

**RAKENTAJA VAI ROMUTTAJA - TARINOITA PERUSOPETUKSEN
KOULULIIKUNNAN VAIKUTUKSISTA OPPILAIDEN ITSETUNTOON**

Teemu Jäppinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2020

TIIVISTELMÄ

Jäppinen, Teemu. 2020. Rakentaja vai romuttaja – Tarinoita perusopetuksen koululiikunnan vaikutuksista oppilaiden itsetuntoon. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 64 s., 1 liite.

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää eri vuosikymmeninä perusopetuksessa olleiden ihmisten koululiikuntakokemusten ja itsetunnon välistä yhteyttä. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, toimiiko koululiikunta itsetunnon heikentäjänä vai vahvistajana, mutta myös siitä, mitkä tekijät koululiikunnassa vaikuttivat erityisesti itsetunnon rakentumiseen. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, tarkemmin narratiivinen ja sen aineisto koostuu kuuden 1980-, 1990- ja 2000-luvulla perusopetuksessa olleen aikuisen tarinasta, joissa he muistelevat henkilökohtaisia koululiikuntakokemuksiaan itsetunnon näkökulmasta. tarinat analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia käyttäen, induktiivisesti edeten.

Perusopetuksen koululiikuntakokemukset olivat itsetunnon kannalta merkittäviä. Liikuntatunneilta saadut hyvät kokemukset vahvistivat oppilaiden itsetuntoa, kun taas negatiiviset kokemukset olivat itsetunnon kannalta haitallisia. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta tutkimuksessa korostui erityisesti neljä itsetuntotekijää: turvallisuuden tunne, pätevyyden kokemukset, liikunnanopettajan toiminta ja koululiikunnan ulkopuoliset itsetuntokokemukset.

Turvallisuuden tunteeseen liittyen merkittäviä tekijöitä olivat turvallisen liikuntailmapiirin luominen, epäonnistumisten salliminen ja joko itse liikuntasuoritukseen tai ulkoisiin tekijöihin liittyvä opettaja- tai vertaisarvostelu. Pätevyyden kokemuksissa olennaiseksi tekijäksi nousi mahdollisuus omantasoiseen tekemiseen joko fyysisestä tai taidollisesta näkökulmasta. Liikunnanopettajan toiminnassa olennaisia asioita olivat palautteen antoon, arviointiin, tasa-arvoon ja yleiseen kasvattajuuteen liittyvät kysymykset. Koulun ulkopuolisilla tekijöillä, kuten itsetuntoa vahvistavalla kasvatuksella tai omalla urheiluharrastuksella oli myös merkitystä itsetunnon positiivisen rakentumisen kannalta.

Tutkimuksen perusteella perusopetuksen liikuntatunneilla opettajan on mahdollista tehdä itsetuntoa vahvistavia valintoja. Olennaista itsetunnon näkökulmasta on harkita tarkkaan, millaisia työskentelytapoja liikuntatunneilla valitaan, millaisia palaute- ja arviointimetoodeja käytetään, millaista oppituntien aikainen vuorovaikutus on ja miten rakennetaan turvallinen, epäonnistumiset salliva liikuntailmapiiri.

Asiasanat: itsetunto, koulu, koululiikunta, liikunnanopettaja

ABSTRACT

Jäppinen, Teemu. 2020. Builder or wrecker – stories about the effects of primary school physical education on students` self-esteem. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Master`s thesis in physical education, 64 pp., 1 appendice.

The purpose of this study was to investigate the relationship between physical education experiences and self-esteem of people in primary school in different decades. The aim was to increase the understanding of whether school exercise acts as a weakener or a strengthening of self-esteem, but also about what factors in school exercise contributed to the building of self-esteem in particular. The study is qualitative, more closely narrative, and its material consists of the stories of six adults in primary school in the 1980s, 1990s, and 2000s, in which they recall their personal physical education experiences from a self-esteem perspective. The stories were analyzed using data-driven content analysis, proceeding inductively.

The physical education experiences in primary education were significant in terms of self-esteem. Good experiences from physical education classes strengthened students` self-esteem, while negative experiences were detrimental to self-esteem. Based on the data-driven content analysis, the study highlighted four factors of self-esteem in particular: a sense of security, experiences of competence, the activities of a physical education teacher, and self-esteem experiences outside of physical education.

Significant factors related to the sense of security included creating a safe physical education atmosphere, allowing for failures, and teacher or peer review related to either exercise performance itself or external factors. An essential factor in the experience of competence became the possibility to do physical exercises on one`s own level, either from physical or skill point of view. Giving feedback, evaluation, equality and general education skills were relevant issues in the actions of a physical education teacher. Out-of-school factors, such as restorative self-esteem education or one`s own sport hobby, also played role in the positive building of self-esteem.

Based on the research, it is possible for a teacher to make self-esteem-enhancing choices during primary school physical education classes. From the perspective of self-esteem, it is essential to carefully consider what kind of work methods are chosen during physical education classes, what kind of feedback and evaluation methods are used, what kind of interaction during lessons is like and how to build a safe failing atmosphere.

Key words: self-esteem, school, physical education, physical education teacher

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	YHTEISKUNTA JA SEN MUUTOKSET 1980-LUVULTA 2000-LUVULLE	8
2.1	1980-luku: konsensusta ja hyvinvointia	8
2.2	1990-luku: lamasta kohti informaatioyhteiskuntaa	9
2.3	2000-luku: sallivuutta ja moniarvoisuutta	11
3	KOULU, KOULULIIKUNTA SEKÄ NIIDEN ARVOT JA TEHTÄVÄT	13
3.1	1980-luku: tasa-arvo tuli jäädäkseen	13
3.2	1990-luku: kohti yhteistä tiedonrakentamista	14
3.3	2000-luku: konstruktivismia ja ohjaavaa opettamista	16
4	MINÄ, IDENTITEETTI, MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	18
4.1	Minä	18
4.2	Identiteetti	20
4.3	Minäkäsitys	21
4.4	Itsetunto	23
5	KOULU, KOULULIIKUNTA JA ITSETUNTO	29
5.1	Koulu ja itsetunto	29
5.2	Koululiikunta ja itsetunto	31
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
7.1	Tutkimusmenetelmät	35
7.2	Aineiston käsittely ja analysointi	37
7.3	Tutkimukseen osallistujat	39
7.4	Tutkimuksen kulku	40

8 KOULULIIKUNNAN JA ITSETUNNON VÄLISET YHTEYDET TARINOISSA..	41
8.1 Turvallisuuden tunne.....	42
8.2 Pätevyyden kokemukset.....	45
8.3 Liikunnan opettaja.....	46
8.4 Kasvatus ja aikaisemmat liikuntakokemukset.....	50
9 POHDINTA.....	52
9.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa.....	52
9.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	55
9.3 Tutkimuksen eettisyys.....	56
9.4. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	57
LÄHTEET.....	59
LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Sekä arkipäiväisissä keskusteluissa että satunnaisissa valtakunnallisissa uutisoinneissa koululiikuntakokemuksia kuvataan valitettavan usein negatiivisesti. Liikuntatunnit tuottavat siis kielteisiä kokemuksia, jotka seuraavat oppilaita usein aikuisuuteen asti. Tämä tutkimus on kiinnostunut juuri noista kokemuksista erityisesti itsetunnon näkökulmasta, sillä onhan itsetunnon kehittymiseen liittyvät kysymykset ihmisen elämän kannalta keskeisiä. Vahva itsetunnon omaava näkee itsensä ja elämänsä arvokkaana (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–18), kun taas heikko itsetunto on yhteydessä monenlaisiin käyttäytymisen ja mielen häiriöihin (Hao, Shi & Yu 2018; Kalliopuska 1984, 12–13). Tästä näkökulmasta ei siis ole yhdentekevää, millaisia liikuntakokemuksia perusopetuksessa tuotamme.

Itsetunto on kunkin ihmisen oma sisäinen arvio siitä, kuinka arvokas hän omasta mielestään on (Kiviruusu 2017, 14). Itsetunnolle ominaisia ovat siis vahvat subjektiiviset tunnetason kokemukset (Laine 2005, 24), joihin vaikuttavat yleensä itsen ulkopuolelta saatu palaute (Aho & Laine 1997, 39–43). Tästä syystä itsetunnolle tyypillistä on sen nopea tilannekohtainen vaihtelevuus. Täten myös hyvällä itsetunnolla varustettu ihminen voi kokea itseänsä aika ajoin kyvyttömäksi ja epäonnistuneeksi. (Keltikangas-Järvinen 1994, 30.) Heikko itsetunto näkyy lukuisina erilaisina oireina, joita kasvattajan on hyvä opetella tunnistamaan. Pelokkuus, päätöksenteon vaikeus, epäluuloisuus, vuorovaikutuksen tietoinen välttely, oppimisen vaikeudet, negatiivinen asennoituminen eteen tuleviin asioihin, heikot sosiaaliset taidot ja erilaiset käytöshäiriöt kertovat kaikki heikosta itsetunnosta. (Laine 2005, 45–48.) Vahva itsetunto sen sijaan näyttäytyy kyynä sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia. Vahvalla itsetunnolla varustettu ihminen pystyy olemaan empaattinen ja tekemään itsenäisiä, muista riippumattomia päätöksiä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 19–23.) Vahvan itsetunnon omaava ihminen on kyvykäs tarkastelemaan kohtaamiaan tilanteita objektiivisesti ja realismiin pohjautuen (Kalliopuska 1984, 62).

Koulu on yksi ihmisen elämän merkittävin tekijä itsetunnon rakentumisen kannalta. Koulun myötä varhaislapsuudessa hankittu itsetyytyväisyys suhteessa omaan tekemiseen alkaa murenemaan, ja lapsi alkaa uudella tavalla arvioimaan itseään sekä omaa toimintaansa kriittisesti. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179.) Hän saattaa kohdata ensimmäisen kerran

elämässään voimakasta vertaisarviointia ja joutuu myös opettajan arvioinnin kohteeksi (Aho & Laine 1997, 40–42). Siksi erityisesti opettajan toiminta suhteessa oppilaisiin on erityisen merkittävää itsetunnon positiivisen rakentumisen kannalta. Tärkeiksi seikoiksi opettajan toiminnassa nousevat turvallisuuden tunteen luominen, rakentavan palautteen antaminen, pätevyyden kokemusten tarjoaminen ja oikeanlainen arviointi. (Laine 2005, 49–57.)

Koulussa toteutetut liikunnalliset hetket voivat olla itsetunnon näkökulmasta hyvin merkityksellisiä (Batista 2016). Koululiikunnassa keskeisiksi itsetuntoa rakentaviksi tekijöiksi nousevat pätevyyden kokemukset (Lintunen 2007), mahdollisuus autonomisuuteen (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007), eriytetyt liikunnalliset tehtävät (Lintunen 2007) ja turvallinen yhteenkuuluvuuden ilmapiiri. Liikunnanopettajan rooli oppilaan itsetunnon rakentajana on luonnollisesti hyvin merkittävä. (Berger & Bunch 2011.)

Tämä tutkimus lähestyy perusopetuksen koululiikunnan ja itsetunnon välistä yhteyttä aikuisten kirjoittamien tarinoiden kautta. Tarkastelussa olivat erityisesti 1980-, 1990- ja 2000-luvulla perusopetuksessa olleet ihmiset, jotka ovat nyt nuoria aikuisia tai varhaiskeski-ikäisiä. Valikoimalla kyseiset vuosikymmenet oletettiin, että välimatka perusopetusvuosiin oli sopivan pitkä asian rationaaliseen ja syvälliseen käsittelyyn, mutta toisaalta riittävän lyhyt, jotta asiat olivat vielä muistissa. Toisaalta 1980-, 1990- ja 2000-lukujen yhteiskunnalliset (Jokinen & Saaristo 2006, 322; Lehtilä 2012; 92; Räsänen 2015) ja koululaitoksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 10–14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 12–14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12) arvomaailmat olivat sellaiset, jossa itsetunnon oli lähtökohtaisesti hyvä kasvaa. Tutkimus on kiinnostunut myös noiden hyvien arvojen jalkautumisesta liikunnanopetukseen. Siirtyivätkö yhteiskunnan ja koululaitoksen arvot siis jokapäiväiseen arkitekemiseen liikuntatunneilla?

2 YHTEISKUNTA JA SEN MUUTOKSET 1980-LUVULTA 2000-LUVULLE

Tässä luvussa käsitellään yhteiskuntaa sekä sen keskeisiä tapahtumia ja muutoksia niinä vuosikymmeninä, joina tutkimukseen osallistuneet tarinan kirjoittajat ovat perusopetuksen koulupolkuun kulkeneet. Ilmanen (2013) toteaa, että ainakin kouluissa tapahtuvan liikuntakasvatuksen arvot ovat aina seurailleet yhteiskunnallisia arvoja ja myös yhteiskunnallisen arvomaailman muutoksia. Tätä taustaa vasten luvussa avataan myös 1980-, 1990- ja 2000-lukujen yhteiskunnallisia arvoja ja etsitään mahdollisia yhteneväisyyksiä edellä mainittujen vuosikymmenten perusopetuksen arvoihin. Toisaalta luku pyrkii avaamaan lisäksi sitä, millainen kasvualusta kukin vuosikymmen on ollut itsetunnolle.

2.1 1980-luku: konsensusta ja hyvinvointia

1980-luvulla Suomessa tapahtui merkittävä vallanvaihto. Suomen pitkäaikainen presidentti Urho Kekkonen erosi sairaana virastaan 1981, ja hänen tilalleen valittiin vuonna 1982 Mauno Koivisto. (Virrankoski 2012, 411.) Kansa mielsi nämä kaksi presidenttiä hyvin eri tavalla. Jos Kekkosta pidettiin yleisesti hyvinkin vallanhaluisena (Meinander 2012, 434), oli Koivisto sen sijaan kansan keskuudessa tunnetumpi vaatimattomuudestaan ja halustaan pysytellä enemmänkin poliittisen näyttämön taka-alalla. Koivisto miellettiin kansan mieheksi, ”yhdeksi meistä”. (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 204.) Iloniemen (1987, 65) mukaan Koivisto tunnettiin säästäväisenä miehenä, jolle epäitsekkyys ja ympäristöarvot olivat merkityksellisiä.

1980-lukua kuvataan kriisittömyyden ja konsensuksen vuosikymmenenä. Leimallista 1980-luvulle oli hyvinvoinnin kasvu, teollisuuden ja palveluiden lisääntyminen sekä uusliberalismin nousu. (Keskinen 2019.) Talous aloitti huiman kasvun 1980-luvulla, ja Suomen bruttokansantuotteen nousu olikin jonkin aikaa maailman nopeinta (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 206). Meinanderin (2012, 355) mukaan Suomen bruttokansantuote yli kaksinkertaistui tultaessa 1980-luvulle. Terveysturvallisuudessa ja kansalaisten sosiaaliturvassakin Suomi oli 1980-luvulla aivan maailman huippuluokkaa (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 206). Erityisesti sosiaalietuuksien paraneminen näkyi Jokisen ja Saariston (2006, 133) mukaan lapsilisien korotuksina ja päivähoito-oikeuden takaamisena kaikille. Suomesta oli siis kehittynyt vuosikymmenten saatossa hyvinvointivaltio. Keskinen (2019) mukaan 1980-luvulla oli

nähtävillä myös kulttuurinen muutos, joka ilmeni erityisesti yhtenäiskulttuurin murenemisena, auktoriteettien merkityksen vähenemisena sekä individualismin korostumisena. Rautio (1988) ei näe kehittymistä hyvinvointivaltioksi kuitenkaan täysin ongelmattomana. Erityisesti identiteetin kehittymisen kannalta sillä oli myös haitallisia vaikutuksia. Persoonalliset ja sosiaaliset suhteet, kuten perhe, suku sekä asuinpaikka identiteetin rakennusaineina korvautuivat markkinatalouden suhteilla. Tämä puolestaan näkyi minäkuvan yhä suurempana autonomisuutena ja ihmisen identiteetin pirstaloitumisena. (Rautio 1988.) Bourdieu (1999, 126–127) jatkaa tätä ajatusta kritisoimalla uusliberalismia hyvinvointivaltion arvopohjana. Hänen mukaansa uusliberalismi hajottaa yhteisöjä järjestelmällisesti ja näkee toimijuuden keskiössä vain yksilön. Tämä puolestaan purkaa haitallisella tavalla sekä perhe- että ihmissuhteita. (Bourdieu 1999, 126–127.)

1980-luvun arvomaailmaa sävytti siis uusliberalismi (Keskinen 2019). Uusliberalismille ominaisia arvoja olivat vapaus, tasa-arvoisuus, solidaarisuus ja oikeudenmukaisuus (Räsänen 2015; Sänkiäho 1988). Vapaudella tarkoitetaan tässä kohdin yksilön oikeutta toimia vapaan tahtonsa mukaan ilman, että mikään rajoittaa häntä. Oikeudenmukaisuus sen sijaan tarkoittaa uusliberalismin kentässä laaja-alaista tasa-arvoa ja sen toteutumista yksilön kykyihin tai materiaalisiin lähtökohtiin katsomatta. (Räsänen 2015.) Nämä uusliberalistiset arvot ovat löydettävissä myös vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Opetussuunnitelmasta nousee voimakkaasti esiin erityisesti sukupuolten tasa-arvoon liittyvät linjaukset ja yksilön erityisyyden korostaminen sekä hänen vapautensa tehdä päätöksiä suhteessa omaan tulevaisuuteensa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 13.) Tässä kohden voidaan siis yhteiskunnan ja koululaitoksen kulkeneen arvomaailmallisesti käsi kädessä.

2.2 1990-luku: lamasta kohti informaatioyhteiskuntaa

Suomi sai uuden presidentin vuonna 1994. Kaksi kautta presidenttinä toiminut Mauno Koivisto väistyi, ja hänen tilalleen valittiin valtiosihteeriksi Martti Ahtisaari. Ennen presidenttiyttäään Ahtisaari oli toiminut erilaisissa YK:n tehtävissä, onnistuen niissä erinomaisesti. (Virrankoski 2012, 413.) Arvomaailmallisesti Ahtisaaren valinta oli merkittävä. Entinen, kylmän sodan vastakkainasetteluun pohjautuva maailmankuva sai väistyä ja tilalle Ahtisaari toi sellaiset arvot

kuin yhteistyö, yhdentymisen ja keskinäinen riippuvaisuus. (Merikallio & Ruokanen 2011, 261.)

1990-luku oli suurten muutosten vuosikymmen. Korkojen noustessa ja idän kaupan takkuuillessa Suomi ajautui historiansa pahimpaan lamaan, lukuisiin konkursseihin sekä suurtyöttömyyteen (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 206). Pahimmillaan lama oli vuonna 1993, jolloin työttömänä oli yli puoli miljoonaa suomalaista. Vastaavanlaista työttömyyttä ei Euroopan teollisuusvaltioiden keskuudessa ollut koettu koskaan aikaisemmin. (Meinander 2012, 497.) Tämä puolestaan johti kansalliseen masennustilaan. Lama alkoi kuitenkin taittua melko pian, sillä valtion taloudessa alettiin nähdä elpymisen merkkejä jo vuonna 1995. (Jokinen & Saaristo 2006, 321–322.) Tämä oli paljolti Nokian kansainvälisen menestyksen ansiota. Nopeasta elpymisestä huolimatta laman pitkäkestoiset yhteiskunnalliset vaikutukset olivat selvästi nähtävissä. Pitkäaikaistyöttömiä, velkaantuneita sekä syrjäytyneitä oli paljon, ja heidän keskuudessaan koettiin huomattavaa ahdistuneisuutta tulevaisuuden näkymien epävakauden vuoksi. (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 206.)

Toinen Suomelle merkittävä asia 1990-luvulla oli liittyminen Euroopan unioniin vuoden 1995 alusta. Tämän lisäksi Suomi liittyi euroalueeseen ilman kansanäänestystä vuonna 1999, ja vuoden 2002 alusta Suomen valuutaksi tuli euro. (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 208.) Tällä kaikella pyrittiin purkamaan Suomen alisteista asemaa suhteessa Venäjään sekä luomaan kuvaa uudesta, selkeämmin länteen suuntaavasta Suomesta (Merikallio & Ruokanen 2011, 340). Nämä merkittävät yhteiskunnalliset muutokset aiheuttivat Suomessa laajamittaisen globalisoitumisen (Meinander 2012, 505). Vaikka ihmisten maailmanlaajuinen liikkuminen olikin vielä 1990-luvulla verrattain vähäistä, liikkuivat tavarat ja pääoma sitäkin vilkkaammin. Lisäksi informaatioalan merkittävä kasvu alkoi leimata Suomea jälkiteolliseksi informaatioyhteiskunnaksi. (Jokinen & Saaristo 2006, 322.) Tämä tarkoittaa, että tiedon ja osaamisen merkitys kasvoi entisestään. Myös ihmisten välinen vuorovaikutus muuttui kommunikaatioteknologian kehittymisen myötä. 1990-luvun informaatioyhteiskunnassa yksilön keskeisiä ominaisuuksia olivat omatoimisuus, innovatiivisuus, kestävä kasvu ja itseohjautuvuus. Erityisesti itseohjautuvuus korostui niin yksilöjen, yhteisöjen, kansantalouden kuin julkisen hallinnonkin ominaisuutena. Ajateltiin, että itseohjautuvuus ohjaa informaatioyhteiskuntaa jatkuvaan muutokseen ja kehitykseen. (Sitra 1996.)

Arvojen näkökulmasta 1980-luvulla alkanut uusliberalismin aalto sai jatkoa Suomessa myös 1990-luvulla (Jokinen & Saaristo 2006, 322). Vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus ja oikeudenmukaisuus yksilön ja yhteiskunnan arvoina olivat läsnä uusliberalismin myötä (Räsänen 2015; Sänkiaho 1988). Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on selkeästi nähtävissä informaatioyhteiskunnan sekä uusliberalismin vaikutus. Kestävä kehitys arvoperustana sekä erilaiset oppilaan itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta korostavat toimintatavat ovat löydettävissä opetussuunnitelmasta. Tässä kohden nousevat esiin erityisesti oppilaiden yksilölliset oppimispolut opiskelun tehostajina sekä oppimiskäsityksen konstruktivistisuus, eli oppijan oman roolin ja hänen tulkintojensa korostaminen uuden tiedon rakentamisessa. Opetussuunnitelmassa ymmärrettiin myös ajalle ominainen tiedon jatkuva muutos ja uusiutuminen. Tasa-arvo ja vapaus uusliberalistisina arvoina ovat myös selkeästi kirjattuina opetussuunnitelmassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 9-10.)

2.3 2000-luku: sallivuutta ja moniarvoisuutta

Suomi sai historiansa ensimmäisen naispresidentin vuonna 2000, kun tasavallan presidentiksi valittiin Tarja Halonen (Lehtilä 2012, 91). Tämä valinta oli erityisen merkityksellinen tasa-arvon näkökulmasta ja osoitti sen, että Suomessa oltiin valmiita naisten nousuun ihan valtakunnan ykköspaikoille saakka (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 220). Halosen valinnan varmistivatkin erityisesti nuorten naisten antamat äänet (Lehtilä 2012, 91). Presidenttinä Halonen oli pidetty hänen tavallisuutensa, sosiaalisen taitavuutensa ja karismansa vuoksi. Hän ei pyrkinyt ulkoisesti erottautumaan kansasta ja teki samoja arkisia asioita kuin kaikki muutkin. (Lehtilä 2012, 92–93.) Halosen arvomaailmaa leimasivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, ihmisoikeuksien ja tasa-arvon korostaminen (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 220). Myös feministinen arvomaailma oli Haloselle merkityksellinen (Meinander 2012, 541).

2000-luvulla Suomi astui kohti avoimempaa ja ideologioista vapaampaa aikakautta (Meinander 2012, 538). Erityinen muutos tapahtui yleisessä asenneilmapiirissä. Perinteinen suomalaisen arvomaailman puritaanisuus alkoi murtumaan ja tilalle tuli sallivuus sekä moniarvoisuus. 2000-luvulla oli lupa erota, elää avoliitossa, saada lapsia avioliiton ulkopuolella, kuulua tai olla kuulumatta kirkkoon sekä suvaita seksuaalivähemmistöjä. (Lehtilä 2012, 92–93.) Ikään kuin sinetiksi uudenvuodelle suomalaiselle asenneilmapiirille eduskunta hyväksyi lain samaa sukupuolta olevien parisuhteesta vuonna 2001. Muutoin Suomi jatkoi 2000-luvulla tutulla

hyvinvointivaltion tiellä: toimiva demokratia, sosiaalinen hyvinvointi, turvallisuus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo olivat Suomen ehdottomia vahvuuksia kansainvälisissä vertailuissa. (Junkkaala & Kuusanmäki 2016, 216–224.) Samalla 2000-luvun Suomessa voitiin kuitenkin myös huonosti. Erityisesti korostuivat alkoholismi, väkivallan yleisyys sekä erilaiset mielenterveyden ongelmat. (Virrankoski 2012, 425.) Junkkaalan ja Kuusanmäen (2016, 224) mukaan 2000-luvulla myös itsemurhien ja lasten huostaanottojen määrä oli hälyttävän suuri. Asuminen hyvinvointivaltiossa ei siis taannut hyvinvointia läheskään kaikille.

Lehtilän (2012, 92) mukaan 2000-luvun Suomessa vallitsi moniarvoisuuden ja sallivuuden ilmapiiri. Meinander (2012, 538) jatkaa tätä ajatusta kuvailemalla 2000-luvun Suomea avoimeksi ja ideologioista vapaaksi. Junkkaala ja Kuusanmäki (2016, 220) puolestaan nostavat presidentti Halosen keskeisimmiksi arvoiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, ihmisoikeuksien vaalimisen ja tasa-arvon. Nämä kaikki ovat löydettävissä myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Opetussuunnitelman arvopohjaksi määritellään tasa-arvo, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, demokratia, luonnon ja ympäristön vaaliminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan erilaisten vähemmistöjen hyväksymistä, laaja-alaista suvaitsevaisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Koululaitoksen arvot heijastelivat siis yhteiskunnallisia arvoja.

3 KOULU, KOULULIIKUNTA SEKÄ NIIDEN ARVOT JA TEHTÄVÄT

Tutkimuksessa etsitään erityisesti perusopetuksen koululiikunnan ja itsetunnon välisiä yhteyksiä. Siksi on tärkeää selvittää, millaisia tehtäviä koululla ja koululiikunnalla on ollut sekä millainen arvomaailma kummankin taustalla on vaikuttanut niinä vuosikymmeninä, joina tutkimukseni tarinoiden kirjoittajat ovat kouluaan perusopetuksessa käyneet. Luvussa käsitellään myös opettajuutta ja sen kehittymistä yleisellä tasolla erityisesti liikunnanopetukseen keskittymättä. Keskiössä on vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tarkastelu.

3.1 1980-luku: tasa-arvo tuli jäädäkseen

1980-luvulla koulun arvoihin liittyi vahva eettinen näkökulma (Launonen 2000, 253). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nimetään seitsemän eri opetuksen arvotavoitetta, joista nousee esille seuraavia teemoja: oppilaan yksilöllisyyden ja kokonaispersoonallisuuden huomiointi, ympäristökasvatuksen tärkeys, kansallisen identiteetin ja hyvän itsetunnon omaaminen, kansainvälisyys, pyrkimys rauhaan sekä sukupuolten välinen tasa-arvo. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 10-14.) Tasa-arvoa painotettiin myös sukupuolikysymysten ulkopuolella. Tämä näkyi tasokurssien poistamisena, jatko-opintokelpoisuuden takaamisena kaikille oppilaille, tuntikehyksen muokkaamisena siten, että oppilaiden tasoerot oli mahdollista ottaa huomioon paremmin. Myös eri uskonnot huomioiva uskonnonopetus sekä elämäntiedon opettaminen korostivat omalta osaltaan tasa-arvoisuutta. (Rokka 2011, 24-25.) Launosen (2000, 253–254) mukaan nämä arvot olivat vahvasti yhteiskunnallisesti painottuneita ja niiden tulokulmana oli yhteiskunnan kehityksestä johdetut yksilöön kohdistuvat vaatimukset. Huomioitavaa on myös, että opettajan rooli em. arvojen välittäjänä oli keskeinen. Opettajan tuli luoda oppilaille valmiutta omien arvovalintojen tekemiseen. (Launonen 2000, 253–254.) Muutoin opettajan ammatissa korostuivat sitoutuminen, yksilöllisyyden korostamisen ymmärtäminen ja oppilaan hyvinvoinnin kokonaisvaltainen tukeminen (Luukkainen 2004, 54).

1980-luvulla koululiikunnan kasvatustehtävä nähtiin kaksijakoisena: toisaalta haluttiin kasvattaa liikuntaan, toisaalta liikunnan avulla. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että liikuntaan

kasvattamalla oppilaasta saatiin elinikäiseen liikkumiseen sitoutunut yksilö, joka oli motivoitunut ylläpitämään fyysistä toimintakykyään halki koko elämänsä. Liikunnan avulla kasvattamalla oppilaisiin juurrutettiin arvoihin perustuvia ajatuksia yhteistyökyvystä, omatoimisuudesta, persoonan eheyttämisestä ja mielenterveyden edistämisestä. Kasvatustoiminnan keskiössä olivat myös liikunnan tuottamat myönteiset kokemukset. Koululiikunnan tehtävä nähtiin 1980-luvulla hyvin kokonaisvaltaisena niin koulutyötä kuin koko yhteiskuntaakin ajatellen. Liikkuva oppilas jaksoi opiskella paremmin ja oli virkeämpi muissa oppiaineissa. Yhteiskunnallisesti ajatellen uskottiin, että liikunta kasvatti oppilaista rauhaan pyrkivän kansalaisen. Lisäksi huomioimalla koululiikunnassa tyttöjen ja poikien fyysisen kehityksen erilaisuudet, tuettiin erityisesti ajatusta sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Myös liikunnan merkitystä eettis-sosiaalisena kasvatusvälineenä pidettiin tärkeänä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 175.) Launonen (2000, 255) toteaa, että 1980-luvulla eettinen kasvatus ei enää ollut pelkän uskonnonopetuksen tehtävä, vaan sen rinnalle nousi erityisesti ilmaisu-, taide- ja taitoaineissa toteutettu eettinen kasvatus.

3.2 1990-luku: kohti yhteistä tiedonrakentamista

1990-luvulla koulun arvotehtävä oli karkeasti kahtiajakoinen: toisaalta sen tehtävä oli yksilöllisyyden vahvistaminen (Kuikka 2001), toisaalta yhteiskunnan säilyminen ja kehittäminen. Yksittäisinä arvoina perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nousee esille kestävä kehitys, kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen, monikulttuurisuus, arvo- ja moraalikysymysten pohtiminen sekä terveyden ja hyvinvoinnin kysymysten esiin nostaminen. Huomioitavaa on myös, että sosiaalsiin taitoihin ja niiden kehittämiseen haluttiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Erityisesti kyky myötälää sekä sosiaalisen tuen merkitys yksilön ja yhteisön elinvoiman ylläpitäjinä koettiin tärkeinä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 12–14.)

Launonen (2000, 275) toteaa, että 1990-luku oli merkityksellinen myös siitä näkökulmasta, että se mullisti käsitykset oppimisesta ja tiedosta suomalaisessa koululaitoksessa. Entisen tiedon siirtämisen sijaan alettiin toteuttaa konstruktivismia, eli tiedon rakentamista (Rokka 2011, 30). Keskeisenä ajatuksena oli, että tieto ei siirry, vaan oppilas rakentaa sen itse informaatiota tulkiten ja jäsentäen uuden tiedon aikaisempaan (Launonen 2000, 276). Merkityksellisenä pidettiin oppilaan aikaisempaa kokemusmaailmaa ja sen merkitystä uuden tiedon

kiinnittymisalustana. Samalla lahjakkuuksien, harrastuneisuuden ja oppimisvaikeuksien ymmärtäminen nousi keskiöön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Konstruktivismin myötä myös vastuu arvojen rakentamisesta siirtyi enemmän oppijalle itselleen. Lisäksi opettajuudessa tapahtui merkittävä muutos. Opetustehtävä alettiin nähdä enemmän ohjaavana. Tätä kautta oppilaan vastuu omasta oppimisestaan kasvoi, ja opettajan rooli korostui enemmän tukijana sekä autonomisuuden lisääjänä. (Launonen 2000, 276.) Optimaalisten oppimismahdollisuuksien luominen ja opetuksen työtapojen valinta korostuivat opettajan keskeisinä tehtävinä, jotta konstruktivistisuus voisi toteutua mahdollisimman hyvin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 10).

1990-luvulla liikunnanopetuksessa arvot olivat voimakkaasti sosiaalis-eettisiä. Oppilaalle tarjottiin opetuksen kautta mahdollisuuksia liikuntatarpeen tyydyttämiseen, liikunnan iloon ja terveiden elämäntapojen omaksumiseen. Keskiössä oli myös taito rentoutua, ahdistuksen vähentäminen liikunnan kautta, itsensä ilmaiseminen liikunnan keinoin sekä yhteistoiminnallisuuden kehittäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107–108.) Sosiaalisten ja eettisten arvojen rinnalla kulkivat yhteiskunnalliset arvot (Launonen 2000, 279). Ajateltiin, että liikunta on väylä koko liikuntakulttuurin, mutta myös kansalaistaitojen monipuoliseen kehittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107).

1990-luvulla koululiikunnan kasvatustehtävää ajateltiin edelleen kaksijakoisena, kuten 1980-luvullakin. Kasvatettiin siis liikunnalliseen elämäntapaan, mutta myös liikunnan avulla. 1990-luvulla liikunnanopetuksessa säilyi myös edelleen ajatus sen kokonaisvaltaisesta luonteesta. Ajateltiin, että liikunnan opetus on kytköksissä opiskeluvireyteen ja jopa parempaan opintomenestykseen muissa aineissa. Lisäksi koululiikunta alettiin nähdä koko kouluyhteisöä rakentavana tekijänä. Tämän vuoksi kouluissa korostuivat erilaiset liikuntatuntien ulkopuoliset liikuntahetket ja -tapahtumat. Kouluissa alettiin myös aktiivisesti rakentamaan yhteistyötä liikunta-alan muiden toimijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107–108.)

3.3 2000-luku: konstruktivismia ja ohjaavaa opettamista

2000-luvulla opetuksen arvopohja oli moninainen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostettiin koulutyön keskeisiksi arvoiksi seuraavat: ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon ja ympäristön suojelu ja monikulttuurisuus. Lisäksi perusopetuksen haluttiin edistävän yhteisöllisyyden syntymistä, vastuullisuuden lisääntymistä sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

2000-luvulla perusopetuksen tehtävä oli sekä kasvatuksellinen että opetuksellinen. Kouluissa annettavan opetuksen tuli olla yleissivistävää, mutta sen piti tarjota myös mahdollisuudet monipuoliseen kasvuun ja itsetunnon terveeseen kehittymiseen. Lisäksi keskiössä oli elinikäisen oppimisen halun herääminen, kriittisyyden kehittyminen sekä ajattelutapojen uudistuminen. Yksi koulun tehtävistä 2000-luvulla oli juurruttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys oppilaisiin. Oppiminen siis käsitettiin 2000-luvulla yksilölliseksi ja yhteisölliseksi rakennusprosessiksi, jonka perustana ovat oppijan aikaisemmat tietorakenteet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Näin ollen oppilaan oma rooli oppimisen rakentajana korostui, ja samalla opettajan kaikkitietävyyden muuri alkoi murtua (Luukkainen 2004, 100). Tehokkaan oppimisen kulmakivinä pidettiin oppilaan motivaatiota ja hänen tapojansa oppia. Koska oppiminen käsitettiin vahvasti tilannesidonnaisena, nousivat erilaiset oppimisympäristöt keskiöön. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Lindroosin (2001) mukaan kaikki oppimisympäristöissä tapahtuva toiminta on merkittävää. Siksi oppimisympäristöjen tehtävä oli mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien käyttö, mutta tukea myös oppilaan kehitystä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi oppimisympäristöjen tuli olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallisia sekä tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Oppimisympäristöjen piti tukea monipuolisen dialogin syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Opettajan rooli korostui konstruktivismin hengessä ohjaavana ja vuoropuhelun mahdollistajana. Opettajan tuli mahdollistaa kaksisuuntainen dialogi: sekä oppilaiden välillä että oppilaiden ja itsensä välillä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Luukkainen (2004) kuvaa 2000-luvun opettajuutta aikaisempaa laajemmaksi sen laajan

kasvatusvastuun, mutta myös yhteiskunnallisen tehtävän vuoksi. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettamisen rinnalle tuli runsaasti muitakin tehtäviä kuin pelkkä opettaminen. Kasvatuksen moninaiset kysymykset sekä tietoyhteiskunnan haasteet olivat nyt osa opettajan laajaa toimenkuvaa. (Luukkainen 2004, 198–199.) Saari (2002, 195) tosin kyseenalaistaa tämän näkökulman toteamalla, ettei opettaja ole perheneuvoja tai terapeutti. Hän peräänkuulutti 2000-luvun opettajuudessa työn rohkeaa rajaamista ja fokuksen säilyttämistä opetustyössä. Lindroosin (2001) mukaan opettajuus oli 2000 -luvulla vahvasti moniammatillista ja verkostoitunutta.

2000-luvulla koululiikunta pyrki vaikuttamaan arvoillaan positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen sekä sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Ajateltiin, että liikunnan keinoin voidaan vaikuttaa erityisesti oppilaan itsetuntemuksen ja suvaitsevaisuuden kehittymiseen. Arvokeskiössä olivat kannustaminen ja kannustavan ilmapiirin luominen, yhteisöllisyys, vastuullisuus, reilun pelin henki, itsenäisyyteen kannustaminen sekä turvallisuus. Edelleen uskottiin, että liikunnanopetuksen kautta voidaan synnyttää koko elämän kestävä liikunnallinen elämäntapa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostettiin esille koululiikunnan erillistavoitteet ja -tehtävät ikäkausittain. Vuosiluokilla 1-4 korostui leikinomaisuus, oppilaiden oman mielikuvituksen hyväksikäyttö sekä yksilökohtaiset valmiudet ja kehittymisen mahdollisuudet. Vuosiluokilla 5-9 painotettiin sen sijaan sukupuolten erilaisia tarpeita liikunnanopetuksessa sekä kehittymisen yksilökohtaisia eroja. Ajateltiin, että opetuksen kautta oppilaalle voidaan tarjota rikkaita liikuntaelämyksiä sekä mahdollisuutta ilmaista itseään. Lisäksi ajateltiin, että liikunnanopetuksen tehtävä oli luoda edellytyksiä omaehtoisen liikunnan harrastamiselle. Huomioitavaa oli myös, että arvioinnissa otettiin huomioon liikuntataitojen lisäksi erilaiset sosiaalis-eettiset taidot, kuten toisten huomioiminen ja reilun pelin periaatteiden ymmärtäminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250.)

4 MINÄ, IDENTITEETTI, MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Ahon ja Laineen (1997, 16) mukaan ihmisen minään liittyvä käsitteistö on hyvin sekavaa ja tutkijakohtaista. Osa tutkijoista käsittelee minää, identiteettiä, minäkuvaa ja itsetuntoa synonyymeinä, osa näkee ne täysin eri käsitteinä (Aho & Laine 1997, 16). Tästä lähtökohdasta tarkastellen käsitteiden määrittely on erityisen merkityksellistä sekaannusten välttämiseksi. Tämän tutkimuksen määritelmät eivät käsitteiden monikirjoisuuden vuoksi ole tietenkään myöskään täysin aukottomia. Tässä tutkimuksessa minän, identiteetin, minäkäsityksen ja itsetunnon väliset suhteet käsitetään alla olevan kuvion (KUVIO 1.) mukaisesti. Näkemys on yhtenevä Laineen (2005, 22) kanssa.



KUVIO 1. Minän, identiteetin, minäkäsityksen ja itsetunnon väliset suhteet tutkimuksessa

4.1 Minä

Korpinen (1990, 8) toteaa minän tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, mitä kukin todellisuudessa on. Toisin sanoen minä on persoonallisuuden ydin, jota ihminen kantaa jatkuvasti mukanaan (Aho & Laine 1997, 17; Laine 2005, 21). Minä sisältää yksilön henkilökohtaiset kokemukset itsestään ja selittää hänen toimiaan, ratkaisujaan sekä tekemiänsä päätöksiä (Aho & Laine 1997,

17; Keltikangas-Järvinen 1994, 97; Kääriäinen 1988, 12). Minä sisältää hyvin usein myös tiedostamattomia kieltämisalueita. Nämä tarkoittavat erilaisia ominaisuuksia, joita ihminen ei itse tunnista minässään. (Aho 1996, 14; Aho & Laine 1997, 18; Kääriäinen 1988, 12.) Minä ei ole synnynnäinen ominaisuus, vaan jotakin, joka muovautuu erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Kalliopuska 1984, 14).

Minä voidaan jakaa myös osiin ja käsitellä sitä pienempinä osa-alueina. Minän pilkkomistavat ovat hieman erilaisia tutkijasta riippuen. Yksi tapa on käyttää sosiaalipsykologista minäteoriaa ja pilkkoa yleinen globaaliminä subjekti- ja objektiminään (Aho 1996, 13; Aho & Laine 1997, 17; Kalliopuska 1984, 13; Kääriäinen 1988, 13). Karkeasti tämä tarkoittaa sitä, että vaikkapa yksilön puhuessa minä toimii subjektina. Kun hän taas hetken päästä muistelee sanomaansa, on toimijana objektiminä. (Aho 1996, 13; Aho & Laine 1997, 17.) Laine (2005, 21–22) jatkaa määrittelyä toteamalla, että subjektiminä kokee ja tekee, kun taas objektiminä toimii tekemisen kohteena, koettuna. Näin ollen subjekti- ja objektiminä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Kääriäinen 1988, 13).

Minän käsitettä voidaan käsitellä myös erittelemällä minä todelliseen- ja ideaaliminään (Korpinen 1990, 14; Kääriäinen 1998, 14). Todellinen minä on ihmisen ymmärrys itsestään sellaisena kuin hän sillä hetkellä on (Aho 1996, 15). Kääriäinen (1998, 15) jakaa todellisen minän vielä neljään eri rakennetekijään eli fyysiseen-, sosiaaliseen-, emotionaaliseen- ja suoritusminään. Ideaaliminä sen sijaan jakautuu kahtia yksilön omaksi käsitykseksi siitä, millainen haluaisin olla, mutta myös yksilön käsitykseksi siitä, millainen minun tulisi muiden mielestä olla (Kääriäinen 1998, 14). Toisten mielipiteistä muovautuvaa ideaaliminää kutsutaan myös normatiiviseksi minäksi tai peiliminäksi (Kalliopuska 1984, 14; Kääriäinen 1998, 15). Sekä yksilön oma ideaaliminä että normatiivinen tai peiliminä minä jakautuvat todellisen minän tavoin vielä neljään rakennetekijään, eli fyysiseen-, sosiaaliseen-, suoritus- ja emotionaaliseen minään (Kääriäinen 1998, 14).

Keltikangas-Järvinen (1994, 98) jakaa minän kolmeen osaan: yksityiseen-, sosiaaliseen- ja ihanneminään. Yksityinen minä on lapsen oivallus siitä, että hänen ajatuksensa, toiveensa, unelmansa sekä pelkonsa ovat hänen omiaan ja riippumattomia muiden olemassaolosta. On siis olemassa jotakin sellaista, minkä vain lapsi yksin tietää. Minuuden kannalta tämä on merkittävää, sillä yksityisen minän oikeansuuntainen kehitys takaa lapselle tärkeitä

riippumattomuuden ja itsenäisyyden tunteita. Ihmisen sosiaalinen minä syntyy sen sijaan siitä oivalluksesta, kun hän huomaa kuuluvansa johonkin yhteisöön tai ryhmään. (Keltikangas-Järvinen 1994, 98.) Kalliopuskan (1984, 14) mukaan eri vuorovaikutustilanteissa toisilta saatu palaute on merkittävää sosiaalisen minän kehittymisen kannalta. Tästä syystä sosiaalinen minä ei ole muuttumaton, sillä ihminen näkee itsensä hieman eri tavoin riippuen siitä, mihin ryhmään hän milloinkin kuuluu. Tämä ei tarkoita koko minuuden muutosta, vaan lähinnä tiettyjen ominaisuuksien korostumista ryhmästä riippuen. Ihminen voi siis olla erilainen töissä kuin harrastuksissaan. (Keltikangas-Järvinen 1994, 99.) Ihanneminä taas on ihmisen haavekuva tai tavoite omasta itsestään. Ihanneminässä on sellaisia ominaisuuksia, joita ihminen haluaisi kantaa minässään, mutta jotka siitä kuitenkin puuttuvat. (Kääriäinen 1988, 15.) Tämä minän ja ihanneminän välinen jännite on myös ihmisen itsetunnon sekä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta merkittävä tekijä. Jännitettä tulee hieman ollakin, jotta ihmisessä elää vahva pyrkimys tulla paremmaksi ja kurkottaa kohti omia ihanteitaan. Liian suuri jännite minän ja ihanneminän välillä voi sen sijaan johtaa mielenterveyden ongelmiin ja jännitteettömyys taas narsismiin. (Keltikangas-Järvinen 1994, 98–99.)

4.2 Identiteetti

Minä ja identiteetti menevät usein käsitteinä sekaisin, koska niitä on vaikea erottaa toisistaan (Aho & Laine 1997, 18; Laine 2005, 22). Tutkijoiden näkemykset identiteetistä ovatkin melko kirjavat. Aho ja Laine (1997, 18) erottelevat minän ja identiteetin karkeasti toisistaan toteamalla minän sisältävän tärkeitä persoonallisia ja yksilöllisiä tekijöitä, kun taas identiteetissä korostuvat kunkin persoonan ulkopuolella tapahtuvat asiat. Keltikangas-Järvinen (1994, 112) puolestaan kuvaa identiteettiä minän kokonaisuutena, jonka osia minäkäsitys ja mielikuva itsestä ovat. Laine (2005, 22) näkee Keltikangas-Järvisen (1994, 112) kanssa samoin identiteetin olevan yksi minäkäsityksen yläkäsite, mutta sisällyttää siihen minäkäsityksen ja itsetunnon. Antikainen, Rinne ja Koski (2000, 266–277) sen sijaan näkevät identiteetin ja minäkäsityksen samana asiana. Jokisen (2002, 81) tulokulma identiteettiin on joko nähdä se osana minäkäsitystä tai sitten sisällyttää minäkäsitys identiteettiin. Tässä tutkimuksessa identiteetti nähdään minän ohella minäkäsityksen yläkäsitteenä, jonka osia minäkäsitys ja itsetunto ovat.

Tavallisin tapa lähestyä identiteettiä on liittää siihen määrittelyn ulottuvuus. Identiteetti on siis määriteltyä minuutta. Määrittelyn tekee joko ihminen itse tai jokin ulkopuolinen taho. Itse määriteltynä kyseessä on persoonallinen identiteetti ja muiden määrittelemänä puhutaan tilanteisesta identiteetistä. Toinen mahdollisuus lähestyä identiteettiä on sen sosiaalinen ulottuvuus. (Kallio 2014, 5.) Tämä tarkoittaa sitä, että identiteetissä korostuvat erilaiset sosiaaliset viitekehykset, kuten kansallisuus, rotu, työ, koti ja perhe (Aho & Laine 1997, 18; Kallio 2014; Laine 2005, 22). Jokinen (2002, 81) toteaa, että identiteetti on sosiaalisesti rakennettu yksilön määrittelykeino. Näin ollen identiteetti ei siis ole ihmisen synnynnäinen ominaisuus, vaan se kehittyy erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Erityisen merkityksellisiä identiteetin rakentumisen kannalta ovat lapsuusajan sosiaaliset tapahtumat ja kokemukset. (Jokinen 2002, 81.) Keltikangas-Järvinen (1994, 112) korostaa samastumista sosiaalisen vuorovaikutuksen ohella keskeisenä identiteetin rakentumisen lähtökohtana. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi alkaa jo hyvin pienestä omaksumaan ympärillään olevien ihmisten toimintamalleja, ihanteita ja mielipiteitä. Hän voi poimia samastumisen kautta itselleen jopa kokonaisia psykologisia ominaisuuskokonaisuuksia. Tätä kautta yksilö lopulta saavuttaa oman identiteettinsä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 112.)

Kun oma identiteetti alkaa muovautua, on erittäin tärkeää, että ihminen kokee riittävää autonomiaa suhteessa identiteettinsä rakentamiseen (Kalliopuska 1984, 37). Itsemääräämisen kautta hänen on mahdollisuus saada kokemus itsestään sellaisena kuin todella on tai millaiseksi on kasvamassa. Ulkopuolelta sanellut käskyt tai odotukset, jotka eivät kohtaa yksilön oman identiteettikäsityksen kanssa, voivat johtaa identiteetin vääristymiseen tai jopa sen puuttumiseen. Tällöin yksilö ei enää itsekään tiedä, kuka hän identiteetin näkökulmasta on. (Keltikangas-Järvinen 1994, 112–113.) Kalliopuskan (1984, 37) mukaan tällaiset tilanteet voivat johtaa identiteettikriisiin ja negatiivisen identiteetin rakentumiseen.

4.3 Minäkäsitys

Käsitteinä minäkäsitys ja minäkuva sekoitetaan usein toisiinsa. Osa tutkijoista käsittelee niitä synonyymeina, osa näkee niissä keskeisiä määrittelyeroja. (Aho 1996, 9; Aho & Laine 1997, 18; Kääriäinen 1988, 18; Laine 2005, 22.) Suuri osa tutkijoista puhuu kuitenkin pelkästään minäkäsityksestä, eivätkä erota minäkäsitystä ja minäkuvaa toisistaan (Aho 1996,

15; Aho & Laine 1997, 18; Korpinen 1990, 8; Laine 2005, 22). Tästä syystä tässä tutkimuksessa minäkäsitystä ja minäkuvaä käsitellään synonyymeina. Terminä käytetään minäkäsitystä.

Minäkäsitys on kunkin yksilön itsensä tiedostama kokonaisvaltainen ymmärrys itsestään (Aho & Laine 1997, 18; Keltikangas-Järvinen 1994, 16; Korpinen 1990, 8). Se on ikään kuin asennoitumistapa itseä kohtaan (Aho 1996, 9; Kääriäinen 1988, 13; Laine 2005, 22). Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä ja Paananen (2014, 10) jatkavat käsitteen määrittelyä toteamalla minäkäsityksen olevan ihmisen käsitystä omaan itseensä liittyvistä asioista. Erityisesti tässä kohden nousevat esille yksilön taustat, asenteet, arvot, ulkonäkö ja persoonalliset ominaisuudet (Aho 1996, 9; Aro ym. 2014, 10). Minäkäsitys voi kuitenkin joskus sisältää väärennysalueita, eli ominaisuuksia, joita ihminen kuvittelee itsellään olevan, vaikka niitä ei todellisuudessa ole (Aho 1996, 14; Aho & Laine 1997; 18; Laine 2005, 22).

Minäkäsitys ei ole synnynnäinen tai muuttumaton ominaisuus, vaan se muokkautuu sitä mukaa, kun yksilö kasvaa ja hänen kokemuksensa kattuvat. Erityisesti kognitiivisten taitojen kehittyminen on merkityksellistä, kun puhutaan minäkäsityksen muovautumisesta. (Aro ym. 2014, 10.) Aho ja Laine (1997, 24) toteavatkin, että minäkäsitys on oppimisen kautta saavutettu ominaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppiessaan uusia taitoja yksilö oppii myös itsestään uutta. Minäkäsityksen kehittämisessä myös sosiaalisilla vuorovaikutustilanteilla on keskeinen rooli (Korpinen 1990, 15; Kääriäinen 1988, 13). Kääriäinen (1988, 13) sanookin minäkäsityksen kertovan, millaiseksi ihminen kokee itsensä ympäristönsä heijastelemana. Erityisen tärkeitä tekijöitä tässä kohden ovat muiden suhtautuminen yksilöön, samastuminen muihin ja muilta omasta toiminnasta saatu palaute (Aho & Laine 1997, 24; Aro ym. 2014, 10; Korpinen 1990, 15; Kääriäinen 1988, 19). Lopulta minäkäsitys yleistyy suhteellisen pysyväksi ihmisen kehittyessä sekä kokemusten jäsentymisen ja eriytymisen kautta (Kääriäinen 1988, 16). Tämä onkin hyvä, sillä vielä aikuisiässä voimakkaasti muuttuva minäkäsitys aiheuttaa usein psyykkisiä ongelmia (Keltikangas-Järvinen 1994, 118–119).

Lähikäsitteiden tavoin myös minäkäsitystä voidaan käsitellä pienempinä kokonaisuuksina. Yleisminäkäsityksestä onkin erotettavissa useita ulottuvuuksia ja osa-alueita. (Aho 1996, 15.) Tavallisin minäkäsityksen erottelutapa pienempiin kokonaisuuksiin on käyttää kolmeä dimensiota eli ulottuvuutta: todellinen eli reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys (Aho 1996, 15; Aho & Laine 1997, 19; Laine 2005, 23). Nämä

kolme dimensiota voidaan kukin jakaa vielä neljään osa-alueeseen: suoritusminäkäsitykseen, sosiaaliseen minäkäsitykseen, emotionaaliseen minäkäsitykseen ja fyysis-motoriseen minäkäsitykseen (Aho & Laine 1997, 19; Laine 2005, 23–24). Reaaliminäkäsitys on ihmisen oma ymmärrys siitä, millainen hän todellisuudessa on (Aho 1996, 15). Reaaliminäkäsitys voidaan jakaa vielä kahteen eri osaan, eli julkiseen ja henkilökohtaiseen reaaliminäkäsitykseen. Julkinen reaaliminäkäsitys kuvaa yksilön toimintaa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, kun taas henkilökohtainen reaaliminäkäsitys kuvaa yksilön omia käsityksiä itsestään. Henkilökohtainen reaaliminäkäsitys voi myös sisältää yksilön muilta salaamia ja paljastamattomia luonteen ominaisuuksia. (Aho & Laine 1997, 19.) Ihanneminäkäsitys kuvaa yksilön haavekuvaa itsestään. Siis sitä, millainen hän haluaisi olla. Ihanneminäkäsitys toimii eräänlaisena yksilön sisäisenä paineena muuttua ja kehittyä yhä paremmaksi. (Aho 1996, 15; Aho & Laine 1997, 19.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna ihanneminäkäsitys on merkittävä psyyken voimanlähde (Aho 1996, 15). Ahon ja Laineen (1997, 19) mukaan ihanneminäkuva voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, joilla kaikilla on merkittävä rooli erityisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Ensinnäkin ihmisellä on itsestään ihannoitu ihanneminäkäsitys, joka usein on epärealistinen haavekuva omasta itsestä. Toiseksi ihmisellä on tavoiteminäkäsitys, joka on edellistä realistisempi käsitys itsestä. Tavoiteminäkäsitys kehittyy usein eniten sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kolmas ihanneminäkäsityksen osa-alue on moraalinen minäkäsitys, joka sisältää yksilön tiedot hänen moraalistaan, normeistaan ja arvoistaan. (Aho & Laine 1997, 19.) Normatiivinen minäkäsitys puolestaan kuvaa yksilön käsitystä siitä millaisena hän muiden silmissä näyttäytyy tai mitä muut häneltä odottavat. Se on ikään kuin ulkoa päin tulevaa tiedostettua, mutta osin sisäistämätöntä painetta muuttua tiettyyn suuntaan. (Aho 1996, 15; Aho & Laine 1997, 19.)

4.4 Itsetunto

Itsetunnon määrittelyssä on sen lähikäsitteiden tavoin variaatioita. Joskus itsetunto sekoitetaan minäkäsityksen tai minäkuvan kanssa tai edellä mainittuja käsitteitä käytetään itsetunnon synonyymeina (Kiviruusu 2017, 14). Toisinaan tutkijat taas erottelevat itsetunnon selkeästi omaksi käsitteekseen (Aho 1996, 10; Aho & Laine 1997, 20; Aro ym. 2014, 12; Kiviruusu 2017, 14). Vaikka näkemyksiä onkin monia, on yleinen käsitys kuitenkin se, että itsetunto voidaan nähdä tiettyinä, jokaiselle persoonallisena, aivan selkeästi määriteltävissä olevana ominaisuutena (Kalliopuska 1984, 9; Keltikangas-Järvinen 1994, 16).

Aro ym. (2014, 12) määrittelevät itsetunnon kokonaisarvioksi omasta itsestä. Se on ikään kuin joko negatiivista tai positiivista itseorientaatiota (Mitrovic, Todorovic & Markovic 2012). Erityisesti itsetunto on arviota minäkäsityksen myönteisyyden kokonaismäärästä (Aro ym. 2014, 12). Itsetunto on siis kunkin ihmisen sisäistä tunnetta siitä, kuinka arvokas hän omasta mielestään on (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 92; Kiviruusu 2017, 15). Aho ja Laine (1997, 20) jatkavat tätä ajatusta toteamalla itsetunnon olevan keskeisesti itsensä arvostamista ja sen sisältävän voimakkaita subjektiivisia tunnekokemuksia suhteessa omaan itseen. Näin ollen voidaankin todeta itsetunnon sisältävän voimakkaita affektiivisia ja evaluatiivisia osa-alueita (Aho 1996, 10; Aho & Laine 1997, 20; Laine 2005, 24). Itsetuntoon ei kuitenkaan liity ulkoisia tekijöitä, kuten kysymyksiä menestymisestä tai yleisestä elämässä pärjäämisestä (Keltikangas-Järvinen 1994, 16).

Itsetuntoa kuvataan usein yhtenä kokonaisuutena, niin sanottuna globaalina itsetuntona (Kiviruusu 2017, 14), mutta sitä voidaan käsitellä myös pienempinä osa-alueina. Keltikangas-Järvinen (1994, 24) jaottelee itsetunnon kahtia, yksityiseksi ja julkiseksi itsetunnoksi. Yksityisellä itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen omaa hiljaista tietoisuutta siitä, millainen hän oikeasti on. Julkinen itsetunto kuvaa taas sitä, millaisen kuvan yksilö haluaa omasta itseluottamuksestaan ulospäin antaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 24–25.) Itsetunto voidaan jakaa myös kolmeen erilliseen osa-alueeseen: itsetietoisuuteen, itsetuntemukseen ja itsearvostukseen (Aho 1996, 10; Aho & Laine 1997, 20; Keltikangas-Järvinen 1994, 16). Itsetietoisuus on yleistä ja neutraalia itsensä havaitsemista ja havainnointia. Itsetuntemus puolestaan kuvaa yksilön omaa tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja kehittämisen kohteistaan. Itsearvostus on yksilön henkilökohtainen kokemus siitä, kuinka arvokas hän omasta mielestään on. (Aho 1996, 10.)

Itsetunnon rakenteesta on olemassa erilaisia malleja. Pääsääntöisesti niiden rakenne on joko yksiulotteinen, moniulotteinen tai hierarkkinen. (Aho & Laine 1997, 21; Laine 2005, 25.) Nämä mallit ovat kuitenkin usein ongelmallisia, koska niiltä puuttuu selkeä ja kunnollinen pohjateoria. Poikkeuksen muista itsetunnon malleista tekee kuitenkin Michele Borban itsetunto-ohjelma, jolla on selkeä teoreettinen pohja. (Aho 1996, 56.) Borban itsetunto-ohjelmassa itsetunto koostuu viidestä eri ulottuvuudesta. Nämä ulottuvuudet ovat turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen/yhteenkuuluvuus, tehtävätietoisuus ja pätevyyden tunteminen. Borban mallissa turvallisuus kuvaa luottamusta muihin ihmisiin erilaisissa elämän

muutostilanteissa. Itsensä tiedostaminen tarkoittaa ihmisen ylpeyttä omasta yksilöllisyydestään. Liittyminen kuvaa samastumista johonkin tiettyyn ryhmään ja tämän ryhmän sisältä saatua hyväksyntää. Tehtävätietoisuudella puolestaan tarkoitetaan aloitteellisuutta, kykyä ratkaista ongelmia ja ymmärrystä asettaa realistisia tavoitteita. Pätevyys on yksilön kykyä pitää itseään taitavana ja arvostettuna. Tämä puolestaan johtaa kykyyn ottaa riskejä ja sietää pettymyksiä. Borban mallin keskeinen ajatus on, että itsetunto rakentuu ulottuvuus kerrallaan alkaen turvallisuudesta päätyen lopulta pätevyyteen. Näin ollen edellinen ulottuvuus toimii aina kasvualustana seuraavalle ulottuvuudelle. Kun ihminen on käynyt kaikki ulottuvuudet läpi ja ne ovat vahvoja, voidaan ihmisellä olettaa olevan myös vahva itsetunto. (Aho 1996, 57–84; Aho & Laine 1997, 22–23; Laine 2005, 26–27.)

Itsetunnon vaihtelua negatiivinen – positiivinen -akselilla kuvataan useilla eri sanapareilla: matala – korkea (Keltikangas-Järvinen 1994, 31), heikko – vahva (Aho 1996, 21; Aho & Laine 1997, 43; Aro ym. 2014, 12; Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 92, Kalliopuska 1984, 12), hyvä – huono (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 93; Keltikangas-Järvinen 1994, 17) sekä terve – sairaa (Kalliopuska 1984, 61). Tutkijoilla nämä sanaparit tarkoittavat kuitenkin samoja asioita ja he kuvaavat niiden sisältöjä suhteellisen yhtenevillä tavoilla. Tästä syystä tutkimukseen valikoitui useimmiten esiintynyt sanapari vahva ja heikko itsetunto.

Vahva itsetunto rakentuu runsaista minäkäsityksen positiivisista ominaisuuksista. Se on kykyä nähdä oma elämä arvokkaana ja ainutkertaisena. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–18.) Vahvan itsetunnon perusta rakennetaan jo varhaisessa lapsuudessa riittävän hoivaamisen kautta (Viljamaa 2014, 244). Näin synnytetään lapsessa varhaisia kokemuksia omasta arvostaan ja hänen elämänsä merkityksellisyydestä (Aho & Laine 1997, 25; Keltikangas-Järvinen 1994, 125). Varhaislapsuudessa myös lähipiirin tarjoamalla turvallisuudella, kuuntelulla, kannustuksella ja hyväksynnällä on aivan keskeinen merkitys, kun puhutaan vahvan itsetunnon rakentamisesta ja rakentumisesta (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 91). Aho ja Laine (1997, 40) määrittelevät myös tasavertaisuuden kokemukset ja vastuunkannon mahdollisuuden tärkeiksi lapsen vahvan itsetunnon rakennusaineiksi. Lisäksi kodin rakenneominaisuuksilla, kuten perheen koolla, sosiaalisella taustalla tai eheydellä voi olla vähäinen merkitys pienen lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta (Aho & Laine 1997, 39). Itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta tämä korostuu erityisesti esikoisten tai perheen ainoiden lasten kohdalla, jotka

saavat usein vanhemmiltaan enemmän huomioita ja tätä kautta heidän itsetuntonsakin voi olla hieman vahvempi (Aho 1996, 38).

Kun ihmiselle on lapsuudessa kehittynyt vahva itsetunto, on hänen mahdollista kohdata erilaisia pettymyksiä ja epäonnistumisia elämässään ilman, että niillä on välittömiä vaurioittavia vaikutuksia hänen itsetuntoonsa. Vahvan itsetunnon omaava ihminen pystyy myös myöntämään omat virheensä ja oppimaan niistä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 22–23.) Hän ei moiti itseään virheistään ja eikä näin ollen murena omaa itsetuntoaan (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 94). Vahvan itsetunnon omaavalla on kyky havainnoida ympäristöään ja todeta pettymysten olevan jokaisen ihmisen, eikä vain hänen ongelmansa (Keltikangas-Järvinen 1994, 23). Vahvalla itsetunnolla varustettu ihminen pystyy tilanteiden realistiseen ja objektiiviseen tarkasteluun (Kalliopuska 1984, 62). Lisäksi hän kykenee katselemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta, arvostamaan toista ja olemaan empaattinen (Kalliopuska 1984, 62; Keltikangas-Järvinen 1994, 19). Vahva itsetunto on väylä itsenäisyyteen ja itsenäisten päätösten tekemiseen, mutta myös omien mielipiteiden muodostamiseen ja niiden takana seisomiseen. Vahvan itsetunnon omaavalla ei ole tarvetta mennä mielipiteissään ja ajatuksissaan valtavirran mukana, vaan hän voi olla riippumaton ja seistä rohkeasti omien mielipiteidensä takana. (Kalliopuska 1984, 63; Keltikangas-Järvinen 1994, 20.) Kun ihmisellä on vahva itsetunto, hän ei pelkää haasteita ja nauttii niiden kohtaamisesta. Vahvan itsetunnon on lisäksi tutkittu olevan yhteydessä hyvään koulumenestykseen sekä parempaan koulutukseen, parisuhteeseen ja työhön. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 92–94.)

Vahva itsetunto on merkittävä osa tasapainoista mielenterveyttä (Batista, Cubo, Honorio & Martins 2016). Se lisää yleistä hyvinvointia, terveyttä ja tyytyväisyyttä sekä ehkäisee masentuneisuutta. Vahva itsetunto estää ihmisen totaalisen romahtamisen kovien paineiden alla. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 93–94.) Näin ollen vahvan itsetunnon omaava pystyy myös käsittelemään stressiä paremmin kuin heikolla itsetunnolla varustettu ihminen (Markovic ym. 2012). Vahvan itsetunnon kautta kehittyy voimakas resilienssi, eli kyky toipua elämän eri tasoisista vastoinkäymisistä ja kääntää ne elämänhaluksi ja -iloksi (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 94).

Heikon itsetunnon syntymekanismi on vahvalle itsetunnolle päinvastainen. Heikon itsetunnon synnyn taustalla on usein hoivaamisen ja rakkauden puute. Tämän vuoksi lapsi ei osaa luottaa itseensä eikä arvostaa itseään tai tekemisiään. (Keltikangas-Järvinen 1994, 84.) Jatkuva virheisiin tarttuminen, moittiminen ja rankaiseminen ovat myös keskiössä, kun puhutaan heikon itsetunnon kehittymisestä. Tällöin lapsi kokee tekevänsä jatkuvasti väärin ja alkaa siksi lopulta pitää itseään muita huonompana. (Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 92.) Myös hyvin varhaisessa lapsuudessa koetulla vanhempien avioerolla saattaa olla negatiivinen vaikutus lapsen itsetunnon realistisuuteen tai sen rakentumiseen ylipäänsä (Aho 1996, 38; Aho & Laine 1997, 39).

Heikko itsetunto voi näkyä ihmisen käytöksessä useilla eri tavoilla (Aho 1996, 21–25; Aho & Laine 1997, 43–47; Aro ym. 2014, 12). Jatkuva itsekeskeisyys voi olla merkki heikosta itsetunnosta. Tällöin yksilö paikkaa itsetuntonsa puutteita vaatimalla huomiota häiriökäyttäytymisellä tai jatkuvalla huomionkipeydellä. Hän haluaa tehdä itsestään keskipisteen. (Aho 1996, 21; Aho & Laine 1997, 44; Kalliopuska 1984, 83; Keltikangas-Järvinen 1994, 84.) Huomioitavaa tässä kohden kuitenkin on, että heikko itsetunto voi näkyä myös päinvastaisesti yleisenä arkuutena ja pelokkuutena sekä tarpeena vetäytyä syrjään sosiaalisista tilanteista (Aho 1996, 21; Aho & Laine 1997, 44; Aro ym. 2014, 12; Keltikangas-Järvinen 1994, 84). Kykenemättömyys päätöksentekoon tai mielipiteiden ilmaisemiseen sekä pelokkuus suhteessa uusien haasteiden kohtaamiseen voivat olla merkkejä heikosta itsetunnosta. Tämä kaikki on usein saanut alkunsa jo varhaisesta lapsuudesta, jos lasta on moitittu tai pilkattu hänen tekemistään ratkaisuista. (Aho 1996, 21–22; Cacciatore & Korteniemi-Poikela 2019, 92.) Negatiivinen suhtautuminen omiin kykyihin ja omaan osaamiseen kertoo myös heikosta itsetunnosta (Aho 1996, 22; Aho & Laine 1997, 45; Aro ym. 2014, 14–15). Keltikangas-Järvinen (1994, 84) tosin toteaa, että heikko itsetunto voi näkyä myös ylisuorittamisena ja täydellisyyden tavoitteluna. Tällöin hyvät suoritukset peittävät alleen itsetunnon epävarmuusalueet. Itsetunnon heikon ihmisen voi olla vaikea kuvailla ja arvioida itseään. Hänen minäskemansa on jäsentymätön ja hän käyttää itsestään neutraaleja, mitäänsanomattomia ilmaisuja. Tämän vuoksi heikon itsetunnon omaava nojaa jatkuvasti ympäristön vihjeisiin liittyen omaan itseensä, joka sotkee hänen minäskemaansa entisestään. (Aho 1996, 22–23; Aho & Laine 1997, 44; Kalliopuska 1984, 12.) Itsetunnon heikkous näkyy usein myös sosiaalisissa tilanteissa ja ihmissuhteissa tunteiden ilmaisemisen vaikeutena, luottamuspulana muita ihmisiä kohtaan sekä eritasoisina ennakkoluuloina (Aho 1996, 24; Aho & Laine 1997, 46–47).

Heikko itsetunto on yhteydessä monen tasoisiin sekä käyttäytymisen että mielen häiriöihin (Hao, Shi & Yu 2018; Kalliopuska 1984, 12–13). Käyttäytymishäiriöt näkyvät usein aggression ja tottelemattomuutena, kun taas mielen häiriöt näyttäytyvät ahdistuneisuutena, pelon tunteina ja masentuneisuutena (Aho & Laine 1997, 47). Heikko itsetunto voi johtaa myös somaattiseen oireiluun tai oireilulle altistavaan elämäntapaan (Aho & Laine 1997, 47; Keltikangas-Järvinen 1994, 91). Somaattinen oireilu voi puolestaan purkautua erilaisina eri puolilla kehoa tuntuvina kiputiloina tai pakkoliikkeinä (Aho & Laine 1997, 47). Tämän lisäksi somaattiselle oireilulle altistava elämäntapa voi johtaa kohonneeseen riskiin sairastua sydän- ja verisuonitauteihin (Keltikangas-Järvinen 1994, 91).

5 KOULU, KOULULIIKUNTA JA ITSETUNTO

Tässä luvussa kuvataan koulun ja koululiikunnan suhdetta itsetuntoon sekä opettajan merkitystä itsetunnon rakentajana. Ilmiöitä kuvataan yleisellä tasolla, mutta itsetunnon osalta keskitytään tutkimuksen kannalta olennaisiin vuosikymmeniin, eli 1980-, 1990-, ja 2000-lukuihin. Vuosikymmenkohtaisessa tarkastelussa keskiössä ovat vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja niistä löytyvät viittaukset itsetuntoon.

5.1 Koulu ja itsetunto

Kouluun tullessaan lapsen itsetunto on pääsääntöisesti melko vahva (Aho & Laine 1997, 26) ja hänen koulumotivaationsa on useimmiten suhteellisen korkealla tasolla (Janciauskas 2012). Ahon ja Laineen (1997, 26) mukaan kouluun aloittavan lapsen käsitys itsestään on melko myönteinen, eli hän näkee itsensä ja osaamisensa positiivisessa valossa. Koulun aloittaminen saattaa kuitenkin muuttaa tätä asetelmaa ja voi saada itsetunnossa aikaan negatiivisia muutoksia. Erityisesti itsetunnon laskuun voivat vaikuttaa lapsen saama arviointi ja sitä kautta syntyvä liiallinen itsekriittisyys. (Aro ym. 2014, 15; Keltikangas-Järvinen 1994, 179.) Keltikangas-Järvisen (1994, 180) mukaan onkin tärkeää heti koulutaipaleen alusta asti keskittyä lapsen onnistumisiin koulutyössä sekä jatkuvaan kannustamiseen. Keskiössä on myös aikuisen osoittama ymmärrys lasta kohtaan sekä häntä ympäröiviltä aikuisilta saatu kasvun tuki (Aro ym. 2014, 15). Alkuopetuksen jälkeen koululaisen itsetunto on melko pysyvä, joskin alakoulun ylimmillä luokilla saattaa tapahtua jonkinasteinen itsetunnon lasku. Tämä selittyy lapsen epävarmuudella suhteessa omaan itseän. Toisaalta hän kokee olevansa lapsi, toisaalta hän haluaisi olla jo aikuinen. Ala- ja yläkoulun nivelvaiheessa tämä ristiriitaisuus pääsääntöisesti kuitenkin laimenee ja itsetunto alkaa jälleen vakiintua minäkäsityksen eriytymisen myötä. (Aho & Laine 1997, 28–29.) Tullessaan yläkouluun ja murrosikään nuori voi joutua kamppailemaan itsetuntonsa voimakkaidenkin heilahtelujen kanssa (Kiviruusu 2017, 17). Tämä ei tarkoita, että hänen perusitsetuntonsa radikaalisti muuttuu, vaan enemmänkin sitä, että itsetunnossa voi tapahtua runsaasti hetkikohtaisia vaihteluita arvostelun ja koettujen epäonnistumisten myötä (Aho & Laine 1997, 29).

Opettajan rooli itsetunnon vahvistajana on keskeinen. Hänen tulisi pystyä tunnistamaan samanaikaisesti useita itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä ja toimia jokapäiväisissä kasvatustilanteissa itsetuntoa vahvistaen (Keltikangas-Järvinen 1994, 186–215). Erityisen tärkeänä pidetään opettajan antamaa palautetta sekä arviointia (Aho & Laine 1997, 40; Aro ym. 2014, 15). Palautteen ja arvioinnin pitäisi olla rakentavaa sekä ennemmin osaamiseen kuin epäonnistumisiin keskittyvää. Tärkeää on myös, että arvioinnissa arvioidaan vain kyseessä olevan aihekokonaisuuden hallintaa, eikä persoonallisia ominaisuuksia tai temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen 1994, 206.) Itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta palautteen annon on hyvä kohdistua oppimisen lopputuloksen lisäksi myös koko oppimisprosessiin ja sen aikaiseen työskentelyyn (Aro ym. 2014, 18). Itsetunnon kannalta huomioitavaa on myös vertaispalautteen ja -arvioinnin merkitys. Opettajan tulisi siis ohjata oppilaitaan antamaan positiivista ja rakentavaa palautetta toisilleen. (Aho & Laine 1997, 42.) Lisäksi opettajan tulisi pystyä luomaan luokkaansa hyväksyvä ja turvallinen yhteenkuuluvuuden ilmapiiri (Aho & Laine 1997, 41; Aro ym. 2014, 15; Janciauskas 2012). Kokiessaan turvaa oppilas ei ole niin altis ulkopuoliselle arvostelulle. Lisäksi hän on valmiimpi ottamaan riskejä ja hänen halunsa osallistua kasvaa. Näin ollen myös lapsen itsetunto on vahvempi. (Aho 1996, 59.) Opettajan tulisi myös huomioida oppilaat yksilöinä (Keltikangas-Järvinen 1994, 195–198) sekä kohdella heitä tasavertaisesti (Aro ym. 2014, 15).

Itsetunto käsitteenä nousee esiin vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muutamissa kohdin. Opetussuunnitelmassa itsetunto korostuu erityisesti kansainväliseen yhteistyöhön ja jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä. Näissä kohdin oppilaan vahva itsetunto nähdään edellytyksenä sekä jatko-opintokelpoisuudelle että kansainvälisen yhteistyön parhaalle mahdolliselle toteutumiselle. Muutoin opetussuunnitelmasta nousevat esille ajatukset tasavertaisuudesta, tasa-arvosta, vapaudesta ja kunkin oppilaan huomioimisena omana ainutkertaisena yksilönään. Näiden arvojen taustalla itsetuntoon liittyvät kysymykset ovat merkittäviä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 10–14.) Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan itsetuntemuksesta. Se nähdään yhtenä keskeisenä tekijänä puhuttaessa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin rakentamisesta. Muutoin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista löytyvät vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoin ajatukset tasavertaisuudesta ja laaja-alaisesta tasa-arvosta. Näihin arvoihin on vahvasti sisäkirjoitettuna itsetuntoon liittyvät kysymykset. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 12–14.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaa itsetuntoon liittyvät kysymykset selkeästi. Opetussuunnitelman mukaan

perusopetuksen yksi keskeisin tehtävä on taata oppilaalle mahdollisuus terveen itsetunnon kehittämiseen, jonka kautta hän voi hankkia tarvitsemiaan taitoja, jatkokouluttaa itseään ja lopulta löytää paikkansa yhteiskunnan täysivertaisena jäsenenä. Tasa-arvo ja tasavertaisuus itsetuntoon läheisesti liittyvinä käsitteinä ovat myös löydettävissä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.)

5.2 Koululiikunta ja itsetunto

Koululiikunnan on mahdollista toimia itsetunnon rakentajana. Batistan ym. (2016) mukaan pienetkin päivittäiset liikuntahetket voivat kohottaa itsetuntoa merkittävästi. Tämä ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan vaatii tiettyjen asioiden toteutumista koululiikuntatuntien aikana. Janciauskas (2012) alleviivaa erityisesti turvallisuudentunteen merkitystä koululiikunnassa. Mikäli oppilas ei tunne oloaan turvalliseksi ja on altis jatkuvalla arvostelulle, ovat vaikutukset itsetuntoon huomattavan negatiiviset. Tämän vuoksi onkin erittäin merkityksellistä, että liikuntatunnilla on mahdollista olla oma itsensä, mutta myös epäonnistua ilman uhkaa joutua arvosteltavaksi. Liikuntatuntien aikaiset epäonnistumiset tulee kyetä kääntämään vahvuudeksi ja oppimiskokemuksiksi. (Berger & Bunch 2011.) Tämä puolestaan vaatii hyvää liikuntailmapiiriä ja tietoista liikuntatuntien aikaista yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamista (Berger & Bunch 2011; Heikinaro-Johansson, Lyyra & Palomäki 2019). Itsetunnon positiivisen kehittymisen kannalta on erityisen merkityksellistä, kuinka päteväksi suhteessa annettuihin tehtäviin oppilas itsensä kokee. Mitä korkeampi pätevyys tunne sitä vahvempi itsetunto. (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007; Lintunen 2007.) Pätevyyden tunteen syntymiseen puolestaan vaikuttaa vahvasti kokemus autonomisuudesta (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007), mutta myös se, kuinka oman tasoisiaan ja eriytettyjä tehtäviä oppilas liikuntatunnilla saa (Lintunen 2007).

Liikunnanopettajan merkitys suhteessa vahvan itsetunnon rakentamiseen on aivan keskeinen. Liikunnanopettajalta vaaditaan laaja-alaisia vuorovaikutuksellisia ja kasvatuksellisia taitoja. (Lintunen 2007.) Hänen tulee pystyä takaamaan turvallinen yhteenkuuluvuuden ilmapiiri, jossa kaiken tasoinen kiusaaminen on kiellettyä (Berger & Bunch 2011; Janciauskas 2012) ja epäonnistuminen sallittua (Berger & Bunch 2011). Tämän lisäksi liikunnanopettajan antaman palautteen tulee olla rohkaisevaa ja rakentavaa (Berger & Bunch 2011; Liukkonen & Ojanen 2013). Liikunnanopettajan tulisi pystyä takaamaan oppilailleen riittävästi pätevyyden

kokemuksia, jotta itsetunnolla on mahdollisuus vahvistua onnistumisien myötä (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007; Lintunen 2007). Tässä keskiössä on opettajan ymmärrys oppilaidensa erilaisuudesta ja erilaisista liikuntatarpeista (Liukkonen & Ojanen 2013). Hänen tulee nähdä tämä erilaisuus rikkautena ja pystyä toimimaan opetuksessaan empaattisesti (Lintunen 2007). Itsetunnon rakentumisen kannalta on tärkeää, että liikunnanopettaja on toiminnassaan tasapuolinen ja välttää oppilaiden välistä vertailua (Liukkonen & Ojanen 2013). Tämän vuoksi arvioinnissa olisi hyvä käyttää mahdollisimman paljon itsearviointia ja tehtäväsuuntautunutta arviointitapaa. Tällä tarkoitetaan arvioinnin kohdistamista lopputuloksen sijaan omissa taidoissa kehittymiseen, yrittämiseen, omien tavoitteiden saavuttamiseen ja ryhmän sisällä tapahtuvaan sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007.)

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ei löydy mainintoja suoraan itsetuntoon liittyen, mutta siihen kiinteästi liittyviä käsitteitä opetussuunnitelma sen sijaan nostaa esiin. Yksi liikunnanopetuksen tavoite oli pyrkimys vaikuttaa oppilaaseen kokonaisvaltaisesti kattaen sekä psykomotorisen, kognitiivisen, affektiivisen että eettis-sosiaalisenkin ulottuvuuden. Tavoitteista löytyy myös ajatukset persoonallisuuden eheytymisestä ja mielenterveyden edistämisestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 175.) Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on löydettävissä mainintoja itsetunnon rakentamiseen liittyen. Opetussuunnitelman perusteissa yhtenä liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena on psyykkisen toimintakyvyn ja hyvinvoinnin lisääminen sekä itsensä tuntemisen kehittäminen. Tämä tapahtuu tarjoamalla koululiikunnan kautta sellaisia elämyksiä, joiden myötä oppilaan on mahdollista rakentaa itsetuntemustaan ja vahvistaa omanarvontuntoaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107–108.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yhdeksi liikunnanopetuksen keskeiseksi tehtäväksi vaikuttaa myönteisesti oppilaan psyykkiseen toimintakykyyn. Tämä tapahtuu erityisesti tarjoamalla sellaisia koululiikuntakokemuksia, joiden kautta oppilaan on mahdollista kehittää niin omaa suvaitsevaisuuttaan, mutta myös itsensä tuntemista. Nämä kokemukset syntyvät korostamalla yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilun pelin henkeä ja turvallisuuden kokemusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää eri vuosikymmeninä perusopetuksessa olleiden ihmisten koululiikuntakokemusten ja itsetunnon välistä yhteyttä. Tutkimus keskittyi erityisesti 1980-, 1990- ja 2000-lukujen koululiikuntaan ja sen aineistona toimivat kyseisinä vuosikymmeninä perusopetuksessa olleiden henkilökohtaiset tarinat koululiikunnan ja itsetunnon väliseen suhteeseen liittyen. Aikuisen kirjoittamien tarinoiden kautta tutkimukseen haettiin syvyyttä, mutta myös varmistettiin se, että kirjoittajat todella ymmärsivät, mistä kirjoittivat. Lisäksi oletus oli, että 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla perusopetuksessa olleilla asiat olivat vielä muistissa, mutta toisaalta etäisyyttä asioiden käsittelyyn oli silti riittävästi. Toisaalta tutkimusta myös rajattiin keskittymällä vain kolmeen vuosikymmeneen.

1980-, 1990- ja 2000-lukujen arvomaailmat olivat itsetunnon näkökulmasta myönteiset. Kyseisinä vuosikymmeninä yhteiskunnallisena arvopohjana vaikutti voimakkaimmin uusliberalismi, jonka keskeisiä arvoja olivat yksilön vapaus ja oikeudenmukaisuus (Räsänen 2015). Lisäksi kuljettaessa kohti 2000-lukua yhteiskunta alkoi avautumaan yhä enemmän ja arvokeskiöön nousivat erityisesti laaja-alainen sallivuus ja moniarvoisuus (Lehtilä 2012, 92–93). 1980-, 1990- ja 2000-lukujen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa itsetunnon myönteinen rakentaminen oli näkyvästi esillä sekä yleisesti tarkasteltuna (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985, 10–14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 12–14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12), mutta myös erityisesti liikunnanopetukseen liittyen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 175; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 107–108; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–250). Tutkimuksen tarkoitus oli myös selvittää, siirtyikö tuo itsetunnolle myönteinen arvomaailma päivittäiseen tekemiseen koulun liikuntatunneilla?

Batistan (2016) mukaan koululiikunnalla ja itsetunnolla on selkeä yhteys. Tutkimusten mukaan tietyt liikunnanopetuksen elementit, kuten turvallisuuden tunteen takaaminen (Janciauskas 2012), epäonnistumisten salliminen (Berger & Bunch 2011), pätevyyden tunteen syntymisen mahdollistaminen (Lintunen 2007) sekä autonomisuuden kokemukset (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007) tukevat oppilaiden positiivisen itsetuntokokemuksen syntymistä. Vastaavasti, jos

edellä mainitut elementit puuttuvat, voi liikunnanopetus tuottaa itsetunnolle haitallisia kokemuksia.

Tutkimukselle valikoitui kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten koululiikunta vaikutti oppilaiden itsetunnon kehittymiseen 1980-, 1990- ja 2000-lukujen perusopetuksen liikunnanopetuksessa?
2. Mitkä tekijät perusopetuksen liikunnanopetuksessa vaikuttivat oppilaiden itsetunnon kehittymiseen 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen. Lähtökohtaisesti laadullinen tutkimus ei pyri osoittamaan jo olemassa olevien väittämien todenperäisyyttä, vaan se pyrkii pikemminkin löytämään uusia tosiasioita tai paljastamaan niitä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullinen tutkimus perehtyy usein ihmiseen ja ihmisen maailmaan. Näitä kahta voidaan kutsua yhteisnimitysjällä elämismaailma. (Varto 1992, 23.) Tällöin tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kvalitatiiviseen tutkimukseen sisältyy myös kiinteästi perusoletus elämän moninaisuudesta, siksi laadullinen tutkimus tutkiikin kohdettaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullisen tutkimuksen kentässä tutkijan on mahdotonta olla täysin objektiivinen suhteessa tutkimaansa ilmiöön (Varto 1992, 26). Tämä siksi, että tietäjä eli tässä tapauksessa tutkija ja se mitä tutkitaan sulautuvat kiinteästi kiinni toisiinsa. Näin on myös arvojen suhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat arvot muokkaavat väistämättä sitä, mitä ollaan tutkimassa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Laadulliselle tutkimukselle on olemassa muutamia ominaisia piirteitä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija luottaa ihmiseen tiedonkeräämisen välineenä. Keskiössä ovat tällöin tutkijan tekemät havainnot. Lisäapuna tiedon hankinnassa voivat olla erilaiset lomakkeet, haastattelut tai tekstit. Olennaista tiedon keräämisessä on, että tutkittavien äänet pääsevät selkeästi kuuluville. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan huolellisesti syventyen, tarkoituksenmukaisesti ja satunnaisuutta vältellen (Kiviniemi 2001). Tästä syystä kaikkia tutkimuksen tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja erityisen merkittävinä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Koska laadullisin menetelmin saatu aineisto on usein varsin moninaista ja rikasta (Alasuutari 2011, 84), on kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista, että saatua aineistoa tarkastellaan monitahoisesti ja perinpohjaisesti. Tällöin tutkimuksen merkittävyys ei nouse tutkijasta itsestään, vaan nimenomaan saadusta aineistosta. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Laadulliselle tutkimukselle ominaista on myös, että tutkimussuunnitelma voi muokkautua läpi prosessin (Eskola & Suoranta 2000, 15). Tämä vaatii tutkijalta joustavuutta ja kykyä linjata tutkimustaan uudelleen prosessin edetessä (Kiviniemi 2001).

Tämä tutkimus on narratiivinen, eli sen keskiössä on tutkimukseen osallistuneiden kirjoittamat tarinat. Sana narratiivi tulee latinan kielestä, jossa substantiivi narratio tarkoittaa kertomusta ja narrare kertomista. Englannin kielessä vastaavat sanat ovat kääntyneet substantiiviksi narrative sekä verbiksi narrate. (Heikkinen 2001; Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003.) Suomen kielessä narratiivisuudelle sen sijaan ei ole vakiintunutta käsitystä. Toisinaan tarinallisuutta, kertomuksellisuutta ja narratiivisuutta käytetään toistensa synonyymeina, mutta toisinaan ne käsitetään erillisinä termeinä. Tällöin kertomus toimii yläkäsitteenä, johon tarina alakäsitteenä sisältyy. (Heikkinen 2001.) Tässä tutkimuksessa narratiivi, tarina ja kertomus käsitetään toistensa synonyymeina.

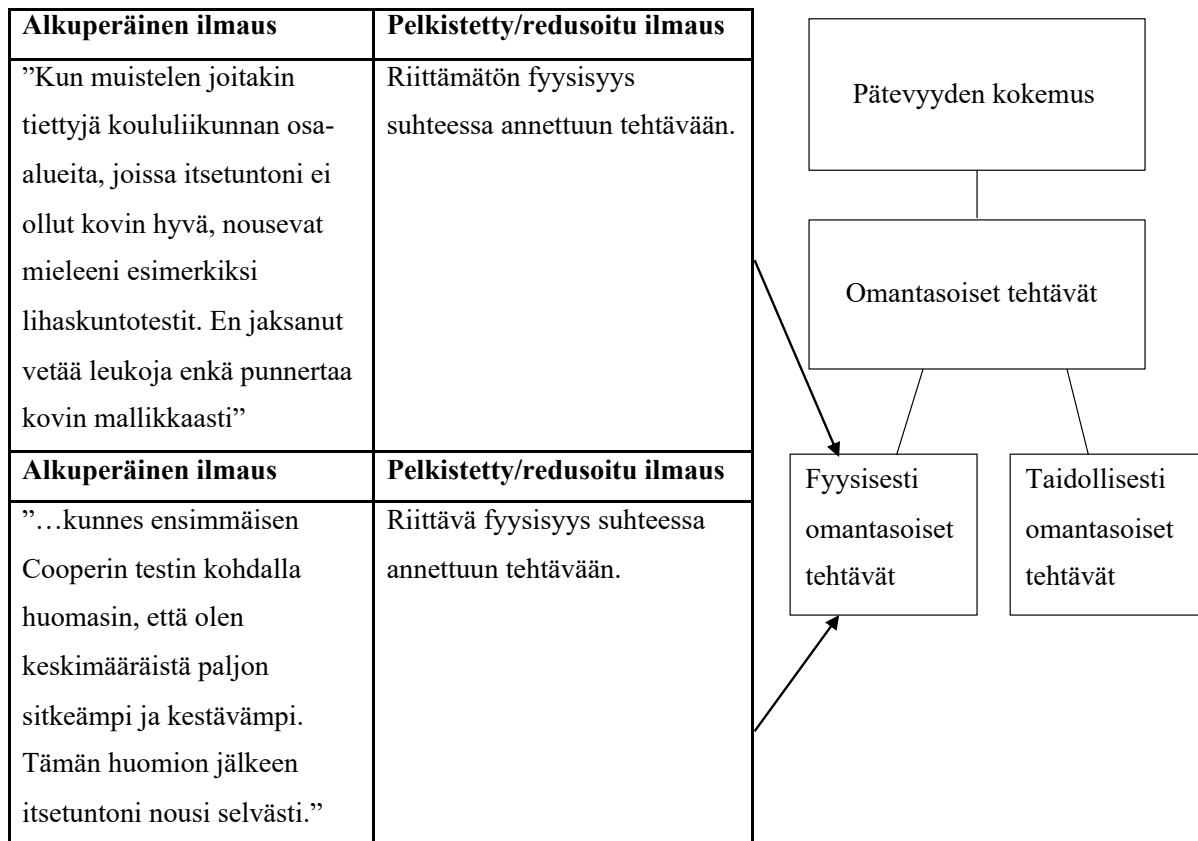
Tämä tutkimus, niin kuin narratiivinen tutkimus yleensäkin on luonteeltaan induktiivista (Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003) ja sen tutkimusaineisto on kerrontaa (Heikkinen 2001), joka perustuu kieleen (Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003). Heikkisen (2001) mukaan kerronta voidaan esittää tutkijalle joko suullisesti tai kirjallisesti. Janhonen, Nikkonen ja Vuokila-Oikkonen (2003) lisäävät myös ei-kielelliset viestintätavat yhdeksi mahdollisuudeksi kerätä tutkimusaineistoa. Koska kertomukset ovat aina henkilökohtaisia, on tietäminenkin narratiivisessa tutkimuksessa hyvin subjektiivista. Näin ollen tutkittaessa ei oikeastaan pyritäkään yleistettävyyteen ja objektiivisuuteen, vaan enemmänkin etsitään henkilökohtaisuutta ja paikallisuutta. (Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003.) Keskeistä siis on, että tutkittavien kertomukset välittävät erilaisia merkityksiä heidän maailmastaan ja elämäntodellisuudestaan (Heikkinen 2001). Tuomi ja Sarajärvi (2013, 84) painottavat laadullisessa tiedonkeruussa kirjoittajan iän ja kirjallisten kykyjen merkitystä. Tästä syystä tässä tutkimuksessa tarinoita kirjoittivat aikuiset, joiden kirjallisten kykyjen uskottiin riittävän kuvaamaan tutkittavaa aihepiiriä mahdollisimman monipuolisesti.

Narratiivisessa tutkimuksessa saadun aineiston analyysitapa on usein hyvin vapaa (Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003) ja sen keskeinen pyrkimys on välittää alkuperäinen kertomus lukijalle mahdollisimman autenttisenä tutkimuksen luotettavuuden säilyttämiseksi (Heikkinen 2001). Analyysin näkökulmasta tutkijalle olennaisinta on ymmärtää mitä kysymyksiä hän aineistolle esittää ja miten hän näitä kysymyksiä esittää. Näin varmistetaan, että tutkimus täyttää sille asetetun tarkoituksen. (Janhonen, Nikkonen & Vuokila-Oikkonen 2003.) Heikkinen (2001) näkee kaksi erilaista tapaa analysoida kertomuksellista aineistoa. Ensinnäkin voidaan puhua narratiivien analyysistä, jolloin keskiössä on kertomusten luokittelu

kategoriioihin erilaisten ominaisuuksien pohjalta. Toinen mahdollisuus on tehdä narratiivinen analyysi, eli tuottaa täysin uusi tarina tutkimusaineistona saatujen kertomusten pohjalta. Tällöin keskeistä ei ole aineiston luokittelu, vaan tutkijan luoma uusi kertomus, joka tuo esiin aineistosta nousevia keskeisiä asiakokonaisuuksia. (Heikkinen 2001.)

7.2 Aineiston käsittely ja analysointi

Tarinankirjoittajat saivat ohjeistuksen kirjoittaa koululiikuntakokemuksistaan 1-2 sivun verran. Lopullista aineistoa kertyi lopulta 15 sivua, joka oli riittävästi tulosten aikaansaamiseksi. Saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyväksi käyttäen. Sisällönanalyysi on laadullisten tutkimusten perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91) ja sillä tarkoitetaan aineiston tiivistämistä niin, että ilmiöiden väliset suhteet tulevat selkeästi ilmi. Olennaista on myös, että analyysiprosessissa erotellaan aineiston samankaltaisuudet ja eroavuudet. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003.) Tämän tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi eteni kolmessa eri vaiheessa. Nämä vaiheet olivat aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Analyysin kannalta olennaista on, että tutkija ymmärtää jokaisessa analyysin vaiheessa tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103–113.) Alla oleva kuvio (KUVIO 2.) kuvaa tutkimuksen sisällönanalyysiprosessia. Aluksi alkuperäinen ilmaus redusointiin, eli pelkistettiin. Sitten se ohjattiin aluksi alaluokkaan ja lopuksi yläluokkaan klusterointia ja abstrahointia hyväksikäyttäen.



KUVIO 2. Esimerkki tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheista

Redusointivaiheessa tutkija alkoi kysellä tutkimusaineistolta tutkimustehtävän suuntaisia kysymyksiä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003), joka ohjasi karsimaan tutkimuksen kannalta epäolennaista materiaalia pois. Tämä pelkistäminen tapahtui sekä tietoa tiivistämällä että sitä pilkkomalla. Tässä vaiheessa tutkija päättää myös tutkimuksensa analyysiyksikön, joka voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109–110.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä toimi ajatuskokonaisuus.

Redusointivaiheen jälkeen aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Tämä tarkoittaa tutkimusaineiston läpikäyntiä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia etsien (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Samankaltaisista ilmaisuista muodostettiin luokkia ja näille luokille annettiin niitä parhaiten kuvaava nimi (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003). Tässä prosessissa tutkimusaineisto tiivistyi ja myös tutkimuksen perusrakenne alkoi hahmottumaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110).

Viimeisessä analyysivaiheessa eli abstrahoinnissa klusteroinnissa saatuja samansisältöisiä luokkia alettiin yhdistellä. Näin luotiin tutkimuksen yläluokat. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003.) Täten voidaankin sanoa klusteroinnin olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnin tähtäyspisteenä on löytää tutkimuksen kannalta olennaiset teoreettiset käsitteet ja myös tutkimuksen lopulliset johtopäätökset. Johtopäätöksiä tehdessään tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä esille nousseet asiat tutkittavien näkökulmasta merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111–113.)

7.3 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tiedonkeruu tapahtuu sellaisilta henkilöiltä, joilla on mahdollisimman paljon kokemusta tutkittavasta aihepiiristä (Kiviniemi 2001). Täten tutkimukseen osallistuvien valinta tulee olla tarkoin harkittua, ja satunnaisuutta pitää välttää (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86). Näin toimien varmistetaan se, että kohdejoukko palvelee tutkimuksen tarkoitusta mahdollisimman hyvin (Kiviniemi 2001). Tätä taustaa vasten ennen varsinaisen tarinankirjoituspyynnön lähettämistä tutkimuksessa tehtiin kirjoittajien esikartoitustyö satunnaisuuden välttämiseksi. Kartoituksessa keskeistä oli löytää sellainen kirjoittajien joukko, joka olisi motivoitunut kirjoittamaan tutkimuksen aihepiiriin liittyviä tarinoita ja joka ikänsä puolesta sopisi tutkimukseen. Esikartoitus tehtiin suullisesti kysellen.

Esikartoituksen lopputuloksena tutkimukseen valikoitui lopulta kuusi 25-43-vuotiasta tarinankirjoittajaa. Kirjoittajista kolme oli miehiä, kolme naisia. Kirjoittajat edustivat perusopetuksen käyntipaikan suhteen viittä eri paikkakuntaa. Tarinan kirjoittajista Tuija (43v., Etelä-Suomen lääni) ja Arto (40v., Etelä-Suomen lääni) olivat olleet perusopetuksessa 1980- ja 1990-luvuilla, Marika (37v., Etelä-Suomen lääni) 1990-luvulla, Jere (34v., Itä-Suomen lääni) ja Merja (30v., Etelä-Suomen lääni) 1990- ja 2000-luvuilla sekä Juha (25v., Itä-Suomen lääni) 2000-luvulla. Tutkimuseettisestä syystä kirjoittajat eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään.

Erityisen huomioitavaa on, että tämän tutkimuksen keskiössä ovat kirjoittajien itsetuntokokemukset. Perusopetuksen käyntipaikkakunnalla tai sukupuolella ei ole merkitystä tutkimuksen kannalta. Tutkittavan ikä on merkittävä siksi, että itsetuntokokemuksia saatiin tutkimukseen tasaisesti sekä 1980-, 1990- että 2000-luvuilta. Tutkimus ei myöskään paneudu

ala- ja yläkoulun välisiin eroihin, vaan tutkii itsetunnon kehittymistä koko perusopetuksen kentässä.

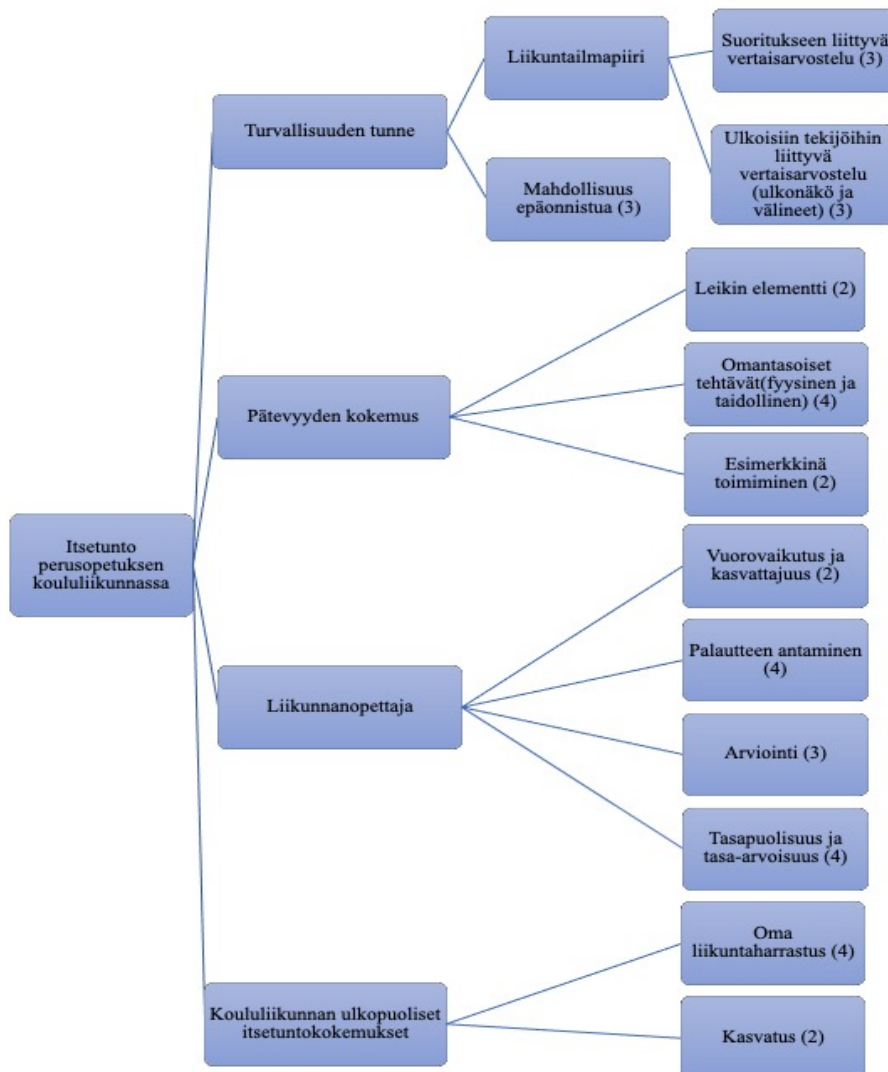
7.4 Tutkimuksen kulku



KUVIO 3. Tutkimuksen vaiheet

8 KOULULIIKUNNAN JA ITSETUNNON VÄLISET YHTEYDET TARINOISSA

Tässä luvussa kuvataan tutkimusaineistolle tehdyn aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta saatuja tutkimustuloksia. Tulokset rakentavat siltoja tutkimuksen teoriaosan ja sieltä löytyvien itsetuntoteorioiden välille, mutta luovat myös uutta, teoriaosan ulkopuolista tietoa. Kirjallisuusosion ja tutkimusaineistolle tehdyn sisällönanalyysin pohjalta tutkimuksen tulokset on jaettu neljään alalukuun, jotka käsittelevät turvallisuuden tunnetta, pätevyiden kokemusta, opettajan roolia suhteessa itsetuntoon ja koulun ulkopuolisten kokemusten merkitystä itsetunnon rakentajina koululiikunnassa. Tarkempi sisällönanalyysikaavio alla (KUVIO 4). Kaaviossa suluissa kuinka monessa tarinassa ilmiö esiintyi.



KUVIO 4. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lopputulos

8.1 Turvallisuuden tunne

Janciauskas (2012) pitää itsetunnon näkökulmasta tärkeänä, että turvallisuuden tunne toteutuu koululiikuntatuntien aikana. Erityisen tärkeää on rakentaa turvallinen liikunnan ilmapiiri (Heikinaro-Johannsson, Lyyra & Palomäki 2019), jotta oppilas saa olla oma itsensä ja ettei hän altistu jatkuvalla arvostelulle (Berger & Bunch 2011). Kirjoittajien tarinoissa sekä turvallisuuden tunne että turvallinen liikuntailmapiiri nousivat monesti esiin. Tarinoissa turvallisuuden kokemus tai sen puuttuminen sekä negatiivinen vertaisarvostelu liitettiin usein joko liikuntasuoritukseen itseensä tai sitten joihinkin ulkoisiin tekijöihin, kuten omaan kehoon tai liikuntavarusteisiin.

Marika, Merja ja Jere kuvaavat kokemuksiaan suhteessa vertaisten arvosteluun seuraavasti:

”Kuntotestit olivat epämiellyttäviä, koska ne antoivat liikunnallisille mahdollisuuden naureskella huonompien tuloksille.” (Marika, 1990-luku)

”Ikävintä liikuntatunneilla olivat rinnakkaisluokan tytöt huulikiiltoineen ja suoristettuine hiuksineen hihittelemässä, kun sähläsin sählymailan kanssa niissä pyjamanhousuissa.” (Merja, 1990- ja 2000-luku)

”Muistan kuitenkin, että luokalla oli niitäkin poikia, jotka esimerkiksi perinteisestä ”riippumistestistä” saivat 0-sekuntia, eli tippuivat heti maahan. Nämä pojat kyllä erottuivat joukosta, ja heille naureskeltiin. (Jere, 1990- ja 2000-luku)

Cacciatoren ja Korteniemi-Poikelan (2019, 92) sekä Ahon (1996, 48) mukaan jatkuva omaan tekemiseen liittyvä arvostelu on itsetunnon näkökulmasta vahingollista. Marikan, Merjan ja Jeren tarinoista nousevat kokemukset vahvistavat tätä näkemystä. Merja kuvaakin kokemustaan erityisesti yläkoulun liikuntatunneista *”epäinhimilliseksi häpäisyksi”*. Marika sanoittaa omia tunteuksiaan Merjan kanssa yhtenevästi. Marika toteaa, että koululiikunta antoi kaikki edellytykset itsetunnon heikkenemiselle, sillä hänellä oli *”useita mahdollisuuksia kokea itsensä huonoksi, epäonnistuneeksi, lihavaksi, rumaksi, kömpelöksi ja laiskaksikin vielä”*. Tarinoista nousee esille toisenlaisiakin ilmapiiriin liittyviä kokemuksia. Juha koki itsensä koulussa epäliikunnalliseksi, mutta erityisesti yläkoulun hyvän koululiikuntailmapiirin myötä hän sai

kannustavia liikuntakokemuksia ja intoutui myöhemmin valitsemaan liikunnan myös valinnaiseksi aineeksi. Jere puolestaan kirjoitti, ettei muista saaneensa koskaan liikuntatunnilla negatiivista palautetta. Tämän hän koki ehdottoman positiivisena asiana suhteessa itsetunnon kehittymiselle. Kannustaminen onkin yksi vahvan itsetunnon peruspilareista (Cacciatore & Korteniemi- Poikela 2019, 91).

Omaan kehoon liittyvän turvallisuuden tunteen puuttuminen nousi tarinoissa esille useasti. Marika kuvasi, että oli kehittynyt fyysisesti muita aikaisemmin ja koki siksi itsensä ”jättiläiseksi” ja ”ihan läskiksi”. Itsetunnon näkökulmasta asiaa ei lainkaan helpottanut liikuntatuntien pukukoppihetket ja pakolliset peseytymiset. Marikan mukaan silmillä arviointi oli jatkuvaa, ja välillä vertailu lausuttiin myös ääneen. Arton kokemus on Marikan kanssa yhtenevä, mutta liittyi päinvastoin fyysiseen pienuuteen. Hänelle pieni koko ja myöhäinen fyysinen kehitys oli itsetunnon näkökulmasta haitallista. Arto koki itsensä jatkuvasti ”heikommaksi” ja ”altavastaajaksi”. Myös Juhalla oli samanlainen kokemus omasta pienestä koostaan. Hän koki sen esteeksi ”yltääkseen korkeisiin suorituksiin”. Kalliopuskan (1984, 74) mukaan ympäröivien ihmisten reaktiot ovatkin hyvin keskeisessä roolissa ihmisen kehonkuvan ja tätä kautta myös itsetunnon rakentumisessa.

Lisäksi varusteisiin kohdistunut arvostelu ja sitä kautta syntynyt epävarmuus ja turvattomuus koettiin tarinoissa haitallisiksi itsetunnon näkökulmasta. Kokemuksistaan varusteisiin liittyvästä turvallisuuden tunteen puuttumisesta kirjoittivat Merja, Arto ja Marika.

”Myöhemmin olen tutustunut tytön kanssa, joka oli kanssani samassa liikuntaryhmässä ja hän muisteli joskus huvittuneena, että minä olin aina liikuntatunneilla pyjamanhousuissa. Yhdet ainoat liikuntaan jotenkin soveltuvat pöksyt omistavana erotuin hiukan massasta.” (Merja, 1990- ja 2000-luku)

”Ala-asteen talvilajeista jäi käteen lähinnä se, että kohtuullisen niukkavaraisen perheen lapsena minulla ei ollut kunnon luistimia tai suksia. Muilla oli oikeat Canadienit ja minulla sellaiset nahkaiset, löysät ja ikivanhat luistimet.” (Arto, 1980- ja 1990-luku)

”Aina jollain oli hienommat sukset, luistimet, sauvat tai monot, paremman näköiset jumppavaatteet ja tietysti hoikempi vartalo.” (Marika, 1990-luku)

Merja ja Arto kokivat, että muista poikkeavat, ”huonommat” välineet asettivat heidät liikuntatunnilla eriarvoiseen ja turvattomaan asemaan sekä altistivat arvostelulle. Marikan tulokulma samaan asiaan oli välineiden vertailu ja sitä kautta saadut itsetuntoon vaikuttaneet negatiiviset kokemukset. Jollain asiat olivat aina itseä paremmin.

Turvalliseen liikuntailmapiiriin kuuluu myös se, että oppilaalle annetaan mahdollisuus epäonnistua ja oppia epäonnistumisistaan (Berger & Bunch 2019). Tuija ja Juha kirjoittavat kokemuksistaan tähän liittyen seuraavasti:

”Muistan eräänkin kerran, kun hän [liikunnaopettaja]hiihtolenkin jälkeen marmatti minulle, että ’kyllähän sinun urheilijana pitäisi ehtiä 1,5 tunnissa hiihtää pidempi lenkki.’” (Tuija, 1980- ja 1990-luku)

”Tunnin päätteeksi sateessa kastuneessa, repeytyneessä leimakortissa oli vai ensimmäinen rastin numero, josta opettaja huomautti luokan edessä tuloksia läpikäydessä. Vähän nolotti.” (Juha, 2000-luku)

Itsetunnon näkökulmasta on haitallista, ettei liikuntatunnilla anneta mahdollisuutta epäonnistumisiin tai opettajan näkökulmasta heikkoihin suorituksiin, eikä kannusteta käsittelemään epäonnistumisia. Tämän todistaa Tuijan tarina, jonka kohdalla käsittelemätön epäonnistumisen kokemus vaikutti suoraan hänen itsetuntoonsa liikkujana. Epäonnistumisensa vuoksi hän koki olevansa *”liikunnallisesti huono, koska ei ollut kaikessa koululiikunnassa hyvä”*. Myös Juhan kokemus on hyvin samankaltainen. Vasta aikuisiällä hänen itsetuntonsa on kyllin vahva palatakseen *”koululiikunnan kauhulajien”*, kuten suunnistuksen pariin. Marikan kohdalla käsittelemätön epäonnistuminen yläkoulun hiihtokilpailussa vaikuttaa edelleen. Hän koki itsensä nolatuksi ja pohtii, kuka opettaa hänen lapsensa hiihtämään, kun ei sitä itse oikein osaa. Negatiivinen suhtautuminen omiin kykyihin onkin yksi selkeä heikentyneen itsetunnon merkki (Aho 1996, 22; Aho & Laine 1997, 45; Aro ym. 2014, 14–15).

8.2 Pätevyyden kokemukset

Jaakkolan, Liukkosen ja Soinin (2007) sekä Lintusen (2007) mukaan vahva itsetunto rakentuu pätevyiden kokemusten myötä. Erityisen merkittävää tässä suhteessa on, kuinka oman tasoisia ja eriytettyjä tehtäviä oppilas liikuntatunnilla saa (Lintunen 2007). Omantasoiset tehtävät liikuntatunnilla tai niiden puuttuminen nousivat kirjoittajien tarinoista esiin joko oman fyysisyyden tai taitotason näkökulmasta. Jere ja Merja kirjoittavat seuraavasti:

”Kun muistelen joitakin tiettyjä koululiikunnan osa-alueita, joissa itsetuntoni ei ollut kovin hyvä, nousevat mieleen esimerkiksi lihaskuntotestit. En jaksanut vetää leukoja enkä punnertaa kovin mallikkaasti.” (Jere, 1990- ja 2000-luku)

”Pesäpallossa olin umpisurkea, en ikinä osunut palloon, saanut koppia tai juossut tarpeeksi nopeasti kotipesään.” (Merja, 1990- ja 2000-luku)

Jeren tapauksessa hänen fyysiikkansa ei riittänyt sellaiseen suoritukseen, että hän olisi voinut kokea itsetuntonsa vahvistuvan. Jere kirjoittaakin lihaskuntotestien olleen hänen itsetuntonsa näkökulmasta haitallisia. Merjan tarinasta nousee fyysisyyden lisäksi esille vajavainen taitotaso suhteessa pesäpallon pelaamiseen. Tästä syystä Merja sanoittaa itseänsä *”umpisurkeaksi”*.

Arton ja Juhan tarinoista sen sijaan löytyi hyvin erilaisia kokemuksia suhteessa oman tasoiseen tai itselle sopivaan tekemiseen. Arto kertoi huomanneensa koulun Cooperin-testin yhteydessä olevansa keskimääräistä sitkeämpi ja kestävämpi. Tämän vuoksi hänen tuloksensa oli hyvä, joka vaikutti suoraan positiivisesti Arton itsetuntoon. Juha kertoi puolestaan kokemuksestaan liittyen koulun luistelutunteihin. Hänen tarinassaan kaikkien ei ollut pakko pelata jääkiekkoa, vaan *”halukkaat saivat myös kentän päädyssä harjoitella erilaisia luistelutekniikoita”*. Tämän Juha koki positiivisena ja itsetuntoa vahvistavana. Kaikki saivat valita oman taitotasonsa mukaisia tehtäviä ja kokea onnistumisia. Tällaiset valinnan mahdollisuudet ovatkin hyvin merkittäviä puhuttaessa pätevyiden kokemuksen syntymisestä ja itsetunnon vahvistumisesta (Jaakkola, Liukkonen & Soini 2007).

Pätevyiden kokemuksen näkökulmasta tarinoista nousi esille myös ajatus esimerkkinä toimimisesta tai ns. eteen näyttämisestä. Tuija kertoi saaneensa toimia esimerkkinä erityisesti

voimistelutunneilla oman voimistelutaustansa vuoksi, koska opettajalla ei ollut valmiuksia näyttää hyppyjä arkulla. Tuija itse kuvaa kokemusta rohkaisevaksi ja itsetuntoa vahvistavaksi. Merjan tarinassa puhuttiin myös samasta teemasta. Hän kertoi, ettei koskaan päässyt malliksi missään lajissa, toisin kuin hänen paras ystävänsä. Merjan itsetunnolle tämä oli haitallista. Hän kertoi myös saaneensa korjaavan kokemuksen myöhemmin aikuisten uimakoulussa, jossa hän oli saanut toimia delfiinipotkun esimerkkinä. Merjan omien sanojen mukaan *“olo oli kuin milläkin Michael Phelpsillä, että tässä minä muina naisina osaan jotain ja olen esimerkkinä hyvällä tavalla muille.”*

Leikin kautta on myös mahdollisuus kokea omantasoisuutta ja saada sitä kautta tunne pätevydestä suhteessa tekemiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Leikin läsnäolosta koululiikunnassa kirjoitti Tuija.

“...liikuimme paljon leikin varjolla. Meillä oli esimerkiksi ampumahiihtoa, jossa hiihtolenkin varrella oli ilmapalloja, joita heitimme rikki tikoilla, sekä olympialaiset, joissa lajeina oli muun muassa merimiespaini ja kädenvääntö.”
(Tuija, 1980- ja 1990-luku)

Tuija koki, että liikuntatuntien leikit olivat riittävän *“omituksia”*, että nekin, jotka eivät pärjänneet *“oikeissa lajeissa”* saattoivat leikeissä voittaa. Tämän Tuija koki itsetuntoa vahvistavana. Myös Juha nosti tarinassaan esille leikin elementin. Hän koki leikin neutraalina tekemisenä, jossa kaikkien oli mahdollista suorittaa omalla tasollaan. Näin ei Juhan mukaan syntynyt itsetunnon näkökulmasta pettymyksiä, mutta toisaalta ei suuria onnistumisiakaan.

8.3 Liikunnanopettaja

Liikunnanopettajan rooli suhteessa itsetuntoon ja sen rakentumiseen on merkittävä. Tarinoissa kirjoitettiin opettajista ja heidän toiminnastaan paljon. Erityisesti korostuivat palautteen antoon, arviointiin ja yleiseen kasvattajuuteen liittyvät teemat. Näistä kaikista tarinoiden kirjoittajilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia.

Bergerin ja Bunchin (2011) sekä Liukkosen ja Ojasen (2013) mukaan liikunnanopettajan antaman palautteen tulisi olla rohkaisevaa ja rakentavaa, jotta itsetunto voisi vahvistua. Liikuntatuntien aikana opettajalta saamastaan palautteesta kirjoittivat Marika ja Juha.

”Kerran juostessa kylkeen pisti kovasti, ja kun siitä opettajalta kysyttiin, hän omalla tylyllä ilmeellään huikkasi takaisin, että sinulla on vain huono kunto.”
(Marika, 1990-luku)

”Pesäpalloa emme kuitenkaan monesti kolmen vuoden aikana pelanneet, koska opettajan mukaan ”ette osaa pelata”. (Juha, 2000-luku)

Sekä Marika että Juha kokivat, etteivät saaneet itsetunnon näkökulmasta riittävästi kannustavaa palautetta, jotta liikkumisesta olisi tullut itsetuntoa positiivisesti rakentava kokemus. Päinvastoin saadun palautteen perusteella molemmat kokivat itsensä huonoiksi ja kyvyttömiksi liikkujiksi. Tosin Juhan kohdalle osui myös korjaava kokemus myöhemmässä perusopetuksen vaiheessa. Yläkoulussa hän koki, että liikunnanopettaja oli kannustava ja osasi nostaa esille myös onnistumisia.

Tarinoissa kirjoitettiin myös liikuntatuntien arvioinnista paljon. Jaakkolan, Liukkosen ja Soinin (2007) mukaan arvioinnin tulisi olla tehtäväsuuntautunutta, eli keskittyä omissa taidoissa kehittymiseen, yrittämiseen, omien tavoitteiden saavuttamiseen ja ryhmän sisällä tapahtuvaan käyttäytymiseen. Omista liikuntatuntien aikaisista arviointikokemuksistaan kirjoittivat Tuija, Marika ja Merja.

”Opettaja otti aikaa taulukko toisessa kädessään, ja ilmoitti heti maaliintulon jälkeen, minkä numeron juostulla ajalla saa.” (Tuija, 1980- ja 1990-luku)

”Jälkikäteen ajateltuna ala-asteen koululiikunta olisi voinut olla mukavaa lajeihin tutustumista ja yhdessä tekemistä, mutta sen sijaan se oli pelkkää vertailemista ja kilometreihin tuijottamista.” (Marika, 1990- luku)

“...mutta heti kun opettaja kaivoi esiin sekuntikellon ja tuli viereen tarkkailemaan, minulla meni pasmat täysin sekaisin ja suoritus keskeytyi hyvin nopeasti. Sen jälkeen harmitti ja opettaja kirjasi muistiin surkean tuloksen, vaikka itsekin sanoi, kuinka oli nähnyt aiemmin hienon suorituksen.” (Merja, 1990- ja 2000-luku.)

Kaikkien kolmen kirjoittajan kokemus oli se, että pelkkiin tuloksiin perustuva ja muihin vertaileva arviointi oli haitallista heidän itsetuntonleen. Juhankin kokemus on hyvin samansuuntainen. Hän tosin kirjoitti myös, että yläkoulun liikunnanopettaja osasi *“tuoda liikuntaa esille muutenkin kuin kilpailumielessä”*. Kilpailullisuuden puuttuessa liikkuminen oli leppoisampaa ja onnistumisen kokemuksia tuli helpommin. Arton tarinasta nousee sen sijaan toisenlainen kokemus tuloksiin pohjautuvasta arvioinnista. Hänen kohdallaan onnistuminen Cooperin testissä ja siitä saatu hyvä tulos synnytti hänessä pätevyyden tunteen ja sitä kautta nosti hänen itsetuntoaan.

Lintusen (2007) mukaan liikunnanopettajalta vaaditaan monipuolisia vuorovaikutuksellisia ja kasvatuksellisia taitoja. Hänen tulee ymmärtää oppilaidensa erilaisuutta (Liukkonen & Ojanen 2013) ja kyetä olemaan empaattinen (Lintunen 2007). Liikunnanopettajan tulee olla toiminnassaan tasapuolinen (Liukkonen & Ojanen 2013). Tuijan ja Arton tarinoista nousi esille positiivinen kuva suhteessa liikunnanopettajan persoonaan ja yleiseen kasvattajuuteen.

“Koulun johtajaopettaja [joka toimi myös liikunnan opettajana] oli huumorintajuinen ja luova.” (Tuija, 1980- ja 1990-luku)

“Väinö jäi työpäivänsä jälkeen pitämään “treenejä” ja treenien lopuksi kaivoi autostaan korillisen Jaffaa. Muistan vieläkin, kuinka hienolta se tuntui, että opettaja oli meitä valmentamassa työpäivänsä jälkeen ja tarjosi vielä limskat treenien päälle.” (Arto, 1980- ja 1990-luku)

Sekä Tuija että Arto kokivat liikunnanopettajan heittäytymisen ja huumorintajun positiivisena asiana suhteessa henkilökohtaisen liikuntainnon syytymiselle. Hyväksyvässä ilmapiirissä oli turvallista kokeilla ja saada onnistumisen kokemuksia. Tätä kautta molempien itsetunto myös parani. Arto kertookin, että tarinassa mainitut koulupäivän jälkeiset treenit johtivat

ylivoimaiseen voittoon koulujen välisessä jalkapallo-ottelussa, joka puolestaan synnytti pätevyuden kokemuksen ja näin vahvisti itsetuntoa.

Marikan kokemus liikunnanopettajan kasvattajuudesta on hyvin erilainen kuin Tuijalla ja Artolla.

“Parhaiten on jäänyt mieleen yksi telivoimistelutunti, jossa harjoiteltiin kieppiä rekillä. Minua pelotti sen kokeileminen, koska ajattelin, etten onnistu siinä ja putoan päälleni. Opettaja tokaisi tyyliä: “Nyt sä teet sen tai sä itket ja teet!” Minähän se itkin ja tein opettajan ronskien otteiden avustuksella.”
(Marika, 1990-luku)

Marikan tunsi, että opettaja ei kyennyt asettumaan oppilaan rooliin ja olemaan empaattinen, eikä siksi pystynyt ymmärtämään myöskään tämän pelkotiloja. Tästä syystä Marika kuvaileekin opettajaansa *“jyrkäksi, käskeväksi ja tuloksia vaativaksi”*. Marika koki, ettei koskaan löytänyt liikuntatunneilla liikunnan iloa ja eikä siksi saanut itsetunnon kannalta merkittäviä onnistumisen kokemuksia.

Myös opettajan tasapuolisesta toiminnasta tai tasa-arvoisesta suhtautumisesta oppilaisiin puhuttiin tarinoissa paljon. Juha, Arto ja Merja kirjoittivat tähän liittyen seuraavasti:

“Myös joukkueen kapteenien tekemät joukkuevalinnat, joissa usein jäin yhdeksi viimeisimmistä valituista, vahvistivat ajatusta, ettei jalkapallo tai monet muutkaan joukkuelajit ole oma juttu.” (Juha, 2000-luku)

“Jaot tehtiin aina niin, että ensi kapteenit valitsivat parhaat ja lopuksi opettaja jakoi meidät huonoimmat vuorotellen joukkueisiin.” (Arto, 1980- ja 1990-luku)

“Ala-asteella meillä usein valittiin joukkueet niin, että opettaja nimitti kaksi kapteenia, jotka olivat yleensä niitä, jotka loistivat liikuntatunneilla, ja he sitten huusivat vuorotellen itselleen joukkueen.” (Merja, 1990- ja 2000-luku)

Näissä tarinoissa liikunnanopettaja salli eriarvoistavan kulttuurin syntymisen, jonka vuoksi sekä Juhan, Arton että Merjan ajatus oli, että he kokivat olevansa liikunnallisesti huonoja tai että jokin laji oli heille soveltumaton, koska tulivat valituksi joukkueisiin viimeisten joukossa. Näin ollen myös heidän itsetuntonsa laski, koska pätevyyden ja osaamisen tunnetta ei tullut. Juha kuvaakin tämän kokemuksen pohjalta lahjojaan *“riittämättömiksi”*, eikä siksi kokenut saavansa liikunnasta itselleen mitään.

8.4 Kasvatus ja aikaisemmat liikuntakokemukset

Viljamaan (2014, 244) mukaan itsetunnon perusta rakennetaan jo varhaisessa lapsuudessa. Erityisen tärkeitä ovat hoivaamisen ja hyväksynnän kokemukset (Viljamaa 2014, 244), jotka synnyttävät lapsessa oman arvon tunteita ja oivalluksen hänen elämänsä merkityksellisyydestä (Aho & Laine 1997, 25; Keltikangas-Järvinen 1994, 125). Tällaiset kokemukset siis vahvistavat itsetuntoa, eikä se näin ollen ole niin altis suurille heilahteluille myöhemmässä elämänvaiheessa. Tätä teemaa tarinassaan käsitteli Marika.

“Koen, että hyvä asema luokassa, laaja ystäväjoukko ja rakastava perhe olivat saaneet aikaan hyvän itsetunnon jo aiemmin.” (Marika, 1990-luku)

Vaikka Marikan kokemukset koululiikunnasta eivät olleet hyviä ja rohkaisevia, ei sillä silti lopulta ollut kovin suurta merkitystä hänen itsetuntonsa kannalta. Tämä vahvistaa Cacciatoren ja Korteniemi-Poikelan (2019, 91) näkemyksen siitä, että aikaisemmat kokemukset kuuntelusta, kannustuksesta ja hyväksynnästä auttavat itsetuntoa kestämaan myöhemmän elämän negatiiviset kokemukset. Lisäksi Ahon ja Laineen (1997, 42) näkemys siitä, että hyvä asema luokassa tai toveripiirissä vahvistavat itsetuntoa todentuu Marikan kokemuksen kautta.

Myös Tuija ja Jere kertoivat aikaisempien kokemusten merkityksellisyydestä omissa tarinoissaan. Tulokulma vain on hieman eri kuin Marikalla.

“Kilpaurheilutaustani ja se, että pärjäsin liikunnassa ihan hyvin, suojasivat itsetuntoani” (Tuija, 1980- ja 1990-luku)

“Varmasti iso tekijä positiivisissa kokemuksissa ja koululiikunnan mielekkyydessä oli sillä, että aloitin joukkueurheilun jo esiopetusiässä.” (Jere, 1990- ja 2000-luku)

Ohjattuun liikuntaan, kilpaurheiluun tai huippu-urheiluun osallistuminen vaikuttaa positiivisesti liikunta-aktiivisuuteen ja liikunnallisista tehtävistä suoriutumiseen (Opetusministeriö 2008). Tuija ja Jere kertoivat tarinoissaan, että koulun ulkopuolinen liikunnallisuus tai liikunnan harrastaminen suojasivat heidän itsetuntoaan. Harrastusten kautta saadut aikaisemmat kokemukset liikunnallisesta pystyvyydestä toivat varmuutta myös koulun liikuntatunneille. Jeren kohdalla liikuntaharrastus kantoi itsetunnon näkökulmasta koko perusopetuksen ajan, vaikka harrastus loppuikin jo viidennellä luokalla. Harrastuksen loppumisesta huolimatta hän kertoi *“pärjänneensä edelleen aivan hyvin eri lajeissa”*, koska hyvä pohja oli luotu jo aiemmin. Tarinoista nousi esiin myös erilainen tulokulma liittyen koulun ulkopuoliseen liikunnallisuuteen. Siitä kirjoittivat Merja ja Juha.

”Sinänsä on outoa, ettei koululiikunta ollut minulle mieleistä. Olen aina ollut ihan normaalipainoinen ja lapsena rymistelin metsissä siinä missä muutkin.” (Merja, 1990- ja 2000-luku)

”Vaikka harrastin liikuntaa vapaa-ajalla ja olin aktiivinen, ei omia vahvuuksia päässyt käyttämään koululiikunnassa” (Juha, 2000-luku)

Sekä Merja että Juha kokivat olleensa liikunnallisia koulun ulkopuolella. Siitä huolimatta he eivät kokeneet koululiikuntaa omakseen. Kummankin mukaan syy tähän oli, ettei tekeminen koululiikunnassa ollut heidän osaamisalueillaan, eikä mahdollisuuksia omien vahvuuksien käyttämiseen ollut kovin usein tarjolla. Tästä syystä pätevyiden kokemuksetkin jäivät molempien kohdalla vähäisiksi.

9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää 1980-, 1990- ja 2000-luvulla perusopetuksessa olleiden ihmisten koululiikuntakokemusten ja itsetunnon välistä yhteyttä. Ensimmäinen tutkimustehtävä oli selvittää, miten koululiikunta vaikutti tarinankirjoittajien itsetuntoon. Toinen tutkimustehtävä kysyi, mitkä asiat perusopetuksen koululiikunnassa vahvistivat tai heikensivät oppilaiden itsetuntoa 1980-, 1990- ja 2000-lukujen koululiikunnassa. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että perusopetuksen koululiikunnalla ja itsetunnolla on selvä yhteys. Opettajan rooli tämän yhteyden rakentajana on keskeinen. Seuraavassa luvussa pohditaan saatuja tutkimustuloksia kahden tutkimuskysymyksen läpi tarkasteltuna. Luvusta löytyvät myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät alaluvut sekä keskeiset johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.

9.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa

Tutkimuksesta nousi selkeästi esille turvallisuuden tunteen ja hyvän liikuntailmapiirin merkitys liikuntatunneilla. Tarinoissa korostuivat erityisesti negatiiviset kokemukset itseen kohdistuvan arvostelun näkökulmasta. Kirjoittajat kokivat saaneensa arvostelua erityisesti omaan kehoonsa, liikuntavälineisiinsä tai itse liikuntasuoritukseen liittyen. Tämän he kokivat haitallisena itsetuntonsa näkökulmasta. Jeren ja Juhan tarinoista sen sijaan löytyi erilainen viesti. Heitä oli kannustettu ja rohkaistu positiivisessa hengessä. Tämä toi mukanaan myönteisiä vaikutuksia yleiseen liikunnallisuuteen, mutta myös itsetuntoon. Kirjoittajien kokemukset vahvistavatkin Heikinaro-Johanssonin, Lyyran ja Palomäen (2019) näkemyksen siitä, että liikuntailmapiiri on todella merkittävä tekijä liikuntatunnilla viihtymisen näkökulmasta. Tarinoissa turvalliseen liikuntailmapiiriin liitettiin myös ajatus epäonnistumisesta. Kirjoittajat nostivat esiin vain negatiivisia kokemuksia epäonnistumisiinsa liittyen. Näistä seuranneen välittömän kielteisen palautteen olivat antaneet joko vertaiset hihittelemällä tai naureskelemalla tai sitten opettaja verbaalisesti. Mielenkiintoista on, että tarinoista ei noussut esille rakentavia kokemuksia epäonnistumisiin liittyen, vaikka Berger ja Bunch (2011) nimenomaan ovat maininneet niiden olevan liikuntatunneilla merkityksellisiä.

Pätevyyden kokemukseen liittyen tarinoista nousi esiin sekä positiivisia että negatiivisia tulokulmia. Erityisesti korostui annettujen tehtävien sopivuus itselle joko fyysisestä tai taidollisesta näkökulmasta. Kirjoittajien itsetunto koheni tai heikkeni sen mukaan, kuinka hyvin annetut tehtävät sujuivat. Kirjoittajista vain Juha (2000-luku) avasi tarinassaan eriyttämisen näkökulmaa koululiikunnassa. Tämä on yllättävää, sillä Eskelä-Haapanenkin (2012) sanoo tutkimuksessaan eriyttämisen olevan tapa löytää itselle sopivia tehtäviä ja tuottaa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Myös Liukkonen ja Ojanen (2013) peräänkuuluttavat opettajan ymmärrystä oppilaiden erilaisuudesta ja erilaisista liikuntatarpeista. Yllättävää oli myös, ettei autonomisuus ilmiönä tai autonomisuuden kokemukset nousseet millään tavalla tarinoissa esille, vaikka Jaakkola, Liukkonen ja Soini (2007) nimenomaan mainitsevat niiden olevan merkityksellisiä itsetunnon rakentumisen kannalta. Teoriaosan ulkopuolisina pätevyyden kokemuksen elementteinä kirjoittajat nostivat esiin leikillisyyden ja eteen näyttämisen kulttuurit. Molemmat olivat tuottaneet itsetunnon näkökulmasta pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia. Erityisesti leikillisuus koettiin tasapäistävänä ja siksi hyvänä välineenä liikunnanopetuksessa. Leikki onkin tapa ottaa myös taidoiltaan heikommät täysivertaisesti toimintaan mukaan (Opetus- ja kulttuurimisteriö 2016).

Opettajan merkitys liikuntatuntien aikaisissa itsetuntokokemuksissa oli kirjoittajien tarinoissa luonnollisesti kaikkein suurin. Oikeastaan tutkimuksen analyysiluokat liittyen turvallisuuden tunteeseen ja pätevyyden kokemuksiin olisi voinut siirtää myös opettajan toiminnan alle. Lopulta niitä käsiteltiin kuitenkin omina luokkinaan tulosten selkiyttämiseksi. Opettajan toiminnassa merkittävimpinä elementteinä pidettiin kirjoittajien keskuudessa annettua palautetta tai vuorovaikutuksellisuutta, arviointia, tasapuolisuutta sekä yleistä kasvattajuutta. Yleinen sävy tarinoissa oli, että opettajalta saatu palaute oli jyrkkää ja lannistavaa, joka puolestaan vaikutti omaan käsitykseen henkilökohtaisesta liikunnallisesta pystyvyydestä. Toki positiivisiakin kokemuksia mahtui joukkoon. Juhan (2000-luku) ja Jeren (1990- ja 2000-luku) tarinoissa sanoitettiin suoraan, kuinka opettajan antama kannustava palaute ja hänen luomansa kannustava ilmapiiri lisäsi ei vain omaa pätevyyden kokemusta vaan myös yleistä liikuntaaktiivisuutta. Tämä onkin linjassa Liukkosen ja Ojasen (2013) näkemyksen kanssa siitä, että opettajan antaman palautteen tulee olla liikuntatunneilla rohkaisevaa ja rakentavaa. Liikunnanopettajan yleisessä kasvattajuudessa kirjoittajat arvostivat huumorintajua ja kykyä heittäytyä opettamiseen. Niiden lopputulemana koettiin liikunnan iloa ja onnistumisen kokemuksia, jotka ovat itsetunnon rakentumisen kannalta todella merkittäviä asioita (Lintunen 2007). Opettajan antamaan arviointiin liittyen kirjoittajat kirjoittivat vain negatiivisista

kokemuksistaan. Liikuntasuorituksista annettu arviointi oli heidän mukaansa numeraalista, erilaisiin taulukoihin pohjautuvaa ja yksittäiseen suoritukseen tuijottavaa. Näin toimimalla liikunnan opettaja loi ilottoman ja toisiin vertailevan liikuntailmapiirin, joka vaikutti suoraan oppilaiden suorituksiin. Mielenkiintoista on, että Jaakkolan, Liukkosen ja Soinin (2007) peräänkuuluttama arvioinnin tehtävälähtöisyys ja itsearviointi puuttuivat kirjoittajien tarinoista kokonaan. Opettajan toiminnan tasapuolisuuteen liittyen esille nousivat erityisesti perinteiset kapteenijaot, jossa opettajan valitsemat oppilaskapteenit valitsivat huutamalla jäsenet joukkueisiinsa. Näin taidollisesti heikoimmat valittiin aina viimeiseksi. Kirjoittajien kokemus oli, että niillä kasvatettiin kuilua hyvien ja huonojen tai liikunnallisten ja ei liikunnallisten välille entisestään. Toiminta liikuntatunneilla oli täten eriarvoistavaa ja synnytti kirjoittajissa voimakkaan huonommuuden tunteen. Ikävänä koettiin, että liikunnanopettaja salli tällaisen ilmapiirin syntymisen, vaikka hänen tehtävänsä olisi taistella nimenomaan eriarvoisuutta vastaan ja luoda liikuntatunnille tasapuolisuuden ilmapiiri (Liukkonen & Ojanen 2013).

Tutkimuksen neljänneksi pääluokaksi nousi koulun ulkopuolisten kokemusten merkitys itsetunnon rakentajina. Marikan (1990-luku) tarinassa korostui vahvasti rakastavan kodin ja sieltä nousevan hyväksyvän ilmapiirin merkitys itsetunnolle. Tämä vahvistaa Keltikangas-Järvisen (1994, 125) näkemyksen siitä, että kodin tarjoamat varhaiset hoivan ja hyväksynnän kokemukset auttavat itsetuntoa kestämään myöhemmän elämän kolhut. Toinen tulokulma tähän asiaan nousi esille Jeren (1990- ja 2000-luku) ja Tuijan (1980- ja 1990-luku) tarinoista. Heidän kokemuksensa oli, että koulun ulkopuolinen liikuntaharrastus toi liikuntatunneilla sellaista pystyvyydentunnetta, joka kannatteli itsetuntoa myös koululiikunnassa. Heidän mukaansa myös liikuntatuntien epäonnistumiset oli helpompi ottaa vastaan, kun tiesi yleisen liikunnallisuuden olevan vahva. Onnistumiset ikään kuin kompensoivat epäonnistumiset. Ohjattuun liikuntaan osallistuminen tuokin mukanaan varmuutta suoriutua liikunnallisista tehtävistä ylipäättään (Opetusministeriö 2008). Huomioitavaa kuitenkin tässä kohdin on, että tätä näkemystä ei voi yleistää. Merja (1990- ja 2000-luku) ja Juha (2000-luku) kertoivat tarinoissaan, että koulun ulkopuolisesta liikunnallisuudesta ja liikkuvasta elämäntavasta huolimatta he kokivat liikuntatunneilla epäpätevyyttä suhteessa tekemiseen tai annettuihin tehtäviin. Omia vahvuuksia ei ollut mahdollista käyttää.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen haaste on itsetunnon käsitteen monitahoisuus ja kirjava tieteellinen määrittely. Monet tutkijatkaan eivät ole täysin yksimielisiä siitä, mitä itsetunto lopulta pohjimmiltaan on. Tästä tulokulmasta tässä tutkimuksessa itsetunnon käsite on määritelty mahdollisimman yksinkertaisesti yhdeksi minäkäsitteistön osa-alueeksi, jonka tilannekohtainen heittäily voi olla suurtakin eri syistä johtuen. Näin itsetunto avattiin myös tarinan kirjoittajille. Käsitteen määrittelyllä pyrittiin siihen, että kirjoittajilla olisi samansuuntainen kuva itsetunnosta ja täten he osaisivat sijoittaa käsitteen oikealla tavalla tarinoihinsa. Palautuneiden tarinoiden pohjalta voi sanoa, että itsetunnon käsite oli avautunut kirjoittajille riittävän hyvin ja siten tarinoiden analysointi ja tutkimuksen tulosten aikaansaaminen olivat mahdollisia.

Tutkimuksessa itsetunnon tutkistelulle olisi voinut valita monta tulokulmaa. Itsetuntoa olisi voinut tutkia jonkinlaisena aikailmiönä, eli pureutumalla eri vuosikymmeniin. Toisin sanoen pohtia koululiikunnan ja itsetunnon välistä yhteyttä eriytetysti 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla. Itsetuntoa olisi voinut lähestyä myös sukupuolikysymyksenä, eli miten itsetuntokysymykset näyttäytyivät nais- ja mieskirjoittajien keskuudessa. Myös paikkakunta-kohtainen tai jopa koulukohtainen pohdiskelu olisi ollut mahdollista. Tällöin tarkastelun alla olisi voinut olla paikkakunnan tai koulun koon vaikutus itsetuntoon erilaisten tekijöiden kautta. Tutkimus olisi voinut lähestyä itsetuntoa myös ala- ja yläkoulun välisten erojen pohdinnan kautta. Tällaiseen itsetunnon yksityiskohtaisempaan tarkasteluun olisi tarvittu hieman suurempi otanta, jotta parempi yleistettävyyttä olisi ollut mahdollinen. Sen sijaan tähän tutkimukseen, jossa oltiin kiinnostuneita itsetunnosta yleisenä ilmiönä fokuoimatta mihinkään tiettyyn osa-alueeseen, kuuden tarinan kirjoittajan joukosta saatiin riittävästi aineistoa.

Tutkimuksen voidaan sanoa lisänneen ymmärrystä suhteessa koululiikunnan ja itsetunnon väliseen yhteyteen. Tutkimus synnytti myös konkretiaa. Sen pohjalta on mahdollista valita toimintatapoja, jotka vahvistavat oppilaiden itsetuntoa liikuntatunneilla, mutta toisaalta myös välttää tiettyjä toimintakulttuureita itsetunnon suojaamiseksi. Tutkimukseni otanta tosin on melko pieni, joten kovin pitkälle vietyjen päätelmien tekemistä pelkästään tämän tutkimuksen pohjalta on syytä välttää. Jotain suuntaviivoja tutkimus sen sijaan voi hyvinkin antaa. Lisäksi tutkimus ei kuvaa luotettavasti tämän hetkistä tilaa perusopetuksen koululiikunnassa, sillä

tutkimuksen tarinankirjoittajat ovat olleet perusopetuksessa 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla. Monet asiat koululiikunnassa ovat varmasti toisin nyt 2020-luvulla. Todennäköistä kuitenkin on, että tutkimus sanoittaa silti auki myös nykypäivän perusopetuksessa olevien liikuntatuntikokemuksia suhteessa itsetuntoon. On myös hyvä huomioida, että kirjoittajien kokemuksista on jo jonkin aikaa. Tällä voi olla vaikutusta siihen, mitä kirjoittajat lopulta tarinoihinsa kirjoittivat.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on hyvä muistaa myös Varton (1992, 26) näkemys siitä, että tutkijan ei ole mahdollista olla täysin objektiivinen suhteessa tutkimaansa ilmiöön. Itselleni perusopetuksen koululiikunta näyttäytyi aina positiivisena ja voimaannuttavana asiana, jota lukujärjestyksessä odotin kaikkein eniten. Liikunta oli myös oppiaineista se, joka vahvisti omaa itsetuntoani huomattavasti. Omat positiiviset kokemukseni saattavat näkyä tutkimuksen toteutuksessa. Lisäksi Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan tutkijan arvot muokkaavat väistämättä sitä, mitä ollaan tutkimassa. Voi siis olla, että itselleni luovuttamattomat elämänarvot, kuten vaatimus tasa-arvosta, heikomman etujen vaaliminen ja oikeudenmukaisuus ovat ainakin osittain ohjanneet tarinoiden tulkintaa ja sisällönanalyysiprosessia. Tämäkin on syytä huomioida.

9.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen kannalta olennaista on, että siinä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja että sitä tarkastellaan jatkuvasti ja monipuolisesti eettisestä näkökulmasta. Tutkimusetiikan kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat kysymykset plagioinnista, tulosten todenperäisyydestä, tutkimuksen raportoinnista ja muiden tutkijoiden osuudesta suhteessa tekeillä olevaan tutkimukseen. Lisäksi tutkimuksen etiikan kannalta erityisen haastavia ovat erilaiset järjestelyt, joissa hankitaan tutkimustietoja tai luodaan koetilanteita. Näissä kaikissa keskiössä tulee olla ihmisyyden ja ihmisarvon kunnioittaminen. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–27.) Eettisesti kestävässä tutkimuksessa tutkittaville pitää pystyä turvaamaan täydellinen yksityisyys ja anonymiteetti (Mäkinen 2006, 93). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista ja tutkijan pitää pystyä kertomaan tutkittaville, mihin he ovat osallistumassa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25).

Tutkimukseen osallistui kuusi 25-43-vuotiasta tarinan kirjoittajaa. Otanta valikoitui suullisen kyselyn perusteella ja tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistujat saivat tutkimuspyynnön ohessa Jyväskylän yliopiston tietosuojailmoituksen, jonka he palauttivat allekirjoitettuna tutkijalle. Tietosuojailmoituksesta käy ilmi tutkimuksen luonne ja kesto, tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön toimenpiteet sekä se, miten tutkija suojaa tutkittavan henkilötiedot, jotta täydellinen anonymiteetti säilyy. Anonymiteetin näkökulmasta on hyvä huomata, että tarinan kirjoittajille kerrottiin heidän esiintyvän tutkimuksessa muutetuilla nimillä. Tietoturvailmoituksessa kerrottiin myös, että tutkittava voi milloin vain perua tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisen sekä kieltää antamansa aineiston käytön tutkimusmateriaalina. Lisäksi mainittiin, että tutkittava voi kaikissa tutkimuksen vaiheissa kääntyä tutkijan puoleen, mikäli hänelle tulee tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Nämä toimenpiteet varmistivat sen, että tutkimuksen voidaan sanoa olevan eettisesti kestäväällä perustalla.

9.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksesta kävi ilmi, että perusopetuksen koululiikunta vaikuttaa huomattavasti oppilaiden itsetuntoon. Tulevaisuudessa kannattaakin siis kiinnittää huomiota turvallisen liikuntailmapiirin luomiseen, jossa tasa-arvon on mahdollista toteutua ja kaikenlainen arvostelu on ehdottoman kiellettyä. Itsetunnon näkökulmasta oppilaiden olisi hyvä saada omantasoisiaan liikuntatehtäviä, joiden kautta pätevyyden kokemukset mahdollistuvat. Palautteen antamisessa olisi hyvä pyrkiä numeerisen arvioinnin lisäksi mahdollisimman paljon tehtävälähtöiseen ja oppilaan omia tavoitteita tukevaan arviointiin. Liikuntatuntien aikaisen vuorovaikutuksen olisi syytä olla positiivista ja rohkaisevaa. Erityisen huomioitavaa on, että itsetunnon näkökulmasta liikunnanopettajan persoona ja hänen tekemänsä liikuntatuntien aikaiset valinnat ovat keskiössä.

Huomion arvoista on myös se, että moni negatiivisia koululiikuntakokemuksia saanut tarinan kirjoittaja kuvasi tämän hetkistä liikuntasuhdettaan läheiseksi ja merkitykselliseksi. Näyttäisi siis siltä, että perusopetuksen liikuntatuntien aiheuttamien kielteisten itsetuntokokemusten vaikutukset eivät ole olleet koko elämän kestäviä. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista selvittää, millainen matka on kuljettu ja millaisia henkisiä kynnyksiä on ylitetty, jotta koululiikunnassa huonon itsetuntokokemuksen saanut oppilas on tänä päivänä aktiiviliikkuja?

Tutkimuksessa kaikki numeerinen, taulukoihin ja suorituksiin liittyvä arviointi sai osakseen kritiikkiä. Tarinan kirjoittajat kokivat tällaisen arvioinnin ahdistavana ja lamauttavanakin. Suora vaikutus itsetuntoon oli negatiivinen, koska oivallus omasta mahdollisesta liikunnallisesta epäpätevydestä verrattuna muihin tuli ilmi. Tämä herätti tutkijassa kysymyksen kouluissa nykyään käytössä olevien Move!-mittausten vaikutuksesta oppilaiden pätevyiden kokemukseen ja itsetuntoon. Kokevatko he samoin kuin muutama vuosikymmen sitten perusopetuksessa olleet? Jos kokevat, millaisen viestin se mittaajille antaa?

LÄHTEET

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Batista, M., Cubo, D.S., Honorio, S. & Marins, J. 2016. The practise of physical activity related to self-esteem and academical performance in students of basic education. *Journal of Human Sport & Exercise* 11 (2), 297-310.

Berger, L. & Bunch, A. 2011. Physical Education: Teaching more than just sports. *Health, Physical Education, Recreation, and Dance* 21, 98-101.

Bourdieu, P. 1999. Vastatulet. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Helsinki-Keuruu: Otava.

Cacciatore, R., & Korteniemi-Poikela, E. 2019. Sisu, tahto, itsetunto. Portaat itkuperturaivareista aggression hallintaan. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. University of Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Hao, J., Shi, B. & Yu, Z. 2018. Dispositional envy inhibits prosocial behavior in adolescents with high self-esteem. *Personality and Individual Differences* 122, 127-133.

Hautamäki, A. (toim.) 1996. Suomi teollisen ja tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston julkaisusarja 1996:154. Helsinki. Viitattu 21.2.2020.
<https://media.sitra.fi/2017/02/27173351/sitra154-2.pdf>

Heikinaro-Johansson, P., Lyyra, N. & Palomäki, S. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. *Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja* 2019:1. Viitattu 26.4.2020.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65854>

Heikkinen, H. 2001 Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Ilmanen, K. 2013. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 48-61.

Iloniemi, J. 1987. *Mauno Koivisto presidenttinä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157-184.

Janciauskas, R. 2012. Characteristics of young learners' psychological well-being and self-esteem in physical education lessons. *Sportas* 85, 18-24.

Janhonen, S., Nikkonen, M. & Vuokila-Oikkonen, P. 2003. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 81-115.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 898.

Jokinen, K. & Saaristo, K. 2006. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Junkkaala, T. & Kuusanmäki, E. 2016. Suomen tarina. Miten Suomesta tuli Suomi? Helsinki: Atlasart.

Kallio, P. 2014. Esimiehen muuttuvat identiteetit. Narratiivinen tutkimus keskijohdon identiteetistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa. University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology 54.

Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keskinen, L. 2019. Kriisitön vuosikymmen – Suomi 1980 -luvulla historian tutkimuksessa ja presidentin muistelmissa. Viitattu 31.1.2020.
<https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=118199019>

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.

Kiviruusu, O. 2017. Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät. 26 vuoden seurantatutkimus. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja 37.

- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kuikka, M. 2001. Kansanopetuksen suuret linjat. Teoksessa M. T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) Koko kansa koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry, 152-182.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 21-43.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatuserittely suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 -luvulta 1990 -luvulle. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 168.
- Lehtilä, H. 2012. Tarja Halonen – paremman maailman puolesta. Helsinki: Tammi.
- Lindroos, K. 2001. Oppivelvollisuus tänään. Teoksessa M. T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) Koko kansa koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry, 120-126.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 152-156.
- Liukkonen, J. & Ojanen, M. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 236-258.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 986.

Markovic, Z., Mitrovic, M., Todorovic, D. 2012. Anxiety and self-esteem in students of sport and physical education. Rik 40, 133-139.

Meinander, H. 2012. Tasavallan tiellä: Suomi kansalaissodasta 2010-luvulle. Helsinki: Schildts & Söderströms.

Merikallio, K. & Ruokanen, T. 2011. Matkalla. Martti Ahtisaaren tarina. Helsinki: Otava.

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

Opetusministeriö. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille. 7-18 -vuotiaille. Viitattu 5.9.2020. http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Viitattu 3.9.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rautio, P. 1988. Keitä me olemme? Suomalaisten identiteetin muutoksista. Teoksessa P. Suhonen (toim.) Suomi – muutosten yhteiskunta. Juva: WSOY, 148-158.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 1615.

Räsänen, P. 2015. Uusliberalismi. Viitattu 7.2.2020. <https://filosofia.fi/node/7006#Vapaus>

Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis 893.

Sänkiäho, R. 1988. Hyvinvointivaltio ja poliittisen järjestelmän muutos. Teoksessa P. Suhonen (toim.) Suomi – muutosten yhteiskunta. Juva: WSOY, 148-158.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Viljamaa, J. 2014. Kuka täällä oikein määrää? Lapsiperheen kasvatuskirja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Virrankoski, P. 2012. Suomen historia. Maa ja kansa kautta aikojen. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

LIITE 1

Tarinoita perusopetuksen koululiikunnan ja itsetunnon välisistä suhteista

Itsetunto on yksi minäkäsitteistön osa-alue. Se ei ole läpi elämän pysyvä ominaisuus, vaan voi vaihdella ja muuttua voimakkaastikin suuntaan tai toiseen suhteellisen nopeasti. Erityisen merkittäviä tekijöitä itsetunnon rakentumisen kannalta ovat toiminnasta saatu palaute, yleinen toiminnan ilmapiiri, suoritettavan tehtävän tai toiminnan omantasoisuus ja pätevyyden kokemukset suhteessa saatuihin tehtäviin. Näiden elementtien kautta itsetunto joko vahvistuu tai heikentyy. Heikko itsetunto näkyy mm. toiminnasta vetäytymisenä, epäuskona omiin kykyihin, erilaisena häiriökäyttäytymisenä, haasteiden pelkona, mutta myös ylisuorittamisena ja perfektionismina. Vahva itsetunnon omaava sen sijaan pystyy kääntämään virheet oppimiseksi, ottamaan riskejä ja kohtaamaan uudet haasteet pelottomasti, olemaan empaattinen, tekemään itsenäisiä päätöksiä muista riippumatta ja tarkastelemaan tilanteita realistisesti ja objektiivisesti.

Tämä tutkimus tutkii itsetunnon ja perusopetuksen koululiikunnan välistä suhdetta 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla perusopetuksessa olleiden keskuudessa. Tutkimusaineisto kerätään tarinoiden kautta. Pyytäisinkin sinua kirjoittamaan 1-2 A4 -sivun mittaisen tarinan otsikolla: **”Perusopetuksen koululiikunta ja itsetunto. Minun tarinani.”** Kirjoita tarinasi pohdiskellen ja kuvaillen polkuasi perusopetuksen koululiikunnassa itsetunnon näkökulmasta mahdollisimman monipuolisesti. Lukemisen helpottamiseksi käytä fonttia Times New Roman ja riviväliä 1,5. Toivoisin, että tarinasi olisi valmis 31.7.2020 mennessä ja palauttaisit valmiin tuotoksesi osoitteeseen **tkjappinen@gmail.com**.

Suuri kiitos, kun lupauduit mukaan tutkimukseeni. Jos tarinan kirjoittamisen aikana tulee kysymyksiä, ota rohkeasti yhteyttä allekirjoittaneeseen.

Aurinkoista kesää,

Teemu Jäppinen, tkjappinen@gmail.com