään kohtaan (Burns

1981, 6). Yksinkertaisesti sanottuna itsetunto on yleinen arvio siitä, kuinka hyvin minällä menee (Fox 1997, 115).

Keltikangas-Järvinen (2010, 26) kyseenalaistaa yleisen käsityksen siitä, että itsetunto on ominaisuus, jota ihmisellä on joko paljon tai vähän, tai että se on joko huono tai hyvä. Hän myöntää, että jokaisella ihmisellä on hänelle tyypillinen niin sanottu yleinen itsetunto, joka koostuu muun muassa siitä, miten hän suhtautuu haasteisiin, miten hän uskoo pärjäävänsä elämässä ja siitä, miten hän luottaa itseensä. Keltikangas-Järvinen (2010, 26) kuitenkin korostaa, ettei itsetunto ole ominaisuus, joka ihmisellä joko on tai jota ei ole vaan se on kokonaisuus, joka muodostuu elämän eri osa-alueilla syntyvästä itseluottamuksesta.

Keltikangas-Järvisen (2010, 30) ja Scheininin (2003, 9) näkemykset itsetunnon pysyvyydestä ovat ristiriidassa keskenään. Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunto vaihtelee huomattavasti enemmän kuin minäkäsitys. Hänen mukaansa jatkuvat muutokset minäkäsityksessä, eli käsityksessä siitä millainen olen, saattavat olla seurausta persoonallisuuden ongelmista tai jopa psyykkisistä häiriöistä. Toisaalta onnistumisen kokemukset vaikuttavat positiivisesti itsetuntoon, kun taas epäonnistumiset tai pettymykset vaikuttavat siihen negatiivisesti. Näin ollen itsetunnolle sallitaan enemmän vaihtelua ennen kuin se luokitellaan minkäänlaiseksi häiriöksi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 30–31.) Sitä vastoin Scheininin (2003, 9) mukaan itsetunto ei muutu yksittäisten tilanteiden seurauksena. Hän toteaaakin, että nopeasti tapahtuvat muutokset saattaisivat olla identiteetin kannalta raskaita.

Seuraavaksi esittelen Keltikangas-Järvisen (2010, 17–23) kuuden pääkohdan määritelmän itsetunnosta, sillä se kuvastaa itsetuntoa moniulotteisena kokonaisuutena. Keltikangas-Järvisen mukaan 1) itsetunto on sitä, kuinka hyvänä itseään pitää. Toisin sanoen kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee ollen kuitenkin realistinen ja kykeneväinen huomioimaan omat huonot puolensa, sekä pyrkien kehittämään niitä paremmiksi. 2) Toisaalta itsetuntoa voidaan katsoa itsearvostuksen ja itsevarmuuden näkökulmasta. Itsearvostuksella voidaan kuvata sitä, uskaltaako yksilö vastakkaisten mielipiteiden ilmetessä pitää kiinni oikeaksi katsomistaan näkemyksistä tai puolustaako yksilö itseään siten, etteivät muut pysty loukkaamaan häntä. Itsevarmuudella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon yksilö uskoo voivansa vaikuttaa elämäänsä omilla ratkaisuillaan ja sitä, kokeeko hän pystyvänsä kontrolloimaan vastaan tulevia asioita. 3) Oman elämän ainutlaatuisuuden tunnistaminen on yksi itsetunnon osa-alue. Elämän tärkeys perustuu sisäiseen itsearvostukseen, jolloin yksilö ei ole riippuvainen muiden

mielipiteistä oman elämänsä arvioinnissa, vaan luottaa arvioissaan omaan tunteeseensa. Myös Ahon (1996) näkemys itsetunnosta tukee Keltikangas-Järvisen näkemystä itsetunnon arvioinnista ainutlaatuisuuden ja itsearvostuksen näkökulmasta. Ahon mukaan itsetuntoa voidaan arvioida sen perusteella, kuinka riippuvainen yksilö on ulkoisesta palautteesta. Hänen mukaansa heikolla itsetunnolla varustettu yksilö on altis ympäristön palautteille. (Aho 1996, 22.) Keltikangas-Järvisen (2010, 17–23) mukaan itsetuntoa voi tarkastella itsearvostuksen lisäksi myös 4) kykynä arvostaa muita ihmisiä. Ihminen, jolla on vahva itsetunto, pystyy näkemään oman osaamisensa, mutta hän ei elä harhaluulossa siitä, että hän olisi ainut ihminen, joka osaa. Yksilö on siis kykeneväinen näkemään sekä oman että toisten ihmisten osaamisen ja arvostamaan niitä. Lisäksi itsetuntoa voidaan tarkastella 5) itsenäisyyden ja riippumattomuuden näkökulmasta. Itsenäisyydellä ja riippumattomuudella Keltikangas-Järvinen tarkoittaa sitä, että yksilö, jolla on vahva itsetunto, uskaltaa asettaa itselleen myös yleisistä arvostuksista poikkeavia päämääriä ja pitämään niistä kiinni riippumatta muiden mielipiteistä. Yksilö kykenee elämään niin kuin itse haluaa, eikä niin kuin ympäröivä kulttuuri arvostaa. Itsetunto on myös 6) epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä. Jokainen kohtaa elämänsä aikana epäonnistumisia, mutta yksilö, jolla on vahva itsetunto, kykenee myöntämään epäonnistumisensa ilman, että se aiheuttaa itsetuntoon suuria kolauksia. Yksilö ymmärtää, että saattaa joskus tehdä asioita huonosti kuitenkin olematta kuitenkaan huono ihminen.

2.1 Itsetunto Harterin teorian mukaan

Kuten edellä on tullut esille, eri tutkijat määrittelevät itsetunnon ja siihen läheisesti yhteydessä olevat käsitteet, minäkäsityksen ja minäkuvan, hyvin eri tavoin. Seuraavaksi esittelen Susan Harterin (1999) ”The Construction of the Self: A Developmental Perspective” teoksessa esittelemän itsetunnon määritelmän. Harterin näkemys itsetunnosta vakuuttaa kokonaisvaltaisuudella ja sillä, että se perustuu Harterin useana vuosikymmenenä tekemiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Monet nykypäivänäkin tehdyt määritelmät itsetunnosta perustuvat alun perin Harterin esille tuomiin näkemyksiin.

Harterin (1999, 8) mukaan minäkäsityksen kehittyminen liittyy ennen kaikkea kognitiiviseen kehittymiseen (cognitive construction), vaikka siihen liittyy vahvasti myös sosiaalinen kehittyminen. Kaikista edellisistä itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymiseen liittyvistä teorioista poiketen Harter on ainut, jonka mukaan minä kehittyy ennen kaikkea kognitiivisen kehittymi-

sen seurauksena (vrt. Aho 1996; Aho & Laine 1997; Scheinin 2003; Keltikangas-Järvinen 2010). Burns (1981, 126) yhdistää näkemyksissään Harterin ja muiden edellä esiteltyjen tutkijoiden näkemyksen itsetunnosta. Hänen mukaansa itsetunto on sekä kognitiivisen että sosiaalisen kehityksen seurausta. Itsetunto käsitteen sijaan Harter on useissa tutkimuksissaan ja kyselylomakkeissaan käyttänyt itsearvostuksen (global self worth) käsitettä. Itsearvostuksella hän kuvaa sitä, millainen kokonaiskäsitelmä yksilöllä on itsestään. Hotulaisen ja Lappalaisen (2005, 103) mukaan Harterin (1985) esittelemä yksilön kokonaiskäsitelmä muodostuu muun muassa eri osa-alueilla omaksutuista tiedoista ja taidoista sekä koetusta kompetenssista esimerkiksi sosiaalisissa suhteissa, urheilussa ja akateemisessa osaamisessa (Hotulainen & Lappalainen 2005). Näiden eri osa-alueiden merkitys itsearvostukselle on riippuvainen siitä, kuinka tärkeänä tätä osa-aluetta pitää. Mitä tärkeämpi osa-alue ihmiselle on, sitä enemmän vaikutusta sillä on yksilön yleiseen itsearvostukseen. (Lintunen 2007.)

Harter (1999, 6, 15) perustaa oman näkemyksensä William Jamesin (1890) esille tuomaan teoriaan itsetunnosta. Harter (1999) viittaa Jamesin (1890) näkemykseen, jonka mukaan itsetunto koostuu kahdesta toisistaan selkeästi erotettavissa olevasta osa-alueesta: minä subjektina (I-self) ja minä objektina (Me-self). Minä subjektina koostuu neljästä osa-alueesta, joista ensimmäinen on itsetietoisuus (self-awareness) eli yksilön sisäiset tarpeet, ajatukset ja tunteet. Toinen osa-alue on minä toimijana (self-agency), jolla tuodaan esille näkökulma siitä, että yksilö luo itse omat ajatuksensa ja toimintansa. Kolmas alue on persoonan pysyvyys (self-continuity) eli ajatus siitä, että ihminen pysyy samanlaisena persoonana ajan edetessä. Neljäs piirre on minän koherenssi (self-coherence), jolla tarkoitetaan pysyvää käsitystä itsestä itseenä, yhdenmukaisena ja rajoitteisena kokonaisuutena.

Minä objektina rakentuu materiaalisesta minästä (material me), sosiaalisesta minästä (social me) ja henkisestä ominaisuuksista (spiritual me). Materiaalisella minällä kuvataan yksilön kehollisuutta sekä hänen omaisuuksiaan, kun taas sosiaalisella minällä tarkoitetaan muiden ihmisten kuvia ja käsityksiä kyseessä olevasta yksilöstä. Ihmisellä voi siis olla useita erilaisia sosiaalisia rooleja riippuen siitä, millaisia käsityksiä hänen läheisillään ja ympärillä olevilla on hänestä. Henkisellä minällä tuodaan esille yksilön sisin, eli se sisältää yksilön ajatukset, luonteen ja moraalin. Toisin sanoen henkisestä minästä puhuttaessa tarkoitetaan yksilön pysyviä näkemyksiä itsestään. Edellä esiteltyt osa-alueet ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa; alimmaisena on materiaallinen minä, keskimmaisena sosiaalinen minä ja ylimpänä henkinen minä. Voidaankin todeta minän olevan hierarkkinen ja moniulotteinen kokonaisuus. Moni-

ulotteinen näkökulma sisältää kognitiivisen, arviointiin sekä tunteisiin ja aisteihin liittyvän näkökulman. (Harter 1999, 6, 15.)

Niin kuin aikaisemmin esittelin, minä on Harterin mukaan pääosin kognitiivisista prosesseista koostuva rakennelma, siitakin huolimatta, että minä koostuu sekä kognitiivisesta että sosiaalisesta osa-alueesta (Harter 1999, 7–8). Kognitiivinen kehitys vaikuttaa minäkäsityksen kahteen keskeiseen tekijään: kykyyn eritellä ja kykyyn yhdistellä eli integroida. Kognitiivisen kehityksen myötä yksilö oletettavasti kykenee aikaisempaa paremmin arvioimaan itseään erilaisissa tilanteissa eri tavoin eli yksilön erittelykyky kehittyy. Toisaalta myös kyky integroida eli kyky yleistää kehittyy kognitiivisen kehittymisen myötä. Kun minästä puhutaan kognitiivisena rakenteena, ollaan erityisen kiinnostuneita siitä, miten kognitiivinen kehitys muuttaa minäkäsityksen rakennetta, eli tällaisesta näkökulmasta tarkasteltuna voidaan ajatella yksilöiden olevan samankaltaisia tietyllä kehitysasteella. Kuitenkin on ymmärrettävä, ettei kognitiivinen kehitys itsessään tuota positiivista ja kypsää minä-rakennelmaa (self-structure). Kognitiivisen kehityksen myötä ihminen kykenee aikaisempaa paremmin erottelemaan itsensä muista ja samalla arvioimaan omaa osaamistaan suhteessa muihin. (Harter 1999, 9.) Aho (1996, 28–29) on Harterin kanssa samaa mieltä siitä, että lapsen kasvaessa hänen erittelykykynsä kehittyy ja hän kykenee tekemään aikaisempaa tarkempia arvioita itsestään. Kuitenkin Harter korostaa tämän kehityksen olevan seurausta kognitiivisestä kehityksestä, kun taas Ahon mukaan kehitys tapahtuu sosiaalisten tekijöiden seurauksena. Muun muassa kognitiivisen erottelukyvyn kehittymisen seurauksena minä-systeemistä tulee aikaisempaa haavoittuvaisempi, mikä saattaa aiheuttaa myös negatiivisia reaktioita minän rakentumisessa (Harter 1999, 10–11).

Jos minää tarkastellaan sosiaalisesta näkökulmasta, ollaan kiinnostuneita yksilön sosialisatioprosessista, joka heijastelee lapsen ja hänen lähimmäistensä välistä vuorovaikutussuhdetta. Sosialisatioprosessi vaikuttaa erityisesti minän arvioivaan osa-alueeseen. Huomion kohteena ovat yksilöiden väliset eroavaisuudet. Ennen kaikkea ollaan kiinnostuneita siitä, ovatko yksilön henkilökohtaiset arviot itsestään suhteessa muihin positiivisia vai negatiivisia. (Harter 1999, 10.) Kuten kognitiivisella kehittymisellä myös sosialisatioprosessilla saattaa olla positiivisten vaikutusten lisäksi myös negatiivisia vaikutuksia yksilön minälle. Koska sosialisatio tapahtuu vuorovaikutussuhteissa läheisten ihmisten kanssa, on tärkeää, että lasta ympäröivät aikuiset ovat vastaanottavaisia, hyväksyviä ja kannustavia lasta kohtaan. Jos näin ei ole, on todennäköistä, että lapselle rakentuu hämärä kuva itsestään. Läheisten rooli minän kehityksessä on merkittävä. Harter toteaaakin, että lapsi, jota kannustetaan ja joka saa tukea omissa pyr-

kimyksissään, kokee ylpeyttä omista saavutuksistaan, ja juuri tällaiset kokemukset ovat omiaan tukemaan positiivisen minäkuvan kehittymistä. (Harter 1999, 12–13.)

Tässä tutkimuksessa itsetunto määritellään minäkäsityksen arvioivaksi osaksi eli itsetunto on arvio siitä, miten hyvin minällä menee. Itsetunnon ajatellaan rakentuvan sekä kognitiivisen kehityksen että sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Lisäksi itsetuntoa pidetään dynaamisena kokonaisuutena, joka muuttuu tai sen on mahdollista muuttua kehityksen, kokemusten ja vuorovaikutuksen seurauksena.

2.2 Fyysinen minä

Minästä on kehitelty moniulotteisia malleja, joissa fyysinen minä näyttäytyy minäkäsityksen keskeisenä osana, mutta toisaalta fyysistä minää voidaan tutkia myös itsenäisenä tutkimuksen alueena (Fox 1997, 111). Fyysinen minä on siis vain yksi minän osa-alue, ja sen tärkeys korostuu urheilussa ja liikunnanopetuksessa. Fyysiseen minäkäsitykseen vaikuttavat urheilussa tai liikunnanopetuksessa saadut tulokset ja saavutukset, jotka ovat riippuvaisia yksilön henkilökohtaisesta tulkinnasta sekä vertaisilta tai esimerkiksi opettajilta saadusta sosiaalisesta palautteesta. Minäkäsitys, mukaan lukien fyysinen minä, on vahvasti riippuvainen sosiaalisesta vertailusta eli vertaisryhmällä ja luokan ilmapiirillä on suuri vaikutus rakennusvaiheessa olevaan minäkäsitykseen. (Stiller & Alfermann 2007.)

Liikunnan harrastajilla on havaittu olevan positiivisempi fyysinen minäkäsitys ja itsetunto kuin niillä, jotka eivät liikuntaa harrasta (Stiller & Alfermann 2007). Fyysisellä aktiivisuudella on myös havaittu olevan positiivinen yhteys lasten ja nuoren psyykkiseen hyvinvointiin, erityisesti lasten itsetuntoon (Bailey 2006, 398). Sen lisäksi, että fyysinen aktiivisuus edistää psyykkistä hyvinvointia, se myös vähentää sitä uhkaavia tekijöitä. Baileyn (2006, 398) mukaan säännöllinen aktiivisuus vaikuttaa stressiin, ahdistuneisuuteen sekä masentuneisuuteen niitä laskevasti. Stiller ja Alfermann (2007) ovat todenneet Sonstroemin ja Morganin (1989) liikunta ja itsetunto malliin (EXSEM) viitaten, että liikunnan harrastaminen vaikuttaa ensin fyysiseen minäkäsitykseen siten, että yksilö kokee aikaisempaa enemmän fyysistä pätevyyttä ja hyväksyntää. Näiden kokemusten tulisi myöhemmin johtaa parempaan itsetuntoon. (Stiller & Alfermann 2007.) Toisin sanoen kehittämällä fyysisiä suorituksia ja saavuttamalla pätevyyden kokemuksia on mahdollista rakentaa positiivisempi fyysinen minäkäsitys ja samalla

kehittää yleistä minäkäsitystä. Foxilla (1997) on kuitenkin erilainen näkemys fyysisen pätevyyden yhteydestä itsetuntoon. Hänen mukaansa fyysisen pätevyyden yhteys itsetuntoon on osoittautunut matalasta kohtalaiseen. Hän toteaaakin, että ne, jotka ovat olettaneet fyysisen pätevyydenkokemuksen ja liikuntataitojen kehittämisen vaikuttavan itsetunnon vahvistumiseen, ovat joutuneet pettymään. Fyysisen pätevyyden kokemukset ovat interventiotutkimuksissa näyttäneet kehittävän itsetuntoa, mutta niillä ei ole ollut pidempiaikaista merkitystä. (Fox 1997, 123–124.)

Fyysisessä minässä ei ole kyse pelkästään yksilön kyvystä suoriutua fyysisistä tehtävistä, vaan siihen liittyy myös ihmisen keho eli ulkomuoto. Burns (1981) mukaan keho onkin minän kaikkein näkyvin ja aistittavin osa, minkä vuoksi se on aina niin itsen kuin muidenkin arvioitavissa. Positiiviset arvioit yksilön kehosta, sekä itseltä että muilta, ennustavat yleistä minäkäsityksen positiivisuutta. Toisaalta, jos yksilöllä on negatiivisia tuntemuksia omasta kehostaan, ne vaikuttavat koko minäkäsitykseen negatiivisesti. (Burns 1981, 51.) Nykyisen kaltaisessa länsimaisessa yhteiskunnassa ihmiskehon rooli on noussut merkittävään asemaan minän rakentajana. Foxin (1997) mukaan ihmiset luovat positiivisia mielikuvia itsestään muokkaamalla ja koristelemalla omaa kehoaan. Tämän kehon sosiaalisen ulottuvuuden seurauksena fyysisestä minästä on tullut kulutuksen kohde ja sosiaalista valuuttaa. Ihmiskehosta on tullut keskeinen osa koko minää, eikä sitä pysty tarkastelemaan ilman, että huomioi sen sosiaalisen merkityksen. (Fox 1997, 113.) Fyysiseen minäkäsitykseen vaikuttaa sekä kehon fyysinen suoriutuminen että kehon ulkomuoto ja näistä molemmista saatava palaute (itseltä ja muilta).

2.3 Itsetunnon kehittyminen lapsuudesta nuoruuteen

Itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymisestä on niin ikään esitetty monia erilaisia ja toisistaan poikkeavia malleja. Edellä on esitelty ristiriitaisia näkemyksiä siitä, kehittykö itsetunto kognitiivisen vai sosiaalisen kehityksen seurauksena. Sirkku Ahon ja Katariina Laineen (1997, 24) mukaan itsetunto ja minäkäsitys opitaan sosiaalisissa tilanteissa. Heidän mukaansa minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät yksilön eri elämäntilanteissa saaman palautteen sekä aikaisempien kokemusten perusteella. Aho ja Heino (2000) olettavat itsetunnon alkavan rakentua heti syntymästä lähtien huoltajan ja vastasyntyneen välisessä vuorovaikutuksessa. Vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa itsetunnon kannalta olennaista on se, kuinka rakastetuksi

ja hyväksytyksi lapsi itsensä kokee. (Aho & Heino 2000, 18.) Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisen kannalta läheiset ihmiset, kuten vanhemmat, kaverit ja opettajat ovat keskeisessä roolissa. Toimiessaan muiden ihmisten kanssa yksilö havainnoi toisten ihmisten reaktioita ja tekee niiden perusteella johtopäätöksiä, joiden perusteella hän toimii. Yksilö saa toiminnastaan palautetta, jonka perusteella hän tarkentaa ja rakentaa minäkuvaansa. (Aho 1996, 28.) Ahon ja Laineen (1997, 25) mukaan ”ihmisestä tulee sellainen kuin häntä kohdellaan ja hän arvostaa itseään sen mukaan, miten hän kokee itseänsä arvostettavan”.

Huolimatta siitä, että itsetunnon oletetaan alkavan kehittyä jo pienellä vauvalla, on peruskouluikä (n. 6–13-vuotiaat) nykykäsityksen mukaan itsetunnon muodostumiselle olennaisen tärkeä. Peruskoulu on monestakin syystä itsetunnon kehittymisen kannalta herkkää aikaa. Näinä ikävuosina lapsi on kehityksellisesti siinä vaiheessa, että hänen havainto-, arviointi- ja päätteilykykynsä kehittyvät tai ovat kehittyneet voimakkaasti. (Aho 1996, 28–29; Aho & Laine 1997, 25.) Lintusen (2007) mukaan lapsen kehityksessä tapahtuu muutos hieman ennen kouluiän alkamista, ja hän oppii sarjoittamiskyvyn eli laittamaan asioita järjestykseen ja vertailemaan. Tämän taidon oppimisen myötä lapset muuttavat monet asiat kilpailuksi (Lintunen 2007). Oppimiensa taitojen avulla lapsi kykenee aikaisempaa paremmin arvioimaan itseään sekä vertaisiaan, jolloin kuva itsestä muodostuu realistisemmaksi (Aho 1996, 28–29; Aho & Laine 1997, 25; ks. myös Lintunen 2007). Lisäksi kouluun mennessään lapsi irtautuu kodistaan ja samalla elämänpiiri laajenee. Elämänpiirin laajenemisen myötä lapsi saa lisää vertailukohteita, joihin itseään peilaamalla ja omaa osaamistaan testaamalla hän rakentaa identiteettiään. Vertaisryhmällä on keskeinen merkitys lapsen itsetunnon kehittymisen näkökulmasta. Kouluun tullessa palautteen saaminen lisääntyy valtavasti. Koulussa oppilas saa päivittäin palautetta sekä koulun henkilökunnalta että vertaistovereiltaan siitä, millainen hän on. (Aho 1996, 28–29.) Yhdistelemällä näitä erilaisia arvioita itsestään lapselle alkaa kehittyä yleinen itsetunto eli yleinen kuva ihmisarvostaan. Tämän kuvan syntymiseen vaikuttaa muun muassa kyky sisäistää ja yhdistellä eri elämän osa-alueiden arvioita itsestä. (Aro, ym. 2014, 14.)

Kouluun tullessaan lapset ovat yleisesti ottaen vahvoja itsetunnoltaan, mutta edellä mainittujen tekijöiden seurauksena monien lasten itsetunto heikkenee voimakkaasti ensimmäisten kouluvuosien aikana. Heikkenemistä tapahtuu 11–12-vuotiaaksi asti, minkä jälkeen sen oletetaan pysyvän suhteellisen samanlaisena. (Aho 1996, 30.) Keltikangas-Järvisen (2010, 33) näkemys murrosiän itsetunnosta tukee Ahon näkemystä, sillä Keltikangas-Järvisen mukaan itsetunto on murrosiässä luultua pysyvämpi ja vaihteluiltaan tasaisempi. Hänen mukaansa itse-

tunnossa tapahtuu kuitenkin vaihtelua varsinkin murrosiän alkuvaiheilla (12–14-vuotiailla), mutta hän toteaa samalla, että lapsuuden hyvä itsetunto säilyy usein hyvänä läpi murrosiän. Murrosikään ei liity kehityksellisestä näkökulmasta katsottuna itsetunnon laskua, sillä itsetunto ehtii useimmilla vakiintua jo ennen murrosikää (Keltikangas-Järvinen 2010, 33). Vaikka itsetunnossa ei Keltikangas-Järvisen (2010, 33) mukaan tapahdu suuria muutoksia murrosiässä, on Stillerin ja Alfermannin (2007) mukaan siirtymävaihe lapsuudesta varhaisaikuisuuteen yksi tärkeimmistä biologisista muutoksista ihmisen elämässä. Heidän mukaansa tämän siirtymävaiheen muutokset johtavat fyysiseen kehitykseen, jota säestää kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitysprosessi. Näillä kaikilla tekijöillä on vaikutusta minäkäsityksen (sisältäen itsetunnon) kehittymiseen (Stiller & Alfermann 2007). Peruskoulu onkin tärkeää aikaa itsetunnon rakentumisen ja vahvistumisen näkökulmasta.

3 ITSETUNTOA TUKEVA LIIKUNTAKASVATUS

Opettajat ovat velvoitettuja tukemaan oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä jo opetus-suunnitelman perusteiden (2014) sanelemana. Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen ja kasvatuksen yhdeksi valtakunnalliseksi tavoitteeksi on asetettu se, että kasvatuksen tulee tukea ”kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi” (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 16–17). Kyetäkseen täyttämään opetussuunnitelman asettamat tavoitteet on opettajan hyvä olla tietoinen itsetunnosta käsitteenä ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan siihen. Koulun rooli itsetunnon kehittämisessä on suuri. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan erityisesti lapsen ensimmäisinä kouluvuosina saama palaute vaikuttaa hänen käsitykseensä siitä, mitä hän osaa ja mitä hän ei osaa. Muodostamansa käsityksen perusteella lapsi tekee tärkeitä ratkaisuja elämässään, asettaa itselleen odotuksia ja tavoitteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–180.) Opettaja on keskeisessä roolissa oppilaan itsetunnon kehitysprosessissa. Opettaja voi vaikuttaa muun muassa oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen turvallisuuden tunteen kokemiseen. Ahon ja Heinin (2000) mukaan turvallisuuden tunne onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä itsetuntoa tukevan kasvatusympäristön luomisessa. Turvallisella kasvuympäristöllä tarkoitetaan sitä, että yksilö tuntee yhteisön toimintatavat ja säännöt, sekä on tietoinen siitä, mitä seuraa sääntöjen rikkomisesta. Lisäksi turvallisessa kasvuympäristössä yksilö kokee ilmapiirin hyväksyvänä, positiivisena sekä välittävänä. (Aho & Heino 2000, 24.) Seuraavaksi esittelen opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa itsetuntoon motivaatioilmaston, pätevyiden kokemusten tuottamisen, palautteenannon ja eriyttämisen näkökulmista.

3.1 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmasto määritellään tilannekohtaiseksi ympäristöksi, joka vaikuttaa toiminnan tavoitteisiin ja tuloksiin (Ames 1992). Motivaatioilmasto voidaan jakaa tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen orientaatioon riippuen siitä, miten yksilöt tulkitsevat ja mieltävät oppitunnin rakenteen tavoitteiden näkökulmasta (Duda 2001). Toisin sanoen motivaatioilmasto ja oppitunnin tavoiteorientaatio vaikuttavat siihen, valitsevatko oppilaat tehtävä- vai minäsuuntautuneen orientaation liikunnassa (Jaakkola 2002, 33).

Tehtäväorientoituneesta mallista on kyse silloin, kun motivaatioilmastossa arvostetaan kovaa työtä, yhteistyötä, oppimista (Standage, Gillison & Treasure 2007) sekä oppilaiden osallisuutta päätöksenteossa (Jaakkola 2002, 33). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa yksilö osallistuu toimintaan itsensä vuoksi. Sen takia tehtäväorientoitunut yksilö keskittyy tehtävien vaatimuksiin ja tekee kovasti töitä voittaakseen haasteet, jotka ovat yksilön omassa kontrollissa. (Jaakkola 2002, 41.) Tehtäväorientaatiolla on havaittu olevan yhteyksiä kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymisen vasteisiin, kuten pätevyyden kokemuksiin ja korkeampiin sisäisen motivaation kokemuksiin (Jaakkola 2002, 33). Opettaja voi tukea tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä tarjoamalla kaikille oppilaille pätevyyden kokemuksia korostamalla yksilön henkilökohtaista edistymistä, itsereflektointia, loppuun asti yrittämistä ja oppilaiden jatkuvaa osallistumista (Jaakkola & Liukkonen 2013).

Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla viitataan tilanteisiin, joissa korostetaan vertailua ja ihmisten välistä kilpailua sekä rankaistaa virheistä (Standage, ym. 2007). Tällaisessa motivaatioilmastossa oppilailla onkin tapana ajatella suorituskeskeisesti ja tuoda esille omaa parmuuttaan suhteessa muihin oppilaisiin. Teorian mukaan onnistumisena pidetään voittamista tai muita paremmin suoriutumista. (Hein & Hagger 2007, 150; ks. myös Jaakkola & Liukkonen 2013.) Minäsuuntautunut oppilas on siis riippuvainen muiden oppilaiden suorituksista, mikä tarkoittaa sitä, ettei toiminta ole yksilön omassa kontrollissa. Tämä voi johtaa siihen, että itsemääräämisoikeus laskee ja samalla myös sisäinen motivaatio laskee. Toisaalta yksilöllä, joka kokee pätevyyttä vain silloin kun hän suoriutuu paremmin kuin muut, on vähemmän mahdollisuuksia pätevyyden kokemiseen. (Duda 2001.) Minäsuuntautuneesta motivaatioilmastosta voidaan yleensä löytää seuraavat opetusmenetelmät: (a) oppilaita palkitaan, kun he suoriutuvat paremmin kuin muut oppilaat, (b) virheisiin suhtaudutaan negatiivisesti, (c) arviointi perustuu normatiivisiin malleihin, (d) oppilaat ryhmitellään heidän kykyjensä mukaan ja (e) oppimiseen käytetty aika ei ole joustava (Ames 1992). Vaikka tutkimuksen mukaan minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa sisäinen motivaatio heikkenee, ei kilpailua korostava ilmasto aina johda alhaisempaan motivaatioon, jos yksilöt saavat kuitenkin tukea pätevyydenkokemuksilleen (Standage, ym. 2007).

Opettaja on keskeisessä roolissa liikuntatunnin motivaatioilmaston luomisessa. Opettaja voi vaikuttaa motivaatioilmastoon tekemillään pedagogisilla ja didaktisilla valinnoilla (Ames 1992), kuten palautteen laadulla ja oppilaiden kanssa käydyillä keskusteluilla sekä käyttämällä opetusmenetelmillä, erilaisilla ryhmiin jakamisen tavoilla, oppilaiden huomioimisella ja

arvioinnin toteuttamistavalla (Ames 1992; Duda 2001). J. Kokkosen, M. Kokkosen, Liukko-
sen ja Wattin (2010) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat liikuntatunnin motivaatio-
ilmaston enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi. Tiivistetysti sanottuna liikunnan-
opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon vaikuttamalla liikuntatunnin moti-
vaatioilmastoon. Vaikuttamalla motivaatioilmastoon voidaan tuottaa jokaiselle oppilaalle pä-
tevyyskokemuksia, jotka edesauttavat positiivisen itsetunnon rakentumista.

3.2 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on alun perin Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) kehittämä meta-
teoria, joka määrittelee kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen sisäisiä ja ulkoisia motivaation
lähteitä, sekä tarjoaa laajan viitekehyksen ihmisen motivaation tutkimiseen. Itsemääräämis-
teoriaa voidaan pitää niin sanottuna muotiteorian motivaatiotutkimuksen viitekehyksessä
(Deci & Ryan 2000). Teorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka
ovat autonomian kokemus, pätevyden kokemus ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemus
(Deci & Ryan 2000). Hein ja Hagger (2007) ovat määritelleet ihmisen psykologiset perustar-
peet seuraavasti: autonomian kokemus määrittellään yksilön kykynä määrätä omasta käyttäy-
tymisestään, pätevyden kokemuksella kuvataan yksilön tarvetta kokea itsensä osaavaksi ja
sosiaalisella yhteenkuuluvuuden kokemuksen tarpeella kuvataan yksilön pyrkimystä olla tyy-
dyttävässä ja sopusointuisessa yhteydessä muiden ihmisten kanssa (Hein & Hagger 2007,
151). Psykologiset perustarpeet ovat universaaleja ja riippumattomia kulttuurista, sukupuoles-
ta tai yksilön kehitysvaiheesta (Standage, ym. 2007).

Näiden psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen on kasvun ja hyvinvoinnin elinehto, ja
ihminen pyrkiikin tyydyttämään niitä omassa jokapäiväisessä elämässään vuorovaikutuksessa
ympäristön kanssa (Deci & Ryan 2000; Jaakkola & Liukkonen 2013). Ympäristöt, jotka tuke-
vat psykologisten perustarpeiden täyttymistä, helpottavat luonnollisia kasvuprosesseja, kun
taas ympäristöt, jotka ehkäisevät näiden perustarpeiden kokemista, ovat yhteydessä alhaisem-
paan motivaatioon, suoriutumiseen ja hyvinvointiin (Deci & Ryan 2000). Itsemääräämisteori-
an suurimmat huolet minäsuuntautuneessa orientaatioissa liittyvätkin siihen, onko yksilöllä
mahdollisuutta täyttää psykologisia perustarpeitaan, kun he pyrkivät saavuttamaan tiettyjä
tuloksia (Deci & Ryan 2000). Autonomiaa tukevat ympäristöt, esimerkiksi sosiaalinen ympä-
ristö, joka tukee valinnanmahdollisuutta ja ymmärtämistä, johtavat korkeampaan sisäiseen

motivaatioon, terveeseen kehitykseen ja optimaaliseen psykologiseen toimintaan, kun verrataan kontrolloiviin ympäristöihin (esim. autoritääriset ja painostavat ympäristöt) (Deci & Ryan 1985, 43–85).

Kun motivaatiota tarkastellaan henkisenä prosessina, voidaan havaita eritasoisia autonomian kokemisen tasoja sekä erityyppisiä motivaatioita. Jokaisella motivaatiotyypillä on ominaispiirteitä oppimisen, suoriutumisen, henkilökohtaisen kokemuksen ja hyvinvoinnin kokemiselle. Nämä erilaiset motivaatiotyypit muodostavat itsemäärämisteorian jatkumon. Jatkumon kuvataan etenevän matalasta korkeaan itsemääräämisoikeuteen, ja samalla kun edetään matalasta itsemääräämisestä kohti korkeaa itsemääräämistä edetään ei-motivaatiosta, ulkoisen motivaation kautta sisäiseen motivaatioon. Toisin sanoen, kun yksilö kokee matalaa itsemääräämisoikeutta hän ei ole motivoitunut tai saattaa olla ulkoisesti motivoitunut ja silloin, kun yksilö kokee korkeaa itsemääräämisoikeutta hän on todennäköisesti sisäisesti motivoitunut. (Deci & Ryan 2000.)

3.3 Pätevyiden kokemus

Pätevyiden kokemuksen rakentaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä, joihin opettaja pystyy vaikuttamaan pyrkiessään vahvistamaan oppilaan itsetunnon positiivista muotoutumista. Yksilön kokemus omasta pätevydestään vaikuttaa hänen itsetuntoonsa (Bailey, 2006, 398). Pätevyiden kokemuksesta puhutaan silloin, kun ihminen kokee omat kykynsä riittävinä suhteessa erilaisiin tehtäviin ja haasteisiin (Aro ym. 2014, 14, 16; Deci & Ryan 1985, 58–60). Pätevyiden kokemus on yleisesti ottaen seurausta onnistumisen kokemuksesta, jonka ansiosta yksilö tuntee itsensä arvokkaaksi. Erityisen tärkeitä onnistumisen kokemuksia ovat ne tilanteet, joita joko yksilö itse tai ympäristö pitää arvostettavina. (Aro ym. 2014, 14, 16.)

Puhuttaessa fyysisestä pätevyiden kokemuksesta tarkoitetaan ihmisen henkilökohtaista kokemusta omista fyysisistä ominaisuuksistaan, esimerkiksi kehosta, kunnosta tai liikuntataidoista. Pätevyiden kokemukset muodostavat hierarkkisen rakennelman, jossa yleinen itsearvostus jakautuu useisiin alapätevyysalueisiin. Näitä alapätevyysalueita ovat muun muassa sosiaalinen pätevyys, akateeminen pätevyys, tunnepätevyys ja fyysinen pätevyys. Lisäksi nämä alapätevyiden osa-alueet on mahdollista jakaa vieläkin eriytyneempiin alueisiin. Esimerkiksi fyysinen pätevyys voidaan jakaa tyytyväisyyteen kehon ulkomuodosta tai fyysiseen suo-

rituskykyyn ja vielä tarkemmin esitettynä 100 m juoksunopeuteen. Se millainen vaikutus tietyllä pätevyiden osa-alueella on yleiseen itsearvostukseen on riippuvainen siitä, miten tärkeänä yksilö pitää kyseistä osa-aluetta. (Jaakkola & Liukkonen 2013.)

Koulun liikunnanopetuksella on mahdollisuus tuottaa oppilaille pätevyiden kokemuksia esimerkiksi motorisissa taidoissa, kehonkuvassa ja fyysisessä suorituskyvyssä. Näiden kokemusten avulla voidaan tukea yleisen itsearvostuksen positiivista kehittymistä. (Jaakkola & Liukkonen 2013.) Koulun liikuntatunneilla pätevyiden kokemusten aikaansaamisella on erityisen suuri merkitys, sillä oppilaat ajautuvat helposti vertailmaan itseään muihin oppilaisiin muun muassa liikunnallisen osaamisen, fyysisen kunnon ja ulkomuodon suhteen (Jaakkola & Liukkonen 2013). Liikunnanopetuksessa saaduilla pätevyiden kokemuksilla on vaikutusta vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuteen. Carrollin ja Loumidisin (2001) tekemän tutkimuksen mukaan ne oppilaat, jotka saavat pätevyiden kokemuksia koululiikunnassa, osallistuvat koulun ulkopuolella kovatehoisempiin fyysisiin aktiviteetteihin kuin ne, jotka eivät koe fyysistä pätevyyttä liikuntatunneilla. Liikuntatunnilla koettu pätevyys lisää fyysistä aktiivisuutta vapaa-ajalla ja päinvastoin (Carroll & Loumidis 2001).

Niin kuin motivaatioilmaston luomisessa myös pätevyiden kokemusten rakentajana opettaja on keskeisessä roolissa, sillä pätevyiden kokemus rakentuu läheisiltämme (vanhemmat, opettajat, ystävät) saamastamme palautteesta sekä saavuttamistamme tuloksista (Stiller & Alfermann 2007). Jotta oppilas voi kokea pätevyyttä, hänen läheistensä tulisi korostaa niitä uusia asioita, joita lapsi on oppinut ja lisäksi tuoda esille yksilön mahdollisuus oppia koko ajan lisää (Burns 1981). Pätevyiden kokemuksia luodakseen opettaja voi auttaa oppilaitaan, esimerkiksi lisäämällä oppilaiden tietoutta heidän omista vahvuuksistaan, auttamalla heitä ymmärtämään omat heikkoutensa ja hyväksymään ne, toteuttamalla oman edistymisen itsearviointia sekä antamalla oppilaille positiivista palautetta (Aho & Heino 2000, 16). Myös Aron ja kumppaneiden (2014, 14, 16) mukaan pätevyiden kokemukseen voidaan vaikuttaa muilta ihmisiltä saadulla positiivisella palautteella ja tuella. Yksilöiden tekemien itsearviointien onkin havaittu mukailevan ympäristöstä saatua palautetta. Jotta palautteella saadaan aikaan myönteisiä vaikutuksia, tulee yksilön kokea palautteen olevan aitoa. (Aro ja muut, 2014, 14, 16.)

3.4 Palautteenanto

Palaute on läsnä jokaisella elämämme osa-alueella; jokainen antaa ja saa sitä (Mosston & Ashworth 2008, 27). Sen lisäksi, että se on luonnostaankin läsnä jokapäiväisessä arjessamme, liikunnanopettaja voi käyttää sitä hyödykseen pyrkiessään tukemaan oppilaiden oppimisprosessia. Tiivistäen voidaan todeta, että palaute kertoo siitä, miten yksilöllä menee (Mosston & Ashworth 2007, 27; Graham 2008, 160). Liikunnanopetuksessa palautteella onkin kaksi tärkeää tehtävää, jotka ovat käyttäytymisen tai liikkeen vahvistaminen tai muuttaminen sekä minäkäsityksen muokkaaminen (Mosston & Ashworth 2008, 27). Myönteinen palaute suorituksesta innostaa oppilasta jatkamaan harjoittelua sekä kertoo myös siitä, että opettaja on huomannut oppilaan suorituksen (Huovinen & Rintala 2013). Nicaisen, Boisin, Faircloughin, Amorosen ja Cogérinon (2007, 915) mukaan opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin tarkkailla oppilaan kehittymistä sekä antaa asianmukaista palautetta suorituksesta. Tällaisella toiminnalla opettaja voi vahvistaa oppilaan motorista suoriutumista sekä kehittää oppilaan kognitiivista oppimista (Nicaise ym. 2007, 915).

Palautteenantoa voidaan luokitella monella eri tavalla, eikä tutkijoidenkaan keskuudessa ole syntynyt yhtenäistä mallia palautteen luokittelusta. Palautetta voidaan antaa monella eri tavalla. Sitä voidaan antaa muun muassa suullisesti, kirjallisesti, elekielellä tai symboleilla (Mosston & Ashworth 2008, 27–28). Tyypillinen tapa luokitella palautteenantoa on Grahamin (2008, 152) mukaan jakaa se sen perusteella, minkälaista tietoa se antaa suorittajalle. Palautteen avulla suorittaja voi saada tietoa suorituksesta (knowledge of performance) tai tietoa lopputuloksesta (knowledge of results). Kun opettaja antaa tietoa suorituksesta, hän voi kommentoida esimerkiksi suorituksen ydinkohdissa kehittymistä. Kun taas lopputuloksesta palautetta antaessa, opettaja voi kommentoida, että ”pallo meni maaliin”. (Graham 2008, 152.) Grahamin näkemyksestä poiketen Mosston ja Ashworth (2008, 27–28) mukaan palaute voidaan jakaa arvioivaan, korjaavaan, neutraaliin ja epäselvään palautteeseen. Mitään näistä muodoista ei voida pitää toista parempana, vaan sen sijaan jokainen muoto on välttämätön yksilön toiminnan muokkaamisessa tai vahvistamisessa sekä yksilön minäkäsityksen muovaamisessa.

Palaute voi olla henkilökohtaista tai julkista, yleistä tai yksityiskohtaista sekä yksilöllistä tai koko ryhmälle annettua palautetta. Lisäksi palaute voidaan antaa heti suorituksen jälkeen tai viivästetysti, tai toisaalta suorituksen aikana tai suorituksen jälkeen. (Mosston & Ashworth

2008, 27–28.) Grahamin (2008, 160) mukaan tehokkain palaute on yksityiskohtaista, tavoitteiden suuntaista, yksinkertaista ja positiivista tai neutraalia. Mosston ja Ashworth (2008, 46) eivät sen sijaan määrittele, mikä palaute on tehokkainta, mutta he toteavat, että palautteella voi olla vaikutusta muun muassa yksilön käyttäytymiseen, oppimistuloksiin, motivaatioon, turhautumiseen, arvostuksen kokemiseen sekä siihen, kokeeko oppilas ilmapiiriin kannustavana. Heidän mukaansa palaute muokkaa käsityksiämme, persoonaamme ja näkemystämme ihmisyydestä.

Palautteella voi olla vaikutusta oppilaan itsetuntoon muun muassa pätevyyden kokemusten seurauksena. Nicaisen ym. (2007, 923) mukaan oppilaat, jotka saavat palautetta hyvistä suorituksistaan, ja joiden kanssa opettaja viettää enemmän aikaa, kokevat pätevyyttä, tehokkuutta ja nautintoa. Runsas palautteenanto ei välttämättä vaikuta oppilaaseen pelkästään positiivisella tavalla, sillä oppilaat, jotka saavat opettajalta paljon apua, voivat kokea itsensä kyvyttömmiksi kuin ne oppilaat, jotka tarvitsevat vähemmän apua. Runsaalla teknisiin ominaisuuksiin liittyvällä palautteenannolla ja kannustamisella voi siis olla ristiriitaisia vaikutuksia oppilaan pätevyyden kokemukseen. (Nicaise ym. 2007, 923–924.)

3.5 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa

Liikunnanopetusryhmät koostuvat erilaisista yksilöistä. Osa oppilaista harrastaa vapaaajallaankin paljon liikuntaa, kun taas toiset eivät saa terveytensä kannalta riittävästi fyysistä aktiivisuutta. Oppilaiden erilaisuudesta huolimatta jokaisella oppilaalla on oikeus kokea pätevyyttä, oppia uutta ja kehittää fyysistä toimintakykyään. Liikunnanopettajan tehtävänä onkin huolehtia siitä, että jokainen oppilas saa itselleen sopivia haasteita. (Huovinen & Rintala 2013.) Liikunnan opetustilanteeseen vaikuttaa monet eri tekijät, jotka muokkaavat jokaisesta liikunnanopetustilanteesta erilaisen. Oppitunnin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat muun muassa käytettävissä olevat välineet ja tilat, oppitunnin aikataulu sekä oppilaiden taustat (Graham 2008, 20). Sen lisäksi oppilaiden taitotaso ja oppilaiden taitojen heterogeisuus vaikuttavan oppitunnin suunnitteluun ja toteutukseen. Koska jokainen oppitunti eroaa toisista oppitunneista, tulee liikunnanopettajan suunnitella liikuntatunti juuri kyseisten oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden mukaan (Graham 2008, 20). Yleensä eriyttäminen mielletään erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden huomioimisena. On kuitenkin tärkeää muis-

taa, että opetuksen eriyttämisessä tulisi huomioida ryhmän kaikkien oppilaiden erityistarpeet, myös erityisen lahjakkaiden. (Laine 2010, 2.)

Opetusryhmät ovat liikunnassa hyvin heterogeenisiä (Huovinen & Rintala 2013), minkä vuoksi liikunnanopettajan tulee eriyttää opetusta monella eri tavalla. Eriyttämistä voidaan toteuttaa muun muassa opetusmenetelmiä ja -välineitä sekä eritasoisia tehtäviä tarjoamalla. Jotta eriyttäminen voidaan toteuttaa oppilaille sopivalla tavalla, tulee liikunnanopettajan tuntee oppilaansa. Huovisen ja Rintalan (2013) mukaan eriyttäminen perustuukin vahvaan oppilaantuntemukseen sekä opettajan kykyyn havainnoida oppilaiden liikuntataitoja. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän voi jo suunnitteluvaiheessa huomioida oppilaiden toimintakyvyn ja liikuntataidot, esimerkiksi vaihtoehtoisia tehtäviä suunnitteleamalla (Huovinen & Rintala 2013). Yhtä oikeaa tapaa eriyttää liikunnanopetusta ei ole olemassa, mutta opettajan tulee yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa löytää juuri kyseiselle oppilaalle sopivat toimintatavat kehittää itseään ja omia taitojaan (Laine 2010, 13). Käytetyimmät eriyttämisen keinot ovat huomaamattomia ja sisältyvät aina laadukkaaseen opetukseen (Huovinen & Rintala 2013).

4 ITSETUNTOINTERVENTIOIDEN TULOKSIA

Itsetunto vaikuttaa monella tavalla jokaisen ihmisen elämään. Hyvä itsetunto on yhteydessä muun muassa mielialaan, koulumenestykseen, elämäntyytyväisyyteen, elämänhallinnan tunteeseen sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 35–43.) Tarkasteluni perusteella itsetuntoon on pyritty vaikuttamaan interventiokokeiluilla niin ulkomailla kuin Suomessakin. Interventiokokeiluiden vaikutuksesta itsetuntoon on ristiriitaisia tutkimustuloksia, jotka oletettavasti johtuvat eri tutkijoiden käyttämistä tutkimusmenetelmistä sekä arviointitavasta (Haney & Durlak 1998).

Penny Haney ja Joseph Durlak (1998) ovat koonneet tieteelliseen artikkeliinsa ”Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review” 116 itsetunnon tai minäkäsityksen kehittämiseen liittyvien interventiokokeilujen tuloksia. Kyseiseen arviointiin valittuja interventiokokeiluja yhdistää se, että niillä on pyritty saamaan vastaus seuraaviin kysymyksiin: (1.) kehittävätkö interventiokokeilut merkittävästi itsetuntoa tai minäkäsitystä, (2.) mitkä tekijät vaikuttavat tuloksiin, sekä (3.) onko itsetunnon tai minäkäsityksen kehityksellä vaikutusta muihin tekijöihin, kuten akateemiseen osaamiseen, käyttäytymiseen tai sosiaalisuuteen. Interventiokokeiluissa itsetuntoon ja minäkäsitykseen on pyritty vaikuttamaan erilaisia menetelmiä käyttämällä. Käytössä ovat olleet muun muassa draamaharjoitukset sekä käyttäytymistä, vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja kehittävät harjoitukset. Tutkimuksissa, joissa pyrittiin kehittämään itsetunnon ja minäkäsityksen ohella myös muita osa-alueita, käytettiin menetelminä esimerkiksi ryhmänohjausta, rentoutumisharjoituksia, kognitiivista käyttäytymisterapiaa, leikkiterapiaa, ongelmanratkaisuharjoituksia ja opettajien konsultointia. Kaikilla artikkeleissa esitellyillä interventiokokeiluilla saatiin aikaiseksi positiivista kehitystä itsetunnossa. Interventioiden arvioinnissa havaittiin, että itsetunnon tai minäkäsityksen kehittämiseen keskittyneet interventiokokeilut olivat huomattavasti tehokkaampia kuin interventiot, joissa keskityttiin myös muihin päämääriin, kuten käyttäytymiseen tai sosiaalisiin taitoihin. Artikkelin perusteella interventiokokeilujen avulla on mahdollista kehittää oppilaan itsetuntoa tai minäkäsitystä merkittävästi, erityisesti silloin kun pyritään kehittämään vain näitä osa-alueita moneen eri osa-alueen sijaan. (Haney & Durlak 1998.)

Suomessa toteutettiin opetushallituksen toimesta Terve itsetunto -projekti, jonka tavoitteena oli kehittää oppilaan itsetuntoa tukevia toimintamalleja kouluissa ja ehkäistä syrjäytymistä. Projektin kohderyhmänä toimivat peruskoulun 6.- ja 9.-luokkalaiset sekä lukion 2.-

luokkalaiset. Kohderyhmiä haastateltiin kyselylomakkeella, jolla testattiin muun muassa kognitiivista minäkäsitystä, sosiaalisia valmiuksia sekä itsetuntoon liittyviä osa-alueita. Yksittäisten oppilaiden sijaan tavoitteena oli seurata interventiokouluissa tapahtuvia muutoksia.

Patrick Scheinin (2003) on koonnut projektin tulokset raporttiin: *Terve itsetunto – loppuraportti. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa?*. Suomessa tehty interventiokokeilu poikkeaa tulosten perusteella Haneyn ja Durlakin (1998) tutkimista interventiokokeiluista. Suomessa toteutetun Terve itsetunto -projektin aikana interventiokoulujen oppilaiden itsetunto, sosiaalinen minäkäsitys sekä oppimisilmapiiri ovat tavoitteiden vastaisesti muuttuneet kielteiseen suuntaan (Scheinin 2003). Tuloksissa havaittiin myös sukupuolten välisiä itsetuntoeroja kaikilla kouluasteilla. Pojilla on opetushallituksen teettämän tutkimuksen mukaan parempi itsetunto kaikilla koulutusasteilla. Koulutusasteiden välillä havaittiin eroavaisuuksia siten, että alakoulussa itsetunto oli vahvimmillaan. (Scheinin 2003.)

Esitelyjen interventiokokeilujen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että kokeilulla on ollut sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia oppilaiden itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Ristiriitaisuuksia interventiokokeilujen tuloksissa saattaa aiheuttaa itsetunto-käsitteen erilaiset, toisistaan poikkeavat merkitykset sekä käytössä olleet tutkimusmenetelmät ja tutkimustulosten arviointimenetelmät.

5 ITSETUNTO OSANA OPETUSSUUNNITELMAA 1985–2014

Opetussuunnitelma on Opetushallituksen laatima asiakirja, joka määrittelee koulutuksen kansalliset tavoitteet sekä keskeiset sisällöt. Jokainen koulutusta järjestävä taho on sidottu noudattamaan opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelman perusteet muodostavat kansallisen kehyksen opetukselle, minkä perusteella paikallinen opetussuunnitelma luodaan. (Palo-mäki & Heikinaro-Johansson 2010, 18.) Suunnitelmaa uudistetaan noin 10 vuoden välein ja se laaditaan erikseen peruskouluun (vuosiluokat 1–9) ja jatko-opintoihin (lukio/ammattikoulu). Muiden oppiaineiden tavoin myös liikunnan tavoitteet ja keskeiset sisällöt on määritelty opetussuunnitelmassa. Seuraavassa tarkastelen peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POPS) ja siinä tapahtuneita muutoksia vuosien 1985–2014 välillä. Ensin esittelen liikunnan opetussuunnitelmaa yleisesti ja sen jälkeen tuon esille, miten itsetunto on vuosien saatossa näkynyt liikunnan opetussuunnitelmassa.

Liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena on vuosien 1985–2014 välillä ollut kasvattaa liik-kumaan ja kasvattaa liikunnan avulla (Opetussuunnitelman perusteet 1985; 1994; 2004; 2014). Kun puhutaan kasvattamisesta liikuntaan, tarkoitetaan tavoitteita, jotka liittyvät motoristen perustaitojen oppimiseen, fyysisten ominaisuuksien harjoitteluun tai ikä- ja kehitys-tason huomioivaan fyysiseen aktiivisuuteen (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 148). Liikunnan avulla kasvamisesta puhutaan, kun halutaan tuoda esille liikunnan psyykkiset ja sosi-aaliset osa-alueet. Muun muassa toisia kunnioittava vuorovaikutus, myönteisen minäkäsityk-sen kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely sekä vastuullisuus ovat tavoitteita, joihin liikunnan avulla kasvattamisessa pyritään (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 148). Toisin sanoen liikunnan tehtävä on yksilön toiminnallisen alueen kehittäminen ja liikunnan erityisluonteen hyväksi käyttäminen kasvatustavoitteiden saavuttamisessa (Opetussuunnitelman perusteet 1985, 175).

Vuoden 1985 peruskoulun liikunnan opetussuunnitelma korostaa eri lajien sisältöjä eli lajitai-tojen omaksumista. Itsetuntoa ei käsitteenä mainita liikunta-osiossa ollenkaan, mutta opetus-suunnitelman yleisessä osiossa tuodaan esille, että yksilön jatko-opintokelpoisuuteen liittyy henkinen kypsyys, terve itsetunto ja jatkuva halu kehittää itseä (Opetussuunnitelman perusteet 1985, 11). Lisäksi liikunnan opetussuunnitelmassa tuodaan esille se, että positiiviset koke-mukset ovat oppimisen edellytyksiä ja että, jokaiselle oppilaalle tulee taata onnistumisen ko-kemuksia (Opetussuunnitelman perusteet 1985, 190). Voidaan ajatella, että pyrkimyksellä

taata jokaiselle onnistumisen kokemuksia on tarkoitettu pätevyyden kokemusten tuottamista, millä on pyritty vaikuttamaan myös positiiviseen itsetuntoon.

Vuoden 1994 liikunnan opetussuunnitelmassa lajisäilytöjen korostaminen vähenee vuoteen 1985 verrattuna ja yksilön psyykinen ja sosiaalinen kasvu liikunnan avulla tulee vahvemmin esille. Opetussuunnitelmassa korostetaan, että liikunnanopetuksessa keskeistä oppilaalle on fyysisen aktiivisuuden tarpeen tyydyttäminen, liikunnan ilo, itsetuntemuksen kehittäminen ja oman arvontunnon vahvistaminen (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 107). Alakoulun liikunnalle on asetettu erikseen tavoite, jossa korostetaan myönteisten liikuntakokemusten avulla rakennettua positiivista itsetuntoa ja fyysistä minäkäsitystä (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 108). Itsetunto näkyy myös yläkoulun tavoitteissa, sillä siellä korostetaan positiivisia liikuntakokemuksia sekä nuorten itsensä hyväksymiseen ohjaamista (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 109).

Itsetunnon rooli vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa vähenee suhteessa vuoden 1994 opetussuunnitelmaan. Liikunnan opetussuunnitelmassa ei ole lainkaan mainintoja itsetuntoon tai minäkäsitykseen vaikuttamisesta. Sen sijaan terveen itsetunnon kehittyminen on kirjattu perusopetuksen yhdeksi yleiseksi tehtäväksi (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelmaan on kirjattu aihekokonaisuuksia, jotka ylittävät ainerajat eli niiden tulisi näkyä kaikessa opetuksessa. Yhtenä aihekokonaisuutena on ihmisenä kasvamisen kokonaisuus. Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on tukea yksilön kokonaisvaltaista kasvua mukaan lukien terveen itsetunnon kehittymisen (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 38).

Vuonna 2014 julkaistussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka astuu voimaan elokuussa 2016, itsetunto nousee selvästi edellisiä opetussuunnitelmia suurempaan rooliin. Opetussuunnitelmassa on useita mainintoja terveen itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen kehittämistä. Perusopetuksen liikuntakasvatuksen tavoitteissa korostetaan, että liikunnanopetuksen tavoitteet ovat saavutettavissa vain silloin kun oppitunnin ilmapiiri on kannustava ja hyväksyvä. Lisäksi tuodaan esille, että kaikille oppilaille tulee antaa mahdollisuus kokea onnistumisia. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 149–150; 275; 435.) Aikaisempia opetussuunnitelmia selkeämmin uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitellään keinoja, joilla pätevyydenkokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikunnanopetuksessa voidaan luoda. Näitä keinoja ovat muun muassa osallistavat ja oppilaslähtöiset opetusmenet-

mät, oppilaille sopivat tehtävät ja rohkaiseva palaute (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 149-150; 275; 435). Peruskoulun yläluokkien liikunnanopetuksessa korostuu itsetunnon asema ja 7–9-luokkien liikunta onkin opetussuunnitelmassa nimetty seuraavasti: ”liikuntaa yhdessä minäkäsitystä ja osallisuutta vahvistaen, taitoja soveltaen”. Yläkoulun liikunnanopetuksessa tärkeänä pidetään oppilaan myönteisen minäkäsityksen vahvistamista sekä oman muuttuvan kehon hyväksymistä. (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 434.) Perusopetuksen liikunnan uusin opetussuunnitelma eroaa itsetunnon näkökulmasta myös muilta osin aiemmista opetussuunnitelmista. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on erikseen määritelty fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteita. Psyykkisen toimintakyvyn tavoitteissa korostetaan myönteisen minäkäsityksen tukemista iloa tuottavilla liikuntatehtävillä, onnistumisen kokemuksilla ja pätevyydenkokemuksilla (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 149; 275; 435).

Itsetunnon rooli liikunnan opetussuunnitelman osana on vaihdellut vuosien 1985–2014 välillä ja tällä hetkellä näyttää siltä, että sen rooli opetuksessa kasvaa huomattavasti entistä suuremaksi. Yhteistä kaikille tarkastelluille opetussuunnitelmille on se, että kaikissa on korostettu liikunnan erityislaatuisuutta oppiaineena. Liikunnanopetuksella on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Punaisena lankana liikunnanopetuksessa on opetussuunnitelmien tarkastelun perusteella kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaan itsetunto tulee esille liikunnanopettajan työarjessa ja miten liikunnanopettajat kokevat voivansa vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Oppilaan itsetuntoon vaikuttamisesta on tehty aikaisemmin interventiotutkimuksia (mm. Haney & Durlak 1998; Scheinin 2003), mutta niiden tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Yleisesti ottaen itsetunnon kehittämiseen liittyvissä tutkimuksissa on pyritty kehittämään esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia taitoja, vuorovaikutusta tai käyttäytymistä ja tämän kehityksen avulla pyritty saamaan aikaan kehittymistä myös oppilaiden itsetunnossa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on sen sijaan tutkia sitä, miten liikunnanopettajat kokevat itse pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden itsetuntoon luonnollisissa opetustilanteissa ilman erityisiä interventiokokeiluja.

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin, jotka ovat:

1. Miten oppilaan itsetunto näkyy liikunnanopettajan työssä?
2. Miten liikunnanopettaja voi oman käsityksensä mukaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon?

Toiveeni on, että tämän tutkimuksen avulla tietoisuus itsetunnon vahvistamisesta koulun arjessa lisääntyy ja aiheita voidaan nykyistä paremmin käsitellä jo opettajankoulutuksessa. Kun tietoisuus itsetunnosta ja liikunnanopettajan vaikutusmahdollisuuksista siihen lisääntyy jo opettajankoulutuksessa, on tulevilla opettajilla työelämään siirtyessään aikaisempaa enemmän välineitä oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen. Aikaisemman tutkimuksen perusteella voidaan päätellä itsetunnon vaikuttavan meihin lähes kaikilla elämän osa-alueilla, minkä vuoksi onkin tärkeää, että opettaja ymmärtää omat vaikutusmahdollisuutensa itsetunnon rakentajana.

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusmenetelmät kappaleessa kuvataan tämän tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saa käsityksen siitä, miten tutkimus on toteutettu ja miten myöhemmin esiteltävät tulokset on saatu aikaiseksi. Menetelmäkappaleessa esittelen tutkimukseeni valitsemani tutkimusmenetelmän ja -strategian, aineiston keruun ja tutkimuksessa käytetyn mittarin sekä aineiston analyysimenetelmän.

7.1 Tutkimusmenetelmät ja -strategia

Pro gradu -tutkielmassani käytän tutkimusmenetelmänä laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimusote on erityisen hyvä silloin, kun tutkija on kiinnostunut tapahtuman yksityiskohtaisesta rakenteesta yleisluontoisen jakaantumisen sijaan (Metsämuuronen 2005, 203). Toisaalta kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tavallista arkielämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Koska tavoitteenani on saada mahdollisimman kokonaisvaltainen ja yksityiskohtainen kuva tutkimastani arkielämän ilmiöstä, itsetunnosta, käytän laadullista tutkimusmenetelmää.

Tutkimusstrategiaksi olen valinnut fenomenografisen tutkimusotteen. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla tutkitaan sitä, miten tutkittavat henkilöt kuvauksillaan, käsityksillään tai ymmärtämisen tavoillaan kuvaavat tutkittua ilmiötä. Ymmärrys todellisuudesta ei siis ole fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena, vaan se, miten tutkittavat todellisuutta kuvailevat ja ymmärtävät sekä millaisia käsityksiä heillä on maailmasta. Tavoitteena on nimenomaan ymmärtää niitä käsityksiä, joita tutkittavilla aiheeseen liittyen on sen sijaan, että pyrittäisiin ymmärtämään sitä, miten asiat todellisuudessa ovat. (Kakkori & Huttunen 2011, 8–9.) Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 117) näkemys tukee Kaakkorin ja Huttusen esittämää näkemystä fenomenografiasta, sillä heidän mukaansa fenomenografia eli sananmukaisesti ilmaistuna ”ilmiöiden kuvaaminen” tarkoittaa käsitysten tutkimista. Käsitys on ihmisen tietyin perustein rakentama kuva jostakin asiasta, joka muuttuu ja muotoutuu ajan kuluessa, joskus lyhyenkin ajan sisällä useaan kertaan. Käsitys on dynaaminen konstruktio, jonka varassa ihminen tulkitsee, muokkaa ja jäsentää uudelleen asiaa koskevaa uutta informaatiota.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 169) vetävät yhteen Kaakkorin ja Huttusen (2011) sekä Syrjälän ym. (1994) näkemykset fenomenografiasta ja toteavat, että fenomenografiassa tutkija toimii tutkimansa ilmiön merkitystä ja struktuuria etsivänä oppijana. Fenomenografisessa tutkimusstrategiassa ajatellaan, että ihminen rakentaa itselleen tietoisesti käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista nämä tietoiset käsityksensä kielellisesti. Vaikka fenomenografisessa tutkimusstrategiassa ei ole omia tutkimusmenetelmiä, ei fenomenografinen tutkija pitäydy tutkittavan ulkoi- sessa havainnoinnissa vaan sen sijaan pyrkii aktiiviseen vuorovaikutukseen tutkimushenkilön kanssa. (Syrjälä, ym. 1994, 122.) Kaakkorin ja Huttusen (2011, 8–9) mukaan teemahaastattelua voidaan pitää fenomenografisen tutkimuksen luontevimpana aineistonkeruumenetelmänä.

Tutkimusstrategiakseni olisin voinut valita myös hermeneuttisen metodin, jossa tutkija pyrkii subjektiivisista lähtökohdistaan huolimatta muodostamaan objektiivista, yleisen tason tietoa tutkimuskohteestaan. Hermeneuttisen strategian käytössä on olennaista ymmärtää se, että kä- sitys kokonaisuudesta muodostuu kehämäisesti, hermeneuttista kehää hyväksikäyttäen. Her- meneuttisen kehän käyttäminen edellyttää sen, että tutkija kykenee tunnistamaan omat ennak- kokäsityksensä tutkimusaiheesta. Lisäksi tutkijan tulee tuntea aiheen tietopohja sekä se, missä tieto on tuotettu ja mitä merkityksiä se sisältää. (Vilka 2005, 149–150.) Hermeneuttisen stra- tegian sijaan valitsin fenomenografisen tutkimusstrategian sen vuoksi, että tavoitteenani on nimenomaan ymmärtää haastattelemieni opettajien käsityksiä todellisuudesta ja heidän ker- tomusten avulla saada tarkoituksenmukaiset vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin.

7.2 Aineiston keruu

Tutkimusmetodina olen käyttänyt puolistrukturoitua haastattelua, jota voidaan Metsämuuro- sen (2005, 226) mukaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Fenomenografisessa tutkimuksessa teemahaastattelu on perinteinen tapa hankkia aineistoa. Päädyin myös itse käyttämään kyseis- tä menetelmää omassa tutkimuksessani. Teemahaastattelu on laadullinen tutkimusmetodi, jonka tavoitteena on saada tutkittavan ääni ja omat mielipiteet näkyviin (Hirsjärvi, ym. 2004, 155), minkä ansiosta se onkin sopiva menetelmä vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyk- siin. Verrattuna niin sanottuun perinteiseen kysymys-vastaus-haastattelutilanteeseen teema- haastattelussa pyritään keskustelunomaiseen haastatteluun, joka toteutuu tutkijan aloitteesta ja usein myös tutkijan ehdoilla. Keskustelun tavoitteena on saada selville haastateltavaa kiinnos-

tava asiat tutkitun aihepiirin sisällä. (Eskola & Vastamäki 2010.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoa tai järjestystä ei ole etukäteen tarkasti määritelty, vaan haastattelu perustuu ennalta valittuihin teemoihin. Kysymykset ovat pääpiirteissään etukäteen määriteltyjä, mutta strukturoitua eli lomakehaastattelua vapaampia. Teemahaastattelussa vastaajien lukumäärä voi olla melko pieni, mutta sen tarkoituksena on saavuttaa syvää ymmärrystä valitusta aiheesta. (Metsämuuronen 2005, 226, ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Kysymysten lukumäärä ja haastattelujen kestot (40–60 minuuttia) vaihtelivat tämän tutkimuksen haastatteluissa riippuen haastateltavan vastauksista ja tarkennuksista. Teemahaastattelulle tyypillistä onkin se, että teema-alueiden järjestys ja laajuus vaihtelevat eri haastatteluiden välillä, mutta kaikissa haastatteluissa käydään jokainen etukäteen suunniteltu teema läpi (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Kysymysten sisältö oli etukäteen määritelty, mutta niiden sanoittaminen ja järjestys vaihtelivat hieman eri haastatteluissa. Teemahaastattelua varten kysymysten ei tarvitse olla etukäteen tarkkaan määriteltyjä vaan riittää, että ne ovat pääpiirteissään hahmoteltu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 106). Teemahaastattelulle luonteenomaista onkin se, että myös haastateltava itse toimii teema-alueen tarkentajana. Teema-alueiden tulisi olla suhteellisen väljiä, jotta tutkittavan ilmiön ”moninainen rikkaus” tulee mahdollisimman hyvin esille. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.)

Teemahaastattelussa teema-alueet ja haastattelukysymykset voi muodostaa intuition, kirjallisuuskatsaukseen tai teoriaan perustuen (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Muodostin teemahaastattelun rungon (liite 2) hyödyntäen tekemääni kirjallisuuskatsausta siten, että tutkailin, miten itsetuntoon voi tutkimusten mukaan yleisesti ottaen vaikuttaa toimintaympäristöstä riippumatta. Sen lisäksi pyrin itse pohtimaan, mistä tekijöistä liikunnanopettajan työnkuva muodostuu ja millaisia tilanteita hän arjessaan kohtaa, ja näiden pohdintojen avulla muodostin intuitiivisesti lisää kysymyksiä. Varmistuakseni siitä, että saan vastaukset molempiin tutkimuskysymyksiin muodostin kysymyksistä kaksi isompaa teemakokonaisuutta. Ensimmäisen kokonaisuus käsitteli sitä, miten itsetunto näkyy liikunnanopettajan työssä ja toisen kokonaisuuden kysymykset käsittelivät sitä, miten liikunnanopettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Näiden yläteemojen muodostamisen jälkeen laadin alakysymyksiä, joista muodostuivat teemahaastattelun teemat. Teemoiksi valikoituivat oppilaan itsetunnon tunnistaminen, oppilaan itsetunnon vaikutus liikunnanopettajan työhön (esim. suunnitteluun/toteutukseen, hankalat ympäristöt), oppilaan itsetuntoon vaikuttaminen oppituntin aikana (esim. rakenne, sosiaaliset tilanteet, vuorovaikutus, tiedot taidot) sekä oppituntien ulkopuolella.

Haastatteluissa tavoitteenani oli saada aikaiseksi yksittäisten vastausten sijaan rikasta keskustelua. Mietin jo ennen haastattelua, miten voisin luoda avoimen ja luotettavan ilmapiirin haastatteluun. Aloitin haastattelut aina muutaman minuutin keskustelulla arkipäivän asioista, minkä jälkeen etenin etukäteen suunnittelemiini verryttelykysymyksiini eli Eskolan ja Vastamäen (2010) ehdotuksen mukaiseen esipuheeseen. Esipuheen tavoitteena on vapautuneen ilmapiirin ja luottamuksellisen keskustelusuhteen luominen (Eskola & Vastamäki 2010). Valitsin esipuheeseen muutaman kysymyksen liikunnanopetuksesta. Tiedustelin opettajilta, millainen onnistunut liikuntatunti heidän mielestään on sekä sitä, millaisia oppilaita heillä yleisesti ottaen on. Näiden alkukysymysten avulla siirryimme keskustelussamme kohti liikunnanopetusta ja tulevia haastattelukysymyksiä. Esipuheen eli vapaamuotoisen alkukeskustelun aikana sekä haastattelijat että haastateltavat muodostavat käsityksensä keskustelukumppanista. Alkukeskustelun käyminen edesauttaa keskinäisen luottamuksen syntymistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 90.) Alkukeskustelun jälkeen etenin ennalta suunnittelemiini teema-alueisiin. Teemahaastatteluissa keskustelunomaisuus on keskeistä (Eskola & Vastamäki 2010), minkä vuoksi kiinnitin erityistä huomiota siihen, että haastateltavat kokisivat tilanteen mahdollisimman luontevana. Haastateltavien vastauksista päätellen onnistuin luomaan ilmapiirin, jossa haastateltavat uskalsivat tuoda mielipiteitään avoimesti esille. Haastattelut sujuivat rauhallisessa ilmapiirissä ja sain pidettyä kaikki haastattelut ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä.

Haastattelun sijasta olisin voinut valita tutkimusmenetelmäksi esimerkiksi havainnoinnin, jota voidaan käyttää sekä käyttäytymisen että kielellisten ilmaisujen tarkkailuun (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Havainnointi olisi saattanut olla hyvä menetelmä tarkkailla sitä, miten opettaja omassa työssään todellisuudessa pyrkii kehittämään oppilaiden itsetuntoa, sillä observointi soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutustilanteiden analysointiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Havainnointimenetelmän avulla olisi saanut paremman käsityksen siitä, miten opettajat aidoissa liikunnanopetustilanteissa toimivat itsetunnon kannalta. Lisäksi havainnoimalla olisi oletettavasti nähnyt sellaisia asioita, joita ei haastattelijana osannut kysyä tai toisaalta sellaisia asioita, jotka ovat haastateltaville niin itsestäänselvyksiä, että he eivät tulleet niitä erikseen kertoneeksi. Kuitenkin Hirsjärven & Hurmeen (2000, 38) mukaan havainnointi on todella haastava tutkimusmenetelmä, joka vaatii onnistuakseen tutkijalta erityiskoulutusta. Tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi päätin valita tutkimusmetodiksi itselleni tutumman metodin eli haastattelun.

Tutkimuksessani päädyin haastattelemaan valitsemiani liikunnanopettajia kasvokkain sen vuoksi, että henkilökohtaisessa haastattelussa ollaan suoraan vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Tällaisissa tilanteissa haastatteliija kykenee havainnoimaan ei-kielellisiä vihjeitä, jotka auttavat vastauksien merkityksen ymmärtämisessä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Toisaalta kasvokkain haastatellessa haastattelijan on mahdollista pyytää täsmennyksiä vastauksiin yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Haastatteluissa pyritään mahdollisimman luonnolliseen ja vapautuneeseen keskusteluun, minkä tulisi toimia ilman kynää ja paperia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92). Sen vuoksi nauhoitin kaikki haastattelut Jyväskylän yliopistolta lainaamalani digitaalisella nauhurilla, ja näin ollen pystyin haastatteluissa keskittymään pelkästään keskusteluun kirjoittamisen sijasta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tapahtuman tai ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen tilastollisten yleistysten sijaan. Sen vuoksi kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa puhutaan usein otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.) Saadakseni mahdollisimman syvällisen ymmärryksen itsetunnosta liikunnanopetuksen ilmiönä päädyin käyttämään harkinnanvaraista otosta. Tähän tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat valikoituivat tutkimukseen sen vuoksi, että he olivat tulleet pro gradu -seminaarissa esille keskusteltuamme yhdessä aiheestani. Opiskelutoverini olivat kokeneet, että kyseessä olevat liikunnanopettajat olivat vaikuttaneet joko heidän tai heidän sisarustensa itsetuntoon positiivisella tavalla. Seminaarissa esille tulleista liikunnanopettajista pyrin valitsemaan tutkimukseeni eri kouluasteita edustavia opettajia.

Ennen varsinaisten tutkimushaastatteluiden aloittamista kannattaa suorittaa esihaastattelu, jossa esimerkiksi haastattelurungon ongelmakohdat paljastuvat (Eskola & Vastamäki 2010). Esihaastattelun, yhteydenoton haastateltaviin sekä tutkimushaastattelut tein joulukuun 2015 ja helmikuun 2016 välisenä aikana. Esihaastattelun tein yhdelle naisliikunnanopettajalle tammi-kuussa 2016 jo ennen varsinaisen aineiston keräämistä saadakseni jonkinlaisen kuvan siitä, kuinka kauan haastattelut kestävät ja miten asettamani haastattelukysymykset toimivat. Esihaastattelun perusteella koin haastattelurunkoni olevan toimiva, minkä vuoksi en enää esihaastattelun jälkeen muokannut teemoja tai kysymyksiä. Koska sain jo esihaastattelusta tutkimukseni kannalta olennaista tietoa ja haastattelu onnistui hyvin, päätin sisällyttää kyseisen haastattelun Eskolan ja Vastamäen (2010) ohjeiden mukaisesti osaksi aineistoani. Esihaastattelun jälkeen lähestyin sähköpostitse (liite 1) kolmea Keski-Suomen alueella työskentelevää liikunnanopettajaa. Näistä opettajista kahdelta sain muutaman arkipäivän sisällä myöntävän

vastauksen, yksi opettajista ei vastannut sähköpostiini. Myöhemmin toinen myöntävästi vastanneista opettajista kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Tämän jälkeen lähetin sähköpostia vielä kolmelle liikunnanopettajalle, joiden osaaminen itsetunnon vahvistamisen suhteen oli tullut esille pro gradu -seminaarissa. Näistä opettajista kaksi vastasi myöntävästi haastattelupyyntöni. Näin tutkimuksen lopullisen haastattelujoukon muodostivat kolme naisliikunnanopettajaa ja yksi miesliikunnanopettaja.

Haastatteluuni osallistui liikunnanopettajia neljästä eri Keski-Suomen koulusta ja haastattelut toteutettiin 15.1.–15.2.2016. Kaikki liikunnanopettajat edustivat erilaista toimintaympäristöä, sillä yksi opettajista toimii pelkästään lukion liikunnan ja terveystiedon opettajana, toinen on liikunnan ja terveystiedon opettajana sekä yläkoulussa että lukiossa, kolmas opettaa liikuntaa ja terveystietoa pelkästään yläkoulussa ja neljäs haastattelemani opettaja toimii liikunnanopettajana alakoulussa. Haastateltavistani kaikilla oli liikuntatieteiden maisterin tutkinto. Liikunnanopettajista kaksi oli käynyt liikunnanopettajakoulutuksen lisäksi vuorovaikutukseen liittyviä täydennyskoulutuksia opiskeluiden jälkeen ja he olivat molemmat myös itse pitäneet kyseisiä kursseja. Kaksi muuta haastateltavaa eivät olleet käyneet vuorovaikutukseen tai itsetuntoon liittyviä täydennyskoulutuksia.

Kaikki haastattelut toteutettiin Jyväskylässä. Koska haastattelussa on kyse vuorovaikutustilanteesta, jota erilaiset sosiaaliset tekijät määrittävät, pyrin saamaan haastattelupaikoiksi Eskolan ja Vastamäen (2010, 29) neuvojen mukaisesti rauhallisia tiloja, joissa haastateltava voi keskittyä muiden virikkeiden sijaan pelkästään haastatteluun. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan tiloissa, toinen ja neljäs haastattelu liikunnanopettajien työpaikoilla, kolmannen haastattelun kävin tekemässä opettajan kotona. Haastattelut toteutettiin haastateltaville tutuissa ympäristöissä ja pystyinkin haastattelemaan kaikki haastateltavat ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä.

Haastateltavani olivat olleet työelämässä 10–35 vuotta. Haastateltujen opettajien nimet on tässä raportissa muutettu heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Ensimmäinen haastateltavani oli Sari, joka oli ollut työelämässä yhteensä noin 10 lukuvuotta. Sari työskentelee liikunnan ja terveystiedon opettajana yläkoulussa ja lukiossa. Liikuntatieteiden maisterin tutkinnon lisäksi Sarilla on täydennyskoulutusta ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyen, ja hän on myös itse toiminut kouluttajana kyseisissä koulutuksissa. Hänen haastattelunsa kesti noin 38 minuuttia ja litteroituja sivuja kertyi 12. Seuraavaksi haastattelin pian eläkkeelle jäävää Mauria. Maurilla on työkokemusta liikunnanopettajan työstä 35 vuoden ajalta, ja hän on koko uransa

ajan toiminut liikunnanopettajana alakoulussa. Hänen haastattelunsa kesti 54 minuuttia ja litteroituja sivuja kertyi 14. Kolmantena haastattelin yhteensä noin 16 vuoden ajan liikunnanopettajana toiminutta Vilmaa. Vilma toimii liikunnanopettajana yläkoulussa. Liikuntatieteiden maisterin tutkinnon lisäksi Vilmalla on myös luokanopettajan pätevyys. Vilman haastattelu kesti 37 minuuttia ja litteroituja sivuja kertyi 13. Neljäntenä haastattelin Anua, joka toimii liikunnan ja terveystiedon opettajana lukiossa. Hänellä on 24:s työvuosi liikunnanopettajana menossa. Liikuntatieteiden maisterin tutkinnon lisäksi hänellä on muitakin opintoja suoritettuna. Tutkintojen lisäksi hänellä on täydennyskoulutusta ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyen, ja hän on myös itse toiminut kouluttajana kyseisillä kursseilla. Anun haastattelu kesti 60 minuuttia ja litteroituja sivuja kertyi 17.

7.4 Aineiston analyysi

Haastattelujen hyödyntämiseksi analysoin hankkimani tutkimusaineiston. Ennen analysoinnin aloittamista muutin haastattelut sellaiseen muotoon, että niiden analysoiminen olisi mahdollista (Metsämuuronen 2005, 48; ks. myös Eskola & Vastamäki 2010, 42). Puhtaaksikirjoitin eli litteroin haastattelut hyödyntämällä Express Scribe tietokoneohjelmaa. Litteroinnin jälkeen kirjoitin tekstit puhtaaksi Microsoft Officen Word-tiedostossa. Fonttina käytin Times New Romania, fonttikokona oli 12 ja rivivälinä 1,5. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 56. Litteroinnille ei ole asetettu yleispäteviä vaatimuksia, vaan se on riippuvainen muun muassa tutkijan aineiston analyysitavasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–140). Tässä tutkimuksessa aineisto on litteroitu sanatarkasti, mutta haastateltavan puheessa olleet tauot, huokaukset, äänenpainot ym. on jätetty kirjaamatta.

Litteroinnin jälkeen tutustuin aineistooni lukemalla sitä useita kertoja läpi ja sen jälkeen aloitin aineiston analysoinnin. Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on laadullisten tutkimusmenetelmien metodi, jonka tavoitteena on löytää aineistosta merkityskokonaisuuksia, eli numeeristen tuloksien sijaan pyritään sanalliseen tulkintaan (Vilkka 2005, 140–141; Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Sisällönanalyysiä voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisenä tai teorialähtöisenä. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan tehtävänä on löytää tutkimusaineistosta jonkinlainen toiminnan logiikka tai tyypillinen kertomus. Kun taas teorialähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeille teoriasta ja tavoitteena on uudistaa tut-

kittavan asian teoreettista mallia tutkittavien antamien merkitysten avulla. (Vilka 2005, 140–141.) Aineiston analysoinnissa lähdin liikkeille siitä, että merkitsin Eskolan ja Vastamäen (2010, 42) ehdotuksen mukaisesti erivärisin yliviivaustukseen niitä kohtia tekstistä, joissa haastateltava vastasi jompaankumpaan tutkimuskysymykseeni tai kertoi muuta tutkimuksen kannalta mielenkiintoista tietoa eli valitsin aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon. Tämän jälkeen jaoin aineiston yhä pienempiin osiin, merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköt ovat aineiston merkityksellisiä osia, joita voidaan tulkita ja luokitella. Merkitysyksiköihin jakaminen estää aineiston valikoivan tarkastelun, sillä jokainen merkitysyksikkö otetaan mukaan tarkasteluun. (Schreier 2012, 129.) Jatkoin analyysiäni merkitysyksiköistä niiden tulkitsemiseen ja pelkistämiseen Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) esittelemän kolmivaiheisen mallin mukaisesti. Heidän mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, joka koostuu seuraavista vaiheista: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä 3) teoreettinen käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Seuraavaksi esittelen vaihe vaiheelta, miten sisällöllisessä analyysissä on tässä tutkimuksessa edetty tutkimusaineiston tiivistämisestä aina tulkintoihin asti.

1) Pelkistäminen eli redusointi

Tutkimusaineiston analyysissä lähdin liikkeille pelkistämisestä, jossa tutkimusaineistosta poistetaan tutkimusongelman kannalta epäolennainen tieto (Vilka 2005, 140). Toisin sanoen tutkimusaineistosta pyritään löytämään tutkimuskysymysten tai -ongelmien kannalta kiinnostavat lauseet ja sen jälkeen pelkistetään ne lyhyiksi ilmaisuiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Tutkimusaineiston tiivistäminen eli tutkimuksen kannalta olennaisen löytäminen on pelkistämisen edellytys (Vilka 2005, 140). Alla olevasta kuviosta (kuvio 1) selviää, miten alkuperäisilmauksia on tässä tutkimuksessa pelkistetty.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Se on jotenki niinku sujut sen..”	Itsensä hyväksyminen
”Ja kyllähän se toisinkin päin näkyy, että ne jotka uskaltaa niin ne on yleensä niitä joilla on rohke...”	Uskaltaa tehdä rohkeasti
” ei niit haittaa vaik menis pieleen”	Epäonnistuminen ei haittaa
”(tyytyväinen) omaan tekemiseen tässä maailman pyörässä”	Tyytyväisyys omaan tekemiseen
”mä osaan jotakin asioita tosi hyvin ja sit mä en noita joitakin asioita oikein osaa, mut se ei mua haittaa”	Omien vahvuuksien ja heikkouksien hyväksyminen

KUVIO 1. Alkuperäisilmauksista pelkistettyihin

2) Ryhmittely eli klusterointi

Pelkistettyäni tutkimusaineistoni siirryin ryhmittelemään. Ryhmittely tehdään sen mukaan, mitä tutkimusaineistosta halutaan etsiä. Ryhmittelyn voi toteuttaa esimerkiksi pelkistetyn ilmauksen piirteiden, ominaisuuksien tai käsitysten mukaan. (Vilka 2005, 140.) Tässä tutkimuksessa ryhmittely toteutettiin etsimällä vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tarkoituksena on etsiä aineistosta samankaltaisuutta ja/tai erilaisuutta kuvaavia ilmaisuja ja yhdistää samaa tarkoittavat käsitteet luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Vilka 2005, 140; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokiksi muodostuivat muun muassa luottamus omaan edistymiseen, epäonnistumisten salliminen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostui seuraavat luokat: oppitunnin rakenne, palautteen anto, vuorovaikutus, kehuminen ja kannustaminen sekä hyväksyntä.

3) Teoreettinen käsitteellistäminen eli abstrahointi

Abstrahoinnissa tutkimusaineistosta etsitään tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella teoreettisia käsitteitä muodostetaan. Ryhmittely on tärkeä osa teoreettista käsitteellistämistä, sillä siinä edetään ryhmittelyvaiheen ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin ja niistä tehtäviin johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan niin kauan, kunnes vastaus tutkimustehtävään saadaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.)

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Käsitteellistäminen
”käsitys omista kyvyistään, niinku hyvistä ja huomioista puolista” (Sari)	Käsitys omista vahvuuksista ja heikkouksista	Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja hyväksyminen
”Toisaalta sellanen arvostus, että silti mä arvostan itseäni, vaikka mulla onkin niitä huonoja puolia” (Sari)	Itsensä hyväksyminen epätäydellisyydestä huolimatta	
”mä osaan jotakin asioita tosi hyvin ja sit mä en noita joitakin asioita oikein osaa, mut se ei mua haittaa” (Mauri)	Omien vahvuuksien ja heikkouksien hyväksyminen	
”miten se oppilas käsittää, missä se on hyvä ja missä se on omasta mielestään huono” (Vilma)	Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen	

KUVIO 2. Alkuperäisilmauksista pelkistykseen ja käsitteisiin

Kuvio 2 on esimerkki siitä, miten olen edennyt opettajien haastatteluissa esille tuomista asioista (alkuperäisilmaus) tiivistettyihin muotoihin eli pelkistykseen. Pelkistyksien jälkeen olen

luokitellut aineistoa vielä uudelleen siten, että olen saanut muodostettua pelkistetyistä ilmauksista käsitteitä. Kuviossa 2 näkyvä käsite, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja hyväksyminen, kuvaa vain yhtä itsetunnosta näkyvää osa-aluetta. Esittelen tulossiossa tarkemmin, mistä tekijöistä vahva itsetunto tämän tutkimuksen mukaan koostuu.

8 TULOKSET

8.1 Oppilaan itsetunto liikunnanopettajan työssä

Pro gradu-tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan itsetunto näkyy liikunnanopettajan työssä. Saadakseni syvällisen ymmärryksen ilmiöstä selvitin sitä, miten opettaja tunnistaa vahvan tai heikon itsetunnon, miten itsetunto yleisesti ottaen liikunnanopetuksessa näkyy ja millaiset ympäristöt opettajan mukaan ovat liikunnanopetuksessa itsetunnon kannalta haasteellisimpia. Seuraavassa esittelen aineiston pohjalta saamiani vastauksia edellä mainittuihin asioihin. Kappaleen 8.1. tulokset vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

8.1.1 Vahvan itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa

Opettajan tulee olla tietoinen siitä, miten vahva tai toisaalta heikompi itsetunto oppilaan toiminnassa näkyy, jotta hän tietää kenen itsetuntoon tulisi kiinnittää huomiota. Vahvan itsetunnon tunnusmerkkinä aineistossa tuli selkeimmin esille se, että oppilas tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja pystyy hyväksymään ne. Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 17–23) ehdottaa itsetunnon tunnusmerkiksi sitä, miten realistisesti yksilö kykenee tunnistamaan ja hyväksymään omat vahvuutensa ja heikkoutensa.

Miten se oppilas käsittää, missä se on hyvä ja missä se on omasta mielestään huono (Vilma 29.1.2016).

Toisaalta sellanen arvostus, että silti mä arvostan itseäni, vaikka mulla onkin niitä huonoja puolia (Sari 15.1.2016).

Niin se, että tosiaan hyväksyy itsensä virheineen (Anu, 15.2.2016).

Scheininin (2003, 8–9) sekä Ahon ja Laineen (1997, 20) mukaan keskeinen osa itsetuntoa on itsearvostus. Vahvaan itsetuntoon liittyy itsevarmuus, joka Keltikangas-Järvisen (2010, 17–23) mukaan tarkoittaa sitä, kokeeko ihminen pystyvänsä vaikuttamaan omaan elämäänsä. Myös Burnsien (1981, 6) mukaan hyvään itsetuntoon liittyy kokemus omasta arvokkuudesta

sekä se, että arvostaa itseään juuri sellaisena kuin on. Myös opettajat ovat aineistossa nostaneet hyvän itsetunnon tunnusmerkkeinä esille itsearvostukseen ja itsevarmuuteen liittyviä asioita, kuten sen, että oppilas kokee riittämistä, uskoo itseensä ja luottaa omaan kehittymiseensä. Toisin sanoen luottamus omaan edistymiseen ja omaan osaamiseen kertoo oppilaan vahvasta itsetunnosta.

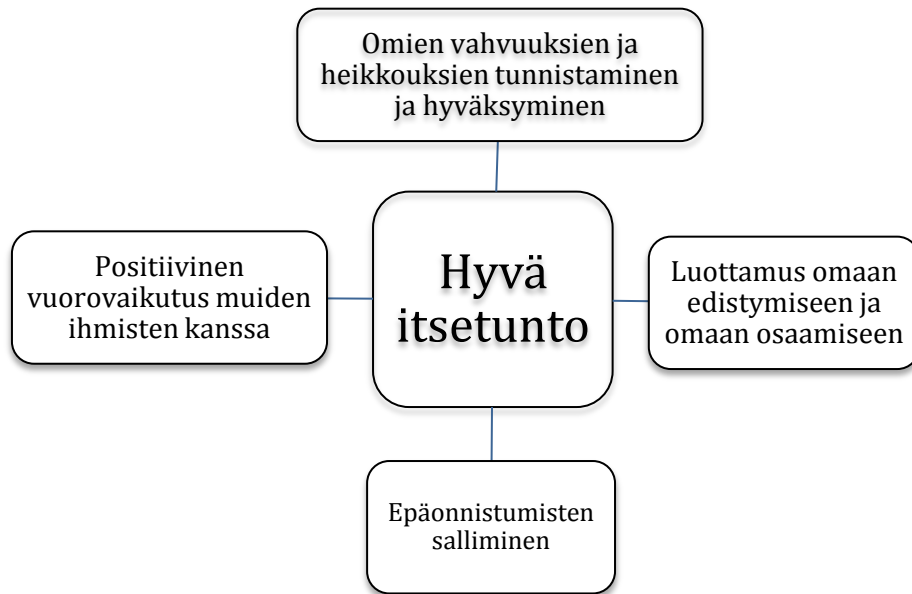
Ku mä harjottelen mitä hyvänsä elämän asiaa, niin mä edistyn siinä - - eli tämmönen luottamus siihen, että töitä tekemällä edistyy (Mauri, 27.1.2016).

Hyvään itsetuntoon kuuluu myös se, että yksilö kykenee myöntämään itselleen oman epäonnistumisensa ilman, että itsetunto kokee suuria kolauksia. Tällöin ihminen ymmärtää sen, etteivät epäonnistumiset tee ihmisestä huonoa ihmistä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–23.) Liikunnan oppitunneilla harjoitellaan uusia motorisia taitoja. Taidon kehittyminen on prosessi, jonka aikana oppilas saattaa kohdata myös epäonnistumisia, ihan niin kuin millä tahansa elämän osa-alueella. Olennaista onkin se, miten oppilas itse oppii suhtautumaan epäonnistumisiin ja toisaalta, millaisen mallin opettaja oppilaille epäonnistumisten hetkellä antaa. Se, miten opettaja suhtautuu epäonnistumisiin, vaikuttaa siihen, miten oppilas oppii käsittelemään epäonnistumisia. Suhtautuuko hän niihin osana elämää vai tekeekö hän niistä suuren numeron? Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien kertoman mukaan oppilaat, joilla on vahva itsetunto sallivat itselleen epäonnistumisia.

Ettei niinku hätäännä siitä, ettei osakkaan jotakin asiaa tai et on menny pieleen, et ei sille voi mitään (Mauri, 27.1.2016).

Vahvan itsetunnon omaava oppilas osaa nähdä sekä oman että muiden ihmisten osaamisen ja pystyy arvostamaan niitä (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17–23). Voidaankin olettaa, että oppilas joka arvostaa omaa osaamistaan ei koe tarvetta painaa muita alaspäin ja samalla pyrkii nostamaan itseään ylöspäin, sillä hänen oma itsearvostuksensa ei ole riippuvaista muiden osaamisesta. Haastateltavien mukaan oppilas, jolla on hyvä itsetunto ei koe tarvetta painaa muita oppilaita henkisesti alaspäin, vaan sen sijaan auttaa heikompia tarvittaessa. Vahvan itsetunnon voidaankin olettaa näkyvän oppilaan toiminnassa positiivisena vuorovaikutuksena muiden ihmisten kanssa.

*Sit ei myöskään kiusaa muita - - eikä piikittele - - eikä käytä semmost henkist väkivaltaa. - -
Ne autto aina niit heikompia. (Vilma, 29.1.2016.)*



KUVIO 3. Hyvän itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa.

Kuvioon 3 olen tiivistänyt tutkimuksessa esille tulleet tunnusmerkit hyvällä itsetunnolle. Kuviossa 3 näkyvien asioiden lisäksi opettaja voi muutamien mainintojen perusteella tunnistaa oppilaan vahvan itsetunnon kehon kannatuksesta sekä oppilaan kyvystä vastaanottaa palautetta.

Se näkyy siinä kehon niinku miten sitä kehoonsa kantaa (Anu, 15.2.2016).

Niin kyllä mä nään, että sellasilla oppilailla on vahva perusta ja hyvä itsetunto, joka ottaa korjaavaa palautetta vastaan - - reagoi siihen (palautteeseen) järkevällä tavalla (Vilma, 29.1.2016).

8.1.2 Heikon itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa

Voidakseen vaikuttaa oppilaan itsetuntoon opettajan tulee olla tietoinen siitä, kenen itsetunto kaipaakaan eniten vahvistamista. Vaikka tässä tutkimusraportissa annetaan esimerkkejä siitä, miten hyvä tai heikko itsetunto on tunnistettavissa, on tärkeää muistaa, että itsetunto ei ole ominaisuus, jota yksilöllä joko on tai ei ole. Keltikangas-Järvinen (2010, 26) korostaakin, että itsetunto on kokonaisuus, joka muodostuu elämän eri osa-alueilla koetusta itseluottamuksesta. Kirjallisuudessa puhutaan yleisesti ottaen enemmän siitä, mistä itsetunto rakentuu tai mistä

hyvä itsetunto koostuu (mm. Burns 1981, 124; Aho & Laine 1997, 16; Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10). Sen sijaan on todella vähän tutkimusta siitä, miten oppilaan heikon itsetunnon voisi tunnistaa. Seuraavassa esittelen, millaisista asioista liikunnanopettaja voi havaita oppilaan, jonka itsetunto liikunnan osalta on heikko.

Vahvan itsetunnon pystyy tunnistamaan, siitä, että kykenee arvostamaan omaa ja muiden osaamista. Heikkoon itsetuntoon liittyy usein se, että oppilas ei osoita arvostusta muiden osaamista kohtaan, esimerkiksi kommentoimalla ilkeästi toisen suorituksia. Tällaisella toiminnalla taustalla on usein ajatus siitä, että oppilas kokee tällöin itse nousevansa ylemmäs. Toisaalta itsetunnon heikkous saattaa näkyä muun opetuksen häiritsemisenä.

Jos on heikkoitsetuntoinen kaveri ni mielellään rupee sitte nostamaan omaa jalustaansa niin, että yrittää muita painaa vähän alemmas - - Eli ne näennäisesti tuntee että mä ite nousen vähän korkeammalle, ku mä sorsin tota toista (Mauri, 27.1.2016).

Sorsii muita ja pönkittää vaan itseään ylemmäs ja lyö toisia maanrakoon (Vilma, 29.1.2016).

Liikunta oppiaineena poikkeaa muista koulussa opetettavista oppiaineista siten, että liikunnassa oppilaan oppimisprosessi on kaikkien nähtävissä (Lintunen 2007). Luokkahuoneessa jokainen tekee tehtäviä omaan vihkoonsa, jolloin mahdolliset epäonnistumiset eivät paljastu koko ryhmälle. Sen vuoksi onkin tärkeää, että liikunnanopettaja kohtaa erilaiset oppilaat hyväksyvästi ja arvostavasti, ja pyrkii tarjoamaan jokaiselle oppilaalle hyviä kokemuksia (Lintunen 2007). Oppilaan fyysiseen minäkäsitykseen vaikuttaakin se, millaisia tuloksia hän liikunnanopetuksessa saavuttaa. Tulosten arviointi puolestaan on riippuvaista omasta henkilökohtaisesta tulkinnasta ja sen lisäksi vertaisilta tai opettajalta saatavasta sosiaalisesta palautteesta. (Stiller & Alfermann 2007.) Ympäristöltä saatu palaute vaikuttaa erityisesti oppilaaseen, jolla on heikko itsetunto (Aho 1996, 22). Liikunnanopetuksessa erityisesti alhaisella itsetunnolla varustetut oppilaat saattavat kokea suoritusilanteet painostavina.

Vaikka kuinka vakuuttelis, että kyllä sä osaat tän, niin ei silti halua et muut kattoo - - ne joilla on huonompi itsetunto kaipaa välillä myös semmosta, et he saa tehdä rauhassa ja ite ja yksin (Sari, 15.1.2016)

Fyysisen suorituskyvyn lisäksi fyysiseen minään kuuluu ihmisen keho (Burns, 1981). Liikunnanopetuksessa opettaja voi havaita oppilaan heikon itsetunnon oman kehon osalta esimerkik-

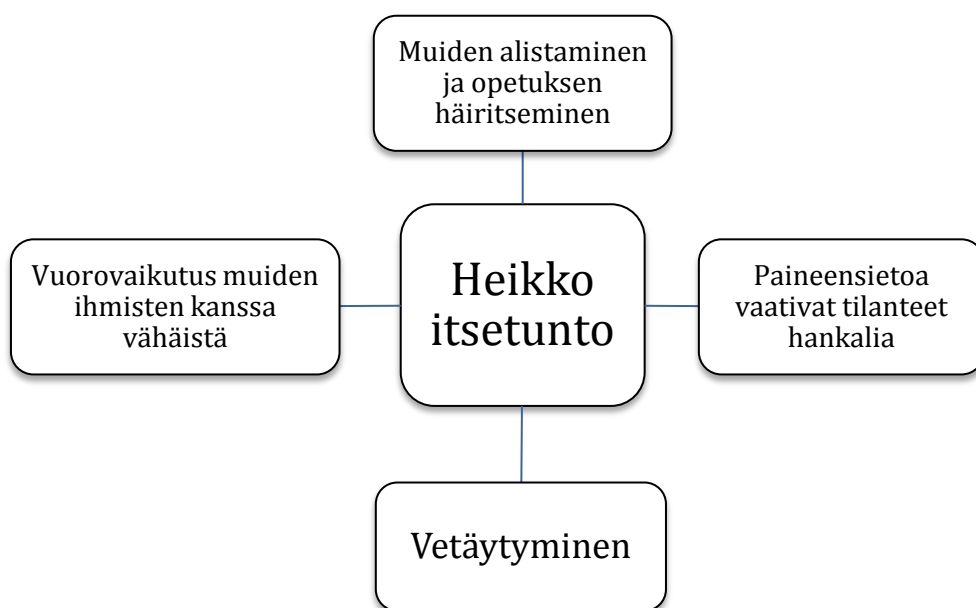
si siten, että oppilas vetäytyy tunnilla takariviin tai ei välttämättä halua nähdä itseään lainkaan peilistä.

Kuka vetäytyy takariviin ja ei oo niin luottavainen omiin taitoihinsa eikä oo ehkä niin hyvä itsetunto siinä hetkessä näkyvillä (Vilma, 29.1.2016).

Jos mä avaan sit peilit ja me katotaan jotakin, niin joku ei välttämättä uskalla kattoo itteensä sielt peilistä ollenkaan (Anu, 15.2.2016).

Haastattelemieni opettajien mukaan heikko itsetunto voi näkyä myös oppilaan vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Opettajien mukaan oppilas, jolla on heikko itsetunto, on vähemmän kontaktissa muiden oppilaiden kanssa ja tutustuu hitaasti muihin oppilaisiin. Vähäisen vuorovaikutuksen voidaan olettaa johtuvan siitä, että oppilas kokee itsensä epävarmaksi ja ei tämän vuoksi uskalla lähestyä muita oppilaita yhtä aktiivisesti kuin vahvan itsetunnon omaava oppilas. Toisaalta voidaan myös ajatella, että heikkoitsetuntoinen oppilas ei uskalla luottaa siihen, että joku voisi pitää hänestä, sillä hän ei luota itseensä, minkä vuoksi hän ei myöskään lähesty muita oppilaita.

Ei niinku ehkä uskalla ottaa kontakteja muihin - - se on haastena sen itsetunnon kanssa, että hitaasti tutustuu muihin ihmisiin (Anu, 15.2.2016).



KUVIO 4. Heikon itsetunnon tunnistaminen liikunnanopetuksessa

Kuvioon 4 olen tiivistänyt tutkimuksessa esille tulleet tunnusmerkit heikolle itsetunnonle. Oppilaan heikko itsetunto voi ilmetä (kuvio 4) liikunnanopetuksessa muiden alistamisena ja opetuksen häiritsemisenä, vähäisenä vuorovaikutuksena muiden oppilaiden kanssa, vetäytymisenä sekä siten, että paineensietoa vaativat tilanteet ovat heikkoitsetuntoiselle hankalia. Näiden lisäksi opettajat mainitsivat, että heikko itsetunto näkyy myös oppilaan tekemättömyytenä ja palautteen vastaanottamistilanteissa. Tekemättömyys näkyy opettajien mukaan seuraavasti:

Et se itsetunto ei niinku sillä kohalla (sen lajin kohdalla) tue sitä motivaatioo ja tommosta aktiivista osallistumista (Mauri, 27.1.2016).

Ne ajattelee, ettei must oo mihinkään. Se jotenki paistaa läpi (Vilma, 29.1.2016).

Huonot (itsetuntoiset) ajattelee, ettei se nyt mua voinu koskea toi (positiivinen) huudahdus (Sari, 15.1.2016).

8.1.3 Itsetunto liikunnanopetuksen ilmiönä

Liikunta poikkeaa muista oppiaineista siten, että liikunnassa oppilaan oppiminen on julkista ja kaikille näkyvää (Lintunen 2007), kun taas muissa oppiaineissa muiden oppilaiden on vaikeaa arvioida toisten oppilaiden osaamista. Haastattelemani opettajat toivatkin useaan kertaan esille sen, että liikunta oppiaineena poikkeaa itsetunnon kannalta muista koulussa opetettavista oppiaineista sen vuoksi, että liikunnassa jokaisen suoritus on muiden nähtävissä ja arvioitavissa. Yksi opettajista kommentoi aihetta seuraavalla tavalla:

Liikunta on kuitenkin.. kun me ollaan siellä, niin me ei päästä millään piiloon - - kun me päästään esimerkiks luokkatilanteissa, kun me puhutaan niinku faktallisista asioista (Anu, 15.2.2016).

Suorituksen näkyvyyteen ja yksilön tekemisen arvosteluun liittyen opettajat puhuivat haastatteluissa useaan otteeseen myös kehollisuuden ja itsetunnon yhteydestä. Opettajat kertoivat nuorten olevan epävarmoja omasta kehostaan, minkä vuoksi esimerkiksi liikunnan opetukseen liittyvät pukuhuonetilanteet ovat hankalia erityisesti joko aikaisin tai myöhään kehittyville oppilaille. Koska omasta kehosta ollaan epävarmoja, kaikki kehoon kohdistuva palaute voi horjuttaa oppilaan itsetuntoa.

Liikunnassa se näkyy vielä, et jos on vähän kehittynyt aikasemmin ku muut tai on toisaalta vähän jäljessä ku muut. Sellaset jotka on vaan vähän niin ei haittaa, mut jos on selkeest enemmän niin joutuu kyllä välillä varmaan pyöriskelemään sen kans. Et kehtaaks mä tässä nyt vaihtaa vaatteita tai en, ja liikunta on varmaan ainut missä se tulee niin selkeesti esiin. (Sari, 15.1.2016.)

Oma keho on vaan niin arka kolhuille - - ne mustelmat on pitkiä, vuosien kestäviä, jos ne niitä kolhuja saa (Anu, 15.2.2016).

8.1.4 Itsetuntoon liittyviä haasteita liikunnanopettajien arjessa

Opettajat nimesivät itsetunnon havaitsemiseen ja sen vahvistamiseen liittyen haasteita, joita ovat arjessaan kohdanneet. Useimmat opettajat olivat kohdanneet haasteita esimerkiksi oppilaantuntemukseen ja ryhmäjakoisiin liittyen, sekä siinä, että tieto ei kulje eri kouluasteiden välillä tarpeeksi avoimesti. Opettajat kokevat, että voidakseen vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti, heidän tulee tuntea oppilaansa. Oppilaantuntemusta tarvitaan ensinnäkin sen vuoksi, että opettaja kykenee tunnistamaan ne oppilaat, jotka itsetunnon kannalta vahvistusta tarvitsevat ja toisaalta myös sen vuoksi, että opettaja tietää, mitkä asiat oppilaan itsetunnon taustalla vaikuttavat ja miten itsetuntoa olisi juuri tämän oppilaan kohdalla tarkoituksenmukaista tukea.

Et ei ne must mikään itsestänselvyys oo, et ei sitä heti parin tunnin jälkeen pysty sanoo, ku seiskaluokat tulee, muuta kun nää ääripäät (Sari, 15.1.2016).

Joku voi piilottaa sitä heikkoa itsetuntoonsa ku se oppilaantuntemus jää kuitenkin niin kohtuu niukaksi (Anu, 15.2.2016).

Oppilaantuntemukseen liittyen opettajat kokivat ryhmän jakotilanteet itsetunnon kannalta haastavina, jos niihin ei kiinnitä opettajana huomiota. Jotta opettaja osaa jakaa ryhmät oppilaiden kannalta sopivalla tavalla, hänen tulee tuntea oppilaansa.

Ku valitaan pari tai valitaan ryhmiä, jaetaan joukkueita, jos niihin ei kiinnitä huomiota. Ei ne sillen oo ku kaikil on selkeet säännöt. - - Mikä (ryhmäjaot) on kuitenkin ehkä ensimmäinen

itsetunnon tai niinkun suurin itsetunnon latistaja, et sä jäät sinne viimeseks joka kerta, ettei kukaan halua sua. (Sari, 15.1.2016).

Oppilaantuntemus on erityisen ongelmallista lukiossa kurssien lyhytkestoisuuden vuoksi. Lukiossa opettava Anu toikin useaan kertaan esille luokattoman lukio-opetuksen ongelmallisuuden oppilaantuntemuksen kannalta. Lukiossa kurssin kesto on suurin piirtein kuusi viikkoa, minkä aikana on lähes mahdotonta saada syvällistä tuntemusta oppilaista. Hän on kuitenkin ratkaissut tämän ongelmallisuuden siten, että jo ennen liikuntakurssin alkua hän pyytää kursseille osallistuvia oppilaita kirjoittamaan esseiden aikaisemmista liikunnanopetukseen liittyvistä kokemuksistaan. Näiden esseiden avulla hän jo etukäteen tutustuu oppilaan taustoihin ja tarvittaessa tarttuu jo ennen kurssin alkua esimerkiksi liikuntaan liittyvään heikkoon itsetuntoon keskustelemalla oppilaan kanssa kahden kesken aiheesta.

Toinen haaste itsetuntoon ja sen kehittämiseen liittyen on tiedonkulku eri kouluasteiden välillä. Opettajat kokevat, että oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun tai yläkoulusta lukiioon, tarvittava tieto oppilaista ei kulkeudu uusien opettajien korviin. Opettajat kokevat, että esimerkiksi kiusaamistapauksista olisi hyvä olla tieto seuraavalla kouluasteella, jotta opettaja osaa olla ikään kuin herkkänä ja pystyy vaikuttamaan asiaan jo ennen kuin asia tulee näkyväksi.

Ois hyvä jos vois ottaa huomioon, jonkun jota on esim. kiusattu. Jotenki ku nykyään pidetään niin tiukasti kiinni siitä et ei saa siirtää kaikkee tietoa, mikä ei heidän mielestään oo tarpeellista ni sit se ei siirry. Nii sit se saattaa joskus johtaa siihen, et jos jotain on kiusattu ni ei osaa tavallaan heti olla herkkänä. (Sari, 15.1.2016.)

8.1.5 Itsetunnon kannalta haasteelliset liikuntaympäristöt

Liikuntaympäristö ei itsessään vaikuta oppilaan itsetuntoon, mutta opettajien mukaan oppilaiden käsitykset erilaisista liikuntaympäristöistä vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia he kyseisessä liikuntaympäristössä saavat. Jos oppilas ei saa tietyissä liikuntaympäristöissä pätevyyden kokemuksia, tällaiset ympäristöt eivät myöskään tue itsetunnon vahvistumista. Itsetunnon ja pätevyyden kokemusten kannalta kaikkein negatiivisimmassa valossa tässä tutkimuksessa esille tulivat telinevoimistelu-, palloilu- ja uintiympäristö. Opettajan tulisikin pyrkiä liikuntaympäristöstä riippumatta tarjoamaan oppilaille pätevyydenkokemuksia, sillä pätevy-

den kokemuksen rakentaminen on yksi keskeisimmistä tekijöistä, joihin opettaja pystyy vaikuttamaan pyrkiessään vahvistamaan oppilaan itsetunnon positiivista muotoutumista (Deci & Ryan 1985, 58–60; ks. myös Bailey 2006, 398). Pätevyyden kokemuksesta puhutaan silloin, kun ihminen kokee omat kykynsä riittävinä suhteessa erilaisiin tehtäviin ja haasteisiin (Deci & Ryan 1985, 58–60; ks. myös Aro, ym. 2014, 14, 16).

Telinevoimistelu mielletään omien kokemusten tai televisiossa nähtyjen tehtävien vuoksi vaikeaksi liikuntamuodoksi (Tervo, Pehkonen & Kalaja 2007). Vaikka mielikuva vaikeista tehtävistä saattaa olla piirtynyt oppilaiden mieliin, voi opettaja oppimisympäristöä muokkaamalla saada aikaiseksi positiivisia onnistumisen kokemuksia ja oppimiskokemuksia (Tervo, ym. 2007). Opettajat kuitenkin kokivat, että telinevoimistelusalissa oppilaat kokevat telineiden olevan pelottavan näköisiä. Sen vuoksi he eivät lähde edes yrittämään erilaisia tehtäviä näissä telineissä, eivätkä näin ollen saa myöskään pätevyyden kokemuksia omista suorituksistaan tai omasta kehittymisestään. Myös Kososen (1998, 99–100) väitöskirjassa esitellyt muistelot tuovat esille telinevoimisteluun liittyviä negatiivisia kokemuksia. Yksi muistelija oli kokenut telinevoimistelua kohtaan suurta jännitystä, joka leimasi koko koulupäivää ennen liikuntatuntia. Jännitykseen liittyi kokemus omasta huonommuudesta ja sitä seuraavasta häpeän tunteesta. (Kosonen 1998, 99–100.) Telinevoimistelu käsitteen negatiivinen konnotaatio koulun liikunnanopetuksessa tulisi saada purettua, minkä vuoksi olisi ehkä tarkoituksenmukaisempaa puhua esimerkiksi kehonhuollosta telineillä. Tällöin opettaja muokkasi oppimisympäristöstä oppilaiden taitotasoa vastaavan, eikä oppilaiden ennakkokäsitys telinevoimistelu-sanaa kohtaan estäisi heidän harjoitteluaan. Toisaalta telinesalissa oppilaat pelkäävät, että joku toinen näkee oman suorituksen. Tämä pelko syntyy siitä, että telinesalissa tehtäväpaikoille syntyy usein jonoja, joissa odotellessaan muut oppilaat voivat seurata, miten tehtävää suorittavan oppilaan suoritus menee.

Telinevoimistelu on varsinkin semmonen, et vaikka kuinka tekisit jonkun radan tai semmosen niin silti pelottaa et joku kattoo just ku mä teen (Sari 15.1.2016).

Telinesalilla on vaikka jo pelkästään se, että siellä on niinku vaarallisen näköisiä laitteita (Anu 15.2.2016).

Kososen (1998, 99–100) väitöskirjassa muistelijat ovat tuoneet esille myös joukkuepelit kauhustuttavina kokemuksina. Muistelijat olivat kokeneet, että palloilussa vaaditaan monipuolisia taitoja. Jos kokee, ettei näitä taitoja osaa, voi kokea kauhun hetkiä pelätessään, että pallo

osuu itseen ja samalla satuttaa. Lisäksi pallopelit ovat aina joukkuepelejä, joissa oma suoritus vaikuttaa koko joukkueen tulokseen. Muistelijat olivatkin kokeneet, että pallopeleissä palaute omasta epäonnistumisesta on suora ja usein armoton. (Kosonen 1998, 99–100.) Haastateltujen näkemykset palloilupelien pelottavuudesta ovat samansuuntaisia Kososen (1998, 99–100) esittelemien näkemysten kanssa. Liikunnanopettajien mukaan palloiluympäristössä oppilaiden taitoerot saavat aikaan pelkoa. Heikompitaitoiset oppilaat kokevat pelottavana taitavampien oppilaiden kovan vauhdin, mikä saattaa johtaa siihen, että heikompitaitoiset oppilaat vetäytyvät pelistä kokonaan pois. Lisäksi oppilaat pelkäävät satuttavansa itsensä, jos pallo tai toinen oppilas osuu heihin kovalla vauhdilla.

Mut sit jotkut saattaa olla niin vetäytyviä et se palloilu on sinänsä heille hankalaa tai kauhistus, et joku tulee päälle tai muuta (Sari 15.1.2016).

Suomessa uimataitoa pidetään yhtenä kansalaistaidoista, mutta suomalaisista vain kaksi kolmasosaa osaa uida (Keskinen 2007). Koska suomalainen koulujärjestelmä tavoittaa lähes kaikki yhtä ikäluokkaa edustavat nuoret, on koulun liikunnanopetus oiva paikka kehittää lasten ja nuorten uimataitoa. Opettajan kannalta uintiympäristö on kuitenkin hankala sen vuoksi, että tilaa omalle opetusryhmälle uimahallissa on vain rajallisesti ja toisaalta oppilaat ovat uimataidoltaan hyvin heterogeenisiä (Keskinen 2007). Oppilaiden ja heidän itsetuntonsa kannalta uintiympäristö on haasteellinen sen vuoksi, että oppilaat joutuvat olemaan uimahallissa vähissä vaatteissa. Virran ja Lounassalon (2013, 502) mukaan etenkin uintitunneilla oppilaiden epävarmuus omasta kehosta tulee esille. Vaikka oppilaat saattaisivat pitää uinnista lajina, heidän voi olla vaikea mennä luokkakavereiden edessä alasti suihkuun (Virta & Lounassalo 2013, 502). Kososen (1998, 98) mukaan pukuhuonetilanteisiin ja riisumiseen liittyy pelkoa ja häpeää oman kehon koettujen puutteellisuuksien paljastuminen. Yläkoulu ja lukioikäisten oppilaiden opettajat toivatkin esille tämän näkökulman, sillä oppilaat ovat tässä ikävaiheessa kehollisesti herkässä iässä. Muuttuva keho aiheuttaa oppilaissa epävarmuutta, eivätkä he haluaisi olla muiden silmien alla oman epävarman kehonsa kanssa. Uintitunnin onnistumiseksi ja oppilaiden osallistumisen takaamiseksi opettaja voikin kertoa oppilaille erilaisten vartaloiden arvostamisesta sekä murrosiän tuomista muutoksista jo ennen uintijakson alkamista (Virta & Lounassalo 2013, 502).

Uintiki on vähän semmonen, et uimahomma on vaikeeta, vaikka muissa asioissa olis kätevä - niin sit se voi vähän hävettääkin (Mauri 27.1.2016).

*Uinti on ehkä se semmonen pahin - - yläasteikänen on seksuaalisesti niin herkässä iässä. - -
Se on tosi herkkä se tilanne, ku siinä ollaan niin vähissä vaatteissa (Vilma 29.1.2016).*

Edellä esille tulleiden liikuntaympäristöjen lisäksi opettajat mainitsivat talviliikuntaympäristöt, kuten luistelun ja hiihdon, oppilaiden mielestä inhottavina liikuntaympäristöinä. Näissä ympäristöissä oppilaiden taitoerot ovat suuria. Lisäksi oppilaat pelkäävät tasapainonsa menettämistä ja näin ollen näyttäytymistä epäonnistuneena tai huonona muiden oppilaiden silmissä.

8.2 Oppilaan itsetuntoon vaikuttaminen liikuntatunnin aikana

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettaja voi oman käsityksensä mukaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Sen lisäksi, että opettaja osaa tunnistaa itsetunnon kannalta erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, tulee opettajalla olla joitakin välineitä, joilla tukea itsetuntonaan heikompaa oppilasta. Tämän tutkielman tavoitteena on antaa liikunnanopettajalle välineitä oppilaan itsetunnon vahvistamiseen. Seuraavaksi esittelen, miten liikunnanopettaja voi haastateltavien mielestä vaikuttaa oppilaan itsetuntoon liikuntatunnin aikana.

8.2.1 Oppitunnin rakenteen ja ilmapiirin yhteys oppilaan itsetuntoon

Tässä tutkimuksessa itsetunnon vahvistamiseen liittyen kaikkein vahvimmin esille tuli oppitunnin rakenteeseen liittyviä tekijöitä, joita ovat muun muassa eriyttäminen, oppitunnin motivaatioilmasto sekä psyykinen turvallisuus. Opettajat kokivat, että vaikuttamalla edellä mainittuihin tekijöihin, he pystyvät vaikuttamaan siihen, millaisia kokemuksia oppilas liikuntatunnilla saa ja millaisen kuvan hän itsestään rakentaa.

Eriyttämistä opettajat käyttivät opetuksessaan monissa eri tarkoituksissa. Yhtenä tavoitteena eriyttämiselle oli se, että oppilaat saavat itselleen sopivantasoisia tehtäviä ja näin ollen kokevat onnistumisia ja saavat pätevyyden kokemuksia. Liukkosen ym. (2007) mukaan ryhmät tulisi jakaa heterogeenisesti, jotta oppilaiden sosiaalinen vertailu ei korostu. He toteavatkin, että taitotason mukaan jakaminen liittyy minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon, jossa sosiaalinen vertailu ja lopputulokset korostuvat. He ehdottavat kuitenkin, että eriyttämismielessä oppilaita voidaan jakaa taitotason mukaan ryhmiin, mutta tällöin opettajan tulee olla

herkkänä tunnistamaan oppilaiden tuntemuksia. Mielenkiintoista on se, että liikunnanopettajat itse totesivat käyttävänsä tasoryhmiä ikään kuin oppilaiden tietämättä ja totesivatkin, että oppilaat ovat onnellisia saadessaan käyntiin toimivan pelin, joissa jokaisen on mahdollista kokea onnistumisia. Ristiriitaisten näkemysten vuoksi opettajan tulee tehdä päätös tasoryhmien käyttämisestä oppilaantuntemuksensa perusteella. Joissakin liikunnanopetusryhmissä tasoryhmäjaottelu saattaa toimia hyvin ja oppilaat saavat pätevyyden kokemuksia. Toisissa ryhmissä oppilaat saattavat kokea tasoryhmät loukkaavina, jolloin sosiaalinen vertailu korostuu, eivätkä oppilaat koe pätevyyttä. Opettajan tulee olla herkkänä tunnistamaan oppilaiden tuntemuksia ja varmistua siitä, että jokainen oppilas kokee tunnin aikana pätevyyttä, sillä pätevyyden kokemuksen aikaansaaminen on yksi liikunnanopettajan tärkeimmistä itsetuntoon vaikuttamisen välineistä (Deci & Ryan 1985, 58–60; Jaakkola & Liukkonen, 2013; Aro, ym. 2014, 14, 16). Toisaalta eriyttämisellä opettajat pyrkivät myös siihen, että oppilas kokee autonomiaa ja päästään pois niin sanotusta pakon kokemisesta.

Mä en koskaan puhu tasoryhmistä, en ikinä, mutta mä käytän niitä koko ajan - - se peli luis-taa eli ne tykkää pelata keskenään ku ne saa onnistumisen elämyksiä (Wilma, 29.1.2016).

Ne matalan kynnyksen vaihtoehdot on niin pieniä, että niitä onnistumisen elämyksiä - - Että mä riitän sellaisenaan” (Anu, 15.2.2016).

Eritasosia tehtäviä, sekin helpottaa sitä pakkotilannetta tai sit mä oon aatellu et se on niinku just se pakon poistaminen” (Anu, 15.1.2016).

Liikunnanopettajat mainitsivat haastatteluissa useita kertoja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston. He kertoivat, kuinka he pyrkivät sammuttamaan kilpailullisuuden ja oppilaiden keskinäisen vertailun oppitunnilla, ja sen sijaan keskittämään oppilaiden huomion heidän omaan henkilökohtaiseen kehittymiseensä. Vaikka opettajat eivät sanoina puhuneet tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon vaikuttamisesta, voidaan heidän ilmauksensa tiivistää tähän käsitteeseen, sillä he korostivat yksilön henkilökohtaista edistymistä ja itsereflektointia niin kuin Jaakkola ja Liukkonen (2013) tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa kuvaavat.

Sitten tota niin aina verrata vaan itseensä - - Jos nyt liikunnanopetuksesta puhun, niin sillä että mä aina sanon joka lajissa, että verratkaa omaan edelliseen suoritukseen. - - Omalla tasolla ku parantaa niin opettaja - - kehua. (Vilma, 29.1.2016.)

Et semmosen mä haluan sammuttaa kans niinku saman tien, sen kilpailullisuuden - - Että ei me nyt niinku taistella, tai että te että näytä täällä mulle jotenki erityisesti mitään juttuja. (Anu, 15.2.2016.)

Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa kannattaa liikuntatunnilla suosia itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta, sillä tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu olevan yhteyksiä kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymisen vasteisiin, kuten pätevyyden kokemuksiin (Jaakkola 2002, 33). Positiivisten kokemusten ja viihtymisen kannalta tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta onkin muodostunut liikunnanopetuksen avainkäsite (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007). Niin kuin aikaisemmin tässä tutkimusraportissa on jo todettu, pätevyyden kokemuksilla voidaan tukea itsetunnon vahvistumista (ks. Deci & Ryan 1985, 58–60; Bailey 2006, 398; Telama & Polvi 2007).

Oppilaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on turvattu lailla (Perusopetuslaki 29 § 1 mom. 1267/2013). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014, 79) mukaan turvalliseen opiskeluympäristöön kuuluu fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Kouluyhteisön turvallisuutta, viihtyisyyttä ja sisäistä järjestystä luovat koulun yhteiset järjestyssäännöt (Perusopetuslaki 29 § 4 ja 5 mom. 1267/2013). Perusopetuslaissa esitetty näkemys turvallisesta kasvuympäristöstä on samansuuntainen Ahon ja Heinin (2000, 24) näkemyksen kanssa, sillä heidän mukaansa turvallisessa kasvuympäristössä oppilaat tuntevat ryhmän toimintatavat ja ovat tietoisia siitä, mitä sääntöjen rikkomisesta seuraa. Lisäksi oppilas kokee ilmapiirin hyväksyvänä ja positiivisena turvallisessa kasvuympäristössä (Aho & Heino 2000, 24). Aineiston perusteella haastattelemani opettajat olivat sisäistäneet psyykkisen turvallisuuden itsetuntoon vaikuttavana asiana ja he korostivatkin opetuksessaan itsen ja muiden hyväksyntää, oman kehon hyväksyntää sekä sitä, että oppilas kokee oppitunnilla hyväksyntää. Turvalliseen ympäristöön pyrittiin vaikuttamaan siten, että oppitunnilla annetaan vaihtoehtoja sekä siten, että oppilaat työskentelevät pareittain.

Niissä vuorovaikutustilanteissa, että me hyväksytään myös muut (Anu, 15.2.2016).

Tavallaan et se vaikka et toi meikkaa ja laittautuu paljon, niin se ei tee siitä pissistä. Et sen pään sisässä voi liikkua viisaita ajatuksia, vaikka se ulkonäöllisesti haluaa näyttää juuri tuolta - - et semmoset asiat, ku ne joutuu ja pääsee toistensa kanssa tekemisiin - - ni ne huomaa-kin, että ulkonäöstä huolimatta siellä voi olla vaikka minkälaisia ajatuksia (Anu, 15.2.2016).

Lukiassa opettava Anu käy satunnaisesti oppilaidensa kanssa suihkussa oppituntien jälkeen. Suihkussa käymisen taustalla on se, että opettaja pyrkii opettamaan oman kehon hyväksymistä ja samalla paljastaa oman kehonsa virheineen. Hän myös kertoo, että suihkussa käyminen lähentää oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Tämä näkemys tukee Kososen (1998, 101) väitöskirjassaan esittämää näkemystä siitä, että varsinkin lukioikäisillä pukuhuonetilan-teissa saattaa syntyä intiimejä keskusteluja opettajan ja oppilaiden välille. Tällaisten keskustelujen käyminen oletettavasti lähentää oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta.

Se (suihkussa käynti) on mun mielestä semmosta - - Kun siitä omasta kehostansa, kaikkine mutkineen, mä oon kertonu niille tietyissä tilanteissa, jos on tullu sellanen sopiva aihe siihen liittyen, ni mä oon kertonu , et mul on leikattu olkapää ja et siitä on jääny tällaset vaivat. - - Ni se luo semmosta inhimillistä, et ahaa, et jokaisella meillä on ne omat vaivamme, mikä kanssa me eletään. (Anu, 15.2.2016.)

8.2.2 Itsetunnon vahvistaminen palautteella

Palautteella voidaan aikaansaada positiivisia vaikutuksia, jos palautteen saaja kokee palautteen olevan aitoa. Positiivisella palautteella voidaan vahvistaa oppilaan pätevyyden kokemuksia. (Aro ja muut 2014, 14, 16.) Lisäksi positiivista palautetta antamalla sekä oman edistymisen itsearviointia toteuttamalla opettaja voi auttaa oppilaitaan saavuttamaan pätevyyden kokemuksia (Aho & Heino 2000, 16). Palautteella voi vaikuttaa myös liikuntatunnin motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymiseen kuuluu se, että palaute annetaan yksityisesti ja se perustuu oppilaan henkilökohtaiseen kehittymiseen taidoissa. (Liukkonen, ym. 2007.) Opettajat antoivat monia esimerkkejä siitä, miten he pyrkivät vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa palautteen avulla. Kaikki olivat yksimielisiä siitä, että palautteen tulisi olla positiivista ja yksilöllistä. Sen lisäksi palautteen tulisi kohdistua oppilaan henkilökohtaiseen edistymiseen ja palautetta tulisi antaa liikuntataitojen lisäksi myös muista asioista, kuten työskentelytaidoista. Toisaalta oppilaille tulee opettaa se, etteivät he saa antaa toisilleen negatiivista palautetta.

Ku mä pidän sitä tuntia niin et jokainen sais edes kerran jonkun hyvä-jutun. Sit yks mikä on mun mielestä tärkeätä, on se että käyttää nimeä - - et se niinku ajattelee et mä sanon sulle just (Sari, 15.1.2016).

Tällasten (työskentelytaidot) asioiden kommentti, siis opettajan kommentointi, lapsille on tärkeätä. Varsinkin, että vaikei olis liikunnalista taitoo kovin paljon, mutta jos on hyvät työskentelytaidot - - niin niistä pitää opettajan antaa palautetta. (Mauri, 27.1.2016.)

Et ei niinku sellaa turhaa kehumista, semmosta ”hyvä hyvä ja onpa hieno”, mutta niinku et jokaisesta lapsesta löytää jonkun positiivisen asian. - - Se voi olla joku ihan muu asia, se ei tartte liittyä liikuntaan. (Vilma, 29.1.2016.)

Kaikennäkönen ruman palautteen antaminen toisilta oppilaita on kielletty, siihen mä puutun heti. - - Koko ryhmä koolle ja keskustellaan siitä, millast palautetta annetaan. (Vilma, 29.1.2016.)

Positiiviseen palautteeseen liittyen opettajat toivat esille kannustamisen ja kehumisen käsitteet. Opettaja voi kannustamalla oppilasta aikaansaada oppilaalle pätevyyden kokemuksen tai toisaalta vahvistaa tällaista kokemusta kehumalla oppilaan suoritusta. Opettajat toivat esille sen, että oppilaita tulee kehua erityisesti oppilaan henkilökohtaisesta edistymisestä. Aineistossa esille tuli myös se näkökulma, että erityisesti taidoiltaan heikommat tarvitsevat opettajan kehuja, sillä he eivät saa suorituksestaan sisäisellä palautteella pätevyyden kokemuksia.

Ope voi ikään kuin sytyttää kipinää, että kannustamal saa harjottelee ja sit ku se alkaa onnistuu nii sit ite saa siitä (Mauri, 27.1.2016).

Tai sit just se et mä suureen ääneen huudan et hienosti otit syötön, vaikkai se ehkä ollu sen ryhmän paras syöttö haltuunotto tai jotain, mut et se oli hänelle iso juttu (Sari, 15.1.2016).

Oma kokeminen on varmasti niillä, jotka ovat taitavia joissakin asioissa, niin se sisäinen palaute tulee niinku siitä, että tuntee ite, että kyllä mä osasin ton tosi hyvin. - - Ne jotka ei määrättyissä asioissa osaa ni silloin ulkoista palautetta tarvii enemmän (Mauri, 27.1.2016).

8.2.3 Vuorovaikutus itsetunnon vahvistamisen välineenä

Haastattelemani opettajat kokivat, että pystyvät vuorovaikutusta tietoisesti käyttämällä vaikuttamaan oppilaan itsetuntoon. Opettajat kertoivat vuorovaikutuksen tavoitteena olevan sen, että oppilas kokee tulevansa hyväksytyksi, ymmärretyksi ja kuulluksi. Opettajat olivat tarjonneet oppilaille oppituntikeskusteluiden lisäksi kahdenkeskeisiä keskusteluita, opettaneet vertaisvuorovaikutusta sekä opettaneet oppilaille käsimerkin, jota käyttämällä voi ahdistavaksi kokemassaan tilanteessa poistua liikuntaympäristöstä sanomatta mitään. Vertaisvuorovaikutukseen liittyen kommunikaatiosuhteiden havainnoiminen on yksi liikunnanopettajan tärkeimmistä taidoista Hyvin toimiva ja avoin kommunikaatio on ryhmän toimintakyvyn edellytys. Ryhmä, jossa oppilaat viestivät kaikkien muiden oppilaiden kanssa, mahdollistaa kaikkien luokan oppilaiden osallistumisen ja lisää oppilaiden viihtyvyyttä. (Rovio 2007.)

Mä koitan hyvin matalalla kynnyksellä tarttua oppiainiin - - Et jos mä aistin, että nyt on kehonkielessä - - niin meen juttelee jotakin, että mitä kuuluu. - - Jutella sen opiskelijan kanssa, monesti sitä helpottaa se kahdenkeskinen juttelu, että mä ymmärrän sua. - - Että kyllä mä aina nappaan ne opiskelijat sieltä. Se jo ehkä helpottaa että tulee jälleen kuulluksi siellä massan keskellä. (Anu, 15.2.2016.)

Niin mä sit sovin jonkun käsimerkin tai sellasen, että sen ei tarvi selittää mulle mitään, että se vaikka poistuu salista. Vaan se vaan näyttää mulle, silloin mä tiedän, että ahaa nyt on joku ahdistava tilanne. Sit tunnin jälkeen siitä toki puhutaan, että mihin se on liittynyt ja mikä sen laukas. (Anu, 15.2.2016.)

Open pitää työnohtajana huolehtia siitä, että ei soitella suuta kaverille. - - Jos halutaan kommentoida niin mieluummin annetaan neuvoja asiallisella äänensävyllä. Äänensävykin ratkasee niin paljon, miten kaverille sanoo asioita. (Mauri, 27.1.2016.)

8.2.4 Yhteenkuuluvuus ja autonomian kokeminen itsetunnon vahvistajina

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat autonomian kokemus, pätevyyden kokemus ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemus. Psykkisten perustarpeiden täyttymisellä on yhteys yksilön psyykkiseen hyvinvointiin ja kehitykseen, muun muassa itsetunnon kehittymiseen. (Deci & Ryan 2000.) Seuraavaksi esittelen sitä, miten opettajat kokevat voivansa vaikuttaa oppilaan itsetuntoon yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa lisäämällä.

Oppilaiden yhteenkuuluvuuteen liittyen opettajat korostivat puheissaan oppilasryhmän ryhmäytymiseen panostamista sekä sitä, että oppilaiden ryhmäytötaitoja tulee kehittää. Sen lisäksi kaikki haastatellut opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan tulee suorittaa ryhmä- ja pari- ja parijot, jottei kukaan jää näissä tilanteissa yksin. Niin kuin aikaisemmin totesin, ryhmäjakoja tehdessä olisi järkevää muodostaa heterogeenisiä ryhmiä. Liukkosen ym. (2007) mukaan kykyjen mukaan muodostetut ryhmät eivät tue sosiaalista vuorovaikutusta, ja toisaalta tasoryhmissä sosiaalinen vertailu korostuu.

Mä käytän seiskalla aika paljon ryhmäytymisjuttuja. Ihan pelkästäänkin (ryhmäytymisleikkijä). - - Sit mä keksin semmosia harjoitteita, joissa koko ajan vähän vaihtuu pari tai tehdään tämmöstä et vaihdetaan jakoja, ollaan eri ihmisten kanssa. Yritän jotenkin madaltaa kynnystä toimia kaikkien ihmisten kanssa. (Sari, 15.1.2016.)

Ryhmäytyminen on se kaiken, eli sen eteen mä teen valtavasti töitä. Erinäkösin tutustumis- ja ryhmäkokoontamoin, niin et ne joutuu jollain tavalla ilmasee niinku tunteitaan tai kehotunteuksiaan. - - Mä hyvin harvoin annan liikantunneilla vapaasti valita parit. - - Mahdollisimman paljon erilaisia muodostelmia. (Anu, 15.2.2016.)

Ku mä tiedän ja opin tuntemaan ryhmän - - mä jaan niitä ryhmiin (Vilma, 29.1.2016).

Et sit ku ne huomaa et tässä ryhmässä voi olla oma ittensä enemmän, ni kyllähän ne niinku paranee siinä samalla et uskaltaa enemmän ja kykenee ehkä jopa seuraavalla kerralla avamaan suunsa ja sanomaan jotain, et keksitäänkö näin. Et semmonen ryhmäytötaitojen parantaminen vaikuttaa ehkä myös siihen itsetuntoon siten, että uskaltaa olla siellä tunnilla paremmin. (Sari, 15.1.2016.)

Yhteenkuuluvuuden lisäksi liikunnanopettajat toivat puheissaan esille pyrkimyksensä täyttää ihmisen psykologisista perustarpeista myös autonomian kokemuksen. Decin ja Ryanin (1985, 43–85) mukaan valinnanmahdollisuutta ja ymmärtämistä tukeva ympäristö johtaa korkeampaan motivaatioon ja terveeseen kehitykseen kuin kontrolloiva ympäristö. Näin ollen liikunnanopettajan kannattaa pyrkiä kehittämään autonomian kokemuksen tarjoavia liikuntatunteja, jotta oppilaiden motivaatio pysyy korkealla ja he jaksavat harjoitella erilaisia liikuntataitoja. Kun oppilaat jaksavat harjoitella, he kehittyvät taidoissa ja saavat pätevyyden kokemuksia, jotka ovat yhteydessä itsetunnon vahvistumiseen. Aineistossa korostuu opettajien ajatus siitä, että oppilaiden tulee saada tehdä omia valintoja oppituntien aikana.

Mä juttelen niille, et sä voit ihan hyvin valita paikan, ja sun ei tarte tulla peilin eteen, sä voit mennä sivuun, jos sä et halua nähä ittees peilistä (Vilma, 29.1.2016).

Ni mä sit kysyn, et haluuskä, et mä annan sulle jotain vaihtoehtoja. Mä voin antaa sille jonkun muun - - tehtävän, se voi olla joku tarkkailutehtävä, palautteenanto tai se voi vaikka olla et se ei osallistu siihen pelitilanteeseen, ni sit se voi tehdä vaikka loppuvenyttelyn. Niin se (vaihtoehdot) voi olla sen itsetuntoo vahvistava tekijä siinä tilanteessa - - että mä voinkai vaikuttaa tähän niin mun ei oo ikään kuin pakko. (Anu, 15.2.2016.)

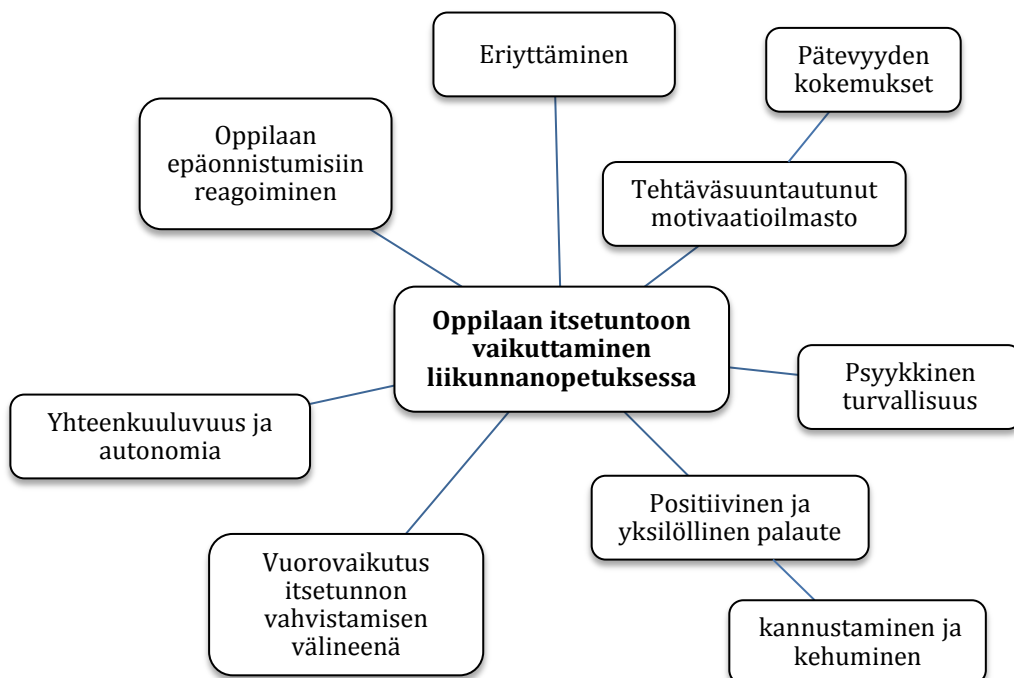
8.2.5 Oppilaan epäonnistumisiin reagoiminen

Jokainen kohtaa elämässään epäonnistumisia, mutta olennaista on se, miten niihin reagoidaan. Mäkelän, Huhtiniemen ja Hirvensalon (2013, 571) mukaan liikunnanopettajan vuorovaikutustaitoja tarvitaan oppilaiden suoritusten näkyvyyden vuoksi. Pelitilanteissa ja suorituksissa, joissa oppilas joutuu odottamaan vuoroaan, korostuu epäonnistuneiden suoritusten näkyminen muille. Muiden oppilaiden reagoiminen epäonnistuneisiin suorituksiin, esimerkiksi nauramalla, voi tuntua todella ikävältä. Sen vuoksi liikunnanopettajan tuleekin puhua epäonnistumisista luonnollisena osana oppimisprosessia sekä rohkaista oppilaita yrittämään uudelleen. (Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013, 571.) Lisäksi liikunnanopettaja voi omalla esimerkillään opettaa, miten omiin epäonnistumisiin kannattaa reagoida tai toisaalta antaa välineitä käsitellä epäonnistumisista aiheutuvia tunteita. Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajat korostivat sitä, että oppilaille tulisi opettaa epäonnistumisten olevan osa elämää, ja että ne eivät määrittele minän arvoa. Toisaalta opettajat toivat esille myös sen, että omille virheille voi nauraa.

Nostaako ope realistiseen keskusteluun, että eipä hätää, näinhän tää elämä menee. Ettet sä oo yhtään sen huonompi ihminen ku kukaan muukaan tässä maailmassa, vaikka sulla menikin toi pieleen. Treenataan niin edistytään, huomenna voi jo mennä paremmin. (Mauri, 27.1.2016.)

Ei haittaa, jos menee vikaan - - tavallaan opetellaan samalla nauramaan myös itselle (Vilma, 29.1.2016).

Kaikkien edellä esiteltyjen vaikutuskeinojen lisäksi (kuvio 5) liikunnanopettajat mainitsivat myös muita tapoja, joilla he olivat pyrkineet vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa. Yksi näistä oli muiden oppiaineiden integroiminen liikunnanopetukseen, jotta mahdollisimman moni saisi pätevyyden kokemuksia liikunnan oppitunneilla. Toinen esille tullut asia oli oppilaan harrastusten tunteminen ja niistä kiinnostuminen riippumatta siitä, liittykö harrastus liikuntaan. Tällä tavoin liikunnanopettaja voi osoittaa arvostavansa myös muunlaisia harrastuksia ja osoittaa oppilaille välittämistä.



KUVIO 5. Itsetunnon vahvistaminen liikunnanopetuksessa

8.3 Oppilaan itsetunnon huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa

Liikunnanopettajan työhön kuuluu oppituntien pitämisen lisäksi muun muassa suunnittelua ja arviointia. Myöskään itsetunnon vahvistaminen ei haastateltujen liikunnanopettajien mukaan rajaudu pelkästään oppitunneille. Opettajat ottavat itsetunnon huomioon niin opetuksen suunnittelussa kuin arvioinnissakin. Vuonna 2016 voimaan tuleva opetussuunnitelma on liikuntalajien osalta aikaisempaa väljempi (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 148–150, 273–276, 433–437) ja siinä painotetaan motoristen perustaitojen kehittämistä. Vaikka opetussuunnitelmassa ei ole tarkkaan määritelty, mitä lajia liikunnanopettajan tulee opettaa, tulee opetusohjelman olla monipuolinen. Monipuolisella opetusohjelmalla entistä useammalla oppilaalla on mahdollisuus kokea pätevyyttä ja onnistumisia.

Yks osaa yhtä ja toinen toista niin tämä opetusohjelma pitää olla monipuolinen. Ettei vaan pelata sählyä koko ajan, että on mahdollisuuksia eri tyyppisillä oppilailla onnistua kun on sitä valikoimaa ja oppisisältöalue on laaja ja monenkirjava. (Mauri 27.1.2016.)

Liikunnanopettajan tulee oppitunteja suunnitellessaan ottaa huomioon juuri kyseisen ryhmän taitotaso, jotta oppitunnit ovat oppilaiden taitotasolle sopivia. Kun jokaiselle oppilaalle on sopivantasoisia tehtäviä, on todennäköistä, että he kokevat pätevyyttä onnistuessaan voittamaan annetut haasteet.

Että osaa niinku sille taitotasolle suunnitella tunnint, ei tee liian vaikeita, eikä liian helppoja, mut sopivan haastellisia. (Mauri 27.1.2016)

Opettajat sanoivat ottavansa sekä suunnittelussa että oppituntien toteutuksessa erityisen huomion kohteeksi taidollisesti heikoimmat oppilaat, sillä he eivät omien suoritustensa kautta saa pätevyyden kokemuksia, jotka tukisivat itsetuntoa.

Heti nuoresta alkaen mulle se liikunnallisesti heikoin kolmannes on ollut niinku hyvin lähellä sydäntä - - kyllä mä oon heihin kiinnittänyt paljon huomiota ja tuota niin, yrittänyt tukea heidän edistymistään. Mä tiedän, et he eivät sen oman tekemisensä kautta saa sitä sisäistä pauttautetta kuin taitava oppilas. (Mauri 27.1.2016.)

Ehkä sillain joka lajissa jos ajattelee syksystä kevääseen, opettaja voi joka lajissa lajikohtaisesti miettiä, että miten vois tukea niitä heikoimpia ja niitä jotka on epävarmempia. (Vilma, 29.1.2016.)

Oppimisen arvioinnin tulisi motivoida oppimaan ja ohjata oppimista. Jotta arviointi täyttäisi nämä kriteerit, tulisi oppijan saada jatkuvasti pieninä annoksina tietoa siitä, miten hän on oppinut ja miten hän voi jatkossa kehittää itseään edelleen. Sen vuoksi kurssin loppuun jätetty koe, tai liikunnassa jokin testi, saattaa aiheuttaa oppilaassa voimakkaita stressireaktioita, joiden seurauksena oppijan ennakkokuva itsestään heikkona oppijana saattaa vahvistua. (Atjonen, 2007, 35–36.) Haastatellut opettajat tuntuivat sisäistäneen Atjosen esittämät näkemykset hyvin, sillä he korostivat, että oppilaiden havainnoinnin ja arvioinnin tulisi olla jatkuvaa. Oppilaiden ahdistusta lievittää kokemus siitä, etteivät he tule arvioiduksi pelkästään yhden suorituksen perusteella.

Myös se niinkun helpottaa oppilaita, ettei oo tiettyä kategoriaa, et sä tiedät saman tien, et löysit viis rastia, tää on ysi. Mä teen sitä jatkuvaa havainnointia ja arviointia. (Anu 15.2.2016.)

9 POHDINTA

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettaja voi omassa työssään vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti. Tehdyn tutkimuksen perusteella liikunnanopettajan tulisi itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta pyrkiä rakentamaan oppitunnille tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, jossa kaikki oppilaat voisivat kokea olonsa psyykkisesti turvallisiksi. Lisäksi opettajan tulisi eriyttää opetusta, antaa yksilöllistä positiivista palautetta ja siten tarjota jokaiselle oppilaalle pätevyyskokemuksia. Edellisten ohella liikunnanopettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon lisäämällä yhteenkuuluvuutta ja oppilaiden autonomiaa sekä reagoimalla oppilaiden kokemuksiin epäonnistumisiin tarkoituksenmukaisella tavalla.

9.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys selvittää sitä, miten liikunnanopettaja voi tunnistaa oppilasryhmästään itsetunnon vahvoja tai toisaalta itsetunnon heikkoja oppilaita. Opettajan tulisi tunnistaa erityisesti ne oppilaat, joilla on heikko itsetunto, voidakseen vaikuttaa näiden kehittymiseen positiivisesti. Tulee kuitenkin muistaa se, että itsetunto ei ole geneettinen ominaisuus, jota ihmisellä joko on tai ei ole, tai että se on joko hyvä tai huono, mutta jokaisella ihmisellä on kuitenkin hänelle tyypillinen niin sanottu yleinen itsetunto (Keltikangas-Järvinen 2010, 26). Lisäksi itsetunnosta puhuttaessa tulee huomioida se, että ihmisten käsitykset itsetunnosta eroavat toisistaan. Itsetunto onkin ollut yksi suosituimmista psykologian tutkimuksen tutkimusaiheista (Borders 2014, 1), ja sen vuoksi itsetunnolle löytyy lähes yhtä monta määritelmää kuin tutkijoitakin on (ks. esim. Burns 1981, 1; Aho & Laine 1997, 16; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 12). Tässä tutkimuksessa itsetunto on määritelty aikaisempien tutkimusten mukaan dynaamiseksi kokonaisuudeksi, jonka on mahdollista muuttua kokemusten sekä kehityksen seurauksena, ja joka rakentuu sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa että kognitiivisen kehittymisen avulla.

Hyvä itsetunto. Tässä Pro gradu -tutkielmassa tehdyn tutkimuksen mukaan hyvä itsetunto näkyy liikuntatunnilla omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisena sekä hyväksymisenä, positiivisena vuorovaikutuksena muiden ihmisten kanssa, omaan edistymiseen ja omaan osaamiseen luottamisena sekä epäonnistumisten sallimisena itselle. Tässä tutkimuksessa saa-

dut tutkimustulokset ovat samankaltaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Keltikangas-Järvisen (2010, 17–23) mukaan vahvan itsetunnon pystyy tunnistamaan siitä, miten ihminen realistisesti ihminen oivaltaa ja hyväksyy omat vahvuudet ja heikkoudet sekä siitä, millaisessa vuorovaikutuksessa ihminen on muiden kanssa. Voidaan olettaa, että kun ihmisellä on vahva itsetunto, hän ymmärtää, että jokaisella ihmisellä on heikkouksia, joiden kanssa he elävät. Heikkoudet eivät määrittele ihmisen arvoa vaan ovat osa jokaisen ihmisen elämää. Tunnistaessaan ja hyväksyessään omat heikkoutensa ja vahvuutensa oppilas on ikään kuin sinut itsensä kanssa eikä koe tarvetta alistaa muita omalla käyttäytymisellään. Sen vuoksi voidaan olettaa, että hyväitsetuntoinen kykenee luonnolliseen oman temperamenttinsa mukaiseen vuorovaikutukseen muiden vertaisten kanssa.

Vahva itsetunto näkyy myös luottamuksena omaan osaamiseen ja edistymiseen, jolla liikunnanopettajat tässä tutkimuksessa tarkoittivat sitä, että oppilas kokee riittävänsä sellaisena kuin on, uskoo itseensä ja luottaa omaan kehittymiseensä. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimustulosten kanssa, sillä vahvan itsetunnon tunnusmerkkinä voidaan pitää itsearvostusta ja itsevarmuutta (Burns 1981, 6; Aho & Laine 1997, 20; Scheinin 2003, 8–9; Keltikangas-Järvinen 2010, 17–23). Oppilaan luottamus omaan osaamiseensa näkyy itsevarmuutena tehdä liikuntasuorituksia. Sen vuoksi voidaan olettaa, että oppilas jolla on vahva itsetunto suorittaa ja harjoittelee liikuntatunnilla rohkeasti ja näin ollen oletettavasti myös oppii tehokkaasti. Maksimoidakseen oppilaiden kehittymisen liikunnanopettajan kannattaakin pyrkiä vaikuttamaan oppilaan itsetuntoon, jotta oppilas lähtee rohkeasti harjoittelemaan ja siten kehittyy.

Sen lisäksi, että itsetunto määrittelee sitä, miten toimimme nykyhetkessä se vaikuttaa myös siihen, mitä ajattelemme voivamme tehdä tai minkälaiseksi ajattelemme voivamme tulla (Burns 1981, 1). Vahva itsetunto näkyy myös siinä, miten oppilas suhtautuu tulevaan. Luottaako hän siihen, että hän kehittyy harjoittelemalla vai onko hän epätoivoinen kohdatessaan oppimisprosessin aikana haasteita? Tämän tutkimuksen mukaan vahvalla itsetunnolla varustettu oppilas luottaa siihen, että harjoittelemalla kehittyy, vaikkei heti uutta asiaa osaisikaan. Lisäksi tässä tutkimuksessa tuli esille se, että vahvalla itsetunnolla varustettu oppilas pystyy hyväksymään itselleen epäonnistumisia harjoitteluprosessin aikana. Tällöin hän ymmärtää Keltikangas-Järvisen (2010, 17–23) käsityksen mukaisesti sen, etteivät epäonnistumiset tee yksilöstä huonoa ihmistä.

Heikko itsetunto. Tässä tutkimuksessa selvisi, että oppilaan heikko itsetunto näkyy liikuntatunnilla muiden alistamisena, vetäytymisenä ja vähäisenä vuorovaikutuksena muiden oppilaiden kanssa. Näiden lisäksi itsetunnon heikot oppilaat voivat kokea paineensietoa vaativat tehtävät hankalina. Tutkimus heikon itsetunnon tunnistamisesta erityisesti liikuntatunnilla on vähäistä, minkä vuoksi tämä tutkimus tuo liikunnanopettajille lisää tietoutta tästä aihealueesta. Osa heikon itsetunnon tunnusmerkeistä voidaan löytää hyvän itsetunnon tunnusmerkeistä täysin päinvastaisena toimintana, mutta osa tunnusmerkeistä on taas täysin itsenäisiä, eivätkä ne näy hyvässä itsetunnossa päinvastaisena toimintana. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa havaittiin muun muassa, että hyvän itsetunnon omaava oppilas ei koe tarvetta painaa muita oppilaita henkisesti alaspäin nostaakseen omaa asemaansa, sillä he tunnistavat sekä oman että muiden osaamisen yhtä arvokkaina. Tutkimuksessa havaittiin myös, että heikkoitsetuntoinen oppilas saattaa kommentoida ilkeästi muiden oppilaiden suorituksia pyrkiessään nostamaan omaa osaamistaan suurempaan arvoon.

Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille myös sen, että heikkoitsetuntoiset oppilaat saattavat vetäytyä tunnilla takariviin tai pois peilin edestä, koska eivät halua nähdä omaa kehoaan peilistä. Erityisesti murrosiässä nuori saattaa kokea oman muuttuvan kehonsa epävarmaksi ja tässä ikävaiheessa keho on usein erityisen herkkä ilkeille kommentteille. Opettajat kertoivat ratkaisseensa tämän pulman siten, että peilit piilotetaan verhojen taakse tai siten, että opetus toteutetaan selät kohti peiliä. Lisäksi opettajat kertoivat puhuvansa sopivissa tilanteissa paljon oman ainutlaatuisuuden ja muiden erilaisuuden hyväksymisestä. Vetäytymiseen liittyen opettajat kertoivat heikon itsetunnon näkyvän myös vähäisenä kanssakäymisenä muiden oppilaiden kanssa. Haastatellut totesivat, että heikkoitsetuntoiset oppilaat tutustuvat muihin oppilaisiin hitaasti ja ovat muutenkin vähemmän tekemisissä vertaistensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa tuli esille myös se, että oppilas jolla on heikko itsetunto, saattaa kokea paineensietoa vaativat tilanteet muita oppilaita hankalampina. Paineensietoa vaativiksi tilanteiksi opettajat nimesivät muun muassa testitilanteet ja muiden edessä suorittamisen. Liikunnanopettajat kertoivat kuitenkin pyrkivänsä siihen, etteivät oppilaat joutuisi suorittamaan muiden oppilaiden edessä. Kuitenkin liikunnassa muiden suoritusten näkemiseltä on vaikea välttyä sen näkyvän luonteen vuoksi (ks. mm. Lintunen 2007; Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013, 571). Oppiaineen oppimisprosessien näkyvyyden vuoksi heikkoitsetuntoinen oppilas saattaa kokea myös niin sanotut tavalliset opetustilanteet paineensietoa vaativina tilanteina ja sen vuoksi kokea liikuntatunnit ahdistavina.

Tämän Pro gradu -tutkielman toisena tutkimuskysymyksenä ja päätehtävänä oli selvittää, miten liikunnanopettaja voi oman käsityksensä mukaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon positiivisesti. Aikaisempaa tutkimusta liikunnanopettajan vaikutusmahdollisuuksista oppilaan itsetuntoon on vähän ja tällä tutkimuksella pyritään täyttämään tämä aukko liikuntapedagogisessa tutkimuskentässä. Aihe on ajankohtainen, sillä itsetunnon rooli kasvaa vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Tämän tutkimuksen avulla liikunnanopettajat saavat lisää välineitä itsetunnon vahvistamiseen ja täten oletettavasti pystyvät nykyistä paremmin vastaamaan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Seuraavassa esittelen tiivistetysti, miten liikunnanopettaja voi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon sitä vahvistavasti.

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Tämän tutkimuksen mukaan liikunnanopettajan tavoitteena olisi aikaansaada oppitunnille tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arvostetaan oppimista, yhteistyötä, työntekoa (Standage, Gillison & Treasure 2007) ja osallistetaan oppilaita päätöksentekoprosesseissa (Jaakkola 2002, 33). Itsetunnon kannalta tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on tarkoituksenmukainen sen vuoksi, että sillä on todettu olevan yhteys muun muassa pätevyyden kokemuksiin (Jaakkola 2002, 33). Sen lisäksi opettajat toivat esille, että liikuntatunnin oppimisilmapiiriin tulee olla oppilaiden näkökulmasta psyykkisesti turvallinen.

Eriyttämällä ja positiivisella palautteella pätevyydenkokemuksia. Pätevyyden kokemusten tarjoaminen oli yksi tutkimuksessa esille tulleista asioista oppilaan itsetunnon vahvistamisessa. Pyrkinessään vaikuttamaan oppilaan itsetuntoon positiivisesti liikunnanopettajan kannattaa pyrkiä tuottamaan oppilaalle pätevyydenkokemuksia, sillä pätevyydenkokemuksilla on vaikutusta yksilön itsetuntoon (Bailey 2006, 398). Pätevyydenkokemuksia voidaan tämän tutkimuksen mukaan tuottaa ja vahvistaa muun muassa eriyttämällä opetusta oppilaiden taitotasolle sopivaksi sekä antamalla positiivista ja yksilöllistä palautetta oppilaan henkilökohtaisesta edistymisestä. Aron ja muiden (2014, 14, 16) mukaan pätevyydenkokemuksia voidaan vahvistaa positiivista palautetta antamalla. Haastatellut opettajat eriyttivät opetustaan sen vuoksi, että jokainen oppilas löytäisi itselleen sopivan haastavaa tekemistä, mutta myös siksi, että oppilas kokisi autonomiaa saadessaan itse valita, minkälaisia tehtäviä hän suorittaa. Eriyttämistä opettajat toteuttivat esimerkiksi peleissä tasoryhmiä käyttämällä tai telinevoimistelussa

tarjoamalla useamman erilaisen suoritusmahdollisuuden. Kaiken eriyttämisen opettajat pyrkivät toteuttamaan oppilaiden tietämättä.

Yhteenkuuluvuuden ja autonomian kokemusten lisääminen. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat pyrkivänsä lisäämään yhteenkuuluvuutta ja autonomian kokemuksia pyrkiessään vaikuttamaan oppilaiden itsetuntoon. Sekä yhteenkuuluvuus että autonomian kokemus ovat itsemääräämisteorian mukaan ihmisen psykologisia perustarpeita. Muun muassa näiden tarpeiden täyttymisellä on yhteys psyykkiseen hyvinvointiin, kuten itsetunnon vahvistumiseen. (Deci & Ryan 2000.) Yhteenkuuluvuuteen opettajat keskittyvät erityisesti lukuvuoden tai kurssin alussa käyttämällä ryhmäytymistä tukevia opetusmenetelmiä. Lisäksi kurssin tai lukuvuoden aikana opettajat muodostavat ryhmistä pienempiä ryhmiä tai pareja oman oppilaantuntemuksensa avulla. He totesivatkin, etteivät yleisesti ottaen anna oppilaiden valita pareja tai joukkueita itse. Vaikka tämän voisi olettaa vähentävän oppilaiden autonomian kokemista, voidaan tämän tutkimuksen perusteella olettaa, että opettajat antavat oppilaille valinnanmahdollisuuksia niissä tilanteissa, joissa kokevat sen olevan yksilön minän kannalta turvallisempaa. Autonomian lisäämisellä tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on mahdollisuus tehdä valintoja omaan oppimiseensa liittyen. Opettajat lisäsivät oppilaiden autonomian kokemusta sillä, että oppilaat saivat oppituntien aikana itse päättää annetuista vaihtoehdoista, mitä haluavat suorittaa ja lukioasteella oppilaiden annettiin toteuttaa omaa liikunnanopetusta haluamallaan tavalla, vaikka se olisikin poikennut muiden oppilaiden oppitunnista.

Epäonnistumisiin reagoiminen. Opettajan reagoiminen oppilaan epäonnistumisiin on yksi opettajan välineistä, kun hän pyrkii vaikuttamaan oppilaan itsetuntoon. Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajat toimivat Mäkelän, Huhtiniemen ja Hirvensalon (2013, 571) ehdotuksen mukaan ja puhuivat epäonnistumisista luonnollisena osana oppimista. Tällä tavoin liikunnanopettaja voi opettaa, miten epäonnistumisiin on tarkoituksenmukaista suhtautua ja samalla opettaa, etteivät epäonnistumiset määrittele itsetunnon arvoa. Näin opettaja pystyy tukemaan oppilaan itsetunnon kehittymistä. Lisäksi opettajat kertoivat, että oppitunneilla opettaja nauraa itse itselleen ja pyrkii siten opettamaan oppilaille, että itselle ja omille virheille saa nauraa, mutta toisten virheille ei naureta.

9.2 Luotettavuus ja eettiset näkökulmat

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin ajan (Vilka 2005, 159–160). Laadulliselle tutkimukselle ei ole esitetty yksiselitteisiä ohjeita siitä, miten sen luotettavuutta tulisi arvioida (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Määrällisen tutkimuksen arvioinnista tutut käsitteet, validiteetti ja reliabiliteetti, ovat herättäneet ristiriitaisia näkemyksiä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Hirsjärvi, ym. 2004, 232). Validius eli pätevyys käsitteellä tarkoitetaan käytetyn mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen halutaan mittaavan. Arvioitaessa tutkimuksen reliabiliteettia eli luotettavuutta arvioidaan tutkimuksen antamien mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, ym. 2004, 231.) Koska laadullisilla tutkimusmenetelmillä tehty tutkimus on aina kokonaisuutena ainutkertainen, sitä ei voida täysin samanlaisena toistaa uudestaan (Vilka 2005, 159). Huolimatta siitä, että validiteetti ja reliabiliteetti käsitteitä on laadullisessa tutkimuksessa kritisoitu, tulee kaikkien tutkimuksien luotettavuutta ja pätevyyttä arvioida jollakin tavoin (Hirsjärvi, ym., 2004, 232). Eskolan ja Suorannan (2014, 209) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee arvioida jokaisen tekemänsä valinnan luotettavuutta. Hirsjärven ja muiden (2004, 232) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteutuksen yksityiskohtainen ja selkeä esittely. Tutkijan tulisi pystyä kuvailemaan tutkimuksen aikana tekemiään valintoja ja niiden perusteluita sekä tutkimuksesta saamiaan tuloksia. Lisäksi tutkijan tulisi kyetä arvioimaan tekemiensä ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta ja sopivuutta kyseessä olevaan tutkimukseen. (Vilka 2005, 259.) Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja ja niiden perusteluita vaihe vaiheelta sekä arvioin valintojen tarkoituksenmukaisuutta ja toimivuutta tässä tutkimuksessa.

Peilaan tämän tutkimuksen luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) esittelemään näkemykseen laadullisen tutkimuksen arvioinnista. Lisäksi käytän apunani muita laadullisen tutkimuksen ohjekirjoja. Arvioin tekemiäni tutkimusta seuraavista näkökulmista: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukseni tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen haastateltavien valinta ja tutkija-haastateltava suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen raportointi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten itsetunto näkyy liikunnanopettajan työssä ja miten siihen voisi liikunnanopettajana vaikuttaa positiivisesti. Vuonna 2016 voimaantuleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettaa opettajille uusia haasteita itsetunnon näkökulmasta, sillä itsetunnon rooli kasvaa aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Tutkimusaiheen valintaan liittyy aina eettistä pohdintaa; miksi juuri tämä aihe on valittu, kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi kyseistä aihetta ylipäätään aletaan tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Opetussuunnitelmassa tapahtuva muutos sai minut kiinnostumaan tästä aiheesta. Lisäksi olen opetusharjoitteluita tehdessäni useaan kertaan pohtinut oppilaiden erilaista suhtautumista annettuihin tehtäviin. Vaikkei itsetunto missään nimessä selitä oppilaiden erilaisia reaktioita, uskon, että sillä on kuitenkin jonkunlainen merkitys siihen, miten oppilaat koulussa työskentelevät. Tavoitteenani oli oman tiedonjanoni lisäksi täyttää liikuntapedagogisessa tutkimuksessa ollut aukko nyt, kun aihe on muuttuvien opetussuunnitelmienkin näkökulmista ajankohtainen.

Fenomenografisessa strategiassa teemahaastattelun käyttäminen on perinteinen tapa hankkia aineistoa ja sen vuoksi päädyin myös itse käyttämään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Yleistyksien sijaan pyrin saamaan syvällistä ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä, mikä tukee teemahaastattelun valintaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Metsämuuronen 2005, 226). Tässä tutkimuksessa haastateltiin neljää Keski-Suomessa työskentelevää liikunnanopettajaa, jotka olivat olleet työssään 10–35 lukuvuotta. Se, ettei tutkimuksessa käytetty juuri valmistuneita liikunnanopettajia johtui siitä oletuksesta, että uraansa aloittavilla opettajilla energia kuluu kasvatustehtävien sijaan enemmän sisällöllisen tiedon siirtämiseen sekä oppitunnin hallintaan, jos verrataan pidempään työskennelleisiin opettajiin. Oletinkin, että pidempään töissä olleilla opettajilla olisi enemmän annettavaa tämän tutkimusaiheen kannalta. Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi oli mies. Haastateltavia etsiessäni pyrin saamaan haastateltaviksi sekä miehiä että naisia, vaikkei sukupuolella ole tutkimuskysymykseni kannalta olennaista merkitystä. Naisopettajat olivat myös aktiivisempia vastaamaan esittämäni tutkimuspyyntöön, minkä vuoksi sukupuolijakauma ei ole tasapuolinen. Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, jossa pyrittiin löytämään sellaisia liikunnanopettajia, jotka on koettu itsetuntoa vahvistavina opettajina. Pyysin pro gradu -seminaarissa apua Keski-Suomessa koulunsa käyneiltä opiskelutovereiltani ja sainkin tutkimukseni kannalta riittävästi nimiä, joilta saatoinkin kysyä osallistumishalukkuutta tutkimukseeni. Haastateltavia valitessani toiveenani oli se, että opettajat työskentelisivät eri kouluasteilla, jotta saisin mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan itsetunnosta liikunnanopetuksen ilmiönä.

Haastatteluun ja täten koko tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on eettisestä näkökulmasta katsottuna monia oikeuksia. Tutkimuksen eettinen perusta tutkittavien näkökulmasta muodostuu ihmisoikeuksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) ehdottavat tutkittavien suojaan seuraavia asioita, joita toteutin myös omassa tutkimuksessani heidän neuvonsa mukaisesti. Tutkittavani tiesivät heti alusta alkaen, mistä tutkimuksessani on kyse sekä tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät. Lisäksi he tiesivät, että heillä on oikeus kieltäytyä tutkimuspyynnöstäni tai vastaavasti keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Kaiken edellä mainitun ilmaisin heti ensimmäisessä sähköpostissani, jossa oli liitteenä myös tekemäni tutkimussuunnitelma. Näiden lisäksi olen pitänyt aineistoni salaisena ja hävittänyt haastattelut tietokoneeltani aineiston analysoinnin jälkeen. En myöskään ole käyttänyt haastateltavien oikeita nimiä raportoinnissa, millä olen pyrkinyt suojaamaan haastateltujen identiteettiä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Luotettavuuden näkökulmasta täytyy kuitenkin pohtia sitä, millä perusteella haastateltavani loppujen lopuksi valikoituivat haastatteluuni. Pyysin opiskelutovereitani nimeämään opettajia, jotka he tai heidän sisaruksensa olivat kokeneet itsetuntoa vahvistavina opettajina. Rehellisyyden nimissä on kuitenkin kysyttävä, kuinka moni oppilas itse asiassa pohtii opetuksessa ollessaan sitä, tukeeko opettaja itsetuntoa. Uskon, että tähän tutkimukseen valikoituneet opettajat on koettu opetuksessa mukaviksi. Se, ovatko he todellisuudessa vaikuttaneet opiskelukaverieni itsetuntoon, jää epäselväksi. Voidaan kuitenkin olettaa, että valikoitujen liikunnanopettajien oppitunneilla on saatu pätevyyden kokemuksia, joilla on ollut positiivinen yhteys itsetuntoon (mm. Bailey 2006, 398), sillä opiskelukaverini ovat viihtyneet heidän tunneillaan. Toisaalta on mahdotonta mitata sitä, millainen vaikutus juuri heillä on ollut opiskelukaverieni itsetuntoon, sillä koulun ohella elämän muilla osa-alueilla on suuri vaikutus itsetuntonne kehittämiseen. Tutkimuksen kannalta olennaista ei olekaan se, miten nämä opettajat ovat vaikuttaneet juuri tiettyjen oppilaiden itsetuntoon, vaan ennen kaikkea se, miten he kokevat voivansa vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittämiseen yleisesti. Tästä otantaan liittyvästä luotettavuuskysymyksestä huolimatta uskon saaneeni tutkimuksen kannalta pätevän ja luotettavan aineiston.

Haastattelut sujuivat kokonaisuudessaan suunnitelmien mukaan ja ilman suurempia häiriöitä. Jotta pystyin keskittymään haastatteluissa avoimen keskustelun luomiseen, nauhoitin haastattelun digitaalisella nauhurilla. Haastatteluiden jälkeen kirjoitin haastattelut kokonaisuudessaan puhtaaksi, jotta en vahingossa rajaisi tässä vaiheessa pois tutkimuksen kannalta olennaista

tietoa. Haastattelujen jälkeen aloitin analyysiprosessin, jossa ensin rajasin ja tiivistin aineistoa ja sen jälkeen luokittelin ja tulkitsin sitä. Laadulliseen tutkimukseen liittyy aina olennaisesti aineiston ja tulosten tulkinta, joka on riippuvainen muun muassa tutkijan arvoista, iästä, sukupuolesta (Vilka 2005, 159–160), kansalaisuudesta, uskonnosta, poliittisesta asemasta sekä virka-asemasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Vaikka pyrinkin mahdollisimman objektiiviseen tarkastelemaan tulkitessani aineistoani, en koskaan pääse subjektiivisesta näkökulmasta täysin eroon. Sen myöntäminen onkin laadullisen tutkimuksen lähtökohta. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Laadullinen tutkimus onkin aina ainutkertainen ja sitä on sellaisenaan hankalaa toistaa (Vilka 2005, 159–160). Aineiston analysoinnissa pyrin tarkastelemaan aineistoani ikään kuin haastateltavani näkökulmasta ja samalla irrottautumaan omista näkökulmistani. Pyrin todella ymmärtämään sitä, mitä haastateltavani ovat halunneet tuoda esille. Toisin sanoen pyrin Eskolan ja Suorannan (2014, 212) ehdotuksen mukaisesti lisäämään tutkimuksen luotettavuutta sillä, että yritän muodostaa omat tulkintani haastateltavien sanoista heidän käsityksiään vastaavaksi. Varmistuakseni siitä, että olen tulkinnut haastateltavien puhetta heidän ajattelemallaan tavalla, annoin tarkistusta vaille valmiin pro gradu -tutkielmani heille tarkistettavaksi ja kommentoitavaksi. Kukaan haastateltavista ei pyytänyt muuttamaan tekemiäni tulkintoja. Uskoakseni toisen tutkijan olisi kuitenkin mahdollista samoilla tulkintasäännöillä ja samanlaisen analyysiprosessin läpikäymällä päästä samanlaisiin tuloksiin, kuin mihin tässä tutkimuksessa päästiin.

Tutkimusraportissa olen pyrkinyt tutkimuksen yksityiskohtaiseen esittelyyn, jotta jokaisen lukijan olisi helppo ymmärtää, miten tutkimuksen tekeminen on edennyt. Tutkimuksen eteneminen on pyritty esittämään mahdollisimman tarkasti siinä järjestyksessä, kuin missä tutkimus on toteutettu, jotta lukija pystyisi mahdollisimman hyvin ymmärtämään tutkijan tutkimustuloksista esitettyjä tulkintoja. Vaikka pyrkimykseni on ollut kuvata koko tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti, en mitenkään pysty kirjaamaan kaikkia tutkimuksen aikana tekemiäni asioita tai ajatuksia tähän raporttiin. Siitäkin huolimatta uskon, että jokainen lukija pystyy tämän raportin perusteella arvioimaan tutkimusprosessini etenemistä sekä sen luotettavuutta. Kokonaisuudessaan olen tutkijana koko tutkimuksen ajan pyrkinyt katsomaan tilannetta ikään kuin ulkopuolisen silmin, puolueettomasti, jottei oma arvomaailmani vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta olen tässä tutkimusraportissa pyrkinyt niin sanottuun läpinäkyvyyteen esittelemällä kaikki tutkimukseen vaikuttaneet tekijät, jotta lukijalle muodostuisi selkeä kuva tutkimusprosessista. Koko tutkimuksen ajan olen pyrkinyt johdonmukaiseen

työskentelyyn ja raportointiin, mikä onkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 126) mukaan hyvän tutkimuksen kriteeri.

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt noudattamaan tiedeyhteisön tunnistamia hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvia toimintatapoja, joita ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus aikaisemman kirjallisuuden käytössä, tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja raportoinnissa sekä koko tutkimuksen arviointiprosessissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133).

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Tällä tutkimuksella selvitettiin sitä, miten itsetunto liikunnanopetuksessa näkyy ja miten siihen voi liikunnanopettajana vaikuttaa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää tyttöjen ja poikien liikunnanopettajien eroja itsetunnon vahvistamiseen liittyen. Poikien itsetunto on kaikilla kouluasteilla tyttöjen itsetuntoa korkeampi (Scheinin 2003). Vaikkei liikunnanopetuksen sisältö tai laatu varmastikaan selitä tätä eroa tyttöjen ja poikien välillä, uskoisin, että tutkimalla liikunnanopetuksen sukupuoleen liittyviä kulttuurisia eroja sekä liikunnanopettajien toimintaa tyttöjen ja poikien opetuksen välillä, voitaisiin saada uutta tietoa myös tästä eroavaisuudesta. Oletan, että oppituntien kulttuuriin liittyvät asiat ovat opettajille ja oppilaillekin niin itsestään selviä, että haastattelun sijaan tämän tutkimiseen havainnointimenetelmä saattaisi olla sopivampi vaihtoehto.

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös sitä, mitkä asiat oppilaat itse kokevat omaa itsetuntoaan vahvistavina tekijöinä liikunnanopetuksessa. Uskoakseni oppilaat eivät pysty näin suoraan kysymykseen yksiselitteisesti vastaamaan, mutta sopivalla mittarilla voitaisiin tähänkin saada vastaus. Oppilailta voitaisiin tiedustella, minkälaisilla oppitunneilla he kokevat eniten pätevyyttä, ja mitkä tekijät tähän asiaan vaikuttavat. Tällaisen tutkimuksen avulla liikunnanopettajat voisivat muokata toimintaansa vielä paremmin oppilaiden itsetuntoa vahvistavaksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Ames, C. 1992. Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa Roberts, G.C. (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Arviointi- opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Eura: Niilo Mäki Instituutti.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bailey, R. 2006. Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. Journal of School Health, 76 (8), 397–401.
- Borders, J. 2014. Handbook of the Psychology of Self-Esteem. New York: Nova Science Publishers, Inc. 2014.
- Borkoukis, V. 2007. Experience of State Anxiety in Physical Education. Teoksessa Liukkonen, J., Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.) Psychology for Physical Educators, Student in Focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 57–72.
- Burns, R. 1981. Self-Concept Development and Education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. European Physical Education Review, 7, 24–43.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227–268.

- Duda, J. 2001. Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa Roberts, G. (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelavalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fox, K.R., 1997. *The Physical Self, From Motivation to Well-Being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G. 2008. *Teaching Children Physical Education. Becoming a Master Teacher*. 3rd Edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haney, P. & Durlak, A.J. 1998. Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (4), 423–433.
- Harter, S. 1999. *The Construction of The Self*. New York: The Guilford press.
- Hein, V. & Hagger, M.S. 2007. Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in physical education setting. *Journal of Sport Sciences*, 25 (2), 149–159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. osin uudistettu painos. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) *Siirtymät sujuviksi – Ehyttä koulupolkua rakentamassa*. *Moniste 6/2005*. Opetushallitus, 102–116.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 382–394.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. University Of Jyväskylä: LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences 131.

- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 28.1.2015.
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. 20. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Keskinen, I. 2007. Uimataidon oppiminen. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 349–361.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An Examination of Goal Orientation, Sense of Coherence, and Motivational Climate as Predictors of Perceived Physical Competence. Scandinavian Sport Studies Forum. ISSN 2000-088x volume one, 2010, 133–152. Viitattu 24.10.2015. www.sportstudies.org
- Kolu, P., Vasankari, T. & Luoto, R. 2014. Liikkumattomuus ja terveydenhuollon kustannukset. Suomen Lääkärilehti (69), 885–889. Viitattu 15.4.2016
<http://www.luustoliitto.fi/sites/default/files/liikkumattomuus.pdf>
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus. Viitattu 14.4.2016. www.lahjakkuus.fi/page42.php
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 152–154.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and Emotional Learning in Physical Education. Teoksessa Liukkonen, J., Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.) Psychology for Physical Educators, Student in Focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 75–84.
- Liu, M., Wu, L. & Ming, Q. 2015. How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. PloS One, 10(8), e0134804.

- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 157–167.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. Teaching Physical Education. Firsti Online Edition. Viitattu 5.4.2016. http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Mäkelä, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2013. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 566–585.
- Nicaise, V., Bois, J. E., Fairclough, S. J., Amorose, A. J. & Geneviève, C. 2007. Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences* 25 (8), 915–926.
- Opetushallituksen www-sivusto. 2009. Liikunta/ Peruskoulu, muistio. Liite 4. Viitattu 24.10.2015. http://www.oph.fi/download/116471_Liikunta_Muistio_tuntijakotyoryhmalle.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivusto. 2012. Perusopetuksen tuntijako. Viitattu 24.10.2015. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf
- Finlex www-sivusto. Perusopetuslaki 2013. Viitattu 23.3.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 171–182.
- Scheinin, P. 2003. Terve itsetunto –loppuraportti. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen kouluissa? Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus.

- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D.C. 2007. *Self-Determination and Motivation in Physical Education*. Teoksessa: Hagger, M.S. & Chatzisarantis, N.L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 71–85.
- Stiller, J. & Alfermann, D. 2007. *Promotion of a Healthy Self-Concept*. Teoksessa Liukkonen, J., Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.) *Psychology for Physical Educators, Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 123–139.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Telama, R. & Polvi, S. 2007. *Facilitating Prosocial Behaviour in Physical Education*. Teoksessa Liukkonen, J., Auweele, Y., Vereijken, B., Alfermann, D. & Theodorakis, Y. (toim.) *Psychology for Physical Educators, Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 85–100.
- Tervo, E., Pehkonen, M. & Kalaja, T. 2007. *Telinevoimistelu*. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 311–327.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. *Liikuntapedagogiikka yläkoulussa*. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 497–520.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelupyyntö

Hei (opettajan nimi),

Olen Laura Spiridovitsh ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikuntapedagogiikkaa. Teen Pro gradu -tutkielmaani, siitä miten liikunnanopettaja voi omassa työympäristössään vaikuttaa oppilaan itsetunnon rakentumiseen ja vahvistumiseen. Tällä hetkellä tutkielmani kantaa työnimeä ”liikunnanopettaja oppilaan itsetunnon vahvistajana”. Aion tutkia aihetta laadullisella tutkimusotteella ja tarkoitukseni on haastella kasvotusten noin neljää liikunnanopettajaa Jyväskylän alueella.

Keskusteltuamme aiheestani graduseminaarissa tulimme siihen tulokseen, että saadakseni mahdollisimman kattavan aineiston, minun kannattaisi haastatella sellaisia henkilöitä, jotka ovat aihetta omassa opetuksessaan miettineet (tai tiedostamatta siihen positiivisesti vaikuttaneet); eli toteuttaa ns. harkinnanvarainen otanta. Sain graduseminaarissani vinkiksi olla yhteydessä sinuun ja tiedustella mahdollista halukkuuttasi osallistua haastattelututkimukseeni. Haastattelun olisi tarkoitus kestää maksimissaan 1 tunti ja haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa viikkojen 2, 3 ja 4 aikana (11.-29.1.2016).

Tutkimusta tehdessäni aion noudattaa yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta niin tutkimustyössä kuin tulosten analysoinnissa, esittämisessä ja arvioinnissakin, jotta tutkimukseni vastaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Haastateltavien henkilöllisyys pysyy salassa, eikä haastateltuja voi tunnistaa kirjoitetusta tekstistä. Ennen graduni julkaisua voin antaa tekstin haastateltaville luettavaksi, jotta haastateltu voi varmistua siitä, ettei häntä pysty tekstistä tunnistamaan.

Olisitko kiinnostunut osallistumaan Pro gradu -tutkielmaani?

Vastaathan mahdollisimman pian, jotta pystyn suunnittelemaan graduni etenemistä.

Ystävällisin terveisin,

Laura Spiridovitsh

laura.m.spiridovitsh@student.jyu.fi

LIITE 2 Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

- sukupuoli
- työvuodet liikunnanopettajana
- opettavat ryhmät (vuosiluokat)
- koulutus
- Onko käynyt täydennyskoulutusta vuorovaikutukseen tai psyykkiseen hyvinvointiin tms. liittyen

Verryttelykysymykset:

1. Kuvaile onnistunutta liikuntatuntia
 - Mitkä tekijät opettajan mielestä tekevät liikuntatunnista onnistuneen
 - Mitä opettaja arvostaa liikunnanopetuksessa
2. Millaisia oppilaita sinulla on? / millaisia oppilaat ovat?
 - Kuvaile joukkoa yleisellä tasolla

Itsetunnon määrittely liikunnanopettajan näkökulmasta

- Miten oppilaan itsetunto näkyy liikunnan oppitunnilla?
- Tutkijat määrittelevät itsetunnon hyvin eri tavoin, eikä yksiselitteistä määritelmää itsetunnosta ole olemassa. Mitä itsetunnolla sinun mielestäsi tarkoitetaan?
- Mistä asioista itsetunto mielestäsi rakentuu/koostuu eli mitkä tekijät elämässä siihen vaikuttavat?
- Minkälainen merkitys oppilaan itsetunnolla on liikunnanopetuksessa?
 - o Vaikuttaako se jotenkin omaan suunnitteluprosessiisi? Miten?
 - o Entä vaikuttaako se yhteissuunnitteluun?
- Onko joitakin erityisiä liikuntatilanteita tai -ympäristöjä, joissa itsetunnon merkitys korostuu? Millaiset tilanteet/ympäristöt? Miksi?
- Miten oppilaat mielestäsi eroavat toisistaan itsetuntonsa suhteen? Mistä luulet erojen johtuvan?
- Onko oppilaan itsetunnon ”tasoa” mielestäsi helppo arvioida?
- Mitkä tekijät vaikuttavat arvioosi (mistä huomaa ns. vahvan tai heikon itsetunnon?)

Opettajan käyttämät menetelmät oppilaan itsetunnon vahvistamiseksi

- Voiko opettaja mielestäsi vaikuttaa oppilaan itsetuntoon?
- Millä tavoin? Voit esimerkiksi kuvailla tilannetta/tilanteita/ajanjaksoa, jossa olet tietoisesti pyrkinyt vaikuttamaan oppilaan itsetuntoon (tai pyrkinyt aikaansaamaan pätevyydenkokemuksia)
- Mitkä toimintatavat/työtavat olet kokenut toimiviksi oppilaan itsetunnon vahvistamisessa?
 - o Mitkä toimintatavat eivät ole tuottaneet toivottua tulosta?
- Millaisilla oppitunnin rakenteeseen liittyvillä tekijöillä on mielestäsi mahdollisuus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon?
 - o Kuvaile, miten olet itse pyrkinyt vaikuttamaan mainitsemiisi tekijöihin (konkreettiset esimerkit)
- Voiko eri opetusmenetelmiä tai työtapoja käyttämällä mielestäsi vaikuttaa itsetuntoon? Mitä menetelmiä olet käyttänyt? Miten ne ovat toimineet?
- Miten liikunnan sosiaaliset tilanteet (esim. joukkuejaot, yhteenkuuluvuuden tunne) vaikuttavat oppilaan itsetuntoon? Kuvaile, miten olet itse pyrkinyt vaikuttamaan liikunnan sosiaalisiin tilanteisiin.
- Käytätkö vuorovaikutusta tietoisesti hyväksesi pyrkiessäsi vahvistamaan oppilaan itsetuntoa? Mitä vuorovaikutuksellisia keinoja olet käyttänyt?
- Millaisilla yksilön tietoihin ja taitoihin liittyvillä tekijöillä olet pyrkinyt vaikuttamaan itsetuntoon?
 - o Miten käyttämäsi menetelmät ovat mielestäsi toimineet?
- Arvioitko omaa vaikutustasi oppilaan itsetuntoon jollakin tavoin?
- Uudessa opetussuunnitelmassa itsetunnon/minäkäsityksen rooli liikunnanopetuksessa on aikaisempaa suurempi.
 - o Miten uskot tämän näkyvän opetuksessasi?
 - o Onko aiheesta ollut jo puhetta muiden opettajien keskuudessa?