

**Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaista
liikkujina sekä keinot minäpystyvyyden tukemiseen
koulun liikuntatunneilla**

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Kandidaatintutkielma

Sonja Martiskainen

Iina Rauha

25.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Sonja Martiskainen, Iina Rauha

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaista liikkujina sekä keinot minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla

Ohjaaja(t): Yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 28 sivua + liitteet

Päivämäärä: 25.4.2026

Opettaja voi vaikuttaa oppilaan minäpystyvyyden rakentumiseen pedagogisilla valinnoillaan. Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaiden välisistä eroista liikkujina sekä heidän keinojaan tukea oppilaiden minäpystyvyyttä liikuntatunneilla.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla neljältä luokanopettajaopiskelijalta. Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa hyödynnettiin aiempaa tutkimusta (Romar ym., 2015) neljästä oppilastyypistä.

Tulosten perusteella opiskelijat tunnistavat oppilaiden välillä suuria eroja motivaatiossa ja fyysisissä taidoissa. Keskeisiksi minäpystyvyyden tukemisen keinoiksi nousivat kehuminen, onnistumiskokemusten mahdollistaminen ja yksilölliset keskustelut. Tulokset osoittavat, että minäpystyvyyden tukemiseen liittyvät haasteet vaihtelevat oppilastyypeittäin: taitavien oppilaiden kohdalla tuen tarve koetaan usein vähäiseksi, kun taas passiivisten oppilaiden kohdalla opiskelijat kuvasivat tilanteet usein haastaviksi ja kokivat minäpystyvyyden tukemisen vaikeaksi. Opettajien kyky eriyttää opetusta ja tunnistaa erilaisia oppijoita on keskeistä myönteisen liikuntakuvan tukemisessa.

Avainsanat: minäpystyvyys, liikuntakasvatus, oppilastyypit, eriyttäminen, luokanopettajaopiskelijat

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Opettajan käsitykset oppilaista liikunnan oppijoina	7
2.1	Oppilastyypit liikunnan opetuksessa	7
3	Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen	9
3.1	Minäpystyvyyden määritelmä	9
3.2	Minäpystyvyys oppimisen ja itsesäätelyn yhteydessä	9
3.3	Minäpystyvyys liikunnassa	11
3.4	Minäpystyvyyden tukeminen opettajana	12
4	Tutkimusongelmat	14
5	Menetelmät	15
5.1	Osallistujat	15
5.2	Tutkimuksen toteutus	15
5.3	Aineiston käsittely ja analyysi	16
5.4	Tutkimusetiikka	17
6	Tulokset	19
6.1	Ennakkokäsitykset oppilaista liikunnan oppijoina	19
6.2	Keinot oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen liikuntatunneilla	19
6.3	Minäpystyvyyden tukemisen keinot eri oppilastyypeillä	21
6.3.1	Taitavat ja aktiivisesti osallistuvat oppilaat	22
6.3.2	Taitavat mutta välttelevät oppilaat	23
6.3.3	Vähemmän taitavat mutta aktiiviset oppilaat	23
6.3.4	Vähemmän taitavat ja passiiviset oppilaat	23
7	Pohdinta	25
7.1	Tulokset ja johtopäätökset	25
7.2	Luotettavuuden arviointi	27
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	28

Lähteet	30
Liitteet	33
Liite 1. Haastattelukutsu	33
Liite 2. Haastattelurunko	33
Liite 3. Tietosuojailmoitus	35

1 Johdanto

Liikunta on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja keskeinen oppiaine oppilaiden hyvinvoinnin kannalta (Opetushallitus, 2014, s. 148, 273). Sen tavoitteena on tukea oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä vahvistaa myönteistä minäkuva (Opetushallitus, 2014, s. 148, 273). Liikunnanopetuksen tehtävä ei ole ainoastaan kehittää motorisia taitoja, vaan myös luoda myönteisiä liikuntakokemuksia ja vahvistaa oppilaiden uskoa omaan kykyihinsä (Opetushallitus, 2014, s. 148, 273).

Liikuntatunneilla oppilaiden väliset erot ilmenevät erityisesti fyysisessä aktiivisuudessa, taitotasossa ja motivaatiossa sekä yksilöllisessä kiinnostuksessa liikuntaa kohtaan (Romar ym., 2015, s. 33–35). Näiden erojen vuoksi opettajan tekemät pedagogiset valinnat nousevat keskiöön, sillä ne voivat vaikuttaa siihen, millaisina oppilaat näkevät itsensä liikkujina ja millaisia kokemuksia heille muodostuu liikunnasta (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 6).

Oppilaan käsitystä omasta osaamisestaan voidaan tarkastella minäpystyvyyden käsitteen avulla. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskoa omaan kykyihinsä suoriutua tietystä tehtävästä (Bandura, 1997, s. 39). Opettaja on avainasemassa oppilaiden asenteiden ja kokemusten muotoutumisessa (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 2). Erityisesti opettajan antama palaute, oppilaan saavuttamat onnistumisen kokemukset ja oppimisympäristön tuki vaikuttavat oppilaan minäpystyvyyden kehittymiseen (Usher & Pajares, 2008, s. 752–754; Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Nämä positiiviset kokemukset liikuntatunneilla voivat parhaimmillaan kantaa pitkälle ja lisätä fyysistä aktiivisuutta niin koulussa kuin vapaa-ajallakin (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 1).

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä erilaisista oppijoista liikuntatunnilla on merkityksellistä tarkastella, sillä onnistunut ja osallistava liikunnanopetus edellyttää kykyä tunnistaa oppilaiden yksilölliset erot. Erilaisten oppilastyyppeiden ja heidän taustatekijöidensä ymmärtäminen on keskeistä oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa, sillä oppilaiden tarpeet ja kokemukset vaihtelevat yksilöllisesti (Romar ym., 2015, s. 35). Oppilaiden omien kokemusten ja näkökulmien huomioiminen onkin

ensisijaisen tärkeää liikunnan oppimisympäristöjen ja pedagogiikan kehittämisessä (Lauritsalo ym., 2012, s. 126).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaista liikunnan oppijoina ja millaisin keinoin he tukevat oppilaiden minäpystyvyyttä koulun liikuntatunneilla. Aiheen tarkastelu on keskeistä, sillä opettajankoulutuksen aikana muodostuvat pedagogiset käsitykset ja valmiudet kohdata erilaisia oppijoita luovat pohjaa tulevalle opettajuudelle. Tutkimus pyrkii näin ollen syventämään ymmärrystä siitä, miten tulevat opettajat kykenevät vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen ja rakentamaan sellaista oppimisympäristöä, joka edistää jokaisen lapsen myönteistä suhdetta liikuntaan.

2 Opettajan käsitykset oppilaista liikunnan oppijoina

Lauritsalo ja kumppanit (2012, s. 126) havaitsivat, että koulun liikuntatunnit eivät ole kaikille myönteisiä kokemuksia. Oppilaiden kokemukset liikunnasta voivat vaihdella merkittävästi, ja niihin voi liittyä voimakkaita tunteita, kuten epäonnistumisen pelkoa tai riittämättömyyden tunnetta (Lauritsalo ym., 2012, s. 126). Oppilaiden minäpystyvyys ja koettu fyysinen pätevyys ovat yhteydessä siihen, millaisina he kokevat liikuntatunnit (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 5–6). Opettajien on tärkeää ymmärtää liikuntatuntien herättämiä tuntemuksia, jotta liikunnan pedagogiikkaa ja oppimisympäristöä voidaan kehittää kaikkia oppilaita paremmin palveleviksi (Lauritsalo ym., 2012, s. 126).

Opettajan pedagogiset ratkaisut heijastavat hänen käsityksiään oppilaista oppijoina (Lauritsalo ym., 2012, s. 126). Oppilaat eivät muodosta liikuntatunneilla yhtenäistä ryhmää, vaan heidän osallistumisessaan ilmenee eroja esimerkiksi taitotasossa, aktiivisuudessa ja kiinnostuksessa liikuntaa kohtaan (Romar ym., 2015, s. 35).

Opettajan tapa tulkita oppilaiden osallistumista ja toimintaa vaikuttaa keskeisesti siihen, millaisia oppimiskokemuksia oppilaille liikuntatunneilla muodostuu (Lauritsalo ym., 2012, s. 130). Oppilaiden kokemusten kuunteleminen ja niihin vaikuttavien tekijöiden huomioiminen ovat keskeisiä turvallisen ja oppilaita palvelevan oppimisympäristön kehittämisessä (Lauritsalo ym., 2012, s. 129).

2.1 Oppilastyypit liikunnan opetuksessa

Oppilaiden osallistumiseen liikuntatunneilla vaikuttavat erityisesti heidän välisensä erot fyysisessä kunnossa, fyysisessä aktiivisuudessa sekä kiinnostuksessa liikuntaa kohtaan (Romar ym., 2015, s. 35). Opettajan on tärkeää havaita nämä oppilaiden yksilölliset taustatekijät, jotta liikuntatunnista muodostuu mahdollisimman monipuolinen ja kaikkia oppilaita osallistava (Romar ym., 2015, s. 35). Oppilaat ovat keskenään erilaisia, minkä vuoksi opettajan tulisi kohdata jokainen oppilas yksilönä liikunnan opetuksessa (Romar ym., 2015, s. 35).

Romar kollegoineen (2015, s. 32–33) määritteli artikkelissaan neljä erilaista oppilastyyppeä alakoulun liikuntatunneilla perustuen oppilaiden taitotasoon ja heidän osoittamaansa motivaatioon. Ensimmäisenä oppilastyypinä ovat *High skilled fighters*

eli taitavat ja aktiiviset oppilaat, jotka haastavat itseään. He nauttivat kilpailusta, ja heidän aktiivisuustasonsa pysyy korkeana läpi oppitunnin. Toisena ryhmänä ovat *High skilled avoiders* eli taitavat mutta osallistumista välttelevät oppilaat, jotka kuitenkin vetäytyvät tietyissä tilanteissa. He osallistuvat tyypillisesti vain itseään kiinnostaviin lajeihin, mutta muulloin heidän aktiivisuustasonsa voi olla luokan matalimpia (Romar ym., 2015, s. 33).

Kolmas ryhmä on *Low skilled fighters* eli vähemmän taitavat mutta aktiivisesti osallistuvat oppilaat, jotka yrittävät puutteellisista motorisista taidoista huolimatta. Nämä oppilaat voivat olla luokan aktiivisimpia, vaikka suoriutuminen vaatii heiltä enemmän ponnistelua kuin taitavammilta vertaisiltaan (Romar ym., 2015, s. 32). Neljäs ryhmä on *Low skilled avoiders* eli vähemmän taitavat ja passiiviset oppilaat. He pyrkivät liikuntatunneilla olemaan näkymättömiä välttääkseen julkista suoriutumista, minkä takia he ovat suurimmassa vaarassa jäädä opetuksen ulkopuolelle (Romar ym., 2015, s. 33–34).

Oppilastyypien tarkastelu auttaa opettajaa ymmärtämään, että oppilaiden osallistuminen ei määräydy pelkästään taitotason perusteella, vaan siihen vaikuttavat myös motivaatio ja yksilölliset kokemukset (Romar ym., 2015, s. 26). Opettajan tulee tunnistaa erilaiset osallistumistyyli, sillä liikunnan opetuksessa yksi lähestymistapa ei ole kaikille sopiva (Romar ym., 2015, s. 35). Tämän vuoksi opettajan on tärkeää mukauttaa opetustaan eri oppilastyypeille sopivaksi, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua, kehittyä ja kokea onnistumisen tunteita liikuntatunneilla.

3 Oppilaan minäpystyvyyden tukeminen

3.1 Minäpystyvyyden määritelmä

Albert Bandura on kehittänyt käsitteen minäpystyvyys (self-efficacy), joka on keskeinen osa hänen sosiokognitiivista teoriaansa. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön uskomusta omiin kykyihinsä suoriutua erilaisista tehtävistä tai vaadituista tilanteista, eikä se kuvaa hänen todellista taitotasoaan (Bandura, 1977, s. 194; Bandura, 1986, s. 391).

Minäpystyvyyttä voidaan kuvata myös yksilön käsitykseksi siitä, kuinka hyvin hän pystyy hyödyntämään omia taitojaan, motivaatiotaan ja ajatteluprosessejaan tilanteen vaatimusten mukaisesti (Bandura, 1986, s. 391; Chen ym., 2001, s. 62).

Minäpystyvyys vaikuttaa keskeisesti siihen, miten paljon vaivaa yksilö näkee päästäkseen asettamiinsa tavoitteisiin ja kuinka hän suhtautuu vastoinkäymisiin (Bandura, 1997, s. 39–40). Korkea minäpystyvyys lisää yksilön motivaatiota, sinnikkyyttä ja sitoutumista, jolloin vastoinkäymisen jälkeen hän yrittää uudestaan ja säilyttää motivaationsa oppimiseen (Bandura, 1997, s. 39–40, 117–118). Vastaavasti tutkimus on osoittanut, että vahva minäpystyvyys on yhteydessä uskoon onnistumisesta erilaisissa tehtävissä ja parempaan suoriutumiseen (Chen ym., 2001, s. 63–64). Heikko minäpystyvyyden tunne saa ihmiset usein kokemaan epävarmuutta taidoistaan, välttelemään vaikeita tehtäviä ja asettamaan itselleen matalampia tavoitteita (Bandura, 1997, s. 39–40). Tällöin yksilön epäonnistumisen pelko korostuu ja oppimismahdollisuudet kaventuvat (Bandura, 1997, s. 117–118).

Minäpystyvyys selittää osaltaan sitä, miksi yksilöt, joilla on samanlainen taitotaso, voivat suoriutua tehtävistä eri tavoin. Ratkaisevaa ei ole pelkästään osaaminen, vaan yksilön uskomus omasta kyvystään hyödyntää sitä (Bandura, 1997, s. 117–118).

3.2 Minäpystyvyys oppimisen ja itsesäätelyn yhteydessä

Zimmerman (1989, s. 329) on tutkinut, miten minäpystyvyys vaikuttaa oppilaiden kykyyn säädellä omaa oppimistaan. Minäpystyvyys on hänen mukaansa keskeinen tekijä oppilaan kyvyssä arvioida, ohjata ja suunnitella omaa oppimistaan (Zimmerman, 1989, s. 329–330). Oppilaat, jotka hyödyntävät aktiivisesti metakognitiivisia strategioita,

uskovat kykenevänsä vaikuttamaan oppimiseensa (Zimmerman, 1989, s. 329–330). Tällaisia metakognitiivisia taitoja voivat olla esimerkiksi tavoitteiden asettaminen, ajankäytön hallinta ja oppimistulosten reflektointi (Zimmerman, 1989, s. 329–330). Tätä näkemystä tukevat myös Chen ja kumppanit (2001, s. 63–64), joiden mukaan vahva minäpystyvyys on yhteydessä yksilön omaan uskoon onnistumisestaan ja parempaan suoriutumiseen erilaisissa tehtävissä.

Minäpystyvyyden tunne ei ainoastaan lisää tehtävään sitoutumista, vaan ohjaa sitä myös laadullisesti (Zimmerman, 1990, s. 5). Korkea minäpystyvyyden tunne lisää oppijoiden taipumusta valita tehokkaampia oppimisstrategioita ja mukauttaa toimintaansa joustavasti sopeutuen eri tilanteiden vaatimuksiin (Zimmerman, 1990, s. 5–6). Uskomukset, tunteet ja toiminta ovat yhdessä yhteydessä oppimiseen (Aro & Nurmi, 2019, s. 129). Oppimistilanteessa oppilasta ohjaavat hänen käsityksensä itsestä oppijana ja omista mahdollisuuksista suoriutua tehtävästä (Aro & Nurmi, 2019, s. 130). Tämän perusteella minäpystyvyys ei yksinään selitä oppilaan toimintaa oppimistilanteessa, vaan siihen vaikuttavat myös hänen käyttämänsä oppimisstrategiat sekä työskentelyn tavoitteellisuus.

Minäpystyvyys kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa eikä ole pysyvä ominaisuus, vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi oppimisympäristön rakenteet, kuten opetukselliset järjestelyt ja ohjaus (Zimmerman, 1995, s. 204–205). Myös Aro ja Nurmi (2019, s. 129, 131) korostavat, että minäpystyvyyden tunne muovautuu kokemusten myötä, ja erityisesti onnistumisen kokemukset sekä myönteinen palaute voivat vahvistaa uskoa omaan kykyihinsä.

Minäpystyvyys yhdistää yksilön oppimisstrategiat, uskomukset ja akateemisen suoriutumisen toisiinsa, mikä tekee siitä oppimisprosessissa keskeisen motivaatiotekijän (Zimmerman, 2000, s. 86–87). Oppijan minäpystyvyyden tunne toimii perustana sille, miten hän arvioi oppimistaan ja asennoituu tavoitteisiin (Zimmerman, 2000, s. 86–87). Näin ollen minäpystyvyydellä voidaan nähdä olevan merkittävä rooli siinä, millaisiksi oppilaan oppimiskokemukset muodostuvat ja kuinka aktiivisesti hän osallistuu oppimistilanteisiin. Aiempi tutkimus korostaa, että minäpystyvyys on olennainen osa oppimisen itsesäätelyä ja ohjaa oppijan toimintaa (Zimmerman, 2000,

s. 87). Tämän vuoksi minäpystyvyyden tarkastelu liikunnan kontekstissa on keskeistä, sillä liikunnassa korostuvat oppilaan aktiivinen osallistuminen ja omiin kykyihin liittyvät uskomukset.

3.3 Minäpystyvyys liikunnassa

Lasten kokemat syyt mahdollisille epäonnistumisille liikunnassa ovat keskeisiä heidän minäpystyvyytensä ja motivaationsa kannalta (Chase, 2001, s. 53). Mikäli lapsi selittää epäonnistumisensa puutteellisilla kyvyillä eikä näe mahdollisuutta kehittyä, hän alkaa helposti vältellä uudelleen yrittämistä, mikä voi johtaa toiminnan keskeyttämiseen (Chase, 2001, s. 53). Tässä näkyy Banduran (1997, s. 39–40, 117–118) havaitsema seuraus siitä, että samantasoiset fyysiset taidot omaavat lapset voivat suoriutua täysin eri tavoin minäpystyvyydestä riippuen.

Oppilailla on tapana muodostaa liikuntatunneilla heti alkuun näkemys omista kyvyistään, mikä ohjaa heidän käyttäytymistään ja odotuksiaan liikuntatunteja kohtaan (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 6). Nämä odotukset vaikuttavat siihen, kuinka mielekkäiksi oppilaat kokevat liikuntatunnit (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 6). Tätä tukevat myös Aro ja Nurmi (2019, s. 130), joiden mukaan oppimistilanteessa oppilaan toimintaa ohjaavat hänen käsityksensä itsestään oppijana ja omista kyvyistä suoriutua tehtävästä. Lisäksi motorisiin taitoihin liittyvä minäpystyvyys on yhteydessä liikunnasta koettuun nautintoon ja toisaalta myös tylsistymiseen: korkea minäpystyvyys lisää myönteisiä kokemuksia, kun taas matala minäpystyvyys on yhteydessä kielteisiin kokemuksiin (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 5–6).

Opettajalla on merkittävä rooli oppilaiden liikuntasuhteen ja myönteisen minäkuvan kehittymisen tukemisessa, sillä hän voi vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin pedagogisilla ratkaisuillaan (Morales-Sánchez ym., 2021, s. 7). Tämä on linjassa sosiokognitiivisen teorian kanssa, jonka mukaan minäpystyvyys kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Bandura, 1997, s. 117–118). Oppilaan minäpystyvyyden kehittymiseen vaikuttavat opettajan palaute, onnistumisen kokemukset ja oppimisympäristö (Usher & Pajares, 2008, s. 752–754; Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Erityisesti onnistumisen kokemusten on todettu olevan tärkeitä minäpystyvyyden vahvistumisessa (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 9).

Myös tuoreempi tutkimus (Yan ym., 2024, s. 2–3) vahvistaa näkemystä siitä, että opettajan toiminnalla, palautteella ja opetuskäytännöillä on vaikutus oppilaiden motivaatioon, kokemuksiin ja minäkuvaan liikuntatunneilla. Lisäksi opettajan oma minäpystyvyys ja pedagoginen osaaminen ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja liikunnasta nauttimiseen (Yan ym., 2024, s. 8–9), mikä korostaa opettajan toiminnan merkitystä oppilaiden myönteisten kokemusten rakentumisessa.

3.4 Minäpystyvyyden tukeminen opettajana

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaan minäpystyvyyden tukemisessa, ja sitä voidaan vahvistaa monin pedagogisin keinoin. Opettaja voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä esimerkiksi tarjoamalla onnistumisen kokemuksia ja eriyttämällä oppimistehtäviä (Aro & Nurmi, 2019, s. 131–132). Oppilaan minäpystyvyys vahvistuu erityisesti silloin, kun hän saavuttaa onnistumisen omalla työllään (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 9). Vastaavasti Aro ja Nurmi (2019, s. 131) korostavat onnistumiskokemusten merkitystä minäpystyvyyden kehittymisessä. Opettaja voi pilkkoa tehtävän pienempiin osiin, antaa eritasoisia tehtäviä taitotason mukaan ja auttaa oppilasta huomaamaan oman edistymisensä (Aro & Nurmi, 2019, s. 132). Kun oppilas huomaa pystyvänsä tehtävään, hänen minäpystyvyytensä vahvistuu (Aro & Nurmi, 2019, s. 131).

Kannustava ja rakentava palaute auttaa oppilasta ymmärtämään, että taidot kehittyvät harjoittelemalla (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 10). Palaute tukee oppilaan minäpystyvyyttä, jos hän kokee sen aidoksi (Aro & Nurmi, 2019, s. 131). Palautteen tulisi kohdistua oppimisprosessin eri vaiheisiin eikä ainoastaan lopputulokseen, jolloin oppilaalle konkretisoituu oppimisen merkitys (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Lisäksi palaute auttaa oppilasta hahmottamaan omaa edistymistään suhteessa oppimistavoitteisiin ja ohjaa häntä kohti seuraavia oppimisen vaiheita (Hattie & Timperley, 2007, s. 86).

Opettajan mallintaminen voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä, sillä toisen onnistuminen luo oppilaalle tunteen siitä, että tämä on mahdollista (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 11). Opettaja voi esimerkiksi näyttää malliratkaisuja, antaa oppilaiden selittää ratkaisujaan toisilleen tai hyödyntää vertaisoppimista, jolloin mallintaminen ei tule ainoastaan opettajalta (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 9–11). Oppilas alkaa usein

uskoa omiin mahdollisuuksiinsa nähdessään samantasoisen vertaisen pystyvän myös siihen (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 9).

Realistiset tavoitteet ovat tärkeitä oppilaan minäpystyvyyden kannalta, sillä saavutettavat tavoitteet tukevat oppilaan minäpystyvyyttä (Aro & Nurmi, 2019, s. 132; Bandura, 1997, s. 39–40). Näiden tavoitteiden avulla oppilas pystyy seuraamaan omaa oppimistaan ja edistymistään (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Pienet saavutetut tavoitteet voivat toimia edistysaskelina kohti vahvempaa minäpystyvyyttä (Bandura, 1997).

Oppilaan minäpystyvyyttä voidaan tukea paremmin oppimisympäristössä, jossa opettaja rohkaisee osallistumaan ja luo oppimista tukevan ilmapiirin (Schunk & Zimmerman, 2007, s. 8). Ympäristössä, jossa oppilas uskaltaa kokeilla ja osallistua ilman epäonnistumisen pelkoa, hänen minäpystyvyytensä voi vahvistua (Usher & Pajares, 2008, s. 752). On tärkeää, että oppilas tietää virheiden olevan osa oppimisprosessia, sillä palautteen avulla oppilas voi tunnistaa virheitä ja kehittää oppimisstrategioitaan (Hattie & Timperley, 2007, s. 86).

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaista liikunnan oppijoina sekä heidän keinojaan oppilaiden minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla.

Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia ennakkokäsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaista liikunnan oppijoina?
2. Millaisia keinoja luokanopettajaopiskelijoilla on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla?

5 Menetelmät

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tavoitteena oli tuottaa syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa ym., 2020, luku: Johdanto; Cohen ym., 2018, s. 287). Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua, joka mahdollisti osallistujien yksilöllisten näkemysten tavoittamisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 2.5).

5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaopiskelijaa (N=4), jotka ovat suorittaneet luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan kuuluvan pakollisen liikunnan kurssin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole esittää tilastollisia yleistyksiä, minkä vuoksi suuri otanta ei ollut tutkimuksen kannalta välttämätön (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4). Suuren osallistujamäärän sijaan keskeistä oli, että haastateltavilla oli riittävä kokemus aiheesta, minkä vuoksi liikunnan pakollisen kurssin suorittaminen asetettiin osallistumisen ehdoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4). Kyseisellä kurssilla oletettiin olevan yhteys kokemukseen siitä, millaisia keinoja heillä on oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja heidän anonymiteettinsä turvattiin koko tutkimusprosessin ajan.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoituivat puolistrukturoidut yksilöhaastattelut, sillä ne antoivat haastateltaville mahdollisuuden vastata avoimesti omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, luku 3). Haastatteluiden teema ja aihepiiri olivat kaikille samat, mutta haastattelukysymysten täsmällinen muoto saattoi vaihdella tarpeen mukaan, minkä puolistrukturoidut haastattelut mahdollistivat (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Ennen haastatteluja laadittiin haastattelurunko (liite 2), joka esitettiin, ja kysymysten muotoilua muutettiin sen perusteella.

Haastattelurunko (liite 2) laadittiin tutkimuskysymysten pohjalta, ja se jaettiin kahteen osaan. Ensimmäinen osio käsitteli opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaista liikunnan oppijoina. Sen jälkeen määrittelimme tutkimuksessa käytetyn minäpystyvyyden

käsitteen, jotta se oli varmasti selkeä kaikille osallistujille. Määritelmän jälkeen haastattelun toinen puolisko käsitteli opettajaopiskelijoiden keinoja tukea oppilaiden minäpystyvyyttä liikuntatunneilla yleisesti sekä eri oppilasskenaarioissa. Skenaariot muodostettiin Romarin ja kumppaneiden (2015) määrittelemien oppilastyypin pohjalta.

Haastattelut toteutettiin ja nauhoitettiin etäyhteydellä Turun yliopiston Zoomilla, josta ne tallennettiin tietoturvaliseen Seafire-pilvipalveluun. Haastattelujen kesto oli keskimäärin 26 minuuttia, ja se vaihteli 15–37 minuutin välillä.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Aineisto litteroitiin Turun yliopiston tietoturvalisella Transcribe-palvelulla. Osallistujat pseudonymisoitiin litterointivaiheessa poistamalla aineistosta suorat tunnistetiedot ja korvaamalla ne koodinimillä (haastateltava 1–4). Lisäksi aineistosta poistettiin muut mahdolliset tunnistetiedot, jotta yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa lopullisesta raportista.

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä, joka toteutettiin aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti tutkimuskysymyksestä riippuen. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli opettajaopiskelijoiden ennakkokäsityksiä, minkä takia analyysi oli aineistolähtöistä. Tämä tarkoittaa, että analyysia eivät ohjanneet ennalta asetetut teoriat, vaan kategoriat muodostettiin induktiivisesti suoraan haastateltavien vastauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin teoriaohjaavaa lähestymistapaa, koska se mahdollisti aineiston analysoinnin yhdessä aiemman teoreettisen tiedon kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Analyysiä ohjasivat Romarin ja kumppaneiden (2015) määrittelemät neljä oppilastyyppeä, mutta näiden luokkien sisällä mainitut minäpystyvyyden tukemisen keinot jäsenneltiin aineistolähtöisesti.

Aineistoa käsiteltiin Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.1) kuvaamaa prosessia soveltaen, joka alkoi aineiston pelkistämällä molempien tutkimuskysymysten kohdalla. Tässä vaiheessa aineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta relevantit ilmaukset, joista muodostettiin analyysiyksiköitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.1).

Analyysiyksiköiden ryhmittelyssä hyödynnettiin värikoodausta aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla samankaltaiset ennakkokäsitykset ryhmiteltiin teemoittain alaluokiksi, joista muodostettiin sisällön perusteella laajempia yläluokkia.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla poimitut ilmaisut ryhmiteltiin teoriaohjaavasti neljään pääluokkaan, jotka perustuivat Romarin ja kumppaneiden (2015) määrittelemiin oppilastyyppeihin. Koska haastattelurunkoon oli määritelty skenaariot jo valmiiksi näiden oppilastyypin pohjalta, luokittelu perustui tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2). Pääluokkien sisällä analyysi eteni aineistolähtöisesti siten, että kunkin oppilastyypin kohdalla mainitut tukemisen keinot ryhmiteltiin alaluokiksi samankaltaisuuden perusteella. Alaluokille muodostettiin omat kategoriat sisällöllisen merkityksen mukaan, ja värikoodausta käytettiin apuna tunnistamaan haastatteluiden välillä toistuvia teemoja.

Ja ehkä mä yrittäisin sitten, tietenkin taas, että kehuisin häntä, mutta haluisin ehkä jotenkin vielä haastaa häntä enemmän, jos se on nyt tällainen, ketä onnistuu aina tosi hyvin, niin haastamalla jatkuu se motivaatio. (H2)

Ilmauksesta tunnistettiin kannustaminen ja haastaminen erillisiksi minäpystyvyyden tukemisen keinoiksi, joiden pohjalta muodostettiin omat alaluokat: kannustus ja kehuminen sekä eriyttäminen. Tällainen yhdistetty analyysitapa mahdollisti sekä vertailun eri oppilastyypin välillä että opiskelijoiden yksilöllisten pedagogisten keinojen tunnistamisen.

5.4 Tutkimusetiikka

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, joiden perusteella tämä tutkimus on toteutettu (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023, s. 11). Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa aineiston keruusta raportointiin saakka on huomioitu eettiset kysymykset, tutkittavia henkilöitä sekä tieteellistä toimintaa arvostaen (TENK, 2023, s. 12).

Tutkimuksesta toimitettiin sähköpostitse kutsu (liite 1) opiskelijoille, jossa ilmeni tutkimuksen aihe, tarkoitus ja toteutustapa. Viestin liitteenä oli tietosuojailmoitus (liite

3), josta ilmeni osallistujien oikeudet, tietojen säilytys sekä tietojen käsittely. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja osallistujilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa ilman perusteluita tai seurauksia. Haastatteluiden yhteydessä osallistujilta varmistettiin vielä uudelleen suostumus suullisesti.

Osallistujien yksityisyyden suoja ja anonymiteetti varmistettiin läpi tutkimusprosessin. Haastattelutallenteet säilytettiin Turun yliopiston tarjoamassa tietoturvalisessa Seafile-pilvipalvelussa, johon vain tutkimuksen tekijöillä oli pääsy. Aineiston pseudonymisointi toteutettiin litterointivaiheessa poistamalla kaikki mahdolliset tunnistetiedot, eikä yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa lopullisesta raportista. Tutkimusaineisto on suunniteltu hävitettäväksi asianmukaisesti tietosuojailmoituksen (liite 3) mukaisesti opinnäytetyön valmistuttua.

6 Tulokset

6.1 Ennakkokäsitykset oppilaista liikunnan oppijoina

Luokanopettajaopiskelijat olettivat kohtaavansa liikuntatunneilla suurta vaihtelua oppilaiden fyysisissä taidoissa. Oppilaiden liikunnallinen tausta näyttäytyi merkittävänä tekijänä siinä, millainen liikunnan oppija oppilas on koulussa. Erojen kuvattiin ilmenevän esimerkiksi eri lajitaidoissa, pallonhallintataidoissa, kehonhallinnassa ja tasapainotaidoissa.

Oppilaiden motivaatiossa ja aktiivisuudessa oletettiin olevan vaihtelua koulun liikuntatunneilla. Osa haastatelluista ajatteli saavansa lähes kaikki oppilaat innokkaasti osallistumaan hauskojen leikkien ja pelien avulla. Toisaalta osa koki, että jotkut oppilaat saattoivat jäädä helposti varjoon liikuntatunneilla. Haastateltava 4 huomioi, että osa oppilaista motivoitui nopeasti huomatessaan oman kehityksensä, kun taas osa saattoi aluksi haluta seurata rauhallisemmin sivusta.

Eräs haastatelluista eritteli oppilaat osallistumisaktiivisuudeltaan neljään ryhmään:

Siellä on niitä (oppilaita), jotka tekee ihan tosi hyvin, että ne oikein haastaa itseään ja tekee just sitä, mitä pyydetään ja myös vähän enemmän. Ja sitten tietenkin siellä on ne semmoinen perusjoukko, ketkä tekee sinne about sen, mitä pyydetään ja jollain tavalla yrittää. Ja sitten tietenkin niillä on semmoisia, jotka periaatteessa tekee tai ei ainakaan häiritse, mutta ei hirveästi yritä. Ja sitten on tietenkin myös semmoisia, jotka joskus häiritsee tai sitten kokonaan jättäytyy jonnekin sivuun. (H1)

6.2 Keinot oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen liikuntatunneilla

Minäpystyvyyden tukemisen keinot jäsenneltiin seuraaviin kategorioihin: kehuminen ja kannustus, keskustelu oppilaan kanssa osallistumisesta ja oppilaan ajatuksista, onnistumiskokemusten luominen, eriyttäminen ja vertaistuen hyödyntäminen.

Kehumiseen ja kannustukseen sisältyivät tunnin aikana ja sen jälkeen annetut kehut, positiiviset Wilma-merkinnät sekä kannustava puhe siitä, ettei asioita tarvitse osata heti. Lisäksi korostettiin turvallisen ja kannustavan ilmapiirin merkitystä, jotta oppilaat uskaltavat yrittää ja osallistua liikuntatunneilla: ”Opettajalla on varmasti tosi iso merkitys siinä, että minkälaisen ilmapiirin sinne liikuntatunnille luo, että on semmoinen

kannustava ilmapiiri. (..) opettaa niille oppilaille, että ei tarvitse osata valmiiksi, vaan että se yrittäminen on se pääasia.” (H4)

Keskustelu oppilaan kanssa osallistumisesta ja oppilaan ajatuksista sisälsi keskustelua siitä, miksi oppilas mahdollisesti jättäytyy tunnilla sivuun tai osallistuu passiivisesti, sekä oppilaan ajatusten ja toiveiden selvittämistä liikuntatunteja kohtaan. Lisäksi keskustelua käytiin liikuntatuntien sujumisesta.

Onnistumiskokemusten luominen tarkoitti tilanteiden järjestämistä siten, että oppilas voi onnistua ja huomata onnistumisensa itse sekä tilanteita, joissa häntä voidaan kehua. Haasteen lisääminen tarkoitti ylöspäin eriyttävää toimintaa, jolloin jo asian osaavien oppilaiden motivaatiota pyrittiin lisäämään. Vastaavasti vaatavuustason madaltaminen sekä tehtävien muokkaaminen tai pilkkominen pienempiin osiin ilmensivät alaspäin eriyttämistä.

Vertaistuen hyödyntäminen nousi esiin yhtenä keinona tukea oppimista, esimerkiksi kaverin kanssa työskentelyn kautta. Lisäksi mainittiin konkreettisten neuvojen antaminen oppilaille tehtävässä onnistumisen tueksi, tilan ja ajan antaminen sekä tauon antaminen ennen uutta yritystä. Tarvittaessa keinona nähtiin yhteydenotto kotiin.

Haastateltava 3 korosti minäpystyvyyden vahvistamisessa erityisesti oppitunnin sisältöä. Hänen mukaansa lajeja pitää olla tunneilla monipuolisesti, kaverin kanssa voi olla mielekkäämpää tehdä harjoitteita, ja esimerkiksi kävelykin on hyvää liikuntaa. Näiden lisäksi oppilaan uskallus kokeilla ja yrittää nähtiin tärkeänä minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta.

Liikuntatunneilla koettiin olevan yleensä useita oppilaita, joilla on heikko minäpystyvyys. Haastateltava 1 totesi, että on hankalaa suoraan nimetä keinoja minäpystyvyyden tukemiseksi, ja myös haastateltava 2 piti aihetta vaikeana. Haastavina tilanteina minäpystyvyyden tukemisen kannalta pidettiin erityisesti niitä tilanteita, joissa oppilas jättäytyy tarkoituksella sivuun muusta ryhmästä eikä pyri osallistumaan.

Haastateltava 2 totesi esimerkiksi seuraavasti: “Koska ilman, että sä yrität, niin ethän sä voi onnistua missään. Ja sit he (oppilaat) ei anna mulle mitään työkaluja siinä, kun he ei yritä. Miten mä nyt sitä pystyn parantamaan?”

Haastateltava 3 kertoi kokevansa liikuntatunnit enemmän selviytymisenä ja olevansa tyytyväinen, kun “kukaan ei kuollut”. Tämä kuvasi hänen mukaansa sitä, että liikuntatunneilla opettajan huomio voi kohdistua ensisijaisesti tunnin sujumiseen ja turvallisuuteen. Haastateltava 4 lisäksi koki vaikeaksi tilanteet, joissa oppilas on varovainen ja pelkää esimerkiksi vauhdikkaita pallopelejä liikuntatunneilla.

6.3 Minäpystyvyyden tukemisen keinot eri oppilastyypeillä

Taulukossa 1 esitetyt minäpystyvyyden tukemisen keinot tarkastellaan seuraavaksi tarkemmin Romarin ja kumppaneiden (2015, s. 32) määrittelemien liikuntatunneilla esiintyvien oppilastyypien kautta: taitavat ja aktiivisesti osallistuvat, taitavat mutta osallistumista välttelevät, vähemmän taitavat mutta aktiivisesti yrittävät sekä vähemmän taitavat ja passiiviset oppilaat.

Taulukkoon 1 on koottu haastatteluissa esiin nousseet minäpystyvyyden tukemisen keinot eri oppilastyypien mukaan sekä se, miten ne painottuvat eri oppilastyypeillä.

Taulukko 1. Minäpystyvyyden tukemisen keinot oppilastyypin mukaan

	Taitavat ja aktiiviset	Taitavat mutta välttelevät	Vähemmän taitavat mutta aktiiviset	Vähemmän taitavat ja passiiviset
Kehuminen ja kannustus	Jonkin verran kehumista ja positiivista palautetta	Kehumista ja kannustusta	Kehumista ja kannustusta	Kehumista ja kannustusta
Keskustelu osallistumisesta ja fiiliksistä	Ei noussut esiin	Keskustelua oppilaan kanssa	Ei noussut esiin	Mainittiin
Onnistumiskokemusten luominen	Ei noussut esiin	Onnistumisten esiin nostaminen	Pidettiin tärkeänä	Pidettiin tärkeänä
Eriyttäminen	Ylöspäin	Ei noussut esiin	Alaspäin	Alaspäin
Vertaisvuorovaikutus	Vertaistukena toimiminen	Ei noussut esiin	Ei noussut esiin	Kaverin tuen hyödyntäminen

6.3.1 Taitavat ja aktiivisesti osallistuvat oppilaat

Taitavien ja aktiivisesti osallistuvien oppilaiden minäpystyvyyttä tuettiin esimerkiksi kehumalla, antamalla positiivista palautetta ja mahdollisuuksien mukaan eriyttämällä ylöspäin. Useampi haastatelluista sanoi olettavansa, että tällaisessa skenaariossa oppilaan minäpystyvyys olisi jo hyvä.

Taitavien oppilaiden ajateltiin tiedostavan omat taitonsa, minkä vuoksi heidän mahdollista ylimielistä asennettaan ei haluta pönkittää liikaa. Eräs haastatelluista ajatteli, että taitavat oppilaat saattaisivat kokea kehut liian itsestäänselvyyksinä tietäessään jo olevansa hyviä. Toisaalta oppilasta voitaisiin ohjata neuvomaan ja auttamaan muita, mikä voisi vahvistaa oppilaan omaa minäpystyvyyttä.

Oppilaan fyysisten taitojen nähtiin vaikuttavan siihen, kuinka tarpeelliseksi oppilaan minäpystyvyyden tukeminen koettiin. Hyvien fyysisten taitojen ajateltiin kertovan hyvästä minäpystyvyydestä, joten minäpystyvyyden tukemisessa keskityttiin enemmän heikommat fyysiset taidot omaaviin oppilaisiin.

6.3.2 Taitavat mutta välttelevät oppilaat

Taitavien mutta osallistumista välttelevien oppilaiden minäpystyvyyttä tuettiin sanallisella kannustuksella ja onnistumisista esiin nostamisella erityisesti konkreettisten esimerkkien kautta.

Sanallinen kannustus voitiin kuitenkin kokea haastavaksi. Lisäksi taitavien mutta osallistumista välttelevien oppilaiden kanssa voisi olla hyvä keskustella myöhemmin tuntien ulkopuolella, mistä välttely tai omien taitojen vähättely johtuu, vaikka oppilas osoittaisi tunneilla osaavansa. Haastateltava 3 nosti esiin sen, että tällainen oppilaan ajatusmalli voisi olla laajemmin muissakin aineissa ja minäpystyvyys voisi olla yleisellä tasolla todella heikko, jolloin olisi tärkeää hahmottaa syy tälle.

6.3.3 Vähemmän taitavat mutta aktiiviset oppilaat

Vähemmän taitavien mutta aktiivisesti yrittävien oppilaiden minäpystyvyyttä tuettiin korostamalla, että nyt vasta harjoitellaan, eikä heti kuulukaan osata. Lisäksi oppilaille voisi heti alussa kertoa opeteltavan asian olevan hieman haastavampi, jolloin ehkä epäonnistumiset eivät lannistaisi niin paljoa.

Tätä lähestymistapaa pidettiin hyödyllisenä myös muissa oppiaineissa, eikä ainoastaan liikunnan kontekstissa. Lisäksi mainittiin, että tällaisen oppilaan minäpystyvyyttä opettaja voisi tukea etsimällä tilanteita ja harjoitteita, joissa oppilas voi onnistua ja saada kehuja onnistumisestaan.

Haastateltava 3 nosti esiin oppilaan neuvomisen ja tukemisen, jotta oppilas voisi suoriutua tehtävästä paremmin. Tärkeää olisi tietää, missä ongelma on, jotta sitä voidaan ratkoa. Opettajaopiskelija kuitenkin ajatteli, että liikuntatunnilla ei välttämättä aina ole aikaa tällaiselle yksilölliselle ohjaukselle.

6.3.4 Vähemmän taitavat ja passiiviset oppilaat

Vähiten taitavien ja tunnilla passiivisten ja välttelevien oppilaiden osalta ajateltiin, että olisi tärkeää löytää onnistumisen kokemuksia ja löytää asioita, joista tällainen oppilas

pitäisi. Lisäksi tilan antaminen haastavissa tilanteissa vähemmän taitaville ja passiivisille oppilaille koettiin hyödylliseksi.

Koettiin, ettei voi liikaa keskittyä yhteen oppilaaseen, vaan ensisijaisesti keskitytään muun ryhmän ohjaamiseen. Mikäli muilla oppilailla sujuu itsenäisesti joku peli tai leikki, voisi tällaisen oppilaan kanssa keskustella sivummalla passiivisuuden syistä. Vähemmän taitavan ja passiivisen oppilaan kanssa voisi pyrkiä keskustelemaan pidemmällä tähtäimellä tuntien ulkopuolella passiivisuuden taustatekijöistä.

7 Pohdinta

7.1 Tulokset ja johtopäätökset

Opettajaopiskelijat olettivat kohtaavansa koulun liikuntatunneilla hyvin erilaisia oppijoita. Minäpystyvyyden tukemiseen käytettyjä keinoja olivat kehuminen ja kannustus, keskustelu oppilaan kanssa hänen osallistumisestaan ja ajatuksistaan, eriyttäminen sekä vertaisvuorovaikutuksen hyödyntäminen. Minäpystyvyyden tukemiseen käytetyt keinot vaihtelivat selvästi oppilastyypeittäin.

Tulokset tukivat Romarin ja kollegoidensa (2015, s. 35) löydöksiä, sillä opettajaopiskelijat olettivat kohtaavansa liikuntatunneilla fyysisiltä taidoiltaan ja osallistumisaktiivisuudeltaan hyvin monenlaisia oppijoita. Tutkimuksessa korostuivat oppilaiden yksilölliset erot, minkä vuoksi jokainen oppilas tulisi huomioida ja kohdata yksilönä liikuntatunnilla.

Oppilaan fyysiset taidot vaikuttivat siihen, kuinka paljon oppilaan minäpystyvyyttä tuettiin. Hyvien fyysisten taitojen koettiin kertovan hyvästä minäpystyvyydestä, minkä vuoksi minäpystyvyyden tukemisessa keskityttiin enemmän heikommat fyysiset taidot omaaviin oppilaisiin. Tulos on ristiriidassa Banduran (1986, s. 391) näkemyksen kanssa, jonka mukaan minäpystyvyys ei kuvaa todellista taitotasoa, vaan yksilön käsitystä omista taidoistaan. Näin ollen taitavien oppilaiden ei voida automaattisesti olettaa omaavan korkeaa minäpystyvyyttä. Tutkimuksessa havaittiin onnistumiskokemusten luomisen olevan tärkeä minäpystyvyyden tukemisen keino erityisesti vähemmän taitavien oppilaiden kohdalla. Aro ja Nurmi (2019, s. 131) ovat todenneet onnistumisen kokemusten voivan vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä, mikä voi olla tärkeää yhtä lailla taitavien oppilaiden kohdalla.

Minäpystyvyyden tukemisen keinoista kannustus korostui kaikissa oppilastyypeissä, vaikkakin taitavien ja aktiivisten oppilaiden kohdalla vain yhden haastatellun toimesta ja selvästi vähemmän kuin muissa ryhmissä. Aro ja Nurmi (2019, s. 131) ovat havainneet myönteisen palautteen voivan vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä, ja vastaavasti Yan ja kumppanit (2024, s. 9–10) korostavat kannustavan ja positiivisen palautteen merkitystä oppilaiden myönteisen suhtautumisen ja aktiivisen osallistumisen

tukemisessa liikunnassa. Tämä herättää kuitenkin kysymyksen siitä, saavatko taitavat ja aktiiviset oppilaat riittävästi kannustusta.

Yleisesti välttelevä käytös liikuntatunneilla koettiin haastavaksi. Minäpystyvyyden vahvistaminen voisi toimia keinona tällaisen käyttäytymisen vähentämiseen, sillä Zimmermanin (1990, s. 5–6) mukaan korkea minäpystyvyys lisää oppijoiden taipumusta valita tehokkaampia oppimisstrategioita ja mukauttaa toimintaansa joustavasti sopeutuen eri tilanteiden vaatimuksiin. Näin ollen minäpystyvyys on yhteydessä myös oppilaan käyttäytymiseen liikuntatunneilla. Sekä taitaville että vähemmän taitaville, mutta vältteleville oppilaille keskeinen minäpystyvyyden tukemisen keino oli oppilaan osallistumiseen ja ajatuksiin liittyvät keskustelut, joita ei kuitenkaan mainittu aktiivisten oppilaiden kohdalla.

Zimmerman (1989, s. 329–330) määritteli mahdollisiksi minäpystyvyyden tukemisen keinoiksi tavoitteiden asettamisen ja ajankäytön hallinnan, joita ei haastatteluissa mainittu lainkaan, sekä oppimistulosten reflektoinnin, joihin osa haastatelluista viittasi mainitessaan konkreettiset huomautukset oppilaiden onnistumisista. Oppilaiden omaa reflektiota ei kuitenkaan mainittu, vaikka se voisi tukea onnistumisten tunnistamista ja siten minäpystyvyyden vahvistumista. Minäpystyvyyttä tukevaa tavoitteiden asettamista voisi koulukontekstissa olla esimerkiksi osallistumiseen ja yrittämiseen liittyvät tavoitteet, sillä tämän tutkimuksen perusteella haastaviksi koettiin juuri passiiviset ja sivuun jättäytyvät oppilaat.

Morales-Sánchezin ym. (2021, s. 6) mukaan nuorilla on tapana muodostaa jo liikuntatuntien alussa näkemys siitä, mihin he pystyvät ja mihin eivät, mikä taas ohjaa heidän käyttäytymistään, synnyttää myönteisiä tai kielteisiä odotuksia liikuntatunteja kohtaan. Tämä vaikuttaa siihen, kuinka paljon he nauttivat liikuntatunneista ja kuinka mielekkäiksi he kokevat ne. Tästä näkökulmasta merkityksellinen on yhden haastatellun esiin nostama ajatus siitä, että oppilaan minäpystyvyyttä voitaisiin tukea korostamalla, että yrittäminen ja aktiivinen osallistuminen ovat juuri sitä, mitä opettaja liikuntatunneilla hakee, eikä koululiikunnassa ole tärkeintä onnistuminen fyysisissä suorituksissa.

Kokonaisuudessaan opettajaopiskelijat tiedostivat liikuntatunneilla olevan paljon haasteita minäpystyvyyden kanssa, ja erityisesti välttelevä käyttäytyminen koettiin hankalaksi, kuten myös mahdollisesti huonosti sujuvat liikuntatunnit.

Oppilaiden minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseen tulisi erityisesti kiinnittää huomiota, sillä korkea minäpystyvyys ei ainoastaan lisää tehtävään sitoutumista, vaan ohjaa sitä myös laadullisesti (Zimmerman, 1990, s. 5). Se voi parantaa liikuntatuntien sujuvuutta sekä lisätä oppijoiden taipumusta valita tehokkaampia oppimisstrategioita ja mukauttaa toimintaansa joustavasti sopeutuen eri tilanteiden vaatimuksiin (Zimmerman, 1990, s. 5–6). Minäpystyvyyden vahvistuessa oppilaiden itsenäinen toiminta voi lisääntyä, jolloin opettajan aikaa vapautuu sitä erityisesti tarvitseville. Tällöin liikuntatunneilla koettu kiireen tai selviytymisen tunne voi vähentyä.

7.2 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkijan tekemistä perustelluista valinnoista sekä tutkimusprosessin kokonaisuudesta (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tutkimus rakentuu tutkijoiden tulkintojen varaan, jolloin tutkijan rooli korostuu ja tutkimuksesta tulee väistämättä osin subjektiivinen (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tästä syystä tutkimusprosessin läpinäkyvyys on keskeistä luotettavuuden arvioinnin kannalta.

Tutkimukseen osallistui pieni joukko luokanopettajaopiskelijoita (N=4), jotka olivat kaikki suorittaneet liikunnan pakollisen kurssin. Pieni aineisto mahdollisti tutkittavan ilmiön syvällisen tarkastelun, mutta rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen osallistujien näkökulmasta, eikä tilastollinen yleistettävyys (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4). Tutkimuksen arvo perustuu erityisesti siihen, millaista tietoa se tuottaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä. Tästä syystä luotettavuuden tarkastelu on keskeinen osa laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 7.2).

Tutkimusta varten laadittiin haastattelurunko, ja haastattelukysymykset esitettiin niiden toimivuuden varmistamiseksi. Lisäksi haastatteluvälineet testattiin etukäteen, mikä vähensi aineistonkeruuseen liittyvien teknisten ongelmien riskiä. Jokaiseen

haastatteluun osallistuivat molemmat tutkijat, mikä vahvisti aineistonkeruun yhteneväisyyttä ja vähensi yksittäisen tutkijan vaikutusta haastattelutilanteeseen. Haastattelutilanteessa osallistujille esiteltiin tutkimuksessa käytetty minäpystyvyyden määritelmä, jotta varmistettiin mahdollisimman yhtenäinen ymmärtäminen. Näillä ratkaisulla pyrittiin lisäämään aineistonkeruun luotettavuutta.

Aineiston analyysi perustui tutkijoiden tekemiin tulkintoihin, mikä on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijoiden omat tulkinnat tai ennako-oletukset ovat voineet kuitenkin vaikuttaa analyysiin, mikä on tärkeää huomioida tuloksia tarkasteltaessa.

Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää laajasti, mutta ne tarjoavat arvokasta tietoa tarkastellusta ilmiöstä ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus tuo esiin oppilaiden minäpystyvyyden sekä opettajan pedagogisten valintojen merkityksen liikuntatunneilla. Aiempi tutkimus on osoittanut, että minäpystyvyys on yhteydessä oppilaiden motivaatioon, osallistumiseen ja oppimiskokemuksiin (Bandura, 1997, s. 39–40, 117–118). Tutkimus tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista oppilaista liikunnan oppijoina sekä heidän käytössään olevista minäpystyvyyden tukemisen keinoista ja niihin liittyvistä tuen tarpeista. Olisikin tärkeää tarkastella, miten opettajankoulutus valmistaa opiskelijoita tukemaan oppilaiden minäpystyvyyttä sekä millaisin keinoin tätä osaamista voitaisiin vahvistaa.

Tutkimuksessa nousi esiin liikuntatuntien kokeminen haasteellisiksi. Tämän pohjalta jatkossa olisi perusteltua tarkastella oppilaiden minäpystyvyyden tason yhteyttä liikuntatuntien sujuvuuteen sekä opettajan kokemaan kiireeseen tai stressiin. Tällainen tutkimus voisi auttaa ymmärtämään, missä määrin oppilaiden minäpystyvyys on yhteydessä oppituntien toimivuuteen.

Tämän ohella olisi hyödyllistä tutkia työssä olevien luokanopettajien ja liikunnanopettajien kokemuksia ja keinoja minäpystyvyyden tukemisessa. Näin voitaisiin saada tietoa siitä, millaisia keinoja minäpystyvyyden tukemiseen käytetään

opetustilanteissa ja miten niiden toimivuus koetaan. Tarkastelu voisi tuoda esiin minäpystyvyyden tukemisen kehittämiskohteita ja auttaa ymmärtämään, millaisissa tilanteissa oppilaat tarvitsevat tukea. Näiden havaintojen pohjalta olisi mahdollista pohtia, miten minäpystyvyyden tukemista voidaan kehittää osana opetusta ja opettajien ammatillista osaamista. Samalla se voisi syventää ymmärrystä siitä, miten opettajat kykenevät vastaamaan oppilaiden moninaisuuteen ja rakentamaan oppimisympäristöjä, jotka edistävät jokaisen oppilaan myönteistä suhdetta liikuntaan.

Lähteet

- Aro, T., & Nurmi, J.–E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.–K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 128–147). Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Chase, M. A. (2001). Children's Self-Efficacy, Motivational Intentions, and Attributions in Physical Education and Sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47–54. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608931>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Student's voice online: Experiences of PE in Finnish schools. *Advances in Physical Education*, 2(3), 126–131. <https://doi.org/10.4236/ape.2012.23022>
- Morales-Sánchez, V., Hernández-Martos, J., Reigal, R. E., Morillo-Baro, J. P., Caballero-Cerbán, M., & Hernández-Mendo, A. (2021). Physical self-concept and motor self-efficacy are related to satisfaction/enjoyment and boredom in physical education classes. *Sustainability*, 13(16), 8829. <https://doi.org/10.3390/su13168829>

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Romar, J., Nygård, J., Smedman, T., & Williams, E. (2015). Participation styles in elementary physical education. *Advances in Physical Education*, 5(1), 26–38. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.51004>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (2/2023).
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Yan, J., Malkin, M., Smith, J. J., Morgan, P., & Eather, N. (2024). Current teachers' perceptions and students' perspectives regarding activities modalities, instructional settings during primary school physical education classes in China: a cross-sectional observational study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1378317. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1378317>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 202–231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Moikka!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta ja teemme kandidaatintutkielmaa aiheesta luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaista liikkujina sekä keinot minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla.

Keräämme aineiston haastatteluilla ja etsimme osallistujiksi luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet liikunnan pakollisen opintojakson.

Jos haluat osallistua tutkimukseen, laita viestiä sähköpostiin socmar@utu.fi 21.12.2025 mennessä. Haastattelun kesto on noin 30–45 minuuttia ja haastattelun ajankohta sovitaan yhdessä haastateltavan kanssa.

Tietosuojailmoituksen löydät täältä: <https://seafile.utu.fi/f/e13ec214d858488caecd/>

Haastateltavat jäävät tutkimuksessa anonyymeiksi, eikä heitä siten voida tunnistaa tutkielmasta. Vastauksia käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti säädösten mukaan 31.7.2028 saakka, jonka jälkeen ne hävitetään.

Kiitos paljon jo etukäteen!

Lämpimin terveisin,

Iina Rauha ja Sonja Martiskainen

Liite 2. Haastattelurunko

1. Opiskeluvuosien määrä, tutkinto-ohjelma
2. Millaisia odotuksia sinulla on oppilaiden fyysisistä taidoista?
3. Millaista motivaatiota ja aktiivisuutta ajattelet näkeväsi oppilailta liikuntatunnilla?

4. Miten ajattelet oppilaiden eroavan motivaatioltaan/osallistumisaktiivisuudeltaan?
5. Millaisia erilaisia liikunnan oppijoita ajattelet koulun liikuntatunneilla olevan?

määritellään minäpystyvyys

6. Millaisia keinoja sinulla on oppilaan minäpystyvyyden parantamiseen koulun liikuntatunneilla?
7. Mihin tilanteisiin koet tarvitsevasi lisää keinoja minäpystyvyyden tukemiseen?
8. Miten oppilaan fyysiset taidot vaikuttavat siihen, miten tuet minäpystyvyyttä?
9. Miten oppilaan osallistumisaktiivisuus liikuntatunnilla vaikuttaa siihen, miten tuet minäpystyvyyttä?
10. Skenaariot
 - a. Oppilas välttelee ja sanoo ”en osaa”. Miten toimit heti ja jatkossa?
 - b. Oppilas osoittaa taidoillaan osaavansa, mutta verbaalisesti vähättelee itseään. Miten toimit heti ja jatkossa?
 - c. Oppilas yrittää kovasti, mutta turhautuu helposti, kun ei onnistu ensimmäisellä kerralla. Miten toimit heti ja jatkossa?
 - d. Oppilas suoriutuu hyvin ja osallistuu aktiivisesti. Miten toimit heti ja jatkossa?
 - e. Oppilas osallistuu liikuntatunneilla vaihtelevasti riippuen oppitunnin sisällöstä. Miten toimit heti ja jatkossa?

Haastatelluille näytetty määritelmä ennen minäpystyvyysskysymyksiä:

- Yksilön uskomusta omaan kykyihinsä suoriutua erilaisista tehtävistä tai hallita vaadittuja tilanteita.

- Minäpystyvyys ei kuvaa yksilön todellista taitotasoa, vaan hänen käsitystään hyödyntää omia taitojaan erilaisissa olosuhteissa.
- Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten paljon vaivaa yksilö näkee päästäkseen asettamiinsa tavoitteisiin ja kuinka hän suhtautuu vastoinkäymisiin.
- Heikko minäpystyvyyden tunne saa ihmiset usein kokemaan epävarmuutta taidoistaan, välttelemään vaikeita tehtäviä ja asettamaan itselleen matalampia tavoitteita.
- Minäpystyvyydestä riippuen samantasoiset fyysiset taidot omaavat lapset voivat suoriutua täysin eri tavoin (Bandura, 1997, s. 39–40, 117–118).

Liite 3. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oppilaista liikkujina sekä keinot minäpystyvyyden tukemiseen koulun liikuntatunneilla

2. Rekisterinpitäjä:

Iina Rauha iisora@utu.fi Turun Yliopisto

Sonja Martiskainen socmar@utu.fi Turun Yliopisto

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot:

Iina Rauha iisora@utu.fi Turun Yliopisto

Sonja Martiskainen socmar@utu.fi Turun Yliopisto

4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä opiskelustaan yliopistossa. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja käsityksistä esimerkiksi opiskelun arjesta, opiskeluvalintojen tekemisestä, opiskeluajan rahoittamisesta, opiskelijoiden tasa-arvoisesta asemasta ja tulevaisuuden suunnittelusta.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Sähköpostiosoite, tutkinto-ohjelma, opiskeluvuosien määrä, kokemuksia ja käsityksiä opiskelusta.

6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:

Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 31.7.2028 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti.

9. Rekisteröidyn oikeudet:

Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistoilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.