

Pirkko Tervo

Onko fyysisellä minäkuvalla yhteyttä psyykkisiin pulmiin?

**Erityispedagogiikan pro gradu-
tutkielma**

Kevät-2015

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tervo Pirkko. ONKO FYYSISELLÄ MINÄKUVALLA YHTEYTTÄ PSYKKISIIN PULMIIN?

Erityispedagogiikan pro gradu tutkielma.
Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
Ohjaaja: Hannu Savolainen
Kevät-2015
66 sivua

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, onko fyysisellä minäkuvalle yhteyttä psyykkisiin pulmiin ja onko tämä yhteys erilaista tytöillä ja pojilla. Fyysinen minäkuva jakautuu tässä tutkimuksessa kahteen osa-alueeseen, minäkuvaan koskien fyysistä ulkonäköä ja fyysisiä kykyjä. Psykkisien pulmien indikaattorina käytettiin sekä opettajien että oppilaiden arviota.

Tutkimuksessani on valmis aineisto (ISKE-verkosto) ja tämän tutkimuksen taustateorianana on Marshin minäkäsitysteoria. Tutkimuksen aineisto on kerätty viidennen luokan oppilailta, $n = 588$, joista opettajat arvioivat psyykkisiä pulmia osalla heistä ($n = 273$). Aineistoa on käsitelty tilastollisin menetelmin. Muuttujien välisiä yhteyksiä on tarkasteltu korrelaatiokertoimella ja regressioanalyysillä.

Tulokset: Tulosten mukaan fyysinen ulkonäkö ja fyysiset kyvyt ovat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä sekä oppilaan että opettajan arvioimiin psyykkisiin pulmiin. Minäkuvan osa-alueiden ja psyykkisten pulmien välisessä yhteydessä havaittiin myös eroja tyttöjen ja poikien välillä. Pojilla fyysisen ulkonäön yhteys itsearvioituihin psyykkisiin pulmiin oli voimakkaampi kuin vastaava yhteys tytöillä, vaikka tytöilläkin juuri tämä yhteys oli voimakkain. Regressioanalyysin perusteella havaittiin erityisesti fyysisten kykyjen selittävän opettajan arvioimia psyykkisiä pulmia. Oppilaan arvioimissa psyykkisissä pulmissa vahvempi selittäjä oli fyysinen ulkonäkö. Erityisopetuksen ja sukupuolen kontrollointi ei kummassakaan tapauksessa muuttanut selitystasetta merkittävästi. Erityisopetus oli selvästi suurempi selittäjä opettajan arvioimiin psyykkisiin pulmiin ja selitti niitä tilastollisesti merkitsevästi. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkittävää osuutta psyykkisiin pulmiin.

Avainsanat: *Minäkäsitys, fyysinen ulkonäkö, fyysiset kyvyt, masennus, ahdistuneisuus.*

Abstract

Tervo Pirkko. IS THE PHYSICAL SELF-CONCEPT CONNECTED WITH PSYCHOLOGICAL PROBLEMS?

Special Education Master's Thesis in University of Jyväskylä.

Faculty of Pedagogy

Supervisor Hannu Savolainen

Spring 2015

66 pages

The aim of this study is to find out whether the physical self-concept is connected with psychological problems and if the connection is different between boys and girls. In this study physical-self-concept is divided into two subareas, physical appearance and physical ability. Evaluations by both teachers and pupils were used as indicators of psychological problems.

In this study material has been collected in (ISKE-project) from fifth graders (n=588), for some of which their teachers (n=273) assessed psychological problems. Background theory used is self-concept theory of Marsh. Data has been subjected to statistical analysis.

Results indicated that physical appearance and physical abilities are statistically significantly connected with both pupils' and teachers' assessment of psychological problems. Gender differences were detected in the connection of areas of self-concept and psychological problems. The connection between physical appearance and psychological problems was stronger for boys than girls although the connection for girls was also strong. Regression analysis highlighted importance of physical abilities in teachers' assessment. Physical appearance was stronger contributor for students' assessment. Controlling for special education and gender did not significantly influence coefficient of determination. Special education was clearly more important determiner for teachers. Gender wasn't statistically significant.

Keywords: Self-concept, physical appearance, physical abilities, depression, anxiety

Sisällys

1. Johdanto.....	1
2. Teoriatausta.....	4
2.1. Minäkäsitys	4
2.1.1 Minäkäsityksen tutkimuksen taustaa.....	5
2.1.2 Shavelsonin teoreettinen malli minäkäsityksestä.....	7
2.1.3 Marsh/Shavelsonin malli oppimisminäkäsityksestä.....	8
2.1.4 Oppimisminäkäsitys	9
2.1.5 Minäkäsityksen moniulotteisuus	11
2.2 Minäkäsityksen sisäinen ja ulkoinen malli.....	12
2.2.1 Minäkäsityksen mittaaminen.....	14
2.2.2 Positiivisen minäkäsityksen merkitys	15
3. Tukea tarvitsevat oppilaat	17
3.1 Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus	17
3.2 HOJKS –oppilas.....	18
4. Minäkäsityksen ja tunteiden kehittyminen	19
4.2 Minäkäsityksen suhde oppimisvaikeuksiin.....	19
4.3 Minäkäsitys liittyneenä muihin vammoihin.....	21
4.4 Minäkäsityksen yhteys sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen.....	23
4.5 Minäkäsityksen suhde itsetuntoon.....	24
4.6. Minäkäsitys ja psyykkiset pulmat	26
4.7 Kouluikäisen masennus.....	28
5. Minäkäsitys ja fyysiset kyvyt.....	30
6. Minäkäsitys ja fyysinen ulkonäkö.....	33
6.1 Kehon idealisoiminen.....	33
6.2 Kulttuuriset paineet minäkuvalle.....	35
7. Yhteenveto	39
8. Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat	42
8.1 Tutkimuskysymykset.....	42
8.1 Menetelmät ja osallistujat.....	43
8.2 Mittari.....	43

8.3 Aineiston analyysi	44
9. Tutkimuksen luotettavuus	46
9.1 Reliaabiliteetti	46
9.2 Validiteetti	47
10. Tulokset.....	48
11. Pohdinta	54
11. Lähteet.....	59

1. Johdanto

Perusopetuksella on opetustehtävän ohella myös kasvatustehtävä, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvua ihmisenä. Arvoperustana kasvatustehtävälle on oppilaan positiivisen minäkäsityksen vahvistaminen. Positiivinen minäkäsitys on arvokas ja tulisi olla tavoiteltava tulos monilla tieteenaloilla, kuten koulutuksessa, urheilussa, terveydessä ja persoonallisuuden psykologiassa. (Marsh 1989.) Minäkäsitys on yhteydessä oppilaiden menestykseen ja pitkällä aikavälillä myös terveyteen ja hyvinvointiin. Sillä on myös suuri merkitys kiinnostukseen ja viihtyvyyteen koulussa, ja se tukee akateemisia saavutuksia. (Marsh & Martin 2013.) Oppilaan minäkäsitykseen vaikuttavat hänelle merkityksellisten ihmisten mielipiteet, jotka edelleen vaikuttavat lapsen toimintaan.

Minäkäsitys on laajasti, joskin kiistanalaisesti tutkittu käsite sosiaalitieteissä. Minäkäsityksen pitkän historian tutkimisen aikana kuitenkin sitä on mitattu hyvin vähän. Tutkimukset ovat perustuneet hyvin rajatuille alueille, kuten akateemisiin saavutuksiin, koulussa pysymiseen, kiusaamiseen tai huumeongelmiin. Minäkäsityksen ei-akateemisten alueiden, kuten fyysisen minäkäsityksen mittaukset ovat jääneet hyvin vähäisiksi.

Tämä tutkimus antaa teoreettisen ymmärryksen minäkäsitykseen akateemisilla ja ei-akateemisilla alueilla. Teoriaosuus käsittelee minäkäsityksen määritelmää ja mittaamisen tärkeyttä, sekä sitä, miten minäkäsitys vaikuttaa oppilaan koulutusvalintoihin. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuitenkin keskittyä minäkäsityksen osa-alueena fyysiseen minäkäsitykseen, joka jakautuu fyysisiin kykyihin ja fyysiseen ulkonäköön. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on selvittää, onko lapsen fyysisellä minäkäsityksellä yhteyttä lapsen psyykkisiin pulmiin, kuten ahdistuneisuuteen tai masennukseen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että minäkäsitys on tärkeä psykologinen rakennelma, joka vaikuttaa sekä yksilön henkilökohtaisilla alueilla että koulutuksen alueella, vaikuttaen koulutussaavutuksiin ja yksilön käyttäytymiseen. (Axpe, Goni & Infante 2013; Gadieux 1996.) Fyysinen minäkäsitys on ikään kuin rajapinta yksilön ja maailman välillä, koska se vaikuttaa ratkaisevasti tyytyväisyyteen elämässä ja elämän laatuun. Fyysisen minäkäsityksen

huomioonottaminen ja sen parantaminen on erittäin tärkeää, koska monet ihmiset kärsivät psyykkisistä häiriöistä, joka on suhteessa fyysiseen olemukseen. Osittain nämä ongelmat johtuvat sosiaalisista paineista. (Axpe ym. 2013.) Heikolla yleisellä minäkäsityksellä ja alhaisella fyysisellä minäkäsityksellä on todettu olevan yhteys erilaisiin psykiatrisiin sairauksiin, kuten käytöshäiriöihin, posttraumaattisiin stressisairauksiin, masentuneisuuteen, ahdistukseen ja syömishäiriöihin. Monet tutkimukset tukevat fyysisen minäkäsityksen parantamista, ja on löydetty selvät korrelaatiot fyysisen minäkäsityksen ja fyysisen aktiivisuuden välillä. Fyysinen aktiivisuus vaikuttaa positiivisesti edellä mainittuihin sairauksiin. (Simons, Capio, Adrianenssens, Delbroek & Vandenbussche 2012.) Heikko minäkäsitys laskee mielialaa vaikuttaen lapsen fyysiseen ja sosioemotionaaliseen toimintaan, ja laskee myös lapsen koulumenestystä. (Berg & Klinger 2009 ; Marsh 2005). Aiemmat tutkimukset osoittavat myös että vertaisten negatiivinen arviointi ja ahdistuneisuus nuoruudessa ovat yhteydessä heikkoon minäkäsitykseen. (Ekornås ym. 2010).

Tämä tutkimus on jatkoa Itä-Suomen erityisopetuksen kehittämisverkosto ISKE-tutkimushankkeelle. Tutkimuksessani on valmis aineisto ja taustateorianan Marshin teoria minäkäsityksestä. Tutkimuksen aineisto on kerätty ISKE-hankkeeseen osallistuneiden peruskoulun viidennen luokan oppilailta, $n = 588$, otoksena satunnaisotos. Tutkimukseen osallistuivat myös opettajat $n = 273$.

Henkilökohtainen kiinnostukseni tutkimukseeni nousee omasta elämäkokemuksestani liikuntavammaisena. Fyysiset vammat aiheuttavat usein poikkeavuuksia myös ulkonäköön ja motorisiin kykyihin. Nämä ja kanssaihminen arviointi vaikuttavat vammaisen omaan käsitykseen itsestään ja vammaisen kyvyistä osallistua elämään täysivaltaisesti. Läheisten arvioinneilla on suuri merkitys vammaisen minäkuvaan, ja nämä arvioinnit vaikuttavat edelleen vammaisen osallistumiseen ja elämänvalintoihin. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin sulkenut omat kokemukseni tutkimuksen ulkopuolelle ja tutkimus on siltä osin täysin objektiivinen. Objektiivisuutta todistaa tutkimuksen valmis aineisto ja tutkimuksen toteuttaminen tilastollisin menetelmin.

Tämä tutkimus on määrällinen tutkimus. Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus on tieteellinen tutkimuksen menetelmäsuuntaus, joka perustuu kohteen tai ilmiön kuvaamiseen ja niiden tulkitsemiseen tilastojen ja numeroiden avulla. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkittava ilmiö pyritään hajottamaan mitattaviksi osioiksi, esimerkiksi

kyselylomakkeen kysymyksiksi. Nämä kysymykset ja niihin saadut vastaukset muutetaan muuttujiksi, jotka saavat tiettyjä arvoja. Tilastomenetelmien avulla reaali maailman kuvaukset tuotetaan sellaiseen muotoon, että ilmiöstä saadut johtopäätökset tulevat ymmärrettäviksi. Tässä tutkimuksessa tiedot on tiivistetty tunnusluvuiksi, jotta tiedon käyttäjän on myös helpompi ymmärtää tiedon antamat tulokset. (Metsämuuronen 2003).

2. Teoriatausta

2.1. Minäkäsitys

Minäkäsitystä ja minäkuva käsitteinä käytetään tutkimuksissa usein synonyymeina. Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti käsitettä minäkäsitys. Yleisesti minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön tekemiä havaintoja itsestään, jotka muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Havaintoihin vaikuttavat itselle merkityksellisten ihmisten arviot ja muiden ulkopuolelta tulevat arviot. Havainnot ja arviot vaikuttavat yhdessä henkilön käyttäytymiseen. Minäkäsitys voidaan siis määritellä kokonaiskäsitteellä, joka henkilöllä on itsestään. Minäkäsitys on moniulotteinen, ja käsittää neuropsykologiset yhtä hyvin kuin psykologiset osatekijät, sisältäen kognitiivisen eli tietojen ja arvioivan eli arvioivan puolen. Minäkäsitys on organisoitunut käsite itsestä, joka sisältää tämän hetken ja menneisyyden kokemukset yhdistyneenä arvoihin, ihanteisiin ja tunteisiin. (Aho & Laine 1997.) Heidän mukaansa minäkäsityksessä erotetaan tavallisesti kolme dimensiota, reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys, jotka vielä jakautuvat osa-alueisiin: suoritus-, sosiaalis-, emotionaalinen sekä fyysis-motoriseen minäkäsitykseen. Reaalinäkäsitys, eli tiedostettu käsite siitä, minkälainen minä olen, muodostuu ulkoisesta ja henkilökohtaisesta minäkäsityksestä. Ihanneminäkäsityksen, eli minkälainen minä haluaisin olla, muodostumiseen vaikuttavat ympäristön yksilöön kohdistamat odotukset ja antama palaute yksilön käyttäytymisestä. Näistä odotuksista, vaatimuksista ja palautteista yksilö muodostaa itselleen käsitteen siitä, millainen hän haluaisi olla. Normatiiviseen minäkäsitykseen vaikuttavat myös ympäristön odotukset, jotka yksilö tiedostaa. (Aho & Laine 1997.) Minäkäsitys muodostuu siis vuorovaikutuksessa erityisesti tärkeiden ihmisten kanssa. Minäkäsitys muuttuu ja muovautuu uutta opittaessa, kehityksen ja kokemusten myötä. Oppiessaan uutta yksilö liittyy minäkäsitykseensä uusia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia kokemusten ja palautteen kautta. Minäkäsityksen rakennusmateriaalit ovat kokemukset ja ympäristöstä saatu palaute. Ympäristöstä saadulla palautteella on suuri ja pitkäkestoinen merkitys siihen, millaisen kuvan lapsi itsestään muodostaa (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014; Korpinen, Korpinen & Pollari 2000.)

Eniten käytetty malli minäkäsityksestä on Shavelsonin (1976) malli, jota Marsh työtovereineen laajensi. (Marsh, 2005; Simons, Capio, Adriaenssens, Delbroek & Vandenbussche 2012). Tämä Marshin laajennettu malli on myös tämän tutkimuksen taustateorianaa. Tarkemmin tämä tutkimus keskittyy minäkäsityksen osa-alueeseen fyysis-motorinen minäkäsitys, eli siihen, millaisena yksilö pitää itseään ulkonäöltään ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan.

Marshin (2005) mukaan minäkäsitys on moniulotteinen ja hierarkkisesti järjestäytynyt. Se sisältää pitkälle eriytyneitä komponentteja, kuten akateemisen ja ei-akateemisen osa-alueen. Ei-akateeminen minäkäsitys jakautuu sosiaaliseen, fyysiseen ja emotionaaliseen minäkäsitykseen. Minäkäsitys sisältää vielä yleisen minäkäsityksen komponentin. Sosiaalinen minäkäsitys jakautuu vertaisryhmään ja merkittäviin muihin kanssaihmiisiin. Fyysinen minäkäsitys jakautuu siis vielä kahteen, fyysisiin kykyihin ja fyysiseen ulkonäköön. (Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White, Lubans 2014.).

2.1.1 Minäkäsityksen tutkimuksen taustaa

Shavelson (1976) huomasi puutteita minäkäsityksen tutkimuksissa ja hän lähti kehittämään minäkäsityksen määritelmää. Hän etsi tutkimuksellaan käsitteistöä, joka osoittaisi, että minäkäsitykseen liittyy myös muita rakenteita. Hänen ehdotuksensa oli, että akateeminen minäkäsitys liittyy voimakkaammin akateemisiin saavutuksiin kuin fyysinen ja sosiaalinen minäkäsitys.

Shavelsonin mukaan yleinen minäkäsitys olisi vakain puoli minäkäsityksen hierarkiassa. Marshin (2005) mukaan yleisen minäkäsityksen johdonmukaisuus on korkea, se on vakain, mutta sen vakaus ei ole suuri. Yleinen minäkäsitys on lisäksi hitaimmin muuttuva. Hänen tutkimuksensa havainnot viittasivat myös siihen, että yleinen minäkäsitys ei voi riittävästi perustua erilaisiin spesifeihin minäkäsityksen erityiskysymyksiin. Marshin mukaan yleisen minäkäsityksen huomioonottaminen ja mittaaminen ovat tärkeitä, mutta enemmän tulisi kiinnittää huomiota spesifeihin minäkäsityksen alueisiin.

Vastarinta oli voimakasta minäkäsitysmallin moniulotteisuutta kohtaan. Marx ja Winne (1978) artikkelissa Marsh (2005) olivat sitä mieltä, että yleinen minäkäsitys oli niin hallitseva, että moniulotteisia tekijöitä ei voida erottaa asianmukaisesti. Shavelson oli myös sitä mieltä, että minäkäsityksen tutkimuksesta puuttuu oikeita mittausvälineitä. Näistä lähtökohdista Marsh lähti kehittämään minäkäsityksen mittausvälineitä erikäisille nuorille. Aluksi keskityttiin näiden mittareiden eli kyselylomakkeiden arviointiin. Tutkittiin, ovatko ne teoreettisesti johdonmukaisia mittaamaan minäkäsityksen moniulotteisuutta eli kuinka yleinen minäkäsitys liittyy muihin muuttujiin. Kehittäessään mittausvälineitä hän käytti jo edeltäjiensä teorioita hyväkseen ja huomasi, että Shavelsonin malli minäkäsityksestä oli tunnetuista paras mahdollinen. (Marsh, 2005.)

Minäkäsityksen tutkimukset ja mittaukset osoittivat kuitenkin puutteita Shavelsonin mallissa. Tutkimukset olivat samansuuntaisia Shavelsonin mallin kanssa siitä, että minäkäsitys on järjestäytynyt hierarkkisesti ja että se on moniulotteinen. Tulokset osoittivat lisäksi, että korkeamman asteen rakenteet olivat monimutkaisempia, kuin oli aiemmin oletettu. Mittausten tuloksena oli selvästi löydettävissä akateemisen minäkäsityksen kaksi erillistä komponenttia, matemaattinen minäkäsitys ja erillinen verbaalinen minäkäsitys. (Kuvio 2).

Marsh työtovereineen jatkoi Shavelsonin tutkimusta. He lähtivät kehittämään ja määrittämään teoreettisesti minäkäsityksen erillisiä komponentteja, ja sitä, kuinka ne liittyvät toisiinsa. Käyttäen laajaa teoriapohjaa ja Shavelsonin mallia Marsh kehitti kyselylomakkeet eri-ikäryhmille lapsia ja nuoria. Tulokset alkoivat osoittaa, että minäkäsityksensäitykseen liittyy voimakkaasti moniulotteisuus.

Marsh kehitti (1990) kysymyslomakkeet 1 ja 2 peruskoulun ja lukion oppilaille. Nämä lomakkeet koostuivat 12 asteikosta. Kysymyslomake 2 sisälsi esimerkiksi väitteitä, ”opin nopeasti” ja oppilas vastasi vaihtoehdoilla tosi/epätosi. Ensimmäisen mittauksen kyselylomakkeen luotettavuutta arvioidessa tuloksien reliabiliteetti vaihteli välillä 0.88 - 0.94. Toisen kyselylomakkeen vastauksissa luotettavuus 16 asteikossa vaihteli välillä 0.88 - 0.95. Alin hyväksytty arvo oli 0.60, mikä osoittaa reliabiliteetin olevan hyvän, eli mittauksissa huomattiin mittarien toimivuus. Marshin kehittämät kyselylomakkeet siis mittasivat sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Marshin tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat pystyivät erottamaan akateemisen minäkäsityksen eriytyneitä käsitteitä.

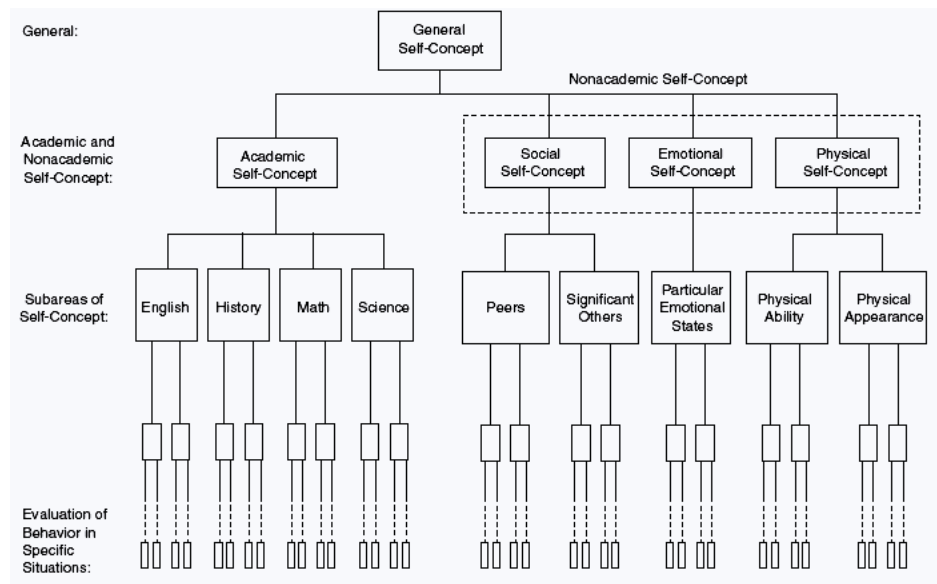
Ainoastaan englanninkielen ja kirjallisuuden osalta ei huomattu eriytyneisyyttä. (Marsh 2005; Metsämuuronen 2009.)

2.1.2 Shavelsonin teoreettinen malli minäkäsityksestä

Shavelson (1976) on jakanut minäkäsityksen seitsemään eri piirteeseen:

1. Minäkäsitys on organisoitunutta ja strukturoitua. Shavelsonin mukaan ihmiset luokittelevat valtavan määrän tietoa itsestään. Nämä luokitellut tiedot yksilöt suhteuttavat toisiinsa.
2. Minäkäsitys on moniulotteista,
3. Minäkäsitys on hierarkkista, jossa yleinen minäkäsitys kärjessä, keskellä johtopäätökset itsestä ja pohjalla havainnot omasta käytöksestä erityisissä tilanteissa.
4. Yleinen minäkäsitys kärjessä on vakaa ja laskeutuessa alemmas, minäkäsitys tulee voimakkaasti tilannekohtaiseksi. Jokaisella minäkäsitystasolla on keskinäinen yhteys.
5. Minäkäsitys tulee moniulotteisemmaksi, lapsen kehittyessä fyysisesti ja kognitiivisesti, eli henkilökohtaisista muutoksista lapsuudesta aikuisuuteen.
6. Minäkäsityksellä on sekä kuvaileva puoli (olen onnellinen) ja arvioiva puoli (osaan hyvin matematiikkaa). Vertailut tehdään vertaisista.
7. Minäkäsitys voi saada eri ulottuvuuksia, kuten akateemiset saavutukset tai fyysinen kunto.

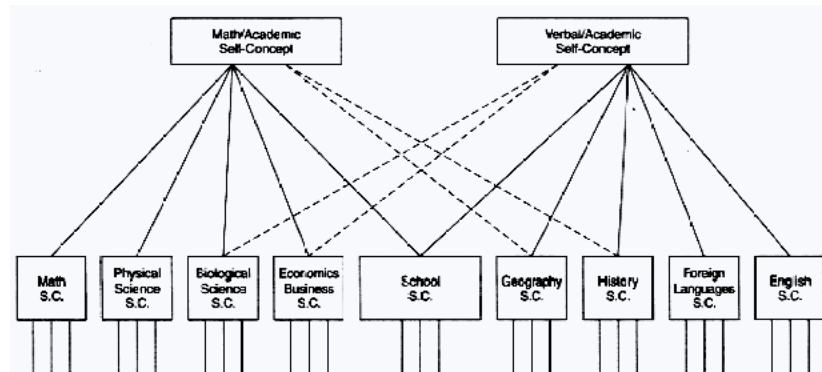
(Marsh 2007,8-9.) (kuvio 1).



Kuvio 1. Minäkäsityksen hierarkkinen rakenne Shavelsonin (1976) mukaan. (Marsh, 2005).

2.1.3 Marsh/Shavelsonin malli oppimisminäkäsityksestä

Marsh/Shavelson mallissa yleinen oppimisminäkäsitys kuvataan jakautuneena kahteen erilliseen alaluokkaan, joista ensimmäinen on matematiikkaan liittyvä minäkäsitys ja toinen verbaalisuuteen liittyvä minäkäsitys. Nämä kaksi komponenttia puolestaan jakautuvat tarkempiin kouluainekohtaisiin minäkäsityksiin. (Marsh, Shavelson, 1985) artikkelissa (Marsh 2005.) Mallissa korostuu erityisesti minäkäsityksen moniulotteisuus, hierarkkisuus sekä vahva oppiainekohtaisuus. Useiden tutkimusten mukaan jo koulunsa aloittavat lapset kykenevät erottamaan oppimisminäkäsityksen eri ulottuvuudet ja arvioimaan sen, missä aineissa tai tehtävissä he ovat hyviä, minkä vuoksi minäkäsityksen mittaaminen koulun alaluokilla on perusteltua. (Marsh, Craven, Debus, 1991; Marsh, Ellis, 2005) artikkelissa Marsh (2005.)



Kuvio 2. Monitahoinen akateeminen minäkäsitys Marsh, H., Byrne, B. & Shavelson, R. (1988) mukaan.

2.1.4 Oppimisminäkäsitys

Minäkäsitys on keskeisesti mukana oppimisen prosesseissa, joko oppimisen tuloksissa, tai ennustavana tai selittävänä muuttujana. Tutkimusten tulokset osoittavat, että minäkäsitys on tärkeä ennustaja akateemisissa saavutuksissa. (Zelege 2004). Koulumaailmassa minäkäsityksen eräänä osa-alueena on tutkittu oppimisminäkäsitystä, jolla tarkoitetaan yksilön tietoja ja havaintoja omasta itsestään, akateemisilla alueilla ja niiden suoritustilanteissa. Omasta kyvykkyydestä tehtyihin päätelmiin vaikuttavat voimakkaasti sosiaalinen vertailu, toiminnalle annetut syyselitykset eli attribuutiot, aiemmat kokemukset tietyllä oppimisen alueella, sekä esimerkiksi luokkatoverien yksilöstä tekemät arviot (Bong & Skaalvik, 2003) artikkelissa Marsh (2005). Aron ym. (2014, 13) mukaan oppija-minäkäsityksessä on hyvin keskeistä se, kuinka tärkeänä oppilas pitää kouluoppimista. Ryhmätasolla sekä hyvin menestyvät että oppimisvaikeusoppilaat arvostavat koulussa suoriutumista. Painopiste on kuitenkin todettu olevan ystävyysuhteiden ja ulkonäön arvostamisessa.

Monet tutkimukset osoittavat, että oppilailla, joilla on oppimisvaikeuksia, on alhaisempi akateeminen minäkäsitys kuin normaalisti oppivilla. Nämä tulokset ovat yhtäpitäviä, niin oppilaiden itsearvioinneissa kuin muissa laajemmissa tutkimuksissa. Myös Zelege (2004) tutkimuksessaan löysi merkittävän eron akateemisessa minäkäsityksessä eri oppilasryhmillä; matemaattiset vaikeudet, keskimääräisesti matematiikkaa oppivat ja lahjakkaat matematiikan oppijat. Aro (2014); Howard ym. (1995); Gans ym. (2003) toteavat kuitenkin, että oppimisvaikeuslapsiryhmät eivät ole homogeenisiä. Huolimatta

heidän akateemisista taidoistaan he voivat säilyttää positiivisen minäkäsityksen muissa taidoissa, esimerkiksi suosittuna olemisessa ja fyysisissä kyvyissä. Lapsi voi myös suojautua ajattelemalla, että oppimisvaikeudet ovat ympäristön vika, säilyttääkseen myönteisen minäkuvan. Lapsi, joka pitää kouluasuorutumista tärkeänä voi kärsiä oppimisvaikeuksistaan enemmän kuin lapsi, joka ei arvosta yhtä paljon koulussa menestymistä. Niin kuin edellä on todettu, kielteiset kokemukset oppimisessa eivät kuitenkaan välttämättä johda alhaiseen minäkäsitykseen, vaan lapsi eriyttää minäkäsitystään ja etsii myönteisiä puolia itsestään luoden eriytyneemmän minäkäsityksen esimerkiksi, ”olen hyvä urheilussa tai musiikissa, mutta heikko matematiikassa”. Eriytynyt minäkäsitys edellyttää kuitenkin lapselta kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja. (Aro ym. 2014.)

Gans ym. toteavat tutkimuksessaan (2003), että viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet alhaisemman minäkäsityksen myös etnisillä ryhmillä. Omassa tutkimuksessaan he eivät kuitenkaan löytäneet yhtäläisyyttä näihin tuloksiin, minkä he toteavat liittyvän kyseisen tutkimukseen osallistuvan koulun oppimäärässä olevan paljon etnisiä oppilaita. Tällöin etniset oppilaat eivät koe merkittävästi eroavansa valtaväestöstä. He eivät myöskään löytäneet eroja minäkäsityksessä poikien ja tyttöjen osalta. Sen sijaan heidän tutkimuksensa tukee tuloksia oppimisvaikeuslasten kohdalla lisääntyneisiin käytösongelmiin. (Gans, Kenny & Ghany 2003.)

Marsh (2005) on vakaasti sitä mieltä, että positiivinen minäkäsitys johtaa muihin toivottuihin saavutuksiin. Käytännön työssä se merkitsisi sitä, että jos lapsella on heikko minäkäsitys jollakin akateemisella alueella, tulisi opettajien hyödyntää opetuksessaan yksiuolotteisen minäkäsityksen arvioinnin välineitä eikä mitata vain yleistä minäkäsitystä. Marsh (1990, 1992) on osoittanut, että oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan eri aineissa liittyvät voimakkaasti heidän koulumenestykseensä näissä oppiaineissa. Marshin (2005) mukaan Byrne (1984) huomasi minäkäsityksen ja oppimissaavutusten yhteyden ja että muutokset minäkäsityksessä johtavat muutoksiin akateemisissa saavutuksissa. Myös Marshin tutkimukset (1990) osoittivat voimakkaasti saman yhteyden, että akateeminen minäkäsitys vaikuttaa myöhempiin valintoihin. Käytännön työn tekijöille on tärkeää tietää akateemisen minäkäsityksen ja saavutusten kausaalisuus eli syysuhde. Näin ollen käytännössä parannettaisiin oppilaiden minäkäsitystä mieluummin kuin oppimisen tuloksia.

2.1.5 Minäkäsityksen moniulotteisuus

Minäkäsityksen moniulotteisuus on saanut voimakkaan tuen urheilupsykologiassa sekä maskuliinisuuden ja feminiinisuuden tutkimuksessa kaikissa ikäryhmissä. Yleisesti mielenterveyden psykologiassa vallitsee yksiulotteinen minäkäsitys. Marshin (2005) tutkimukset osoittivat moniulotteisen minäkäsityksen olevan merkityksellisen. Tutkimukset pystyivät osoittamaan, että suhde minäkäsityksellä spesifeissä kouluaineissa ja niiden arvosanojen välillä oli merkittävä. Tutkimukset osoittivat, että akateemisella minäkäsityksellä on vaikutusta myöhempään akateemisiin saavutuksiin ja kurssivalintoihin. Marshin tutkimuksissa on tullut selvästi ilmi, että minäkäsityksellä spesifeillä akateemisilla alueilla, on suurempi vaikutus yksilön myöhempään kouluvalintoihin, kuin oppilaan koulumenestyksellä.

Minäkäsityksen moniulotteisuudella on suuri merkitys myös sukupuolten välisten erojen ymmärtämisessä. Tutkimuksissa on löydetty stereotyyppisten sukupuolierojen olevan yhtenäisiä myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Kokonaisminäkäsitys on todettu kohtuullisesti korkeammaksi pojilla kuin tytöillä. Itsetunnossa sukupuolierojen on todettu olevan alhaiset, mutta sukupuolistereotyyppiset erot ovat selvästi löydettävissä minäkäsityksen spesifeissä alueissa. Pojilla on selvästi korkeampi matemaattinen minäkäsitys ja tytöillä verbaalinen minäkäsitys. Tämän eron on huomattu säilyvän kohtalaisen yhtenäisenä lapsuudesta aikuisuuteen. (Marsh 1989). Väisänen & Ilonen (2004) ovat todenneet yhdenmukaisesti muiden tutkijoiden kanssa, että matemaattinen minäkäsitys on sukupuolisidonnainen. Tutkimuksessaan he löysivät miesten luottamuksen korkeammaksi tilastotieteen oppijoina.

Marsh ym. ovat laatineet kyselylomakkeet nuorten mielenterveyden ongelmiin. Näiden kyselylomakkeiden tulokset ovat osoittaneet selvästi vahvan yhteyden korkeamman tason minäkäsityksen alueilla ja mielenterveyden faktoreilla. Marshin tulokset osoittivat myös kiusaajilla ja uhreilla tärkeitä eroja moniulotteisessa minäkuvan profiilissa ja persoonallisuuden eri osa-alueissa. Elämään tyytyväisyys voidaan myös osoittaa minäkäsityksen moniulotteisuus perspektiivillä. Samoin se antaa ymmärryksen minän kompleksisuudelle erilaisissa konteksteissa, tarkempia ennusteita monista

käyttäytymismalleista ja johtaa asianmukaisiin mittauksiin ja interventioihin, lisäten ymmärrystä, kuinka minäkäsitys liittyy muihin muuttujiin. (Marsh 2005.)

Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven (2012) ovat tutkiessaan lahjakkaita lapsia käyttäneet moniulotteista mittaria. Monet vanhemmat ja opettajat haluavat lahjakkaan lapsen opetuksen nopeuttamista tai luokan yli hyppäämistä, toiset taas ovat huolissaan näiden oppilaiden sosio-emotionaalisesta kehityksestä. Hoogeveen ym. (2012) ottivat tutkimukseensa moniulotteisen näkökulman kuten minäkäsityksen, käyttäytymisen luonteen ominaisuuden ja sosiaalis-emotionaalisen luonteenpiirteen. Lisäksi mitattaviin osioihin kuului ikä, sukupuoli, syntymäjärjestys, ympäristötekijät, kuten luokan koko, opettaja ja kodin ja koulun yhteistyö. Jo aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että minäkäsitys on tärkeä ennustaja koulumenestyksessä myös lahjakkailla oppilailla. Tutkimuksissa on löydetty myös lahjakkailla lapsilla nopeutetussa opetuksessa ja lahjakkaiden luokan oppilailla on parempi minäkäsitys, kuin tavallisen luokan oppilailla. Tulokset ovat olleet kuitenkin osittain ristiriitaisia mittausvälineiden kapeuden vuoksi. Heidän tutkimuksessaan laajemmalla skaalalla mitattaessa, opetuksen nopeuttamisella ei ollut vaikutusta lahjakkaan lapsen minäkäsitykseen. He kuitenkin toteavat tutkimuksessaan, että oppilaat jotka ovat opetuksessaan nopeutettuja, ovat nuorimpia luokallaan ja sillä voi olla vaikutusta akateemiseen ja sosiaaliseen minäkäsitykseen. (Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven 2012.)

2.2 Minäkäsityksen sisäinen ja ulkoinen malli

Minäkäsityksen ymmärtämiseksi Marsh (2005) mukaan on lähes välttämätöntä ymmärtää minäkäsityksen viitekehysmalli, sisäinen ja ulkoinen viitekehysmalli. Ihmiset arvioivat itseään ja nämä uskomukset vaikuttavat merkittävästi ihmisen tuleviin valintoihin, suorituskyykyyn ja käyttäytymiseen. Minäkäsityksen viitekehys malli on kehitetty selvittämään miksi matemaattinen ja verbaalinen minäkäsitys ovat niin eriytyneitä. Ihminen, joka on hyvä jollakin alueella, on yleensä hyvä myös muilla alueilla. Hyvä osaaja, esimerkiksi akateemisilla alueilla, osaa kuitenkin eriyttää itsensä, joko matemaattiseksi persoonaksi tai verbaaliseksi persoonaksi. (Marsh 2005.)

Ulkoisen mallin mukaan oppilaat vertaavat omia arvioitaan muihin oppilaisiin, jossakin tietyissä oppiaineissa tai saavutuksissa. Jos he kokevat olevansa kyvykkäitä suhteessa toisiin oppilaisiin, heillä on korkea akateeminen minäkäsitys kyseisessä kouluaineessa.

Marshin (2005) mukaan sekä opettajien että vanhempien arvioinneissa heijastui ulkoinen vertailu. Opettajat vertasivat oppilaitaan toisiin oppilaisiin, samoin vanhemmat lapsiaan toisiin lapsiin. Opettajien ja vanhempien arvioinnit eivät kohdistuneet niin spesifeille alueille, kuin oppilaiden omat arviot.

Sisäisessä mallissa opiskelija vertaa omia kykyjään erityisessä kouluaineessa muihin omiin kouluaineisiinsa. Esimerkiksi, jos oppilaan mieliaine on matematiikka, hänellä on korkeampi minäkäsitys tuossa aineessa, kuin hänen verbaalinen akateeminen minäkäsityksensä.

Jopa lahjakkailta oppilailla on keskimääräinen tai keskimääräistä pienempi minäkäsitys, heidän heikommassa kouluaineessa suhteessa heidän hyviin saavutuksiinsa. Samoin heikoilla oppilailla on keskimääräinen tai keskimääräistä korkeampi minäkäsitys heidän parhaassa kouluaineessa, joka saattaa vaikuttaa ristiriitaiselta heidän saavutuksiinsa siinä aiheessa. (Marsh 2005.)

Weiss, Ebbeck ja Horn (1997) ovat osoittaneet, että monet yritykset erityissaavutusten alueilla ovat seurausta onnistumisista ja epäonnistumisista, sisäisestä ja ulkoisesta arvioinneista. Sisäinen arviointi on kiinnostusta esimerkiksi urheiluun ja henkilökohtaisiin ponnistuksiin. Ulkoinen arviointi on valmentajien ja merkityksellisten aikuisten antama palaute ja vertaamista kavereihin ja vertaisiin. Aikuisten antaman palautteen merkitys laskee lapsuudesta keskilapsuuteen ja riippuvuus vertaisten arviointiin myöhäislapsuudesta nuoruuteen kohoaa merkittävästi. Heidän tutkimuksensa osoittaa myös sukupuolierot vertaamisessa. Tytöt arvioivat itseään vertaisten ja valmentajien arvioimana, kun taas pojat vertaavat omia kykyjään vertaisten kykyihin. (Weiss, Ebbeck & Horn 1997.)

Weissin ym. (1997) mukaan ulkoisen arvioinnin merkitys korostui lapsilla, joilla oli heikko fyysinen osaaminen, matala itsetunto ja voimakas ahdistuneisuus. Ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan vertaisten ja valmentajien taholta tulevaa arviointia. Lapsilla, joilla oli voimakkaita ahdistusoireita tai huono minäkuva oli myös heikompi sisäinen oma arviointikyky. Tämä huomioonottaen, valmentajien on lapsen tukemisessa otettava huomioon lapsen iän ohella fyysinen osaaminen, siihen liittyvä mahdollinen ahdistuneisuus sekä tiedostettava osaamiseen liittyvä itsetunto. Urheilussa valmentajilla on erityinen rooli. Sen lisäksi, että he opettavat lajitekniisiä taitoja, heidän tulee osata antaa tarkoituksen mukaista palautetta ja kannustaa lapsia. Erityisesti lapsille, joilla on

huono minäkuva, positiivisen palautteen merkitys on suuri. Ilman näiden asioiden tiedostamista valmentajat voivat lisätä lapsella ahdistusta ja stressiä. (Weiss ym. 1997.)

Marshin laajat globaalit tutkimukset viitekehysmallin olemassaolosta antavat erittäin merkittävää ja huomionotettavaa tietoa opettajille ja muille koulutuksessa työskenteleville. Heidän tulee ymmärtää oppilaiden minäkäsitys eri sisältöalueilla osatakseen mitata minäkäsityksen spesifiä alueita, ja tulosten perusteella osata tehdä oikeita interventioita. Erikoisesti tämän ymmärtäminen heikkojen oppilaiden kohdalla pitäisi antaa opettajille ja vanhemmille ymmärrystä antaa heille positiivista palautetta. Se vahvistaisi heikkojen oppilaiden minäkäsitystä. (Marsh, 2005.)

2.2.1 Minäkäsityksen mittaaminen

Varhaisimpien tutkimusten perusteella oli oletettu, että minäkäsitystä ei voida mitata hyvin nuorilta eikä myöskään pitkäkestoisilla mittareilla. Marsh, Craven & Debus, (1991; 1998) artikkelissa Marsh (2005) loivat mittausvälineen minäkäsitykseen 5 - 8 -vuotiaille lapsille. Heidän tutkimustensa tuloksena huomattiin, että minäkäsitystä voitiin mitata hyvinkin nuorilta ja myös erityisoppilailta. Tulokset osoittivat, että hyvin nuoret lapset pystyvät erottelemaan minäkäsityksen moniulotteisuuden eri osa-alueita. Shavelson oli luonut hypoteesin, että minäkäsityksen moniulotteisuus kasvaa iän myötä, mutta hänellä ei ollut selvää kuinka todistaa tätä hypoteesia. Marsh ja Ayotte (2003) artikkelissa Marsh (2005) loivat kyselylomakkeen 2- 6-vuotiaille ranskalais-kanadalaisille lapsille. Tulokset tästä tutkimuksesta osoittivat, että lapsen iän nousu ja kognitiivinen kehitys lisäsivät minäkäsityksen erialueiden eriytyneisyyttä. Tulokset eivät tehneet suurta eroa verrattavissa vanhempiin lapsiin.

Marshin (1989) mukaan minäkäsityksessä tapahtuu lineaarinen lasku siirryttäessä alaluokilta 1-3, seuraaville luokka-asteille. Sen jälkeen minäkäsityksessä tapahtuu jälleen nousu ja vakiintuu luokilla 6-8. Tämä lasku ja nousu minäkäsityksessä on huomattu olevan yhtenäinen sekä tytöillä, että pojilla. Aro ym. (2014, 10) ovat todenneet, että päiväkotikäinen ei vielä pysty erottamaan, millainen hän on, siitä millainen hän haluaisi olla ja lapsi helposti yliarvioi taitonsa. Lapsen arvioinnit itsestään ovat päiväkotikäisessä hyvin konkreettisia. Kehittyessään lapsi alkaa muodostaa käsityksiä itsestään myös sisäisiltä ominaisuuksiltaan ja erottamaan todellisen minän ja

toiveminän. Lapsen minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaa suurelta osin vanhempien määritelmät lapsesta. Vähitellen lapsi osallistuu vanhempien määritelmien ja ympäristöltä saadun palautteen lisäksi itse ohjaamaan ja rakentamaan itse minäkäsitystään. Kouluiässä minäkäsitykseen alkavat vaikuttamaan voimakkaammin vertaisten ja ympäristön viestit. Koulussa opettajat ja luokkatoverit kotona vanhemmat ja heidän odotukset ja arvostukset, oppimispulmien hyväksyminen tai kieltäminen vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen. Murrosiässä nuoreen vaikuttavat sosiaalisen ympäristön tekemät määritelmät, joista nuori suurelta osin luo itseään määriteltävät piirteet. Nuori kykenee jo yhdistelemään erilaisia ominaisuuksia itsessään ja liittämään ne omaan minäkuvaansa. (Aro ym. 2014; Marsh, 1989.)

Minäkäsitys mittauksen tulokset olivat myös merkittäviä lievästi kehitysvammaisilla oppilailta. Tulokset tukivat erityisoppilaiden sijoittamista erityisluokkaan, sillä mittausten mukaan heidän minäkäsityksensä parani erityisluokassa. Tulokset eivät ole kuitenkaan ristiriitaisia inklusioteorian kanssa. On kuitenkin todettu, että lievästi kehitysvammaisen, tai lapsen, jolla on muita oppimisvaikeuksia, sijoittamisella normaaliluokkaan, on seuraus alhaiseen akateemiseen minäkäsitykseen, yleiseen minäkäsitykseen ja vertaisystävyyssuhteiden minäkäsitykseen. (Marsh 2005).

2.2.2 Positiivisen minäkäsityksen merkitys

Marshin (2005) mukaan minäkäsitys on kokonaisuudessaan mielenkiintoinen rakenne. Minäkäsityksen mittauksen tuloksista on selvästi havaittavissa se, että korkeamman minäkäsityksen omaavat voivat paremmin. Se johtaa myös yksilöllä tehokkaampaan suorituskykyyn ja muihin yksilön toivottuihin tavoitteisiin. Väisänen & Itonen (2004) toteavat, että hyvin menestyvillä opiskelijoilla oli ominaista hyvä matemaattinen tausta ja myönteinen minäkäsitys. Heidän mukaansa matemaattiset taidot ja myönteinen minäkäsitys selittivät myös emotionaalisia oppimiskokemuksia, oppimismotivaatiota ja ymmärtämiskokemuksia kurssisisällöissä. Positiivisen minäkäsityksen merkitys on selvästi todettu koulutustuloksissa, mutta myös muilla yksilön elämän alueilla. Marshin (2005) mukaan tutkimukset osoittavat, että matala minäkäsitys ja korkeampi taipumus depression johtavat kiusatuksi tulemiseen. Kielteinen käsitys itsestä aiheuttaa vertaissuhdeongelmia. Kielteiseen minäkäsitykseen liittyy alistuva ja epäassertiivinen

käytös. Tämä alistuminen antaa helposti viestin kiusatuksi joutumiseen ja vetäytyvään käytökseen, mikä puolestaan johtaa heikkoihin ystävyyssuhteisiin. (Salmivalli 2008.) Käsitys myönteisestä minäkuvasta antaa lähestymistavat kehittää strategioita ja psykologisia työkaluja opiskelijoiden suojaamiseksi joutumasta kiusaamisen uhriksi. Myönteinen käsitys itsestä suojaa myös opiskelijoita tulemasta kiusaajiksi. (Marsh, 2005, 70.)

Monet tutkimukset osoittavat, että varhaiskouluvuodet ovat parasta aikaa kehittää positiivista minäkäsitystä. Käytännön työntekijöille se merkitsee varhaista puuttumista sekä akateemisissa saavutuksissa että minäkäsityksen tukemisessa. Myönteiset muutokset näissä molemmissa rakenteissa parantavat oppilaan minäkäsitystä, vaikuttaen myöhempään koulumenestykseen. Howard & Cosden (1995) tutkimuksensa tukee muita tutkimuksia siinä, että oppimisvaikeuksisen lapsen minäkäsityksen, akateemisen ja yleisen minäkäsityksen välillä on yhteys. Oppilaat, jotka olivat vähemmän kielteisiä oppimisvaikeuksiinsa ja ymmärsivät, että heidän oppimisvaikeutensa ei ole kaiken kattava, vaan on muovattavissa, oli korkeampi minäkäsitys akateemisessa kompetenssissa. He ymmärsivät, että eivät olleet leimattuja oppimisvaikeuksiensa vuoksi, vaan olivat hyviä joillakin alueilla. Nämä oppilaat olivat myös sosiaalisesti hyväksytympiä ja saivat tukea vanhemmilta ja luokkatovereilta. Howardin tutkimus tukee käsitystä minäkäsityksen parantamisesta, johon vaikuttaa oikeanlainen informaatio lapselle hänen oppimisvaikeuksistaan ja tuki vanhemmilta, opettajalta että luokkatovereilta. (Gans, Kenny & Ghany (2003); Howard & Gosden (1995). Myös suomalaisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset pystyvät tunnistamaan oppimiseen liittyviä vaikeuksia ja kokemuksia. Nämä tulokset tulisi ottaa huomioon oikeiden tukitoimien suunnittelussa ja minäkäsityksen parantamisessa. Aro ym. (2014.) Myös Marshin (2007, 25, 39) mukaan kansainvälisessä koulutuspolitiikassa ja sen käytännöissä on löydetty merkittävät tulokset minäkäsityksen kohottamisella.

3. Tukea tarvitsevat oppilaat

Perusopetuslaki [2 § Opetuksen tavoitteet](#)

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Perusopetuslain mukaan opetusta on järjestettävä oppilaan edellytysten mukaan, niin että se edistää oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää fyysistä minäkäsitystä oppilailta, jotka tarvitsevat oppimisessaan erilaisia tukimuotoja. Syitä, jotka voivat johtaa erilaisiin tukimuotoihin on monia. Oppilaan perusoppimiskyky voi olla ikätasoinen, mutta oppilaalla voi olla hahmotusvaikeuksia tai työmuistin ongelmia. Syynä voivat olla myös tarkkaavuudenpulmat (ADHD/ADD) tai kielen kehitysvaikeudet tai eriasteinen lukivaikeus. Oppimisvaikeuksia voi aiheuttaa myös perinnöllisten, syntymän aikaisten tai ympäristötekijöiden aiheuttamat ongelmat. Usein oppimisvaikeuksia tänä päivänä aiheuttavat psyykkiset ongelmat, joihin liittyy hoitoa vaativa masennus. On myös todettu, että sosioekonomisesti hyvin toimeentulevien lapsilla voi olla erilaisia kehityksellisiä vaikeuksia. Hyvin menestyvillä vanhemmillä ei aina ole aikaa tarpeeksi lapselle ja se voi aiheuttaa lapselle ja nuorelle eriasteinen kehityksen ja oppimisen häiriöitä ja vaikeuksia. Usein tukea tarvitsevilla oppilaalla on myös somaattisia sairauksia, jotka vaikuttavat fyysisiin ominaisuuksiin.

3.1 Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus

Perusopetuslain perusteella oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Peruskoulun erityisopetustilastossa osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan opetusta, jota oppilas voi saada muun opetuksen ohessa, jos hänellä on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaille, jotka tarvitsevat tukea esimerkiksi kielellisiin tai matemaattisiin vaikeuksiin. Tukea voidaan antaa myös yksittäisissä

oppiaineissa, opiskelutaitoihin tai sosiaalisiin taitoihin. Osa-aikainen erityisopetus voidaan toteuttaa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta myös tehostetun tai erityisen tuen aikana riippumatta siitä opiskeleeko hän erityis- tai yleisopetuksen ryhmässä. (Perusopetuslaki 16 § 2 mom (642/2010).)

3.2 HOJKS –oppilas

Uudistetussa perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 17 a § (24.6.2010/642).) oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, on myös laadittava HOJKS, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma on laadittava, ellei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. HOJKS on oppiainekohtainen, vaikeavammaisten kohdalla toiminta-aluekohtainen oppimista tukeva suunnitelma. Suunnitelmassa tulee näkyä kaikki ne tuen muodot mitä oppilas tarvitsee oppimisessaan ja muussa toimissaan. Suunnitelmassa voidaan käyttää pedagogista arviota, joka on laadittu oppilaalle tehostetun tuen vaiheessa. Tarvittavilta osin se valmistellaan moniammatillisena yhteistyönä. Huoltajien luvalla suunnitelmaa tehdessä voidaan käyttää myös oppilaan kuntoutussuunnitelmaa.

4. Minäkäsityksen ja tunteiden kehittyminen

Minäkäsitys kehittyy jo varhaislapsuudessa. Minäkäsityksen ja monimutkaisten tunteiden kehittämisellä on suuri yhteys. Näiden tunteiden kehittyminen edellyttää, lapsen kykyä osata verrata omaa toimintaansa muiden toimintaan. Lapsi alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa, noin vuoden iässä ymmärtämään olevansa oma yksilö, ja että hänellä on omia ajatuksia ja tunteita. Minäkäsityksessä lapsi osaa verrata omaa toimintaansa muiden toimintaan ja hänelle merkityksellisten ihmisten toiminta ja antama palaute vaikuttavat lapsen toimintaan.

Michael Lewis työtovereineen on tutkinut sosiaalisten tunteiden kehitystä lapsilla. Lapset, joilla oli jo kehittynyt minäkuva, tunnistivat itsensä peilikuvassa. Lapsille oli maalattu pieni piste otsaan. Ne lapset, joilla minäkäsitys ei vielä ollut kehittynyt, eivät reagoineet tuohon pisteeseen. Toisessa vaiheessa koetta tutkittiin tunteiden kehitystä suhteessa minäkäsityksen kehittymiseen. Lapsille haluttiin tuottaa sekä pelon että häpeän tunne. Tutkijat tarkastelivat miten minäkäsitys vaikutti lapsen kykyyn reagoida näihin tunteisiin. Pelkoreaktiota testattiin jättämällä lapsi yksin vieraan ihmisen kanssa ja häpeän tunnetta, kehumalla lasta ilman pätevää syytä. Tutkimuksessa huomattiin, että pelkoreaktio kehittyi kaikille lapsille, mutta häpeän tunne vain lapsille, joilla minäkäsitys oli kehittynyt, siis niillä lapsilla, jotka tunnistivat itsensä peilistä. Lewisin tutkimusten valossa on todettu, että minäkäsityksen ja myöhään kehittyvien tunteiden kehittymiseen voidaan vaikuttaa oppimisella ja kokemusympäristöllä. (Nummenmaa 2010.) Tämä myös osoittaa sitä, mikä merkitys on oikealla ja realistisella kannustamisella suhteessa lapsen minäkäsitykseen ja kuinka lapselle merkityksellisten ihmisten mielipiteet vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen.

4.2 Minäkäsityksen suhde oppimisvaikeuksiin

Al Zyoudi (2010) tutkimus tukee käsitystä, että lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on negatiivinen minäkäsitys heidän kyvyissään ja akateemisissa taidoissaan verrattuna lapsiin ilman oppimisvaikeuksia. Hänen tutkimuksessaan löydettiin myös lapsia, joilla ei ollut matalampi yleinen minäkäsitys. Al Zyoudi (2010) on kuitenkin sitä mieltä, että

nämä lapset hänen tutkimuksessaan erityisopetusryhmässä eivät osanneet tuoda julki akateemisen heikkouden tunteita ja he eivät pystyneet yhdistämään niitä laajemmin minäkäsitykseen. Myös Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen (2014) toteavat, että muutokset minäkäsityksessä ovat yhteydessä kognitiivisen kehityksen kanssa. Kognitiivinen kehitys mahdollistaa lapselle minäkäsityksen sekä eriytymisen että eheytyksen. Lapsi voi ymmärtää olevansa erilainen kuin hänen ihanneminä ja toisaalta osata yhdistää minän eri puolet kokonaisuudeksi. Oppimisvaikeuslapset olivat kuitenkin avoimempia myöntämään käyttäytymisen ongelmat. Tutkimus osoitti myös alhaisemmat pistemäärät minäkäsityksen mittaamisessa käytöksen alueella verrattuna lapsiin, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Al Zyoudin (2010) tutkimus sai vahvistusta aiempiin tutkimuksiin ja havaintoihin, miksi oppimisvaikeuslapset eivät kykene tekemään yksin kotitehtäviään ja turhautuvat helposti. Lapsilla, joilla on oppimisvaikeus ja jotka ovat integroituneena yleisopetukseen, on todettu merkittävästi heikompi minäkuva koulukompetenssissa ja käytöksen ongelmia, kuin oppilaille, ilman oppimisvaikeuksia. Oppimisvaikeudet vaikuttavat lapsen mielenterveyteen ja sosiaaliseen aktiivisuuteen. Heidät on usein kuvattu masentuneiksi ja heiltä puuttuu sosiaalisia taitoja. Näillä oppilaille on myös löydetty negatiivisempi mieliala, yleisessä käsityksessä itsestään. (Bear, Clever & Proctor 1991 ; Howard & Cosden 1995.)

Niilo Mäki instituutissa tehdyssä kyselytutkimuksessa 2012 osa-aikaisessa 25:lle erityisopetuksessa oleville oppilaille, todettiin pienryhmän positiivinen vaikutus suurimmalle osalle haastatelluista. Muutama lapsista kuitenkin kuvasi pienryhmää eristäväksi ja se johti myös kiusatuksi tulemiseen. Heidän tutkimuksensa osoitti, että pahimmillaan lapsen vaikeudet koulussa voivat johtaa kielteiseen minäkuvaan ja vaikeiden tehtävien välttämiseen ja laiminlyömiseen. Tutkimus osoitti myös sen, että näin ei kuitenkaan tapahdu kaikille lapsille. Bear, Kortering & Braziel (2006) toteavat, että oppimisvaikeus lapsilla on suurempi riski keskeyttää koulu ja myös suurempi riski muihin negatiivisiin seurauksiin elämässään. Oppilaille, joilla on heikko akateemisten saavutusten taso, on myös useimmin käytösongelmia. Näillä oppilaille on myös suurempi riski keskeyttää koulunkäynti. Bear ym. (2006) toteavat myös, että näin ei tapahdu kaikille. Heidän mukaansa koulun keskeyttäneillä ja koulun loppuun suorittaneilla on suuria eroja minäkäsityksessä. Suurin ero on löydetty minäkäsityksen mittaamisessa ” olen hyvä lukemisessa” ja tunteisiin vaikuttavan ”olen tyytyväinen

lukemiseeni” välillä. Tunteisiin vaikuttava ”olen tyytyväinen”, on suoraan yhteydessä motivaatioon ja käyttäytymiseen. Tutkimusten mukaan koulun keskeyttäneet oppilaat ovat vähemmän tyytyväisempiä itseensä, ja he raportoivat vähäisistä suhteista opettajiin. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että molemmat sekä koulun keskeyttäneet että koulun suorittaneet oppimisvaikeuslapset ovat vieraantuneet opettajastaan. Nämä oppilaat kokivat, että opettajat olivat kontrolloivia, piittaamattomia ja rankaisevia. Tulokset osoittavat myös, että oppilaiden motivaatio on suoraan yhteydessä kuvaan opettajasta, kuten opettajan huolenpitoon ja tukeen. Bear ym. tutkimus käsitteli koulunkeskeyttäneitä ja koulun loppuun suorittaneita. Heidän tutkimuksensa tuloksissa ei kuitenkaan löydetty yhteyttä muihin tutkimuksiin, joissa koulunkeskeyttämiseen vaikutti suhde opettajaan. Keskeinen kysymys heräsikin tutkijoilta, liittyivätkö löydökset siihen, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat olivat suurimman ajan yleisopetuksen luokassa ja vain rajoitetusti erityisopetuksessa.

4.3 Minäkäsitys liittyneenä muihin vammoihin

Luft, Harman, Koenig, Nixon-Cave & Gaughan (2008) mukaan edellisten teorioiden pohjalta minäkäsitys voidaan määritellä miten ihminen näkee itsensä tietoisesti ja kuinka nämä käsitykset ovat suhteessa ympäristöön. Minäkäsityksen muodostuminen nojaa vahvasti henkilöiden kykyyn ymmärtää ja käsitellä tietoa, joka on saatavilla vuorovaikutuksesta. Minäkäsitys voidaan ajatella, kuinka ihminen näkee itsensä käytettävissä olevien tietojen kanssa ja hänen kykyynsä käsitellä tuota tietoa.

Halder & Datta (2012) toteavat, että fyysinen aspekti minäkäsityksessä liittyy siihen, mikä on konkreettista, miltä me näytämme, pituutemme, painomme, miten me puukeudumme. Siihen liittyy myös sukupuolemmme. Vammaisilla opiskelijoilla saattaa olla vaikea muodostaa heidän fyysistä, akateemista ja sosiaalista minäkäsitystä heidän vammasta johtuvan negatiivisen kehon kuvan vuoksi. Vammaisen minäkäsitys riippuu kuitenkin paljon siitä, minkälaisissa olosuhteissa vammaisen lapsi on kasvanut. Lapsi voi altistua alemmuuteen ja kyvyttömyyteen syntymästään saakka, joka sitten heijastuu myöhemmin yksilön kaikilla alueilla. Vammaiset lapset vertaavat itseänsä normaaleihin lapsiin ja huomaavat kehityksensä olevan poikkeavaa. Siksi he kantavat heikkoa minäkäsitystä. Halder & Datta (2012) löysivät tutkimuksessaan merkittävän eron

minäkäsityksessä näkevillä nuorilla suhteessa näkövammaisiin nuoriin. Näkevät nuoret kokivat itsensä suosituimmaksi, onnellisimmiksi ja tyytyväisemmiksi. Näkövammaiset kokivat riittämättömyyden tunnetta ja alemmuutta. Heidän tutkimuksessaan pidetään positiivisena löydöksenä, että merkittävää eroa ei löydetty, liittyen ahdistukseen ja koulustatuksessa löydettiin positiivinen minäkäsitys. (Halder & Datta 2012.)

Raappana, Vallittu & Rintala (1996) toteavat, että minäkäsitys on tietoisuutta omista luonteenpiirteistä, rajoituksista, attribuutioista ja näiden erilaisuudesta tai samanlaisuudesta muihin ihmisiin verrattuna. Minäkäsitykseen ja koettuun pätevyyyteen vaikuttavat ympäristön lisäksi yksilöön itseensä liittyvät tekijät esimerkiksi fyysinen tai psyykinen vamma. Lapsen puhehäiriöt voivat vaikuttaa lapsen suhtautumisessa itseensä, josta voi seurata negatiivinen minäkuva. Puhehäiriöt lapsella voivat aiheuttaa välttelyä sosiaalisiin tilanteisiin vaikuttaen lapsen persoonallisuuteen. Usein myös puhehäiriöisen lapsen fyysinenkin minäkuva on epävaka. Tilanteissa, jossa lapsen ei tarvitse kommunikoida, hän voi kokea kuitenkin minäkuvansa positiiviseksi. Raappanan ym. tutkimuksen tulokset puhehäiriöisille lapsille osoittivat, että koettu pätevyys oli vakiintumaton ensimmäisinä kouluvuosina ja heidän tutkimuksessaan käytetyllä liikuntaohjelmalla on saattanut olla vaikutusta lapsen minäkuvan muuttumiseen. Heidän mukaansa liikuntalajit, joissa saa paljon palautetta suorituksesta, vaikuttavat minäkäsitykseen muita lajeja suotuisammin. (Raappana, Vallittu & Rintala 1996.)

Luft, ym. (2008) toteavat, että CP-vamma on yleisin syy fyysiseen vammaisuuteen. Yhdellä kolmesta on keskimääräinen älykkyyden, yhdellä kolmesta lievä kehitysvamma ja yhdellä kolmesta motorinen toiminta on vakava ja todennäköisemmin spastinen neliraajahalvaus.

Monet tutkimukset osoittavat, että monet aikuiset CP-vammaiset ovat heikosti sosiaalisesti integroituneet ja vain harvat työllistyneet. Heikko integroituminen ja heikko työllistyminen voidaan liittää minäkäsityksen heikentymiseen. Luft ym. (2008) ovat tutkimuksessaan sitä mieltä, että kehitysvammaisten minäkäsityksen mittauksesta puuttuu validoituja mittareita. Oikeat mittausvälineet ja oikeat interventiot tukisivat CP-lasten minäkäsityksen kehitystä. (Luft, Harman, Koenig, Nixon-Cave & Gaughan 2008.)

Akateemiset saavutukset ovat suuri ennustaja minäkäsityksessä, kuten ovat myös minäkäsityksen useat osa-alueet, joihin sisältyy sosiaalinen käyttäytyminen,

akateeminen pätevyys ja fyysinen ulkonäkö ja yksilön ominaisuudet. Ikä ja sukupuoli ovat myös merkittäviä tekijöitä minäkäsityksessä, sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suosittuna olemisen käsitteessä. Minäkäsitys voi olla positiivinen ja negatiivinen. Negatiivinen minäkäsitys aiheuttaa yksilölle arvottomuuden tunnetta ja itsekunnioituksen puutetta. (Yan, Kantawang & Yinghua 1999.) Yan ym. tutkivat pitkäaikaissairaiden lasten minäkäsitystä. He valitsivat tutkimukseensa lapsia, joilla oli nefroottinen syndrooma. Se on munuaissairaus, jossa virtsaan erittyy veren proteiineja, aiheuttaen lapsille muun muassa turvotusta. Lisäksi tutkimukseen kuului lapsia, joilla oli leukemia tai synnynnäinen sydänvika. Nämä edellä mainitut sairaudet Kiinassa aiheuttavat lapsille pitkiä sairaalajaksoja. He kasvavat vieraassa ympäristössä, erossa perheestään. Heillä on heikot sosiaaliset kontaktit ja näin ollen puutteita vertaisarvioinneista. Pitkäaikaissairaajat voivat kärsiä masennuksesta, yksinäisyydestä, peloista ja lapset voivat uskoa sairauden johtuvan heidän huonosta käytöksestään. Krooniset sairaudet ovat ylimääräinen taakka fyysisen, psyykkisen, emotionaalisen ja erikoisesti minäkäsityksen kehityksessä. Heidän tutkimuksensa tulokset osoittivat selvästi, että kroonisesti sairailta lapsilla oli vähintään alle keskiarvon oleva alhainen minäkäsitys. Sairauden kesto oli merkittävä tekijä fyysisessä ulkonäössä ja kehon ominaisuuksissa. Krooniset sairaudet heikensivät kehon kuvaa ja itsetuntoa. Myös Ferro & Boyle (2013) toteavat tutkimuksensa perusteella, että yleinen minäkäsitys oli alhaisempi nuorilla, joilla oli fyysisiä sairauksia tai kehityksellisiä vammoja verrattaessa terveisiin nuoriin.

4.4 Minäkäsityksen yhteys sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen

Minäkäsitys on tärkeä, koska sillä on potentiaalinen vaikutus lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykseen ja lapsen psykologiseen hyvinvointiin tai masentuneisuuden mielialaan. Minäkäsitys muun muassa kehityspsykologiassa on todettu olevan kuin kulmakivi, sekä sosiaalisessa että emotionaalisessa kehityksessä varhaislapsuudessa. Minäkäsitys kehittyy varhaislapsuudessa, vakiintuu ja on sen jälkeen kestävä. (Marsh 2005.)

Minäkäsityksen moniulotteisuuden, spesifien osa-alueiden yhteys sosiaalis-emotionaaliseen toimintaan on löydetty olevan merkityksellinen. Berg & Klinger (2009)

mukaan matala lukemisen minäkäsitys tytöillä oli yhteydessä sosiaalis- emotionaalisiin vaikeuksiin ja pojilla alhainen minäkäsitys matematiikassa kuului masentuneeseen mielialaan. Sukupuolierot näkyvät myös selvästi Berg & Klinger (2009) tutkimuksessa akateemisilla alueilla alhainen minäkäsitys liittyy ja ylläpitää masentunutta mielialaa. Heidän tutkimuksessaan oppilaiden itsearvioinneissa, alhaisten sosiaalisten taitojen ja huonon itseluottamuksen katsottiin johtavan korkeasti kohonneeseen mielialan laskuun. (Berg & Klinger 2009.)

MacInnes, Maryhelen, Broman & Clifford L. (2013) mukaan lapsilla, joilla on lukemisen erityisvaikeus tai jokin muu vamma tai vaikeus on suurempi taipumus masentuneisuuteen ja huonoon itsetuntoon, stressiin ja sosiaaliseen eristäytymiseen. Heidän tutkimustensa mukaan nämä edellä mainitut ominaisuudet jatkuvat myös nuoruuteen ja aikuisuuteen. Lönnquist ym. (2005) ovat todenneet että seurantatutkimusten tulokset osoittavat psyykkisten ongelmien pysyvyyden lapsuudesta varhaisaikuisuuteen olevan huomattava.

4.5 Minäkäsityksen suhde itsetuntoon

Itsetunto ja minäkäsitys liittyvät läheisesti toisiinsa, ja niistä puhutaankin useasti rinnakkain. Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan itsetunto on yksilön minäkuvan osa. Se on lisäksi minäkuvan laadullinen arvio, eli ihmisen oma käsitys itsestään. Minäkäsitys on selvemmin rakennettu ulkoisten palautteiden varaan, kun taas itsetunto on kokonaisarvio itsestä. Aho & Laineen (1997) mukaan realistisen vahva minäkäsitys ei paljon poikkea hyvästä itsetunnosta. Itsetuntoa määrää kuitenkin itsensä arvostaminen, kun taas minäkäsityksessä on olennaista itsensä tunteminen. Hyvän itsetunnon perusta luodaan jo lapsen ensimmäisenä ikävuotena. Varhainen hoitosuhde ja vuorovaikutus lapsen hoitajien, vanhempien, opettajien ja muiden läheisten kanssa on lapsen itsetunnonrakentaja. (Keltikangas-Järvinen 1994; Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2004). Yleinen itsetunto eli yleinen kuva ihmisarvosta kehittyy voimakkaimmin peruskoulun ala-asteen aikana, jolloin lapsi alkaa yhdistellä itseä liittyviä arviointeja. (Aho & Laine 1997, 9 ; Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014.) Siiskosen ym. (2004) mukaan itsetunnon muuttaminen nuoruudessa tai

aikuisuudessa on hankalaa. Lapsi, jolla on pulmia kehityksessään, tarvitsee erityisen paljon tukea hyvän itsetunnon rakentamiseen. Hyvä itse tunto auttaa selviämään erilaisista elämän haasteista ja ylläpitää myönteistä minäkuvaa ja tukee sosiaalisia suhteita. Heikko itsetunto voi Aro ym. (2014, 12) ja Keltikangas-Järvisen (2000, 104-105) mukaan näkyä arkuutena, epävarmuutena tai ärhäkkyytinä puolustaa itseään epäonnistuttuaan sekä kadehtimalla toisten menestystä. Nathaniel Branden (1994) artikkelissa Marsh (2005) mukaan joihinkin psykologisiin ongelmiin, kuten esimerkiksi ahdistuksesta masennukseen, alisuoriutumiseen sekä koulussa että työssä, alkoholin käyttöön, puolison pahoin pitelyyn tai lasten hyväksikäyttöön tai pahoinpitelyihin, itsemurhiin tai väkivaltarikoksiin on selvästi yhteys alhaiseen itsetuntoon. Myös kiusatuilla lapsilla on taipuvaisuus alhaiseen itsetuntoon (Marsh 2005.) AlGhamdi, Manassis & Wilansky-Traynor (2011) ovat tutkimuksessaan todenneet, että negatiivinen tai matala itsetunto on keskeinen tekijä monessa masennusteorioissa. Heikko itsetunto lapsilla on yhdistetty masennusoireisiin. Alkava masennus heikentää lapsen kuntoa ja pitkäkestoisena sillä on haittavaikutusta koko lapsen kehitykseen. Huolimatta laajoista teoreettisista tutkimuksista liittyen masennukseen, on vähän tutkimuksia minäkuvasta masentuneilla pojilla ja vain muutamia masentuneilla tytöillä. AlGhamdi ym. mukaan on selvää näyttöä siitä, että alhaisen itsetunnon ja masennusoireiden yhteys voi kuitenkin vaihdella sukupuolten välillä. Tyttöjen minäkuva oli suhteessa kognitiiviseen osaamiseen ja akateemiseen suorituskyykyyn, joka ennusti masennusoireita. Tyttöjen masennusoireet ovat myös yhdistetty negatiiviseen kehon kuvaan.

Marshin (2005) mukaan Baumeister ym. (2003) ovat sitä mieltä, että hyvä itsetunto vaikuttaa positiivisesti henkilökohtaiseen menestymiseen, onnellisuuteen ja terveellisimpiin elämäntapoihin. Kuitenkin koulutuksen näkökulmasta puuttuminen minäkäsityksen spesifeihin komponentteihin vaikuttaa voimakkaammin akateemisiin tavoitteisiin kuin itsetunnon kohottaminen. Marsh & Craven (2005) mukaan koulutuksen näkökulmasta on erittäin tärkeää huomata selväero akateemisen ja ei-akateemisen ja yleisen itsetunnon välillä. Lisäksi he ovat sitä mieltä, että minäkäsityksen spesifit alueet, ovat merkittävimpiä, kuin yleinen itsetunto, ennustettaessa akateemista käyttäytymistä. Minäkäsitys ei itsessään ole pelkästään tärkeä muuttuja, vaan pelaa myös keskeistä roolia välittäjänä muihin koulutustuloksiin. Nämä tulokset tulisi ottaa huomioon kansainvälisessä koulutuspolitiikassa ja käytännössä. Myös opettajien tulisi ottaa opetuksessaan tämä huomioon ja parantaa oppilaiden minäkäsitystä, mieluummin kuin oppimistuloksia. (Marsh 2005, 36.)

Yhteenvetona voi todeta, että akateeminen minäkäsitys vaikuttaa akateemisiin saavutuksiin, mutta itsetunnolla on vaikutusta vain vähän tai ei ollenkaan. Itsetunto mittarina yksinään ei siis ole käyttökelpoinen tai muuttujana koulutuspsykologian tuloksissa. Myös Keltikangas-Järvinen (2000, 111) toteaa, että vaikka itsetunto on tärkeä tekijä ihmisen ratkaisuihin, ei hyvä itsetunto välttämättä johda järkeviin ja yleisesti arvostettuihin päämääriin.

4.6. Minäkäsitys ja psyykkiset pulmat

Lapsilla on paljon erilaisia ongelmia, joihin he tarvitsevat apua niin koulussa, kotona kuin koko yhteisössä. Lapset tarvitsevat voimakkaita puuttumisen keinoja erilaisiin sosiaalisiin, fyysisiin, emotionaalisiin ja akateemisiin ongelmiin. Nämä tarpeet syntyvät esimerkiksi erilaisista onnettomuuksista, henkirikoksista, itsemurhista, erilaisista oppimisen ongelmista, alhaisesta motivaatiosta opiskeluun, peloista, vertaisten hylkäämisestä, kiusaamisesta tai sosiaalisten taitojen puutteesta. Bear ym. (1997) mukaan lähes 20 % tarvitsee mielenterveyshoidon palveluita. Lähes 30 % lapsista on huomattu erilaisia ongelmia esikouluikässä, ongelmia, jotka johtuvat syntymisessä aiheutuneiden ongelmien vuoksi. 18 ikävuoteen mennessä 10% - 15 % lapsista on jonkunlainen krooninen sairaus. Nämä ja muut terveyteen liittyvät ongelmat voivat aiheuttaa ongelmia lapsen kehityksessä sekä akateemisia että sosiaalisia ongelmia. Ylipainoisilla lapsilla on todettu olevan huono itsetunto. Heillä on myös taipuvaisuus masentuneeseen mielialaan ja yksinäisyyteen. Erilaiset allergiat, joita on 20 % lapsista vaikuttavat lasten poissaoloon koulusta tai vaikuttavat laskevasti lapsen keskittymiskykyyn. (Bear, Minke 2013.)

Tunteiden perustehtävä on ohjata yksilöä vuorovaikutukseen, suojella kivuilta ja edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia. Positiivisen kehityksen kannalta optimaalinen emotionoiden säätely on tärkeää. Liiallinen säätely näkyy sisäisinä ongelmina, ujoutena ja ahdistuksena, liian vähäinen säätely puolestaan impulsiivisuutena. Jos tunteiden säätely on heikkoa ja emotionaalisuus voimakasta, voi se aiheuttaa yksilölle esimerkiksi rikollisuutta. Hyvän ympäristön on kuitenkin todettu olevan suojaavana tekijänä ja tukijana tunteiden säätelyn ohjaamisessa. (Hurme (2003). Jos elinympäristö, kasvatus,

ja heikot ihmissuhteet ovat puutteelliset, voivat ne aiheuttaa vaurioita fyysiselle ja psyykkiselle hyvinvoinnillemme. Maailman terveysjärjestön WHO:n tilastojen mukaan yleisimpiä mielenterveyden häiriöitä on erilaiset ahdistus – ja mielialahäiriöt. (Nummenmaa 2010.)

Ahdistuneisuus on normaali ilmiö lapsuudessa ja usein se on lievää, mutta joissakin tapauksissa, tutkimusten mukaan noin 5 % lapsista diagnosoidaan ahdistusoireiseksi. Syyt tähän eivät ole täysin selvillä (Muris, Mayer, Freher, Ducan & Vandenhout 2010).

Psykologiset oireet ja sairaudet ovat merkittävästi todettu ympäristötekijöistä johtuviksi. Yhdysvalloissa kymmenes lapsesta on fyysisen väkivallan uhri. Joka viides lapsi elää köyhyydessä. Tutkimusten mukaan New Orleansin köyhillä alueilla tutkittaessa viides - luokkalaisia, 26% lapsista oli todistanut ampumista. 40% nähneet kuolleen ruumiin heidän naapurissaan ja 49 % oli nähnyt jonkun haavoittuneen. Erään toisen tutkimuksen mukaan Los Angelesissa vuonna 1991 todettiin 677 nuoren joutuneen ammutuksi ja 429 olivat saaneet ampumahaavoja ja 36 kuoli myöhemmin vammoihinsa. (Nolen-Hoeksema 1998, 318.) Lapsilla, jotka kohtaavat joitakin näistä suurista stressitekijöistä on suurempi mahdollisuus saada eriasteisia psykologisia ongelmia, kuin muilla lapsilla.

Lapsen ahdistuneisuushäiriön syntyyn vaikuttavat sekä biologiset tekijät että ympäristötekijät. Perintötekijöillä katsotaan olevan vaikutus lapsen tapaan kokea ympäristöä ja tapaan reagoida ulkoisiin ärsykeisiin. Oppimisteorian mukaan lapsi oppii käyttäytymisen ympäristöstään. Lapsen kokiessa pelkoa tai muita lasta kuormittavia tilanteita ympäristössään ilman aikuisen tukea, voi lapselle kehittyä ahdistuneisuushäiriö. Somaattiset eli erilaiset fyysiset sairaudet voivat myös aiheuttaa lapselle ahdistuneisuusoireita. Ahdistuneisuushäiriöt lapsilla ilmenevät pelkoina, pahanolontunteina, mutta myös erilaisina kipuina ja pahoinvointina. Oirekuvaan liittyy myös lapsen ylimääräistä uupumista, keskittymisvaikeutta, ärtyisyyttä ja univaikeuksia. Ahdistusoireet vaikuttavat myös sosiaaliseen käyttäytymiseen, fyysisiin vaaroihin ja päivittäisiin rutiineihin. Ahdistus vaikuttaa akateemisiin saavutuksiin koetilanteissa yhtä hyvin kuin ennen koetta. Se vähentää myös oppimisen strategioita, madaltaa huomiokykyä ja vie enemmän aikaa oppimistilanteissa. Tutkimusten mukaan minäkäsityksellä on suuri merkitys ja se on tärkeä tekijä myös ahdistusoireissa. (Freudenthaler & Arendasy 2013; Lönnqvist ym. 2007, 579, 581; Marsh & Martin 2011;

Macher, Paecter, Papousek, Ruggeri.) Myös Muris, Mayer, Freher, Ducan & Vandenhout (2010) ovat todenneet, että ahdistus ei aiheuta lapselle vain muutoksia tunnetilassa, vaan myös fyysisiä oireita kuten käsien vapinaa, hikoilua, epämiellyttävää tunnetta päässä ja vatsassa ja huimausta. Yksilöille, joilla on voimakkaat ahdistusoireet voi myös kehittyä muita ahdistussairauksia, kuten paniikkihäiriö tai muita elimellisiä sairauksia. Muris ym. (2010) ovat tutkineet lasten kykyä erottaa edellä mainittuja tunnetiloja. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että jo hyvin nuoret lapset pystyvät erottamaan tunnetiloja, jotka liittyvät fyysisiin oireisiin. Tunnetilojen erottamisessa on selvästi havaittu vuorovaikutuksen merkitys. Vanhempien, vertaisten ja muualta saatu tieto oireista, auttaa lasta erottamaan erilaisia tunnetiloja ahdistuksessa. Lapsen iän nousu ja kognitiivinen kehitys on myös todettu tärkeäksi osatekijäksi tunnetilojen erottelussa.

4.7 Kouluikäisen masennus

Kouluikäisen masennus katsotaan olevan voimakkaasti yhteydessä lapsen elinympäristöön. Vanhempien masennuksella ja heidän heikoilla tunteiden säätelyllä katsotaan olevan merkittävä vaikutus lapsen masennukseen ja muihin mielenterveydellisiin ongelmiin. (Compas, Keller & Foreland 2011, 334.) Kouluikäisessä masennuksen on todettu aiheuttavan useita toisiinsa liittyviä ongelmia, kuten käyttäytymisen ongelmia, alentavasti lapsen kykyyn toimia ja hänen koulumenestykseensä. Lapsi on masentuneena alakuloinen ja surullinen. Hän on välinpitämätön omasta turvallisuudestaan, ja muihin terveyteen vaikuttaviin tekijöihin, kuten päihteisiin, vääränlaisiin toimintamalleihin, jopa väkivaltaan. Masennus voi aiheuttaa myös riskiä seksuaalisessa käyttäytymisessä ja erilaisissa syömishäiriöissä. (Lönngqvist 2007; Wolfe, Dozois, Fisman & DePace 2008.) Masennus voi ilmetä myös ärtyvyytenä. Nuori kokee itsensä syrjityksi, vähättelee itseänsä, vetäytyy sosiaalisesti, hänen ruokahalunsa heikkenee, unen tarve lisääntyy tai vähenee. Kouluikäisen masentuneisuutta ilmenee yhtä paljon pojilla kuin tytöillä, mutta masennuksen yleisyys kasvaa selvästi 13 ikävuoden tienoilla. (Costello & Angold 2011, 25.) Nuoruusiässä myös sukupuolierot kasvavat. Ahdistuneisuushäiriöt ja erilaiset masennustilat ovat yleisimpiä tytöillä. (Foster, Heier, Leitzell ym. 2011). Psykologiassa on pitkään tutkittu minäkäsitystä alueilla, minkälainen yksilö todellisuudessa on, ja minkälainen on yksilön

ihanteellinen kuva itsestä eli minkälainen yksilön tulisi olla. (Marsh 2005, 73). Berg & Klinger (2009) toteavat, että tutkimuksissa on yhdistetty yleisen minäkäsityksen ja lapsuuden masennuksen yhteys. Minäkäsityksen, sen osa-alueiden ja masennuksen yhteydestä ei kuitenkaan ole paljon tutkimuksia. Koulukontekstissa he löysivät tutkimuksessaan, oppilaiden itsearvioinneissa, että masennus oli selvästi korkeampaa pojilla kuin tytöillä ja masennus kohdistui oppiainekohtaisesti. (Berg & Klinger 2009.)

On selvästi havaittu, että psykologien työmäärästä suuri osa on lasten ja nuorten psykologisia tutkimuksia. Nämä tutkimukset johtuvat viimevuosina lisääntyneistä neuropsykologisista kehityksen erityisvaikeuksista ja sosioemotionaalisten ongelmien yhteydestä oppimisvaikeuksiin. On myös selkeästi havaittu, että jos lapsen oppimiseen liittyviä perusvaikeuksia ei huomata tarpeeksi ajoissa ja niihin ei puututa, lapselle alkaa kehittyä muita ongelmia, jotka näkyvät esimerkiksi opiskelumotivaation puutteena tai käyttäytymisen pulmina.

5. Minäkäsitys ja fyysiset kyvyt

Tutkimukset osoittavat, että ahdistushäiriöt ovat selvästi lisääntyneet viimevuosina. Ekornås, Lundervold, Tjus & Heiman (2010) mukaan lasten motoristen taitojen kehityshäiriöt on tunnustettu lisäävän ahdistuneisuushäiriön kehittymistä. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että heikentyneet motoriset kyvyt vaikuttavat kykyyn toimia omassa ympäristössä ja hallita sitä. Toimimisen ja hallinnan puute vaikuttavat näin ollen lapsen kyvykkyyden minäkuvaan. Urheilussa palaute suorituskyvystä tulee suurimmaksi osaksi vertaispalautteena ja heikkomotorisilla lapsilla oli epäonnistumisen pelko tai pelko vertaisten kritiikkiä kohtaan. Tämä ei ainoastaan vähentänyt lasten motoristen taitojen harjoittamista ja osallistumista sosiaalisesti, vaan vaikutti heidän omaan arviointiinsa sosiaalisessa ja fyysisessä osaamisessa. Heidän sosiaalinen hyväksyntä oli myös alhainen ja vaikutti alentavasti heidän minäkäsitykseensä. (Ekornås ym. 2010; Marsh & Martin 2011.)

Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen & Cantell (2014) tutkivat onko minäkäsityksellä, motorisilla taidoilla ja psykososiaalisella hyvin voinnilla yhteyttä nuorilla tytöillä. He toteavat, että vaikka heidän tutkimuksensa on tehty pienessä Suomessa, on se linjassa muiden tutkimusten kanssa, että heikot motoriset taidot ovat yhteydessä itsearvostukseen ja emotionaalisiin ongelmiin. Lisäksi heidän tutkimuksensa osoittaa, että minäkäsityksellä on merkittävä rooli, miten koetut motoriset taidot vaikuttavat sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin, erityisesti ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen. Heidän tutkimuksensa osoitti fyysisellä minäkäsityksellä, osaluueella fyysiset kyvyt, oli voimakas yhteys psykososiaalisesti, esimerkiksi vertaisongelmiin. Jos oppilas oli hyvä motorisissa taidoissa, oli hänellä hyvät vertaissuhteet ja vähemmän emotionaalisia ongelmia. (Viholainen, Aro, Purtsi, Tolvanen & Cantell 2014.)

Emck, Bosscher, Beek & Doreleijers, (2009) ovat myös todenneet, että heikko minäkäsitys on laajasti löydetty ilmiö lapsilla, joilla on emotionaalisia, käytös- ja laajempia kehityshäiriöitä liittyen motoriseen osaamisen minäkuvaan. Emck ym. mukaan lapset, joilla on kehityksellisiä häiriöitä tai emotionaalisia sairauksia ovat rajoitettuja osallistumiseen peleihin ja leikkeihin ja tämä voi johtaa syrjäytymiseen ja

lisääntyviin häiriöihin psykososiaalisessa ja fyysisessä kehityksessä. (Emck, Bosscher, Beek & Doreleijers 2009.)

Englantilaisessa tutkimuksessa, Sigurdsson ym. (2002) artikkelissa Ekornås ym. 2010) mukaan pojilla, joilla oli heikot motoriset kyvyt, oli kolminkertainen riski ahdistuneisuusoireisiin. Nämä oireet olivat taas yhteydessä myöhempään ahdistuneisuuteen ja masennusdiagnoosiin. He löysivät tutkimuksessaan myös yhteyden heikon minäkäsityksen, heikon fyysisen minäkuvan ja heikkojen koordinaatiotaitojen välillä. Norjalainen tutkimus Kristensen & Torgensen (2008) osoittaa, että sosiaalinen ahdistuneisuus on yhteydessä motorisiin taitoihin. Merkittävä osa näistä lapsista täytti myös ADHD – diagnoosin. (Ekornås ym. 2010).

Liikunnan vaikutusta vaikutuksia minäkäsitykseen on tutkittu melko paljon. Historiassa on kuitenkin keskitytty paljon urheiluun ja ulkopeleihin. Fyysiseen minäkäsitykseen liittyy myös olennaisena fyysinen kunto ja motoriset kyvyt, jotka liittyvät olennaisena fyysisiin suorituksiin. Tutkimuksissa on todettu, että asianmukaisilla liikuntaohjelmilla on vaikutus minäkäsitykseen positiivisesti. (Raappana, Vallittu, Rintala (1996); Lintunen (1995). Fyysisellä liikunnalla on todettu olevan kriittinen merkitys lasten ja nuorten terveyteen, kuitenkin on todettu, että viimeisten vuosikymmenten aikana nuoret ovat vähemmän aktiivisia monissa erilaisissa liikkumiseen liittyvissä konteksteissa. Vähäisen liikkumisen on myös todettu johtuvan länsimaisen elämäntavan muuttumisesta. Yhteiskunnan teknistyminen ja olosuhteet yleisesti eivät kannusta fyysiseen aktiivisuuteen ja se näkyy kansanterveydellisesti fyysisen kunnan heikkenemisenä. (Kauravaara 2013). Henkilöillä, jotka ovat säännöllisesti aktiivisia liikkumisessa, on todettu säilyvän hyvä toimintakyky, heillä on pienempi riski sairastua erilaisiin rappeumasairauksiin, psyykkisiin häiriöihin kuten ahdistukseen ja masennukseen. Säännöllisen liikunnan on myös todettu ehkäisevän erilaisia somaattisia sairauksia. Fyysiseen liikuntaan sekä sen syihin että seurauksiin ja fyysisiin saavutuksiin, fyysisellä minäkäsityksellä on todettu olevan suuri merkitys. Tutkimukset osoittavat, että positiivisella fyysisellä minäkäsityksellä on vaikutus myöhempään suorituskyykyyn, esimerkiksi siirryttäessä ala-asteelta lukioon. Positiivinen fyysinen minäkäsitys ennustaa suurempaa osallistumista liikuntaan ja fyysinen aktiivisuus lisää positiivista minäkäsitystä. Tämä on todettu myös Marshin laajoissa tutkimuksissa 270 eliittiuimareille 30 eri maasta. Tutkimukset osoittivat, että voimakas fyysinen minäkuva

myötävaikutti parhaimpiin sijoituksiin eliittuurheilun huipulla. (Marsh & Martin 2011; Cumming, Standage, Loney, Gammon, Nevilla, Sherar & Malina 2011.)

Heikolla fyysisellä minäkäsityksellä on heikentävä vaikutus fyysisiin suorituksiin ja psykososiaaliseen hyvinvointiin. Tutkimukset osoittavat, että varsinkin nuorilla tytöillä fyysinen kypsyminen vaikuttaa alentavasti fyysiseen käsitykseen itsestä ja heikentää tyttöjen osallistumista urheiluun. (Gumming ym. 2011). Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White & Lubans (2014) löysivät meta-analyysissä tutkimuksessaan merkittävän yhteyden liikunnan ja fyysisen minäkäsityksen osa-alueiden välillä lapsilla ja nuorilla, jossa myös ikä ja sukupuoli olivat keskeisiä tekijöitä. He toteavat tutkimuksessaan tuloksissa, että yleinen fyysinen minäkäsitys, koettu osaaminen ja koettu kunto vaikuttavat nuorten fyysiseen aktiivisuuteen käyttäytymiseen.

6. Minäkäsitys ja fyysinen ulkonäkö

6.1 Kehon idealisoiminen

Nuoruus on kriittinen aikakausi, jolloin kehossa tapahtuu dramaattisia muutoksia fyysisessä, psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Irrottautuminen lapsuuden tunnesuhteista ja samanaikaiset kehon muutokset voi aiheuttaa nuorella tilapäisen negatiivisen tunnevarauksen. Murrosikäinen voi tuntea itsensä yksinäiseksi, irralliseksi, jäävänsä vaille välittämistä ja jopa vierastaa omaa kehoaan ja inhota sitä. Minäihanne voi viestittää malleista: ”sinun pitäisi olla tällainen ja et saa olla tällainen.” Jos minäihanne ei täytä näitä vaatimuksia voi se johtaa nuorella alemmuuden tunteeseen ja häpeään. (Keinänen & Engblom 2007.)

Näinä aikakausina nuoret ovat erittäin huolissaan varsinkin heidän kehon painosta ja muodosta. Minäkuvan ja ruumiinkuvan välillä on selvä yhteys, jota muokkaa biologisten, psykologisten vaikutteiden lisäksi kulttuuriset vaikutteet sekä nuoren itsensä muokkaamat tulkinnat. (Ojala (2011.) Koettu paino on yksi tärkeimmistä ulottuvuuksista mistä muodostuu määritelty kehon kuva. (Tang, Yu, Du, Ma, Zhu & Liu 2010.) Fyysiset muutokset kehossa voivat aiheuttaa nuorelle negatiivisen minäkuvan muodostumisen. (Crocker, Sabston, Forrestor & Kowalski 2003.) Monet tytöt pyrkivät kohti ideaalikehonkuvaa, vaikka se on usein mahdotonta ja pyrkimyksissään ideaalikehonkuvaan nuoret tytöt ottavat joskus suuriakin riskejä (Fourie & Lessing 2010.) Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että monelle nuorelle kehon paino ei vain tuntunut olevan tärkeä näkökohta elämässä, vaan nuoret näkivät, ettei koskaan voi olla liian laiha. (Fourie & Lessing 2010).

Kansainvälisissä tutkimuksissa ihannevartalosta ja koetusta kehon kuvasta ja painosta sukupuolierot ovat selvästi nähtävissä myös suomalaisten osalta. Ojalan tutkimuksessa (2011) pojista 20% pitivät painoaan sopivana tai liian laihana, kun taas tytöistä 40% piti itseään liian lihavana. Tutkimus osoitti, että ihannevartalokuvien määrä on lisääntynyt myös Suomessa samoin kuin naisten ja miesten esineellistäminen valtamediassa.

Nuoruudessa, varsinkin tytöt ovat hyvin kriittisiä heidän fyysisestä ulkomuodostaan. Heidän itsearvostuksensa ja käsitys sosiaalisista suhteista liittyy läheisesti heidän kehon kuvaansa. Fourien ja Lessingin (2010) tutkimuksessa haastateltavat neljä kuudesta reagoi negatiivisesti heidän kehon ulkonäköönsä. ”Lantioni on liian iso, keskeltä olen liian ohut” , ”toivoisin hiusteni olevan pidemmät” , ”ihoni ei ole pehmeä” , ja ”olen aina toivonut kauniimpia sääriä”. Suhdetta vastakkaiseen sukupuoleen eräs kuvasi: ” Pojat ovat kiinnostuneempia minusta, jos olen pudottanut painoani” ja ”kehon paino on suurin tekijä naisella ollakseen houkutteleva”. (Fourie & Lessing 2010.)

Ojalan (2011) mukaan negatiivisen kehonkuvan ilmenemismuodot vaihtelevat lievistä epäviehättävyyden tuntemuksista, arjen toimintoja haittaaviin ulkonäköä koskeviin pakkomielteisiin. Tutkimukset osoittavat myös, että yksilöt voivat olla syrjittyjä esimerkiksi painon, sukupuolen, iän, sosioekonomisen aseman johdosta. Tämä puolestaan aiheuttaa leimautumista henkilön minäkuvassa. (Marsh 2005). Kathryn & Furlong (2000); Granillo, Grokarikaylor, Delva & Castello (2011) ovat todenneet, että syömisongelmat ovat kasvava huolenaihe. Amerikassa joka vuosi miljoonia ihmisiä koskettaa vakavat tai hengenvaaralliset syömishäiriöt. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että syömishäiriöitä esiintyy kaikissa ikäryhmissä, roduissa, sukupuolissa myös erilaisista ekonomisista taustoista tulleissa henkilöissä, mutta suurimmaksi osaksi ne koskettavat teini-ikäisiä ja nuoria naisia. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että tyytyväisyydellä omaan kehoon ja minäkuvan välillä on suuri yhteys. Kehon tyytyväisyyteen vaikutti yhteiskunnalliset standardit sekä toisten ihmisten arvioilla oli vaikutusta tutkittavien kehon muotoon ja painoon liittyviin asenteisiin. Myös vanhempien asenteilla on todettu olevan myös vaikutusta lasten syömiskäyttäytymiseen. Granillo ym. toteavat, että syytä syömishäiriöihin on ennen kaikkea heikko fyysinen minäkäsitys, joka kohdistuu ulkonäköön ja ahdistusoireet. Lisäksi heidän tutkimuksensa Chilen nuorille tytöille osoitti syömishäiriöiden syiksi heikot perhesuhteet. Kathryn ym. mukaan vanhempien positiivinen kehon kritiikki ja vertaisten positiivinen arviointi vaikuttaa myös lapsen kehon tyytyväisyyteen ja minäkäsitykseen ja päinvastoin. (Kathryn & Furlong 2000). Myös Ojalan (2011) mukaan positiivisen kehon kuvan ja kehon tyytyväisyyden muodostumisessa on todettu säännöllinen lounaan syöminen ja ateriointi perheen kanssa positiivisessa ilmapiirissä, sekä kiintymys ja hyväksyntä perheen ja tovereiden taholta. Nuorta tulisi myös tukea kykyyn kritisoida kulttuurisesti muotoutuneita kauneushanteita ja kykyä olla rakentamatta omanarvontuntoa pelkästään

ulkonäölle. Huono kehon kuva voi haitata yksilön omaa interpersoonallista kasvua, sekä vaikuttaa negatiivisesti suhteessa vastakkaiseen ja samaan sukupuoleen. (Fourie & Lessing 2010). Salmisen (2012) mukaan Korealaiskoululaisille tehdyssä tutkimuksessa pojat arvioivat itsensä fyysisesti pätevimmiksi ja olivat tyytyväisempiä fyysiseen ulkomuotoonsa kuin tytöt. Fyysinen pätevyys ja tyytyväisyys ulkonäköön olivat yhteydessä vastakkaisen sukupuolen hyväksyntään. Salmisen (2012) mukaan myös Amerikkalaisissa tutkimuksissa on hyvien fyysisten kykyjen ja urheilusuoristusten parantavan oppilastovereiden antamaa suosiota.

6.2 Kulttuuriset paineet minäkuvalle

Kehomme ja vartalomme ovat erilaisia: olemme erikokoisia, erinäköisiä ja toimimme eri tavalla ja kehossamme elää jatkuvassa muutoksessa. Silti tämän muutoksen keskellä kaupallistunut mediathteiskuntamme pyrkii idealisoimaan ja esineellistämään kehon korkealle tasolle. Muotilehdet, barbienuket ja kauneuskilpailut antavat mallin aina laihemmille ihmisille. Laihuuden ihannointi on lisännyt Länsi-maissa huomattavasti erilaisia syömiseen liittyviä ongelmia, kuten anorexiaa ja bulimiaa. Vastakkaisena ilmiönä on taas lasten nuorten ja aikuisten ylipaino, joka aiheuttaa syrjintää ja muita oheisia sairauksia. Ojala (2011) mukaan länsimaissa esiintyy kaksijakoinen nuorten paino ongelma. Osa nuorista kärsii laihduttamisesta johtuvasta aliravitsemuksesta ja osa taas ylipainoisuudesta. Kehon idealisointi ja kehon kontrollin vaatimukset ovat nousseet korkealle saaden samalla kehon torjumisen ja mahdollisen häpeän. Jo lapset ovat hyvin tietoisia niin sanotun ja kaupallisen normaalin vaatimuksista, jotka koskevat vaatedusta, kehon kokoa, kävelytyyliä, liikkumista tai puhetyylejä. Tämä voi osaltaan lisätä sekä lapsissa, että nuorissa psyykkisiä pulmia. Ojala (2011); Willows ym. (2013) ovat todenneet, että lapset omaksuvat uskomukset ja asenteet optimaalisesta kehonkuvasta massamediasta ja televisiosta. Heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että tytöt ovat alttiimpia näille vaikutteille. Tang, Yu, Du, Ma, Zhu & Liu (2010) ovat myös todenneet, että ideaalikehonkuva muodostuu usein massamediasta, muista kulttuureista ja vertaisten asenteista. Nämä toistuvat viestit aiheuttavat paineita yksilön ruumiin kokoon ja painoon. Heidän mukaansa sosiaalisen paineen vuoksi tytöt pudottivat painoan ollakseen sosiaalisesti hyväksytyjä. Kiinalaiset nuoret varsinkin suurkaupungeissa ovat

omaksuneet länsimaisen kehon muodon, joka on hoikka. Suurkaupunki nuoret ovat hyljänneet vanhan uskomuksen, että lihavuus ja vauraus kuuluvat yhteen.

Tyytymättömyys kehon painoon nuoruudessa on riski sairastua syömishäiriöihin. Tang ym. mukaan dieetikäyttäytymisessä USA:ssa on raportoitu oksentamista ja erilaisia laihdutuspillereitä. Kiinassa nuorten dieetikäyttäytymiseen liittyi voimakasta laihduttamista. He löysivät tutkimuksessaan negatiivisen kehon kuvan sekä ylipainoisilla että alipainoisilla liittyvän depressiivisyyteen ja ahdistuneisuuteen. Se aiheutti myös jossain määrin poissaoloja koulusta. (Tang, Yu, Du, Ma, Zhu & Liu 2010.) Koettu ylipaino on Ojalan (2011) mukaan todettu tärkeimmäksi tekijäksi ahdistuneisuudessa ja masentuneisuudessa, somaattisissa vaivoissa, käyttäytymisongelmissa ja sosiaalisten ongelmien ennustajana.

Marshin ym. (2005) kansainväliset tutkimukset kehonkuvasta tukevat käsitystä minäkäsityksen moniulotteisuudesta ja osoittavat tuloksilla olevan merkitystä teoreettiseen ja käytännön vaikutuksiin. Heidän tutkimuksensa kehonkuvasta silhuettipiirroksista hyvin laihaista hyvin lihavaan, opiskelijoiden tuli merkitä, mikä on eniten heidän kaltaisensa ja minkälaisia he haluaisivat olla. Tutkimuksen tuloksissa huomattiin samankaltaisuutta kiinalaisten ja australialaisten opiskelijoiden ideaalisessa kehon kuvassa, mutta tutkimuksessa ilmeni myös merkittäviä kulttuurisia eroavaisuuksia. Salmisen (2005) mukaan vallitsee selvä ero hallitsevassa minäkäsityksessä läntisen ja itäisen kulttuurin välillä. Länsimaisessa kulttuurissa korostetaan yksilön itsenäisyyttä, kun Aasiassa, Afrikassa ja osin Etelä-Euroopassa painottuu yhteisöllisyys. Australian opiskelijat, varsinkin tytöt painottivat laihuutta, jolla on huomattava vaikutus heidän minäkäsitykseen ja myös itsetuntoon. Tätä vastoin hongkongilaisilla opiskelijoilla oli vähemmän kiinnostusta laihuuteen ja kehon kuvalla oli vähemmän vaikutusta minäkäsitykseen ja ei lainkaan itsetuntoon. Kiinalaisilla tytöillä oli lihavampi kehon kuva kuin kiinalaisilla pojilla. Nämä tulokset heijastavat lihavuuden olevan hyväksytympää Kiinassa kuin Länsi- maissa. Tulokset osoittavat myös heikon terveystasvatuksen Kiinassa, lihavuuden osalta. (Marsh 2005, 77.)

Lau, Lee, Randwell, Yu, Sung (2004) huomasivat tutkiessaan ala-asteen oppilaita, että kehon perfektionisuus ja sosiaalisen ideaalisen kehon muoto, koskettaa jo hyvin nuoria, jopa kahdeksan vuotiaita lapsia. He toteavat, että varhainen kehon idealisointi voi saada aikaan vaurioita lapsen emotionaalisessa kehityksessä. Lisäksi he ovat sitä mieltä, että

Läntisissä maissa lapset kasvavat epärealistiseen kehon muotoon. Tutkimuksessaan he löysivät, että kulttuureilla ja iällä on merkittävä rooli suhteessa kehon kuvaan ja fyysiseen minäkäsitykseen, koska erilaisilla kulttuureilla on erilaiset käsitykset hyväksyttävästä kehon kuvasta. Heidän tutkimuksensa tarkoitus oli suunniteltu tutkimaan yhteyttä ruumiin koon ja yleisen itsetunnon välillä ja vaikutusta yleiseen fyysiseen minäkäsitykseen. Tutkimuksessaan he löysivät Hong Kongilaisen kulttuurin antavan erilaiset vaikutteet yleiseen fyysiseen minäkäsitykseen kuin Länsi-maissa, korrelaatiot olivat matalampia, kuin Länsi-maissa. Heidän mielestään se voi johtua siitä, että kiinalaiset lapset ovat kevyempiä, kuin amerikkalaiset lapset. Lisäksi he toteavat, että kiinalaiset lapset saavat vähemmän vaikutteita epärealistiseen mediakuvaan, joka voi vaikuttaa negatiivisesti lapsien kehon kuvaan ja fyysiseen minäkäsitykseen. (Lau, Lee, Randwell, Yu, Sung 2004.)

Willows, Ridley, Raine & Maximova (2013) ovat tutkimuksessaan Pohjoiskanadalaisille lapsille osoittaneet, että korkea painoindeksi on yhdistetty matalaan minäkäsitykseen ja kehonkuvan epätyytyväisyyteen. Korkean painoindeksin omaavat lapset olivat minäkäsityksen ja sen eriosa-alueiden mittauksessa tyytymättömiä ulkonäkönsä. Minäkäsityksen osa-alueiden mittaukset osoittivat lisäksi huonoa itsetuntoa kehonkuvassa, tunteessa olla epäviehättävä. He olivat myös erityisesti vaivautuneet fyysisestä ulkonäöstään. Nämä lapset, jotka olivat tyytymättömiä ulkonäkönsä, joko sosiaalisista paineista tai persoonallisista paino- huolista johtuen, olivat myös alttiita syömishäiriöille ja vähemmän todennäköisempiä hyväksymään terveyskäyttäytymisen, kuin lapset, joilla oli positiivinen tunne kehoaan kohtaan. Lapsilla, joilla oli korkea painoindeksi, oli myös alhainen yleinen minäkäsitys, älykkyys ja kouluminäkäsitys. Alhainen minäkäsitys taas johti lapsilla epävarmuuteen itsestään, heillä oli puutteita luottamuksessa, he tunsivat itsensä epäsuosituksi ja heillä oli heikot suhteet perheenjäseniinsä. Matala älykkyys ja kouluminäkäsitys vaikeuttivat heitä merkittävästi heidän kouluun liittyvissä tehtävissään. (Willows, Ridley, Raine & Maximova 2013; Ghans, Kenny&Ghany 2003.)

Falkner, Neumark-Sztainer, Story, Jeffery, Beuhring & Reshick (2012) toteavat, että lapsen ylipainoon liittyivät haitalliset sosiaaliset, koulutus, psykologiset ja tulevaisuuden tavoitteet. Tämän yhteyden he löysivät voimakkaampana ylipainoisilla tytöillä. Alipaino pojilla vaikutti heidän ystävyysuhteisiinsa ja vanhempiensa huolenpitoon alentavasti. Tytöt ajattelivat itsestään olevansa huonoja koulussa. Ylipaino

vaikutti koulusta poissaoloihin ja luokan uusimiseen. Ylipainoiset lapset olivat usein leimattuja rumiksi, tyhmiksi ja laiskoiksi. Heidän mukaansa tutkimus lasten piirroksista, jotka kuvasivat erilaisia fyysisiä ominaisuuksia, myös vammoja, osoittivat, ylipainoisen lapsen olevan vähiten haluttu leikkitoveri. (Falkner, Neumark-Sztainer, Story, Jeffery, Beuhring & Reshick 2012.)

Ihmisruumiin määre johdetaan niin sanotusta sovitusta ennusteyhtälöstä. Lasten tutkimukset ovat puhtaasti antropometrisiä. (Drewett, Corbett & Wright 2006). Heidän tutkimuksestaan käy ilmi, että lapset, joilla oli alhainen painon nousu ensimmäisen ikävuoden aikana, olivat lyhyempiä ja keveämpiä, kuin ikätoverinsa. Heillä oli lisäksi suhteellisen kestävä matalampi ruokahalu ja painoindexi murrosiässä. Tutkimuksessa käy myös ilmi, että alhainen painonnousu oli yhteydessä sydän ja verisuonitauteihin, mikä voisi johtaa masennusoireiden kautta huonoon terveyteen. Drewett ym. (2006) ovat sitä mieltä, että se voisi selittää myös syyn itsemurhiin ja muihin fyysisiin sairauksiin nuorella iällä. Tutkimuksessa ei kuitenkaan löydetty suoraa yhteyttä emotionaaliseen kehitykseen lapsena, mutta selvästi syyn joutua kiusatuksi ja kohonneeseen masennusoireisiin murrosiässä. Aliravitsemuksella lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa on todettu olevan myös yhteys myöhempään alhaisempaan älykkyyteen. Huomattavaa heidän tutkimuksessaan oli perheen merkityksellä, varsinkin äitien ongelmat voivat siirtyä lapselle. Alhaisella painonnousulla on todettu olevan suhteellisen korkea periytyvyys. (Drewett, Corbett & Wright 2006.)

7. Yhteenveto

Minäkäsitys on järjestäytynyt, hierarkkinen käsitysrakennelma, joka muodostuu käsityksestä omasta itsestä, vertaamisesta muihin ihmisiin, läheisten ihmisten arvioinneista ja kannanotoista, roolimalleista, palkitsevista ja rankaisevista kokemuksista. Minäkäsitys rakentuu yleisestä minäkäsityksestä kärjessä, joka jakautuu akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen. Akateeminen minäkäsitys jakautuu vielä tehtäväkohtaisiin osa-alueisiin ja ei-akateeminen fyysiseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen minäkäsitykseen. Fyysinen minäkäsitys saa vielä osa-alueet fyysiset kyvyt ja ulkonäkö. Minäkäsitys vaikuttaa henkilön asenteisiin, käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa ja tulevaisuuden valintoihin spesifeillä akateemisilla alueilla. Marshin (2005) mukaan minäkäsityksessä on erityisesti huomattava sen moniulotteisuus.

Minäkäsitys kehittyy jo varhaislapsuudessa. Lapsi vertaa jo varhain omaa toimintaansa muiden toimintaan ja hänelle merkityksellisten ihmisten antama palaute vaikuttaa hänen toimintaansa. Lasten minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttaa suuresti vanhempien, opettajien ja muiden ohjaajien ja valmentajien antama palaute ja reaktiot. Myös sukupuolierot ovat näkyvissä arvioinnin antamisen merkityksessä. Nuoruudessa tytöille merkitsee vertaisten arvioinnin lisäksi läheisten aikuisten arviointi, kun taas pojille vertaisten arviointi. (Weiss, Ebbeck & Horn 1997.) Tutkimukset osoittavat myös, että lapsen iän nousu ja kognitiivinen kehitys lisää lapsella minäkäsityksen eri alueiden eriytyneisyyttä ja kykyä arvioida niitä. Myös sukupuoli ja kulttuuri ovat merkittäviä tekijöitä suhteessa fyysiseen minäkäsitykseen, esimerkiksi kehon kuvaan. (Lau, Lee, Randwell, Yu, Sung 2004 ; Marsh 2005 ; Hu, Kantawang & Yang 1999.)

Minäkäsityksen mittaamiset ovat laajalti keskittyneet minäkäsityksen akateemisille alueille, ja minäkäsityksen ei-akateemisten alueiden kuten fyysisen ulkonäön ja fyysisten kykyjen mittaukset ovat jääneet vähemmälle. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää onko fyysisellä minäkäsityksellä yhteyttä psyykkisiin pulmiin. Tämän tutkimuksen taustateorian on Marshin minäkäsitysteoria. Marsh on käyttänyt teorian luomiseen Shavelsonin (1976) mallia minäkäsityksestä.

Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että minäkäsityksellä on potentiaalinen vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, psykologiseen hyvinvointiin ja myös masentuneisuuteen. (Berg, Klinger 2009 ; Marsh 2005). Heikko minäkäsitys laskee mielialaa vaikuttaen lapsen kykyyn toimia. Se laskee myös lapsen koulumenestystä ja vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen toimintaan. (Berg, Klinger 2009 ; Marsh 2005). Macher, Paecter, Papousek, Ruggeri, Freudenthaler & Arendasy (2013) löysivät tutkimuksessaan korkean matemaattisen minäkäsityksen suojaavan opiskelijoita ahdistuneisuuden kokemuksilta matemaattisissa koetilanteissa. He löysivät tutkimuksessaan matemaattisen minäkäsityksen ja kiinnostuksen vaikuttavan positiivisesti suoraan koetilanteeseen. Korkea matemaattinen minäkäsitys lisäsi myös kognitiivista kapasiteettia, vaikuttaen myös emotionaalisesti omiin kykyihin ja lisäsi kiinnostusta myös kyseiseen opittavaan aineeseen.

Tutkimukset osoittavat selvän yhteyden minäkäsityksen ja mielenterveyden faktoreiden välillä. (Marsh 2005). Tutkimuksista käy myös selvästi ilmi että erilaiset vammat ja heikot motoriset taidot alentavat minäkäsitystä. (Ekornås ym. 2010 ; Emck ym. 2009). Heikolla minäkäsityksellä akateemisilla alueilla on todettu olevan yhteys emotionaalisiin vaikeuksiin, samoin masennukseen. (AlGhamdi, Manassis & Wilansky-Traynor 2011). Heikko minäkäsitys on löydetty lapsilla, joilla on emotionaalisia vaikeuksia, laajempia käytös- ja kehityshäiriöitä. (Luft ym. 2008). On myös todettu, että lievästi kehitysvammaisten ja oppimisvaikeuksisten lasten sijoittamisella normaaliluokkaan on seuraus heikkoon minäkäsitykseen. (Marsh 2005 ; Al Zyoudi 2010 ; Bear, Clever & Proctor 1991). Alhainen minäkäsitys on yhdistetty negatiiviseen kehon kuvaan, sekä yli- ja alipainoisilla liittyen depressiivisyyteen ja ahdistuneisuuteen. (Hu, Kantawang & Yang 1999 ; Tang, Yu, Du, Ma, Zhu & Liu 2010).

Tutkimusten perusteella niillä vammaisilla, joilla on heikot mahdollisuudet integroitua ja työllistyä yhteiskunnan eri sektoreilla, on liitetty minäkäsityksen heikentyminen (Luft, Harman, Koenig, Nixon-Cave & Gaughan 2008). Vammaiset lapset vertaavat itseänsä normaaleihin lapsiin ja huomaavat kehityksensä olevan poikkeavaa, vertaaminen aiheuttaa heikon minäkäsityksen kehittymisen. Vammaisilla on myös monesti negatiivinen kehon kuva, joka vaikuttaa heillä myös fyysisen, akateemisen ja sosiaalisen minäkäsityksen muodostumiseen. Lapsilla, joilla on korkea painoindeksi, on

tutkimuksissa löydetty alhainen minäkäsitys. (Halder & Datta 2002 ; Willows, Ridley, Raine & Maximova 2013).

Tämä tutkimus on jatkoa Itä-Suomen Erityisopetuksen ISKE- hankkeessa aloitetulle tutkimukselle. Tutkimuksen aineisto on kerätty hankkeeseen osallistuneiden peruskoulun viidennen luokan oppilailta (n=588) ja tutkimukseen on osallistunut myös opettajat (n= 273). ISKE- hanke liittyi KELPO- hankkeeseen, jossa keskeisenä oli etsiä työkaluja varhaisen puuttumisen malliin. Vastuuhenkilönä ISKE- hankkeessa oli professori Hannu Savolainen. Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää ja löytää tulosten avulla onko fyysisellä minäkäsityksellä yhteyttä psyykkisiin pulmiin. Tutkimusote on kvantitatiivinen, eli määrään perustuva ja tiedot on kerätty kysymyslomakkeen avulla. Aineisto on käsitelty SPSS- for Windows tilasto-ohjelmalla. Muuttujista fyysinen ulkonäkö, fyysiset kyvyt, sisäiset ongelmat lasten arvioimana ja sisäiset ongelmat opettajien arvioimana on tutkittu korrelaatiot. Tutkimusta jatkettiin regressioanalyysillä. Regressioanalyysi osoitti, että koko ryhmän tasolla, muuttuja fyysiset kyvyt oli selvästi vahvempi psyykkisten pulmien selittäjä kuin fyysinen ulkonäkö. Erityisopetuksella oli myös selvä yhteys psyykkisiin pulmiin. Sukupuolella ei ollut omaa vaikutusta psyykkisiin pulmiin, kun muut mallissa olevat tekijät oli huomioitu.

8. Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat

Edelliset tutkimukset osoittavat selvästi minäkäsityksellä olevan vaikutusta nuoren psyykkiseen hyvinvointiin. Sillä on myös vaikutusta kehon kuvaan ja saavutuksiin sekä akateemisilla alueilla että muilla elämän alueilla. Positiivinen minäkäsitys johtaa positiivisiin tuloksiin lapsen ja nuoren hyvinvoinnissa ja heikko minäkäsitys heijastuu negatiivisesti suhtautumisessa itseen ja muihin saavutuksiin. Heikko minäkäsitys heikentää nuoren osallistumista ja näin ollen myös fyysisten taitojen kehittymistä.

Minäkäsityksen laajat tutkimukset ovat keskittyneet suurelta osin akateemisille alueille ja minäkäsityksen ei-akateemisten osa-alueiden, kuten fyysisen ja sosiaalisen minäkuvan tutkimukset ovat jääneet vähemmälle. Monet tutkimukset ovat myös keskittyneet normaaleihin tai sairaalloisesti poikkeaviin. Tämä tutkimus keskittyy minäkäsityksen osa-alueeseen fyysinen minäkäsitys, joka jakautuu fyysisiin kykyihin ja fyysiseen ulkonäköön. Tämän tutkimuksen tarkoitus on löytää onko fyysisellä minäkäsityksellä yhteyttä psyykkisiin pulmiin. Tässä tutkimuksessa opettaja on satunnaisotoksella valinnut oppilaat tutkimukseen ja oppilaita on tutkittu standardoidulla tutkimusmenetelmällä.

8.1 Tutkimuskysymykset

1. Onko fyysinen minäkuva yhteydessä psyykkisiin pulmiin opettajan ja oppilaan arvioimana?
2. Onko tämä yhteys erilaista tytöillä ja pojilla?
3. Onko tämä yhteys erilaista erityisoppilailla ja yleisopetuksen oppilailla?
4. Kumpi fyysisen minäkuvan osa-alueista selittää voimakkaimmin opettajan tai oppilaan arvioimia psyykkisiä pulmia?
5. Muuttaako sukupuolen tai erityisopetuksen tiedon huomioiminen minäkuvan suhteellisia yhteyksiä psyykkisiin pulmiin?

8.1 Menetelmät ja osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Itä-Suomen Erityisopetuksen kehittämisverkoston- ISKE-projektin aikana. Tutkimukseen osallistui oli 5- luokan oppilaat, $n=588$. Aineisto on kerätty Vahvuudet ja Vaikeudet kyselylomakkeella, joka on testattu suomalaisella aineistolla.

Tässä tutkimuksessa minäkäsitystä on mitattu muuttujilla fyysinen ulkonäkö, fyysiset kyvyt, psyykkiset pulmat nuorten itsensä arvioimana, nuorten psyykkiset pulmat opettajien arvioimana. Muuttujia on mitattu Vahvuudet ja vaikeudet- kyselylomakkeella (the Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-Fin.)

Tässä tutkimuksessa Pearsonin tulomomenttikertoimien tarkastelussa muuttujien välillä ilmeni tilastollisia merkitseviä eroja. Riippuvuus on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = <.000$). Tässä tutkimuksessa korrelaatiokerroin on suoritettu kaksisuuntaisena. Korrelaatiomatriisit on tehty kaikille tutkimuskysymysten asettamille ryhmille.

8.2 Mittari

Tässä tutkimuksessa on käytetty: Vahvuudet ja vaikeudet kyselylomaketta, joka on suomenkielinen käännös laajalti käytetystä kyselylomakkeesta. SDQ-Fin kyselylomakkeen psykometriset ominaisuudet olivat suurelta osin vertailukelpoisia kansainvälisten tutkimusten tulosten kanssa. Kyselylomakkeen testaamisvaiheessa Suomessa koululaiskysely sisälsi 25 kysymystä ja kysymyksiä lasten psykiatriseen hoitoon hakeutumisesta, syömisongelmista ja alkoholin käytöstä. Kyselyyn vastasi tuolloin vanhemmat, opettajat ja nuoret itse Laitilassa, Pyhärannassa, Salossa ja Rovaniemellä vuonna 1998. Kyselyyn osallistui ($n= 2284$) (Koskelainen 2008.)

SDQ-Fin kokonaisongelmien asteikon sisäinen yhtenäisyys (Cronbachin $\alpha = 0.71$), arvioitsijoiden välinen reliabiliteetti (arvioitsijaparien välillä $r = 0.38 - 0.44$) sekä samanaikaisvaliditeetti (kokonaisongelmien pistemäärissä SDQ-Fin ja CBCL välinen

korrelaatio = 0.75; SDQ-Fin ja YSR välinen korrelaatio = 0.71) olivat riittävän hyviä (Koskelainen 2008.)

Kysymyslomake on huolellisesti käännetty suomeksi tutkimuksen tekijöiden ja ammattikäntäjien kanssa. Kyselylomake on lyhyt, käyttäytymisseulontakyselylomake 4-16-vuotiaille lapsille ja nuorille. Sen on kehittänyt Robert Goodman (1997), Lontoossa. Kyselylomake koostuu 25 kohdasta, viidestä erilaisesta alueesta, jotka koostuvat, käytös ongelmista, emotionaalisista oireista, hyperaktiivisuus-tarkkaamattomuus, vertais-, sosiaalisista ongelmista. Lisäksi se sisältää sekä positiivisen, että negatiivisen käyttäytymisen piirteet. Kysymyslomakkeesta on myös vastaava versio, erilaista tietoa antavaa vanhemmille, opettajille, 11–16-vuotiaille lapsille ja nuorille itselleen. Kyselylomakkeesta on myös toinen versio vanhemmille ja 3-4-vuotiaiden lastentarhaopettajille. Kyselylomaketta voivat käyttää eri mielenterveyden ammattilaiset, esimerkiksi seulontaan ja epidemiologisiin tuloksiin, kliinisiin arviointeihin ja intervention arvioinnin seurauksiin.

8.3 Aineiston analyysi

Aineistoa on käsitelty tilastollisin menetelmin. Analyysit tehtiin SPSS for Windows 17 ohjelmalla. Minäkäsityksen ja muuttujien välistä yhteyttä on tutkittu Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Muuttujien keskinäiset yhteydet ovat kuvattuna taulukoissa.

Tässä tutkimuksessa tilastollisesta merkitsevyydestä käytetään ilmaisuja seuraavasti:

Tilastollisesti erittäin merkitsevä, jos $p \leq 0,001$.

Tilastollisesti merkitsevä, jos $0,001 < p \leq 0,05$

Tilastollisesti melkein merkitsevä, jos $0,01 < p \leq 0,05$

Tilastollisesti suuntaa antava, jos $0,05 < p \leq 01$

Korrelaatiokerroin on normeerattu niin, että se vaihtelee -1:n ja 1:n välillä. Ykkösen arvoiset korrelaatiot ilmaisevat täydellistä yhteyttä. Myös negatiivisen korrelaation voimakkuus on sama kuin positiivisen korrelaation (Heikkilä 2004.) Tässä

tutkimuksessa on käytetty yleisintä kahden muuttujan välistä riippuvuutta mittaavaa Pearsonin korrelaatiokerrointa. Korrelaatiosta on tehty matriisit, josta voidaan katsoa muuttujien väliset korrelaatiot ja korrelaatiokertoimen suuruutta on tarkasteltu yhdessä tilastollisen merkitsevyyden kanssa. Tutkimusta on jatkettu regressiomenetelmällä, jossa muuttujien välisiä yhteyksiä on tutkittu yhdellä muuttujalla. (Nummenmaa 2010).

9. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta ja oikeellisuutta voidaan mitata monella eri tavalla. Luotettavuutta kuvataan usein termeillä reliabelius ja validius. Tieteelliselle tiedolle on ominaista sen korjautuvuus eli tiede tuottaa uutta tietoa tai se kumoaa vanhan tiedon (Metsämuuronen, 2003.). Tieteen ihanteena on tuottaa täysin objektiivista, perusteltua ja kommunikoitavaa tietoa. Objektiivisuus tarkoittaa tieteellisessä tiedossa henkilökohtaisista intresseistä irrottautumista. Tiedon hankkimismenetelmät tieteellisessä tiedossa ovat sellaisia, jossa erehtymisen mahdollisuus on pyritty minimoimaan. Tilastollisissa tutkimusasetelmissä reaali maailman ilmiötä kuvaaviin numeerisiin tai kvantitatiivisiin tietoihin liittyy aina epävarmuutta ja satunnaisuutta Metsämuuronen (2003) mukaan, tieteellinen tieto ei voi koskaan olla arvovapaata, vaan tuloksiin vaikuttavat tutkijan omat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta. Luotettavuus perustuu paljolti siihen kuinka hyvin otos, jota tutkimuksessa on käytetty, edustaa tutkimuksen perusjoukkoa. Tässä tutkimuksessa vaikka tutkijan oma mielenkiinto on omakohtaisten kokemusten valossa merkittävä, tieto on täysin objektiivista, koska tutkimuksessa on valmis aineisto ja tulokset ovat käsitelty tilastollisin menetelmin. Metsämuuronen (2003) mukaan tutkijoiden, jotka esittävät tutkimuksensa tulokset tulee tuottaa ja raportoida tiedot oikein, niin että tiedonkäyttäjät voivat arvioida tietojen oikeellisuuden ja luotettavuuden Tässä tutkimuksessa tulokset on esitetty taulukoilla ja tuloksia avattu lukijalle. Näin ollen tämän tutkimuksen virhemarginaali on minimi.

9.1 Reliaabiliteetti

Reliabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Jos samalla mittarilla mitataan samaa ilmiötä ja tulokseksi saadaan samansuuntaisia tuloksia, voidaan sanoa mittarin olevan reliabeli. Hyvän reliabeliuden saamiseksi on aineiston keruun johdonmukaisuus, systemaattisuus, huolellisuus, tarkkuus ja mittaustilanteiden samankaltaisuus. Heikko reliabelius saattaa johtua huolimattomuudesta aineiston

käsittelyssä keruuvaiheesta loppuanalyysiin. Reliaabelius on kuitenkin helpommin korjattavissa tutkimuksen toistettavuuden ansiosta. (Metsämuuronen 2003.) Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin Vahvuudet ja Vaikeudet kyselylomakkeen psykometriset ominaisuudet ovat olleet suurelta osin vertailukelpoisia kansainvälisten tutkimusten tulosten kanssa. Kyselylomakkeen kokonaisongelmien asteikon sisäinen yhtenäisyys (Cronbachin $\alpha = 0.71$). (Koskelainen 2008.)

9.2 Validiteetti

Validius tarkoittaa mitataanko todella sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Validius jaetaan yleensä kahteen, sisäiseen ja ulkoiseen validiteetin. Hyvän validiteetin taustalla on hyvä operationalisointi. Sisäinen validius tarkoittaa tutkimusprosessin toteuttamista luotettavasti. Ulkoisella validiteetillä tarkoitetaan esimerkiksi, missä määrin otoksella otettu näyte kuvaa perusjoukkoa.

(<http://www.mv.helsinki.fi/home/psaukkon/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html>)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että mittaukseen on käytetty valmista mittaria, Vahvuudet ja vaikeudet–kyselylomaketta. Mittarin psykometriset ominaisuudet ovat suurelta osin vertailukelpoisia kansainvälisten tutkimusten tulosten kanssa ja sen tutkimustulokset ovat osoittaneet sen olevan käyttökelpoinen menetelmä seulontaan, epidemiologiseen tutkimukseen ja kliiniseen käyttöön.

10. Tulokset

Minäkäsityksen muuttujien jokaisen parin korrelaatiokerroin on esitetty taulukossa 1.

Fyysiseen ulkonäköön liittyvä minäkuva ulkonäkö korreloi fyysisten kykyjen minäkuvan kanssa vahvasti ($r=,556^{***}$: $p<.001$) (ks. Taulukko 1). Fyysiseen ulkonäköön liittyvä minäkuva ulkonäkö, korreloi psyykkisten pulmien kanssa negatiivisesti oppilaan arvioimana ($r= -,336^{***}$), opettajien arvioimana ($-,222^{***}$). Fyysisiin kykyihin liittyvä minäkuva fyysiset kyvyt, korreloi psyykkisten pulmien kanssa oppilaan arvioimana ($r= -,264^{***}$) ja opettajien arvioimana ($-,308^{***}$).

Taulukko 1. Muuttujien fyysinen ulkonäkö, fyysiset kyvyt, psyykkiset pulmat lasten arvioimana ja lasten psyykkiset pulmat opettajien arvioimana.

Oppilaat $n= 588$ Opettajat $n= 273$

Muuttuja	1	2	3	4
Fyysinen ulkonäkö	1			
Fyysiset kyvyt	,566***	1		
Psyykkiset pulmat oppilaan arvio	-,336***	-,264***	1	
Psyykkiset pulmat opettajan arvio	-,222***	-,308***	,364***	1

r = Pearsonin korrelaatiokerroin

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Taulukko 2. Muuttujien keskinäinen riippuvuus tytöillä ja pojilla.

Muuttuja	1	2	3	4	Pojat N=273 Opettajat N= 132
Fyysinen ulkonäkö	1	,514***	-,379***	-,161	
Fyysiset kyvyt	,592***	1	-,253***	-,369***	
Psyykkiset pulmat opp.	-,302***	-,273***	1	-,341***	
Psyykkiset pulmat ope.	-,269***	-,296***	,358**	1	
Tytöt N=315 Opettajat N=141					

Taulukosta 2. voimme havaita fyysisen ulkonäköön liittyvän minäkuva korreloi fyysisten kykyjen minäkuvaan tytöillä vahvasti ($r=,592^{***}$) ja myös hieman korkeammin kuin pojilla ($r=,514^{***}$). Tytöillä fyysinen ulkonäkö korreloi psyykkisten pulmien kanssa ($r=-,302^{***}$) ja fyysiset kyvyt psyykkisten pulmien kanssa ($r=-,273^{***}$). Pojilla fyysinen ulkonäkö korreloi myös psyykkisten pulmien kanssa ($r=-,379^{***}$) ja fyysiset kyvyt korreloivat psyykkisten pulmien kanssa ($r=-,253^{***}$). Tytöillä opettajan arvio psyykkisistä pulmista korreloi sekä fyysisen ulkonäön ($r=-,269^{***}$) että fyysisten kykyjen ($r=-,296^{***}$) kanssa. Poikien ryhmässä opettajien arviot psyykkisistä pulmista olivat myös yhteydessä fyysiseen ulkonäköön liittyvään minäkuvaan ($r=-,161$), joskin selvästi vähemmän kuin tytöillä. Toisaalta opettajan arvio poikien psyykkisistä pulmista oli selvästi vahvemmassa yhteydessä poikien minäkäsitykseen fyysisistä kyvyistä ($r=-,341$) kuin tytöillä.

Taulukko 3. Muuttujien keskinäinen riippuvuus oppilailla tehostetussa tuessa, oppilaat N=31 ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa N=76

Muuttuja	1	2	3	4	Osa-aikainen erityisopetus N=76 opettajat N=33
Fyysinen ulkonäkö	1	,511***	-,442***	-,488**	
Fyysiset kyvyt	,394**	1	-,282**	-,539**	
Psyykkiset pulmat oppilaan arvio	-,525**	-,287	1	,512**	
Psyykkiset pulmat opettajan arvio	-,204**	-,490*	,358	1	
Erityinen tuki N=31 Opettajat N=21					

r= Pearsonin korrelaatiokerroin

*** p=<,001 , **p=<,01 , *p=<=,05

Taulukosta 3. voimme havaita, että fyysiseen ulkonäköön liittyvä minäkuva korreloi fyysisten kykyjen kanssa erityisen tuen oppilailla ($r=,394^{**}$). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden ulkonäköön liittyvä minäkuva korreloi fyysisten kykyjen kanssa vahvemmin kuin erityisen tuen oppilailla ($r=,511^{***}$). Erityisen tuen oppilailla fyysinen ulkonäkö korreloi psyykkisten pulmien kanssa ($r= -,525^{**}$) ja fyysiset kyvyt psyykkisten pulmien kanssa ($r= -,287$). Osa-aikaisessa olevien oppilaiden ulkonäkö korreloi psyykkisten pulmien kanssa ($r= -,442^{***}$) ja fyysiset kyvyt korreloivat psyykkisten pulmien kanssa ($r= -,282^{**}$). Erityisen tuen oppilailla opettajan arvio psyykkisistä pulmista korreloi sekä fyysisen ulkonäön ($r= -,204^{**}$) että fyysisten kykyjen ($r= -,490^{*}$) kanssa. Osa-aikaisessa erityisopetuksen ryhmässä opettajien arviot psyykkisistä pulmista olivat myös yhteydessä fyysiseen ulkonäköön liittyvään minäkuvaan ($r= -,488^{**}$) selvästi enemmän kuin erityisen tuen ryhmässä. Opettajan

arvio osa-aikaisessa erityisopetuksen ryhmän psyykkisistä pulmista oli selvästi vahvemmassa yhteydessä osa-aikaisen erityisopetuksen ryhmän minäkäsityksen fyysisestä ulkonäöstä ($r=-,448$) ja hieman korkeampi fyysisistä kyvyistä kuin erityisen tuen oppilailta ($r=-,539^{**}$).

Taulukko 4. Opettajan arvioimia psyykkisiä pulmia selittävät tekijät.

	Malli1	Malli2
Muuttuja	std.beta	std.beta
Fyysinen ulkonäkö	-,084	-,072
Fyysiset kyvyt	-,278	-,274***
Erityisopetus		,229***
Sukupuoli		,063
	$R^2=.11$	$R^2=.17$
	$F=15,97***$	$F=13,14***$

Regressioanalyysillä haluttiin testata millainen on tutkimuksessa mukana olevien kahden fyysiseen minäkuvaan liittyvän muuttujan suhteellinen selitysvaiva psyykkisiin pulmiin opettajan arvioimana (Malli 1). Mallissa 2 kontrolloitiin lisäksi sukupuolen ja erityisopetuksen yhteys psyykkisiin pulmiin. Tulokset osoittavat selvästi, että koko ryhmän tasolla fyysiset kyvyt ovat selvästi vahvempi opettajan arvioimien psyykkisten pulmien selittäjä, kuin fyysinen ulkonäkö. Erityisopetuksella on myös selvä yhteys psyykkisiin pulmiin, tukea saavilla lapsilla on pulmia enemmän. Sukupuolella ei puolestaan ole omaa vaikutusta psyykkisiin pulmiin, kun muut mallissa olevat tekijät on huomioitu. Minäkuvan osa-alueiden suhteellinen selitysvaiva ei muutu kun sukupuolen ja erityisopetuksen yhteys on kontrolloitu.

Taulukko 5. Oppilaan arvioimia psyykkisiä pulmia selittävät tekijät.

	Malli1	Malli2
Muuttuja	std.beta	std.beta
Fyysinen ulkonäkö	-,270***	-,284***
Fyysiset kyvyt	-,128***	-,107***
Erityisopetus		,170***
Sukupuoli		-,030
	$R^2=,128$	$R^2=,157$
	$F=40,499***$	$F=25,427***$

Regressioanalyysin tulokset kahden fyysiseen minäkuvaan liittyvän muuttujan suhteellinen selitysvoima psyykkisiin pulmiin oppilaiden arvioimana. (Malli 1). Mallissa 2 kontrolloitiin lisäksi sukupuolen ja erityisopetuksen yhteys psyykkisiin pulmiin. Tulokset osoittavat selvästi, että koko ryhmän tasolla fyysinen ulkonäkö on selvästi vahvempi oppilaiden arvioimien psyykkisten pulmien selittäjä, kuin fyysiset kyvyt. Myös oppilaiden arvioimana erityisopetuksella on myös selvä yhteys psyykkisiin pulmiin, tukea saavilla lapsilla on pulmia enemmän. Sukupuolella ei puolestaan ole omaa vaikutusta psyykkisiin pulmiin, kun muut mallissa olevat tekijät on huomioitu. Minäkuvan osa-alueiden suhteellinen selitysvoima ei muutu kun sukupuolen ja erityisopetuksen yhteys on kontrolloitu.

11. Pohdinta

Tämä tutkimus käsittelee minäkäsitystä ja sen osa-alueista fyysistä minäkäsitystä, joka jakautuu fyysisiin kykyihin ja fyysiseen ulkonäköön. Tulosten mukaan fyysinen ulkonäkö ja fyysiset kyvyt ovat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä sekä oppilaan että opettajan arvioimiin psyykkisiin pulmiin. Minäkuvan osa-alueiden ja psyykkisten pulmien välisessä yhteydessä havaittiin myös eroja tyttöjen ja poikien välillä. Pojilla fyysisen ulkonäön yhteys itsearvioituihin psyykkisiin pulmiin oli voimakkaampi kuin vastaava yhteys tytöillä, vaikka tytöilläkin juuri tämä yhteys oli voimakkain minäkäsitysten yhteyksistä psyykkisiin pulmiin. Minäkuvan osa-alueiden osa-alueisen suhteellista selitystä psyykkisiin pulmiin tutkittiin regressioanalyysillä. Muuttujiin fyysinen ulkonäkö ja fyysiset kyvyt lisättiin selittävänä muuttujana erityisopetus ja sukupuoli. Regressioanalyysin perustella havaittiin erityisesti fyysisten kykyjen selittävän opettajan arvioimia psyykkisiä pulmia. Oppilaan arvioimissa psyykkisissä pulmissa vahvempi selittäjä oli sen sijaan fyysinen ulkonäkö. Erityisopetuksen ja sukupuolen kontrollointi ei kummassakaan tapauksessa muuttanut selitysteita merkittävästi. Sukupuolella ei ollut yhteyttä, mutta erityisopetus oli selvässä yhteydessä psyykkisiin pulmiin kummankin tahon arvioimana, joskin se oli selvästi suurempi opettajan arvioimiin psyykkisiin pulmiin. Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkittävää osuutta psyykkisiin pulmiin.

Lintusen (1995) mukaan hänen tutkimuksensa tulokset viittaavat minäkäsityksen vakauden ja muutoksen minäkäsityksen spesifeillä alueilla vaihtelevan sukupuolen mukaan. Hänen mukaansa tytöillä on todettu epävakaampi minäkäsitys, joka voi johtua yhteiskunnallisista paineista. Myös Ojala (2011); Lau ym. (2004); Salminen (2005); Tang (2010); Willows ym. (2012) ovat todenneet sukupuolierot kehonkuvassa ympäristön ja valtamedian paineista johtuviksi. Ojala (2011) on todennut, että myös miesten esineellistäminen on lisääntynyt valtamediassa, joka aiheuttaa myös ulkonäköpaineita pojille. Tässä tutkimuksessa onkin huomattavaa, että fyysisen ulkonäön yhteys itsearvioituihin psyykkisiin pulmiin oli voimakkaampi pojilla kuin vastaava yhteys tytöillä.

Tässä tutkimuksessa ei sukupuolella ollut tilastollista merkittävää osuutta psyykkisiin pulmiin. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat muita tutkimuksia sukupuolen osalta psyykkisiin pulmiin, joita ilmenee yhtä paljon pojilla kuin tytöillä. Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat viidesluokkalaisia, joten sukupuoli ei näyttäytynyt merkittävänä selittäjänä psyykkisiin pulmiin. Costello & Angold (2011) ovat todenneet, että kouluikäisen masennusta ilmenee yhtä paljon tytöillä kuin pojilla, mutta masennuksen yleisyys ja sukupuolierot kasvavat iän myötä.

Marshin (2005) mukaan erityisoppilaiden sijoittaminen erityisluokkaan paransi näiden lasten minäkäsitystä. Sen sijaan lapsen, jolla oli joitakin oppimisvaikeuksia, sijoittamisella normaaliluokkaan on seurauksena alhainen minäkäsitys ja vertaisystävyyssuhteiden minäkäsitys. Tässä tutkimuksessa itsearvioinneissa fyysisen ulkonäön yhteys psyykkisiin pulmiin oli voimakkaampaa erityisen tuen oppilailla tai osa-aikaista erityisopetusta saavilla oppilailla kuin muilla oppilailla. Myös opettajan arvioinneissa sekä fyysisen ulkonäön että fyysisten kykyjen yhteys psyykkisiin pulmiin oli korkeampaa näillä kuin oppilailla jotka eivät käyneet erityisopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa regressioanalyysin perusteella havaittiin erityisesti fyysisten kykyjen selittävän opettajan arvioimia psyykkisiä pulmia. Opettajan työ perustuu opetuksen ohella arviointiin. Perusopetuslaissa (3§) todetaankin, että ”opetuksen tulee tukea käsityön ja liikunnan kehittymistä sekä oppilaiden kasvua taidoista ja valmiuksista.” Perusopetuslain perusteissa puhutaan toiminnasta ja toimintakyvyistä opetuksen tavoitteena. Koulussa arvioidaan oppilaan oppimista ja työskentelyä ja oppiminen ymmärretään tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi kuten Opetushallituksen linjauksissa puhutaan. Tässä tutkimuksessa opettajan arviot perustuvat ulkonaiseen arviointiin, jossa fyysiset kyvyt selittävät psyykkisiä pulmia.

Ojalan (2011) mukaan minäkuvan ja ruumiinkuvan välillä on selvä yhteys. Siihen vaikuttavat sekä biologiset, psykologiset, kulttuuriset vaikutteet että nuorten omat tulkinnat kehostaan. Keinänen & Engblom (2000) puolestaan toteavat, että jos nuoren edellä mainitut tulkinnat eivät täytä hänen minäihannettaan, se voi johtaa nuorella alemmuuden tunteeseen ja jopa häpeään. Tämän tutkimuksen tulokset oppilaiden itsearviointien yhteydestä psyykkisiin pulmiin vahvistavat muita tutkimuksia, joiden mukaan nuori arvioi itseään vertaisarviointin ja ulkonäköpaineiden kautta.

Minäkäsitys on käsitys itsestämme, joka sisältää yksilön itseensä kohdistamat arvioinnit ja arvion omasta itsestä suhteessa toisiin. Minäkäsitys on ihmisen persoonallisuuden sisin perspektiivi ja sillä on merkittävä vaikutus ihmisen elämälle. (Raappana, Vallittu & Rintala 1996). Minäkäsitys ei ole kiveen hakattu, vaan sitä voidaan muuttaa. Ihmissuhteet opettavat missä yksilö on hyvä ja missä huono, onko yksilö rakastettava, haluttu tai hyväksyty. Läheisten arvioinnit ovat rakennusaineita, josta minäkäsitys muodostuu. (Halder & Datta 2012.)

Opettajien tulisi tiedostaa fyysisen minäkäsityksen merkitys. Alhaisen fyysisen minäkäsityksen on todettu olevan yhteydessä psyykkisiin pulmiin, kuten masennukseen ja ahdistukseen, jotka edelleen vaikuttavat koululaistyöskentelyyn. Tutkimukset osoittavat, että fyysisten kykyjen kehittäminen tulisi aloittaa jo varhaislapsuudessa. Kuten jo edellä on todettu, heikot fyysiset kyvyt vaikuttavat alentavasti minäkuvaan ja sillä on taas seurausta oppimiseen muilla akateemisilla alueilla ja tämä voi johtaa alisuoriutumiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoa minäkäsityksen olemassaolosta, sen moniulotteisuudesta ja minäkäsityksen osa-alueiden merkityksestä psyykkiseen hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa on keskitytty minäkäsityksen osa-alueeseen fyysinen minäkäsitys, joka jakautuu fyysisiin kykyihin ja fyysiseen ulkonäköön.

Useat tutkimukset tukevat kulttuurieroja minäkäsityksen fyysisessä osa-alueessa ulkonäkö. Tämä tutkimus on suomalainen ja tutkimuksen vahvuutena on tutkimuksen kohtuullinen (n=588) tutkittavien määrä, joten tuloksia voidaan pitää riittävän luotettavana näyttönä suomalaisessa kulttuurissa, mutta tulosten yleistettävyydessä kansainvälisesti on otettava huomioon kulttuurierot.

Nuoruusiässä nuoret tarvitsevat sosiaalisia suhteita ja niiden antamaa tukea. Alhainen minäkäsitys johtaa epävarmuuteen itsestään ja aiheuttaa puutteita luottamuksessa toisiin ihmisiin. Alhainen minäkuva aiheuttaa lapselle myös heikentymistä perhesuhteissa ja epäsuosituksi olemisen kokemuksia. (Willows, Rideley, Raine & Maximova 2013). Cumming ym. (2011) toteavat, että nuoren kehittyminen, varsinkin tytöillä vähentää liikunnan aktiivisuutta. Nuorella, jolla säilyy positiivinen fyysinen minäkäsitys, säilyy myös fyysinen aktiivisuus. Positiiviseen fyysiseen minäkäsitykseen vaikuttaa vanhempien, opettajien, kouluttajien antama kognitiivinen tieto nuoren kehityksestä nuorelle itselleen. Käänteisenä on dokumentoitu, että puutteellinen ohjaus nuoren

kriittisessä kehitysvaiheessa voi johtaa ahdistusoireisiin. (Cumming, Standage, Loney, Gammon, Neville, Sherar & Malina 2011.)

Koulu on lapselle ja nuorelle tärkeä kehitysympäristö, vaikuttaen heidän tulevaisuuteensa. Se voi olla mahdollisuuksien antaja, mutta tutkimusten mukaan myös pahoinvointia lisäävä tekijä. Koulukonteksti on lapselle sosiaalinen kenttä, jossa lapsi kohtaa yhtä hyvin kilpailua kuin oikeudenmukaisuutta. Minäkäsityksen on todettu vaikuttavan koulutuksellisiin siirtymiin ja koulutusvalintoihin. Näissä siirtymissä näkyy helposti nuoren hyvin- tai pahoinvointi. Ahtola (2011) on sitä mieltä, että on sekä taloudellisesti että inhimillisesti käsittämätöntä, jos yhteiskunnan ylläpitämä instituutio ylläpitää, tai jopa tuottaa osan niistä ongelmista, joita sitten koulun oma oppilashuolto ja laajemmat psykologiset palvelut yrittävät niitä korjata ja hoitaa. Ahtola toteaa (2011), että perusopetuslain tuoreissa muutoksissa ja uudessa lastensuojelulaissa on keskeisenä psyykkisen hyvinvoinnin edistäminen ja ennaltaehkäiseminen. Näin ollen lasten nuorten ja lasten psyykkiseen hyvinvointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja lisätä tietämystä, kuinka toteuttaa näitä keskeisiä lastensuojelun ja perusopetuslain antamia ohjeita. Varhaiskouluvuodet on parasta aikaa kehittää positiivista minäkäsitystä. Kuten edellä on todettu, fyysisen minäkäsityksen huomioonottaminen ja sen parantaminen on erittäin tärkeää psykososiaalisesta näkökulmasta. Monet lapset ja nuoret kärsivät psyykkisiä häiriöitä seurauksena sosiaalisesta paineesta, joka kohdistuu fyysiseen olemukseen. Myös tämä tutkimus vahvistaa muita tutkimuksia nuorten itsensä arvioimana fyysisen ulkonäön yhteydestä psyykkiseen hyvinvointiin. Webb, Zimmer-Gembeck & Donovan (2014) toteavat tutkimuksessaan, että nuorten keskustelut liittyvät usein fyysiseen ulkonäköön. Nämä keskustelut ohjaavat ulkonäköön perustuvaa tietoa, muokkaavat ulkonäkönormeja lisäten itsearviointia ulkonäön osalta. Sosiaaliset vaikutukset sekä vertaisten osalta että mukaan lukien tiedotusvälineet ja perhe vaikuttavat kehon kuvaan. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että yksilön ulkonäköön kohdistuva arviointi lisää tyytymättömyyttä kehon kuvaan ja ulkonäköpaineita. Eisenberg & Neumark-Sztainer (2003) ovat todenneet, että varsinkin kehoon painoon liittyvä arviointi ja kiusaaminen johtavat nuorella korkeisiin masennusoireisiin, jopa itsetuhoisiin ajatuksiin ja itsemurhayrityksiin. Positiivinen kehon arviointi ja vertaisten positiivinen arviointi vaikuttavat lapsen kehon tyytyväisyyteen ja positiivisesti minäkäsitykseen. Tämäkin tutkimus osoittaa, että tämä minäkäsitys on yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin. Myönteiset muutokset minäkäsityksessä parantavat oppilaan

minäkuvaa vaikuttaen muihin valintoihin sekä fyysisiin suorituksiin että kehon kuvaan. (Kathryn & Furlong 2000; Salmela-Aro 2010). Positiivinen fyysinen minäkäsitys tukee psyykkistä hyvinvointia ja heikko minäkäsitys on puolestaan yhteydessä psyykkisiin pulmiin, kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin. OECD onkin tunnustanut, että minäkäsityksellä on suuri merkitys oppilaiden menestykseen ja pitkällä aikavälillä myös terveyteen ja hyvinvointiin. Sillä on myös todettu olevan ratkaiseva rooli kiinnostukseen ja tyytyväisyyteen koulussa ja jatkovalintoihin akateemisilla alueilla. (Marsh & Martin 2013).

Tutkimukset osoittavat, että keskeisimpiä psyykkisiä voimavaroja on yksilön myönteinen käsitys itsestä ja omasta pätevyydestä ja korkea itsearvostus. Lisäksi on todettu, että sopivat interventiot tukevat ja parantavat fyysisistä minäkäsityksen osa-alueita fyysisiä kykyjä ja oman ulkonäön hyväksymistä. (Lintunen 1995).

Kouluympäristö, jossa kasvatetaan suvaitsevaisuuteen, eikä hyväksytä kehon ulkomuodonvertailuja ja kehon ominaisuuksien kiusaamista, voidaan lukea suojaavaksi tekijäksi negatiivisen kehon kuvan muodostumisessa ja positiivisen fyysisen minäkäsityksen kehittymisessä. (Ojala 2011).

Jatkotutkimusehdotukset ja johtopäätökset: Tämä tutkimus on tehty viidesluokkalaisille oppilaille. Lapset ovat tuossa iässä tulossa murrosikään, jossa lapsen sekä kehossa että psyykessä tapahtuu suuria muutoksia. Myös muuttuva yhteiskunta antaa omat haasteensa muuttuvalle nuorelle. Olisikin suositeltavaa jatkaa tutkimusta seuraavilla luokka-asteilla.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että minäkäsityksellä on yhteys psyykkisiin pulmiin, ja tarvitaan lisätutkimuksia minäkäsityksen moniulotteisuudesta eri-ikäryhmille, huomioon ottaen sukupuolierot ja kasvavan etnisten ryhmien osuuden maassamme. On monia syitä keskittää voimavarat lasten ja nuorten masennuksen ehkäisyyn. Se voi vähentää merkittävästi riskiä sairastua aikuisiän masennukseen ja masennuksen vakavuutta. Lisätutkimusta tarvitaan myös kehitettäessä sopivia interventioita, jotka tukevat oppilaita henkisessä hyvinvoinnissa ja fyysisessä aktiivisuudessa. Samalla tutkimustulokset tähdentävät koulujärjestelmän merkitystä lapsen psyykkisten häiriöiden tunnistamisessa ja hoitoon ohjaamisessa.

11. Lähteet

- Al Ghamdi, S , Manassis, K. , Wilansky-Traynor, M. 2011 Self-Perceptions in Relation to Self- Reported Depressive Symptoms in boys and girls. Toronto, Ontario.
- Aho, S. Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Otava. Keuruu.
- Ahtola, A. 2011. Miten tukea nuorten hyvinvointia? *Psykologia* 46 (1), 72-73.
- Al Zyoudi 2010. Differences in self-concept among Student with and without Learning Disabilities in Al Karak Distriet in Jordan. *International journal of special education*, 2, 72-77.
- Aro, T. , Järviluoma, E. , Mäntylä, M. , Mäntynen, H. , Määttä, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Euraprint. Eura.
- Axpe, I. , Goni, A. , Infante, G. 2013. Efficacy of a cognitive program for improving the physical self-concept of university students. *Perceptual & Motor Skill*. 117 (3), 720-732.
- Babic, M. , Morgan, P. , Plonikoff, R. , Lonsdale, C. , White, R. , Lubans, D. 2014 Physical Activity and Physical Self-concept in Yuoth. Systematic Review and meta-analysis. *Sports Med* 44, 1589-1601.
- Bear, G. , Clever, A. , Proctor, W. 1991. Self-perception of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes.
- Bear, G. , Kathleen M. , Alex, T. 1997 Children's Needs II: Development, Problems and Alternatives. National Association of School Psychologists; 4340 East West Highway.
- Bear, G. , Kortering, L. Braziel, P. 2006. School completers and noncompleters With Disabilities similarities in academic Achievement and Perceptions of Self and Teachers. *Remedial and special education* 27 (5), 293-300.
- Berg, D. . Klinger, D. 2009. Gender Differences in the Relationship Between Academic Self – Concept and Self – reported Depressed Mood in School Children. 61 (7) 501-509.
- Crocker, P. , Sabiston, C. , Forrester, S. , Kowalski, N. 2003. Predicting change in physical activity, dietary restraint, and physique anxiety in adolescent girls:

- Examining covariance in physical self-perceptions. *Canadian Journal of Public Health*, 5, 332-7.
- Compas, B. , Keller, G. , Forehand, R. 2011. Preventive Intervention in Families of depressed Parents. *Teoksessa Depression in adolescent Girls.* (pp, 334) Guilford Press. New York.
- Costello, E. , Angold, A. 2011. Contributions from Epidemiology. *Teoksessa Depression in adolescent Girls.* (pp. 25) Guilford Press. New York.
- Cumming, S. , Standage, M. , Loney, T. , Gammon, C. , Nevilla, H. , Sherar, L. Malina, R. 2011. The mediating role of physical self-concept on relations between biological maturity status and physical activity in adolescents females. *Journal of adolescence* 34 (3) 465-473.
- Drewett, R. F.; Corbett, S. S.; Wright, C. M. 2006. Physical and Emotional Development, Appetite and Body Image in Adolescents Who Failed to Thrive as Infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 5, 524-531.
- Eisenberg, M. , Neumark-Sztainer, M. 2003 Association of Weight-Based Teasing and Emotional Well-being Among Adolescents. *Arch Pediatr. Adolesc.* 157 (8)733-738.
- Emck, C.; Bosscher, R. Beek, P. ; Doreleijers, T. 2009 Gross Motor Performance and Self-Perceived Motor Competence in Children With Emotional, Behavioral, and Pervasive Developmental Disorders:– *Developmental Medicine & Child Neurology*, 7, 501-517
- Ekárnås, B., Lundervold, A., Thomas, T, Heimann, M. (2010). Anxiety disorders in 8-11 year-old children. Motor skill performance and self-perception of competence. *Scandinavian and self-perception of competence. Scandinavian journal of psychology.* 51, 271- 277.
- Eriyisopetuslaki 1998.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> . Viitattu 23.10.2014
- Falkner, N. , Neumark-Sztainer, D. , Story, M. , Jeffery, R. , Behring, T. , Resnick, M. 2012. Social, educational and psychological correlates of weight status in adolescents. *North American Association for the study of obesity*, 9, 32-42.
- Ferro, M. , Boyle, M. 2013. Testing measurement invariance and differences in self-concept between adolescents with and without physical illness or developmental disability. *Journal of adolescence.* 36 (5) 947-51.
- Foster, E. ; Heier - Leitzell, B. ; Concut Problems prevention Research Group. 2011,

97. Teoksessa Depression in adolescent Girls. 2011. New York: Guilford Press.
- Fourie, J. , Lessing, A. 2010. The influence of dance and movement therapy on the body image of female adolescents. *African journal for physical, Health education* 2, 297-315.
- Gans, A. , Kenny, M. , Ghany, K and D. 2003. Comparing the self-concept of students with and Without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*. 36 (3) 287-295.
- Gadieux, A. 1996. Relationship between self-concept and classroom behavior among learning and nonlearning disabled students in regular classes. *Perceptual and motor skill*. 82, (3) 1043-50.
- Granillo, M. , Grokarikaylor, A. , Delva, J. , Castello, M. 2011. Eating Disorders Among a Community-Based Sample of Chilean Female Adolescents. *Journal Research on adolescence*. 21 (4), 762-768.
- Halder, S. , Datta, P. 2012. Insihgts Into Self-Concept of the Adolescents. *International journal of special education*, 2, 85-93.
- Hoogeween, L. , Van Hell, J. , Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British journal of education psychology* 82, 585-605.
- Howard, R. , Cosden, M. 1995. The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly* 18 (3), 203-212
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Edita Prima oy. Helsinki.
- Hurme, H. 2003. Persoonallisuuden myönteinen kehitys. *Psykologia* 38, (1), 57-58.
- Koskelainen, M. 2008. The Strengths and Difficulties questionnaire. Among Finnish School-Aged Children and Adolescents. Turun yliopisto. Turku.
- Kathryn M. , Furlong, N. 2000. Correlates of Body Satisfaction and Self-Concept in Third- and Sixth-Graders. *Current psychology* 4, 353 – 367.
- Kauravaara, K. 2013. Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä.
- Korpinen, M. , Korpinen, E. , Pollari, J. 2000. Arviointi oppimisen tukena. Wsoy. Helsinki.
- Keinänen, M. Engblom, P. 2007. Nuoren aikuisen psykodynaaminen psykoterapia. Kustannus oy Duodecim. Keuruu.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi Suomalainen. WS Bookwell Oy. Juva.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. WSOY. Juva.
- Lau, P. , Lee, A. , Randsdell, L. , Yu, C. , Sung, R. 2004. The association between global self-esteem, physical self-concept and actual vs ideal body size rating in Chinese primary school children. *International journal of obesity*, 28, 314-319.
- Lintunen, T. , Leskinen, E. , Oinonen, M. , Salinto, M. 1995. Change, reliability in Self-perceptions in early Adolescence: A Four-year Follow-up Study. *International journal of behavioral development*.18 (2), 351-364.
- Lintunen, T. 1996. Self-Perception, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. Jyväskylä
- Luft, G. , Harman, L. , Koenig, K. , Nixon-Cave, K. Gaughan, J. 2008. Cross Validation of Self-Tool for use with Children With Cerebral Palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20.6, 561-572.
- Lönnqvist, J. , Heikkinen, M. , Henriksson, M. , Marttunen, M. , Partonen, T. Psykiatria 2007. Jyväskylä: Gummerus.
- Macher, D. , Paecter, M. , Papousek, I. , Ruggeri, K. , Freudenthaler, H. , Arendasy, M. 2013. Statistics anxiety, state anxiety during examination and academic achievement. *British journal of educational Psychology* 83, (4) 535-549.
- MacInnes, M. ; Broman, C. 2013 Learning Disability and Depression in Young Adulthood. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 19, 38-46.
- Marsh, H. 1989. Age and sex Effects in multiple Dimensions of self-concept: preadolescence to early Adulthood. *Journal of Psychology* 81 (3) 417-30.
- Marsh, H. 2005. Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. Great Britain, British Psychological Society.
- Marsh, H. , Martin, A. 2011. Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59–77.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Montgomery, M. 1994. Self-concept and children with learning disability: observer-child concordance across six. *Journal of Learning Disabilities*. 4, 254.
- Muris, P. , Mayer, B. , Freher, N. , Duncan, S. , Van Den Hout, A. 2010. Childrens Internal Attributions of Anxiety-Related Physical Symptoms: Age related Patterns and the role of Cognitive Development and Anxiety sensitivity *Child Psychiatry and Human Development*. 41 (5), 535-548.
- Nolen-Hoeksema, S. 1998. *Abnormal psychology*. United States of America
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Tammi. Helsinki.
- Nummenmaa L. 2010. *Käyttätymistieteiden Tilastolliset menetelmät*. Kariston kirjapaino. Helsinki.
- Ojala, K. 2011. *Nuorten painon kokeminen ja laihduttaminen*. Studies in sport, physical education and health. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. Oppilaan arviointi ja todistukset.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_arviointi_ja_todistukset Viitattu 23.03.15
- Opetushallitus. Oppilaan arvioinnin yleiset linjaukset.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/oppilaan_arviointi_opintojen_aikana Viitattu 23.03.15.
- Perälä-Littunen, S. 2015. Aineiston hankinta ja tutkittavien kohtelu.
<https://www.jyu.fi/edu/tutkimus/tutkimusetiikkaa/aineiston-hankinta-ja-tutkittavien-kohtelu> Viitattu 22.03.2015
- Raappana, N. , Vallittu, S. , Rintala, P. 1996. Puheen ja kielihäiriöisen lapsen minäkäsitys ja liikunta. *Kasvatus* 27 (1), 81-88.
- Ridgers, N. , Fazey, D. , Fairclough, S. 2007 Perceptions of Athletic Competence and Fear of Negative Evaluation during Physical Education. *British Journal of Educational Psychology* 2, 339-349.
- Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45, (5-6), 8.
- Salminen,S. 2012. Fyysinen pätevyys ja tovereiden suosio. *Psykologia* 47 (5-6), 454.
- Salminen, S. 2005. Vapaa-ajan teorit ja minäkäsitys. *Psykologia* 40 (2), 16.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus Juva.

Saukkonen. Tutkimusmenetelmät.

<http://www.mv.helsinki.fi/home/psaukkon/tutkielma/Tutkimusmenetelmat.html> Viitattu 22.03.2015.

Simons, J. , Capio, C. , Adrieenssens. , Delbroek, H. , Vandenbussche 2012. Self-concept and physical self-concept in psychiatric children and adolescents. *Research in Developmental Disabilities* 33(3), 874-881.

Siiskonen, T. , Aro, T. , Ahonen.T. , Ketonen, R. 2004. Joko se puhuu?

Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. WS Bookwell Oy. Juva

Sit, CHP; Lau, CHL; Vertinsky, P. 2009. Physical Activity and Self-perceptions Among Hong Kong Chinese With an Acquired Physical Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly* 4.

Tang, J. , Yu, Y. , Du, Y. Ma, Y. , Zhu, H. , Liu, Z. 2010. Association between actual Weight statusperceived weight and depressive, anxious symptoms in Chinese adolescents. *Public health* 1, 594.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> Viitattu 23.03.15

Viholainen, H. , Aro, T. , Purtsi, J. , Tolvanen, A. , Cantell, M. 2014. Adolescents school-related self-concept mediates motors skills and psychosocial well-being. *British journal of educational Psychology*. 84 (2), 268-280.

Willows, N. , Ridley, D. , Raine, K. , Maximova, K. 2013. High adiposity is associated cross-sectionally with low self-concept and body size dissatisfaction among indigenous Cree schoolchildren in Canada. *BMC Pediatr*. 13, 118.

Wolfe, V. , Dozois, D. , Fisman, S. , DePace, JoA. 2008. Preventing depression Among Adolescent Girls: Pathways Toward Effective and Sustainable Programs. *Cognitive and Behavioral Practic*.15 (1), 36-46.

Väisänen, P. , Ilonen, S. 2004. Matemaattinen minäkäsitys tilastollisten menetelmien oppimisessa. *Kasvatus* 35 (4), 365-378.

Yan, H. , Kantawang, S. , Yinghua, Y. 1999 Selected factors influencing self-concept among hospitalized Chinese school-age children with a chronic illness. *International Journal of Nursing* 1, 38 – 46.

Webb, H. , Zimmer-Gembeck, M. , Donovan 2014. The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity. *Journal of adolescence*. 37 (4). 347-358.

Weiss, R. ;Horn, T. Ebbeck, V. 1997 Childrens Self-Perception and Sources of Physical Competence Information. *Journal of sport & exercise Psychology*. 19, 52 – 70

Zelege, S. 2004. Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability, Development and Education*. 51 (3), 253-269.