



Hedman Maija & Säarelä Riku

Liikkujaidentiteetin kehittäminen positiivisen pedagogiikan avulla alkuopetuksen
liikunnanopetuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Liikkujaidentiteetin kehittäminen positiivisen pedagogiikan avulla alkuopetuksen liikunnanopetuksessa (Maija Hedman & Riku Säärelä)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 33 sivua

Joulukuu 2019

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, voiko oppilaan liikkujaidentiteettiä kehittää positiivisen pedagogiikan avulla alkuopetuksen liikunnan oppiaineessa. Tutkielmassa käsitellään TARGET-mallin elementtien käyttöä positiivisen pedagogiikan tukena myönteisen motivaatioilmaston luomisessa liikunnan oppitunneilla. Tutkimuskysymyksenä oli, miten positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin elementtien hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa yksilön liikkujaidentiteetin kehittymiseen alkuopetuksen liikunnanopetuksessa.

Liikunnallisen elämäntavan sisäistäminen on ajankohtainen aihe, koska lasten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt. Perusta liikunnalliselle elämäntavalle luodaan varhain lapsena. Alkuopetuksen aikana oppilas kokee ensimmäiset kokemuksensa koululiikunnasta ja suhtautuminen liikuntaa kohtaan määräytyy kokemusmaailman pohjalta. Oppilaan liikkujaidentiteetti alkaa rakentumaan jo ensimmäisten kouluvuosien aikana. Opettajan tekemillä pedagogisilla ratkaisulla on suuri merkitys oppilaan käsitykseen itsestään liikkujana. Opettaja voi tukea oppilaan liikkujaidentiteetin kehittymistä positiivisen pedagogiikan keinojen avulla.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin elementtien hyödyntämisellä osana alkuopetuksen liikunnanopetusta, voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaan liikkujaidentiteetin kehittymiseen. Tutkielman pohjalta voidaan todeta positiivisen pedagogiikan vaikuttavan positiivisesti niin luokan motivaatioilmaston kehittymiseen kuin yksittäisen oppilaan myönteisten kokemusten saantiin liikunnanopetuksessa.

Avainsanat: positiivinen pedagogiikka, liikkujaidentiteetti, liikunnan oppiaine, alkuopetus, TARGET-malli

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Positiivinen pedagogiikka	8
2.1	Positiivisen pedagogiikan tavoitteet ja piirteet opetuksessa	9
2.2	Opettaja positiivisen pedagogiikan käyttäjänä	11
3	Liikunta oppiaineena	14
3.1	Liikunnan oppiaine alkuopetuksessa	15
3.2	TARGET-malli liikunnan opetuksessa	19
4	Positiivinen pedagogiikka liikunnanopetuksessa	22
4.1	Liikkujaidentiteetin vahvistaminen positiivisen pedagogiikan avulla	23
4.2	TARGET-malli positiivisen pedagogiikan tukena liikunnan opetuksessa	26
5	Pohdinta	35
6	Lähteet	39

1 Johdanto

Liikunnan oppiaineella on hyvin kunnianhimoinen tehtävä, sen tavoitteena on oppilaiden elinikäisen liikunnallisen elämäntavan oppiminen (Sääkslahti, Palomäki, Huovinen & Pietilä 2017, 72). Viime vuosien aikana lasten fyysinen aktiivisuus on vähentynyt (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 13). Istuminen on lisääntynyt, eikä arkiliikuntaa voida pitää enää itsestäänselvyytenä suomalaisten keskuudessa (Louhela, 2012, 37; Koivula, Laine, Pietilä & Norström, 2017, 273). Ongelma ei koske pelkästään suomalaisia lapsia: maailman terveysjärjestö WHO:n 22.11.2019 julkaiseman tutkimuksen mukaan 80 prosenttia maailman 11–17 vuotiaista lapsista ei yllä suositeltuun tunnin mittaiseen liikuntamäärään päivän aikana (World Health Organization, 2019).

Oppiminen on parhaimmillaan koko eliniän jatkuva prosessi, jossa alkuopetuksessa luodaan pohja oppilaan työskentely- ja oppimistaidoille (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999, 156; Kyrö-Ämmälä, 2008, 26; Siljander, 2014, 46). Kasvatuksen ja opetuksen keskeisenä tavoitteena Kyrö-Ämmälän (2008, 37) mukaan on, että oppilaat ymmärtävät, että opetuksen keskeisessä osassa on oppilaan oppimisen ja ymmärryksen lisääminen. Lapsen syvintä minuutta ei voida opetuksellisin tai kasvatuksellisin metodein kasvattaa, mutta sen kehitystä voidaan tukea esimerkiksi myönteisellä ilmapiirillä (Puolimatka, 1999, 60).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan liikunnan oppiaineen tärkeiksi tekijöiksi yksittäisiltä liikunnan oppitunneilta saadut positiiviset kokemukset, liikkuvan elämäntavan tukeminen sekä yksilön myönteisen minäkäsityksen kehittyminen (Opetushallitus, 2014, 156–157). Nämä ovat tutkitusti tärkeimmät edellytykset elinikäiselle liikunnan harrastamiselle (Koivula ym. 2017, 264). Mainittujen tekijöiden saavuttamisessa voidaan käyttää hyväksi positiivisen pedagogiikan tarjoamia mahdollisuuksia. Positiivisen pedagogiikan keskeinen tehtävä on tukea oppilaan käsitystä omista kyvyistä ja vahvuuksista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2010, 10). Suomalaisessa koulukulttuurissa positiivinen pedagogiikka on vielä suhteellisen uusi ilmiö, mutta kiinnostus sitä kohtaan on tällä hetkellä varsin suurta (Leskisenoja, 2017, 9; Leskisenoja, 2019, 29).

Kandidaatin tutkielmassamme selvitämme, voidaanko positiivisella pedagogiikalla vaikuttaa yksilön liikkujaidentiteetin kehitykseen ja tukeeko liikkujaidentiteetin vahvistuminen liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Liikkujaidentiteetillä tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö kokee itsensä liikkujana (Kari, 2016, 63). Liikkujaidentiteetti on yhteydessä yksilön

liikuntatilanteissa kokemiin tunteisiin, jotka ohjaavat yksilön toimintaa eri liikuntatilanteissa, ja suhtautuminen liikuntaan määräytyy liikunnan kokemuksen kautta (Kari, 2016, 63). Tutkielmassamme liikkujaidentiteetillä tarkoitetaan oppilaan liikunnallisen kokemusmaailman pohjalta syntynyttä käsitystä itsestään liikkujana.

Tutkielmamme on kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoituksena on tutkia positiivisen pedagogiikan tarjoamia mahdollisuuksia liikkuvan elämäntavan omaksumiseen oppilaan liikkujaidentiteetin vahvistamisen avulla ensimmäisistä kouluvuosista lähtien. Kirjallisuuskatsauksessa aihetta käsitellään siihen olennaisesti liittyvän lähdekirjallisuuden ja aikaisemmin toteutettujen tutkimusten pohjalta (Hirvijärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 117). Tutkielmamme keskiössä on Joyce Epsteinin TARGET-malli (1989, 259–295), jonka sisältämien elementtien avulla opettaja voi parantaa luokan motivaatioilmaston kehittymistä myönteiseen suuntaan.

TARGET-malli koostuu kuudesta elementistä, joihin huomioita kiinnittämällä opettaja voi parantaa luokan motivaatioilmastoa (Epstein, 1989, 259–295). Tehtävien toteuttamistapa, opettajan auktoriteetti, palautteen antaminen, oppilaiden ryhmittelyperusteet, toiminnan arviointi sekä joustavuus ajankäytössä ovat Jaakkolan ja Liukkosen (2014, 290–303) käyttämiä suomennoksia mallin elementtien englanninkielisistä termeistä, joiden alkukirjaimista TARGET-malli on saanut nimensä. TARGET-mallia käsitellään tutkielmassamme liikunnanopetuksen kontekstissa opettajan käyttämän positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on löytää vastaus tutkimuskysymykseen:

- Miten positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin elementtien hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa yksilön liikkujaidentiteetin kehitykseen alkuopetuksen liikunnanopetuksessa?

Olemme molemmat kasvaneet liikunnalliseen elämäntapaan pienestä pitäen, joten oma liikkujaidentiteettimme on kehittynyt vahvaksi ja luonut pohjaa liikunnalliselle elämälle myös aikuisiällä. Kiinnostuksemme positiivisen pedagogiikan hyödyntämiseen opetuksessa heräsi luokanopettajakoulutuksessa suoritetun kandidaatin opetusharjoittelujakson aikana, jossa positiivisen pedagogiikan keinoja hyödynnettiin päivittäisessä opetuksessa. Mielenkiintomme TARGET-mallin käyttöä kohtaan liikunnanopetuksessa sai alkunsa liikunnan sivuaineen luennolla, jossa aiheen pariin johdateltiin Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden kirjoittaman *Liikuntapedagogiikka* teoksen pohjalta. Näiden kokemusten pohjalta aloimme pohtia, voisiko opettaja pystyä vaikuttamaan yksilön liikkujaidentiteetin kehittymiseen opetuksensa avulla, mikäli hän yhdistäisi tietoisesti positiivisen pedagogiikan hyödyt TARGET-mallin

elementteihin. Epstein kehitti TARGET-mallin 1980-luvun lopulla, joten on mielenkiintoista tutkia sen soveltuvuutta ajankohtaisen positiivisen pedagogiikan kasvatusteorian piirteiden valossa. Voidaanko tällä tavalla vaikuttaa ryhmässä syntyvän opiskeluilmapiirin myönteisyyteen sekä vaikuttaa positiivisesti oppilaan kokemusmaailmaan liikunnan oppitunneilla ja sitä kautta tukea tämän liikkujaidentiteetin kehittymistä?

Tutkielmamme alkaa teoriaosuudella, jossa käsitellään yleisellä tasolla positiivisen pedagogiikan piirteitä, tavoitteita ja hyötyjä. Seuraavana käsittelemme liikunnan oppiaineen keskeisimpiä tavoitteita ja tehtäviä käsitellään alkuopetuksen näkökulmasta *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014)* nojaten. Teoriaosuudessa tutkitaan myös Epsteinin TARGET-mallin merkitystä ja sen eri elementtien käyttöä liikunnan opetuksen yhteydessä. Tämän jälkeen pohdimme yksilötasolla positiivisen pedagogiikan merkitystä oppilaan liikkujaidentiteetin kehittäjänä liikunnan opetuksessa sekä TARGET-mallin elementtien käyttöä, kun tavoitteena on oppilaan myönteisten liikunnallisten kokemusten saaminen alkuopetuksen liikunnan oppitunneilla. Lopuksi pohdimme tutkielmasta ilmeneviä tuloksia ja johtopäätöksiä.

2 Positiivinen pedagogiikka

Pedagogiikan käsite sisältää teoreettisen ja käytännöllisen opin kasvatuksesta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 12). Opetuksen pedagoginen tarkoitus on pyrkiä edistämään oppimista (Siljander, 2014, 43). Puolimatkan (1999, 24) mukaan oppimisessa yksilön tietoihin, taitoihin ja tunnereaktioihin tapahtuu kokemuksen pohjalta muutos, joka ilmenee heti tai myöhemmin käyttäytymisen muutoksella. Oppiminen tulee nähdä mielen aktiivisena toimintana, joka on parhaimmillaan koko eliniän jatkuva prosessi, jossa ulkoa osaamista tärkeämpää on ymmärtäminen (Siljander, 2014, 46, 175, 181). Positiivisessa pedagogiikassa oppiminen on kytköksissä myönteisiin tunteisiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä itsensä toteuttamiseen ja oppimisen tavoitteena on tuottaa oppilaalle hyvää oloa, jolloin lähtökohtana toimii oppilas ja hänen kokemusmaailmansa (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen, 2014, 227–228).

Positiivinen pedagogiikka on asenne ja ajattelutapa, joka perustuu ratkaisukeskeisyyteen ja positiivisten asioiden esiin nostamiseen (Pakarinen, 2019, 18). Sen toiminnan lähtökohtana on tehdä oppimisesta mielekäästä ja saada lapset tuntemaan oppimisen iloa (Kumpulainen ym. 2014, 225). Lisäksi keskeisenä tehtävänä Leskisenojan (2019, 30) mukaan on edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tätä voidaan toteuttaa nostamalla keskiöön oppilaiden näkökulmat ja asiat, jotka oppilas kokee merkitykselliseksi (Kumpulainen ym. 2014, 226).

Positiivinen pedagogiikka juontaa juurensa positiivisesta psykologiasta (Lankinen, 2015, 43; Leskisenoja, 2017, 11; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 20). Positiivinen psykologia on psykologian osa-alue, joka tutkii tieteen avulla, mistä yksilön ja yhteisön hyvinvointi sekä hyväksi koettu elämä muodostuu (Boniwell, 2012, 1; Lankinen, 2015, 13). Leskisenojan ja Sandbergin (2019, 16) mukaan positiivisessa psykologiassa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen vahvuudet, myönteiset tunteet ja mahdollisuudet.

Puolimatka (1999, 7) toteaa, että ihmiselämän keskeinen perustarve on kokea elämä mielekkääksi. Positiivisen psykologian tavoitteena on tieteellisesti löytää keinoja, joilla saadaan ihmiset kukoistamaan pyrkien kohti parasta mahdollista versiota yksilöstä ja yhteisöstä (Leskisenoja, 2017, 33; Leskisenoja & Sandberg, 2019, 15–16). Kasvatuksessa keskeisenä tavoitteena on tehdä kasvatettava tietoiseksi siitä, mikä elämässä on arvokasta ja mitä on hyvä elämä sekä mitkä tekijät niihin vaikuttavat (Puolimatka, 1999, 26). Käytännössä

positiivisessa psykologiassa kasvatuksessa hyödynnetään myönteisiä toimintamalleja ja pyritään löytämään ratkaisuja kieltojen sijaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 35).

Positiivisessa pedagogiikassa positiivisen psykologian tutkimustieto ihmisen hyvinvoinnista siirretään käytäntöön opetusmenetelmiä hyödyntäen (Lankinen, 2015, 43). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 10) mukaan positiivisella pedagogiikalla voidaan ennaltaehkäistä ja mahdollistaa yksilön toimintaa. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 10) mukaan ennaltaehkäisy näyttäytyy esimerkiksi siten, että oppilaalle opetetaan vahvan luonteen taitoja, joiden avulla Leskisenojan (2019, 156) mukaan voidaan parantaa yksilön henkistä toipumiskykyä eli resilienssiä. Resilienssillä tarkoitetaan kykyä käsitellä vastoinkäymisiä myönteisestä näkökulmasta (Leskisenoja, 2019, 156). Puolestaan mahdollistamisella tarkoitetaan oppilaan kasvua ja kehitystä kouluympäristössä myönteisten vuorovaikutusten ja kokemusten avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10). Opettajan on tärkeä tehdä oppilas tietoiseksi omista tunteistaan, kokemuksistaan ja vahvuuksistaan, sillä oppilaan tiedostaessa nämä ne lisäävät oppilaan uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä (Kumpulainen ym. 2014, 239).

2.1 Positiivisen pedagogiikan tavoitteet ja piirteet opetuksessa

Positiivisen pedagogiikan keskeisin tavoite on tukea oppilaan hyvinvointia ja oppimista (Kumpulainen ym. 2014, 225). Lisäksi tavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan myönteisiä tunteita ja luontevahvuuksia sekä hyödyntämään niitä monipuolisesti omassa arjessaan (Lankinen, 2015, 43; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 10). Oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ovat myös positiivisen pedagogiikan keskiössä (Leskisenoja, 2019, 29).

Positiivisessa pedagogiikassa vaikeuksia ja vastoinkäymisiä ei jätetä huomiotta, vaan niitä lähestytään positiivisesta näkökulmasta, kuitenkin ilman haasteiden välttelyä tai kaunistelua (Kumpulainen ym. 2014, 229; Leskisenoja, 2019, 32). Lisäksi keskeisiin piirteisiin sisältyy arvostuksellinen vuorovaikutus kasvatussuhteessa, erilaisten kasvuympäristöjen huomioiminen, yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri, myönteiset tunteet voimavaroina sekä yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen (Kumpulainen ym. 2014, 228–230).

Kasvu ja oppiminen ovat aina vuorovaikutuksellista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Koska positiivinen pedagogiikka ilmenee ennen kaikkea ihmisten välisissä kohtaamisissa, välittyvät sen myönteiset vaikutukset lähinnä vuorovaikutussuhteisiin (Leskisenoja, 2019, 37). Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus oppilaan sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä akateemiseen oppimiseen (Pakarinen yms. 2013, 93). Opettajan ja oppilaan välisen kasvatussuhteen tulee olla myönteinen, jotta voidaan tukea hyvinvoivaa kehitystä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Perttula (1999, 56) toteaa, että opetustyössä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa opettajan tehtävänä on ammattitaitonsa avulla tukea oppilasta tämän tavoitteiden saavuttamisessa.

Positiivisessa pedagogiikassa oppilaiden oppiminen ja hyvinvoinnin kehittyminen tapahtuvat erilaisissa kasvatusympäristöissä (Kumpulainen ym., 2014, 228). Leskisenoja (2017, 14) mainitsee, että opetustilanteissa kasvatusympäristöllä on keskeinen rooli oppilaan oppimisessa. Myös Lankisen (2019, 94) mukaan positiivista pedagogiikkaa toteutetaan kasvatusympäristöissä, Leskisenoja ja Sandberg (2019, 94) toteavat myös, että ympäristö voi parhaimmillaan vaikuttaa erittäin myönteisesti yksilön kehitykseen. Kasvatusympäristöissä tulee korostaa lasten ainutkertaisuutta ja erilaisuutta (Kumpulainen ym. 2014, 230).

Yhteisöllisyys ja perusteellinen ryhmäytyminen näyttäytyvät vahvasti positiivisessa pedagogiikassa (Leskisenoja, 2019, 40). Huomioon tulee ottaa, että oppilaat ovat ryhmässä riippuvaisia toisistaan, ja on tärkeää tuoda jokaisen vahvuudet ja onnistumiset esille (Leskisenoja, 2017, 198; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 30). Jokaisen tulee kokea, että on hyväksytty sellaisena kuin on (Salovaara & Honkonen, 2011, 18). Onnistumisia, parhaassa tapauksessa yhteisistä onnistumisia, kuuluu hurrata ja kannustaa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 48). Oppilaiden huomattessa omakohtaisesti, kuinka hyvältä kiittelystä tai huomioiduksi tuleminen onnistumisen hetkellä tuntuu, oppilaat alkavat huomioida toisten oppilaiden onnistumisia ja edistysaskelia (Leskisenoja, 2019, 39).

Lapsen oppimisen, viihtymisen ja hyvinvoinnin kannalta myönteiset tunteet ovat merkittävässä osassa (Leskisenoja, 2019, 55). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 46) mukaan ihmisen kyky luoda ja kokea positiivisia tunteita pohjautuu aikaisempiin kokemuksiin myönteisistä tunteista. Positiivisessa pedagogiikassa toteutetaan suunnitelmallisesti sellaista toimintaa, joka mahdollistaa oppilaille myönteisten tunteiden kokemisen (Leskisenoja, 2019, 55). Myönteiset tunteet nimittäin lisäävät tilanteiden

merkityksellisyttä ja ne ovat oppilaan tulevaisuuden kannalta merkittävässä osassa, sillä myönteiset tunteet tukevat ihmisen toipumiskykyä erilaisissa haasteissa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 46).

Kumpulainen ja kumppanit (2014, 229) toteavat, että myönteisissä tunnetiloissa ihmiset omaksuvat helpommin uusia näkökulmia, arvioivat omaa käyttäytymistään paremmin sekä muodostava laaja-alaisemman kuvan oppimastaan asiasta. Myös korkeampi kyky ratkaista ongelmia sekä luovan ajattelun kehittyminen ovat hyväntuulisuuden ja hyvinvoinnin tuomia positiivisia puolia (Leskisenoja, 2019, 13). Positiivisessa pedagogiikassa ei kuitenkaan suljeta negatiivisia tunteita pois, vaan otetaan ne osaksi opetusta ja oppimista (Kumpulainen ym. 2014, 229). Negatiivisia tunteita pyritään lähestymään positiivisten menetelmiä hyödyntäen. Esimerkiksi oppilaiden erimielisyyksiä selvitellessä asiaa tulisi lähestyä mieluiten myönteisessä mielentilassa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 47).

Positiivisessa pedagogiikassa luontevahvuuksien opettamisella pyritään kehittämään oppilaan omaa myönteistä käsitystä itsestään (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 80). Luontevahvuuksien kirjo on laaja, ja Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2017, 9) mainitsevat niistä muun muassa itsesäätelyn, sinnikkyuden, rohkeuden, huumorintajun ja sosiaalisen älykkyyden. Lapsena opittujen vahvuuksien tunnistamisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia yksilölle pitkällä ajanjaksolla (Lankinen, 2015, 14; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 23). Koulumaailmassa myönteiset luontevahvuudet ovat yhteydessä hyviin koulusuorituksiin ja myönteiseen asenteisiin koulua kohtaan (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 112). Esimerkiksi hyvä itsesäätely voi näyttäytyä yhteistyötaitoina, pitkäjänteisellä työskentelyllä ja pettymysten sietokyknä (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 113). Oppilaiden vahvuudet kehittyvät arkisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Kumpulainen ym. 2014, 230).

2.2 Opettaja positiivisen pedagogiikan käyttäjänä

Leskisenojan (2017, 189) mukaan opettajan asenteet näkyvät opettajan suhtautumisena oppilaisiin ja työhön. Innostunut ja positiivinen asenne opetukseen ja sen tehtäviin peilautuvat oppilaisiin, mikä edelleen voi vaikuttaa motivaatioon oppimista kohtaan (Kyrö-Ämmälä, 2008, 35). Lapsen osallisuutta ja näkökulmaa korostava myönteisen asenteen kehittäminen on edellytys opettajalle positiivisen pedagogiikan käyttäjänä (Kumpulainen ym. 2014, 239).

Lisäksi oppilaiden kannustaminen osallistumaan vuorovaikutukseen sekä toimimaan ryhmän aktiivisina toimijoina ovat opettajan tärkeitä tehtäviä (Pakarinen ym. 2013, 93).

Opettamisessa vuorovaikutussuhteet ovat monitahoisia, sillä ne muodostuvat niin opettajan ja oppilaan välille kuin myös keskenään oppilaiden välille (Jaakkola & Sääkslahti, 2017, 304–305). Opettajan luomalla ilmapiirillä on suuri vaikutus luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin ja esimerkiksi oppilaiden osallisuuden luokassa (Kleemola, 2007, 62). Kleemolan (2007, 88) mukaan opettajan on hyvä toimia vuorovaikutustilanteissa selkeästi ja ystävällisesti. Positiivisessa pedagogiikassa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa keskeisessä osassa on, että opettaja kuulee oppilaita sekä tunnistaa heidän tunnetilojaan (Kumpulainen ym. 2014, 239). Kyrö-Ämmälä (2008, 37) puolestaan toteaa, että luottamus oppilaan ja opettajan välillä on opetustilanteissa merkittävässä osassa. Oppilaan kohtaaminen vaatii aina opettajalta sitoutumista (Puolimatka, 1999, 14).

Opettajan aito kiinnostus oppilaasta yksilönä, usko tämän kykyihin, välittäminen ja huolenpito sisältyvät pedagogiseen rakkauteen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 51–52). Opettajan myönteinen toimintatapa tuo ryhmään lämpöä ja iloa, joka tarttuu edelleen oppilaisiin (Leskisenoja, 2019, 38). Käytännössä positiivisessa pedagogiikassa keskitytään yksilön huomioimiseen esimerkiksi positiivisen palautteen ja kannustamisen kautta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 18). Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita oman elämänsä havainnointiin sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen (Kumpulainen ym. 2014, 231). Toisena opettajan keskeisenä tehtävänä positiivisessa pedagogiikassa on huomata oppilas arvokkaana ihmisenä sen sijaan, että keskittyisi hänen puutteisiinsa ja heikkouksiin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Tavoitteena on sanallistaa niitä vahvuuksia, jotka ovat näkyvissä tai kehittymässä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 21).

Leskisenoja (2017, 189) sekä Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 69) toteavat, että jokaisessa lapsessa on vahvuuksia, jotka odottavat löytämistään. Opettajan tehtävänä on tehdä oppilas tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja sanallistaa näitä vahvuuksia (Kumpulainen ym. 2014, 234; Leskisenoja, 2017, 189; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 69). Vahvuuksien esiin kutsuminen ja niihin keskittyminen rohkaisevat oppilaan toimintaa sekä kehittävät myönteistä minäkäsitystä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 21) huomauttavat, että vaikka opettajan tavoitteena on tuoda oppilas tietoiseksi omista vahvuuksistaan, perusteeton kehuminen ei ole positiivisen

pedagogiikan lähtökohta. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu realistinen käsitys omasta osaamisestaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 21).

Puolimatkan (1999, 62) mukaan tunnekasvatus edellyttää luotettavan suhteen opettajan ja oppilaan välille. Opettajan tehtävä on sanallistaa tunteita, jolloin lapsi oppii syventämään ja kehittämään niitä (Puolimatka, 1999, 62–63). Laadukkaaseen opetukseen kuuluu, että oppilasta opetetaan hurraamaan onnistumisilleen, sillä myönteisistä tunteista nauttimiseen on opeteltava (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 32). Oppimisesta syntyvä ilo ja onnistumisen kokemusten tunteminen ovat perusopetuksen opetussuunnitelman nimeämiä 1–2 vuosiluokan tehtäviä (Opetushallitus, 2014, 98).

3 Liikunta oppiaineena

Liikunta ja liikkuminen ovat keskeisessä osassa lapsen kehityksen ja kasvamisen kannalta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 13). Liikunnalla voidaan tarkoittaa yksilön tarkoituksellista lihastoimintaa vaativaa fyysistä aktiivisuutta (World Health Organization, 2018). Se on henkilökohtainen kokemus, jossa tilaa pitää jättää yksilön omille tuntemuksille ja mieltymyksille (Koivula ym. 2017, 273). Koulukontekstissa liikunnalla tarkoitetaan esimerkiksi liikkumista koulumatkojen sekä liikunta- ja välituntien aikana (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 12).

Liikunnan oppiaine korostaa oppilaan fyysistä aktiivisuutta sekä kasvamista liikuntaan ja liikunnan avulla (Opetushallitus, 2014, 148). Kyseiset keskeiset tavoitteet voidaan saavuttaa laadukkaasti suunnitellun liikuntapedagogiikan avulla (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 15). Liikunnan opetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaan käsitystä omista liikunnallisista taidoistaan, kasvattaa terveelliseen elämään ja kehittää fyysistä toimintakykyä (Luukko & Huisman, 2002, 197). Fyysisen toimintakyvyn lisäksi liikunnan opetuksessa kehitetään yksilön sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (Opetushallitus, 2014, 148–149).

Liikunnanopetuksessa tärkeänä nähdään positiivisten kokemusten saaminen oppitunneilla sekä liikunnallisen elämäntavan tukeminen (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 130). Louhela (2012, 36) toteaa, että jo pienten lasten käsitykseen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi voidaan vaikuttaa liikunnalla. Lapsuudessa opittu liikunnallinen aktiivisuus lisää todennäköisyyttä liikunnallisesti aktiiviseen elämään myös aikuisiällä, millä taas on tutkittuja terveyshyötyjä yksilön kannalta (Almond, 2001, 5; Louhela, 2012, 36; Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 18).

Merkittävänä liikunnan oppiaineen tavoitteena on oppilaan sisäisen motivaation vahvistaminen liikuntaa kohtaan (Koivula ym. 2017, 264). Sisäinen motivaatio kumpuaa yksilöstä itsestään, jolloin jotain tehdään omasta mielenkiinnosta tai nautinnosta (Boniwell, 2012, 65; Kuusinen & Korhonen, 1995, 62). Oppilaiden liikuntamotivaatioon vaikuttaa motivaatioilmasto, jolla tarkoitetaan toiminnan psykologista, koettua, ilmapiiriä, joka ohjaa toiminnan tavoitteita (Jaakkola, Liukkonen & Soini, 2007, 162). Motivaatioilmastoon vaikuttavat kaikki opettajan tekemät didaktiset ja pedagogiset ratkaisut (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 293). Motivaatioilmaston kehittämisessä voidaan käyttää apuna Epsteinin kehittämään TARGET-mallia (Epstein, 1989, 259–295).

3.1 Liikunnan oppiaine alkuopetuksessa

Alkuopetuksella tarkoitetaan peruskoulun kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla annettavaa opetusta (Hirsijärvi, 1983, 13). Alkuopetuksen tehtävänä on valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi (Brotherus ym. 1999, 156). Kyrö-Ämmälä (2008, 40) toteaa, että alkuopetuksessa oppilaalle muodostuu pohja koulutaipaleelleen. Riittävä aktiivisuus alakouluopetuksen liikunnantunneille voidaan saavuttaa erilaisilla peleillä, leikeillä ja kisailuilla (Lauritsalo & Sääkslahti, 2017, 508). Alkuopetuksessa lähtökohtana on edetä leikinomaisesta liikunnasta kohti syvällisempien liikuntataitojen oppimista (Luukko & Huisman, 2002, 198).

Peltonen ja Tiitinen totesivat jo vuonna 1977 ilmestyneessä teoksessaan *Liikuntaa ala-asteelle*, että: “Kahtena ensimmäisenä kouluvuotena liikunnan tulee suurelta osin olla leikinomaista toimintaa” (Peltonen & Tiitinen, 1977, 11). Uusimmassa, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vuosiluokkien 1–2 liikunnan pääpainopistealueista kertova kappale on otsikoltaan “Liikutaan yhdessä leikkien” (Opetushallitus, 2014, 148). Kyrö-Ämmälä (2008, 35) toteaa, että alkuopetusikäisten oppilaiden ajatusmaailmaan kuuluu vahvasti leikki, ja hänen mukaansa siihen halutaan käyttää aikaa. Toiminnalliset opetusmenetelmät johtavat juurensa juuri leikistä, joissa on mukana toiminnallinen aspekti, ja leikki voidaan nähdä alkuopetuksessa ominaisena opetusmenetelmänä (Almond, 2001, 8–9; Sura, 1999, 223, 229).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148) mukaan 1–2 vuosiluokkien liikunnanopetuksen pääpainon tulisi olla motoristen perustaitojen ja havaintomotoristen taitojen oppimisessa, sosiaalisten taitojen kehittämisessä, yhdessä tekemisessä sekä myönteisten kokemusten vahvistamisessa. Tavoitteiden tiedostaminen on tärkeää, sillä niiden määrittely toimii opetuksen suunnittelun lähtökohtana (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 11). Opetuksen tavoitteiden perusteella opettaja voi valita sopivimmat opetussisällöt ja -menetelmät sekä arviointikeinot opetuksensa tueksi (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 11).

Opetussisällöt

1–2 vuosiluokilla liikunnan opetussisällöt on jaoteltu kolmeen sisältöalueeseen: fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn (Opetushallitus, 2014, 149). Fyysisen toimintakyvyn sisällöissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määräävät

opetukseen sisältyvän runsaasti fyysisesti aktiivista toimintaa, jonka aikana harjoitellaan tasapaino- ja liikkumistaitoja sekä välineenkäsittelytaitoja erilaisissa oppimisympäristöissä (Opetushallitus, 2014, 149). Luukon ja Huismanin mukaan (2002, 197) ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat elävät voimakkaan fyysisen kasvun aikaa ja yksilölliset erot ovat vielä tässä vaiheessa suuret. Jokaisen oppilaan tulee antaa kehittyä omaan tahtiinsa niin, että hänen oppimistaan ja kehitystään tuetaan (Luukko & Huisman, 2002, 197)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalue korostaa liikunnallisten sääntöleikkien, tehtävien ja pelien sisällyttämistä opetukseen (Opetushallitus, 2014, 149). Näiden avulla oppilaat harjaantuvat tekemään yhteistyötä muiden kanssa sekä saavat kokemuksia muiden auttamisesta (Opetushallitus, 2014, 149). Erilaisten pelien avulla oppilaat kehittyvät noudattamaan sovittuja sääntöjä sekä voittamaan ja häviämään (Luukko & Huisman, 2002, 200). Oikein käsiteltynä myös epäonnistumiset ja tappiot toimivat opettavaisina sosiaalisina tilanteina lapsille (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 16).

Psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueella sanotaan, että opetukseen tulee valita virkistäviä ja iloisia leikkejä sekä tehtäviä (Opetushallitus, 2014, 149). Oppilaan tulee myös kohdata tuetusti emotionaalisesti vaihtelevia tilanteita kisailun, leikkien ja pelien lomassa (Opetushallitus, 2014, 149). Oppilas kohtaa alkuopetuksessa emotionaalisesti vaihtelevia erilaisten pelien ja leikkien lomassa, jolloin onnistumiset ja epäonnistumiset vaihtelevat jatkuvasti (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017, 511). Liikunnan opetuksessa tuleekin huomioida oppilaan onnistumiset sekä epäonnistumiset, koska liikuntaan liittyvät kokemukset voivat olla vahvoja (Koivula ym., 2017, 273). Opettajan on hyvä tuoda oppilaan kohdatessa epäonnistumisia ilmi, että epäonnistumiset kuuluvat elämään eivätkä ne määritä oppilasta lahjattomaksi tai taitamattomaksi (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59). Liikunnalla voidaan tukea myös oppilaan havaitsemiseen, ajatteluun, kieleen ja muistamiseen liittyvien taitojen kehittämistä (Lauritsalo & Sääkslahti, 2017, 510).

Opetustavoitteet

Perttula (1999, 56) toteaa, että opettajan tehtävänä on ammattitaitonsa avulla tukea oppilasta tämän tavoitteiden saavuttamisessa. Opetuksen tavoitteet on määritelty vuosiluokilla 1–2 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kymmeneen eri pykälään (Opetushallitus,

2014, 148–149). Opetustavoitteet on jaettu fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueittain. Tavoitteista kuusi sijoittuu fyysisen toimintakyvyn sisältöalueelle (Opetushallitus, 2014, 148–149). Sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueella on kummallakin nimetty kaksi tavoitepykälää (Opetushallitus, 2014, 148–149).

Fyysisen sisältöalueen opetustavoitteissa korostetaan fyysisen aktiivisuuden, itsensä ilmaisemisen sekä motoristen perustaitojen kehittämisen lisäksi oppilaiden harjaantumista turvalliseen ja asialliseen toimintaan eri oppimisympäristöissä liikuntatuntien aikana (Opetushallitus, 2014, 148–149). Oppitunneilla turvalliseen toimintaan liittyy turvallisen fyysisen oppimisympäristön lisäksi turvallinen ilmapiiri, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua toimintaan ilman pelkoa loukatuksi tulemisesta (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 12). Salovaara ja Honkonen (2011, 11) toteavat, että turvallisuuden kokemukset mahdollistavat positiivisia edellytyksiä oppimiselle. Opettajan tehtävä on varmistaa, että jokainen oppilas tietää liikuntatuntin säännöt ja noudattaa niitä, sillä yhdessä sovitut käyttäytymissäännöt helpottavat myös opettajan työtä (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 12).

Sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueiden tavoitteena on ohjata oppilasta kehittämään yhdessä tekemisen taitoja sekä säätelemään toimintaansa ja tunteilmaisuaan vuorovaikutteisissa liikuntatilanteissa (Opetushallitus, 2014, 149). Siljanderin (2014, 181) mukaan opetuksessa tulee painottaa sosiaalista vuorovaikusta. Opettajan kannalta toimiva tapa on luoda oppitunneille myönteinen ilmapiiri, jossa opettaja keskittyy rohkaisemaan ja antamaan palautetta oppilaille lopputuloksen korostamisen sijaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59). Opettajan tulisi korostaa opetusmenetelmiä ja -tapoja, joissa aktiivinen yrittäminen palkitaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59). Oppilaiden välisen yhteistyön korostaminen liikuntatunneilla on opettajan tärkeä tehtävä, joka voi kehittää oppilaiden motivaatiota ryhmässä toimimista kohtaan (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 295).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myönteisten liikunnallisten kokemusten saaminen nähdään psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueen tärkeänä tavoitteena 1–2 vuosiluokkien opetuksessa (Opetushallitus, 2014, 149). Liikunnasta saadut positiiviset kokemukset oppilaan omasta osaamisestaan edistävät motivaation syntymistä liikuntaa kohtaan ja herättävät kiinnostuksen omaehtoisen liikunnan harrastamiseen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 15–16). Psyykkisen toimintakyvyn sisältöalueen tavoitteiksi mainitaan myös oppilaan omien liikunnallisten rajojen kokeileminen sekä monipuolinen

itsensä ilmaiseminen (Opetushallitus, 2014, 149). Näiden tavoitteiden saavuttamisessa apuna voidaan käyttää positiivista pedagogiikkaa, johon olennaisena osana kuuluu jokaisen yksilön arvostaminen omana itsenään sekä uskominen tämän mahdollisuuksiin (Leskisenoja, 2019, 31).

Opetusmenetelmät

Oppilaslähtöiset ja osallistavat työskentelytavat tukevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksia sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja pätevyyskokemuksia kehittävästä työskentelyn tavoitteesta (Opetushallitus, 2014, 149–150). Harjusen (2011, 307) mukaan ihmisellä on tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Luukko ja Huisman (2002, 200) toteavat, että liikuntatunneilla opitaan sosiaalisia taitoja ja yhteenkuuluvuutta esimerkiksi pelien ja leikkien avulla. Ryhmässä oppilas voi kokea kiintymyksen, läheisyyden ja turvallisuuden tunteita ja saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 291).

Opetuksessa tulee hyödyntää oppilaiden omia oivalluksia ja mielikuvitusta (Opetushallitus, 2014, 148). Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus tehdä itse johtopäätelmiä (Luukko & Huisman, 2002, 200). Liukkosen ja kumppaneiden (2007, 159) mukaan koetun autonomian määrä määrittäkin sen, kehittykö oppilaan motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. Myös pelokkaille ja estyneille lapsille on välityttävä tunne, että he saavat liikunnallisissa tilanteissa vaikuttaa ympäristöönsä ja tehdä päätöksiä siihen liittyen (Zimmer, 2002, 26).

Oppilaan oppimisen ja kehittymisen keskiössä on oppilaan oma aktiivinen toiminta (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2014, 104). On tärkeää, että opettaja näkee oppilaan ajattelevana ja aktiivisena toimijana sekä antaa tilaa tämän omille kokeiluille ja toiminnallisuudelle (Nurmi ym. 2014, 97). Varsinkin pienempien oppilaiden kanssa toimiessa opettajan on pystyttävä aloittamaan liikuntatunnin toiminnallinen osuus mahdollisimman nopeasti, sillä pienemmät oppilaat ovat vanhempiin oppilaisiin verrattuna malttamattomampia (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017, 514).

Arviointi

Liikunnan oppiaineessa arvioinnin tavoitteena on kehittää oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä (Opetushallitus, 2014, 150). Keskeisenä tehtävänä on vahvistaa

oppilaan myönteistä käsitystä itsestä liikkujana muun muassa kannustavan palautteen avulla (Opetushallitus, 2014, 150). Arviointi koskee luonnollisesti kaikista eniten oppilasta itseään, joten sen on perustuttava vuorovaikutukseen ja yksilölliseen palautteen antamiseen (Kauppinen & Vitikka, 2017, 9–10). Arviointi kohdistuu niihin tekijöihin, joiden nähdään olevan tärkeimpiä rakennusaineita liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa (Sääkslahti ym. 2017, 72)

Arvioinnin tulee olla yhteydessä tavoitteisiin ja arviointikriteereihin, joten opettajan on selkiytettävä oppimisen tavoitteet ja esiteltävä oppilaille, millaista tekemisen tai osaamisen tasoa heiltä odotetaan minkäkin arvosanan saavuttamiseksi (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 36–37). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 150) mukaan arviointi perustuu oppilaiden oppimiseen, työskentelyyn ja edistymiseen oppiaineen tavoitteiden mukaisesti. Näiden kehitystä arvioidaan havainnoimalla oppilaan toimintaa sekä ohjaamalla oppilasta itsearviointiin (Opetushallitus, 2014, 150). Mikäli oppilaalle syntyy arvostelutilanteesta suorituspainetta, saattaa sillä olla haitallinen vaikutus oppilaan suoriutumiseen ja motivaatioon liikuntaa kohtaan (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 295).

3.2 TARGET-malli liikunnan opetuksessa

Joyce Epstein kehitti TARGET-mallin, jossa hän jakoi opettajan käyttämät oppilasryhmän motivaatioilmaston kehittämisen osa-alueet kuuteen osaan (Epstein, 1989, 259–295). TARGET-mallin kirjaimet tulevat näiden kuuden englanninkielisen termin alkukirjaimien mukaan: *task structure, authority structure, reward structure, grouping structure, evaluation structure ja time structure* (Epstein, 1989 259–295). Jaakkola ja Liukkonen ovat käsitelleet TARGET-mallia liikunnanopetuksen kontekstissa, ja suomentaneet TARGET-mallin muodostavat termit seuraavasti: *tehtävien toteuttamistapa, opettajan auktoriteetti, palautteen antaminen, oppilaiden ryhmittelyperusteet, toiminnan arviointi sekä joustavuus ajankäytössä* (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 290–303).

Jaakkola ja Liukkonen toteavat (2017, 293), että tehtävien toteuttamistavalla tarkoitetaan tehtävien monipuolisuutta ja vaihtelevuutta koululiikunnassa. Tehtävien toteuttamistapojen monipuolisuus ja vaihtelevuus mahdollistavat jokaiselle oppilaalle positiivisten kokemusten saamisen koululiikunnan parissa (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 293). Luukon ja Huismanin

(2002, 200) mukaan jokaiselle oppilaalle tulee löytää hänen omaa tasoaan vastaavia tehtäviä. Opetuksessa tulee huomioida jokaisen oppilaan yksilöllisyys sekä mahdollistaa jokaisen oppilaan onnistuminen ja osallistuminen (Opetushallitus, 2014, 149–150).

Puolimatkan (1999, 235) mukaan opettajat toimivat koululuokissa tiedollisina auktoriteetteina. Pedagoginen auktoriteettisuhde luodaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, ja siihen kuuluvat luottamus, läsnäolo, vastuu, arvostus ja kunnioitus (Harjunen, 2011, 306). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetusta hyödyntämään oppilaiden oivalluksia ja mielikuvitusta liikunnanopetuksessa (Opetushallitus, 2014, 148). Opettaja voi myös sitouttaa oppilaita toimintaan jakamalla heille vastuuta liikuntatunneilla tehtävien harjoitteiden suunnittelemisesta (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294).

Oppilaalle tulee antaa palautetta hänen suorittamistaan tehtävistä ja harjoituksista (Luukko & Huisman, 2002, 200). Palautteen avulla tuetaan oppimista tavoitteen suuntaan, jolloin palaute on ehdoton oppimisen edellytys (Keskinen, 1995, 78). Rakentavalla ja kannustavalla palautteella tuetaan oppilaan myönteistä käsitystä itsestään liikkujana (Opetushallitus, 2014, 149). Palautteen avulla oppilas voi pyrkiä pienentämään todellisen suorituskykynsä ja tavoittelemansa tuloksen välistä eroa (Toivola, 2019, 52).

Koulussa opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia ryhmiä (Leppilampi & Piekkari, 1998, 30–31). Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa, joka tapahtuu yhteistyössä muiden oppilaiden, opettajien ja aikuisten kanssa (Opetushallitus, 2014, 17). Oppilaiden ryhmittelyn perusteella oppilaita voidaan rohkaista yhteistyöhön kanssaoppijoiden kanssa, joilla on erilaisia kykyjä ja taitoja (Epstein, 1989, 281). Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan opetukseen, jossa korostetaan vuorovaikusta, yhteistoiminnallisuutta sekä toisten auttamista (Opetushallitus, 2014, 149).

Arvioinnilla ohjataan oppilaan oppimista (Toivola, 2019, 48). Arvioinnin tehtävä on tunnistaa oppilaan vahvuudet sekä kehittymistarpeet ja pyrkiä tukemaan niitä (Opetushallitus, 2014, 150). Oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen opiskeluun sekä oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittäminen ovat perusopetuslain mukaan arvioinnin tehtäviä (Perusopetuslaki 1296/2013 §22). Arvioinnissa tulee huomioida monipuolisesti oppilaan edistyminen, käyttäytymien ja työskentely (Opetushallitus, 2014, 47).

Joustavuudella ajankäytössä tarkoitetaan, että opettaja säätää tehtävien tekoon antamaansa aikaa, tehtävien haastavuuden ja oppilaiden kykyjen mukaan (Epstein, 1989, 282). On hyvin

yksilöllistä, kuinka paljon aikaa oppilas tarvitsee uuden asian oppimiseen (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 296). Mikäli oppiminen on kesken, opettajan ei tule katkaista toimintaa, vaikka se ylittäisi alkuperäisessä tuntisuunnitelmassa toiminnalle varatun ajan (Jaakkola, Liukkonen & Soini, 2007, 167). Nurmen ja kumppaneiden mukaan (2014, 106) oppilaan motivoitumisen taustalla on usein opettajan herkkyys oppilaan yksilöllisille tarpeille ja piirteille.

4 Positiivinen pedagogiikka liikunnanopetuksessa

Oppilas alkaa muodostaa kuvaa itsestään oppijana jo ensimmäisten kouluvuosien aikana, jolloin positiiviset oppimiskokemukset sekä harjoituksen myötä tapahtuva oppiminen kehittävät hänen näkemystään itsestä osaavana ja oppivana koululaisena (Aro ym. 2014, 17). Oppilasta tuleekin auttaa huomaamaan omat onnistumisensa sekä muiden antama positiivinen palaute (Aro ym. 2014, 54). Luokan sosiaalinen ilmapiiri näin ollen on merkittävässä roolissa oppilaan itsearvostuksen kehittymiselle ja menestykselle koulutyöskentelyssä (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 36). Luokan sosiaalinen ilmapiiri muodostuu opettajasta ja oppilaista sekä heidän keskeisestä vuorovaikutuksestaan ja suhteista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17).

Ryhmässä oppilaiden tulee saada olla omia itsejään pelkäämättä, että heitä satutetaan fyysisesti tai psyykkisesti (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 12). Omille näkökulmille ja ajatuksille tulee jättää tilaa, sillä Puolimatkan (1999, 153) mukaan lapset kehittyvät älyllisesti peilattaessaan omia ajatuksiaan ryhmässä muiden kanssa. Tämä edellyttää, että ympärillä vallitsee turvallinen oppimisympäristö ja ilmapiiri (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018, 12). Opettaja voi edistää oppilaiden sisäisen motivaation kehittymistä muokkaamalla liikuntatilanteiden sosiaalisesta ilmapiiristä demokraattisen ja osallistavan (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 293–294). Mäkinen ja Ollikainen (2017, 43) korostavat, että alkuopetuksessa opettajan on tärkeä antaa jokaiselle oppilaalle tarpeeksi aikaa omien ajatustensa esiin tuomiseen.

Motivaatio vaikuttaa Jalovaaran (2006, 40) sekä Kaukkilan ja Lehtosen (2015, 43) mukaan oppilaan toimintaan, ja motivaatioon vaikuttaa vahvasti oppilaan kokemat tunteet. Opettaja esimerkiksi voi aidosti välittävällä käytöksellä mahdollistaa oppilaiden myönteiseen suhtautumiseen koulutöitä kohtaan (Leskisenoja, 2017, 190). Skaalvik & Skaalvik (2016, 15–16) toteavat, että oppilaan motivaatioon opetustilanteissa vaikuttaa suuresti oppilaan usko itseensä, joka pohjautuu aikaisempiin kokemuksiin erilaisissa tilanteissa. Myönteisiä oppimiskokemuksia voidaan mahdollistaa tekemällä opetuksesta oppijälähtöistä sekä huomioimalla oppilaan vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja oppimisvalmiudet (Leskisenoja, 2017, 14).

Koulun tehtävänä on tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi oppilaiden hyvinvoinnin lisääminen ja kehittäminen (Leskisenoja, 2017, 8). Yksilön hyvinvointi muodostuu muun

muassa myönteisistä ihmissuhteista, positiivisista tunteista ja merkityksellisyyden kokemisesta (Leskisenoja, 2017, 9). Leskisenojan (2017, 8) mukaan koulu on paikka, jossa oppilaat muodostavat monipuolisesti käsityksiä omista vahvuuksistaan. Tyytyväisyys, tasapainoisuus ja tapa suhtautua uusiin tilanteisiin pohjautuvat siihen, kuinka ihminen näkee itsensä ja kuinka hän itseään arvostaa (Zimmer, 2002, 24). Zimmerin (2002, 24) mukaan lapsen omantunnonarvo on yleensä sidoksissa tämän fyysismotorisiin kykyihin. Karin (2016, 186) mukaan liikunnassa on hetkiä ja tilanteita, jotka viestivät oppilaalle tämän liikunnallisesta pätevyydestä.

4.1 Liikkujaidentiteetin vahvistaminen positiivisen pedagogiikan avulla

Identiteetti kuvaa sitä, minkälainen käsitys yksilöllä itsestään on (Lieblich & Josselson, 2014, 205). Identiteetti vastaa muun muassa kysymyksiin “kuka minä olen?”, “mikä tekee minusta ainutlaatuisen ja erilaisen kuin muista?” sekä “miten vietän elämäni?” (Lieblich & Josselson, 2014, 205). Keltinkangas-Järvisen (2008, 112) mukaan identiteetti on eräänlainen kokonaisuus “minästä”, jonka osia ovat yksilön minäkäsitys ja minäkuva. Liikkujaidentiteetti on osa yksilön identiteettiä, ja sillä kuvataan sitä, kuinka yksilö kokee itsensä liikkujana (Kari, 2016, 63). Pohjaten psykologiseen näkemykseen ihmisen tarpeista yksilön tulee kokea itsensä kyvykkääksi (Harjunen, 2011, 307). Zimmerin (2002, 22) mukaan ihminen pitää omaa kehoaan tärkeimpänä kokeilukenttänä “minän” rakentamisessa.

Minäkuva kuvaa yksilöllä olevaa pysyvää käsitystä siitä, minkälainen hän on (Keltinkangas-Järvinen, 2008, 30). Minäkuva on ikään kuin kokonaisuus erilaisista päämääristä, toiminnoista ja ominaisuuksista, joilla yksilö kuvaa itseään (Keltinkangas-Järvinen, 2008, 97). Osa yksilön minäkuvaa on itsetunto, joka rakentuu niiden kokemusten pohjalta, joita ihminen saa ympäristöstä ja muista ihmisistä (Keltinkangas-Järvinen, 2008, 97–123). Liikunnalla voidaan tukea minäkuvan ja itsetunnon vahvistumista tutustuttamalla oppilaat omiin tunteisiinsa ja ohjaamalla niiden ilmaisemiseen (Luukko & Huisman, 2002, 197). Myönteisten tunteiden kokemisen tärkeä tavoite on vahvistaa oppilaan itsetuntoa (Leskisenoja, 2019, 57). Liikunta kehittää oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa muun muassa tunteiden kokemisen ja ilmaisemisen kautta sekä vahvistaa käsitystä omista liikunnallisista mahdollisuuksistaan (Luukko & Huisman, 2002, 197).

Minäkäsitys muuttuu yksilön kokemuksen ja kehityksen myötä, ja sillä tarkoitetaan yksilön käsitystä häneen itseensä liittyvistä asioista, kuten taustasta, asenteista, arvoista, ulkonäöstä ja

ominaisuuksista (Aro ym. 2014, 10; Leppilampi & Piekkari, 1998, 13). Minäkäsitykseen vaikuttaa se, miten yksilö luottaa itseensä, sosiaalisiin suhteisiinsa ja kykyihinsä sekä se, minkälainen käsitys yksilöllä on omasta kehostaan (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 16). Kun nämä koetaan myönteisinä, syntyy myönteinen käsitys itsestä, mikä on jokaisen ihmisen persoonallisuuden kulmakivi (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 16). Omien vahvuuksien tunnistamisella on positiivisia vaikutuksia oppilaan käsitykseen itsestä (Kumpulainen ym., 2014, 230). Minäkäsityksen kehitystä voidaan tukea liikunnan avulla mahdollistamalla myönteisiä kokemuksia omasta pätevyydestä ja uuden oppimisesta (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 16).

Yksilön minäkäsitys alkaa muodostua jo varhaislapsuudessa (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 28; Leppilampi & Piekkari, 1998, 14). Leppilampi & Piekkari (1998, 15) toteavat, että minäkäsityksen muodostuminen on herkimmillään lapsen ollessa alakouluikäinen. Alakouluikäiset lapset pohjaavat vahvasti identiteettinsä fyysiseen olemukseensa ja ulkonäköönsä (Zimmer, 2002, 23). Koulussa lapsi oppii paljon asioita itsestään, ja näin ollen minäkäsitys on pitkäaikaisen oppimisen tulos häneen itseensä liittyvistä asioista (Leppilampi & Piekkari, 1998, 13). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 19) myös toteavat, että myönteisellä minäkuvalla on kauaskantoisia vaikutuksia yksilöön ja se edistää selviytymään tulevaisuuden tehtävistä. Koulu voidaan nähdä identiteetin rakentamisen kenttänä, jossa oppilaat oppivat taitoja ja tietoja vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden sekä opettajan kanssa (Pakarinen ym. 2013, 93).

Koulumaailmassa opettaja on suuressa roolissa oppilaan minäkäsityksen rakentumisessa (Leppilampi & Piekkari, 1998, 14; Solasaari, 2011, 32–33). Hyvä liikunnanopetus huomioi oppilaat yksilöinä tukien henkilökohtaisia tarpeita, mieltymyksiä ja lähtökohtia (Luukko & Huisman, 2002, 197). Haapaniemi (2011, 78) toteaa, että opettaja on omalla toiminnallaan vahvasti osana sitä, minkälainen yhteisö ryhmästä muodostuu. Opettaja on esimerkiksi luomassa luokkaan avoimen ja turvallisen ilmapiirin, jossa toisista välittäminen on keskeisessä osassa (Salovaara & Honkonen, 2011, 12). Lisäksi opettajan luottamus voi vahvistaa oppilaan käsitystä omista kyvyistään (Solavaara & Honkonen, 2011, 70).

Yksilöiden huomioiminen ja osallistaminen mahdollistavat yhteisöllisyyden muodostumisen (Haapaniemi, 2011, 76). Yhteisöllisyyttä oppilas voi harjoittaa peilaamalla omaa toimintaansa ja tunteitaan, jolloin oppilaille rakentaa käsitystä itsestään osana yhteisöä (Puolimatka, 1999, 7). Lapsen minuus pohjautuu vahvasti siihen, minkälaisia ihmissuhteita hän muodostaa ja

kuinka hän on vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin (Leppilampi & Piekkari, 1998, 13). Koulun ihmissuhteet vaikuttavatkin vahvasti oppilaan viihtymiseen koulussa (Leskisenoja, 2017, 15). Leppilammen ja Piekkarisen (1998, 13) mukaan positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa voidaan koulussa edistää avoimilla ja arvokkailla vuorovaikutustilanteilla.

Keskeisessä osassa osana vuorovaikutusta on yksilön kokemat tunteet ja niiden ilmaiseminen (Kaukkila & Lehtonen, 2015, 43). Tunteilla voidaan edistää tai estää oppimista (Dowling, 2010, 79). Jaakkolan ja kumppaneiden mukaan liikuntatilanteet toimivat hyvänä ympäristönä lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 16). Liikunta oppiaineena on oiva paikka vahvistaa myönteisiä tunteita, kuten ilon tunteita oppimisesta, yhteisöllisyydestä osallisuudesta ja onnistumisista (Koivula ym. 2017, 273). Myönteiset kokemukset edistävät oppimista niin yksilöllisellä kuin yhteisöllisellä tasolla (Leskisenoja, 2017, 15; Rantala, 2008, 95). Niitä voidaan edistää esimerkiksi kannustamisella, toisen arvostamisella, kiittämällä ja yhdessä tekemisellä (Salovaara & Honkonen, 2011, 84).

Jalovaara (2006, 19) toteaa, että lapsena koetut tunteet vaikuttavat vahvasti persoonallisuuden muokkaantumiseen. Negatiiviset kokemukset, joista kehkeytyy negatiivisia tunteita, ovat Leskisenojan (2017, 12) mukaan oivia oppimistilanteita, sillä silloin oppilaalla on mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan ja henkistä sinnikkyyttään. Jokaista negatiivista tunnetta ja kokemusta kohtaan tulisi kuitenkin kokea kolme positiivista tunnetta tai kokemusta, jolloin näiden välinen suhde on tasapainossa ja yksilö on parhaimmillaan (Leskisenoja, 2017, 12). Boniwellin (2012, 10) mukaan positiivisten tunteiden pohjalta ihmiset todennäköisemmin ovat avoimempia, luovempia ja yhteistyökykyisempiä.

Opetuksen keskeinen tavoite on motivoida oppilaita (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 8). Oppilaan myönteinen motivaatio kehittyy, kun hän löytää itsestään vahvuuksia ja osaa nimetä niitä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 21). Liikunnan opetuksessa tulee pyrkiä luomaan sellaisia liikuntatilanteita ja -ympäristöjä, joilla oppilas kokee mahdollisimman paljon myönteisiä kokemuksia itsestä liikkujana (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 15). Onnistumisen kokemukset vahvistavat käsityksiä omista kyvyistä (Salovaara & Honkonen, 2011, 70). Lisäksi monipuolisen liikunnan avulla tulee mahdollistaa koetut ilon tunteet, jotka edelleen ohjaavat lasta jatkossa fyysisiin toimintoihin (Solasaari, 2011, 40). Nämä vaikuttavat oppilaan liikuntamotivaation kehittymiseen, ja se rakentaa pohjaa loppuelämän fyysiselle aktiivisuudelle sekä liikunnasta nauttimiselle (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 15).

4.2 TARGET-malli positiivisen pedagogiikan tukena liikunnan opetuksessa

Liikkujaidentiteetti on kytköksissä yksilön kokemiin tunteisiin, jotka ohjaavat oppilaan toimintaa erilaisissa tilanteissa (Kari, 2016, 63). Yksi positiivisen pedagogiikan tavoiteltavista hyödyistä on luoda positiivinen ilmapiiri, jossa oppilaat viihtyvät ja saavat myönteisiä kokemuksia (Leskisenoja, 2017, 14). Jaakkolan ja Liukkosen (2017, 299) mukaan TARGET-mallin elementtien käyttö liikunnantunneilla on lisännyt viihtymistä, toisten auttamista sekä vaikuttanut positiivisesti oppilaiden pätevyyden kokemuksiin. Braithwaitein, Sprayn ja Warburtonin vuonna 2011 julkaiseman meta-analyysin mukaan TARGET-mallin käytöllä koululiikunnassa on ollut positiivinen vaikutus myös oppilaiden käyttäytymiseen liikunnantunneilla (ScienceDirect, 2011). Jaakkola ja Liukkonen (2017, 299) toteavat, että TARGET-mallia hyödyntäneiden opetusmenetelmien vaikuttavan positiivisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon.

Tehtävien toteuttamistapa

Kyrö-Ämmälä (2008, 40) toteaa, että opettajan tulee oppilaantuntemuksen pohjalta tukea oppilaan oppimisprosessia. Alkuopetuksessa opettajan tulee olla tietoinen siitä, mitä oppilas jo osaa ja mitä oppilas haluaisi oppia (Brotherus, Hytölä & Krokfors, 1999, 107). Opettaja suunnittelee opetuksen sisällön ja tavoitteet laajasta tieto- ja taitokannasta, jonka hän suhteuttaa oppilaalle sopivaksi (Puolimatka, 1999, 236). Yksilöllistä ohjausta tarvitaan, sillä oppilaiden taidot vaihtelevat tehtäväkohtaisesti (Kyrö-Ämmälä, 2008, 38). Tehtävien vaikeusasteella on merkitystä oppilaan työskentelymotivaatioon: oppilaalle annetut tehtävät eivät saa olla liian helppoja eivätkä puolestaan liian vaikeita (Kyrö-Ämmälä, 2008, 35). Oppilaan kykyjen ja tehtävien haasteellisuuden yhteensovittaminen johtavat onnistumisen kokemuksiin sekä laadukkaaseen oppimiseen (Leskisenoja, 2017, 16).

Koulussa tapahtuvien tehtävien ja harjoitusten tulee olla tarpeeksi haastavia, jolloin opettaja osoittaa luottamusta oppilaan työskentelyyn ja vahvistaa hänen pystyvyyden tunnetta (Leskisenoja, 2017, 16). Oppilaan usko itseensä pohjautuu siihen, kuinka hän uskoo selviytyvänsä erilaisista tehtävistä (Skaalvik & Skaalvik, 2016, 13). Mikäli oppilas ei ole varma, pystyykö hän suorittamaan annettua tehtävää, hän saattaa jättää yrittämättä suojellakseen itseään epäonnistumisilta (Rink, 2010, 190). Vastaavasti oppilas on valmis sitoutumaan tehtäviin, jotka hän uskoo hallitsevansa (Aro, 2014, 16). Sopivilla tehtävillä

vahvistetaan oppilaan pätevyyskokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Opetushallitus, 2014, 149–150).

Oppilaan pätevyyskokemukset eivät muodostu lopputuloksen mukaan vaan sen mukaan, mitä hän kokee tehtävän tekemisen aikana ja miten hän tulkitsee kokemusta ja lopputulosta (Aro ym. 2014, 16). On tärkeää, että oppilas oppii arvioimaan omaa toimintaansa pelkän lopputuloksen arvioinnin sijasta (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 34). Oppilaan kohdatessa haastavan tehtävän tai tilanteen, hänen käsityksensä pystyvyydestään vaikuttaa siihen, kauanko hän on valmis jatkamaan yrittämistä tehtävän tai tilanteen parissa (Aro ym. 2014, 16). Mikäli oppilas kokee, että koulussa annetuissa oppimistehtävissä epäonnistuminen vahingoittaa hänen minäkuvaansa, hän saattaa vähätellä oppimistehtävien ja koulun arvoa (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 34). On siis tärkeää, että liikunnan oppitunneilla kiinnitetään huomioita opetuksen yksilöllisyyteen ja jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan uusien taitojen oppiminen sekä onnistumisen tunteiden kokeminen (Huovinen & Rintala, 2017, 411).

Opettajan auktoriteetti

Kasvavalla lapsella on tarve auktoriteeteille ja samastumiskohteille (Keltinkangas-Järvinen, 2008, 202). Opettajan auktoriteetin vaikutus oppilaan opiskelumotivaatioon on suuri (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294). Opettajan tehtävä aikuisena on kantaa vastuu rajojen asettamisesta tarvittaessa, vaikka se tuntuisi epämiellyttävältä (Harjunen, 2011, 306). Opettajan asettamat säännöt lisäävät turvallisuutta pienten oppilaiden toimintaan (Saloviita, 2011, 158). Opettajan auktoriteettiasema perustuu opettajan omaan persoonallisuuteen ja siihen, minkälaisia tunteita hän herättää oppilaassa (Keltinkangas-Järvinen, 2008, 203). Myönteinen ilmapiiri rakentuu opettajan omien positiivisten asenteiden pohjalta (Leskisenoja, 2017, 189).

Oppilaalle on välitettävä tunne, että opettaja luottaa hänen kykyihinsä (Zimmer 2002, 25–26). Haapaniemen (2011, 81) mukaan luottamus, jota opettaja voi antaa oppilaalle erilaisissa tilanteissa, voi olla erittäin merkittävä kokemus lapsen kasvussa. Oppilaalla, joka kokee vahvempaa vastuuntuntoa omasta työskentelystään, on vähemmän syytä syyttää opettajaa tai muita ulkoisia tekijöitä epäonnistumisistaan ja suurempi syy kokea ylpeyttä onnistumisistaan (Epstein, 1989, 283). Opettaja ei kuitenkaan voi jättää oppilasta oman onnensa nojaan, vaan

hänen tehtävänsä, opetettavasta asiasta yleensä enemmän tietävänä, on suhteuttaa opetuksensa oppilaan kokemukseen nähden sopivaksi (Stenberg, 2011, 103).

Dowlingin (2010, 63) toteaa, että jos oppilaalle annetaan mahdollisuus tehdä itse valintoja ja ottaa vastuuta omasta tekemisestään, oppilas kokee opettajan olevan siellä häntä varten. Oppilaan osallisuus ja itsensä tunteminen merkitykselliseksi ryhmässä mahdollistaa sen, että oppilas kokee olevansa osa yhteisöä (Haapaniemi, 2011, 81). Osallisuus voi olla päätöksentekoon osallistumista, toiminnan järjestämisestä ja omien näkemysten ilmaisemista (Salovaara & Honkonen, 2011, 72). Salovaara ja Honkonen (2011, 72) toteavat, että oppilaan osallisuutta voi ottaa osaksi luokan jokapäiväistä toimintaa oppitunneilla. Oppilaan kannustaminen päätöksentekoon liikuntatunneilla, kuten liikuntatuntien yhteisten pelisääntöjen sopimiseen, jakaa vastuuta opettajalta oppilaalle (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294). Tämä lisää oppilaan autonomian tunnetta ja parantaa näin liikuntamotivaatiota (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294).

Palautteen antaminen

Pääsääntöisesti oppilaat haluavat palautetta suorituksistaan (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294). Oppilas muodostaa ja tarkistaa jatkuvasti käsityksiä itsestään päivittäisten kokemusten ja saamansa palautteen avulla (Hotulainen & Vainikainen, 2017, 28; Leppilampi & Piekkari, 1998, 13). Oppilas muokkaa käsitystä itsestään peilaamalla omaa toimintaansa ja käyttäytymistään ympäristöönsä (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017, 511). Näin ollen lapsen käsitys itsestä muodostuu suuresti muilta saadun palautteen perusteella (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19). Lapsen minäkuvan kehittymisen kannalta on olennaista se, miten hän työstää ja kokee muilta saamansa arvioinnit itsestään (Zimmer, 2002, 23). Dowlingin (2010, 15) mukaan yksi keskeisimmistä asioista, joita oppilaalle tulee mahdollistaa, on positiivinen käsitys hänestä itsestään.

Positiivisessa pedagogiikassa opettajan havaitsemat myönteiset tapahtumat ja asiat ilmenevät oppilaalle aidon positiivisen palautteen pohjalta (Leskisenoja, 2017, 17). Keskinen (1995, 78) mukaan myönteisellä palautteella voidaan motivoida oppilasta samaan aikaan, kun ohjataan oppilasta oikeaan suuntaan oppimisessaan. Hyvä palaute on rohkaisevaa ja tukee oppilaan motivaation lisäksi hänen itsetuntoaan (Aro ym. 2011, 18). Palautteen positiivisen

vaikutuksen kannalta on merkityksellistä, että oppilas kokee saadun palautteen aidoksi (Aro ym. 2011, 16).

Liikunnantunneilla palautteen annossa on tärkeää huomioida oppilaan aktiivinen harjoittelu ja yrittäminen sekä yhteistyön tekeminen muiden oppilaiden kanssa (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294). Palautteen on hyvä olla yksityistä, ja annettu sen mukaan, miten oppilas on edistynyt taidoissaan (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 294). Ajoitus on Mitchellin (2018, 262) mukaan tärkeää palautteen antamisessa: on hyvä antaa palaute mahdollisimman nopeasti suorituksen jälkeen, jolloin oppilaalla on vielä selvänä mielessään suoritus, jota palaute koskee. Palautteella oppilasta ohjataan toimimaan tavoitteita kohti kertoen, missä vaiheessa suoritusta ollaan ja miten sitä voidaan mahdollisesti korjata (Keskinen, 1995, 78). Palaute on keskeisessä osassa yksilön itsetunnon rakentumisessa, sillä sitä voidaan Keskinen (1995, 78) mukaan käyttää osana oman taitotason arviointia sekä tavoitteiden asettajana.

Mikäli palaute koostuu arvostelusta ja arvosanojen antamisesta ilman tietoa siitä, miten oppilas voisi suoritustaan parantaa, ei palaute paranna oppilaan suoritusta (Toivola, 2019, 55). Alkuopetuksessa suullinen palaute on vakiinnuttanut paikkansa osana opetusta (Brotherus, Hytölä & Krokfors, 1999, 205). Palautteen antaminen suullisesti auttaa oppilasta ymmärtämään, että palautteen tarkoituksena on auttaa oppilasta oppimisessa (Toivola, 2019, 55). Lapsi voi kokea itsensä kykenemättömäksi, huonoksi tai tyhmäksi, jos hänen vastaanottamansa palaute on pääsääntöisesti negatiivista (Aro ym. 2014, 16). Palautteen tehtävä on tukea oppimisprosessia (Keskinen, 1995, 78). Oppilas, jolle on kerrottu, että palautteen tehtävä on parantaa tämän suoritustaan, oppii paremmin kuin oppilas, jolle on kerrottu palautteen määrittävän, kuinka fiksu hän on tai kuinka hyvän arvosanan hän ansaitsee (Toivola, 2019, 54-55).

Oppilaiden ryhmittelyperusteet

Alkuopetusikäisille oppilaille opetetaan koulussa erilaisia työskentelytapoja, ja ryhmässä oppiminen on Brotheruksen ja kumppaneiden (1999, 156–157) mukaan yhtä tärkeää kuin yksin ajatteleva. Oppilaiden ryhmätyöskentelyyn, kuten esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa toimimiseen ja motivaation herättämiseen, on opettaja kuitenkin tietoisesti vahvasti vaikuttamassa (Salovaara & Honkonen, 2011, 24). Opetustilanteissa opettaja toimii useimmiten ryhmien muodostajana (Leppilampi & Piekkari, 1998, 30–31).

Ryhmiä ei kuitenkaan aina tarvitse suunnitella etukäteen vaan oppilaat voidaan järjestää ryhmiin satunnaisesti (Saloviita, 2006, 40). Lisäksi yhdenkin liikuntatunnin aikana ryhmiä voidaan muunnella useamaan kertaan, mikä lisää motivaatiota ja mielenkiintoa työskentelyä kohtaan (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 106).

Liikuntatunneilla oppilaita voidaan ryhmitellä monipuolisesti (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 106). Heikinaro-Johanssonin & Hirvensalon (2007, 106) mukaan oppilaat voivat työskennellä kaikki yhdessä, pienemmissä ryhmissä, pareittain tai yksin. Opettaja vaikuttaa ryhmien kokoon (Saloviita, 2006, 35). Ryhmät voivat olla pienryhmiä, jotka koostuvat 2–4 henkilöstä, jolloin oppilaiden aktiivisuus korostuu, mutta myös suurempia ryhmiä voi muodostaa, jolloin ryhmissä ilmenee suuremmalla todennäköisyydellä monipuolisemmin erilaisia näkemyksiä (Saloviita, 2006, 34). Saloviitan (2006, 35) mukaan pienempiä ryhmiä kannattaa hyödyntää, kun kyseessä on lyhyt työskentelyaika.

Yhtenä opettajan tavoitteena on tarkkailla ja havainnoida ryhmien toimintaa (Leppilampi & Piekkari, 1998, 30–31). Opettaja ei pysty kuitenkaan koko aikaa ohjaamaan ryhmän työskentelyä, mikä edellyttää oppilailta ryhmätyöskentelytaitoja (Saloviita, 2006, 63). Brotherus ja kumppanit (1999, 159) toteavat, että alkuopetuksessa oppilaan tavoitteina yhteisöllisyyden näkökulmasta on, että oppilas oppii ottamaan ryhmäläisensä huomioon ja osaa itse toimia ryhmän jäsenenä esimerkiksi noudattamalla yhteisiä sääntöjä. Ryhmätyöskentelyssä oppilas oppii ilmaisemaan omia mielipiteitensä sekä kehittää taitoa kuunnella muita (Almond, 2001, 6; Kaukkila & Lehtonen, 2015, 12).

Ryhmätyöskentelyn voidaan sanoa kehittävän tunnetaitoja (Salovaara & Honkonen, 2011, 85). Se edellyttää, että ilmapiiri ryhmässä on vapaa ja luonteva ja kaikkiella ryhmän jäsenillä on hyvä olla omine tunteineen ja mielipiteineen (Kaukkila & Lehtonen, 2015, 13). Salovaara ja Honkonen (2011, 12) toteavat, että mitä turvallisemman tunteen ja olotilan ryhmä muodostaa, sitä myönteisemmät vaikutukset sillä on yksilön kehitykseen. Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo (2007, 106) toteavat, että turvallisuuden lisäksi ryhmittely lisää oppituntien tehokkuutta. Yhteistoiminnallisen oppimisen ja tehtävien tekeminen ryhmässä tukevat mielekästä oppimista (Leskisenoja, 2017, 15).

Ryhmätyöskentely muodostaa oppilaalle käsityksen itsestään sekä muista ryhmän jäsenistä (Kaukkila & Lehtonen, 2015, 12). Leppilampi ja Piekkari (1998, 30–31) toteavat, että muiden oppilaiden kanssa työskentely kehittää heidän tuntemistansa ja näin ollen edelleen parantaa oppimisilmapiiriä luokassa. Opettaja voi vaikuttaa tähän muodostamalla ryhmiä niin,

että eri oppilaat työskentelevät ja opiskelevat useissa eri kokoonpanoissa useita kertoja, jolloin oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin (Leppilampi & Piekkari, 1998, 30–31). Jos samat oppilaat työskentelevät aina saman parin tai ryhmän kanssa, oppilas oppii yhteistyötaitoja vähemmän kuin uuden parin tai ryhmän kanssa (Saloviita, 2006, 36). Saloviita (2006, 185) toteaa, että oppilaat kannattaa tehdä tietoisiksi siitä, että lukukauden aikana ryhmiä ja pareja vaihdellaan paljon eikä oppilas työskentele aina saman parin tai ryhmän kanssa.

Opettaja oppilaantuntemuksensa pohjalta osaa jaotella oppilaat toimiviin ryhmiin erilaisten tarpeiden ja toiminnan mukaan, ja lisäksi on erittäin tärkeää, että opettaja osaa tunnistaa ryhmien erityistarpeet esimerkiksi tehtävänannon suhteen (Koppinen & Pollari, 1995, 35–36). Liikuntatunneilla heterogeenisten ryhmien muodostaminen, jossa lajittelua ei tehdä oppilaiden koon, taidon tai sukupuolen perusteella, edistää motivoivan oppimisympäristön luomista ja vähentää vertailua liikuntaryhmän sisällä (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 295). Opettaja voi muodostaa ryhmiä niin, että ryhmän jäsenet pääsevät työstämään omia vahvuuksiaan, mutta opettajan on myös hyvä muodostaa tilanteita, joissa ryhmän jäsenet joutuvat poistumaan omalta mukavuusalueelta, jolloin uudet oppimistavat pääsevät kehittymään (Koppinen & Pollari, 1995, 37–38). Näin ollen oppilaiden itse valitsemissa ryhmissä kannattaa välttää (Saloviita, 2006, 35). Saloviitan (2006, 36) mukaan heterogeenisillä ryhmillä voidaan helpottaa työrauhan säilymistä opetustilanteissa sekä parhaiten kehittää yhteistyötaitoja kaikkien kanssa.

Toiminnan arviointi

Alkuopetuksessa opettajan arvioinnin kohteena yksilötasolla on oppilaan kehittyminen ja oppiminen sekä sen tavoitteena on kannustaa opiskelua (Brotherus, Hytölä & Krokfors, 1999, 202, 204). Jaakkola & Liukkonen (2017, 295) toteavat, että opettajan suorittamalla toiminnan arvioinnilla on oppilaan motivaation kannalta merkitystä. Parhaimmassa tapauksessa arviointi vastaa opettajan tavoittelemia oppimisen tuloksia, jotka mukailevat opetussuunnitelman tavoitteita (Mitchell, 2018, 259). Kuitenkin virheisiin suhtautumisella on suuri merkitys siihen, minkälainen motivaatioilmasto luokkaan muodostuu (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 295). Virheet tulee nähdä välttämättömänä ja olennaisena osana oppimisprosessia, sillä tarjoavat hyödyllistä tietoa oppilaiden ymmärtämisen tasosta (Jaakkola & Liukkonen, 2017,

295; Mitchell, 2018, 261). Arvioinnilla voidaankin nähdä olevan kaksi tehtävää: oppimisen kehittäminen ja jo opitun arviointi (Mitchell, 2018, 259).

Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 29) mukaan arvioinnilla on suuri merkitys oppilaan itseluottamuksen ja minäkäsityksen muodostumiselle. Arvioinnin avulla etsitään jokaisen oppilaan vahvuudet ja varmistetaan, että oppilas tiedostaa onnistumisensa ja osaamisensa (Kauppinen & Vitikka, 2017, 19). Opettajan tulee tarkkailla oppilaita säännöllisesti ja pitää heidät ajan tasalla omasta kehityksestään (Mitchell, 2018, 266). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2017, 29) mukaan arvioinnin tulee olla kannustavaa mutta realistista. Opettajan antaman palautteen tulee olla ohjaavaa, jotta oppilas saa valmiuksia arvioida oppimistaan sekä asettaa omia oppimistavoitteita (Koivula ym. 2017, 272). Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan kehittyminen hänen edellytyksiensä mukaisesti, ja kehitystä tuetaan myönteisellä palautteella ja kannustamisella (Luukko & Huisman, 2002, 197–198).

Jokaisen oppilaan yhdenvertainen mahdollisuus osoittaa oppimistaan ja edistymistään liikunnassa on otettu huomioon kirjatessa liikunnan tavoite- ja arviointiperusteita (Sääkslahti ym. 2017, 73). Keskinäisen kilpailun ja vertailun sijaan arvioinnissa tulee huomiota kiinnittää oppilaan oman työskentelyn ja oppimisen edistymisen seurantaan (Sääkslahti ym. 2017, 73). Vertailun takia varsinkin heikommin osaavien oppilaiden voi olla hankala nähdä itseään onnistujina, mikä saattaa aiheuttaa vastaavanlaisten tilanteiden välttelyä tulevaisuudessa (Kauppinen & Vitikka, 2017, 37). Tukeakseen positiivisella tavalla oppilaan omanarvontuntoa opettajan on syytä välttää vertailua muihin oppilaisiin (Zimmer, 2002, 25–26).

Brotherus ja kumppanit (1999, 206) toteavat, että alkuopetuksessa osana arviointia toimii oppilaan itsearviointi. Hotulaisen ja Vainikaisen (2017, 37) mukaan on tärkeää, että oppilas ohjataan arvioimaan suhteessa arviointikriteereihin omaa edistymistään, oppimistaan ja osaamistaan. Itsearviointitaitojen harjoittelu kehittää lapsen uskoa itseensä ja omiin kykyihinsä sekä kehittää oppilasta asettamaan tavoitteita oppimiselleen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 19). Kun tavoitteena on kehittää oppilasta itse arvioimaan omaa osaamistaan suhteessa asettamiinsa osaamistavoitteisiin, opettajan huolenpito ja auttaminen arvioinnin kanssa korostuu (Toivola, 2019, 50). Itsearviointi omasta toiminnasta ja käyttäytymisestä rakentaa oppilaan käsitystä itsestä, kun hän pohtii esimerkiksi omaa toimintaansa ryhmässä (Leppilampi & Piekkari, 1998, 14). Oppilaan liikkujaidentiteettiä

voidaan ohjata muodostumaan koululiikunnassa arvioinnin avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 29).

Joustavuus ajankäytössä

Niinikuru ja Pässilä (1995, 56) toteavat, että syvälinen oppiminen ei tapahdu hetkessä ja aikasidonnaisesti vaan vaatii joustavaa ajankäyttöä. Opettajan on hyvä korostaa oppilaalle, että mitä pidempään tiettyä asiaa harjoittelee ja opettelee, sitä syvemmäksi asian oppiminen ja ymmärtäminen muodostuu (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 59). Harjoittelun lisäksi kertaaminen on yksi oppimisen tärkeimmistä elementeistä (Mitchell, 2018, 191). Mitchellin (2018, 184) mukaan kerrasta tapahtuva oppiminen onkin harvinaista, kun taas suurin osa oppimisesta tapahtuu toistamalla kokemuksia.

Opettaja on keskeisessä osassa liikuntatuntien suunnittelussa, ja hän päättää, kuinka paljon aikaa kutakin harjoitusta kohden käytetään ja kuinka paljon harjoitteiden toistoja tehdään (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 105). Brotherus ja kumppanit (1999, 108) korostavat ajankäytön merkitystä alkuopetuksen oppituntien suunnitteluvaiheessa. Positiiviseen pedagogiikkaan sisältyy ajatus, että oppilaan osallisuutta ja toimijuutta tulee tukea (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2017, 17). Opettaja voi tukea oppilaan autonomian ja pätevyyden tunnetta antamalla tälle aikaa työskennellä harjoiteltavan asian parissa keskeytyksettä huomatessaan kehitystä oppilaiden oppimisessa (Jaakkola, Liukkonen & Soini, 2007, 167). Myös huomatessaan oppilaiden olevan erityisen innostuneita jostakin oppitunnin aiheesta opettaja voi käyttää ylimääräistä aikaa aiheen parissa (Pakarinen ym. 2013, 97) huomioiden kuitenkin, että yleensä suurin osa alkuopetuksen liikunnantunneista on yksöistunteja (Jaakkola, 2017, 513).

Salovaara ja Honkonen (2011, 74) toteavat, että kiire ja ajan puute vahvasti vaikuttavat siihen, kuinka paljon opettaja voi tarjota oppilaille osallisuutta opiskeluun. Suunnitteluun ja työtapojen valintaan vahvasti vaikuttaa se, kuinka paljon aikaa on milloinkin käytettävissä (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo, 2007, 105). Toisaalta alkuopetuksessa oppilaan tulee oppia myös rytmittämään työskentelyään ajan puitteissa (Niinikuru & Pässilä, 1995, 56). Opettajan on tärkeää pystyä tarvittaessa poikkeamaan alkuperäisestä tuntisuunnitelmasta, jotta jokaiselle oppilaalle jää riittävästi aikaa uusien taitojen sisäistämiseksi (Jaakkola & Liukkonen, 2017, 296).

5 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli vastata tutkimuskysymykseen siitä, miten positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin elementtien hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa yksilön liikkujaidentiteetin kehitykseen alkuopetuksen liikunnanopetuksessa. Keskeiset teemat tutkielmassa näin ollen olivat positiivinen pedagogiikka, liikunta oppiaineena alkuopetuksessa, Joyce Epsteinin (1989) TARGET-malli sekä liikkujaidentiteetin kehittyminen. Tutkielma toteutettiin kirjallisuuskatsauksena, jonka teemoihin löytyi monipuolisesti niin kotimaisia kuin kansainvälisiä lähteitä. Lähteet eivät kuitenkaan suoraan vastanneet tutkimuskysymykseemme, vaan etsimme yhtäläisyyksiä teemojen välillä, jolloin niitä yhdistelemällä muodostui kokonaiskuva aiheistamme.

Mielenkiintomme tutkielman aiheeseen pohjautui meidän molempien kiinnostukseen liikuntakasvatusta ja positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Liikunnan sivuaine tarjosi näkökulmia tutkielman toteuttamiseen ja tuki oppimisprosessiamme muun muassa lähdemateriaalin löytämisessä. Tutkielman yhtenä tavoitteena oli löytää vastauksia siihen, kuinka opettaja voi tukea lasten fyysistä aktiivisuutta ja liikunnallista elämäntapaa, joka on Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden (2017, 13) mukaan viime vuosien aikana vähentynyt muun muassa ruutuajan lisääntymisen seurauksena. Halusimme myös tulevaisuuden ammattiamme ajatellen löytää tutkielman avulla itsellemme työkaluja, joilla voidaan mahdollistaa oppilaan myönteisen liikkujaidentiteetin muodostumisen ja näin ollen johtaa liikunnallisen elämäntavan rakentumiseen. Kari (2016, 63) toteaa, että liikkuvaa elämäntapaa voidaan edistää vaikuttamalla oppilaan liikuntaan liittyviin kokemuksiin.

Kandidaatintutkielmamme rakenne muodostui avaamalla ensin käsitteet positiivisesta pedagogiikasta ja liikunnasta oppiaineena yleisellä tasolla. Positiiviseen pedagogiikan -osioon sisältyivät positiivisen pedagogiikan tavoitteet, piirteet ja käyttö opettajan näkökulmasta. Liikunta oppiaineena -osio puolestaan muodostui alkuopetuksen liikunnanopetuksen piirteiden ja tehtävien läpikäymisen sekä TARGET-mallin elementtien käsittelyllä liikunnanopetuksessa. Näiden jälkeen yhdistelimme teemat keskenään ja pohdimme niiden vaikutusta yksilötasolla oppilaan liikkujaidentiteetin kehityksessä. TARGET-mallia käsitelimme yhdistämällä siihen alkuopetuksen liikuntatuntien ja positiivisen pedagogiikan näkökulman ja niiden vaikutuksen oppilaan liikkujaidentiteetin muodostumiseen.

Alkuopetuksessa liikunnan opetuksen tavoitteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148) mukaan mahdollistaa oppilaalle myönteisiä kokemuksia liikunnasta. Alkuopetuksessa oppilas kokee ensimmäiset kokemuksensa koululiikunnasta ja Karin (2016, 63) mukaan suhtautuminen liikuntaan määräytyy liikunnan kokemusmaailman pohjalta. Tästä voidaan päätellä, että positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin hyödyntämisestä osana ensimmäisten vuosiluokkien liikunnanopetusta voidaan vaikuttaa oppilaan käsitykseen liikuntaa kohtaan myöhemmillä vuosiluokilla. Oli mielenkiintoista tutkia, kuinka positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin tietoista käyttöä liikunnanopetuksessa hyödyntäen voitaisiin vaikuttaa myönteisesti oppilaan liikunnallisiin kokemuksiin ja kuinka ne ovat osana oppilaan liikkujaidentiteetin rakentumisessa.

Tutkielmasta voidaan havaita, että vaikka TARGET-malli on toteutettu 1980-luvun lopulla, sen jokaisessa osa-alueessa yhdistyy ajankohtaisen pedagogisen teorian, positiivisen pedagogiikan, piirteet. Positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin keskeisenä yhtäläisyytenä on tavoite kehittää oppilaan motivaatiota oppimista ja itsensä kehittämistä kohtaan, ja näin ollen vahvistaa oppilaan hyvinvointia. Molemmista näitä tavoitellaan muun muassa myönteisten oppimiskokemusten, luokan kannustavan ilmapiirin ja turvallisen opettajan kautta. Lisäksi yhtäläisyyksiä löytyi positiivisen palautteen merkityksestä ja oppimista edistävän arvioinnin näkökulmasta, joiden avulla oppilaalle muodostuu myönteinen, mutta realistinen käsitys omista kyvyistään.

Keskeisenä johtopäätelmänä tutkimuksesta nousi esille opettajan merkitys oppilaan liikkujaidentiteetin kehittämisessä. Opettajan käyttöteoria positiiviseen pedagogiikkaan nojaten sekä tiedostettu TARGET-mallin hyödyntäminen osana liikunnanopetusta pakottavat opettajan huomioimaan jokaisen oppilaan yksilönä ja tavoittelemaan toiminnallaan oppilaan hyvinvointia. Opetuksen suunnittelulla opettaja voi vaikuttaa liikunnan oppituntien rakenteeseen ja huomioimalla suunnittelussa TARGET-mallin ja positiivisen pedagogiikan piirteet opettaja voi mahdollistaa oppilaalle myönteisiä kokemuksia liikunnasta ja näin ollen vaikuttaa myönteisen liikkujaidentiteetin kehittämiseen.

Lisäksi tutkimuksesta selvisi, että opettajan luoma myönteinen motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestä liikkujana. Tähän sisältyi luokan myönteiset vuorovaikutussuhteet niin opettajan ja oppilaan kuin myös oppilaiden välillä. Opettaja kannustaa oppilaita kunnioittavaan vuorovaikutukseen muiden kanssa ja omalla toiminnallaan vaikuttaa myönteisen ilmapiirin luomiseen. Näin ollen positiivista pedagogiikkaa toteuttavan

opettajan voi olla luontevaa käyttää TARGET-mallia osana opetustaan ja vahvistamaan luokan motivaatioilmastoa niiden yhtäläisyyksien vuoksi.

TARGET-malli ei ole ainoa tiedostettu menetelmä, jota liikunnanopetuksen yhteydessä voidaan toteuttaa. Yhtenä vaihtoehtoisena menetelmänä voidaan käyttää Veronica Sherbornen kehittämää SDM-menetelmää, jonka lyhenne tulee menetelmän englanninkielisen nimen *Sherborne Developmental Movement* mukaan, ja siinä korostuu oppilaan omien aistihavaintojen merkitys liikuntakokemuksen yhteydessä (Laaksonen, 2005, 130–154). Kuten TARGET-mallissa, myös SDM-menetelmässä tavoitteena on kehittää yksilön itsetuntoa sen kehittämistä edistävien liikuntatilanteiden luomisen avulla (Laaksonen, 2005, 130–154). SDM-menetelmä (Laaksonen, 2005, 130–154) korostaa yksilön kokemusta aistihavainnoistaan, kun puolestaan Epsteinin (1989, 259–295) TARGET-mallin elementtien tiedostamisella on tarkoitus kehittää koko oppilasryhmän motivaatioilmastoa, jolla voidaan vaikuttaa yksilön liikkujaidentiteettiin positiivisesti. Tutkielmassamme valitsimme TARGET-mallin liikunnanopetuksessa tarkasteltavaksi menetelmäksi, koska se tarjoaa selkeän jaottelun opettajan pedagogisista työkaluista oppitunnilla positiivisen motivaatioilmaston kehittämiseksi.

Tukimusta voisi jatkaa monipuolisesti esimerkiksi tutkimalla positiivisen pedagogiikan ja TARGET-mallin hyödyntämistä käytännön opetustyössä. Opettajat voivat tiedostomatta toteuttaa TARGET-mallin piirteitä opetuksessaan, mutta olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajien tiedostettu TARGET-mallin käyttö voisi vaikuttaa liikunnanopetukseen ja näin ollen oppilaan liikkujaidentiteetin kehitykseen. Tutkimuksen kohteena voisi olla oppilaiden kokemus motivaationsa kehittymisestä liikunnanopetusta kohtaan opetuksessa, jossa opettaja on tietoisesti käyttänyt opetuksessaan TARGET-mallin elementtejä positiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Tutkimustiedon keräämisen välineenä voitaisiin käyttää haastatteluja, havainnointia ja kyselylomakkeita. Mielenkiintoista olisi myös tutkia opettajien asenteita tiedostetulle TARGET-mallin käytölle sekä heidän kokemuksiaan sen vaikuttamisesta luokan motivaatioilmaston kehittymiseen.

Toisena mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena voisi pohtia, minkälainen vaikutus TARGET-mallilla ja positiivisen pedagogiikan käytöllä voisi olla oppilaalle myöhemmillä vuosiluokilla, jolloin liikkujaidentiteetti on todennäköisemmin kehittyneempi kuin alkuopetuksen luokilla. Tällöin oppilaiden asenteet liikunnanopetusta kohtaan voisivat tarjota näkökulmia TARGET-mallin vaikutuksista motivaation kehittymisen näkökulmasta. Lisäksi

erityispedagogiikan näkökulma yhdistettynä positiiviseen pedagogiikkaan ja TARGET-mallin hyödyntämiseen liikunnanopetuksessa voisi avata paljon mahdollisuuksia jatkotutkimuksien tekemiseen.

6 Lähteet

- Almond, L. (2001) Physical Education and Primary Schools. Teoksessa Bailey, R. & Macfadyen, T. (toim.) *Teaching Physical Education 5–11*. Great Britain, Somerset: Continuum. 3–13.
- Aro T., Järviluoma E., Mäntylä M., Mäntynen H., Määttä S. & Paananen M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Eura: Euraprint.
- Boniwell I. (2012). *Positive Psychology in a Nutshell: the Science of Happiness*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Brotherus A., Hytönen J. & Krokfors L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY
- Dowling M. (2010). *Young Children's Personal, Social & Emotional Development, Third Edition*. Padstow: SAGE Publications Ltd
- Epstein J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa Ames, C. & Ames R. (toim.) *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 259, 295.
- Haapaniemi R. (2011). Yhteisöllisyys ja kasvatusyhteisöt. Teoksessa Jantunen T. & Ojanen E. (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Latvia: Livonia Print, 75–84.
- Harjunen E. (2011). Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa Paalasmaa J. (toim.) *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: Bookwell Oy, 301–312.
- Heikinaro-Johansson P. & Hirvensalo M. (2007). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-Johansson P. (toim.) & Huovinen T. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 94–109.

- Heikinaro-Johansson P. & Lyyra N. (2018). *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsijärvi S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Hirvijärvi S, Remes P. & Sajavaara P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen R. & Vainikainen M-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa Kauppinen E. & Vitikka E. (toim.) *Arviointia toteuttamassa - Näkökulmia positiiviseen arviointiin*. Helsinki: Juvenest Print –Suomen Yliopistopaino Oy, 26–41.
- Huovinen T. & Rintala P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 410–421.
- Jaakkola T., Liukkonen J. & Soini M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnan opetuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson P. (toim.) & Huovinen T. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Jaakkola T. & Liukkonen J. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Digital, 290–303.
- Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (2017). Johdatus Liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Digital, 12–23.
- Jalovaara E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Kari, J. (2016). *Hyvä opettaja: luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa tulkitsoijoina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kaukkila V., Lehtonen E. & Raatikainen M. (toim.) (2015). *Ryhmästä enemmän: käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle*. Helsinki: Suomen kehyspaino Oy.
- Kauppinen E. & Vitikka E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa Kauppinen E. & Vitikka E. (toim.) *Arviointia toteuttamassa - Näkökulmia positiiviseen arviointiin*. Helsinki: Juvenest Print –Suomen Yliopistopaino Oy, 9–19.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2008). *Hyvä itsetunto*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keskinen E. (1995). Taitojen oppiminen. Teoksessa Kuusinen J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY, 70–94.
- Kleemola S. (2007). Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 61–89
- Koivula P., Laine U., Pietilä M. & Nordström S. (2017). Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Digital, 256–275.
- Koppinen M-J. & Pollari J. (1995). *Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin*. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen K., Mikkola A., Rajala A., Hilppö J. & Lipponen L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 224–242
- Kuusinen J. (1995). Johdanto. Teoksessa Kuusinen J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY, 10–21.
- Kuusinen J. & Korkiakangas M. (1995). Oppiminen. Teoksessa Kuusinen J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY, 24–68.

- Kyrö-Ämmälä O. (2008). Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Määttä K. & Uusitalo T. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes Print, 26–45.
- Laakso L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson P. (toim.) & Huovinen T. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laaksonen K. (2005) s. 129–154. Liikkumisen iloa SherBorne -menetelmällä. Teoksessa P. Rintala P., Ahonen. T., Cantell M. & Nissinen A. (toim.) *Liiku ja opi*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 129–154.
- Lankinen M. (2015). *Rauta: Myönteisen mielialan vahvistaminen*. Tallinna: Tmi Terapeda
- Leppilampi A. & Piekkari U. (1998). *Terve terve! : opitaan yhdessä oppimisen ja elämisen taitoja*. Salpausselän kirjapaino: Kukkila.
- Leskisenoja E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Juva: Bookwell Digital.
- Leskisenoja E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja E. & Sandberg E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Keuruu: PS-kustannus.
- Lieblich A. & Josselson R. (2014). Identity and narrative as root metaphors of personhood. Teoksessa Martin J. & Bickhard M.H. (toim.) *The Psychology of Personhood: Philosophical, Historical, Social-Developmental and Narrative Perspectives*. United Kingdom: Cambridge University Press ,203–222.
- Liukkonen J. & Jaakkola T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Digital, 130-146.

- Louhela V. (2012). (Väitöskirja). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Luukko T. & Huisman T. (2002). Liikuntaa leikkien ja oppien. Teoksessa Saloranta O. (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet: Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus*. Vammala: Opetushallitus, 197–204.
- Mitchell D. (2014). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy.
- Mäkinen L. & Ollikainen M. (2017). Ideoita varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. & Vuorinen K. *Huomaa hyvä! : vahvuusvariksen bongausopas*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47–60.
- Niinikuru L. & Pässilä T. (1995). *Pienten lasten koulu*. Jyväskylä: Visiönääri Oy.
- Nurmi J-E., Ahonen T., Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–145.
- Pakarinen E. (2019). “Ai minnuuko ne nyt kehhuu” - positiivinen pedagogiikka arjessa. Teoksessa Leskisenoja E. *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–19.
- Pakarinen E., Lerkkanen M-K., Poikkeus A-M. & Rasku-Puttonen H. (2013). Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja-oppilasvuorovaikutus. Teoksessa Pyhältö K. & Vitikka E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 93–111.
- Peltonen R. & Tiitinen S. (1977). *Liikuntaa ala-asteelle*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Perttula J. (1999). Mitä opettajuus on?. Teoksessa Räsänen P., Arikoski J., Mäntynen P. & Perttula J. *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 12-61.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2016). Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy. Tulostettu 19.11.2019.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Perusopetuslaki 1296/30.12.2013, §22: Oppilaan arviointi. Viitattu 29.11.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Puolimatka T. (1999). Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammerpaino Oy.

Rantala T. (2008). Iloiten kukin opettakoon. Teoksessa Määttä K. & Uusitalo T. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes Print, 92–102.

Rink J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. New Work: The Mcgraw-Hill Companies.

Salovaara R. & Honkanen T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saloviita T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saloviita T. (2011). *Luokka haltuun! : parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.

ScienceDirect. (2011). *Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis*. Viitattu 18.11.2019
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029211000823?via%3Dihub>.

- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Tampere: Vastapaino, 43, 46, 175, 181.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2016). *Motivation och lärande*. Viro: Natur Kultur Akademisk
- Solasaari U. (2011). Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen T. & Ojanen E. (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Latvia: Livonia Print, 30–41.
- Stenberg K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: Bookwell Oy.
- Sura S. (1999). Toiminnallisuus alkukasvatustieteiden oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine K. & Tähtinen J. (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turku: Painosalama Oy, 219–248.
- Sääkslahti A., Palomäki S., Huovinen T. & Pietilä M. (2017). Tavoitteet liikunnan arvioinnin lähtökohdaksi. Teoksessa Kauppinen E. & Vitikka E. (toim.) *Arviointia toteuttamassa – näkökulmia positiiviseen arviointiin*. Helsinki: Juvenest Print Oy, 71–81.
- Sääkslahti A. & Lauritsalo K. (2017). Liikuntapedagogiikkaa alakoulussa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: Bookwell Digital, 505–517.
- Toivola M. (2019). *Käänteinen arviointi*. Helsinki: Edita.
- Uusitalo-Malmivaara L. & Vuorinen K. (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara L. & Vuorinen K. (2017) *Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas*. Juva: PS-kustannus.
- World Health Organization. (2018). *Physical activity*. Viitattu 9.10.2019. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

World Health Organization. (2019). *New WHO-led study says majority of adolescents worldwide are not sufficiently physically active, putting their current and future health at risk.* Viitattu 27.11.2019. <https://www.who.int/news-room/detail/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk>.

Zimmer R. (2002). *Liikuntakasvatuksen käsikirja: didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita.* Helsinki: LK-Kirjat.

