

**VERTAISRYHMIEN KOKEMA KOULUN LIIKUNTATUNTIEN MOTIVAA-
TIOILMASTO JA KOULUN LIIKUNTATUNNEILLA VIIHTYMINEN 6.
LUOKALLA**

Tuuli Talvitie

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto

Liikuntatieteiden laitos / Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta

TALVITIE, TUULI: Vertaisryhmien kokema koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koulun liikuntatunneilla viihtyminen 6. luokalla.

Pro gradu -tutkielma, 64 s., 2 s. liites.

Liikuntapedagogiikka

2010

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla, millaiseksi oppilaiden positiivisten kaverimainintojen avulla muodostetut vertaisryhmät kokivat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja miten nämä eri ryhmät viihtyivät koulun liikuntatunneilla. Tutkimuksen tehtävänä oli lisäksi selvittää, onko eri vertaisryhmien välillä eroa motivaatioilmaston kokemisessa tai koulun liikuntatunneilla viihtymisessä.

Tutkimuksen koehenkilöt olivat jyvaskyläläisiä 6. luokan oppilaita (N = 482). Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2007. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän opetusviraston ja Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan kanssa, ja se oli osa Motoristen taitojen tutkimushanketta. Tässä tutkimuksessa aineistosta tarkasteltiin oppilaiden kaverimainintoja sekä liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja liikuntatunneilla viihtymistä mittaavia osioita.

Koululiikunnan motivaatioilmastoa mitattiin koululiikunnan motivaatioilmastomittarin (Soini, Liukkonen & Jaakkola 2004) avulla ja liikuntatunneilla viihtymistä Enjoyment in Sport -mittarin (Scanlan ym. 1993) avulla. Mittareiden luotettavuutta tutkittiin eksploratiivisen faktorianalyysin avulla käyttäen promax -rotatointua pääakselimenetelmää, sekä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen ja Cronbachin alfakertoimen avulla. Vertaisryhmät muodostettiin käyttämällä Coien, Dodgen ja Coppotellin (1982) kehittämää sosiometrista menettelytapaa huomioimalla oppilaiden antamat positiiviset kaverimaininnat. Aikaisempien tutkimusten perusteella vertaisryhmiksi määriteltiin klikit, löyhät ryhmät ja dyadit (Ryan 2001; Kiuru ym. 2007). Tutkimuksessa analysoitiin muodostettujen vertaisryhmien kokemaa motivaatioilmastoa ja viihtymistä koulun liikuntatunneilla t-testin sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla.

Tulokset osoittivat, että dyadeja lukuun ottamatta vertaisryhmät kokivat liikuntatunnit tehtäväsuuntautuneisuutta ja viihtymistä korostaviksi. Vertaisryhmien ja ryhmädynamiikan merkitystä koululiikunnassa tulisikin korostaa, sillä vertaiset ja sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne ovat lapsille ja nuorille tärkeitä tekijöitä liikuntamotivaation kehittymisen kannalta. Tällä saattaa olla merkitystä liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa.

Avainsanat: vertaisryhmä, viihtyminen, motivaatioilmasto, tavoiteorientaatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 VERTAISRYHMÄT JA NIIDEN MERKITYS LAPSUUDESSA	7
2.1 Vertaisryhmien merkitys lapsuudessa	7
2.2 Sosiaalistuminen ja valikoituminen vertaisryhmään.....	10
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	12
3.1 Motivaatiojatkumo	12
3.2 Hierarkkinen motivaatiomalli	13
3.3 Koettu pätevyys	14
3.3.1 Tavoiteorientaatioteoria	15
3.3.2 Motivaatioilmasto.....	16
3.4 Autonomia	18
3.5 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus.....	18
4 VIIHTYMINEN LIIKUNNASSA.....	20
4.1 Liikunnassa viihtymiseen vaikuttavat tekijät lapsuudessa	20
4.2 Viihtyminen koulun liikuntatunneilla	24
5 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA.....	26
6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	28
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	29
7.1 Tutkimuksen kohdejoukko	29
7.2 Aineiston keruu	29
7.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	30
7.3.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittari.....	30
7.3.2 Enjoyment in Sport -mittari	30
7.3.3 Vertaisryhmien muodostaminen	32
7.4 Tilastolliset analyysit.....	33
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	34
8.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validiteetti	34
8.2 Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin reliabiliteetti.....	36
8.2 Viihtyvyyssmittarin reliabiliteetti.....	39
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
9.1 Tutkimusaineiston kuvailu	40
9.2. Muuttujien väliset yhteydet	40

9.3 Koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto.....	43
9.3.1 Sukupuolen yhteys oppilaiden motivaatioilmaston kokemiseen	43
9.3.2 Vertaisryhmien kokema koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto	45
9.4 Viihtyminen koulun liikuntatunneilla	47
9.4.1 Sukupuolen yhteys oppilaiden viihtymiseen koulun liikuntatunneilla.....	47
9.4.2 Vertaisryhmien viihtyminen koulun liikuntatunneilla.....	47
10 POHDINTA.....	49
10.1. Tutkimuksen luotettavuus.....	49
10.2. Tulosten pohdinta.....	50
10.2.1 Muuttujien väliset yhteydet.....	50
10.2.2 Tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin vertaisryhmiin.....	51
10.2.3 Tyttöjen ja poikien kokema motivaatioilmasto ja viihtyminen koulun liikuntatunneilla	52
10.2.4 Vertaisryhmien kokema motivaatioilmasto ja viihtyminen koulun liikuntatunneilla	54
10.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia	56
LÄHTEET	58
LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Liikunta on yksi koulun suosituimmista oppiaineista (Nupponen & Telama 1998, 34 ó 35), mutta samalla se sijoittuu kärkipäähän myös niissä aineissa, jotka herättävät täysin päinvastaisia tuntemuksia (Hakala 1999, 96). Koululiikunnan suurin haaste on ohjata oppilaita liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Liikuntapedagogiikan pro gradu-, liseniaatti- ja väitöstutkielmien suosittu aihe onkin pitkään ollut liikuntaan liittyvät motivaatiotekijät. Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin uusi lähestymistapa ja näkökulma liikuntatunneilla ilmenevän motivaatioilmaston ja viihtymisen tarkasteluun.

Oppilaiden liikuntamotivaatioon yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu paljon, ja vertaisryhmien vaikutus liikuntamotivaatiotekijänä on tiedostettu. Vertaiset voivat rohkais- ta toisiaan, mutta toisaalta myös lannistaa sekä sanoin että teoin, sekä toimia mallina liikuntaan osallistumisessa tai osallistumattomuudessa (Côte 2001, 532). Vertaisryhmi- lä on myös osoitettu olevan yhteyttä lasten ja nuorten koulumenestykseen, opiskelumo- tivaatioon (Wentzel & Asher 1995) sekä koulutusvalintoihin (Kiuru ym. 2007). Vertais- ryhmiä ei ole aikaisemmin tutkittu koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemi- sen ja liikuntatunneilla viihtymisen suhteen, mutta sellaisen tutkimuksen tarve on tie- dostettu (Soini 2006, 69). Tämä pro gradu -tutkielma on ensimmäisiä vertaisryhmiä koskevia liikuntamotivaatiotutkimuksia koulukontekstissa.

Vertaisryhmiä on tutkittu paljon, mutta liikunta-alan kiinnostus niitä kohtaan on vasta hiljattain kasvanut. Vertaisryhmät ovat haastava tutkimuskohde, sillä vertaisryhmä - termin käyttö edeltävissä tutkimuksissa on ollut sekavaa (Kandel 1978). Sen avulla on kuvattu kahdenvälisiä ystävyysuhteita, pienryhmiä ja jopa koko ikäluokan keskinäisiä suhteita (Brown 1990, 177 - 178; Ryan 2001). Lisäksi vertaissuhdetutkimusta on kriti- soitu siitä, että lasten omat näkemykset eroavat heitä observeineiden näkemyksistä (Hartup 1996). Tässä tutkimuksessa vertaisryhmiksi luetaan oppilaiden antamien posi- tiivisten kaverimainintojen perusteella muodostetut kolmen tai useamman jäsenen suu- ren koheesion klikit, kolmen tai useamman jäsenen vähemmän kiinteät löyhät ryhmät sekä kahdesta jäsenestä muodostuvat ystäväparit, eli dyadit.

Liikunta nähdään lapsille ja nuorille tärkeänä sosiaalisia elämyksiä tuottavana tekijänä ja sosiaalisen toiminnan muotona (Telama 2000, 61). Tämän lisäksi urheiluharrasteiden ja ystävätapaamisten välillä on havaittu olevan merkitsevä positiivinen yhteys (Nupponen & Telama 1998, 34). Koululiikunnan avulla on erinomainen mahdollisuus tukea lapsen fyysis-motorista, sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista kasvu- ja kehitysprosessia (Hakala 1999, 96). Liikunnan parissa koetaan läheisyyden, ystävyiden ja ryhmään kuulumisen tunteita. Nämä ovat minän kokemiseen liittyviä elämyksiä, eli niillä on vaikutusta minäkuvan ja identiteetin kehittymiseen. Edellisen kaltaisilla kokemuksilla ja elämyksillä on myös vaikutus henkilön kiinnostukseen liikuntaa kohtaan ja liikuntamotivaation vahvistumiseen. (Telama & Polvi 2005, 628 - 630.) Liikuntamotivaation vahvistumisen seurauksena myös liikuntatunneilla viihtyminen lisääntyy (Standage, Gillison & Treasure 2007, 72).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, minkälaiseksi kuudesluokkalaisten oppilaiden positiivisen kaverimaininnan perusteella muodostetut vertaisryhmät kokevat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja viihtymisen koulun liikuntatunneilla. Tutkimuksen tehtävänä on lisäksi selvittää, onko vertaisryhmien välillä eroa koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen ja koulun liikuntatunneilla viihtymisen suhteen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan vertaisryhmät ovat tärkeä tekijä lapsen ja nuoren tulevaisuuden koulutusvalinnoissa (Kiuru ym. 2007). Laajan vertaisverkoston voidaan siten olettaa tukevan liikuntatunneilla viihtymistä.

2 VERTAISRYHMÄT JA NIIDEN MERKITYS LAPSUUDESSA

Vertaisilla tarkoitetaan sosiaaliselta, emotionaaliselta ja kognitiiviselta kehitykseltään suunnilleen samantasoisia, ei välttämättä aivan samanikäisiä, lapsia (Laine & Neitola 2002, 13; Salmivalli 2005, 15). Lasten ystäviä voidaan tunnistaa pääosin neljällä eri tavalla: a) pyytämällä lapsia, heidän vanhempiaan tai opettajiaan nimeämään lapsen ystäviä ja määrittämään ovatko ne vastavuoroisia; b) pyytämällä lapsia arvioimaan pitämistä toisistaan; c) observoimalla missä määrin lapset hakevat ja saavuttavat läheisyyttä toistensa kanssa ja d) mittaamalla vastavuoroisuutta ja rinnakkaisuutta lasten sosiaalisessa kanssa käymisessä (Hartup 1996). Hartup (1996) on kritisoinut vertaisryhmätutkimusta siitä, että lasten omat näkemykset eroavat heitä observeineiden näkemyksistä. Myös vertaisryhmä -termin käyttö edeltävissä tutkimuksissa on ollut sekavaa. Sen avulla on kuvattu kahdenvälisiä ystävyysuhteita (Kandel 1978), pienryhmiä ja jopa koko ikäluokan keskinäisiä suhteita (Brown 1990 177 - 178; Ryan 2001). Ryanin (2001) määritelmän mukaan vertaisryhmä on pieni, toisilleen läheisistä henkilöistä koostuva ryhmä, jonka jäsenet tapaavat toisiaan säännöllisesti. Tämän kriteerin perusteella vertaisryhmiksi voidaan lukea kolmen tai useamman henkilön muodostamat suuren koheesion klikit, kolmen tai useamman henkilön muodostamat alhaisen koheesion löyhät ryhmät ja kahden väliset ystävyysuhteet eli dyadit (Ryan 2001; Kiuru ym. 2007).

2.1 Vertaisryhmien merkitys lapsuudessa

Vertaisryhmän ja ystävyysuhteiden merkitys lapsen elämässä kasvaa vuosi vuodelta. Etenkin kouluiässä vertaisten merkitys lapsen kehityksessä korostuu (Brown 1990, 178 - 179). Samaan aikaan lapsi irrottautuu enemmän vanhemmistaan, ja näin vertaisten vaikutus lapseen lisääntyy. Vertaisryhmissä omaksutaan monia malleja, ajatuksia ja toimintatapoja. (Laine & Neitola 2002, 15; Nurmi 2006 ym., 149.) Vertaisilta saadaan myös vahvistusta omalle toiminnalle (Aho & Laine 1997, 139). Lapsuudessa vertaisryhmiä ylläpitävät kiinnostus samoihin leikkeihin sekä viehättyminen toisesta. Nämä ovat peräisin samankaltaisuudesta lapsen ja vertaisten välillä, kun taas välttely on peräisin eroavaisuuksista. (Hartup 1989.) Vertaisten vaikutus ulottuu siis lapsen jokapäiväiseen käyttäytymiseen, kun taas vanhemmat vaikuttavat lapsen elämässä tämän arvope-

rustoihin. Tämän lisäksi vanhempien ja lapsen välisen suhteen laadun on havaittu vaikuttavan lapsen herkkyyteen vertaisvaikutukselle. (Launonen & Pulkkinen 2000, 51.)

Vertaisryhmän jäsenten suhteita toisiinsa voidaan kutsua horisontaalisiksi, ja vanhempi-lapsisuhteita vertikaalisiksi. Vertikaalisissa suhteissa lapsi saa hoivaa ja oppii sosiaalisen kanssakäymisen perusteet. Horisontaalisissa suhteissa lapset täsmentävät sosiaalisia taitoja henkilöiden kanssa, jotka ovat enemmän tai vähemmän samanlaisia heidän kanssaan. Vertikaalisilla ja horisontaalisilla suhteilla on siis eri merkitys lapsen kehityksen kannalta. Kehityksen kannalta onkin tärkeää, että lapsi muodostaa vertikaalisen kiintymyssuhteen henkilöön, jolla on enemmän tietoa ja sosiaalista valtaa kuin lapsella. Tällainen on yleensä vanhemman hoivasuhde lapseen, jolloin lapsi on hoivaa saavan ja alistuvan henkilön roolissa. Tämän lisäksi lasten on muodostettava läheisiä suhteita, jotka ovat horisontaalisia. Horisontaalisissa suhteissa molemmilla osapuolilla on saman verran sosiaalista valtaa. Nämä suhteet ovat yleensä lasten välisiä, ja niille on leimallista vastavuoroisuuden ja tasavertaisuuden odotukset. (Hartup 1989.) Lapsen elämässä vertainen on tasavertainen kumppani, jonka kiintymys pitää ansaita. Tämän perusteella suhteet vertaisryhmän jäseniin muodostavat lapselle uudenlaisen haasteen verrattuna edellisiin suhteisiin vanhempien tai ensisijaisen hoitajan kanssa. (Poikkeus 2000, 122.)

Vertaiset suuntaavat lapsen kognitiivista ja sosiaalista kehitystä säännöllisesti tämän elämässä (Hartup 1996). Täten vertaisryhmä vaikuttaa myös lapsen moraalikäsitteiden kehitykseen. Vertaisryhmä tarjoaa roolinottokokemuksia, virikkeitä ja osallistumismahdollisuuksia, joiden avulla lapsen moraalinen ajattelu ja käytös kehittyvät. Kehitystä tapahtuu lapsen sosiaalisen aseman rajoissa, pääsääntöisesti mitä parempi asema sitä korkeammalla tasolla moraalikehitys on. (Aho & Laine 1997, 139.) Tämän lisäksi vertaisten keskeinen paikka lapsen kehityksessä määräytyy myös sen perusteella, että vertaiset mahdollistavat sosiaalisen vertailun. Sosiaalisen vertailun avulla lapset saavat tietoa itsestään muilta lapsilta sekä suoraan että välillisesti oman pohdinnan kautta muiden asettamien standardien pohjalta. (Aunola 2002, 110.) Näin ollen osa minäkäsityksestä muodostuu sosiaalisen vertailun kautta (Lintunen 2000, 85). Lisäksi sosiaalisen vertailun avulla lapsen ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuu muutoksia, jotka vaikuttavat muun muassa lapsen motivaation kehitykseen (Aunola 2002, 110).

Vertaisryhmät eroavat yhdeksän ikävuoden tienoilla sukupuolisesti omiksi ryhmikseen. Tästä seuraa, että 12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien vertaisryhmät ovat jo hyvin organisoituja. Tässä ikävaiheessa lasten sosiaalinen herkkyys lisääntyy, ja he tarkkailevat ja analysoivat muiden reagointia omaan käyttäytymiseensä. 12-vuotias lapsi ymmärtää jo tekojensa seuraukset, joten sen ikäinen kykenee huomattavan tasapainoiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Aho & Laine 1997, 133 ó 134.) Vertaisten parissa omaksutaan sukupuolelle tyypillisiä käyttäytymismalleja ja toiminnallisia taitoja. Nämä toiminnalliset taidot liittyvät itsenäisyyteen, fyysisiin suorituksiin, kielelliseen kehitykseen ja tietoihin. Lisäksi opitaan sosiaalisia taitoja. (Nurmi ym. 2006, 109.) Esimerkiksi ystävän sosiaalisuutta edistävä käytös ja myönteinen vertaisvaikutus ovat tutkimusten mukaan yhteydessä lapsen epäitsekäiseen käytökseen (Ma 2003).

Vertaisryhmät ja laaja ystäväpiiri voidaan nähdä myös suojaavana tekijänä lapsen kehityksessä. Edeltävän tutkimuksen mukaan kahdenvälisiä ystäväpareja, eli dyadeja, lukuun ottamatta vertaisryhmät ovat tärkeä tekijä lapsen ja nuoren tulevaisuuden koulutusvalinnoissa (Kiuru ym. 2007). Tämän lisäksi Schwartz ym. (2008) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan, että koulusopeutuvuuden ja vertaissuhteiden välillä on yhteyttä. Heidän mukaansa huono koulumenestys ennusti masennusoireiden ilmenemistä. Kuitenkin lapsilla, joilla oli paljon ystävyysuhteita luokkahuoneessa, ei masennusoireita ilmennyt. Huonosti koulussa menestyvillä lapsilla, joilla oli vain muutama ystävä tai ei ystäviä lainkaan, ilmeni masennusoireita useammin.

Läheiset ystävyysuhteet eivät ole välttämättömyys, mutta niiden puuttumisen on osoitettu ennustavan ongelmia myöhemmin elämässä (Hartup 1989). Yksinäisyyttä ennustavia tekijöitä ovat tutkimusten mukaan vetäytyvä sosiaalinen käytös, vähäinen vertaishyväksyntä, harvat tai puuttuvat ystävyysuhteet ja yksinäisyyden attribuointi sisäisillä pysyvillä syillä. Tällainen sisäinen pysyvä syy saattaa olla esimerkiksi krooninen sairaus, jonka perusteella lapsi selittää yksinäisyyttään. (Renshaw & Brown 1993.) Hyväksytyksi tuleminen, yhteenkuuluvuuden ja toveruuden tunne sekä emotionaalinen turvallisuus ovat esimerkkejä ystävyuden tarjoamista emotionaalista hyvinvointia tukevista tekijöistä. Leimallista vertaisryhmien ulkopuolelle jääville lapsille on negatiivinen minäkäsitys, oppimisvaikeudet, heikko koulumenestys, käytöshäiriöt sekä emotionaaliset ja mielenterveydelliset ongelmat. Nämä ovat lapsen mielenterveydelle vakava uhka, johon tämän on vaikea itse vaikuttaa. Sosiaalisten taitojen kehittäminen nähdään avain-

asiana yksinäisen oppilaan auttamisessa. Opettajan luoma turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri luokassa sekä myönteinen vuorovaikutus oppilaiden välillä, antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. (Aho & Laine 2002, 181-196.)

2.2 Sosiaalistuminen ja valikoituminen vertaisryhmään

Vertaisryhmissä ilmenevää samankaltaisuutta voidaan selittää sosialisointin ja valikoitumisen avulla. Valikoitumisella tarkoitetaan yksilön taipumusta valita ystäviä, joilla on samanlaisia piirteitä kuin itsellä. Sosialisoinnilla sitä vastoin tarkoitetaan ystäväysten taipumusta vaikuttaa toistensa ominaispiirteisiin. Tämän lisäksi sosialisoinnin yhteydessä voidaan puhua myös vertaispaineesta. On esimerkiksi osoitettu, että käytös, jota ei vertaisryhmässä hyväksytä, ei yksilö enää ilmennä toimiessaan kyseisessä ryhmässä. Sitä vastoin vertaisryhmän hyväksymiin toimintamalleihin mukaudutaan, ja niitä ilmentetään omassa toiminnassa vertaisten kanssa. (Ryan 2001.)

Lasten on osoitettu sosiaalistuvan oman toimintansa kautta lähiympäristön käyttäytymismalleja, arvoja ja normeja oppimalla. Sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ovat esimerkiksi yhteistyö, toisten huomioon ottaminen ja kunnioitus sekä säännöistä sopiminen ja niiden noudattaminen. Myös liikunnalla on tällainen sosiaalistava vaikutus. Mikäli lapsi sosiaalistuu liikuntaan, tarkoittaa se liikuntaharrastuksen omaksumista ja sisäisen motivaation syntymistä. (Telama 2000, 61; Telama & Polvi 2005, 628 - 630.) Liikuntaan sosiaalistumista käsittelevä kirjallisuus raportoikin jatkuvasti vertaissuhteiden myönteisestä vaikutuksesta lasten ja nuorten liikuntaan osallistumiseen. Vertaisten vaikutus lasten ja nuorten liikuntaan osallistumiseen ja siinä suoriutumiseen voi olla monimuotoista. Vertaiset voivat rohkaista, mutta toisaalta myös lannistaa sekä sanoin että teoin. Vertaiset voivat myös toimia mallina liikuntaan osallistumisessa tai osallistumattomuudessa. (Côté 2001, 532.) Weiss, Smith ja Theebom (1996) tutkivat 8 ó 16 vuotiaiden (N = 38) lasten ja nuorten vertaissuhteiden luonnetta liikunnan sosiaalisessa kontekstissa. Lasten ja nuorten haastatteluiden avulla voitiin määrittää 12 myönteistä ja 4 kielteistä vertaissuhteiden ulottuvuutta. Myönteisissä ulottuvuuksissa korostuivat sosiaalinen yhteenkuuluvuus, yhteistoiminnallisuus, lojaalisuus, samankaltaisuus, emotionaalisuus, riidattomuus sekä itsetunnon kehitys. Kielteisille ulottuvuuksille oli leimallista sitoutumattomuus, riidat, kilpailullisuus ja epäluottamus toisia kohtaan.

Lasten ystävyys on osoitettu perustuvan yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin ja harrastuksiin. Myös yhtäläinen kyvykkyys ja ulkonäkö voivat olla ystävyysperusta. Toisaalta on myös ehdotettu, että erilaiset ihmiset viehättyvät toisistaan. Kuitenkin samankaltaisuuden on todettu olevan päätekijä lasten viehättymiseen toisistaan. (Hartup 1996.) Hartupin (1997) mukaan ystävien samankaltaisuuden merkitystä kehitykseen ei voida määrittellä ilman tietoa siitä, että ystäväysten samankaltaisuus johtuu kolmesta erisyistä. Näitä ovat: a) sosiaalisen ympäristön olosuhteet, jotka tuovat samanlaiset yksilöt yhteen, kuten koulu, b) sosiaalinen valinta, jonka perusteella yksilöt valitsevat ystävikseen kaltaisiaan henkilöitä ja c) vastavuoroinen sosialisatio, jonka kautta yksilöt alkavat muistuttaa toisiaan keskinäisen kanssakäymisen seurauksena.

Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että vertaisryhmien samankaltaisuus vaihtelee myös ryhmän tyyppin mukaan (Ryan 2001, Kiuru ym. 2007). Klikkeihin kuuluvat ovat osoittaneet enemmän samankaltaisuutta tyytyväisyydessä koulutusvalintoihin ja sitoutumisessa koulunkäyntiin kuin löyhät ryhmät. Klikkien koheesion on havaittu olevan suuri (Ryan 2001). On havaittu, että luottamus ryhmän jäseniin ja yksilön ryhmästä saama sosiaalinen tuki lisäävät ryhmän koheesiota (Hallinan & Williams 1990). Dyadit sitä vastoin, lukuun ottamatta koulumenestystä, eivät ole osoittaneet yhteneväisyyttä suhteessa koulusopeutuvuuteen tai sopeutumattomuuteen. Tutkijat ehdottavat syyksi tälle tulokselle sitä, että dyadien jäsenet ovat joutuneet viettämään paljon aikaa keskenään, koska heitä ei ole hyväksytty muihin ryhmiin. Näin ollen he eivät ole valinneet toisiaan samankaltaisuuden perusteella, ja saattavat täten olla vähemmän motivoituneita olemaan samankaltaisia toistensa kanssa kuin toisenlaisiin ryhmiin kuuluvat jäsenet. Tutkimusten mukaan ne nuoret, jotka eivät kuuluneet vertaisryhmään, muistuttivat tulosten perusteella dyadeja; he menestyivät huonommin koulussa, ja heidän odotuksensa koulutuksen suhteen olivat heikommat kuin muihin vertaisryhmiin kuuluvilla nuorilla. (Kiuru 2008, 43.)

Tyttöjen ja poikien vertaissuhdekäyttäytymisessä on havaittu eroja aikaisemmissa vertaissuhdetutkimuksissa. Niiden mukaan tytöt kuuluvat useammin vertaisryhmiin kuin pojat. Tämän lisäksi tyttöjen ryhmät ovat yhtenäisempiä kuin poikien; tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin klikkeihin, kun taas pojat kuuluvat vähemmän tiiviisiin löyhiin ryhmiin. Yhtenäiset vertaisryhmät ovat tärkeitä etenkin tytöille, sillä tyttöjen muodostamat dyadit ovat tutkimusten mukaan eritoten alttiina sopeutua huonommin koulunkäyntiin. (Kiuru 2008, 33 & 44.)

3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteoria on sosiaaliskognitiivinen motivaatio- ja persoonallisuusteoria. Sen pääajatuksena on, että ihmisen käyttäytymistä motivoi kolme psykologista perustarvetta; pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokeminen. Koulussa oppilas pyrkii tyydyttämään näitä perustarpeita jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan muun muassa koulukavereiden kanssa. Jos liikuntatuntien ilmapiiri tukee näitä kolmea perustarvetta, oppilaiden itsemääräämismotivaatio kasvaa. (Deci & Ryan 2000.)

3.1 Motivaatiojatkumo

Decin ja Ryanin (1985, 32) mukaan pätevyyden ja itsemääräämisen kokeminen on yhteydessä yksilön kokemaan motivaatioon. Täten itsemääräämisteoria pitää sisällään myös sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteet. Motivaatio ja sen laatu vaihtelevat jatkumon tavoin itsemääräämisen tason mukaan alhaisesta itsemääräämisestä korkeaan itsemääräämiseen: amotivaatio, ulkoinen motivaatio, pakotettu säätely, tunnistettu säätely, integroitu säätely ja sisäinen motivaatio. (Vallerand 2001, 274.)

Amotivaatio kertoo motivaation täydellisestä puuttumisesta. Ulkoisesti motivoitunut henkilö osallistuu toimintaan sosiaalisten ja materialististen palkintojen toivossa. Ulkoinen motivaatio voidaan jakaa neljään tasoon, joita ovat ulkoinen, pakotettu, tunnistettu ja integroitu säätely. Ulkoinen säätely viittaa yksilön toimintaan, joka on ulkoapäin kontrolloitua, eikä tyydytä henkilön autonomian tarvetta. Tällainen tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun oppilas yrittää parhaansa välttääkseen opettajan tai kavereidensa moitteet. Pakotettu säätely ilmenee yksilön toiminnan tavoitteena välttää kokemasta jotain ikävää, esimerkiksi pyrkimällä miellyttämään kavereitaan, jotta välttyisi joutumasta vertaisryhmän ulkopuolelle. Näitä kahta säätelyn muotoa yhdistää itsemääräämisen puuttuminen. Tunnistettu säätely ilmenee yksilön käyttäytymisessä toiminnan arvostamisena ja sen itselle tärkeäksi kokemisena. Integroitunut säätely ilmenee yksilön käyttäytymisessä sitoutumisena tehtävään ja tekemällä valintoja, jotka ylläpitävät tavoitteen saavuttamista. Tunnistettu ja integroitu säätely ovat yhteydessä itsemääräämisen kokemiseen, mutta ne poikkeavat sisäisestä motivaatiosta siinä, että toimintaan ei osallistuta puhtaasta tekemisen ilosta. Esimerkiksi sosiaalinen hyväksyntä on tämänkalta-

nen tärkeä ulkoinen motivaattori, johon yksilö pystyy vaikuttamaan vain rajallisesti. Pienikin vaikuttamisen mahdollisuus on kuitenkin yhteydessä itsemääräämisen kokemukseen, joka puolestaan vähentää ulkoisen motivaation aiheuttamaa jännityksen ja paineen tunnetta yksilössä. (Vallerand 2001, 270 - 273.) Itsemääräämistä tukevan motivaation kokemisen on osoitettu ennustavan myös liikunnassa viihtymistä (Moreno ym. 2008). Sisäinen motivaatio viittaa osallistumisen aikaansaamaan tyytyväisyyteen ja tyydytykseen. Sisäisesti motivoitunut henkilö kokee miellyttäviä tunteita, kuten viihtymistä, vapautta ja rentoutumista, ja on keskittynyt tehtävään omasta tahdostaan. Näiden affekttiivisten palkintojen saavuttaminen on sisäisesti motivoituneen henkilön osallistumisen tavoite. Esimerkiksi lapset osallistuvat liikuntaan puhtaasta tekemisen ilosta. (Deci & Ryan 1985, 34 - 35.) Tämän kaltainen täysipainoinen toiminta missä tahansa ryhmässä edellyttää sisäistä motivaatiota (Himberg & Jauhiainen 1998, 106).

3.2 Hierarkkinen motivaatiomalli

Vallerand (1997) on pyrkinyt laajentamaan Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriaa sisäistä ja ulkoista motivaatiota kuvaavan hierarkkisen motivaatiomallin avulla. Mallin mukaan yksilön motivaatio määrittyy kolmen hierarkkisen tason kautta, jotka alimmalta tasolta ylimmälle tasolle mentäessä ovat tilanne- konteksti- ja persoonasidonnainen taso. Tilannesidonnaista motivaatiota kuvaa yksilön sitoutuminen tehtävään juuri kyseisellä hetkellä, esimerkiksi liikuntatunnilla tietystä harjoitteesta. Kontekstisidonnainen motivaatio kuvaa yksilön tietystä kontekstissa ilmenevää motivaatiota, esimerkiksi liikuntatunnilla. Motivaatio eri konteksteissa, kuten koulussa ja urheiluharjoituksissa, voi olla erilaista. Persoonasidonnaista motivaatiota kuvaa yksilön yleinen asennoituminen elämässä eteen tuleviin asioihin, kuten liikuntaan osallistuminen sen tuoman mielihyvän takia. Jokainen hierarkian taso ilmentää yksilön motivaatiota sosiaalisten tekijöiden ja psykologisten perustarpeiden (koettu pätevyys, autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus) kautta. Sosiaaliset tekijät kuvaavat oman tasonsa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi tilannesidonnaisella tasolla juuri sen hetkinen tilanne, esimerkiksi opettajan antama palaute liikuntasuorituksesta heti suorituksen jälkeen, vaikuttaa sen hetkiseen motivaatioon. Tämän palautteen vaikutus motivaatioon määräytyy tilannesidonnaisella tasolla sosiaalisten tekijöiden, esimerkiksi opettajan käytöksen ja palautteen laadun, luomille edellytyksille kokea pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Mikäli tilanne tukee kolmen psykologisen perustarpeen tyydyt-

mistä, lisääntyvät tilannesidonnaisen sisäisen motivaation sekä ulkoisen motivaation itsemääräytyvien muotojen (integroitu ja tunnistettu säätely) kokeminen. Mikäli perustarpeet eivät tyydyty, vaikuttaa se kielteisesti sisäiseen motivaatioon ja ulkoisen motivaation itsemääräytyviin muotoihin. Tämä puolestaan johtaa ulkoisen motivaation itsemääräytymättömien muotojen (ulkoinen ja pakotettu säätely) kokemiseen. (Vallerand 2001, 265 ó 276.)

Motivaatiota määrittää myös hierarkkisten tasojen ylhäältä alaspäin óvaikutus. Tämä tarkoittaa sitä, että persoonasidonnainen motivaatio vaikuttaa kontekstisidonnaiseen motivaatioon ja kontekstisidonnainen motivaatio tilannesidonnaiseen motivaatioon. Toisaalta oletetaan myös päinvastaista vaikutusta, eli tilannesidonnaisen motivaation oletetaan vaikuttavan kontekstisidonnaiseen motivaatioon, ja kontekstisidonnaisen motivaation persoonasidonnaiseen motivaatioon. Malli kuvaa myös motivaation seurauksia, joita ovat kognitiiviset sekä tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvät seuraukset. Sisäinen motivaatio saa aikaan hyviä seurauksia, kuten viihtymistä, kun taas ulkoisen motivaation lajit ja amotivaatio saavat aikaan huonoja seurauksia, kuten ahdistuksen kokemista. Tämän lisäksi kontekstisidonnaiset seuraukset määrittyvät aina kyseisessä kontekstissa, eli urheilussa viihtyminen on tulosta enemmän urheiluun suuntautuvasta motivaatiosta kuin opiskeluun suuntautuvasta motivaatiosta. (Vallerand 2001, 265 ó 276.)

3.3 Koettu pätevyys

Koettu pätevyys viittaa yksilön arvioon omista kyvyistään tietyllä alueella, kuten koulussa, vertaissuhteissa tai liikunnassa (Weiss 2000). Koettu sosiaalinen, kognitiivinen ja fyysinen pätevyys ovat minäkäsityksen osa-alueita. Fyysinen minäkäsitys jaetaan fyysisen pätevyuden ja ulkonäönkokemuksiin. Erityisesti fyysisen pätevyuden kokemukset ja liikunnan harrastaminen ovat yhteydessä toisiinsa juuri henkilön oman kokemuksen kautta. (Lintunen 2000, 82 - 83.) Tutkimuksissa on havaittu, että pojilla fyysisen pätevyuden kokemukset ovat vahvempia kuin tyttöillä. Kuitenkin jos vertaillaan saman verran liikuntaa harrastavia tyttöjä ja poikia, ei koetussa fyysisessä pätevyudessa ole eroja. (Lintunen 1998.)

Robertsin ja Dudan (1984) mukaan koettu pätevyys on yhteydessä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin. Lapset tulevat tietoisiksi omasta pätevydestään liikunta- ja

urheilukontekstissa vapaan informaation kautta. Vapaaseen informaatioon sisältyy tuloksellisia, sosiaalisia sekä sisäisiä tiedon lähteitä. Tuloksellisista lähteistä esimerkkinä on suorituskyvyn testaus, ulkoiset palkkiot ja kilpailullinen suoriutuminen. Vanhemmilta, opettajilta ja valmentajilta saatu palaute ja tuki yhdessä sosiaalisen vertailun kanssa ovat esimerkkejä sosiaalisista lähteistä. Sisäisiin lähteisiin kuuluu oman kehityksen, liikunnassa viihtymisen, vaivannäön ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen itsearviointi. (Weiss 2000.) Näiden lisäksi on osoitettu, että lapsen koettu fyysinen pätevyys on voimakkaasti yhteydessä liikunnassa tapahtuvaan vertaishyväksyntään (Weiss & Duncan 1992). Samoin Page ym. (1992) osoittivat, että yksinäisillä lapsilla on puutteelliset sosiaaliset ja/tai liikunnalliset taidot verrattuna fyysisesti aktiivisiin lapsiin. Nämä taidot ovat tarpeellisia vuorovaikutus- ja toimintataitoja ryhmätilanteissa. Näiden taitojen puute saattaa edistää ja ylläpitää vähäistä vuorovaikutusta, syrjäytymistä, vetäytymistä sekä heikentynyttä liikunta-aktiivisuutta ja kuntoa.

Sisäinen motivaatio voidaan yhdistää koettuun pätevyyteen, mikäli tehtävä on tarpeeksi haastava. Tällaisesta tehtävästä saatu palaute, joka edistää pätevyyden ja itsemääräämisen kokemista lisää sisäistä motivaatiota. Toisaalta tehtävästä saatu palaute, joka johtaa epäpätevyyden kokemiseen, vähentää sisäistä motivaatiota, ja voi johtaa jopa amotivaatioon. (Deci & Ryan 1985, 318.) Tutkimusten mukaan ne oppilaat, jotka kokevat itsensä hyviksi liikunnassa, ovat myös sisäisesti motivoituneita koululiikuntaan. Nämä oppilaat suuntaavat motivaationsa oppimiseen, ja he valitsevat vaikeampia tehtäviä ja haluavat haasteita. (Sarlin 1995, 104.)

3.3.1 Tavoiteorientaatioteoria

Nicholls (1989) on laajentanut koetun pätevyyden ulottuvuutta kahdella tavoiteorientaation ulottuvuudella, kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuudella. Tavoiteorientaatioteoria-mallin (Nicholls 1989) mukaan ihmisen käyttäytymisen ja motivaation lähtökohtana on koetun pätevyyden osoittaminen. Teorian mukaan suoritus tilanteissa esiintyy kaksi valitsevaa tavoiteperspektiiviä, tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuus. Näiden perspektiivien kautta havainnoidaan ja arvioidaan omaa toimintaa ja pätevyyttä. Näitä voidaan pitää varsin pysyvinä kognitiivisinä ominaisuuksina, jotka ohjaavat esimerkiksi oppilaiden havaintoja erilaisissa suoritus tilanteissa koulukontekstissa. (Jaakkola, Liukkonen & Kokkonen 2003.)

Kilpailusuuntautuneille oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempi ja onnistua tehtävissä paremmin kuin toiset. Kilpailusuuntauneen oppilaan pätevyyskokemukset ovat siis riippuvaisia muiden suorituksista. (Nicholls 1992, 46.) Kilpailu ei kuitenkaan vahvista pätevyyskokemista (Deci & Ryan 1985, 57). Tehtäväsuuntautuneet oppilaat kokevat pätevyyttä oppiessaan uusia asioita, kehittyessään omilla taidoillaan ja yrittäessään kovasti. Tehtäväsuuntautunut oppilas vertaa suorituksiaan omiin aikaisempiin suorituksiinsa. (Nicholls 1992, 46.) Kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia, eli jokaisessa ihmisessä on jonkin verran molempaa suuntautuneisuutta. Tärkeintä oppilaan motivaation ja hyvinvoinnin kannalta kuitenkin on, että tehtäväsuuntautuneisuus on vähintään samalla tasolla kilpailusuuntautuneisuuden kanssa. (Jaakkola 2002.) Tutkimusten mukaan pojat ovat tyttöjä kilpailusuuntautuneempia (Liukkonen ym. 1997; Jaakkola ym. 2003).

3.3.2 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan sitä psykologista ilmastoja, joka ohjaa toiminnan tavoitteita esimerkiksi liikuntatunneilla. Tavoiteorientaatioteorian avulla on mahdollista tarkastella liikuntatuntien psykologista ilmastoja motivaation kehittymisen kannalta. Motivaatioilmasto on siis aina tilannesidonnainen painottuen edellä kuvatun kaltaisesti tehtävä- tai kilpailusuuntautuneisuuteen. Painottuminen riippuu siitä, kuinka tilanteen suoritusympäristö havaitaan ja tulkitaan. Jokainen oppilas vaikuttaa omalta osaltaan liikuntatuntien motivaatioilmaston kehittymiseen omien kokemustensa ja tulkintojensa kautta. (Ames 1992, 164.)

Itsevertailu, omien taitojen parantaminen ja itsenäinen tavoitteiden asettelu ovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tuntomerkkejä (Ames 1992, 162). Heterogeeniset ryhmät mahdollistavat sen, ettei sosiaalinen vertailu muodostu oppilaiden pääasialliseksi arviointikriteeriksi. Vaikka sosiaalinen vertailu ja tulokset kuuluvat liikuntaan ja urheiluun, on kuitenkin syytä varmistaa, että liikuntaan sisältyy kilpailullisuuden lisäksi myös riittävästi tehtäväsuuntautuneita piirteitä, jotta nuorten liikuntamotivaatio säilyy. (Jaakkola 2002.) Urheilussa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu edistävän yksilöiden pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteita (Sarrazin,

Guillet & Cury 2001). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla (Liukkonen 1998, 50; Soini 2006, 52).

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kilpailevat suorituksissa muiden kanssa (Nicholls 1992, 46 ó 47). Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on negatiivisesti yhteydessä etenkin alhaisen pätevyyden omaavien oppilaiden kognitiivisten ja affektiivisten kokemusten kanssa (Duda 2001, 168). Toisaalta on havaittu, että motivaatioilmaston kokeminen kilpailusuuntautuneeksi on yhteydessä alhaiseen viihtymiseen silloin, kun tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto koetaan alhaiseksi (Liukkonen 1998, 53). Lisäksi on havaittu, että sellaisissa kilpailutilanteissa, joissa vain toinen voi voittaa, pyrkivät ystävykset toimimaan yhteistyössä. Läheisten ystävien kanssa myös luovutetaan kilpailutilanteissa helpommin kuin muiden lasten kanssa. (Hartup 1989.)

Ames ja Archer (1998) ovat vertailleet tehtävä- ja kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa seuraavasti: 1) määritelläänkö menestyminen omissa taidoissa edistymisen ja niiden parantamisen vai normatiivisen suorituksen perusteella? 2) arvostetaanko yrittämistä ja oppimista vai normien mukaisia taitoja ja pätevyyttä? 3) mikä antaa aihetta tyytyväisyyteen, kova työ ja haasteet vai toisten voittaminen? 4) suuntautuuko ohjaaja oppimiseen vai suorittamiseen? 5) miten virheisiin asennoidutaan, eli nähdäänkö virheet osana oppimista vai suoritusta heikentävinä tekijöinä? 6) painottuuko huomio oppimisprosessiin vai normatiiviseen suoritukseen? 7) motivoiko yrittämistä uuden oppiminen vai normien mukainen hyvä suoriutuminen? ja 8) perustuuko arviointi edistymiseen vai normeihin?

Vazou, Ntoumanis ja Duda (2006) tutkivat miten nuorten urheilijoiden kokemukset valmentajien ja vertaisten luomasta motivaatioilmastosta vaikuttivat nuorten urheilijoiden affektiivisiin (fyysinen itsearvostus, viihtyminen ja piirreahdistuneisuus) ja käyttäytymiseen liittyviin (valmentajan arvioima nuoren yrittäminen) reaktioihin. Myönteistä viihtymistä ennusti sekä koettu tehtäväsuuntautunut valmentaja- että vertaisilmasto. Pojat kokivat valmentaja- ja vertaismotivaatioilmaston kilpailusuuntautuneemmaksi kuin tytöt. Myös muissa tutkimuksissa poikien on havaittu kokevan motivaatioilmasto tyttöjä enemmän kilpailusuuntautuneeksi (Soini 2006). Tytöt kokivat valmentaja- ja vertaismotivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi iästä riippumatta. Iällä ja sukupuolella oli voimakas vaikutus kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kokemiseen. Tulok-

set osoittavat vertaisten luoman motivaatioilmaston tärkeyden nuorten urheilussa. Tutkijat ehdottavat, että valmentajan ja vertaisten vaikutus täytyy ottaa huomioon seuraavissa tutkimuksissa, jotka koskevat nuorten urheilijoiden käsityksiä itsestä sekä liikuntaan liittyviä motivaatiotekijöitä.

3.4 Autonomia

Autonomian kokemisella tarkoitetaan sitä, missä määrin oppilas kokee mahdolliseksi tehdä valintoja liikuntatunnilla (Deci & Ryan 1985, 154). Autonomia on yksi oppilaan psykologisista perustarpeista, joita tämä pyrkii tyydyttämään jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan opettajien ja koulukavereiden kanssa (Deci & Ryan 2000). Liikuntatunneilla oppilaiden autonomiaa voidaan tukea esimerkiksi eriyttämällä opetusta ja lisäämällä valinnan mahdollisuuksia liikuntatehtävissä (Jaakkola 2002). Mikäli liikunnanopetus on liian tiukasti kontrolloitua, ei oppilaalla ole mahdollista tyydyttää psykologisia perustarpeitaan. Tämä taas johtaa oppilaan itsemääräämismotivaation laskemiseen. Itsemäärääminen ja kontrolli eivät siis ole sama asia, vaikka niillä onkin yhteys. Itsemääräämisteorian mukaan henkilön tulee voida kokea, että hänellä on vaihtoehtoja mistä valita. Mikäli henkilö kokee painetta saavuttaa tiettyjä tuloksia, ei voida puhua itsemääräämisestä. (Deci & Ryan 1985, 37 ó 38.) Decin ja Ryanin (1985, 157 - 158) mukaan kontrolloitu toiminta syntyy muiden ihmisten tai tilanteen vaatimusten pohjalta ja se määräytyy siten ulkoisesti. Tällainen tilanne voi ilmetä esimerkiksi vertaisryhmässä.

3.5 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeä liikuntamotivaation perustekijä. Esimerkiksi koulun liikuntaryhmä ja sen ilmapiiri muodostavat yhden oppilaan tärkeimmistä sosiaalisista ympäristöistä, jossa oppilaan on mahdollista kokea yhteenkuuluvuuden, kiintymyksen, läheisyyden ja turvallisuuden tunteita. Toisaalta on mahdollista, että liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö voi myös estää yksilön sisäisten psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. Yhteistoiminnallisuus ja toisen henkilön asemaan asettuminen tukevat oppilaan autonomian kehitystä, ja edistävät täten sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000.) Tutkimusten mukaan parasta liikuntatunneilla on yhdessä oleminen ja toiminnallisuus (Huisman 2004, 83; Nupponen & Telama 1998, 68; Ojanen 2000, 144).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden käsite pitää sisällään myös ryhmän kiinteyden käsitteen, jonka ulottuvuuksia ovat normatiivinen, jäsenten välinen ja toiminnallinen kiinteys. Normatiivinen kiinteys on yhteydessä jäsenten yksimielisyyteen toimintaa ohjaavista säännöistä. Jäsenten välinen kiinteys kuvaa jäsenten välisiä myönteisiä tunnesuhteita ja keskinäistä kiintymystä. Toiminnallista kiinteyttä kuvaa hyvin öyhteen hiileen puhaltaminen. Tällöin jäsenten yhteistoiminnan avulla ryhmä saavuttaa yhteisen tavoitteensa ja toimivat suhteet ulospäin. Tutkimuksen mukaan jäsenten välinen ja toiminnallinen kiinteys ovat eniten yhteydessä toisiinsa. Tällöin tavoitteen saavuttaminen lisää ryhmän kiinteyttä ja jäsenten pitämistä toisistaan. Ryhmä, jossa jäsenet pitävät toisistaan, myös toimii tehokkaasti. Yksimielisyys säännöistä eli normatiivinen kiinteys ei synnytä kiinteyttä yhtä paljon kuin tuloksellisuus. Normatiivisen ja toiminnallisen kiinteyden yhteys on heikoin. Näin ollen tuloksellinen toiminta lisää ryhmän kiinteyttä. (Feldman 1974, 152 ó 158.)

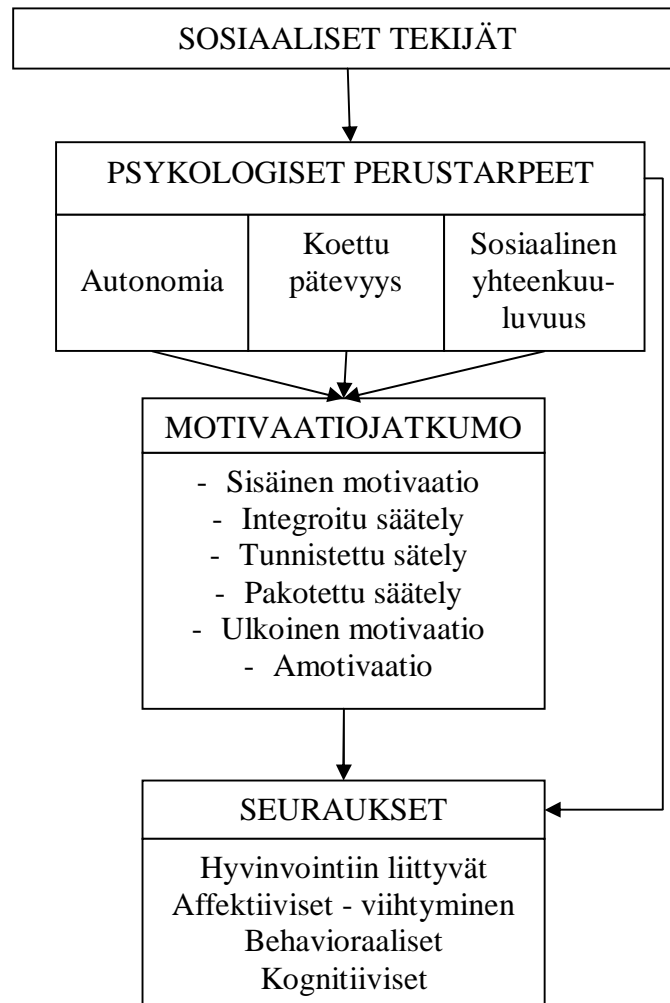
Kiinteä ryhmä pyrkii usein keskinäiseen samankaltaisuuteen. Samankaltaisuus on seurausta samaistumisesta toisiinsa, pitämisestä toisistaan sekä yksimielisyydestä sääntöjen ja tavoitteiden suhteen. Tämä kuvaa hyvin ryhmän yhdenmukaistavaa vaikutusta, jolloin jäsenet kokevat, että ryhmän päämäärät vastaavat heidän omiaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106.) Tämä voidaan nähdä yhtenä sisäistä motivaatiota lisäävänä tekijänä esimerkiksi liikuntaa kohtaan (Deci & Ryan 1985, 32 - 33). Toisaalta kiinteys ei välttämättä ole ainoastaan myönteinen ryhmän ominaisuus, sillä ryhmän yhdenmukaistava vaikutus voi tuoda mukanaan myös ryhmäpainetta, kuten koululaisten yhdenmukaisuuspyrkimykset. Ryhmän kiinteyttä tulee silti edistää, ja siihen voidaan vaikuttaa ryhmädynaamisten tekijöiden säätelyllä. (Jauhiainen & Eskola 1993, 106; Rovio ym. 2004.)

4 VIIHTYMINEN LIIKUNNASSA

Tehtäväsuuntautuneisuus ja tilannesidonnainen tehtäväilmasto ovat keskeisiä elementtejä viihtyvyyden kannalta (Liukkonen 1996). Lisäksi viihtyvyys on tärkeä motivaatiotekijä, jonka myönteisenä seurauksena on mahdollista saavuttaa useita kasvatustavoitteita. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi minäkäsityksen kehittyminen ja prososiaalisen käyttäytymisen edistäminen. (Soini ym. 2007.) Tutkimukset ovat toistuvasti osoittaneet, että nuorten liikuntaharrastuksen jatkumisen päätekijöinä ovat viihtyminen sekä liikunnasta nauttiminen ja hauskuus. Liikunnassa viihtyminen määritellään yksilön positiiviseksi tunne- ja aistiperäisiksi kokemuksiksi liikunnan parissa. Tällaisia kokemuksia ovat esimerkiksi nautinto, miellyttävyys ja koettu hauskuus. (Scanlan & Lewthweite 1986.)

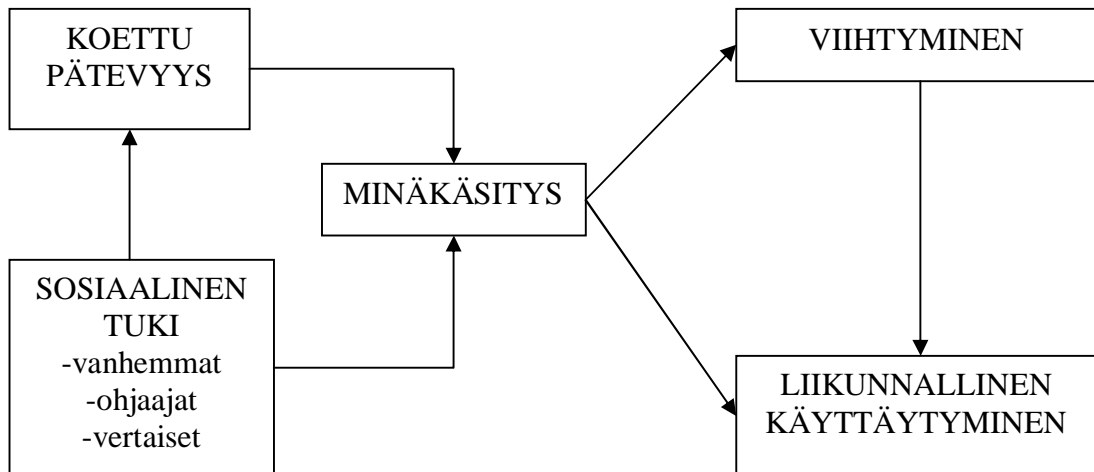
4.1 Liikunnassa viihtymiseen vaikuttavat tekijät lapsuudessa

Vallerandin (1997) mukaan sosiaalinen ympäristö sosiaalisine tekijöineen, kuten koulun liikuntatunnit opettajineen ja oppilaineen, joko mahdollistavat tai estävät itsemääräämistä tukevan motivaatioilmaston muodostumisen. Itsemääräämistä tukeva motivaatioilmasto puolestaan luo puitteet kolmen psykologisen perustarpeen kokemiselle; koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 2000). Näin ollen kolmen psykologisen perustarpeen kokeminen on yhteydessä liikuntamotivaation kehittymiseen ja ylläpitämiseen saaden aikaan muun muassa affektiivisiä seurauksia, kuten viihtymistä. (Standage ym. 2007, 72.) Vallerandin (1997) motivaatiotapahtumaketju on esitetty kuviossa 1.



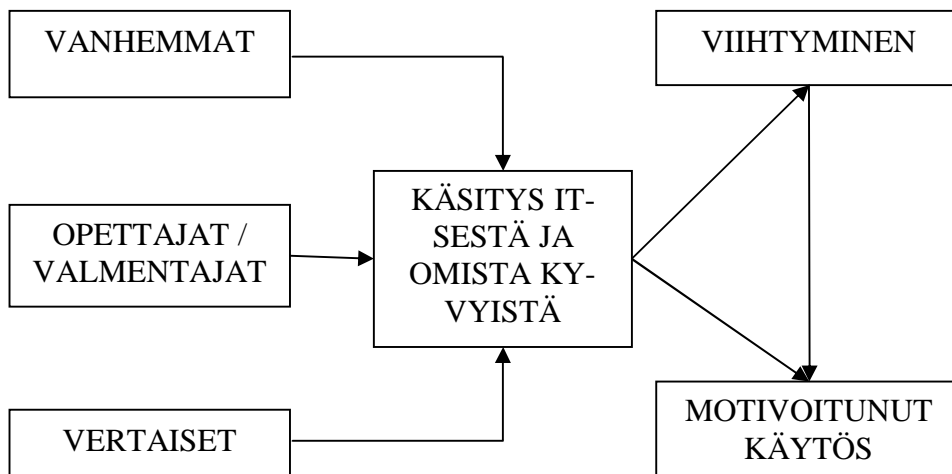
KUVIO 1. Vallerandin (1997) motivaatiotapahtumaketju (Standage ym. 2007, 72)

Lasten liikuntaan osallistumisen kolme tärkeintä syytä ovat koettu pätevyys, sosiaalinen tuki ja viihtyminen (Lintunen 2003a, 28). Nämä kolme tekijää löytyvät Susan Harterin (1987) minäkäsitys mallista (kuvio 2), jota Weiss ja Ebbeck (1996) ovat muokanneet liikunnan alaan sopivaksi. Tämä malli kuvaa minäkäsityksen lähteitä ja seurauksia, jotka ovat yhteydessä liikunnalliseen käyttäytymiseen. Koettu pätevyys ja vertaisryhmistä saatu sosiaalinen tuki ovat minäkäsitystä määrittäviä tekijöitä, kun taas viihtyminen sekä liikunnallinen käyttäytyminen ovat minäkäsityksen seurauksia. (Weiss 2000.)



KUVIO 2. Weussin ja Ebbeckin (1996) mukaelma Susan Harterin (1987) minäkäsitys mallista (Weiss 2000)

Lapselle tärkeät aikuiset ja vertaiset ovat koetun fyysisen pätevyyden, itsearvostuksen ja viihtymisen lähteitä sekä liikuntaan sitoutumista määrittäviä tekijöitä (kuvio 3). Vanhemmilla, opettajilla, valmentajilla ja vertaisilla on suuri vaikutus lapsen koettuun fyysiseen pätevyyteen, liikunnassa viihtymiseen, itsetuntoon, motivaatioon sekä liikunnallisen käyttäytymisen tasoon, määrään ja intensiteettiin. (Weiss 2000.) Sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne ja positiivinen palaute liikuntatilanteessa motivoivat yksilöä osallistumaan liikuntaan. Sosiaalinen liikuntamotiivi tukee liikuntaan osallistumista etenkin silloin, kun yksilön motoriset taidot ovat heikot. Toiset hyväksyvä, positiivinen emotionaalinen-sosiaalinen ilmapiiri ja kilpailua korostamaton aktiviteetti mahdollistavat yksilölle miellyttävien elämysten kokemisen, mikä puolestaan tukee terveen itsetunnon kehitystä. (Polvi 2008, 17.)

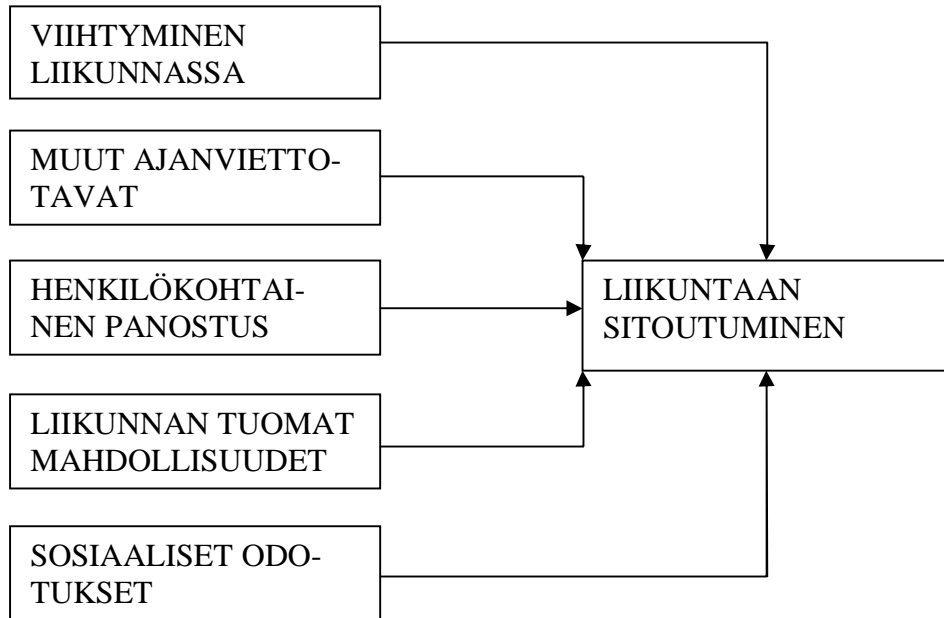


KUVIO 3. Aikuisten ja vertaisten vaikutus yksilön käsitykseen omista kyvyistään, sekä tämän viihtymiseen ja motivoituneeseen käytökseen liikunnassa (Weiss 2000)

Scanlanin ja Lewthweiten (1986) urheilussa viihtymisen malli erottaa viihtymisen ja sisäisen motivaation käsitteen toisistaan, sekä laajentaa urheilussa viihtymisen käsitteen kattamaan urheiluasuoritusten elämyksellistä puolta saavutusten ja suoritusten lisäksi. Heidän mallissaan kilpailullinen liikuntakokemus sisältää sekä tehtävän suorittamiseen liittyviä osatekijöitä että sisä- ja ulkosyntyisiä perustekijöitä, joilla on vaikutusta viihtymiseen. Tämä laajempi näkökulma liikunnassa viihtymisen käsitteeseen selittää seuraavien tekijöiden yhteyden liikkumiseen: positiivinen sosiaalinen arviointi ja tunnustus, hyväksytyksi tuleminen sekä nautinnon ja innostuksen tunteiden kokeminen.

Scanlanin ym. (1993) liikuntaan sitoutumisen malli (kuvio 4) sisältää myös viihtymisen käsitteen. Malli kuvaa motivaatiotekijöitä, jotka ovat yhteydessä haluun ja päättäväisyyteen jatkaa liikunnallista käyttäytymistä. Malli koostuu viidestä tekijästä, jotka vaikuttavat toimintaan sitoutumiseen myönteisellä tai kielteisellä tavalla. Liikunnassa viihtyminen määritellään myönteisen voimakastunteiseksi vastaukseksi toiminnalle, joka kuvastaa tyydytyksen, pitämisen ja hauskuuden tunteita. Muut ajanviettotavat kuvaavat niitä ajanviettotapoja, jotka mahdollisesti kilpailevat liikunnallisen toiminnan kanssa. Henkilökohtainen panostus liittyy ajan, energian ja muiden voimavarojen menettämiseen, jos toiminta lopetettaisiin. Sosiaaliset odotukset viittaavat tärkeiden aikuisten tai vertaisten lapselle aikaansaamaan koettuun paineeseen jatkaa toimintaa. Liikunnan mukanaan tuomat mahdollisuudet viittaavat liikuntaan osallistumisen jatkamisen aikaansaamiin

mahdollisiin etuihin, kuten ystävyysuhteiden muodostumiseen, myönteiseen kanssakäymiseen aikuisten kanssa, taidon hallitsemiseen sekä fyysiseen kuntoon ja ulkonäköön.



KUVIO 4. Liikuntaan sitoutumisen malli (Scanlan ym. 1993)

4.2 Viihtyminen koulun liikuntatunneilla

Soini (2006) selvitti väitöstutkimuksessaan *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla* muun muassa tyttöjen ja poikien kokemaa viihtymistä koulun liikuntatunneilla. Tutkimustulosten mukaan pojat viihtyivät liikuntatunneilla hieman tyttöjä paremmin. Nämä tulokset selittyvät Soinin mukaan muun muassa seuraavanlaisilla tekijöillä: Poikien liikuntatunnit perustuivat tyttöjen liikuntatunteja enemmän omaehtoisuuteen. Tytöt taas kokivat liikuntatunneilla poikia vähemmän autonomiaa. Tämän lisäksi tytöillä sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla poikia enemmän.

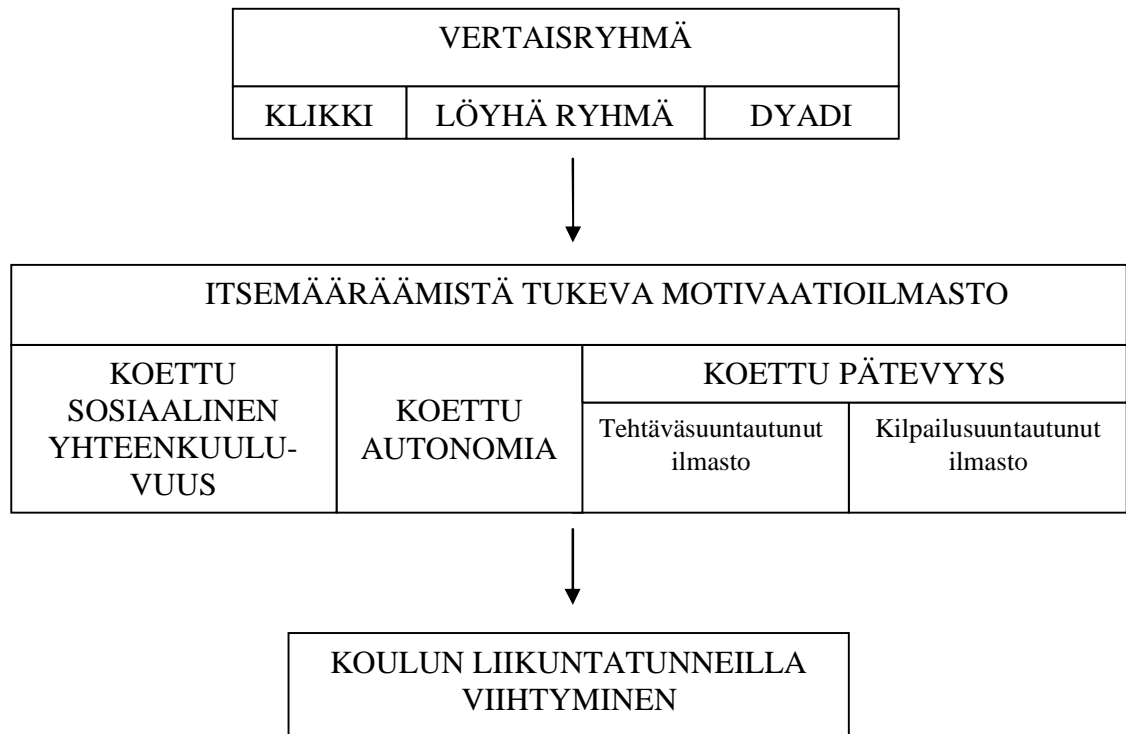
Vaikka liikunta onkin yksi koulun suosituimmista oppiaineista (Nupponen & Telama 1998, 34 ó 35), niin silti se sijoittuu kärkipäähän myös niissä aineissa, jotka herättävät täysin päinvastaisia tunteita. Koululiikunnan oppimistilanne on hyvin erilainen verrattuna muiden kouluaineiden oppimistilanteisiin. Liikunnanopetuksen erityispiirteitä ovat poikkeava oppimisympäristö, oppilaiden vapaa kokonaisvaltaisuus oppimistilan-

teissa, fyysinen toiminnallisuus, oman kehon käyttö työvälineenä, yhteistoiminnallisuuden vaatimus, mahdollinen riippuvuus muista sekä toiminta- ja suoriutumistason avoin näkyminen. (Hakala 1999, 96 - 98.) Tällainen ympäristö mahdollistaa helposti esimerkiksi liikuntasuoritusten vertailun, mikä on ominaista kilpailusuuntautuneisuuden kokemiselle (Nicholls 1992, 46 ó 47). Kuten jo edellä todettiin, on liikuntatuntien kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto negatiivisesti yhteydessä etenkin alhaisen pätevyyden omaavien oppilaiden viihtymiseen (Duda 2001, 168). Toisaalta 7-12-vuotiaat ovat innokkaita harjoittelemaan, koska he vielä uskovat harjoittelun ja yrittämisen kannattavuuteen. Usko yrittämisen yhteydestä tavoitteiden saavuttamiseen on niin vahva, että lapsi jatkaa huonoista kokemuksista huolimatta yrittämistä, vaikka minäkäsitys keskimäärin tässä ikävaiheessa hieman laskeekin. (Lintunen 2003b, 43.) Liikunnanopettajien haastavin tehtävä onkin ehkä oppilaiden motivointi sellaisten tehtävien suorittamiseen, jotka eivät oppilaiden mielestä ole mielenkiintoisia (Standage ym 2007, 80).

5 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkimuksen teoreettinen tausta perustuu Vallerandin (1997) motivaatio tapahtumaketjumalliin, jossa sosiaaliset tekijät vaikuttavat itsemääräämistä tukevan motivaatioilmaston muodostumiseen. Itsemääräämistä tukeva motivaatioilmasto puolestaan luo puitteet kolmen psykologisen perustarpeen kokemiselle; koettu pätevyys, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 2000). Kolmen psykologisen perustarpeen kokeminen on yhteydessä liikuntamotivaation kehittymiseen ja ylläpitämiseen saaden aikaan affektiivisia seurauksia, kuten viihtymistä. (Standage ym. 2007, 72.) Decin ja Ryanin (1985, 2000) itsemääräämisteorian pätevyys osiota on laajennettu Nichollsin (1989) kahdella tavoiteorientaation ulottuvuudella, kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuudella (Soini ym. 2004).

Aikaisempien tutkimusten perusteella (Ryan 2001; Kiuru ym. 2007) tässä tutkimuksessa sosiaalisten kontaktien, kuten klikkiin tai löyhään ryhmään kuulumisen, oletetaan luovan oppilaalle edellytyksiä kokea koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto itsemääräämistä tukevana tekijänä. Tämän lisäksi klikkiin tai löyhään ryhmään kuulumisen oletetaan olevan koulun liikuntatunneilla viihtymistä edistävä tekijä. Niukempien sosiaalisten kontaktien, kuten dyadiin eli ystäväpariin kuulumisen, oletetaan aiheuttavan alhaisempaa viihtymistä koulun liikuntatunneilla ja koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen vähemmän itsemääräämistä tukevaksi kuin klikkiin tai löyhään ryhmään kuulumisen. Aikaisempien tutkimusten mukaan (Ryan 2001; Kiuru ym. 2007) tyttöjen ja poikien vertaissuhteissa oletetaan olevan eroa siten, että tytöt kuuluvat useammin vertaisryhmiin kuin pojat. Tämän lisäksi tyttöjen oletetaan kuuluvan poikia useammin tiiviisiin klikkeihin, kun taas pojat kuuluvat vähemmän tiiviisiin löyhiin ryhmiin tyttöjä useammin. Tutkimuksen viitekehysessä on esitetty tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet.



KUVIO 5. Tutkimuksen operationalisoitu viitekehys

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla, millaiseksi oppilaiden positiivisten kaverimainintojen avulla muodostetut vertaisryhmät kokivat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja viihtymisen koulun liikuntatunneilla. Tutkimuksen tehtävänä oli lisäksi selvittää onko vertaisryhmien välillä eroa koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen tai koulun liikuntatunneilla viihtymisen suhteen.

1. Kuvailevat tutkimustehtävät

- 1.1 Millaisia ovat oppilaiden positiivisten kaverimainintojen perusteella muodostetut vertaisryhmät (Coie ym. 1982; Ryan 2001; Kiuru ym. 2007), ja onko sukupuolten välillä eroja vertaissuhteissa?

Hypoteesi 1: Tytöt kuuluvat useammin vertaisryhmiin kuin pojat. Lisäksi tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin klikkeihin, kun taas pojat kuuluvat vähemmän tiiviisiin löyhiin ryhmiin tyttöjä useammin (Kiuru 2008, 44).

- 1.2 Miten eri vertaisryhmät kokevat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston, ja onko motivaatioilmaston kokemisessa eroja sukupuolittain?

Hypoteesi 2: Oppilaat kokevat koulun liikuntatunnit enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautuneeksi (Soini 2006, 63). Lisäksi pojat kokevat liikuntatunnit kilpailusuuntautuneemmiksi kuin tytöt (Liukkonen ym. 1997; Jaakkola ym. 2003).

- 1.3 Miten eri vertaisryhmät viihtyvät koulun liikuntatunneilla, ja onko viihtymisessä eroja sukupuolittain?

Hypoteesi 3: Klikit ja löyhät ryhmät viihtyvät dyadeja paremmin koulun liikuntatunneilla. Lisäksi pojat viihtyvät tyttöjä paremmin koulun liikuntatunneilla (Soini 2006, 70).

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistui 482 (234 tyttöä ja 248 poikaa) kuudennen luokan 12 ó 15-vuotiasta (ka = 13.05, kh .23) oppilasta 16:sta Jyväskylän koulusta. Koulut valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Kohdejoukon valinnan perusteena oli se, että koehenkilöt olivat käyneet koulua useamman vuoden yhdessä. Täten heille oli ehtinyt muodostua kaverisuhteita koulun sisällä, ja heille oli syntynyt käsitys siitä, kenen kanssa he viihtyvät parhaiten. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Jyväskylän opetusviraston ja Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan kanssa, ja se on osa Motoristen taitojen tutkimushanketta. Tässä tutkimuksessa aineistosta tarkasteltiin oppilaiden kaverimainintoja sekä liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja liikuntatunneilla viihtymistä mittaavia osioita.

7.2 Aineiston keruu

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselytutkimusta. Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä suoritettiin pilottitutkimus, johon osallistui 474 oppilasta. Pilottitutkimus suoritettiin, koska haluttiin testata kysymykset etukäteen kohderyhmän nuoren iän takia. Pilottitutkimus osoitti, ettei muutoksia tarvinnut tehdä. Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2007. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, mutta kaikkia oppilaita pyydettiin osallistumaan. Suostumus osallistumiseen kysyttiin myös koulujen rehtoreilta ja oppilaiden vanhemmilta. Opettaja suoritti kyselyt tutkijan valvonnassa. Kyselylomakkeet palautettiin opettajalle kirjekuussa. Oppilaita kehoitettiin vastaamaan kyselyyn rehellisesti, minkä lisäksi heille luvattiin, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Tämän avulla pyrittiin vähentämään oppilaiden taipumusta vastata kyselyyn sosiaalisesti toivotulla tavalla. Koehenkilöiden nuori ikä huomioitiin pitämällä huolta siitä, että he ymmärsivät arvioitavat käsitteet. Oppilailla oli mahdollisuus pyytää apua opettajalta, jos he eivät ymmärtäneet ohjeita tai tiettyä kysymystä. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta oli antanut tutkimukselle puoltavan lausunnon.

7.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

7.3.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittari

Tutkimuksessa käytettiin Soinin ym. (2004) kehittämää koululiikunnan motivaatioilmastomittaria. Se pohjautuu Decin & Ryanin (1985) itsemääräämisteoriaan (autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus), jonka pätevyys ulottuvuutta on laajennettu Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuudella. Tässä tutkimuksessa koululiikunnan motivaatioilmastoa mittaavat väittämät jakautuivat autonomiaa, tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaaviin osioihin, joista muodostettiin ulottuvuuksia mittaavat keskiarvomuuttajat (Soini 2006, 42). Koululiikunnan motivaatioilmastomittari määritelmineen on esitetty taulukossa 1.

7.3.2 Enjoyment in Sport -mittari

Tutkimuksessa käytettiin Scanlanin ym. (1993) viihtymistä kuvaavaa Enjoyment in Sport-mittaria. Mittarin osiot oli sovitettu kuvastamaan koululiikuntatunneilla viihtymistä seuraavasti: öPidän liikuntatunneistaö, öMinulla on hauskaa liikuntatunneillaö, öLiikuntatunnit tuottavat minulle iloaö ja öNautin liikuntatunneistaö. Väittämät arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin erimieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Näiden väittämien keskiarvojen perusteella muodostettiin liikuntatunneilla viihtymistä kuvaava keskiarvomuuttaja. Mittarin suomenkielistä versiota on käytetty menestyksekkäästi kilpaurheilun- ja koululiikuntakontekstissa (Liukkonen 1998; Soini 2006).

TAULUKKO 1. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin väittämät määritelmineen

Osio	Määritelmä
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	
Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän	Kehittyminen, oppiminen tavoitteena
Pääasia on, että ryhmämme kehittyi vuosi vuodelta omilla taitoissaan	Yrittäminen, kehittyminen arviointi kehitymisessä
Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	Yrittäminen, arviointi kehitymisessä
Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	Yrittäminen, arviointi kehitymisessä
Kilpailusuuntautunut ilmasto	
Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi kuin toiset	Kilpailu tavoitteena, normatiivinen arviointi
Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan pääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin	Normatiivinen vertailu, normatiivinen arviointi
Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita paremmin	Arviointi normatiivista, kilpailu tavoitteena
Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	Normatiivinen arviointi
Autonomia	
Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	Valta omaan suoritukseen, vaikuttamisen mahdollisuus
Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	Vaikuttamisen mahdollisuus
Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	Valinnan mahdollisuus, vaikuttaminen
Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	Valinnan mahdollisuus
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	
Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa	Yhteenkuuluvuus
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	Yhtenäisyys
Liikuntatunneilla me oppilaat öpuhallamme yhteen hiileen	Yhdessä toimiminen
Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	Yhdessä toimiminen

7.3.3 Vertaisryhmien muodostaminen

Vertaisryhmät muodostettiin käyttämällä Coien ym. (1982) kehittämää sosiometrista menettelytapaa. Kyselyyn osallistuneita pyydettiin nimeämään kolme samassa koulussa ja samalla luokka-asteella opiskelevaa oppilasta, joiden kanssa he mieluiten viettävät aikaansa. Menetelmää on aiemmassa tutkimuksessa käytetty menestyksekkäästi koulu-ympäristössä (Kiuru ym. 2007; Kiuru 2008). Perusteena oppilaiden valintojen rajaamiseen samaan luokka-asteeseen oli se, että liikuntaryhmät muodostetaan yleensä yhdistämällä saman luokka-asteen luokkia esimerkiksi 6 A ja B. Käytännössä ryhmät kuitenkin muodostuivat luokittain.

Positiivisten mainintojen perusteella muodostettiin sosiogrammeja (Coie ym. 1982). Sosiogrammi tarkoittaa suhdeverkoston graafista kuvaamista, jossa kukin ryhmän jäsen on edustettuna symbolilla ja suhdeverkostoa kuvataan valintojen mukaisesti nuolilla (Aaltola & Valli 2007). Vertaisryhmään kuulumisen määriteltiin vastavuoroisten, yksipuolisten ja epäsuorien linkkien perusteella. Vastavuoroiset linkit olivat vastavuoroisia positiivisia mainintoja kahden oppilaan välillä. Yksipuoleinen linkki on yhden henkilön antama positiivinen maininta yksipuoleisesti toiselle oppilaalle. Epäsuoramaininta, siis yhteinen ystävä, on kahden oppilaan välinen linkki kolmannen oppilaan kautta. Esimerkiksi kun Anna ja Salla valitsevat Katin, ja Kati valitsee Sallan ja Annan, niin sekä Annan ja Katin että Sallan ja Katin välillä on vastavuoroinen linkki. Tällöin Annan ja Sallan välillä on epäsuoralinkki.

Edellä mainittua kriteeriä käytettiin ryhmään kuulumisen määrittämiseen. Ollakseen tietyn ryhmän jäsen (1) vähintään puolet henkilön omista molemmin- ja yksipuoleisista maininnoista tuli olla kyseisen ryhmän sisällä, (2) jokaisen ryhmän jäsenen oli tultava mainituksi joko molemminpuoleisesti, yksipuolisesti tai epäsuorasti muiden ryhmän jäsenten taholta ja (3) yksilön oli saatava vähintään yksi positiivinen maininta ryhmässä. Ryhmään kuuluakseen kaikkien kolmen kriteerin tuli täytyä. Jokainen osallistuja sai kuulua vain yhteen ryhmään. Jos ryhmän jäsenellä oli mainintoja useissa eri ryhmissä, nimettiin hänet ryhmään, jossa hänellä oli eniten mainintoja. Muodostuneet ryhmät määriteltiin klikeiksi, löyhiksi ryhmiksi ja ystäväpareiksi. Nämä kriteerit perustuvat aikaisempiin tutkimuksiin (Ryan 2001; Kiuru 2007 ym.).

Jokainen osallistuja sai siis kuulua vain yhteen ryhmään. Klikit ovat vertaisryhmiä, jotka koostuivat kolmesta tai useammasta jäsenestä, ja joiden väliset suorat maininnat olivat yli 90% vastavuoroisia. Löyhät ryhmät olivat mainintojen laadun suhteen vaihtelevia, ja niissä oli vastavuoroisuutta vähemmän kuin klikeissa (alle 90%). Ystäväparit muodostuivat kahdesta jäsenestä, joiden välillä oli vastavuoroinen linkki, eivätkä he kuuluneet mihinkään suurempaan ryhmään.

7.4 Tilastolliset analyysit

Aineistoa analysointiin SPSS 17.0 for Windows ohjelman avulla. Koululiikunnan motivaatioilmastoa mittavan mittarin faktorivaliditeetin analysoinnissa käytettiin pro-max-rotatoitua pääakselifaktorianalyysia. Mittareiden keskiarvomuuttujien välisiä korrelaatioita ja muuttujien välisiä yhteyksiä analysoitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Koululiikunnan motivaatioilmastoa ja viihtymistä koulun liikuntatunneilla mittaavien mittareiden osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Cronbachin alfakerrointen avulla. T-testin avulla tarkasteltiin tyttöjen ja poikien välisiä keskiarvojen eroja mitatuissa muuttujissa. Vertaisryhmien eroa liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen ja liikuntatunneilla viihtymisen suhteen analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla.

Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset merkitsevyydet (Metsämuuronen 2003, 369):

$p < .001$ *** = erittäin merkitsevä

$p < .01$ ** = merkitsevä

$p < .05$ * = melkein merkitsevä

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Mittareiden luotettavuutta arvioitiin validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti tutkii mittarin pätevyyttä, eli mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Tässä tutkimuksessa käytetyn motivaatioilmastomittarin pätevyyttä mitattiin sisäisen validiteetin avulla. Sisäisen validiteetin avulla tutkittiin, ovatko motivaatioilmastomittarissa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön (Metsämuuronen 2003, 43). Motivaatioilmastomittarin sisällöllistä validiteettia tarkasteltiin pääakselifaktorianalyysillä käyttämällä promax órotaatiomenetelmää.

Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen toistettavuutta eli satunnaisvirheettömyyttä (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden reliabiliteettia tarkasteltiin osioiden sisäisen yhdenmukaisuuden avulla (Metsämuuronen 2003, 45). Eri osioiden keskinäistä yhdenmukaisuutta arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen ja Cronbachin alfa-kertoimen avulla.

8.1 Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validiteetti

Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin faktorivaliditeettia tarkasteltiin eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla käyttäen promax -rotatointia pääakselimenetelmää. Koululiikunnan motivaatioilmastomittari jakautui neljään eri faktoriin. Myös aiemmissa tutkimuksissa on päädytty neljän faktorin rakenteeseen (Soini ym. 2004). Tässä tutkimuksessa aineistoista muodostui samanlainen neljän faktorin rakenne.

Koko aineiston pääakselifaktorianalyysin latausten perusteella sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osiot latautuivat faktoriin yksi (.68 - .86). Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston osiot latautuivat faktoriin kaksi (.67 - .80). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osiot latautuvat faktoriin kolme (.52 - .96), ja autonomian osiot faktoriin neljä (.51 - .89). Aineiston neljän faktorin rakenne selitti yhteensä 69,9 % muuttujien kokonaisvaihtelusta. Koululiikunnan motivaatioilmastoa mittaavat faktorit korreloivat toistensa kanssa välillä (-.02 - .66). Klikkien ja löyhien ryhmien aineiston neljän faktorin mallia tukeva rakenne, kommunaliteetit ja ominaisarvot on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin promax-rotatoitu pääakseli-faktoriansalyysi, kommunaliteetit (h^2) ja ominaisarvot koko aineistossa ($n = 482$)

	Fakt.1	Fakt.2	Fakt.3	Fakt.4	h^2
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					
Liikuntatunneilla me oppilaat öpuhallamme yhteen hiileenö.	.88				.72
Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä.	.86				.71
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla.	.74				.67
Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa. .	.68				.57
Kilpailusuuntautunut ilmasto					
Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita paremmin.		.80			.65
Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan ääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin.		.76			.58
Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa.		.72			.51
Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunneilla kuin toiset.		.67			.46
Tehtäväsuuntautunut ilmasto					
Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.			.96		.80
Pääasia on, että ryhmämme kehittyy vuosi vuodelta omissa taidoissaan.			.67		.60
Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla.			.61		.59
Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän.			.52		.49
Autonomia					
Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun.				.89	.75
Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen.				.88	.73
Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla.				.63	.51
Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.				.51	.36
Ominaisarvot	5.0	2.5	1.5	0.7 yht.	9.7

8.2 Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin reliabiliteetti

Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Pearsonin tulomomenttikertoimen ja Cronbachin alfakerrointen avulla. Korrelaatiokertoimen ollessa .80 ó 1.0 väittämien lineaarista yhteyttä voidaan kuvailla öerittäin korkeaksiö, välillä .60 - .80 ökorkeaksiö ja välillä .40 - .60 ömelko korkeaksiö (Metsämuuronen 2003, 303). Tilastolliseen tarkasteluun hyväksyttiin alfan arvot, jotka ylittivät arvon .60 (Metsämuuronen 2003, 47).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osioiden korrelaatiot vaihtelivat välillä .61** .69**. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osioiden Cronbachin alfakerroin oli .88, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfakerrointa. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaavien osioiden korrelaatiot sekä Cronbachin alfakertoimet on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaavien osioiden keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet (n = 418 ó 420) ja Cronbachin alfakertoimet (n = 415)

Osio	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus				
	, jos osio poistetaan	2.	13.	14.	16.
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					
2. Koen yhteenkuuluvuutta...	.86				
13. Liikuntaryhmämme on...	.84	.61**			
14. Liikuntatunneilla me...	.84	.62**	.68**		
16. Ryhmämme oppilaat...	.84	.62**	.66**	.69**	
	Alfa	.88			

Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot vaihtelivat välillä .47** .61** Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden Cronbachin alfakerroin oli .83, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei

olisi nostanut Cronbachin alfakerrointa. Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot sekä Cronbachin alfa-kertoimet on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien osioiden keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet ja Cronbachin alfa-kertoimet (n = 420 - 431)

Osio	Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto				
	, jos osio poistetaan	1.	3.	4.	5.
Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto					
1. Liikuntaryhmässämme on tärkeää...	.80				
3. Liikuntatunneillamme ryhmämme...	.78	.53**			
4. Ryhmäni oppilaille...	.76	.53**	.61**		
5. Ryhmäni liikuntatunneilla...	.80	.47**	.52**	.60**	
Alfa .83					

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot vaihtelivat välillä .54** - .70**. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston Cronbachin alfakerroin oli .85, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfakerrointa Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot sekä Cronbachin alfa-kertoimet on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien osioiden keskinäiset ja keskiarvomuuttujan) väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet (n = 418 ó 424) ja Cronbachin alfakertoimet (n = 416)

Osio	Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto				
	, jos osio poistetaan	7.	8.	9.	12.
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto					
7. Uuden oppiminen...	.83				
8. Pääasia on, että...	.81	.54**			
9. Ryhmällemme oní .	.78	.58**	.70**		
12. Ryhmämme oppilaille...	.82	.54**	.56**	.64**	
Alfa .85					

Autonomiaa korostavan motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot vaihtelivat välillä .42** .73**. Autonomiaa korostavan motivaatioilmaston Cronbachin alfakerroin oli .82, joten osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut Cronbachin alfakerrointa. Autonomiaa korostavan motivaatioilmaston osioiden korrelaatiot sekä Cronbachin alfakertoimet on esitetty taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Autonomiaa korostavaa motivaatioilmastoa mittaavien osioiden keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet (n = 420 ó 423) ja Cronbachin alfakertoimet (n = 471)

Osio	Autonomia				
	, jos osio poistetaan	6.	10.	11.	15.
Autonomia					
6. ...merkittävästi päätösvaltaa...	.79				
10. ...mahdollisuus vaikuttaa...	.73	.55**			
11. ...voivat vaikuttaa...	.74	.56**	.73**		
15. ...mahdollisuus valita...	.83	.42**	.51**	.43**	
Alfa .82					

8.2 Viihtyvyyssmittarin reliabiliteetti

Viihtyvyyssmittarin sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Pearsonin tulomomenttiker-
toimen ja Cronbachin alfakertoimen avulla. Viihtyvyyden osioiden korrelaatiot vaihteli-
vat välillä $.75^{**}$ $.85^{**}$. Cronbachin alfakerroin oli viihtyvyyssmittarin osalta $.95$, joten
osiot mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poistaminen ei olisi nos-
tanut Cronbachin alfakerrointa. Viihtyvyyssmittarin osioiden korrelaatiot sekä Cron-
bachin alfakerroimet on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Viihtyvyyssmittarin osioiden keskinäiset Pearsonin tulomomenttikorre-
laatiokertoimet ($n = 409$ ó 418) ja Cronbachin alfakerroimet ($n = 403$)

Osio	Viihtyminen				
	, jos osio poistetaan	1.	2.	3.	4.
Viihtyminen					
1. Pidän liikuntatunneista	.94				
2. Liikuntatunneilla on...	.92	.84**			
3. Liikuntatunnit tuovat...	.93	.75**	.85**		
4. Nautin liikuntatunneista	.93	.76**	.81**	.83**	
	Alfa	.95			

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustuloksia analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla. Motivaatioilmastoa sekä viihtymistä kuvaavien muuttujien osioista muodostettiin keskiarvomuuttujia, joiden teoreettinen vaihteluväli oli 1.00 ó 5.00. Sukupuolten välisiä eroja mitatuissa muuttujissa tarkasteltiin t-testin avulla. Tutkimusaineistosta määriteltiin sosiogrammien avulla klikkejä, löyhiä ryhmiä ja dyadeja. Näin rajatussa aineistossa osioihin vastanneiden määrä vaihteli 323 ó 340 välillä. Klikkien, löyhien ryhmien ja dyadien välisiä eroja tarkasteltiin keskiarvojen ja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

9.1 Tutkimusaineiston kuvailu

Tutkimukseen osallistuneista (N = 482) yhteensä 69.5 % kuului johonkin vertaisryhmään (klikki, löyhä ryhmä tai dyadi). Tytöistä vertaisryhmään kuului 73.9 % ja pojista 65.3 %. Tutkimuksessa identifioitiin yhteensä 93 vertaisryhmää (klikki, löyhä ryhmä, dyadi). Klikkejä oli 22 (16 tyttö, 5 poika ja 1 sekaryhmä), löyhiä ryhmiä 59 (27 tyttö, 32 poika) ja dyadeja 12 (6 tyttö, 6 poika). Ryhmien koko vaihteli 2 ja 13 oppilaan välillä, keskiarvon ollessa 3.56.

Tutkimuksessa annettiin yhteensä 1039 positiivista mainintaa, joista 53 % oli vastavuoroisia. Positiivisten mainintojen määrä vaihteli nollan ja kolmen maininnan välillä, ja keskiarvo oli 2.29 mainintaa. Oppilaista 13 % ei antanut yhtään positiivista mainintaa. Maininnoista 97.5 % annettiin samaa sukupuolta edustavalle henkilölle.

9.2. Muuttujien väliset yhteydet

Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Korrelaatiot (taulukko 8) osoittivat, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi voimakkaan positiivisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Nämä korrelaatiot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Myös sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja viihtyminen korreloivat voimakkaan positiivisesti. Myös tämä yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Autonomialla oli voimakas positiivinen yhteys kilpai-

lu- ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa.

TAULUKKO 8. Korrelaatiokertoimet mitattujen muuttujien välillä

Osio	1.	2.	3.	4.	5.
1. Autonomia	1				
2. Kilp.suunt.mot.ilm.	.24***	1			
3. Teht.suunt.mot.ilm.	.30***	.05	1		
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.31***	-.02	.66***	1	
5. Viihtyminen	.15***	-.06	.59***	.55***	1

n = 398 ó 420

Tyttöjen aineistossa korrelaatiot (taulukko 9) osoittivat, että autonomian kokemisella oli voimakas positiivinen yhteys tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Myös poikien aineistossa autonomialla oli voimakas positiivinen yhteys kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Sekä tyttöjen että poikien aineistossa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen välillä oli voimakas positiivinen yhteys. Nämä korrelaatiot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

TAULUKKO 9. Korrelaatiokertoimet mitattujen muuttujien välillä tytöillä (n = 198 - 211) alavemmalla ja pojilla (n = 201 - 211) yläoikealla

Osio	1.	2.	3.	4.	5.
1. Autonomia	1	.28***	.28***	.33***	.17**
2. Kilp.suunt.mot.ilm.	.15*	1	.19**	.15*	.06
3. Teht.suunt.mot.ilm.	.33***	-.08	1	.69***	.57***
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.31***	-.18*	.63***	1	.54***
5. Viihtyminen	.11	-.21***	.62***	.56***	1

Klikkien aineistossa korrelaatiot (taulukko 10) osoittivat, että autonomialla oli positiivinen yhteys tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Löyhien ryhmien aineistossa autonomialla oli voimakas positiivinen yhteys tehtävä- ja kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Klikkien aineistossa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston välillä oli positiivinen yhteys. Sekä klikkien että löyhien ryhmien aineistossa viihtyminen korreloi voimakkaasti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa. Nämä korrelaatiot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tämän lisäksi löyhien ryhmien aineistossa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston välillä oli voimakas positiivinen yhteys.

TAULUKKO 10. Korrelaatiokertoimet mitattujen muuttujien välillä klikeissä (n = 63 - 68) alavasemmalla ja löyhissä ryhmissä (n = 198 - 206) yläoikealla

Osio	1.	2.	3.	4.	5.
1. Autonomia	1	.20**	.25***	.28***	.18**
2. Kilp.suunt.mot.ilm.	-.04	1	.00	-.06	-.06
3. Teht.suunt.mot.ilm.	.22	-.16	1	.64***	.57***
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.27*	-.26*	.57	1	.54***
5. Viihtyminen	.06	-.30*	.66***	.58***	1

Dyadien aineistossa korrelaatiot (taulukko 11) osoittivat, että autonomialla oli positiivinen yhteys tehtävä- ja kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kanssa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi positiivisesti viihtymisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa. Viihtymisen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden välillä oli voimakas positiivinen yhteys. Tämä yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä.

TAULUKKO 11. Korrelaatiokertoimet mitattujen muuttujien välillä dyadeissa (n = 19 - 20)

Osio	1.	2.	3.	4.	5.
1. Autonomia	1				
2. Kilp.suunt.mot.ilm.	.04	1			
3. Teht.suunt.mot.ilm.	.64***	.01	1		
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.60***	-.12	.64**	1	
5. Viihtyminen	.56**	-.15	.52*	.73***	1

9.3 Koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto

9.3.1 Sukupuolen yhteys oppilaiden motivaatioilmaston kokemiseen

Oppilaat kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston pääosin tehtäväsuuntautuneeksi (3.36). Keskiarvojen tarkastelu osoitti, että oppilaiden koulun liikuntatunneilla kokema kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto (2.54) oli suhteellisen alhainen. Pojat (2.71) kokivat koulun liikuntatunnit kilpailusuuntautuneemmiksi kuin tytöt (2.36). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Liikuntatunnit koettiin myös suhteellisen vähän autonomiaa (2.47) korostaviksi. Oppilaat kokivat liikuntatuntien tukevan kohtuullisesti sosiaalista yhteenkuuluvuutta (3.16). Sukupuolen yhteys oppilaiden motivaatioilmaston kokemiseen on esitetty taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Motivaatioilmaston kokeminen koulun liikuntatunneilla (motivaatioilmastomittarin ka, kh) ja keskiarvojen erot (t-testi) tytöillä ja pojilla

Muuttujat	n	ka	kh	t-testi	p-arvo
					sukupuolten välillä
Autonomia					
tytöt	207	2.39	.81		
pojat	210	2.55	.86	1.955	.051
yhteensä	417	2.47	.84		
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto					
tytöt	205	3.42	.90		
pojat	211	3.30	.87	1.433	.153
yhteensä	416	3.36	.89		
Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto					
tytöt	211	2.36	.84		
pojat	209	2.71	.93	4.039	.000
yhteensä	420	2.54	.90		
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					
tytöt	207	3.19	.96		
pojat	208	3.13	.87	.693	.489
yhteensä	415	3.16	.91		

9.3.2 Vertaisryhmien kokema koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto

Klikit ja löyhät ryhmät kokivat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston pääosin tehtäväsuuntautuneeksi (klikit 3.47 ja löyhät ryhmät 3.41) ja kohtuullisesti sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostaviksi (klikit 3.29 ja löyhät ryhmät 3.21). Dyadit kokivat koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston yhtä paljon kilpailu- (2.88) kuin tehtäväsuuntautuneeksi (2.90). Tämän lisäksi dyadit kokivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta (2.86) melko vähän. Klikit (2.49) ja löyhät ryhmät (2.48) kokivat kilpailusuuntautuneisuutta tehtäväsuuntautuneisuutta vähemmän. Klikit (2.59), löyhät ryhmät (2.36) ja dyadit (2.66) kokivat liikuntatunnit melko vähän autonomiaa korostaviksi.

Varianssianalyysin tulokset osoittivat, että vertaisryhmien välillä oli eroa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kokemisen suhteen siten, että klikit (.010) ja löyhät ryhmät (.011) kokivat liikuntatunnit tehtäväsuuntautuneemmiksi kuin dyadit. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemisessa ei ollut eroa vertaisryhmien välillä. Varianssien yhtäsuuruus ei toteutunut osiossa autonomia, joten vertaisryhmien välillä tehtiin T-testi. T-testin tulokset osoittivat, että klikit kokivat liikuntatunneilla löyhiä ryhmiä enemmän autonomiaa. Ero oli tilastollisessa mielessä melkein merkitsevä ($p < .05$). Eri vertaisryhmien kokema koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto sekä erot motivaatioilmaston kokemisessa on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Eri vertaisryhmien kokema koulun liikuntatuntien motivaatioilmasto (motivaatioilmastomittarin ka, kh) ja erot (t-testi, varianssianalyysi, LSD-testi) motivaatioilmaston kokemisessa koulun liikuntatunneilla

Ryhmät	n	ka	kh	t-testi	p-arvo	ryh- välil- lä	1-suunt. var.ana- lyysin (F, df, p)	LSD- testi
Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto								
(R1) Klikki	68	2.49	.90				F = 1.700	
(R2) Löyhä ryhmä	206	2.48	.89				df = (2, 291)	
(R3) Dyadi	20	2.88	1.26				p = .185	
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto								
(R1) Klikki	68	3.47	.77				F = 3.630	R1>R2
(R2) Löyhä ryhmä	205	3.41	.87				df = (2, 290)	R2>R3
(R3) Dyadi	20	2.90	.998				p = .028	
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus								
(R1) Klikki	68	3.29	.90				F = 1.705	
(R2) Löyhä ryhmä	204	3.21	.92				df = (2, 288)	
(R3) Dyadi	19	2.86	.91				p = .184	
Autonomia								
(R1) Klikki	68	2.59	.91					
(R2) Löyhä ryhmä	204	2.36	.79	1.982	.049			
(R1) Klikki	68	2.59	.91					
(R3) Dyadi	20	2.66	1.08	-.306	.760			
(R2) Löyhä ryhmä	204	2.36	.79					
(R3) Dyadi	20	2.66	1.08	-1.221	.236			

p < .05

9.4 Viihtyminen koulun liikuntatunneilla

9.4.1 Sukupuolen yhteys oppilaiden viihtymiseen koulun liikuntatunneilla

Tutkittaessa oppilaiden viihtymistä koulun liikuntatunneilla keskiarvojen avulla huomattiin, että oppilaat viihtyvät koulun liikuntatunneilla melko hyvin (3.62) (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Koulun liikuntatunneilla viihtyminen (viihtyvyyssmittarin ka, kh) ja keskiarvojen erot (t-testi) tytöillä ja pojilla

Muuttujat	n	ka	kh	t-testi	p-arvo
sukupuolten välillä					
Viihtyminen					
tytöt	208	3.51	1.12		
pojat	208	3.72	1.00	-1.950	.070
yhteensä	416	3.62	1.07		

9.4.2 Vertaisryhmien viihtyminen koulun liikuntatunneilla

Tutkittaessa keskiarvojen avulla klikkejä (3.84), löyhiä ryhmiä (3.72) ja dyadeja (2.73) koulun liikuntatunneilla viihtymisen suhteen huomattiin, että klikit ja löyhät ryhmät viihtyivät liikuntatunneilla melko hyvin. Dyadit viihtyivät liikuntatunneilla heikommin.

Varianssianalyysi suoritettiin vertaisryhmien välillä. F-testin mukaan viihtymisen ryhmäkeskiarvoissa oli eroa. LSD-testi osoitti, että dyadit viihtyivät liikuntatunneilla heikommin kuin klikit (.000) ja löyhät ryhmät (.000). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Erot vertaisryhmien välillä liikuntatunneilla viihtymisessä on esitetty taulukossa 15.

TAULUKKO 15. Eri vertaisryhmien viihtyminen koulun liikuntatunneilla (viihtyvyyssmittarin ka, kh) ja erot (varianssianalyysi, LSD-testi) koulun liikuntatunneilla viihtymisessä

Ryhmät	viihtyminen			1-suunt. var.ana- lyysin (F, df, p)	LSD- testi
	n	ka	kh		
(R1) Klikki	67	3.84	.90	F = 9.28	R1>R3
(R2) Löyhä ryhmä	204	3.72	1.05	df = (2, 288)	R2>R3
(R3) Dyadi	20	2.73	1.40	p = .000	

p < .05

10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla oppilaiden antamien positiivisten kaverimainintojen perusteella muodostettuja vertaisryhmiä, ja selvittää onko vertaisryhmien välillä eroa liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen tai liikuntatunneilla viihtymisen suhteen. Lisäksi koettua motivaatioilmastoa ja viihtymistä tarkasteltiin sukupuolitain.

10.1. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin väittämien välisten Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien ja Cronbachin alfa-kertoimien avulla sekä motivaatioilmasto- että viihtymismittarin kohdalla. Motivaatioilmastomittarin faktorivaliditeettia arvioitiin eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla käyttäen promax -rotatointia pääakselimenetelmää. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin faktorianalyysin tuloksena oli se, että motivaatioilmastomittari jakautui neljään eri faktoriin. Kaikki muuttujat latautuivat omaan faktoriinsa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on päädytty neljän faktorin rakenteeseen (Soini ym. 2004). Ensimmäisestä neljäänteen faktoriin latautuivat järjestyksessä sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kilpailusuuntautuneisuutta, tehtäväsuuntautuneisuutta ja autonomiaa kuvaavat kysymykset. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen sekä Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Muuttujien väliset korrelaatiot olivat korkeita tai melko korkeita, ja Cronbachin alfa-kertoimen perusteella osiot mittasivat jokaisessa ulottuvuudessa johdonmukaisesti samaa asiaa. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin luotettavuus tarkastelut tukivat siis mittarin sisäistä yhdenmukaisuutta.

Viihtyvyyssmittarin luotettavuutta tarkasteltiin ainoastaan Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen sekä Cronbachin alfa-kertoimen avulla, koska mittaria on tutkittu paljon ja se on todettu luotettavaksi myös aiemmissa tutkimuksissa (Scanlan ym. 1993; Soini 2006). Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin sekä Cronbachin alfa-kerroin osoittivat, että viihtymisen mittari on tilastollisesti luotettava.

Vertaisryhmät muodostettiin käyttämällä Coien ym. (1982) kehittämää sosiometrista menettelytapaa, jota on menestyksekkäästi käytetty myös muissa vertaisryhmätutkimuksissa (Ryan 2001; Kiuru ym. 2007). Toisaalta myös tähän tutkimukseen liittyy samoja rajoituksia kuin edellisiin tutkimuksiin (Kiuru ym. 2007). Ensinnäkin aineisto kerättiin koulussa luokka-asteen sisältä. Tällaisen otoksen on katsottu aliarvioivan vertaisryhmien merkitystä, koska lapset ja nuoret kuuluvat usein myös koulun ulkopuolisiin vertaisryhmiin (Kiesner ym. 2002). Toisaalta muissa tutkimuksissa (Kiuru ym. 2007) aineisto on rajattu vieläkin tiukemmin, yksittäisten koululuokkien sisälle. Toiseksi vertaisryhmien muodostamisessa käytetty metodi salli ainoastaan kolme nimeämistä. Tämä saattoi keinotekoisesti pienentää ryhmien kokoa. Rajaamalla nimeämisoikeus ainoastaan kolmeen henkilöön voitiin nimeäminen kuitenkin kohdistaa läheisimpiin toverivalintoihin, jolloin esiin nousivat tärkeimmät vertaisryhmän jäsenet. Kolmanneksi oppilas sai kuulua vain yhteen vertaisryhmään, vaikka todellisuudessa lapset ja nuoret kuuluvat yleensä useampiin vertaisryhmiin samanaikaisesti (Kindermann, McCollam & Gibson 1996, 284).

10.2. Tulosten pohdinta

10.2.1 Muuttujien väliset yhteydet

Tutkittaessa muuttujien välisiä yhteyksiä, huomattiin että tietyt muuttujat korreloivat voimakkaan positiivisesti keskenään. Tällaisia muuttujia olivat tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja viihtyminen. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja viihtyminen korreloivat negatiivisesti kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. Nämä tulokset tukevat aikaisempia tutkimustuloksia koululiikunnasta ja nuorten urheilusta (Jaakkola 2002; Liukkonen 1998). Tutkimuksen viitekehysten ja korrelaatiomatriisin perusteella voidaan olettaa, että tutkimuksen teoreettinen oletus siitä, että viihtymistä liikuntatunnilla lisäävät motivaatioilmaston kokeminen sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tehtäväsuuntautuneisuutta korostavaksi, pitää paikkansa.

10.2.2 Tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin vertaisryhmiin

Tutkimuksessa analysoitiin tyttöjen ja poikien vertaisryhmään kuulumista. Ensimmäisenä hypoteesina oletettiin, että tytöt kuuluvat useammin vertaisryhmiin kuin pojat. Tämän lisäksi oletettiin, että tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin klikkeihin, kun taas pojat kuuluvat vähemmän tiiviisiin löyhiin ryhmiin tyttöjä useammin. Tutkimuksen tulokset tukevat hypoteesia yksi. Se, että tytöt kuuluvat poikia useammin tiiviisiin klikkeihin voi selittyä tyttöjen poikia paremmilla sosiaalisilla taidoilla (Siekinen & Silander 1998, 30). Liikunta onkin erinomainen väline sosiaalisten taitojen oppimisessa. Liikuntatuntien suunnittelussa tulisi näin ollen kiinnittää huomiota entistä enemmän yhteistyötaitojen harjoittamiseen, kuten toisten huomioon ottamiseen ja kunnioittamiseen sekä säännöistä sopimiseen ja niiden noudattamiseen sekä tytöillä että pojilla. Sosiaalisten taitojen kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota myös siksi, että aikaisempien tutkimusten mukaan yhtenäiset vertaisryhmät ovat tärkeitä etenkin tytöille, sillä vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen on tytöille raskaampi kokemus kuin pojille (Kiuru 2008, 33). Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että tytöillä vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen saattaa viitata koulukiusaamiseen. Vertaisryhmän ulkopuolelle jättäminen on tyttöjen toiseksi yleisin kiusaamismuoto (Sainio 2008). Opettajalla on mahdollisuus luoda turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri liikuntatunneille sekä edistää oppilaiden keskinäistä myönteistä vuorovaikutusta. Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. (Aho & Laine 2002, 181 ó 196; Weiss ym. 1996.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa kaverivalinnat ovat kohdistuneet lähes täysin samaa sukupuolta edustaviin vertaisiin (Kiuru ym. 2007). Tämä tulos saa tukea tästä tutkimuksesta. Lasten vertaisryhmät eroavat yhdeksän ikävuoden tienoilla sukupuolisesti omiksi ryhmikseen, josta seuraa, että 12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien vertaisryhmät ovat jo hyvin organisoituja (Aho & Laine 1997, 133 ó 134). Tämä on yksi mahdollinen selittävä tekijä kaverivalintojen kohdistumiselle samaa sukupuolta edustaviin vertaisiin. Toiseksi vertaisten parissa omaksutaan sukupuolelle tyypillisiä käyttäytymismalleja ja toiminnallisia taitoja, jotka liittyvät esimerkiksi fyysisiin suorituksiin, kuten liikuntaan (Nurmi, 2006). Tyttöjen ja poikien onkin havaittu eroavan toisistaan motivaatioilmaston kokemisen suhteen siten, että pojat kokevat liikuntatunnit kilpailusuuntautuneemmiksi kuin tytöt (Liukkonen ym.1997; Jaakkola ym. 2003; Soini 2006). Näin ollen olisi perusteltua toteuttaa osa koulun liikuntakursseista sekaryhmissä. Sekaryhmissä tapahtuva

opetus voisi parhaimmassa tapauksessa lisätä poikien kokemuksia tehtäväsuuntautuneisuudesta ja tyttöjen fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla. Tämän lisäksi vuorovaikutus tyttöjen ja poikien välillä lisääntyisi, ja mahdollistaisi osaltaan yksilön sosiaalisen verkoston laajenemisen. Vertaissuhteiden ja laajan ystäväpiirin on todettu olevan suojaava tekijä lapsen kehityksessä (Schwartz ym. 2008).

10.2.3 Tyttöjen ja poikien kokema motivaatioilmasto ja viihtyminen koulun liikuntatunneilla

Tutkimuksessa analysoitiin tyttöjen ja poikien kokemuksia motivaatioilmastosta ja viihtymisestä koulun liikuntatunneilla. Toisena hypoteesina oletettiin, että oppilaat kokevat koulun liikuntatunnit enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautuneiksi, ja että pojat kokevat liikuntatunnit kilpailusuuntautuneemmiksi kuin tytöt. Kolmantena oletettiin, että oppilaat viihtyvät koulun liikuntatunneilla melko hyvin, ja että pojat viihtyvät tyttöjä paremmin. Tutkimuksen tulokset tukivat hypoteesia kaksi. Myös muissa suomalaisissa koululiikuntatutkimuksissa on saatu vastaavanlaisia tuloksia (Liukkonen ym. 1997; Jaakkola ym. 2003; Soini 2006). Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneviä aikaisempien tutkimustulosten (Soini 2006, 63) kanssa liikuntatunneilla viihtymisen suhteen, mutta tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa liikuntatunneilla viihtymisessä. Siten kolmas hypoteesi sai tukea ainoastaan oppilaiden viihtymisen suhteen.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Soini 2006, 64) on ehdotettu, että poikien liikuntatunneilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiseen, sillä pojat ovat tyttöjä alttiimpia kokemaan koulun liikuntatunnit kilpailusuuntautuneisuutta korostavina. Näin ollen poikien liikuntatunneilla tulisi korostaa enemmän itsevertailua, omien taitojen parantamista ja itsenäistä tavoitteiden asettelua, jotka ovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tuntomerkkejä (Ames 1992, 162). Lisäksi oppilaiden ryhmittelyyn liikuntatunneilla tulee kiinnittää huomiota, sillä heterogeeniset ryhmät mahdollistavat sen, ettei sosiaalinen vertailu muodostu oppilaiden pääasialliseksi arviointikriteeriksi (Jaakkola 2002). Sosiaalinen vertailu on tyypillistä kilpailusuuntautuneisuuden kokemiselle (Nicholls 1992, 46). On kuitenkin syytä muistaa, että kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia, eli jokaisessa ihmisessä on jonkin verran molempaa suuntautuneisuutta. Tärkeintä oppilaan motivaati-

tion ja hyvinvoinnin kannalta kuitenkin on, että tehtäväsuuntautuneisuus on vähintään samalla tasolla kilpailusuuntautuneisuuden kanssa. (Jaakkola 2002.)

Syy siihen, että tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa liikuntatunneilla viihtymisessä, voi johtua kohdejoukon iästä. Voidaan siis olettaa, että ero aikaisempaan tutkimukseen, jossa oli tutkittu yhdeksäsluokkalaista oppilaita, johtuu oppilaiden iästä ja minäkäsityksestä. Liikunnanopetuksessa on monenlaisia erityispiirteitä, jotka vaikuttavat osaltaan oppilaiden viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Liikuntatuntien ympäristö mahdollistaa helposti esimerkiksi liikuntasuoritusten vertailun (Lintunen 2003b, 43), jonka on todettu vaikuttavan kielteisesti liikunnassa viihtymiseen (Duda 2001, 168). Toisaalta Lintusen (2003b, 43) mukaan 7-12-vuotiaat ovat innokkaita harjoittelemaan, koska he vielä uskovat harjoittelun ja yrittämisen kannattavuuteen. Usko yrittämisen ja harjoittelun yhteydestä tavoitteiden saavuttamiseen on niin vahva, että lapsi jatkaa huonoista kokemuksista huolimatta toimintaa, vaikka minäkäsitys keskimäärin kyseisessä ikävaiheessa hieman laskeekin. Täten liikuntakasvatuksen kannalta alakouluikä on hyvää aikaa.

Liikuntatunneilla koettiin sosiaalista yhteenkuuluvuutta kohtuullisesti. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus onkin tärkeä liikuntamotivaation perustekijä (Deci & Ryan 2000). Tutkimusten mukaan parasta liikuntatunneilla on juuri yhdessä oleminen ja toiminnallisuus (Huiman 2004, 83; Nupponen & Telama 1998, 68; Ojanen 2000, 144). Tätä tietoa hyväksi käyttäen liikunnanopettajan tulee tehdä tietoisia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja, joiden avulla on mahdollista tukea oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Liikuntatuntien tulisikin perustua yhteistoiminnallisuuteen, sillä yhteistoiminnallisuudessa korostuvat toisen henkilön auttaminen ja ryhmäilmiöt, jotka motivoivat toimintaan osallistumista myöhemmin (Jaakkola 2003, 147).

Liikuntatunnit koettiin suhteellisen vähän autonomiaa korostaviksi. Tämä on siinä mielessä huolestuttava tulos, että autonomia on yksi oppilaan psykologisista perustarpeista, joita tämä pyrkii tyydyttämään jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan opettajien ja koulukavereiden kanssa (Deci & Ryan 2000, 230). Mikäli liikunnanopetus on liian tiukasti kontrolloitua, ei oppilaalla ole mahdollista tyydyttää psykologisia perustarpeitaan. Tämä taas johtaa oppilaan itsemääräämismotivaation laskemiseen. (Deci & Ryan 1985, 37-38.) Autonomian kokemuksia voidaan liikunnanopetuksessa tukea esimerkiksi käyttä-

mällä oppilasjohtoisia opetusmenetelmiä sekä ottamalla oppilaat mukaan tuntien suunnitteluun (Jaakkola 2003, 144).

10.2.4 Vertaisryhmien kokema motivaatioilmasto ja viihtyminen koulun liikuntatunneilla

Tutkimuksessa analysoitiin eri vertaisryhmien kokemuksia motivaatioilmastosta ja viihtymisestä koulun liikuntatunneilla. Kolmantena hypoteesina oletettiin, että klikit ja löyhät ryhmät viihtyvät dyadeja paremmin koulun liikuntatunneilla. Tulokset tukivat tätä hypoteesia. Tämän lisäksi vertaisryhmien motivaatioilmaston kokemisessa oli eroa siten, että klikit ja löyhät ryhmät kokivat liikuntatunnit dyadeja tehtäväsuuntautuneemmiksi.

Klikeille ja löyhille ryhmille on yhteistä dyadeihin nähden laajempi sosiaalinen tukiverkosto (Ryan 2001). Tutkimusten mukaan vertaissuhteet ja laaja ystäväpiiri voidaan siten nähdä suojaavana tekijänä lapsen kehityksessä (Schwartz ym. 2008). Onkin mahdollista, että klikkien ja löyhien ryhmien jäsenet antavat liikuntatilanteissa toisilleen positiivista palautetta ja sosiaalista tukea sekä toimivat mallina liikuntaan osallistumisessa (Côte 2001, 532). Nämä tekijät ovat niin sanottua liikuntatunnin vapaata informaatiota, joka on yhteydessä oppilaan pätevyyden kokemuksiin (Roberts & Duda 1984, 312). Koettu pätevyys ja sosiaalinen tuki ovat minäkäsitystä määrittäviä tekijöitä. Henkilön minäkäsitys vaikuttaa puolestaan viihtymiseen. (Weiss 2000, 1.) Lisäksi vertaiset vaikuttavat toiminnallaan ja teoillaan motivaatioilmaston muodostumiseen. Muodostunut motivaatioilmasto vaikuttaa puolestaan psykologisten perustarpeiden kokemiseen, mikä taas on yhteydessä motivaation kehittymiseen. Muodostunut motivaatio synnyttää affektiivisia seurauksia, kuten viihtymistä (Standage ym. 2007, 72). Näin ollen liikuntatunnit tulisi suunnitella siten, että oppilailla olisi mahdollista antaa toisilleen positiivista palautetta ja toimimia yhteistyössä. Lisäksi oppilaiden tulisi ottaa vastuuta myös toistensa oppimisesta liikuntatunneilla toimimalla mallina liikuntaan osallistumisesta.

Dyadien alhaisempi tehtäväsuuntautuneisuuden kokeminen klikkiin ja löyhään ryhmään nähden johtuu todennäköisimmin aikaisemmissa tutkimuksissa (Kiuru 2008, 43) mainitun dyadien sosiaalisen tukiverkoston suppeudesta sekä ystäväsuhteen alhaisesta tai liiallisesta kiinteystä. Dyadien alhainen kiinteys saattaa johtua siitä, että dyadien jäse-

net ovat joutuneet viettämään paljon aikaa keskenään, koska heitä ei ole hyväksytty muihin ryhmiin. Näin ollen he eivät ole valinneet toisiaan samankaltaisuuden perusteella, ja saattavat täten olla vähemmän motivoituneita olemaan samankaltaisia toistensa kanssa kuin toisenlaisiin ryhmiin kuuluvat jäsenet. (Kiuru 2008, 43.) Tämän lisäksi sosiaalisen tukiverkoston suppeus dyadien kohdalla aiheuttaa sen, että jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan. Jos dyadi hajoaa esimerkiksi siksi, että toinen jäsenistä vaihtaa koulua tai ei ole tunnilla, jää toinen helposti yksin. Tämä taas on esimerkki liian kiinteästä suhteesta. Ryhmän kiinteyteen tulisikin liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kiinnittää huomiota, sillä Himbergin ja Jauhaisen (1998, 106) mukaan kiinteä ryhmä pyrkii usein keskinäiseen samankaltaisuuteen, eli jäsenten yhdenmukaisuuteen. Tällöin jäsenten on mahdollista kokea ryhmän päämäärien vastaavan omiaan. Tämä voidaan nähdä yhtenä sisäistä motivaatiota lisäävänä tekijänä esimerkiksi liikuntaa kohtaan (Deci & Ryan 1985, 32 - 33), mikä taas on yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen (Standage ym. 2007, 72). Toisaalta yhdenmukaistava vaikutus voi tuoda mukanaan myös ryhmäpainetta, joka on yhteydessä ulkoisen motivaation kokemiseen (Vallerand 2001, 270 - 273). Dyadien jäsenet saattavat siis vertailla liikuntasuorituksiaan toistensa kanssa, mikä on ominaista kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kokemiselle (Nicholls 1992, 46 ó 47). Liikunnanopetuksessa harjoitteiden valinnalla voidaan vaikuttaa ryhmän kiinteyteen. Harjoitteiden tulisi olla sellaisia, että niissä on tavoite, joka ryhmän on mahdollista saavuttaa. Tavoitteen saavuttamisen on havaittu lisäävän ryhmän kiinteyttä ja jäsenten pitämistä toisistaan, jolloin myös ryhmä toimii tehokkaasti (Feldman 1974, 152 ó 158). Liikuntatunneilla tulisi siis tukea oppilaiden ryhmään kuulumisen tunteita, ja osallistaa heitä kaikin mahdollisin tavoin ryhmän toimintaan.

Liikunnan merkityksestä sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevana tekijänä kertoo se, että vertaisryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostavan motivaatioilmaston kokemisen suhteen. Tämä johtuu todennäköisimmin siitä, että liikuntatunneilla on mahdollista ryhmitellä oppilaita eri tavoin, jolloin oppilas pääsee toimimaan erilaisissa ryhmissä. Uudessa ryhmässä oppilaan on mahdollista toimia eri tavalla kuin varsinaisessa vertaisryhmässään. Vertaisten onkin havaittu vahvistavan lapsen toimintaa (Aho & Laine 1997, 139). Siten käytös, jota ei vertaisryhmässä hyväksytä, ei yksilö enää ilmennä toimiessaan kyseisessä ryhmässä. Sitä vastoin vertaisryhmän hyväksymiin toimintamalleihin mukaudutaan, ja niitä ilmennetään omassa toiminnassa vertaisten kanssa. (Ryan 2001.) Opettajan on mahdollista vaikuttaa

oppilaan toimintaan esimerkiksi ryhmittelemällä oppilaita siten, että ryhmistä muodostuu heterogeenisiä esimerkiksi liikuntataitojen suhteen. Tutkimusten mukaan heterogeeniset ryhmät mahdollistavat sen, ettei sosiaalinen vertailu muodostu pääasialliseksi arviointikriteeriksi (Jaakkola 2002).

Itsemääräämisteorian mukaan henkilön tulee voida kokea, että hänellä on vaihtoehtoja mistä valita (Deci & Ryan 1985, 154), joten on mahdollista, että autonomian vähäinen kokeminen vertaisryhmissä johtuu sosiaalisen kontrollin kokemisesta. Mikäli henkilö kokee painetta saavuttaa tiettyjä tuloksia, ei voida puhua itsemääräämisestä (Deci & Ryan 1985, 37 ó 38). Decin ja Ryanin (1985, 157 - 158) mukaan kontrolloitu toiminta syntyy muiden ihmisten tai tilanteen vaatimusten pohjalta, jolloin toiminta on ulkoisesti määrättyä. Tällainen tilanne voi ilmetä esimerkiksi vertaisryhmässä. Liikuntatunneilla opettajan tulisikin valita sellaisia ryhmittelytapoja, joissa oppilas kokee voivansa vaikuttaa ryhmän muodostumiseen. Lisäksi opettajan tulee tarjota oppilaille vaihtoehtoisia tehtäviä siten, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua itseään ja ryhmää koskevaan päätökseen tekoon sekä tehtävien suorittamiseen tasapuolisesti.

10.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia

Tulosten perusteella voidaan olettaa, että dyadeja lukuun ottamatta vertaisryhmään kuulumisen lisää liikuntatunneilla viihtymistä. Näin ollen Vallerandin (1997) motivaatiota-
pahtumaketjumalli saa tukea tästä tutkimuksesta. Huomiota tulisi kiinnittää erityisesti ystäväparien, eli dyadien, tehtäväsuuntautuneisuuden kokemiseen ja liikuntatunneilla viihtymiseen. Liikuntatunneilla on mahdollista tukea oppilaiden ryhmään kuulumisen kokemuksia monin tavoin. Vertaisryhmien ja ryhmädynamiikan merkitystä koululiikunnassa tulisikin korostaa, sillä vertaiset ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat lapsille ja nuorille tärkeitä tekijöitä liikuntamotivaation kehittymisen kannalta. Tällä saattaa olla merkitystä liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa.

Vertaisryhmät ovat tärkeä tekijä peruskouluikäisten lasten ja nuorten kehityksessä, joten on perusteltua jatkaa tutkimusta vertaisryhmien vaikutuksesta lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vertaisryhmien eroja, joten seuraavaksi olisi mielenkiintoista tutkia vertaisryhmiä sisäisen samankaltaisuuden suhteen liikuntamotivaation saralla. Tutkimus ja tieto vertaissuhteiden vaikutuksesta liikuntamotivaatio-

tioon antavat liikunnanopettajille lisävälineitä liikunnanopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Vertaissuhteiden tutkimukseen liikuntatunneilla soveltuisivat hyvin interventiotutkimukset. Tämä lisäisi tarvetta myös liikunnanopettajien ryhmädynaamisten ilmiöiden tuntemiselle. Lisäksi tulisi tutkia vertaisryhmien ulkopuolelle jääviä lapsia liikuntatuntien motivaatioilmaston kokemisen ja liikuntatunneilla viihtymisen suhteen. Edeltävien tutkimustulosten perusteella (Kiuru 2008, 43) negatiivisia kaverimainintoja saaneet yksinäiset ovat alttiina menestyä huonommin koulussa. Tämän lisäksi heidän odotuksensa koulutuksen suhteen ovat heikkomat kuin vertaisryhmiin kuuluvilla nuorilla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260 - 267.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J. E. Nurmi (toim.), Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105 - 126.
- Brown, B. B. 1990. Peer groups and Peer culture. Teoksessa S. S. Feldman & G. R. Elliot (toim.), At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press, 171 - 196.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18, 557 - 570.
- Côté, J. 2002. Coach and peer influence on children's development through sport. Teoksessa J. M. Silva ja D.E. Stevens (toim.), Psychological foundations of sport. Boston, MA: Allyn & Bacon, 520 - 540.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227 - 268.
- Duda, J. L. 1992. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. Teoksessa C. G. Roberts (toim.), Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 57 - 91.
- Duda, J. L. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 129 - 182.

- Feldman, R. 1974. Modes of integration and conformity behavior: Implications for social group work intervention. Teoksessa P. Glasser, R. Sarri ja R. Vinter (toim), Individual change through small groups. Free Press, New York, 149 ó 168.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallinan, M. T. & Williams, R. A. 1990. Student's characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education* 63, 122 ó 132.
- Hartup, W. W. 1989. Social relationship and their developmental significance. *American Psychologist* 2, 120 ó 126.
- Hartup, W.W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1 - 13.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. 1997. Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355 - 370.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jaakkola, T. 2002. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja Tiede* 32, 13 - 15.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Kokkonen, J. 2003. Muutokset 9-luokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatioissa liikunnanopettajien täydennys koulutuksen aikana. *Liikunta ja Tiede* 1, 33 - 38.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kiesner, J., Canidu, M., Poulin, F. & Bucci, M. 2002. Group identification in early adolescence: Its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development* 73, 196 ó 208.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. & Gibson, E. Jr. 1996. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.), Social motivation: Understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press, 279ó312.

- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J.-E. 2007. The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 36, 995-1009.
- Kiuru, N. 2008. The role of adolescents' peer groups in the school context. *Studies in education, psychology and social research* 331, University of Jyväskylä.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2000. Kasvuyhteisö lapsen kannalta. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-kustannus, 46 ó 57.
- Lintunen, T. 1998. Gender differences in perceived fitness disappear when exercise activity is standardized. *Women in Sport and Physical Activity Journal* 7, 117 - 124.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.), *Haasteena huomisen hyvinvointi ó Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 124, 81 - 88.
- Lintunen, T. 2003a. Liikunta ihmisen elämänkulussa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 24 ó 29.
- Lintunen, T. 2003b. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 41 - 46.
- Liukkonen, J. 1996. Tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto ja viihtyvyys. *Urheilupsykologia* 2, 3 - 5.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta & Tiede* 6, 13 - 15.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. *Research reports on sport and health sciences. LIKES-research center for sport and health sciences*. University of Jyväskylä, Finland.
- Ma, H. K. 2003. The relationship of the family social environment, peer influences, and peer relationships to altruistic orientation in Chinese children. *Journal of Genetic Psychology* 164, 267 ó 274.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Galindo, C. M., Alonso, N. & González-Cutre, D. 2008. Peersøinfluence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine* 7, 23 - 31.
- Nelson, R. M. & DeBacker, T. K. 2008. Achievement motivation in adolescents: The role of peer and climate and best friends. *The Journal of Experimental Education* 76, 170 ó 189.
- Nicholls, J. G. 1992. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. Teoksessa C. G. Roberts (toim.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 31 - 56.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11 - 16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja no 1. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Ojanen, M. 2000. Millainen osa liikunnalla on psyykkisessä hyvinvoinnissa? Teoksessa Miettinen, M. (toim.) 2000. Haasteena huomisen hyvinvointi ó Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. LIKES-tutkimuskeskus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124.
- Page, R. M., Frey, J., Talbert, R. & Falck, C. 1992. Childrenø feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education* 11, 211 ó 219.
- Poikkeus, A.-M. 2000. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 122 ó 138.
- Polvi, S. 2008. Toimitaan yhdessä : prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Renshaw, P. D. & Brown, P. J. 1993. Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development* 64, 1271 - 1284.
- Roberts, G. C. & Duda, J. L. 1984. Motivation in sport. The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology* 6, 312 ó 324.

- Roberts, C. G. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa C. G. Roberts (toim.), Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 3 - 29.
- Rovio, E., Eskola, J., Klemola, U. & Lintunen, T. 2004. Ryhmän kiinteys ó Haitallista-ko? Toimintatutkimus juniorijääkiekkjoukkueessa. Liikunta ja Tiede 6, 73 ó 80.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. Child Development 72, 1135 ó 1150.
- Sainio, M. 2008. Katsaus koulukiusaamiseen yläluokilla: KiVa Koulu óhankkeen selvitys keväällä 2008. Helsinki: Kouluterveyspäivät 26. ó 27.8.2008.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa ó Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarrazin, P., Guillet, E. & Cury, F. 2001. The effect of coachø task- and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness and, autonomy among girl handballers. European Journal of Sport Sciences 4, 1 - 9.
- Scanlan, T. K. & Lewthweite, R. 1986. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. Journal of Sport Psychology 8, 25 - 35.
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 199 - 216.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P. & Keeler, B. 1993. An introduction to the sport commitment model. Journal of Sport & Exercise Psychology 15, 1 - 15.
- Schwartz, D., Hopmeyer G. A., Duong, M. T. & Nakamoto, J. 2008. Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. Journal of Abnormal Psychology 117, 289 - 299.
- Siekkinen, J. & Silander, M. 1998. Sosiaaliset taidot ja koulukiusaaminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Silvennoinen, M. 1981. 11-19-vuotiaiden koululaisten liikuntaharrastukset, liikuntamotiivit ja näitä selittävät tekijät. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 31. Liikunnan ja kansanterveyden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

- Soini, M., Liukkonen, L. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi ó koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta ja tiede* 6, 58 ó 63.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in sport, Physical Education and Health* 120, University of Jyväskylä.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta ja tiede* 44, 45 ó 51.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. C. 2007. Self-determination and motivation in physical education. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics 71 ó 100.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa ó liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama ja L. Laakso (toim.), *Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 50. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.), *Haasteena huomisen hyvinvointi ó Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 55 - 73.
- Telama, R. & Polvi, S. 2005. Liikunnan sosiaalinen merkitys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.), *Liikuntalääketiede*. Hämeenlinna: Duodecim, 628 - 638
- Vallerand, R. J. 2001. A Hierarchical Model on Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 263 - 319.
- Vazou, S., Ntoumanis, N. & Duda, J. 2006. Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 215 ó 233.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettinen (toim.), *Haasteena huomisen hyvinvointi ó Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 23 - 46.

- Vuori, I. 2005. Liikunta lapsena ja nuorena. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela ja U. Kujala (toim.), Liikuntalääketiede. Hämeenlinna: Duodecim, 145 - 170.
- Weiss, M. R. & Duncan, S. C. 1992. The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14, 177 - 191.
- Weiss, M. R., Smith, A. L. & Theebom, M. 1996. "That's what friends are for": Children's and teenagers perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 347 - 379.
- Weiss, M. R. 2000. Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest* 11, 1 - 8.
- Wentzel, K. & Asher, S. 1995. The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 66, 754 - 763.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksessa käytetyt tutkimuskysymykset

Ole hyvä ja ympyröi yksi vaihtoehto tai kirjoita vastaus osoitettuun paikkaan.

1. Nimi:_____
2. Luokka (esim 6a):_____
3. Koulu:_____
4. Sukupuoli: 1 = tyttö 2 = poika
5. Syntymävuosi:_____

Seuraavaksi kysymme sinulta ystävästäsi ja luokkatovereistasi. Mieti nyt niitä ihmisiä, jotka ovat koulussasi SAMALLA LUOKKA-ASTEELLA kuin sinä.

6. Kirjoita alla oleville riveille 3 oppilaan nimet (jotka ovat koulussasi samalla luokka-asteella ja), joiden kanssa vietät mieluiten aikaasi. Kirjoita sekä etu- että sukunimet.
 1. _____
 2. _____
 3. _____

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan omaa liikuntaryhmääsi koulun liikuntatunneilla

7. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi

1 = Täysin eri mieltä
 5 = Täysin samaa mieltä

1. Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunneilla kuin toiset.....	1	2	3	4	5
2. Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa.....	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan pääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin.....	1	2	3	4	5
4. Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin.....	1	2	3	4	5
5. Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa.....	1	2	3	4	5

6. Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
7. Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän.....	1	2	3	4	5
8. Pääasia on, että ryhmämme kehittyy vuosi vuodelta omissa taidoissaan	1	2	3	4	5
9. Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.....	1	2	3	4	5
10. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	1	2	3	4	5
11. Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun.....	1	2	3	4	5
12. Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
13. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
14. Liikuntatunneilla me oppilaat öpuhallamme yhteen hiileenö.....	1	2	3	4	5
15. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.....	1	2	3	4	5
16. Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä.....	1	2	3	4	5

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan itseäsi ja omia käsityksiäsi koulun liikuntatunneista.

8. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

1 = Täysin eri mieltä

5 = Täysin samaa mieltä

1. Pidän liikuntatunneista	1	2	3	4	5
2. Liikuntatunneilla on hauskaa.....	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	1	2	3	4	5
4. Nautin liikuntatunneista	1	2	3	4	5