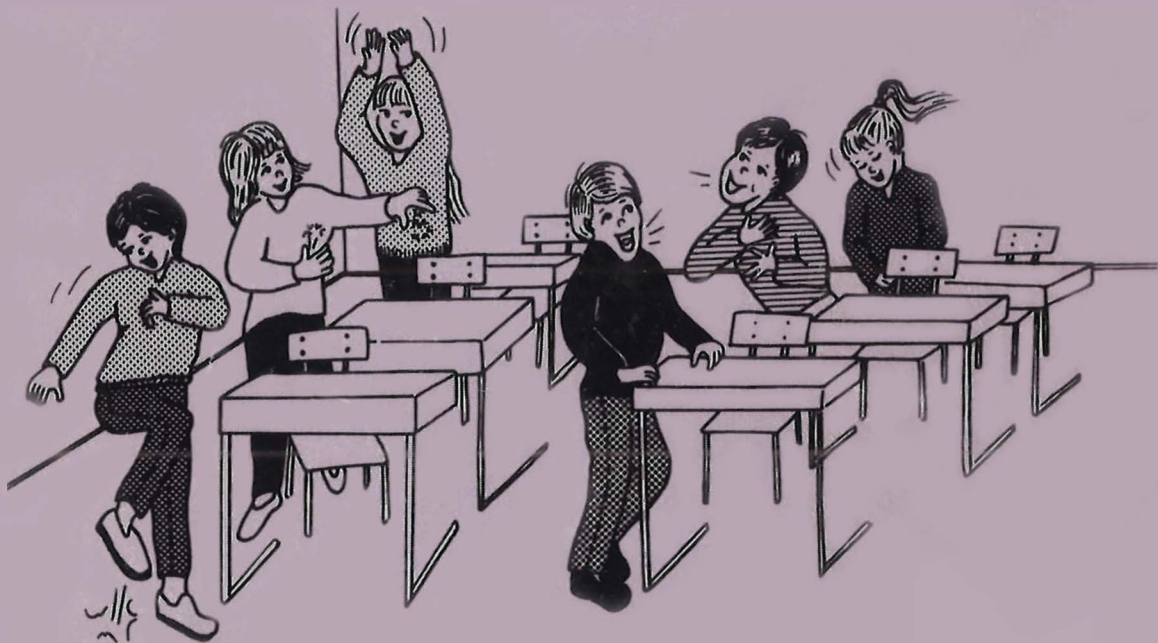


Eeva-Liisa Sarlin

Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Eeva-Liisa Sarlin

Minäkokemuksen merkitys
liikuntamotivaatiotekijänä

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
lokakuun 28. päivänä 1995 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 40

Eeva-Liisa Sarlin

Minäkokemuksen merkitys
liikuntamotivaatiotekijänä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1995

Editor
Juhani Kirjonen
Professor
Department of Physical Education
University of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8418-2
ISBN 978-951-39-8418-2 (PDF)
ISSN 0356-1070

ISBN 951-34-0612-1
ISSN 0356-1070

Copyright © 1995, by Eeva-Liisa
Sarlin and University of Jyväskylä

Cover
Drawing: Leena Härkönen

Jyväskylä University Printing House
and Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1995

Äidilleni Martta Suomalalle

*Sä tohdithan uskoa kauneuteen,
vaikk' arkinen painaa ies',
sa tohdithan kuin pisar' virran veen
läpi kallion purtaa ties'.*

ABSTRACT

Sarlin, Eeva-Liisa

The significance of self perception in the motivational orientation of Physical Education
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1995. 157 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health,

ISSN 0356-1070; 40)

ISBN 951-34-612-1

Summary

Diss.

The main aim of this study was to clarify, how significant self perception is for motivational orientation in Physical Education for the pupils of comprehensive school. The sectors of self perception are: self concept (perceived physical and school competence, social acceptance, appearance and self-worth) and the experiences from the programme of Physical Education. On the basis of Harter's competence motivation model, the model of daily Physical Education used in this study, was developed. Also the changes and stability of both self perception and motivational orientation in Physical Education during the comprehensive school was studied. The main group for the study were 188 sixth-grade pupils. The group of daily physical education ($n=57$) was formed by those who had attended the programme of daily Physical Education for at least two years. A mixed group ($n=65$) was formed by those pupils, who had attended daily programme for a shorter period of time, and the control group ($n=66$) were those who had not attended the programme at all. Furthermore, the connections between pupils' evaluations on the first, second, third, and ninth grade and the evaluations of the pupils on the sixth grade, were studied. The study was implemented as a field experiment in schools in Kajaani and Kuhmo. Self concept and the motivational orientation of Physical Education were studied by means of device, which Harter had developed appropriate for each phase of age, and with methods applied to suit Physical Education. Pupils' experiences of Physical Education were also continuously monitored by method suitable for a pupil's age. The stability of self concept was studied by means of correlations and Simplex-model. The significance of perceived physical competence was studied also by means of confirmatory factorial model (Lisrel-model). The results show that the physical competence perceived during the lower stage of comprehensive school is an important factor in the process of self concept, and it functions as a mediating factor in the development of positive self-worth. The results are hypothesis-oriented, i.e. if a pupil considers Physical Education important and perceives that he/she is good at it, his/her self-worth is good. A correctly implemented programme of daily Physical Education does have significance in this process. Physical Education is more important sector of self concept for the pupils of the lower stage than it is for the pupils on the ninth grade. Person's concept of oneself is established during the lower stage of comprehensive school, and during the grades 6-9 there are very few changes. It also can be stated that self concept – especially perceived physical competence, the significance of Physical Education, and the experiences from Physical Education – does have an effect on motivational orientation in Physical Education. When daily physical education makes a child feel him/herself competent in Physical Education, consider it important and experience positive impressions of success, can the development of intrinsic motivation of Physical Education be enhanced. The model developed is to the purpose and active also when further research and practical applications are considered.

Keywords: Harter's competence model; self-perception, motivational orientation, perceived competence and self worth, daily physical education, comprehensive school

ESIPUHE

Kiinnostus päivittäisen liikunnan toteuttamiseen peruskoulussa Suomessa sai alkunsa Australiaan suuntautuneella opintomat kallani 1984. Siellä oli mahdollisuus tutustua Etelä-Australiassa kehitettyyn Daily Physical Education -ohjelmaan ja sen seurantalutkimuksiin. Aloitin tutkimusprojektini selvittämällä päivittäisen liikunnan kokeiluja ja tutkimuksia (Sarlin 1987). Kansainvälisistä kokeiluista tehtyjen johtopäätösten perusteella kehitettiin päivittäisen liikunnan kokeilumalli. Kokeilutoiminta ja seurantalutkimus alkoi v. 1985 Kuhmossa ja on sittemmin laajentunut Kajaaniin. Kainuussa on vuosina 1985–93 kehitelty päivittäisen liikunnan opetusmalleja peruskouluun. Kehittely- ja kokeilutoiminnan ohessa on alusta alkaen tehty seurantalutkimusta.

Tutkimuksen käsitejärjestelmä perustuu Harterin (1985c) suoritusmotivaatiomalliin. Tutkija Taru Lintuselta saamani neuvon perusteella ryhdyin tutkimaan Harterin mallia ja soveltamaan sitä päivittäisen liikunnan kokeilun seurantaan. Koska Suomessa ei ole aikaisemmin käytetty Harterin mallia, päätin tarkistaa mallin olennaiset kohdat professori Susan Harterilta itseltään, ja tein sitä varten opintomatkan Denveriin keväällä 1989 (Sarlin 1989). Professori Harterin kanssa käymissäni keskusteluissa sain vastaukset kysymyksiini ja vahvistuksen teorialähtökohtien sopivuudesta tutkimukseeni.

Ensimmäisen ja toisen vuoden seurannan tuloksia on aiemmin esitelty Jyväskylän AIESEP:n kongressissa (Sarlin, Telama, Bovellan & Romppainen 1990), Indonesian tyttöjen ja naisten liikunnan kongressissa (Sarlin, Ihanainen, Leino & Pylkkänen 1989), Singaporen urheilupsykologian kongressissa (Sarlin, Telama, Bovellan & Romppainen 1989), Malagan olympiakongressissa (Sarlin 1992a) ja Petroskoin kansainvälisessä liikuntakongressissa (Sarlin 1993). Kokeilua ja seurantalutkimusta on kuvattu myös Liikunta & Tiede -lehdessä (Sarlin 1987; Sarlin, Ihanainen, Leino & Pylkkänen 1988; Sarlin, Alaraatikka & Suhonen 1990; Järvinen 1992; Ruuskanen 1993; Komulainen 1993).

Tässä tutkimuksessa esitellään kokeilun toisen kolmivuotiskauden (syyslukukaudesta 1988 kevätlukukauteen 1991) tuloksia ja yhtymäkohtia kokeilun aiempiin ja myöhempisiin vaiheisiin. Kokeilun kolmen ensimmäisen vuoden tuloksia on kuvattu lisensiaattityössäni (Sarlin 1992b). Tähän mennessä projektissa on valmistunut myös kahdeksan pro gradu -opinnäytetyötä. Opinnäytetöiden tekijät ovat olleet Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita, jotka ovat olleet tarmokkaita ja luotettavia tutkimusapulaisiani ja innostaneet minuakin eteenpäin väsymyksen hetkinäni. Tekeillä on lisäksi kolmen Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijan ja yhden Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen opiskelijan opinnäytetyöt. Valmiit opinnäytetyöt ovat seuraavat:

Ihanainen, T., Tolonen J. & Pylkkänen H.-K. (1987): Päivittäinen liikunnanopetus. Ensiluokkalaisten liikuntakokemuksien, motorisen kunnon ja taidon sekä koetun pätevyuden tarkastelua.

Bovellan, A.-K. & Romppainen, A.-M. (1988): Päivittäinen liikunta. Peruskoulun ala-asteen 2.-luokkalaisten minäkäsitys ja sen yhteydet opettajien ja vanhempien arviointeihin sekä motoriseen kuntoon ja taitoon.

Hukari, M. & Louhula, K. (1989): Päivittäinen liikunta. Liikuntaohjelman, liikuntaharrastuksen määrän ja liikuntamotivaation välisiä yhteyksiä 3.-luokkalaisilla.

Salmela, J. (1989): Päivittäinen liikunta. Kolmasluokkalaisten kokema pätevyys ja sosiaalinen tuki.

Alaraatikka, K. & Suhonen S. (1990): Päivittäinen liikunta. Motorisen kunnan ja taidon kehittyminen peruskoulun ala-asteen 1.-3. luokilla.

Antikainen, K. & Blomqvist-Lukkari R. (1993): Päivittäinen liikunta. 6.-luokkalaisten liikuntakokemusten, -asenteiden ja -motivaation yhteyksiä tavallisessa ja päivittäisessä liikunnanopetuksessa.

Aho, J. & Ruotsalainen, A. (1994): Peruskoulun 9.-luokkalaisten liikuntamotivaatio ja koululiikuntakokemukset.

Haapala, P. & Ryhänen, A. (1994): Yhdeksäsluokkalaisten telinevoimistelumuotivaatio.

Ohjaajani professori Risto Telaman sekä oman perheeni tuki ja apu on ollut yhdeksänvuotiselle projektille välttämätön edellytys. Professori Risto Telama on ollut jo kaksi vuosikymmentä opintojeni ohjaaja ja tukija, jonka merkitystä ei voi yliarvioida. Kotiväkeni Jaakko, Heli ja Tanja ovat koko ajan tukeneet tutkimustyötäni sekä henkisesti että konkreettisesti; heidän apunsa on ulottunut video-, tietokone- ja englanninkielen ongelmista aina kansainvälisten yhteyksien hoitamiseen ja rahoittamiseen saakka. Ystäväni ja kollegani Anneli Pönkkö on auttanut aina eteenpäin, kun väsymys on yllättänyt.

Projektin on tehnyt mahdolliseksi monipuolinen yhteistyö Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen, Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen sekä Kuhmon Kontion koulun ja Kajaanin Nakertajan koulun opettajien kanssa. Työpaikallani Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa professori Juhani Suorttin kannustava asenne on mahdollistanut aktiivisen tutkija- ja tutkimusyhteistyön. Aineiston käsittelyssä saamastani avusta kiitän Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksen henkilökuntaa, erityisesti laskentapyyntöni kerta toisensa jälkeen kärsivällisesti toteuttanutta suunnittelija Jukka Kesosta. Apulaisprofessori Esko Leskistä haluan kiittää Lisrel-mallien käyttöön perehdyttämisestä. Yliassistentti Marjatta Vanhalakka-Ruohoa ja professori Isto Ruoppilaa kiitän työni esitarkastuksesta. Tutkimuksen kieliasun on tarkistanut kasv. kand. Anneli Komulainen. Kainuun Liiton suojissa toiminut Kainuun liikunnan mallimaakuntaprojekti on mahdollistanut päivittäisten liikuntaohjelmien tuottamisen. Opetusministeriön avustukset ovat tehneet mahdolliseksi tutkimusvapaat ja siten edistäneet merkittävästi projektin toteutumista. Kiitän myös tutkimukseni hyväksymisestä *Studies in Sport, Physical Education and Health* sarjaan ja julkaisutoimen sihteerinä Kaarina Niemistä ja sarjan toimittajaa professori Juhani Kirjosta yhteistyöstä.

Projektin yhteyteen on muodostunut niin monipuolinen ja laaja tutkija- ja soveltajayhteisö, etten millään voi mainita kaikkia yhteistyökumppaneitani erikseen, vaan lausun kiitokseni koko yhteisölle, joka on tehnyt tämän kokeilun ja tutkimuksen mahdolliseksi.

Eeva-Liisa Sarlin
liikunnan didaktiikan lehtori

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
2	MINÄKÄSITYS HARTERIN MUKAAN	14
2.1	Harterin minäkäsitemistön taustaa	14
2.2	Harterin moniulotteinen minäkäsitysmalli	18
2.3	Koettu pätevyys ja itsearvostus Harterin minäkäsityksen ulottuvuuksina	21
2.3.1	Koettu fyysinen pätevyys	23
2.3.2	Koettu sosiaalinen pätevyys ja hyväksyntä	24
2.3.3	Koettu kognitiivinen pätevyys	25
2.3.4	Itsearvostus	25
2.3.5	Koetun pätevyyden ja yleisen itsearvostuksen väliset suhteet	26
2.4	Minäkäsityksen kehittyminen Harterin mukaan	30
2.5	Minäkäsityksen pysyvyys ja muuttuminen	36
2.6	Kasvatustekijöiden merkitys minäkäsityksen muodostumisessa	38
3	MINÄKOKEMUKSESTA LIKUNTA MOTIVAATIOON	43
3.1	Minäkokemus ja sisäinen motivaatio	43
3.2	Harterin suoritusmotivaatiomalli	46
3.3	Harterin suoritusmotivaatiokäsitteen sisältö	52
3.4	Liikuntamotivaation käsitteestä tässä tutkimuksessa	54
4.	LIKUNTA OHJELMIEN, MINÄKÄSITYKSEN JA LIKUNTA- KYKYISYYDEN YHTEYKSIÄ	57
4.1.	Liikuntaohjelmien vaikutus minäkäsityksen kehittymiseen	57
4.2.	Liikuntakykyisyyden ja minäkäsityksen väliset yhteydet	61
4.3	Päivittäisten liikuntaohjelmien taustaa ja lähtökohtia	62
4.4.	Minäkäsityksen ja liikuntamotivaation kehittäminen päivittäisen liikuntaohjelman avulla	64
5	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	67

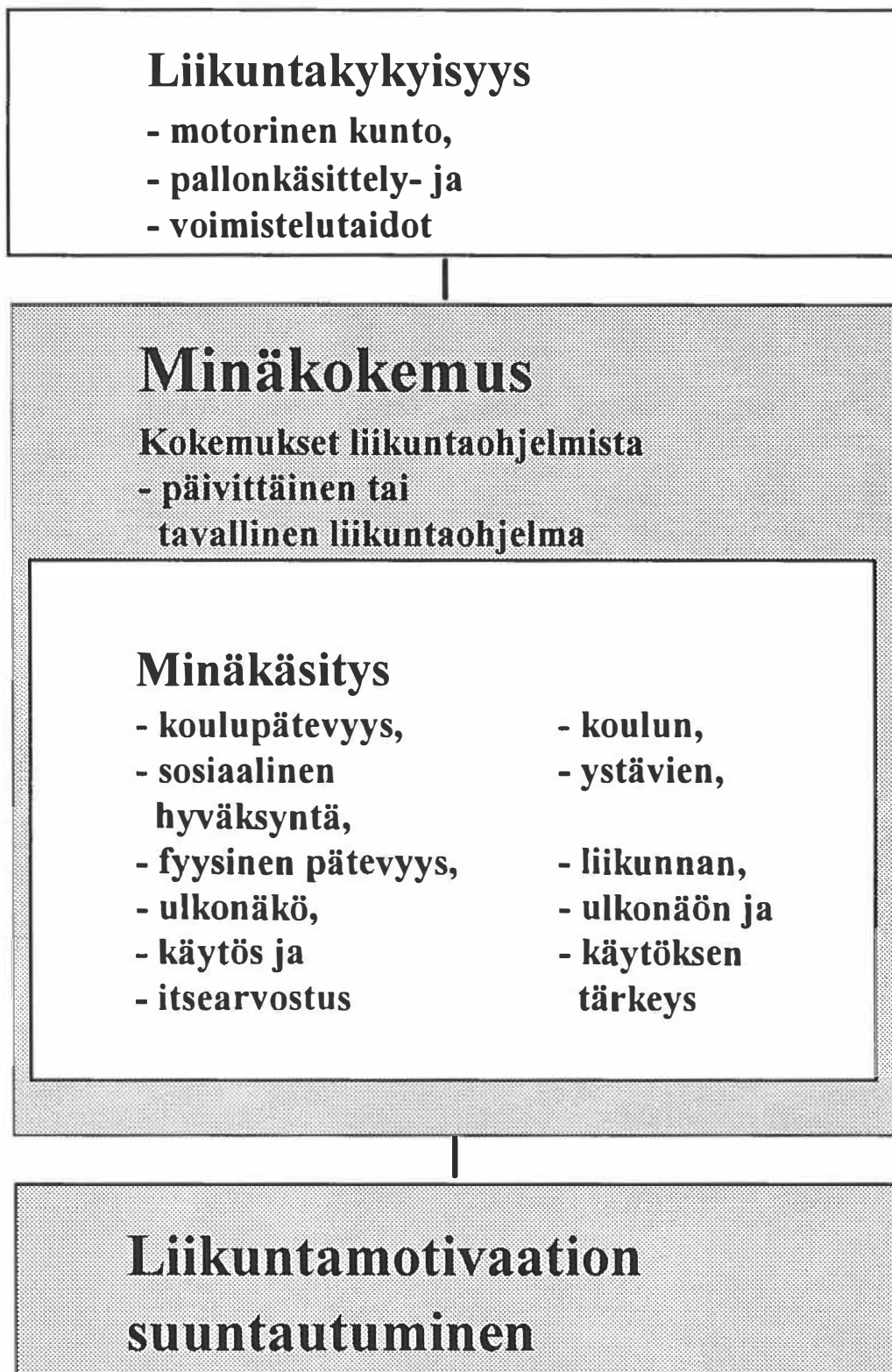
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	71
6.1.	Tutkimuksen kohdejoukko	71
6.2.	Tutkimusaineiston keruu	72
6.3	Tämän tutkimuksen päivittäinen liikuntaohjelma	73
6.4	Tutkimusmenetelmien kuvaus ja luotettavuustarkastelut	77
6.4.1.	Minäkäsitysmittari	77
6.4.2	Motivaatiomittari	81
6.5	Tilastolliset analyysimenetelmät	84
7	TULOKSET	86
7.1	Kuudesluokkalaisten minäkäsitysprofiilit	86
7.2	Minäkäsitysprofiilien muutokset peruskoulun aikana	87
7.3	Minäkäsityksen pysyvyys peruskoulun aikana	89
7.4	Minäkäsityksen eri osa-alueiden tärkeys	93
7.5	Yksittäisiä minäkäsitysprofiileja	94
7.6	Koetun fyysisen pätevyyden merkitys minäkäsitys- prosessissa	97
7.7	Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaatio	101
7.8	Liikuntamotivaation suuntautumisen muutokset kolmannesta kuudenteen luokkaan	102
7.9	Minäkokemuksen osa-alueiden yhteyksiä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla	103
8	POHDINTA	107
8.1	Empiirisen tutkimuksen tarkastelua	107
8.2	Tutkimuksen teoreettinen merkitys	113
8.3	Pedagogisia johtopäätöksiä	114
8.4	Jatkotutkimusaiheita	117
	SUMMARY	119
	LÄHTEET	123
	LIITTEET	135

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on osa laajempaa päivittäisen liikuntaohjelman kokeilun seurantatutkimusta. Päivittäisen liikuntaohjelman tarkoituksena on toisaalta ohjata lasta liikuntaan (liikuntaan kasvattaminen), toisaalta kehittää liikunnan avulla lapsen koko persoonallisuutta (liikunnan avulla kasvattaminen). Oppilaan persoonallisuuden eheytyminen ja mielenterveyden edistäminen on peruskoulun kokoava kasvatustavoite, ja positiivisen realistisen minäkäsityksen edistäminen on tärkeä osa persoonallisuuden kehitystä. Kainuun kokeilun tavoitteena oli antaa oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta ja kehittää heidän liikuntakykyisyyttään, minäkäsitystään ja liikuntamotivaatiotaan. Tutkimuksessa on kaksi pääaluetta: kehitetyn teoreettisen mallin todentaminen ja liikuntaohjelman merkityksen tutkimus kenttäkokeilun seurantana.

Harterin suoritusmotivaatiomalli on osoittautunut tarkoituksenmukaiseksi lähtökohdaksi kehitettävälle teoreettiselle mallille tällaisessa pitkäaikaisessa seurantaprojektissa monestakin syystä. Harter on 1970-luvulta alkaen tehnyt kehityspsykologista tutkimusta soveltaen erilaisia persoonallisuusteorioita, ensisijaisesti Jamesin (1963) ja Cooleyn (1902) näkemyksiä aikuisten minäteorioista, eri-ikäisten lasten teoreettiseen ja empiiriseen minätutkimukseen. Tässä tutkimusprojektissa lapset olivat 7–16-vuotiaita, joten lasten kehitys on välttämätöntä ottaa huomioon tutkimusotteessa ja -menetelmissä. Yksilöllisten tapausten kuvaamisessa Harterin tutkimuksen koetun pätevyyden osa-alueiden suhde näiden osa-alueiden tärkeyteen on antanut mielenkiintoisia hypoteeseja tutkimukselle. Lasten ja nuorten omat käsitykset ja kokemukset toimintojen vaikuttamista ovat keskeisiä pyrittäessä ymmärtämään käyttäytymisen suuntautumista.

Liikuntakykyisyyteen sisältyvät tässä työssä motorinen kunto, pallonkäsittely- ja voimistelutaidot. *Minäkäsityksellä* puolestaan tarkoitetaan Harterin (1985c) mukaisesti koettua pätevyyttä, sosiaalista hyväksyntää ja yleistä itsearvostusta. Kuviossa 1 on esitetty ne minäkäsitysprofiilin osa-alueet, jotka Harterin mukaan ovat tyypillisiä ja tärkeitä 8–12-vuotiaan moniulotteisessa minäkäsitysmallissa. *Liikuntamotivaatiolla* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa liikun-



KUVIO 1 Tutkimuksen käsitteet

takäyttäytymisen suuntautumista ja kykyä toimia tehokkaasti sisäistyneen motivaatiojärjestelmän pohjalta. Motivaation suuntautumisella (motivational orientation) tarkoitetaan Harteriin perustuen sisäisiä motivationaalisia ja sisäistettyjä informaationaalisia eli tiedollisia ulottuvuuksia. Motivationaalisia ulottuvuuksia ovat haasteellisuus, kiinnostus ja itsenäiset tehtävät. Tästä osa-alueesta käytetään nimitystä sisäinen motivaatio. Kognitiivis-informaationaalisia ulottuvuuksia ovat itsenäinen harkinta ja onnistumisen arviointi. Tästä osa-alueesta käytetään nimitystä sisäistetty motivaatio (on opittu koulupelin säännöt).

Tutkimuksessa selvitetään minäkokemuksen merkitystä liikuntakäyttäytymistä ohjaavana motivaatiotekijänä (kuvio 1). Minäkokemuksella tarkoitetaan kokemuksia omasta itsestä liikunnassa ja muussa toiminnassa sekä näiden pohjalta tehtyjä arviointeja. Minäkokemukseen kuuluvat minäkäsityksen lisäksi oppilaiden kokemukset erilaisista liikuntaohjelmista. Tarkoituksena on kuvata ja selvittää, mitkä tutkimuksen osa-alueista ovat voimakkaimmin yhteydessä sisäiseen tai/ja sisäistettyyn liikuntamotivaatioon. Olettamuksena on, että koettu fyysinen pätevyys ja liikunnan tärkeys ovat välittävinä tekijöinä mitattujen kunto- ja taitotekijöiden sekä itsearvostuksen ja liikuntamotivaation välillä, ts. liikuntaohjelman kokemusten oletetaan vaikuttavan kuntoon ja taitoon sekä koettuun fyysiseen pätevyyteen ja liikunnan arvostukseen ja sitä kautta itsearvostukseen ja sisäiseen liikuntamotivaatioon.

Tässä tutkimuksessa päivittäisen liikunnan teoreettisen viitekehyksen keskeisiä elementtejä ovat Harterin suoritusmotivaatiomallin osatekijät: haasteelliset tehtävät ja tavoitteet, positiivinen vahvistaminen, koettu sosiaalinen tuki, sisäinen mielihyvä ja palkkiot, pätevyiden kokemukset minäkäsityksen eri osa-alueilta ja näiden osa-alueiden tärkeys. Lisäksi päivittäisen liikunnan hypoteettiseen malliin kuuluvat kokemukset liikuntaohjelmasta ja liikuntakykyisyys. Teoreettista mallia on täydennetty ensisijaisesti Sonstroemilta (1991) saaduilla ohjeilla sekä Felkerin (1974) minäkäsitys- ja Robertsien (1992) motivaatiotutkimusten pohjalta tehdyillä lisäyksillä. Tämän tutkimuksen pääalueena on todentaa tutkimusmallia peruskoulun kuudesluokkalaisten keskuudessa. Lisäksi tarkastellaan malliin liittyvien käsitteiden pysyvyyttä ja muutoksia peruskoulun aikana. Harterin malli on keskeisenä teoriana ja pohjana koko tutkimusprojektille; muita näkemyksiä otetaan mukaan sikäli kuin ne jollain tavoin täydentävät tai selkeyttävät tätä perusmallia ja auttavat sen soveltamista liikuntakasvatustapahtumaan.

2 MINÄKÄSITYS HARTERIN MUKAAN

Tämän tutkimuksen minäkäsitemalli pohjautuu Harterin (1978; 1981a) suoriutumotivaatiomalliin, jossa koettu fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen pätevyys sekä yleinen itsearvostus nähdään tärkeinä itsearviointin ulottuvuuksina. Näiden itseä koskevien kokemusten pohjalta muodostuneiden käsitysten kokonaisuutta nimitetään minäkäsitysprofiiliksi. Itseä koskevien tietojen lisäksi siihen kuuluu arvioiva ja tunnepitoinen suhtautuminen itseen. Minäkäsitys on tässä tutkimuksessa osa minäkokemusta.

2.1 Harterin minäkäsitemallin taustaa

Minän merkitys käyttäytymisen yhtenä tärkeänä ja välittävänä osatekijänä on viime aikoina kiinnostanut tutkijoita entistä enemmän. Kehitysperspektiivi on hyväksytty lähtökohdaksi, sillä yksilöllisten erojen ymmärtämiseksi on välttämätöntä tuntea myös normatiiviset ikäsidonnaiset muutokset. Kun ihmisen käytöstä ennustetaan ja selitetään minäkäsitykseen liittyvänä tekijänä, on otettava huomioon kehityserot itsearviointien luonteessa, minäarviointien perustana olevat ulottuvuudet, eriyttämisen ja eheyttämisen aste minäsysteemin sisällä, yleisen itsearvostuksen tunteen ilmaantuminen ja moniulotteisen minän rakenne (Harter 1990b).

Yhä lisääntyvät todisteet (Damon & Hart 1982; Harter 1983 ja 1988b; Rosenberg 1979) vahvistavat sitä käsitystä, että itsearviointin luonne muuttuu konkreettisesta käyttäytymisen kuvailusta abstraktimpaan psykologiseen sisällön kuvailuun. Nämä muutokset itsekuvailun luonteessa ovat selvästi suhteessa kognitiivisten kykyjen kehittymiseen lapsuuden ja nuoruuden aikana. Piaget'n kognitiivisen kehityksen vaiheet muodostavat viitekehyksen näiden muutosten käsitteellistämiseksi. Esioperationaalisen vaiheen aikana lapsi kykenee kuvaamaan vain havaittavia käytöksen tai luonteen piirteitä antaen mieluummin tarkkoja esimerkkejä kuin yleistyksiä itsestään. Siksi pieni lapsi ku-

vailee käyttäytymistaitoja (esim. osaan juosta nopeasti), fyysisiä ominaisuuksia (minulla on vaaleat hiukset), mieltymyksiä (minä pidän pizzasta), omaisuutta (minulla on keltainen kissa) ja jäsenyyttä johonkin ryhmään (minä olen tyttö). Rosenberg (1979) vertaa pientä lasta väestötieteilijään ja radikaaliin behavioristiin: lapsen itsekuvailut ovat niitä luonteenpiirteitä, joita ulkopuolinen havainnoitsijakin voi nähdä.

Konkreettien operaatioiden ilmaantuessa keskilapsuudessa siirrytään ulkoisesti havaittavista ominaisuuksista käsitteellisempiin itsehavaintoihin. Tällaiset piirteiden luokittelut (esim. fiksu, ystävällinen, avulias, hyvännäköinen, suosittu) edustavat vaihetta, jolloin pystytään tekemään jo vähän korkeamman tason yleistyksiä itsestä. Siksi jotkut erityiset osa-alueet (esim. luonnontiede, yhteiskuntaoppi ja kielet) saattavat johtaa lapsen siihen johtopäätökseen, että hän on fiksu. Kyky kuunnella, tarjota apua tai jakaa omaisuutta saattaa antaa lapselle kuvan, että hän on ystävällinen. Tässä vaiheessa on edistytty sille tasolle, että yksilö kykenee järjestelemään havainnoitavia ominaisuuksia kognitiivisiksi käsitteiksi itsestään. Sisäistymisprosessi kehittyy keskilapsuudessa samaan aikaan, kun sosiaaliset prosessit alkavat hallita minäkuvaa. (Harter 1990a.)

Nuoruusiässä kuvailuihin liittyy psykologisia abstraktioita itsestä uskomusten, toiveiden, tunteiden ja motiivien muodossa. Nuori saattaa kuvailla itseään herkäksi, ailahtelevaiseksi, itsetietoiseksi, tunteikkaaksi, vastenmieliseksi, suvaitsevaiseksi, sisäänpäinkääntyneeksi. Formaalisten operaatioiden ajatteluprosessien myötä nuoret voivat nyt integroida piirteitä (esim. iloinen ja masentunut) korkeamman tason abstraktioihin itsestään (esim. oikullinen). Jotta voi pitää itseään "herkkänä", pitää pystyä yhdistämään piirteitä kuten ystävällinen, ymmärtäväinen ja huolehtiva. Nämä abstraktit piirteet itsestä, omista ominaisuuksista, edustavat hypoteettisia rakenteita nuoren minästä ja vaativat siksi enemmän päätelmiä piilevistä ominaisuuksista kuin lasten minäkuvailut. (Harter 1990a.)

Tyypillisimmät muutosten merkit siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen liittyvät itsearviointeissa siihen, millaisena tekijänä käyttäytymisessä itsearviointi nähdään. Se on vaikeasti tutkittavissa erityisesti silloin, kun itsearviointi nähdään Harterin (1988c) tavoin käyttäytymistä välillisesti selittävänä tekijänä. Tällöin on tärkeää määritellä, mitä kaikkea itsekuvailuun ja käsityksiin itsestä kuuluu. Persoonallisuutta käsiteltäessä itsearviointien piirteitä pidetään usein hyvin vakaina. Sitä vastoin kognitiivisen psykologian näkökulmasta tarkasteltuna voidaan katsoa, että vanhempi lapsi kykenee tekemään enemmän yleistyksiä itsestään pitemmälle edistyneen kognitiivisen kehityksen ansiosta. Kuitenkaan nämä ominaisuudet eivät välttämättä ole kovin pysyviä ja vakaita ajan ja paikan suhteen. Siksi käsitteen määrittely kussakin tapauksessa on erittäin tärkeää; esimerkiksi vanhemmat lapset voivat joissakin tilanteissa pitää itseään fiksuina, urheilullisina ja suosittuina, mutta eivät toisissa tilanteissa. Lisäksi he voivat kuvailla olosuhteita, joissa he voivat muuttua tulevaisuudessa (esim. tulla fiksummiksi tai tyhmemmiksi). (Harter 1990a.)

Harter (1988a) tutki lapsia pyytämällä heitä samaistumaan erilaisiin piirteiden yhdistelmiin ja arvioimaan, kuinka fiksuksi tai tyhmäksi he tuntevat itsensä erilaisissa tilanteissa ja kuinka he muuttuvat tulevaisuudessa. Lapset hyväksyvät vaihtelun eri tilanteissa (minän säilyttäminen puuttuu) ja muutoksen mahdollisuudet. Joidenkin lasten mielestä muutokset johtuvat lähinnä

ulkoisten tekijöiden muuttumisesta: reaktiot sosiaalisessa ympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin saattavat aiheuttaa sen, että tuntee itsensä tyhmemmäksi tai fiksummaksi. Toiset lapset pitävät muutosten syynä sisäisiä tekijöitä ja näkevät omat ponnistelunsa, halunsa ja motivaationsa ratkaisevana syynä kasvavaan tai vähenevään fiksuuteen. Näillä tuloksilla on selviä yhtymäkohtia Dweckin (Dweck & Elliot 1983) saamiin tuloksiin, joiden mukaan joillakin lapsilla ponnistelut saavat aikaan muutoksia, kun taas toiset lapset olettavat, että älykkyys on vakaa ja muutoksia ei tapahdu.

Jamesin (1963) mukaan minässä on aineellinen (keho, omistaminen), sosiaalinen (suhteet, roolit, persoonallisuus) ja henkinen (omatunto, ajatukset, psykologiset mekanismit) osa. Minä jakaantuu toiminnallisesti kokijaminään, subjektiin (I), ja minään oman tiedostamisen kohteena, objektiin (Me). Pysyvä minäidentiteetti johtuu Jamesin mukaan subjektiminän jatkuvuudentunteesta. Tahdonalaisuuden kehittyminen on olennaisinta subjektiminää, ja minän ydin muodostuu subjektin kehitysprosessissa. Subjekti ei ole koskaan täydellisesti arvioitavissa eikä sitä voi suoraan tutkia. (Aho 1987, 3; Burns 1982, 15–16; Damon & Hart 1982, 841–845.)

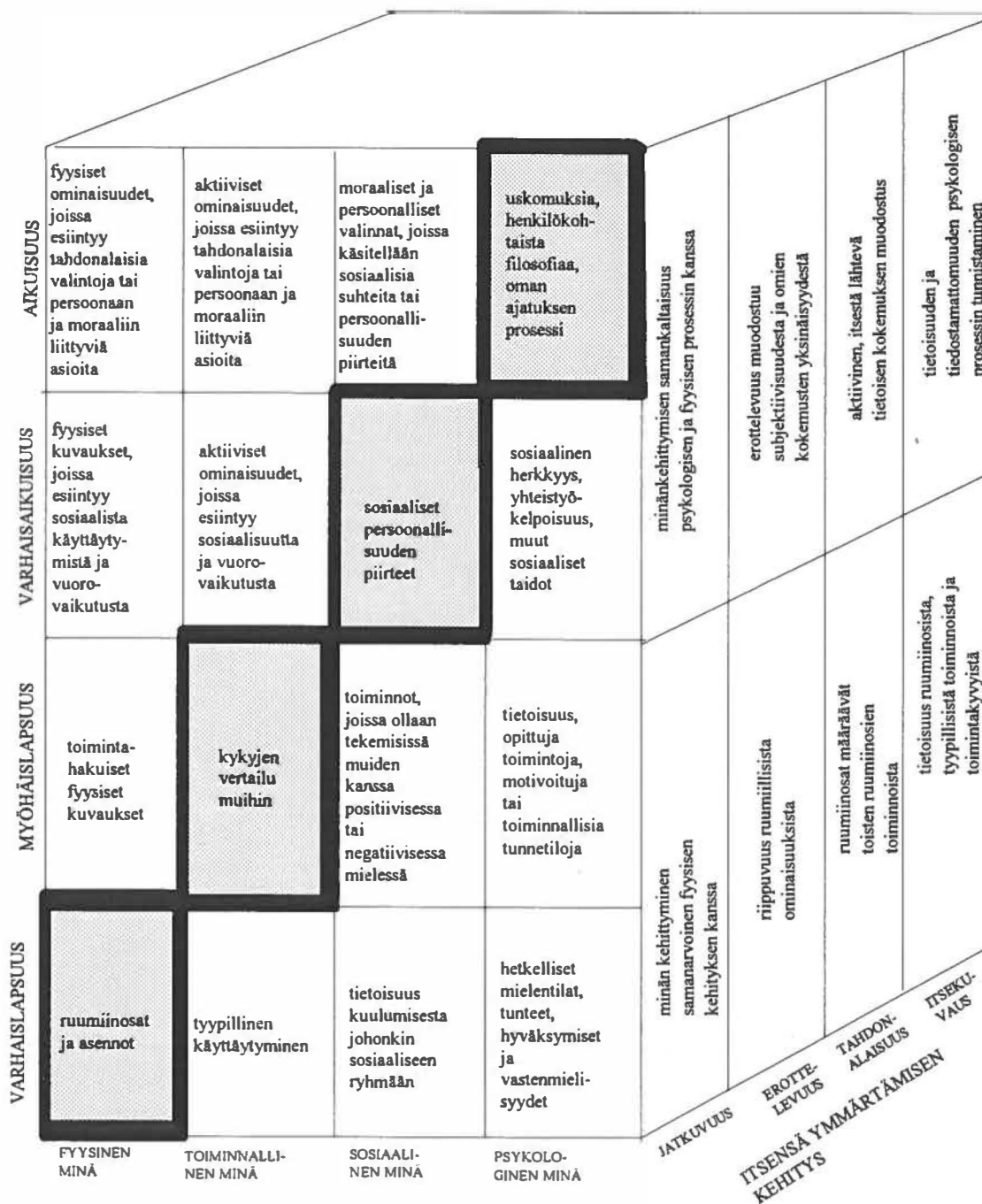
Damon ja Hart (1982) ovat koonneet yhteenvedon minän kehittämisestä (kuvio 2). Yhteenvedossaan he ovat noudattaneet Jamesin rakennemallia. Kuvio esittää hyvin sekä subjekti- että objektiminän kehittämisessä tapahtuvia muutoksia. Kuution syvyyslaatikot esittävät subjektiminää ja kuution etusivun laatikot objektiminää. Etusivu on jaettu objektiivisen minän neljään osaluueeseen: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja psykologiseen. Pysytysuunnassa laatikot kuvaavat eri alueiden kehittymistä ikäkausittain, ja tummennetut laatikot etusivulla kuvaavat kullekin ikäkaudelle keskeistä kehityksen aluetta. Kaikissa ikävaiheissa yksilöllä on jonkinlainen tietoisuus jokaisesta neljästä objektiivisen minän alueesta, mutta tietoisuus voi olla kehityksen alkuvaiheessa hyvinkin pinnallista tai alkeellista.

I-subjektiminä tulkitsee kokemuksia. Näissä tulkinnoissa on tietty jatkuvuus ja pysyvyys, ja niille on ominaista se, että ihminen kokee itsensä erilliseksi, omaleimaiseksi persoonaksi. Tahdonalaisuus näissä kokemuksissa on sitä, että ihminen voi itse määrätä ja olla tietoinen siitä. Tahdonalaisuuden, erottelevuuden, jatkuvuuden ja itsekuvaamisen kehitys on liukuvaa eikä etene tasolta toiselle kuten objektiminän kehitys. Kuutiomuoto mallissa kuvaa objekti- ja subjektiminän kehittymisen vuorovaikutusta.

Damon ja Hart (1982, 859) tekivät yhteenvetonsa perusteella seuraavat johtopäätökset minän kehittämisessä tapahtuvista muutoksista:

1. Muutoksen suunta on fyysisestä psyykkiseen.
2. Pysyvien sosiaalisten persoonallisuuden piirteiden luonnehdinta ilmaantuu minäarviointeihin.
3. Tahdonalaisuus ja tietoisuus itsestä lisääntyy.
4. Minän eri alueet integroituvat ja kehittyvät käsitteelliseksi minäsysteemiksi.

Damon ja Hart uskovat päädimension olevan muutoksen fyysisestä minästä psyykkiseen minään. Tämän tutkimuksen kannalta on merkittävää havaita fyysisen alueen tärkeys; fyysinen, sosiaalinen ja toiminnallinen minäkäsitys pysyvät tärkeinä vielä senkin jälkeen, kun psyykkiset itsensä ymmärtämisen osa-alueet ovat jo pitkälle kehittyneet.



KUVIO 2 Objektiminän ja subjektiminän kehitys Jamesin teorian pohjalta (Damon & Hart 1982)

Jamesin teoriaan pohjautuva Damonin ja Hartin kuutiomalli on vaikuttanut Harterin näkemyksiin minäkäsityksen kehityksestä. Harterin käyttämä itsearvostuksen käsite pohjautuu niin ikään Jamesin teoriaan. Itsearvostus on yksilön itsestään tekemä arviointi, jolla on yhteyttä ihanneminaan eli siihen tavoitteeseen, johon henkilö pyrkii ja vertaa itseään. Sen mukaan itsearvostus voidaan määritellä menestyksen ja kunnianhimoisten pyrkimysten suhteeksi (Harter 1985b, 55):

$$\text{itsearvostus} = \frac{\text{menestys}}{\text{kunnianhimoiset pyrkimykset}}$$

Kunnianhimoiset pyrkimykset ovat ihanneminaan liittyviä joko yleisesti hyväksytyjä tai yksilöllisiä tavoitteita. Harter toteaa, että kokemukset ja todellisuus on pyrittävä saamaan sopusointuun ihanneminaan kanssa. (Harter 1985b, 55.)

Jamesin mukaan kokonaisvaltaisen itsetunnon perusta on siinä, kuinka yksilö painottaa tiettyjä pätevyyden osa-alueita. Yksilön käsitys omasta arvostaan ei muodostu pätevyyksien arviointien keskiarvosta vaan edellä kuvatun suhteen mukaan itsetunto on kunkin osa-alueen pätevyyden eli onnistumisten kokemusten suhde siihen tasoon, minkä arvon yksilö omien pyrkimystensä ja luulojensa perusteella antaa kullekin osa-alueelle. Tästä vertauskuvallisesta suhteesta James päätteli, että jos yksilön käsitys omasta pätevyydestään (= menestymisen taso) on yhdenmukainen sen kanssa, miten "harras halu" hänellä on menestymiseen tällä alueella, on hänellä hyvä itsetunto. James teki päätelmiään aikuisista ja Harter on kehittänyt tätä mallia edelleen eri ikävaiheisiin soveltuvaksi. (Harter 1990a, 74.)

Tämän tutkimuksen minän käsite nojautuu Harterin (1990a) kautta Jamesin teoriaan, mutta empiirinen tutkimus voidaan Harterin mukaan kohdistaa vain objektiminaan; Jamesin käsitykset ovatkin hyvin yleisluonteisia ja abstrakteja eikä niitä ole todennettu empiirisesti.

2.2 Harterin moniulotteinen minäkäsitysmalli

Harterin teoreettisissa tarkasteluissa on lähtökohtana monipuolinen, kokonaisvaltainen käsitys minästä. Harter (1983, 366–367) toteaa, että tarkasteltaessa itsetuntoa (self-esteem) teoreettisena käsitteenä on helppo hyväksyä sen kokonaisvaltainen interaktiivinen luonne, johon kuuluu itsearvostus (self-worth), minäkuva (self-image) ja itsekunnioitus (self-regard). Käsitteitä self-worth ja self-esteem voi Harterin mukaan (Sarlin 1989) käyttää myös samaa merkitsevinä:

There's no difference between the expressions. Many models are in the researchers' heads, but not in the kids' minds. Theorists versus "normal people"; people don't think with models, the theorists qualify their thinking with them.

Kaikkiin edellä oleviin käsitteisiin liittyy Harterin (1990a, 69–70) mukaan affektiivinen, kognitiivinen ja evaluatiivinen komponentti. Näitä käsitteitä on useimmiten tutkittu yksiulotteisina kaikki elämäntilanteet ja tunteet käsittävinä kokonaisuuksina. Coopersmithin (1967) mukaan minä on yksiulotteinen rakenne, eli yksilön itsearviointit voidaan yhdistää samanarvoisina yhteen summaksi, joka kuvaa sitten yksilön minää. Tällaista yksiulotteista käsitystä (ks. kuvio 3A) on ankarasti kritisoitu siitä, että siinä ei ole mahdollisuutta erilaisiin itsearviointeihin eri elämänalueilla, joten se hämärtää eri osa-alueiden merkitystä. On mahdollista, että esim. koululaiset, jotka ovat suosittuja kavereiden keskuudessa, voivat kokea itsensä huonoiksi koulutehtävissä. Pelkkä yleisarvio, ns. yleinen itsearvostus, voi antaa väärän kuvan. (Fox 1988a ja 1988b.)

Tutkittaessa minäkäsitystä empiirisesti tulisi löytää käsitteitä, jotka ovat helpommin operationaalistettavissa kuin käsitteet self-worth ja self-esteem. Harterin mukaan (Sarlin 1989) minäkäsityksestä voidaan tutkia sen tiedostettuja osa-alueita käyttämällä apuna pätevyys-käsitettä, joka on operationaalinen käsite. Tällöin voidaan tutkia objektiminän eräitä alueita, tiedostettuja pätevyyden kokemuksia. Harterin näkemystä kuvaa minäkäsityksen moniulotteinen malli (kuvio 3B), jossa on yleinen itsearvostus keskeisenä ja johon lisäksi liittyy pätevyyden arviointia eri osa-alueilla, esim. fyysisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella alueella. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä konkreettisempia ja eriytymättömämpiä osa-alueet ovat. Pätevyyden kokemukset ovat lapsilla myös hyvin tilannekohtaisia. Ne liittyvät esim. koulu- tai urheilu-suorituksiin. Toinen oppilas voi olla hyvä matematiikassa ja pitää itseään päteväksi kognitiivisella alueella; toinen voi olla hyvä liikunnassa ja myös kokea itsensä siinä päteväksi. Näin ollen eri alueita, niiden merkitystä ja vaikutusta yleiseen itsearvostukseen pitää voida tutkia toisaalta erikseen ja toisaalta selvittämällä niiden yhteyksiä toisiinsa.

Moniulotteinen malli hyväksyy sen idean, että arvioinnit eri osa-alueilla muodostavat itsearviointiprofiileja. Profiilit muodostetaan niistä osa-alueista, joiden kokemuksia kussakin ikävaiheessa pidetään merkityksellisinä. Harterin malliin sisältyy Rosenbergin (1979) tapaan käsitys kokonaisvaltaisesta itsearvostuksesta, joka ilmenee erillisenä, tiedostettuna ja tutkittavana vasta keskilapsuudessa. Se on kokonaisvaltainen itsearviointi, jonka yksilö antaa itselleen omasta arvostaan persoonana. Harterin moniulotteinen malli on siis kahden näkökulman integraatio, johon kuuluu yhtä hyvin kokonaisvaltainen itsearvostus kuin pätevyyden arviot eri osa-alueilla ja niiden arvostus. (Harter 1990a, 69.)

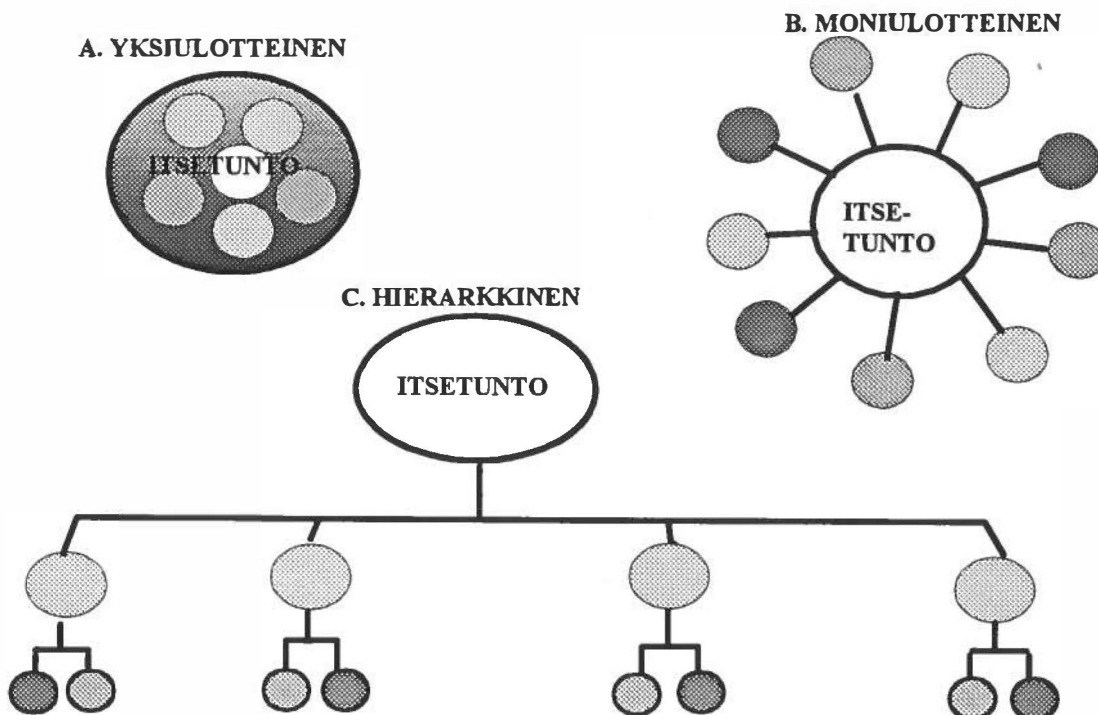
Harterin (1979, 1982a, 1982b, 1983, 1985c, 1986a) mukaan minäkäsityksen eri osa-alueilla voi olla vaihtelua sekä suhteessa siihen, miten paljon niihin sisältyy arviointia ja vertailua, että siihen, miten tärkeitä ne ovat yksilölle. Yleinen itsearvostus ei ole osa-alueiden summa, vaan se on sisäistä olemusta, jota voidaan arvioida suoraan ja erillään muista alueista keskilapsuudesta (n. kahdeksanvuotiaista) alkaen. Yleistä itsearvostusta ei siis voida ennustaa suoraan siltä pohjalta, kuinka lapset arvioivat itseään eri osa-alueilla. Harterin minäkäsityksessä onkin kaksi eri prosessia. Toisessa lapset arvioivat itseään erillisillä pätevyyden alueilla (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen) ja toisessa lapset arvioivat itseään kokonaisvaltaisesti (yleisen itsearvostuksen alue). Vasta molempien prosessien kuvauksella saadaan järjestäytynyt ja moniosai-

nen kokonaiskuva yksilön minäkäsityksestä.

Harter ei halua hierarkisoida arvioitavia pätevyyden osa-alueita ja yleisiä itsearvostusta ylä- ja alakäsitteiksi (ks. kuvio 3C). Hänen mukaansa hierarkkiset mallit (esim. Shavelson, Hubner & Stanton 1976) auttavat ymmärtämään minäjärjestelmän mahdollisia ulottuvuuksia, mutta ne eivät ole loogisia rakennelmia niistä tekijöistä, jotka määräävät minäkäsityksen muodostumisen. (Harter 1992.)

Yhteenvedon Harterin minäkäsityksestä voidaan todeta, että teoreettisena käsitteenä siihen sisältyvät seuraavat seikat:

- * Minä koetaan ainutlaatuiseksi, järjestäytyneeksi, erilliseksi kokonaisuudeksi.
- * Minäkäsitykseen kuuluu sekä tietoisia että tiedostamattomia tekijöitä ja motiiveja.
- * Minäkäsitykseen sisältyy pätevyyden kokemista ja itsearviointia fyysisellä, kognitiivisella, sosiaalisella ja yleisellä alueella.
- * Minäkäsitys on kehittyvä prosessi, joka muovautuu ympäristötekijöiden – mm. kasvatus- ja opetustekijöiden – vaikutuksesta, mutta jossa ydin on vakaa ja pysyvä ja nopeita muutoksia ehkäisevä.



KUVIO 3 Erilaisia itsearvostuksen rakennemalleja (Fox 1988b, 248)

Harter käyttää pätevyyden itsearviointinista nimitystä koettu pätevyys (perceived competence). Harterin moniulotteinen malli on hyödyllinen tarkastelutapa liikuntatieteen tutkimuksessa, koska sen avulla on mahdollista tutkia koettua fyysistä pätevyyttä ja sen yhteyttä yleiseen itsearvostukseen ja mitattuun (actual) fyysiseen pätevyyteen. Lähtökohtana on, että on tärkeää selvittää nimenomaan koettu fyysinen pätevyys, koska se ennustaa paremmin itsearvostusta kuin mitattu fyysinen pätevyys; tässä mielessä on siis tärkeämpää tutkia, mikä on koettua kuin mikä on todellista.

2.3 Koettu pätevyys ja itsearvostus Harterin minäkäsityksen ulottuvuuksina

Useisiin minän moniulotteisiin malleihin sisältyy pätevyyden käsite (esim. Coopersmith 1967; Shavelson ym. 1976). Myös White (1959) painottaa motivaatiomallissaan pätevyyden kokemusten merkitystä lapsen itsetunnon kehittymiselle. Eräissä empiirisissä mittareissa on ollut pätevyyden arviointia yhtenä osa-alueena (esim. Coopersmith 1967; Piers & Harris 1964), mutta arvioinnit eivät ole olleet selvästi eriytettävissä osa-alueittain (Harter 1985b, 55–56).

Harter on tutkimuksissaan päätenyt siihen, että lasten on helpompi arvioida pätevyyttään eri alueilla kuin yleistä suhtautumista itseensä. Harterin mukaan hänen minäkäsitysmallinsa osa-alueet (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen alue) on todettu empiirisissä mittauksissa tietyissä ikävaiheissa eriytyviksi. Sisältöalueita tulee eriytymisen myötä lisää joka ikävaiheessa. (Harter 1985b.)

Pätevyyden itsearvioinnin mahdollisuudet laajentuvat iän myötä. Kehitykselliset erot koetun pätevyyden alueiden ja yleisen itsearvostuksen arvioinnissa ilmenivät Harterin ja Piken (1984) tutkiessa eri-ikäisiä lapsia ja nuoria. 4–7-vuotiaat eivät pystyneet erottamaan eri pätevyyden alueita toisistaan. Keskilapsuudessa minän käsitysrakenne muuttuu: eriytyneitä osa-alueita tulee lisää ja kyky tehdä käsitteellisellä tasolla arviointia omasta arvosta kehittyy. Yli kahdeksanvuotiaat kykenivät arvioimaan itseään erikseen viidellä pätevyyden alueella sekä kuvaamaan tunteitaan ja yleistä itseensä suhtautumista.

Nuoruusiässä itsearvioinnin osa-alueet eriytyvät lisää ja mukaan tulee tämänikäisille tärkeinä osa-alueina työhön, "sydänystäviin", sukupuolisuhteisiin sekä käyttäytymisen moraalisaantoihin liittyviä käsityksiä. Kognitiivisen kehitystason yhteyttä arvioinnin kehittymiseen tukee Harterin tutkimus henkisesti kehitysvammaisten nuorten parissa: he olivat älykkyydeltään 4–7-vuotiaiden tasolla ja arvioivat itseään samoin kuin tämänikäiset terveet lapset. (Harter 1986a, 144.)

Koetun pätevyyden osa-alueiden yhteyksiä tarkasteltaessa 8–12-vuotiailla huomattavin keskinäinen yhteys ilmeni Harterin tutkimuksissa fyysisen pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän kesken ($r = .46-.58$). Tämä osoitti sitä, että ala-asteen oppilaiden suosio toveripiirissä on yhteydessä liikunnallisiin taitoihin. (Harter 1982b, 92.) Suomalaisissakin tutkimuksissa on fyysisellä suoriutumisella todettu olevan merkitystä tavoiteltaessa tovereiden hyväksyntää (Lintunen, Rahkila, Silvennoinen & Österback 1984b). Siten voidaan olettaa fyysisen pätevyyden kehittymisellä olevan merkitystä yleisen itsearvostuksen kehittymiselle. Koetun kognitiivisen pätevyyden yhteys koettuun sosiaaliseen hyväksyntään oli Harterin tutkimuksissa heikompi ($r = .26-.45$) kuin fyysisen alueen yhteys. Yleinen itsearvostus korreloi kaikkiin koetun pätevyyden osa-alueisiin kohtalaisen voimakkaasti ($r = .40-.58$); pätevyyden kokemuksilla näyttää siis olevan yhteyttä yleiseen itsensä arvioimiseen. (Harter 1982b, 92.)

Harter (1982b) tutki myös koetun pätevyyden realistisuutta eri-ikäisillä lapsilla ($n = 341$) ja pyrki siten määrittelemään pätevyys-käsitteen sisältöä. Oppilaiden koetun pätevyyden realistisuutta tutkittiin vertaamalla oppilaiden arviointeja itsestään opettajien arviointeihin samoilta alueilta. Kognitiivisella

alueella oppilaiden ja opettajien arviointien väliset korrelaatiot olivat kolmannella luokalla (kahdeksanvuotiailla) .28, neljännellä luokalla .32, viidennellä .50, kuudennella .55 ja seitsemännellä .31. Oppilaat siirtyvät yläasteelle (junior high school) kuudennen luokan jälkeen ja koulun vaihto vaikuttaa opettajien ja oppilaiden arviointien välisten yhteyksien heikkenemiseen. Sen jälkeen arvioinnit muuttuvat jälleen entistäkin realistisemmiksi, sillä kahdeksannella luokalla korrelaatio oli .66 ja yhdeksännellä .73. Samat oppilaat testattiin myös standardoiduilla lukemisen, kielenoppimisen ja matematiikan testeillä, minkä jälkeen laskettiin korrelaatiot mitattujen tulosten ja oppilaiden arvioiden välille. Korrelaatiot luokka-asteittain olivat seuraavat: kolmas .27, neljäs .40, viides .45, kuudes .45, seitsemäs .29, kahdeksas .44 ja yhdeksäs .54. Oppilaiden kyky arvioida kognitiivista pätevyyttään paranee iän myötä. Opettajat katsoivat kykenevänsä arvioimaan luotettavimmin ja johdonmukaisimmin kognitiivista aluetta, jonka arvioinnissa kouluarvosanat ovat tukena.

Koetun sosiaalisen hyväksynnän realistisuutta ovat tutkineet Wheeler ja Ladd (1982, 803–805). Opettajat arvioivat kolmas–viidesluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia taitoja ja toverisuhteita, ja oppilaat arvioivat itseään. Verrattaessa arviointeja huomattiin, että oppilaiden arvioinnit lähestyivät opettajien arviointeja luokkatason noustessa. Tämän perusteella oletettiin, että koettu sosiaalinen pätevyys realisoituu iän myötä. Harterin (1982b, 93) mukaan koetun sosiaalisen pätevyyden ja sosiometrisellä testillä (Roster and Rating Scale) tehtyjen mittauksen korrelaatiot ovat neljäs-, viides- ja kuudesluokkalaisilla keskimäärin .59.

Harterin (1985b, 94) mukaan luokanopettajien mielestä oppilaiden fyysistä pätevyyttä on vaikea arvioida luotettavasti. Hänen tutkimuksissaan luokanopettajien arviot korreloivat .41–.43 oppilaiden arvioihin. Liikunnanopettajien arviot kuudennelta luokalta korreloivat .62 oppilaiden arvioihin.

Tämän projektin aikaisemmissa vaiheissa tutkittiin luokanopettajien arvioiden korrelaatiota standarditesteillä mitattuun liikuntakykyisyyteen. Se oli peruskoulun toisluokkalaisilla pojilla .58–.75 ja tytöillä .37–.57. Oppilaiden oma käsitys liikuntakykyisyydestään korreloi vain .37 mitattuun liikuntakykyisyyteen. (Sarlin, Telama, Bovellan & Romppainen 1989.)

Weissin, Bredemeierin ja Shewchukin (1986) tutkimuksissa kolmas–kuudesluokkalaisten käsitykset voimistelun-, uinti- ja baseballtaidoistaan korreloivat .48 (voimistelu), .44 (uinti) ja .02 (baseball) opettajan arviointeihin ko. alueiden taidoista. Jos tutkimuksen opettajien arvioiden oletetaan olleen realistisia, voidaan todeta, että lasten käsitys omista taidoistaan riippuu paitsi iästä myös liikuntalajista.

Bovellan ja Romppainen (1988, 14) ovat koonneet Harterin (1985b, 66–74; 1986b, 154–167) tutkimuksista kuvauksen korkean ja matalan itsearvostuksen omaavasta oppilaasta:

Lapsi, jolla on korkea itsearvostus

- * kokee itsensä suhteellisen päteväksi fyysisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella pätevyyden alueella,
- * kykenee määrittämään tietyn alueen tärkeyden itselleen ja pitää tärkeinä niitä alueita, joissa menestyy, ja suhtautuu varauksellisesti heikosti menestyviin; pätevyyden kokeminen ja niiden tärkeyden arvioinnit ovat siis yhdenmukaiset,
- * arvioi itsensä yleisesti samalla tavalla kuin opettaja,

- * ottaa enemmän vastuuta menestymisestään kuin epäonnistumisestaan,
- * osaa valita sopivan tasoisia tehtäviä kykyihinsä nähden,
- * on tyytyväinen itseensä sellaisena kuin on,
- * on motivoitunut koulunkäyntiin,
- * saa paljon positiivista kannustusta ja palautetta ympäristöltään.

Lapsi, jolla on alhainen itsearvostus

- * kokee itsensä pätemättömäksi,
- * ei osaa arvioida heikosti menestyvien alueiden tärkeyttä itselleen,
- * yli- tai aliarvioi itsensä suhteessa opettajan arviointeihin; minäkäsitys on yleensä epärealistinen,
- * tuntee olevansa vastuussa sekä onnistumisestaan että epäonnistumisestaan; it-sesuojelumekanismit eivät ole riittävästi ja tarkoituksenmukaisesti kehittyneet,
- * valitsee liian helppoja tehtäviä kykyihinsä nähden,
- * kokee itsensä riittämättömäksi ihmiseksi, mikä ilmenee heikkona motivaationa koulutyöhön.

Yhteenvedosta voidaan todeta, että pätevyyden kokemukset ja arvioinnin realistisuus ovat yhteydessä itsearvostuksen laatuun.

2.3.1 Koettu fyysinen pätevyys

Harterin (1979, 88) mukaan koettu pätevyys fyysisellä alueella sisältää pätevyiden kokemukset sekä liikunnassa/urheilussa että peleissä ja leikeissä. Taitoon ja kuntoon liittyvien itsearviointien lisäksi koettuun fyysiseen pätevyyteen voidaan sisällyttää myös kokemukset omasta kehosta (Lintunen ym. 1984b, 224).

Harterin teoriaan pohjautuvaa koetun fyysisen pätevyyden käsitettä on Sarlinin (1992b) tutkimuksessa täydennetty ja selkeytetty. Suomalaisista tutkimuksista löytyy monia termejä kuvaamaan koettua fyysistä pätevyyttä. Lintunen (1988; Lintunen ym. 1984a ja 1984b) käyttää fyysistä minäkäsitystä ja koettua fyysistä pätevyyttä synonyymeina. Käsitteeseen voi sisältyä kehon kuva (body image) tai – kuten tässä tutkimuksessa – siinä voidaan painottaa fyysistä pätevyyttä (competence) evaluatiivisena "mitä osaan" -käsitteenä.

Tässä tutkimuksessa koetulla fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi lapsi itse arvioi omaa kuntoaan, taitoaan, fyysisiä ominaisuuksiaan ja suoriutumistaan liikunnassa. Samaa tarkoittavana rinnakkaisilmaisuna voidaan käyttää myös käsitteitä fyysinen minäkäsitys, koettu liikunnallinen pätevyys tai koettu liikunnallinen minäkäsitys.

Fyysisen minän erottaminen muusta ympäristöstä on yksilön kehityksen alkuvaiheen tapahtuma (Pölkki 1978a, 15). Fyysinen minäkäsitys on perusta yleisen minäkäsityksen syntymiselle (Aggestedt & Tebelius 1977, 153, 156–157). Alle 7-vuotiaana lapsi uskoo, että minä on osa ruumista. Lapsi erottaa itsensä toisista fyysisten ominaisuuksien mukaan (Broughton 1978). Kuten minäkäsityksen kehitystä kuvattaessa esitettiin, lapset kuvaavat itseään lapsuudessa konkreettisilla toiminnoilla ja taidoilla.

Myöhäislapsuudessa lapset voivat vertailla fyysisiä ominaisuuksiaan liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla oppilas joutuu näyttämään kehollaan, mitä osaa, jolloin fyysinen minäkäsitys on koetuksella. Jos oppilas saa omasta kehostaan, taidoistaan ja kunnostaan myönteisiä kokemuksia ja positiivista vah-

vistusta, tämä vaikuttaa positiivisesti fyysiseen minäkäsitykseen. Jos taas oppilas kokee itsensä epävarmaksi, vaikutus on negatiivinen. (Aggestedt & Tebelius 1977, 158, 305.)

Fyysisen minäkäsityksen tutkimuksissa on todettu, että ala-asteen (7–12-vuotiailla) oppilailla on yleensä myönteinen käsitys fyysisistä ominaisuuksistaan. Tyttöillä on havaittu alhaisempia fyysisen minäkäsityksen arvoja kuin pojilla. (Ahlgren 1983, 46; Clifford 1971; Harter 1982a ja 1982b; Ihanainen ym. 1987; Lintunen ym. 1984b; Mäkitalo, Silvennoinen & Törmänen 1987, 134; Ulrich 1987, 61.) Minäkäsitys heikkenee ja realisoituu kouluvuosien aikana. Oppilaiden käsitykset omista fyysisistä kyvyistään säilyvät 7–12-vuotiaana positiivisina, vaikka pistemäärät alenevatkin. Aggestedt ja Tebelius (1977, 206, 274–278) olettavat pistemäärien alenemisen johtuvan minäkäsityksen realisoinnista.

Urheilutoiminnoissa ei koeta niin paljon negatiivisia kokemuksia kuin kognitiivisessa kouluoppimisessa (Harter 1980b). Jos näitä positiivisia liikuntakokemuksia voidaan antaa enemmän koulutunneilla, voisi olettaa, että koettu fyysinen pätevyys säilyisi realistisen positiivisena. Kouluiässä pätevyyden kokeminen on tärkeää itsearvostukselle ja psyykkiselle hyvinvoinnille (Lintunen ym. 1986).

Rauste-von Wright (1981, 1–2) on tutkinut 11–18-vuotiaiden tyttöjen ja poikien tyytyväisyyttä kehoonsa. Hänen mukaansa tyytyväisyys oman kehon osiin on tärkeää fyysisen minäkäsityksen muodostumiselle. Fyysinen minäkäsitys tulee hänen mukaansa tietoisuuteen murrosiässä, jolloin nuoren kehossa tapahtuu muutoksia. Tällöin fyysiseen minäkäsitykseen kuuluvat olennaisena osana kehon ominaisuudet. Alle murrosikäisillä fyysisen minäkäsityksen painopiste lienee enemmän toiminnallisissa tekijöissä kuin kehon ominaisuuksissa. Tosin tällaisia tutkimuksia lasten fyysisen minäkäsityksen rakenteesta ei ole tehty. Rauste-von Wrightin tutkimuksen mukaan suomalaiset tytöt ovat poikia tyytymättömämpiä ulkonäköönsä, mikä kävi ilmi myös Lintusen (1993) tutkiessa 11–15-vuotiaita tyttöjä ja poikia.

Lasten koettua fyysisistä pätevyyttä voidaan arvioida kysymällä esimerkiksi sitä, onko lapsi mielestään nopea–hidas, vahva–heikko ja hyvä–huono liikunnassa. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä konkreettisempia ja tilannekohtaisempia arviot ovat. Yli kahdeksanvuotiailla tietoinen arviointitaito on kehittynyt siten, että koetun fyysisen pätevyyden kuvauksiin voi liittyä sosiaalista vertailua, esim. "olenko muita parempi urheilussa?", "olenko tyytyväinen ulkonäköni?" ja "ovatko nämä seikat minulle tärkeitä?". Sonstroemin (Sonstroem & Morgan 1989) mukaan arvio omasta fyysisestä kunnosta, koettu fyysinen pätevyys, on välittävä tekijä todellisen mitattavissa olevan kunnan ja itsearvostuksen välillä.

2.3.2 Koettu sosiaalinen pätevyys ja hyväksyntä

Koetun sosiaalisen pätevyyden ja hyväksynnän alue sisältää käsityksen itsestä suhteessa kaveripiiriin ja luokkaan. Se on lapsen käsitys omasta suosiostaan, asemastaan, käyttäytymisestään ja tärkeydestään kaveripiirissä ja luokassa. (Harter 1979, 1.) Sosiaalinen minäkäsitys muodostuu aina suhteessa muihin, tietyn vertailun ja arvioinnin tuloksena. On mahdollista, että yksilöllä on

monta sosiaalista minää niiden roolien mukaan, joita hänellä on yhteiskunnassa. (Albrecht, Thomas & Chadwick 1980, 28.)

Koettu sosiaalinen pätevyys on Harterin (1982b, 94) mukaan yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyYTEEN. Urheilujoukkueessa olevilla oli Harterin mukaan muita korkeammat pistemäärät sekä koetun sosiaalisen pätevyYden että koetun fyysisen pätevyYden alueilla. Bormanin ja Kurdekin (1984) tutkimuksessa aktiivisesti liikuntaan osallistuvat kokivat itsensä sosiaalisesti pätevämmiksi kuin liikuntaa harrastamattomat.

Tässä tutkimuksessa koetulla sosiaalisella pätevyYdellä tarkoitetaan Harterin (1979, 1) tavoin lapsen kokemuksia suosiostaan, asemastaan, käyttäytymisestään ja tärkeydestään tovereiden keskuudessa ja luokassa.

Koettua sosiaalista pätevyYttä voidaan kuvata esim. seuraavilla tekijöillä: "pidetäänkö minusta?", "onko minulla paljon ystäviä?" ja "olenko minä tärkeä luokkatovereilleni?".

2.3.3 Koettu kognitiivinen pätevyys

Harterin (1979, 1) mukaan koettu kognitiivinen pätevyys käsittää lapsen kokemukset osaamisestaan tiedollisella alueella. KoulupätevyYdestä kertovat menestyminen koulutehtävissä ja tehtävien suorittamisnopeus. Koetusta kognitiivisesta pätevyYdestä kertovat myös lapsen kokemukset omasta älykkyydestään ja muististaan. Kognitiivisen tiedon jakajana koululla on tärkeä rooli lapsen kognitiivisen pätevyYden kehittäjänä tai heikentäjänä. Harterin (1980b) mukaan koulukokemukset nykyajan amerikkalaisessa koulussa ovat masentavampia kuin kokemukset urheilun alueella. Myös Suomessa heikosti menestyvistä lapsista 60 % kokee, että heitä masennetaan koulussa ja että he ovat opettajan mielestä huonoja oppilaita (Korpinen 1987).

Tässä tutkimuksessa koetulla kognitiivisella pätevyYdellä eli koulupätevyYdellä tarkoitetaan lapsen kokemuksia ja arvostuksia tiedollisesta osaamisestaan koulussa.

Lapsen kokemaa kognitiivista pätevyYttä voidaan kuvata esim. seuraavilla asioilla (Harter 1982b, 91): "olenko hyvä koulutyössä?", "olenko yhtä älykäs kuin toiset?", "muistanko asioita helposti?" ja "ymmärränkö, mitä opettaja sanoo?".

2.3.4 Itsearvostus

Harter (1982b, 88) käyttää itsearvostuksesta termiä self-worth ja on sitä mieltä, että myös self-esteem-termiä voi käyttää samassa tarkoituksessa. Harterin (1979, 1-2) mukaan yleinen itsearvostus on minäkäsityksen osa-alue, jolla ei tarkoiteta spesifejä taitoja. Hänen käsityksensä itsearvostuksesta pohjautuu toisaalta Jamesin (1963) ja toisaalta Cooleyn (1902) näkemyksiin. Kun Jamesin mukaan kokonaisvaltaisen minän perusta ja alkuperä on pätevyYden arvioinneissa, niin Cooleyn mukaan primäärinä voidaan pitää sosiaalista tekijää, erityisesti yksilölle tärkeiden henkilöiden asenteita. Harterin mukaan moniulotteiseen minäkäsitysmalliin (kuvio 3B) kuuluu kokonaisvaltainen itsearvostuksen käsite, johon vaikuttavat toisistaan riippumattomina nämä kaksi rakennet-

ta. Itsearvostus on arvio itsestä persoonana. Harterin kokonaisvaltaisen itsearvostuksen käsitteistö on yhdenmukainen Rosenbergin näkemysten kanssa. Hänen mukaansa itsearvostuksen kehittymistä voidaan tukea ja siihen vaikuttavat sosiaaliset tekijät. (Harter 1990a, 69, 72, 74.)

Harterin (1985b) mukaan itsearvostus on yksilön menestyksen ja tavoitteellisten yritysten suhde. Rosenbergin (1965, 30–31) mukaan itsearvostus on positiivinen tai negatiivinen asenne minään. Coopersmith (1967) määrittelee itsearvostuksen Harterin (1979, 2) tavoin yksilön henkilökohtaisen arvon arviointina. Kaplan (1975, 10) pitää itsearvostusta universaalina motiivina, joka hallitsee yksilön motivaatiojärjestelmää. Mayberryn (1986, 3) mukaan yleistä itsearvostusta kuvaa yksilön tyytyväisyyden tunne. Burns (1979, 57) pitää minäkäsitystä ja itsearvostusta henkilön arvioituina positiivisina tai negatiivisina uskomuksina itsestään. McCobyn (1980, 272) mukaan minäkäsitys on monimuotoinen verkosto asenteita tai uskomuksia ja itsearvostus on tämän verkoston yksi osa. Combs (1981) ei käytä lainkaan termiä itsearvostus. Kuvaillaan minäkäsityksen rakennetta hän kuitenkin käyttää termejä rakastettu, pidetty ja hyväksyttävä, jotka tavallisesti liitetään itsearvostukseen.

Pienet lapset eivät kykene tietoisesti arvioimaan itseään persoonana. Tämä ei missään tapauksessa tarkoita sitä, että lapsilla ei olisi itsearvostuksen tunnetta. Kyse on vain siitä, että lasten kognitiivinen kehitys mahdollistaa itsearvostuksen verbalisoinnin vasta noin kahdeksan vuoden iässä. (Harter 1990a, 70.) Selvittääkseen pienten lasten itsearvostuskäsitettä Haltivanger (1989) ja Harter (1990a) ovat tutkineet lastentarhanopettajien arviointeja ja observointeja ja päätyneet siihen, että pienten lasten hyvään itsetuntoon liittyvät aktiiviset luottamuksen ilmaisut, uteliaisuus, aloitekykyisyys, itsenäisyys ja muutoksen ja stressin sietokyky.

Tässä tutkimuksessa itsearvostus tarkoittaa Harterin (1979, 1–2) määritelmien mukaisesti lapsen affektiivista ja evaluatiivista arviota omasta itsestään, tyytyväisyyttä itseensä, itsensä arvostamista ja hyväksymistä.

Lapsen itsearvostusta kuvaavat esim. seuraavat asiat: "olenko minä hyvä?", "olenko minä onnellinen?", "haluanko pysyä tällaisena kuin olen?", "olenko iloinen vai surullinen?" ja "olenko tyytyväinen itseeni?".

2.3.5 Koetun pätevyyden ja yleisen itsearvostuksen väliset suhteet

Harter (1985c ja 1987) on tutkinut koetun pätevyyden eri alueiden ja yleisen itsearvostuksen välisiä yhteyksiä ja havainnut pätevyyden kokemuksilla olevan merkitystä yleiselle itsearvostukselle enemmän silloin, kun ko. pätevyyden aluetta pidetään tärkeänä. Tutkittuaan näitä yhteyksiä ja minäkäsitysprofiileja lapsilla Harter havaitsi, että koetun pätevyyden profiilit suhteessa itsearvostuksen tasoon vaihtelevat. Hän palasi tällöin Jamesin (1963) lähtökohtiin ja alkoi tutkia empiirisesti määritelmää, jonka mukaan itsearvostus on menestyksen ja kunnianhimoisten pyrkimysten suhde.

Harter (1987) operationaalisti näitä käsitteitä lähtien siitä hypoteesista, että jos yksilön kunnianhimoiset pyrkimykset ylittävät koetun menestymisen, siitä seuraa matala itsearvostuksen taso. Harter laati hypoteesin, jonka mukaan Jamesin alkuperäistä pyrkimykset-käsitettä operationaalistettiin tärkeyden (importance) käsitteellä ja menestys-käsitettä pätevyyden (competence)

käsitteellä. Lasten itsearviointeista niillä koetun pätevyyden osa-alueilla, joita he pitivät tärkeinä, laskettiin tärkeiden suhde koettuun pätevyyteen, discrepancy-pisteet, joista käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä diskrepanssipisteet. Diskrepanssi (ristiriita) -käsite kuvaa suhdetta pätevyyden kokemusten ja osa-alueiden tärkeiden välillä. Tämä käsite osoittautui minäkäsitysprofiilia selittäväksi tekijäksi. Menetelmä on tarkemmin kuvattu tämän tutkimuksen empiirisessä osassa ja Harterin 8–12-vuotiaiden minäkäsitysmittarin ohjekirjassa (Harter 1985c).

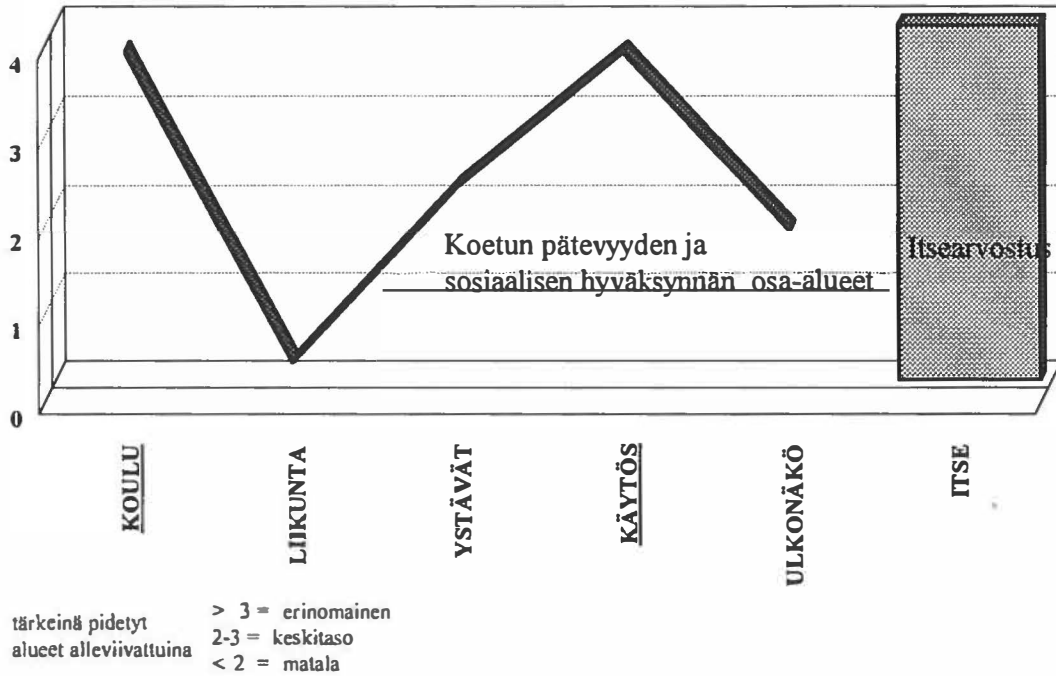
Olettamuksena näiden käsitteiden välisissä suhteissa on se, että mitä negatiivisemmat diskrepanssipisteet ovat, sitä alhaisempi on itsearvostuksen taso, ts. jos lapsi pitää itseään huonona sellaisilla osa-alueilla, jotka ovat hänelle tärkeitä, hänen itsearvostuksensa on heikko. Jos taas ristiriitaa osa-alueen arvostuksen/tärkeiden ja koetun pätevyyden välillä ei ilmene, jolloin diskrepanssipisteet ovat lähellä nollaa, itsearvostus on hyvä. (Harter 1990a, 77.)

Kuvioissa 4A–4D esitetään neljän yli kahdeksanvuotiaan lapsen minäkäsitysprofiilit (Harter 1987). Lasten A ja B itsearvostus on samalla tasolla (tumma pylväs reunassa), mutta koetun pätevyyden profiilikuvat ovat täysin erilaisia. Lapsi A tuntee itsensä hyvin päteväksi kognitiivisella koulutehtävien alueella, mutta huonoksi urheilussa, kun taas lapsi B pitää itseään hyvänä urheilussa ja huonona kognitiivisissa koulusuorituksissa. Lapsella C on selvästi korkeammat itsearvostuspisteet kuin lapsella D, vaikka koetun pätevyyden profiilit ovat lähes samanlaiset. Selitys löytyi, kun tutkittiin, miten tärkeinä lapset pitävät eri osa-alueita, ja laskettiin sitten pätevyys- ja tärkeys-pisteiden suhteet eli diskrepanssipisteet. Koska lapsi A pitää itseään päteväksi sekä koulusuoritusten että käyttäytymisen alueella ja nämä alueet ovat hänelle tärkeitä, hänen itsearvostuksensa on korkea. Lapselle B tärkeitä alueita ovat urheilu, ulkonäkö ja sosiaaliset suhteet, joilla hän kokee itsensä päteväksi, ja näin ollen niillä on merkitystä hänen itsearvostukselleen. Lapsi C puolestaan arvostaa sosiaalista hyväksyntää ja ulkonäköä ja myös pitää itseään näillä alueilla hyvänä, joten niillä on merkitystä hänen positiiviselle itsearvostukselleen. Sen sijaan lapsi D pitää tärkeinä koulu- ja urheilusuorituksia, joissa hän on mielestään huono. Näin ollen hänen itsearvostuksensa kärsii.

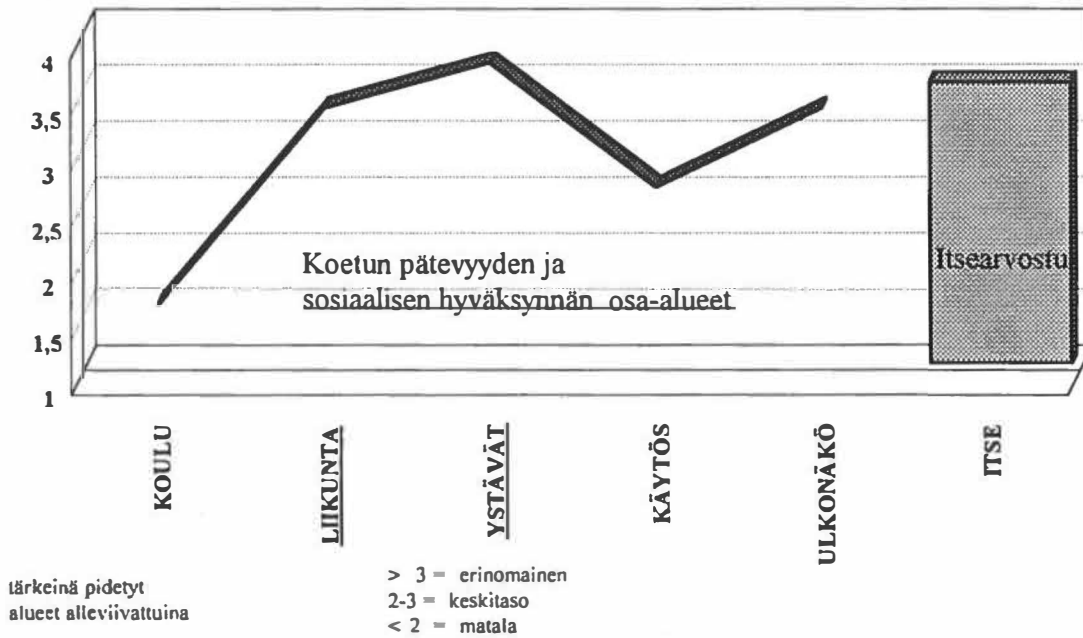
Harter (1990b) on tutkinut myös sitä, mitkä osa-alueet ovat eniten yhteydessä itsearvostukseen peruskoulun 2.–5. luokalla (Yhdysvalloissa 3.–6. luokalla) ja 5.–7. luokalla (Yhdysvalloissa 6.–8. luokalla). Tutkimus osoitti, että kummassakin ikäryhmässä itsearvostukseen korreloi vahvimmin ulkonäkö. Sosiaalinen hyväksyntä oli seuraavana, ja sen merkitys lisääntyi vanhempien oppilaiden ryhmässä. Nuoremmilla lapsilla muiden osa-alueiden kuin ulkonäön yhteydet itsearvostukseen olivat samalla tasolla. On huomattava, että tulosta ei sellaisenaan voi yleistää yksilötasolle, vaan näitä tekijöitä on tärkeää tutkia tapauskohtaisina.

Nämä löydökset herättävät kysymyksiä amerikkalaisen kulttuurin lasten ja nuorten arvoista, ja onkin mielenkiintoista selvittää näitä yhteyksiä suomalaisten lasten keskuudessa. Elokuvat, videot, televisio ja lehdet ruokkivat fyysisten piirteiden tärkeyttä, kuten viehättävää ulkonäköä ja muodikasta vaate-tusta. Näyttää siltä, että Yhdysvalloissa ulkonäkö vaikuttaa paitsi lasten myös nuorten ja aikuisten itsearvostukseen. Harter (1990a, 81) kysyykin, onko olemassa sellainen "ulkoinen minä", joka vaikuttaa "sisäiseen minään".

Minäkäsitysprofili
Lapsi A



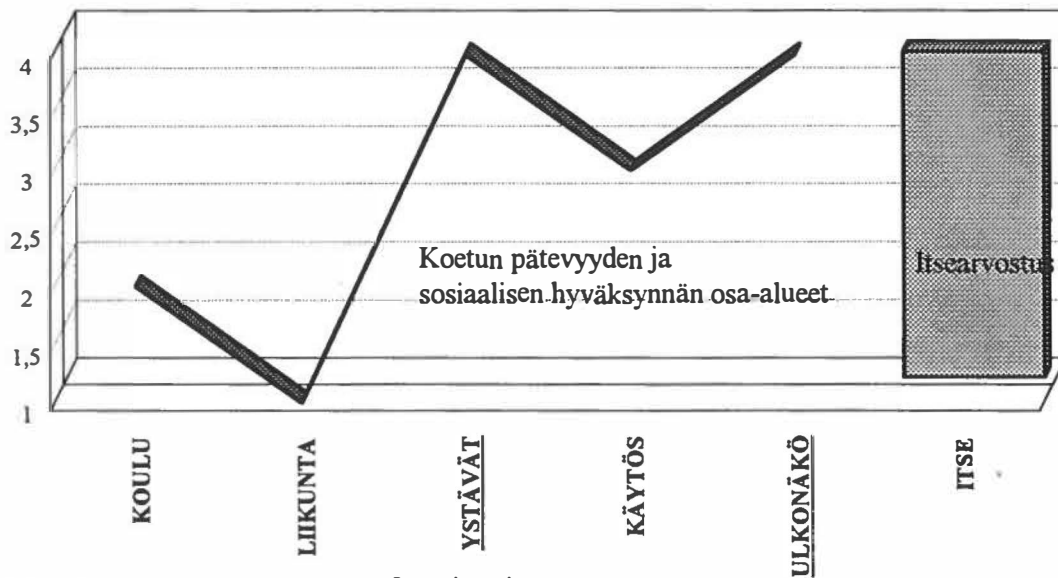
Minäkäsitysprofili
Lapsi B



KUVIO 4A ja 4B Lasten A ja B minäkäsitysprofiilit, jotka kuvaavat spesifien alueiden ja itsearvostuksen välistä suhdetta (Harter 1987)

Minäkäsitysprofili

Lapsi C

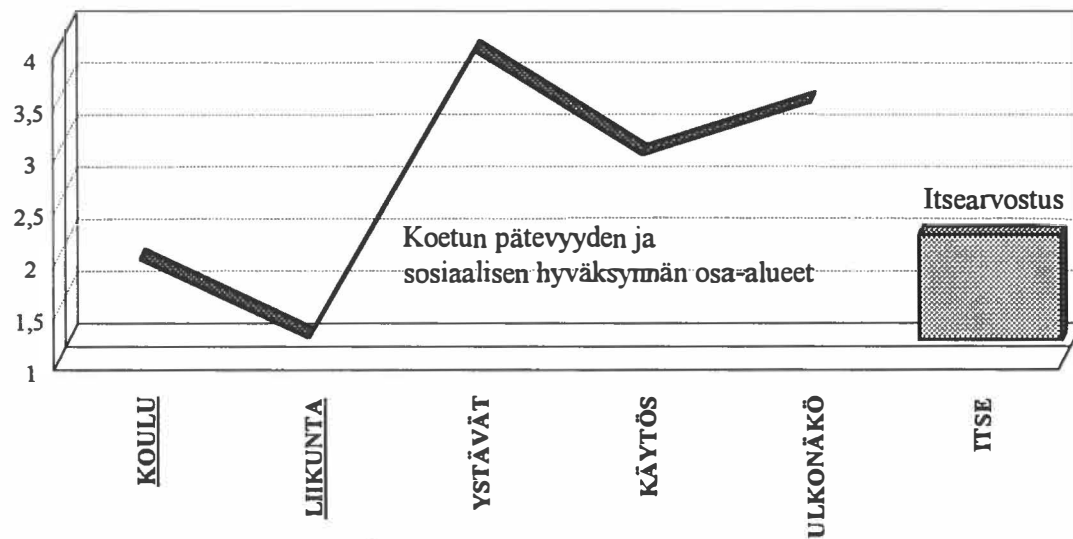


tärkeinä pidetyt
alueet alleviivattuina

> 3 = erinomainen
2-3 = keskitaso
< 2 = matala

Minäkäsitysprofili

Lapsi D



tärkeinä pidetyt
alueet alleviivattuina

> 3 = erinomainen
2-3 = keskitaso
< 2 = matala

KUVIOT 4C ja 4D Lasten C ja D minäkäsitysprofiliit, jotka kuvaavat spesifien alueiden ja itsearvostuksen välistä suhdetta (Harter 1987)

Harterin (1987) mukaan näyttää siltä, että matalan itsearvostuksen omaava yksilö ei osaa väheksyä niiden alueiden tärkeyttä, joilla hän on huono. Sen sijaan korkean itsearvostuksen omaava yksilö osaa jättää vähemmälle huomiolle ne osa-alueet, joilla hän on huono. Harter tutki tätä havaintoa koetun pätevyyyden eri alueilla esittämällä lapsille tarinan ja tutkimalla vastauksia lopussa esitettyihin valintakysymyksiin. Seuraava esimerkki on urheilun alueelta (Harter 1987):

Julie and Soccer team: When the school year started, Julie decided that she really wanted to be on the girls' soccer team. It was something that was IMPORTANT for her to do. She joined the team, but she soon learned that she was *not* very good at soccer. She knew she didn't play well and other kids and the coach knew it too. No one thought she would get much better, either. Finally Julie had to make a decision. Which decision do you think she made:

_____ She decided that soccer was *not that important* after all and thought about quitting the team.

_____ She decided that soccer was *still important* and that she would stay on the team, even though she was not good.

Tulokset osoittivat, että korkean itsearvostuksen omaavat lapset valitsivat ensimmäisen vaihtoehdon ja pitivät näin yllä positiivisia tunteita itsestään. Sen sijaan matalan itsearvostuksen omaavat lapset eivät osanneet valita sellaisia ratkaisuja, jotka olisivat ylläpitäneet tai antaneet positiivisia kokemuksia.

Vaikka näistä tutkimuksista voisi tehdä loogisia päätelmiä, että itsetuntoa voidaan lisätä pienentämällä diskrepanssisuhdetta, joko vähentämällä asian merkitystä tai lisäämällä pätevyyyden tunnetta, todellisuudessa alhaisen itsetunnon korjaaminen on erittäin vaikeaa.

Kasvattajien tulisi siis löytää keinoja siihen, ettei itsetunto pääse alenemaan. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on, että eri osa-alueiden merkitys muuttuu iän myötä. Mayberry (1986, 53–54) on tutkinut Harterin mallia käyttäen 3.–8.-luokkalaisten (vastaa Suomessa 2.–7.-luokkalaisia) arviointeja eri osa-alueiden tärkeydestä ja havainnut, että samalla kun urheilun merkitys vähenee, muiden koulusuoritusten, sosiaalisen hyväksynnän ja ulkonäön merkitys lisääntyy kouluvuosien myötä. Urheilun merkitys on siis alaluokilla suurimmillaan. Mayberry totesi myös, että pojille urheilu on tärkeämpää kuin tytöille. Jotta lapset saisivat tällöin vahvan perustan positiiviselle itsetunnolle, tulisi heidän saada paljon positiivisia kokemuksia nimenomaan urheilun kautta myös koulussa. Erityisesti niille, jotka eivät muista koulusuorituksista saa positiivisia kokemuksia, voitaisiin tämän tärkeän osa-alueen avulla rakentaa positiivista minäkäsityksen perustaa.

2.4 Minäkäsityksen kehittyminen Harterin mukaan

Harter (1983) on tutkinut minäkäsityksen muuttumista lapsilla ja todennut sen olevan yhteydessä lapsen kehitykseen. Harterin malli lapsen kehittymises-

tä perustuu toisaalta Fischerin (1980) kognitiiviseen kehitysteoriaan ja Selmanin (1980) malliin ja toisaalta pitkäaikaisiin empiirisiin tutkimuksiin. Harter yhdistää malliinsa Jamesin (1963) teorian lisäksi Cooleyn (1902) ajatuksia "looking glass self" -periaatteesta, jossa korostetaan yksilölle tärkeiden henkilöiden vaikutusta minän kehittymiseen. Kun kognitiivinen kehitys tekee mahdolliseksi tietyn tason minäarvioinnit, lapselle läheiset ja tärkeät henkilöt voivat joko tukea tai haitata tätä kehitystä (Harter 1990a, 71–72).

Harterin mallin mukaan kehityksessä voidaan havaita neljä eri vaihetta, joissa kussakin on kaksi tasoa. Toinen taso on kussakin vaiheessa aina ensimmäistä eriytyneempi. Kehitys etenee konkreettisesta abstraktimpaan suuntaan. Harter ei rajaa kehitysvaiheita tarkasti iän suhteen, mutta yhtymäkohtia Piaget'n kausiin on selvästi havaittavissa. Harterin ensimmäinen vaihe vastaa Piaget'n esioperationaalista kautta (n. 1,5-vuotiaista 7–8-vuotiaisiin). Toinen vaihe vastaa konkreettisten operaatioiden vaihetta (7–8-vuotiaista n. 12-vuotiaisiin). Harterin kolmas vaihe vastaa formaalisten operaatioiden alkuvaihetta (yli 12-vuotiaat) ja neljäs vaihe sen loppuvaihetta nuoruusiän aikana (Harter 1983, 294–295, 305–309).

Kehitystä tapahtuu näiden vaiheiden kautta viidellä sisältöalueella. Seuraavassa on kuvattu sisältöalueet ja esimerkki kultakin alueelta:

1. Fyysiset ominaisuudet: koko, ikä, sukupuoli, ulkonäkö.
Esimerkki: "Olen älykäs, koska olen jo näin iso."
 2. Käyttäytyminen: toiminnat, taidot, mieltymykset.
Esimerkki: Lapsi luettelee aakkoset todistukseksi älykkyydestään.
- Psykologiset ulottuvuudet:
3. Tunteet: tunnetilat, mielialat.
Esimerkki: Lapsi tuntee mielihyvää hyvistä kouluosaavutuksista.
 4. Motivaatiot: kokemukset omista aikomuksista, "miksi"-kokemukset.
Esimerkki: Lapsi pystyy ilmaisemaan ne motiivit, jotka ohjaavat hänen käyttäytymistään.
 5. Kognitiivinen alue: asenteet, ajatusten luonne, teoriat ja kognitiiviset rakenteet.
Esimerkki: Yksilö osaa loogisesti ratkaista itseensä liittyviä ongelmia ja tehdä niiden perusteella päätelmiä.

Ensimmäiset sisältöalueet kuvaavat fyysisiä piirteitä ja käyttäytymistä, ja kehityksen myötä tulevat mukaan psyykkisten piirteiden kuvaukset. Aiemmat sisältöalueet säilyvät mukana kehityksen edetessä uusille alueille. (Harter 1985b, 74–76.) On oletettavaa, että sisältö- ja rakennetasot korreloivat jossain määrin.

Yksilö käyttää korkeampia rakenteellisia vaiheita edistyneimpien sisältöjen yhteydessä. Näiden kehitysvaiheiden säilyvyydestä ei ole luotettavaa tietoa: pyyhkiytyvätkö edelliset kehitysvaiheet pois, kun seuraavia kehittyä, vai säilyvätkö aiemmatkin vaiheet ja yhdistyvätkö ne hierarkkisesti? Yksi oletus on, että rakenteelliset tasot käyvät hierarkkisen prosessin läpi siten, että aikaisempien vaiheiden ja tasojen muodot putoavat pois sitten, kun informaatio on järjestynyt abstraktisemmalle tasolle. Kuitenkin sisältöulottuvuudet saatetaan säilyttää ja hyödyntämistä saatetaan jatkaa. Kuten aikaisemmat esimerkit osoittavat, yksilöllä saattaa olla abstraktioita, jotka liittyvät mihin tahansa si-

sältöalueisiin, tai yksi abstraktio voi yhdistää useampia sisältöulottuvuuksia. (Harter 1990b.)

Kuviossa 5 on yhteenvedo edellä esitetystä Harterin hypoteettisesta mallista käyttäytymisen sisältöalueella, jonka vaiheet voidaan kuvata seuraavasti (Harter 1983, 305–309):

1. vaihe

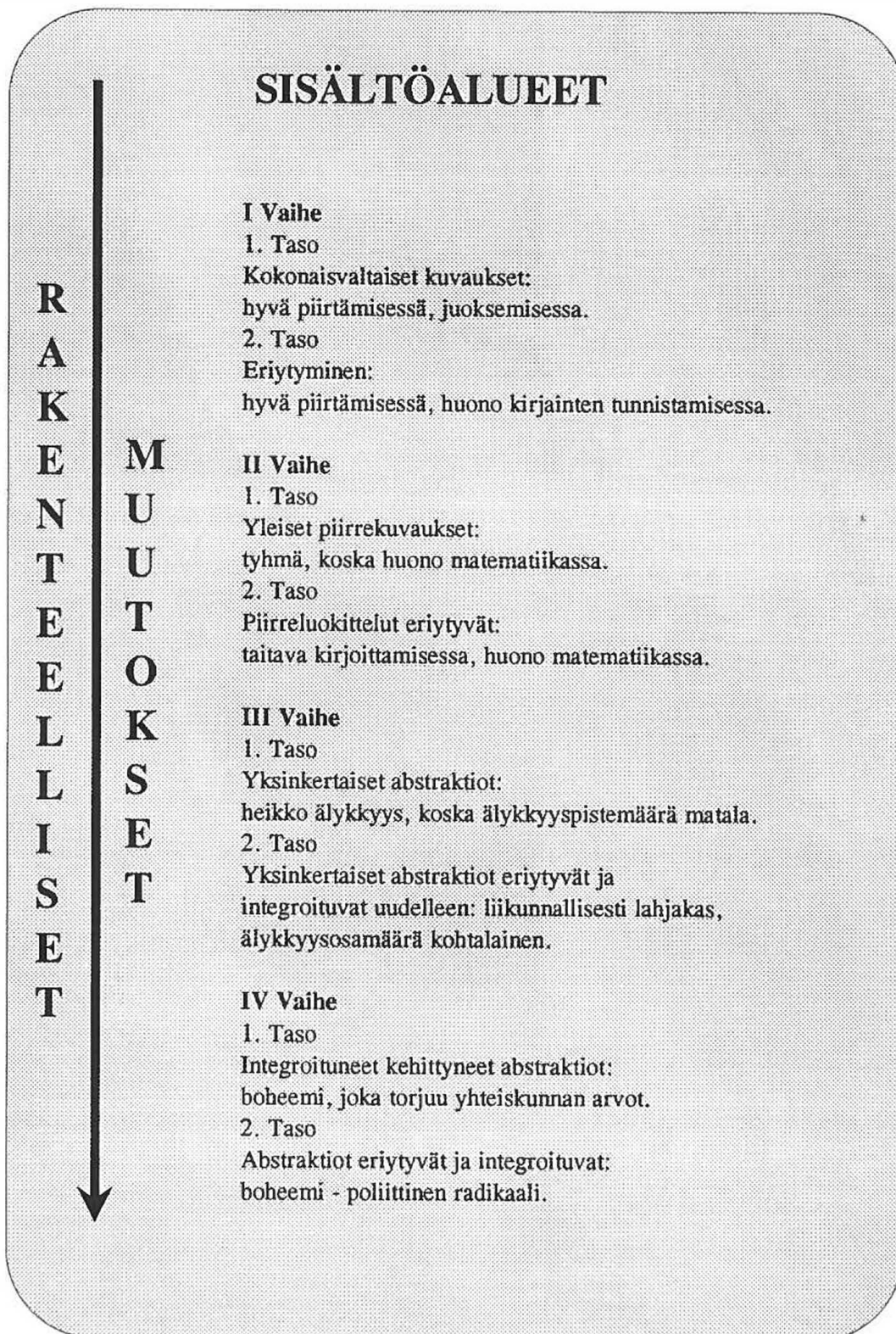
Ensimmäisen vaiheen ensimmäinen taso liittyy konkreettisiin taitoihin. Lapsi, joka pitää itseään hyvänä piirtäjänä, ajattelee olevansa hyvä myös juoksemisessa, kiipeämisessä, laulamissa jne. Hän kokee olevansa hyvä tai huono kaikilla taitoalueilla. Ensimmäisen vaiheen toisella tasolla arvioinnit eriytyvät. Lapsi tiedostaa, että hän on hyvä jossakin, mutta voi samanaikaisesti olla huono jollain toisella taitoalueella.

2. vaihe

Toisen vaiheen ensimmäisellä tasolla ensimmäisen vaiheen käyttäytymisen taidot integroituvat tietyiksi piirteiksi, esim. "olen tyhmä–viisas". Lapsi voi tuntea olevansa tyhmä, koska hän on huono matematiikassa. Lapsi saattaa yleistää tyhmyyden kaikkiin muihinkin tilanteisiin, eikä ymmärrä, että hän voi olla "viisas = hyvä" joillakin muilla alueilla, esim. liikunnassa, musiikissa tai sosiaalisten taitojen alueella. Jos lapsi yhtäkkiä huomaa olevansa hyvä jollakin toisella alueella, esimerkiksi musiikissa, voi käsitys itsestä muuttua päinvastaiseksi. Toisen vaiheen toisella tasolla lapsi tiedostaa, että voi olla tyhmä matematiikassa, historiassa ja luonnontieteissä ja samanaikaisesti viisas taiteissa, musiikissa ja liikunnassa, ts. tietyt taidot integroituvat tietyiksi piirteiksi, joiden erilaisuus ymmärretään. Lapset pystyvät erittelemään ominaisuuksia, joihin voi kuulua useampia taitoja. Kuitenkin he vielä liittävät näihin ominaisuuksiin tietyt taidot, joiden perusteella itsearviointi tehdään.

3. vaihe

Kolmannen vaiheen aikana lapsen kyky kehittyä käsitteiden integraation tasolle. Hän osaa muodostaa käsitteistä abstraktioita; esimerkiksi yhdistelemällä käsitteet tyhmä ja viisas muodostuu älykkyyden käsite. Kolmannen vaiheen ensimmäistä tasoa leimaa vielä tietynlainen yleistäminen: lapsi kuvittelee, ettei hän ole älykäs, koska ei ole hyvä jollain älykkyyden alueella, esimerkiksi matematiikassa. Hän ei osaa yhdistää mahdollista musikaalisuuttaan tai taiteellisuuttaan lahjakkuuden osa-alueiksi. Integraation kehittyneempi vaihe saavutetaan kolmannen vaiheen yksittäisten abstraktioiden ilmaantumisen myötä (Fischer 1980). Varttuva nuori yrittää integroida aikaisempia olemassa olevia piirteitä ja ominaisuuksia, esim. rakentaessaan älykkyyden abstraktiota nuori saattaa painia piirteiden tyhmä ja fiksu kanssa. Tässä vaiheessa ovat vaarana liian pitkälle menevä yleistys ja väärät päätelmät (esim. jos on perinteisellä tavalla älykkyyttä arvioitaessa mielestään tyhmä, ts. yhdistää älykkyyden esim. matematiikassa ja luonnontieteissä menestymiseen, jolloin lahjakkuus kirjoittamisessa, taiteissa tai musiikissa ei välttämättä yhdisty älykkyyden käsitteeseen).



KUVIO 5 Minäkäsityksen kehitysmuutokset käyttäytymisen alueella (Harter 1983, 306)

Kolmannen vaiheen toisen tason aikana yksittäiset abstraktiot eriytyvät. Nuori saattaa nyt yhdistää havainnon itsestään runojen kirjoittajana ja hyvänä piirtäjänä koettuun lahjakkuuteen piirtämisessä ja maalaamisessa muodostaakseen erillisen abstraktion taiteellisesta, luovasta ihmisestä. Koska tämä abstraktio on nyt eriytynyt toisesta abstraktiosta, joka liittyi älykkyyteen, nuori ei ehkä pysty yhdistämään näitä kahta abstraktiota. Jossakin vaiheessa hän saattaa hämmentyä ristiriidasta, kuinka joku saattaa olla heikko perinteisillä "älykkyyden" alueilla, mutta erittäin hyvä joillakin muilla lahjakkuuden alueilla. Uudelleenyhdistyminen tällä tasolla saattaa sisältää korkeampien abstraktioiden muodostumisen siten, että ristiriitaa ei enää ole eikä minä tunnu hajanaiselta. Toisen tason aikana lapsi pystyy musikaalisen luovuuden tiedostettuaan ymmärtämään, että hän on taiteellisesti lahjakas, mutta ehkä vähemmän lahjakas matematiikassa. Tällä tasolla oleva nuori voi kuitenkin integroida yllättäviä asioita tietyn lahjakkuuden osa-alueiksi, esim. ollakseen taiteellisesti lahjakas pitää olla boheemi ja olla välittämättä sovinnaisista yhteiskunnan arvoista.

4. vaihe

Neljännessä vaiheessa nuori oppii muodostamaan korkeamman asteen abstraktioita. Abstraktioita ei enää muodosteta vain yhden ominaisuuden suhteen, vaan käsite voi sisältää usean eri alueen ominaisuuksia. Nuori voi kuvata itseään esim. radikaaliksi, ja käsitteeseen voi liittyä sekä poliittista innostusta että yhteiskunnanvastaisuutta. Myös tämän vaiheen ensimmäisellä tasolla nuorella on taipumusta liioitteluun ja liialliseen yleistämiseen. Tämän vaiheen toisella tasolla liika yleistäminen tasaantuu ja minäkäsitys muuttuu jälleen tilannekohtaisemmaksi ja eriytyneemmäksi. Tämä ilmiö tapahtuu jokaisessa kehitysvaiheessa. Korkeamman tason abstraktio boheemista saatetaan yleistää liikaa siten, että nuori aikuinen jättää huomioimatta mahdollisen ristiriidan, esim. kiinnostuksen politiikkaan. Siksi abstraktio saattaa eriytyä siten, että poliittinen radikaali esiintyy samassa minässä boheemin kanssa. Jatkuva uudelleenyhdistyminen saattaa rasittaa minäkuvaa.

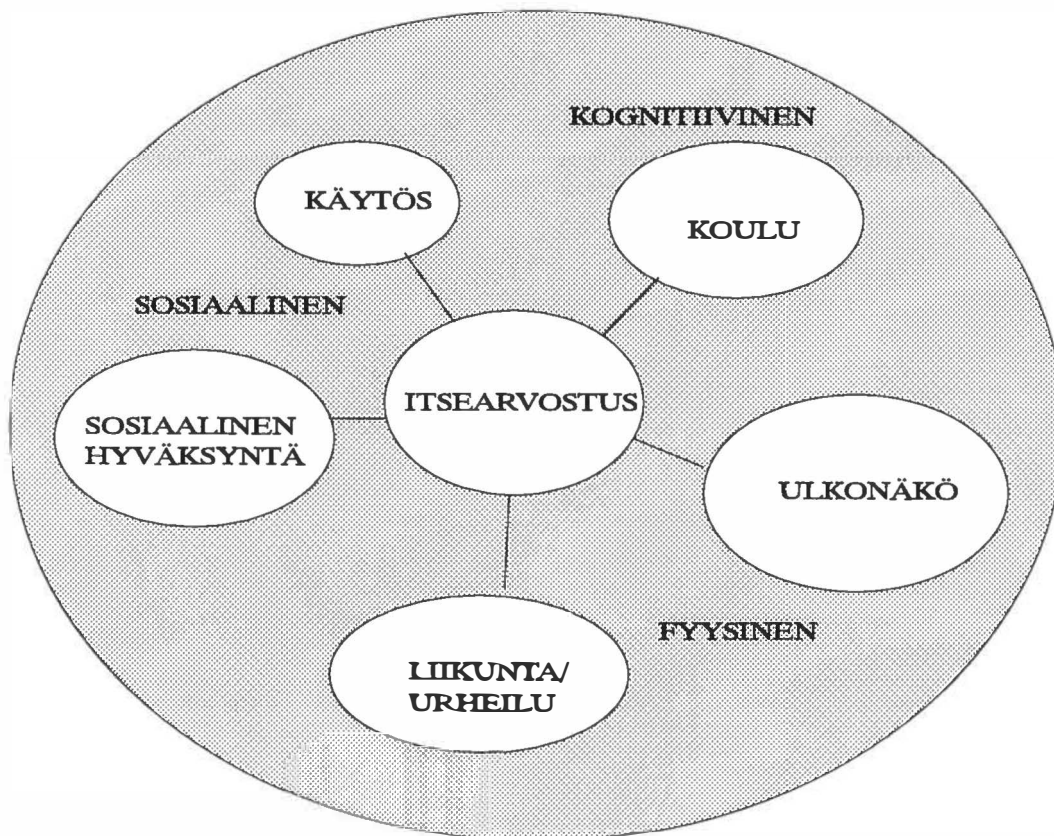
Edellä esitetty rakenneanalyysi Harterin minäkäsityksen kehittymisen mallista keskittyi yhteen sisältöalueeseen, käyttäytymisen taitoihin ja niissä tapahtuneeseen minäkäsityksen kehitykseen. On huomattava, että kehittyvä nuori voi yhdellä sisältöalueella olla kehityksessään eri vaiheessa tai ainakin saman vaiheen toisella tasolla kuin jollakin toisella sisältöalueella. Siten esimerkiksi käyttäytymisen itsekuvaus voi olla kehittynyt toisin kuin motiivien kuvaus. Lapsi voi olla eri vaiheissa siten, että hän kokee itsensä fiksuksi, mutta ei välttämättä ole sisäistänyt kovaa työntekoa fiksuuden pohjaksi. Lapsi saattaa myös arvioida itseään eri vaiheissa eri sisältöjen perusteella, esim. ensin kouluasuoritusten perusteella ja myöhemmin vaikkapa ystävien ja käyttäytymisen perusteella. Kokonaiskäsitys itsestä ei ole suoraan eri osa-alueiden summa. Harter pitää malliaan sisältöalueittain hierarkkisesti etenevänä siten, että vaiheesta toiseen siirrytään vasta kun on päästy edellisen vaiheen toiselle tasolle. (Harter 1983, 305–309; 1985b).

Tutkimusprojektin ensimmäisen kolmivuotisjakson empiirisen osan kuvaukset (Sarlin 1992b) alkoivat ensimmäiseltä luokalta ja päättyivät kolmannelle luokalle. Koska oppilaat olivat tutkimusprojektin alkuvaiheessa vasta

7–8-vuotiaita, suurin osa heistä oli tuolloin minäkäsityksen kehittymisen ensimmäisessä vaiheessa, sen toisella tasolla. Tämän raportin empiirisessä osassa esitellään tuloksia tutkimusprojektin toiselta kolmivuotiskaudelta, jonka lopussa oppilaat olivat jo kuudennella luokalla olevia varhaisnuoria, joten minä oli kehittynyt useimmilla jo neljänteen vaiheeseen. Tässä vaiheessa on jo mahdollista tutkia sekä kokonaisvaltaista itsearvostusta että eriytyneitä itsearviointeja koulu- ja urheilupätevyyden, ulkonäön, kaverien hyväksynnän ja käyttäytymisen osa-alueilla; lisäksi tarvitaan tietoa siitä, miten tärkeinä lapset pitävät näitä osa-alueita. (Harter 1990a, 74–76.)

8–12-vuotiaan minäkäsityksen moniulotteinen malli Harterin mukaan on esitetty kuviossa 6. Harter (1990a) totesi mallistaan, että siinä olevat osa-alueet kuvataan sitä suuremmiksi, mitä tärkeämpiä ne sen ikäiselle ovat. Harterin tutkimusten mukaan (esim. Harter 1990a, 80) ala-asteen ylimpien luokkien ja yläasteen oppilaille tärkein itsearvostusta selittävä tekijä oli ulkonäkö, joten ulkonäkö on kuvattu isoimpana ympyränä.

VARHAISNUOREN (8 - 12 VUOTIAAN) MONIULOTTEINEN MINÄKÄSITYSMALLI



Tärkeimmät osa-alueet suurimpia

KUVIO 6 Varhaisnuoren moniulotteinen minäkäsitysmalli

2.5 Minäkäsityksen pysyvyys ja muuttuminen

Lasten minäkuvaukset muuttuvat konkreeteista käyttäytymisen ja fyysisten ominaisuuksien kuvailuista abstrakteiksi psyykkisten piirteiden, asenteiden, tunteiden sekä niiden suhteiden kuvauksiksi. Minäkäsitys muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Toisaalta ympäristö pyrkii saamaan aikaan muutoksia, toisaalta lapsuudessa kehittynyt ja muodostunut perusta on pysyvä ydin ja ehkäisee ja puolustaa minää liian suurilta ja jyrkiltä vaihteluilta.

Minäkäsitys on todettu pysyväksi varsinkin sen yleisellä alueella. Minän ydin 'I' muuttuu kypsyminenprosessissa hyvin hitaasti. Empiiristä tutkimusta ei voida kohdistaa minän syvimpiin kerroksiin, subjektiminään (I). Subjektiminän muutokset tapahtunevat objektiminän kautta. (Harter 1982b, Sarlin 1989.)

Psykoanalyttinen teoria näkee varhaislapsuuden merkityksen ihmisen persoonallisuutta määräävänä tekijänä suurempana kuin muut teoriat. Eriksonin identiteetti-käsite viittaa ykseyden tunteeseen ja minäkokemuksen jatkuvuuteen. Käsitteeseen sisältyy kaksi aspektia: välitön havainto omasta samana pysymisestä ja samanaikainen havainto siitä, että toiset tunnistavat henkilön samuuden ja jatkuvuuden. (Erikson 1959, 23.)

Burns (1982, 9–11) toteaa, että minäkäsityksen säilyttäminen näyttää olevan ensisijainen liikkeelle paneva voima kaikessa normaalissa käyttäytymisessä. Hänen mukaansa (Burns 1979, 242–244) on olemassa kaksi teoriaa minän pysyvyydestä: minän pysyvyysteoria (self-consistency theory) ja itsearvostusteoria (self-esteem theory). Burns (1982) mukaan yksilön toimintaan, asenteisiin ja valmiuteen vastaanottaa informaatiota vaikuttaa suuresti tarve luoda ja ylläpitää tiettyä tiedollista pysyvyyttä. Tämän mukaan positiivisen minäkäsityksen omaavat yksilöt hyväksyvät positiiviset arviot itsestään pysyviksi, mutta eivät hyväksy negatiivisia arvioita. Negatiivisen minäkäsityksen omaavat puolestaan hylkäävät positiiviset arviot ja hyväksyvät vain negatiiviset arviot itsestään. Itsearvostusteoria sen sijaan katsoo, että jokaisella on tarve positiivisiin arvioihin itseään kohtaan. Mitä enemmän yksilö on turhautunut tämän tarpeen suhteen, sitä enemmän hän toivoo tyydyttävänsä tätä tarvetta. Täten negatiivisen minäkäsityksen omaavilla yksilöillä on suurin tarve positiivisiin arvioihin ja siten he myös helposti hylkäävät negatiiviset arviot itseltään ja hyväksyvät positiiviset. (Burns 1979 ja 1982.)

Harterin näkemystä voidaan pitää jonkinlaisena kompromissina. Hänen mallinsa mukaan suoritusmotivaatio saa lapsen pyrkimään hyviin suorituksiin ja onnistuessaan lapsi tuntee itsensä päteväksi. Tämä pätevyyskokemus on yhteydessä muihin suoritusmotivaatiota lisääviin ja ylläpitäviin prosesseihin, kuten sisäiseen mielihyvään, koettuun sisäiseen kontrolliin, haasteellisiin tehtäviin ja positiiviseen palautteeseen. Epäonnistumisen kokemus saa aikaan päinvastaisia reaktioita (minän pysyvyysteorian mukainen oletus). Kuitenkin yksilöillä, joilla on negatiivinen minäkäsitys, on suurempi tarve hyväksyntään kuin niillä, joilla on positiivinen minäkäsitys (itsearvostusteorian mukainen oletus). Harterin mukaan pätevyyskokemukset siis kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mutta toisaalta koettu pätevyys ja itsearvostus luovat tulokinnan viitekehysten ja siten melko pysyvän pohjan tälle prosessille. (Harter 1981a, 216–221.)

Alsakerin ja Olweuksen (1992) mukaan itsetunnon arviointi on suhteellisen pysyvää tarkasteltaessa sitä lyhyillä alle vuoden väleillä, mutta jo kahden ja puolen vuoden aikana pysyvyys heikkenee. Pysyvyys heikkenee enemmän tytöillä kuin pojilla. Gallahue (1976, 113–114) edustaa sitä näkökantaa, että yksilöllä on taipumus säilyttää negatiivinen minäkäsityksensä. Onnistuessaan lapsi ei iloitse saavutuksestaan, vaan ajattelee onnistumisen olevan sattumaa ja asioiden pian taas kääntyvän huonoon suuntaan. Lapsi voi omaksua it-sesuojelukeinoksi epäonnistumisen. Lapsi, joka pitää itseään epäonnistujana, ei ole halukas yrittämään. Hän pyrkii välttämään tappiota, koska pitää onnistumisen mahdollisuutta turhana toivona.

Burns (1982, 10–11) kertoo 10-vuotiaasta tytöstä, joka oli keskimääräistä älykkäämpi, muttei silti selviytynyt koulutehtävistään. Huonon koulumenestyksen tyttö selitti johtuvan siitä, ettei hän ollut riittävän älykäs. Tytön älykkyys mitattiin testillä ja tytölle kerrottiin tuloksen olleen yli keskitason. Muutosta koulumenestyksessä ei kuitenkaan tapahtunut. Kun älykkyys mitattiin uudelleen, oli tulos alle keskitason. Burns selittää tapahtuneen siten, että tyttö tarvitsi alhaisen pistemäärän testissä säilyttääkseen tasapainon minäkäsityksensä ja todellisuuden välillä. Koska hyvä tulos älykkyystestissä oli ristiriidassa todellisuuden eli huonon koulumenestyksen kanssa, tyttö palautti asiat tasapainoon menestymällä uusintatestissä heikosti. Mielenkiintoista on se, että tyttö ei muuttanut käsitystä kyvyistään, vaan muutti sen sijaan käyttäytymisensä minäkäsityksensä mukaiseksi.

Adlerin ja Townen (1984, 52–53) mukaan terveen minäkäsityksen piirteisiin kuuluu sen kyky muuttua. On välttämätöntä kyetä muuttamaan minäkäsitystään, koska myös ihminen muuttuu ajan kuluessa. Joustamaton minäkäsitys johtaa jatkuvaan puolustusmekanismien käyttöön, ja liiallinen puolustusmekanismien käyttö johtaa taas epärealistiseen minäkäsitykseen. Jos puutteita kieltäydytään havaitsemasta, voi seurauksena olla positiivinen, mutta epärealistinen käsitys itsestä. Toisaalta yksilön minäkäsitys voi olla epärealistinen myös siten, että se on liian negatiivinen. Liiallinen joustavuus on kuitenkin vahingollista, sillä jos lapsi joka kerta hyvän numeron saadessaan tuntee olevansa nero ja huonon numeron saadessaan tyhmä, hänen minäkäsityksensä ei anna turvallista pohjaa itsearviointeihin. Koska lievästi myönteiseen suuntaan vääristyneeseen minäkäsitykseen liittyy adaptiivisuutta, aktiivisuutta ja kontrollintunnetta, tulisi minäkäsityksen realisointipyrkimyksiin suhtautua varovaisesti ja keskittyä myönteisen minäkäsityksen tukemiseen (Lintunen 1993).

Minäkäsityksen on todettu heikkenevän 3.–6. kouluvuoden aikana (Piers & Harris 1964; ks. myös Eshel & Klein 1981 ja Huhtala, Pennanen & Ylinen 1977). Martinek ym. (1977 ja 1978) tutkivat ala-asteen 1.–5. luokan oppilaita ja totesivat minäkäsityspisteiden huononevan merkitsevästi luokilla 3, 4 ja 5. Myös Aho (1987) on todennut saman kehityksen kouluminäkuvan seuranta-tutkimuksessaan. Burns (1982) toteaa minäkuvan heikkenevän voimakkaasti puberteetin aikana. Hänen mukaansa voimakkaiden muutosten aika on tytöillä 11-vuotiaana ja pojilla 14-vuotiaana. Marshin (1989) mukaan minäkäsityksen taso heikkenee yhteentoista vuoteen saakka ja alkaa sen jälkeen taas kohota (ns. U-hypoteesi).

Minäkäsitys realisoituu samanaikaisesti muun kehityksen kanssa. Harter on selvittänyt realistisuuden kehittymisen yhteyttä minäkäsityksen kehittymiseen kognitiivisella ja sosiaalisella alueella ja todennut realistisuuden lisäänty-

vän ala-asteen aikana (Harter 1982b). Koetun pätevyyden eri osa-alueilla muutoksia tapahtuu herkemmin kuin itsearvostuksessa. Koetun pätevyyden osa-alueilla ja lapsen kehityksen varhaisemmissa vaiheissa käsitys itsestä on enemmän riippuvainen tilanteista ja samalla vähemmän vakaa ainakin empiirisesti tutkittavilla alueilla.

Koetun fyysisen pätevyyden on todettu olevan epärealistinen ensimmäisinä kouluvuosina (Sarlin 1992b). Voitaisiin olettaa, että koetun fyysisen pätevyyden kehittyminen positiiviseksi (niin kuin se yleensä onkin 7–9-vuotiailla) ja myös realistiseksi mahdollisimman varhain edesauttaisi pysyvän positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Jos käsitykset realisoituvat vasta ala-asteen loppuvaiheessa, jolloin minäkäsitys on jo heikentynyt, voi sillä olla voimakkaampi negatiivinen vaikutus varsinkin kunnoltaan ja taidoiltaan heikoimmille. Vastaavasti kunnoltaan ja taidoiltaan hyvät voisivat saada positiivisesta, realistisesta fyysisestä minäkäsityksestä yhden pysyvän "tukipilarin omaan minäkäsitysrakennukseensa".

Minäkäsityksen pysyvyydestä ja siinä tapahtuvista muutoksista voidaan esittää seuraava yhteenveto:

- * Tutkimustulokset minäkäsityksen pysyvyydestä ovat ristiriitaisia; suurin osa tutkijoista pitää itsearvostusta suhteellisen pysyvänä ainakin lyhyellä aikavälillä.
- * Koetussa fyysisessä, sosiaalisessa ja kognitiivisessa pätevyydessä tapahtuu muutoksia herkemmin kuin itsearvostuksessa, ja nämä muutokset ovat yhteydessä ikään ja sukupuoleen.
- * Eri osa-alueilla tapahtuu iän myötä muutoksia konkreettisesta abstraktimpaan.
- * Fyysisen alueen merkitys on suurin pienillä lapsilla; muiden alueiden merkitys lisääntyy myöhemmin.
- * Jos minäkäsitys on liian joustava, se ei suojaakaan liian jyrkiltä muutoksilta.
- * Jos minäkäsitys on liian jäykkä ja joustamaton puolustusmekanismien takia, se kehittyy epärealistiseksi.

2.6 Kasvatustekijöiden merkitys minäkäsityksen muodostumisessa

Ahon (1987) tutkimusten mukaan ala-asteen oppilaan koulukokemukset ja -asenteet, suoritusten tavoitetaso ja opiskelumotivaatio ovat yhteydessä minäkäsitykseen. Oppilaat, jotka kokivat koulunkäynnin mielekkääksi ja asennoituivat kouluun positiivisesti, myös luottivat itseensä. Epäonnistumisensa syyksi he arvioivat yrittämisen puutteen tai sattuman. He asettivat toiminnalleen realistisia tavoitteita ja olivat suorituksissaan tehtäväorientoituneita.

Opettaja voi toimillaan estää ja edistää oppilaiden positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Opettaja määrittelee tavoitteet oppilaalle sen käsityksen perusteella, joka hänellä on oppilaasta. Kun opettaja pitää oppilasta epäonnistujana, hän voi tarjota tälle liian helppoja tehtäviä (LaBenne & Greene 1969, 31). Koska tehtävissä ei ole haasteellisuutta, ei niitä pidetä tärkeinä eikä onnistuminen niissä tuota sisäistä mielihyvää. Tällöin onnistumisella ei edistetä positiivisen itsearvostuksen kehittymistä. Opettaja voi toimia väärin myös siten, ettei hän eriytä tehtäviä oppilaiden kykyjen mukaan, jolloin heikoilla

oppilailla ei ole mahdollisuutta onnistumisen kokemuksiin.

Zaichkowskyn ym. (1980, 161) tutkimuksissa kävi ilmi, että oppilailla, joilta odotettiin paljon, oli merkittävästi korkeampi minäkäsitys kuin niillä, joilta ei odotettu yhtä paljon. Brophyn ja Goodin (1974, 96–99) tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on kannustavampaa ja lämpimämpää, jos oppilaat kuuluvat siihen ryhmään, jolta opettajat odottavat parempia suorituksia. Hyvien oppilaiden vastauksia odotetaan keskimäärin yli kaksi kertaa niin kauan kuin huonojen oppilaiden. Niille oppilaille, joilta odotetaan hyviä suorituksia, annetaan enemmän vastaamismahdollisuuksia ja kahdenkeskiseen työskentelyyn käytetään enemmän aikaa. Tällaisella lisääntyneellä vuorovaikutuksella voi olla yhteyttä positiivisempaan minäkäsitykseen oppilaan kokemusten kautta.

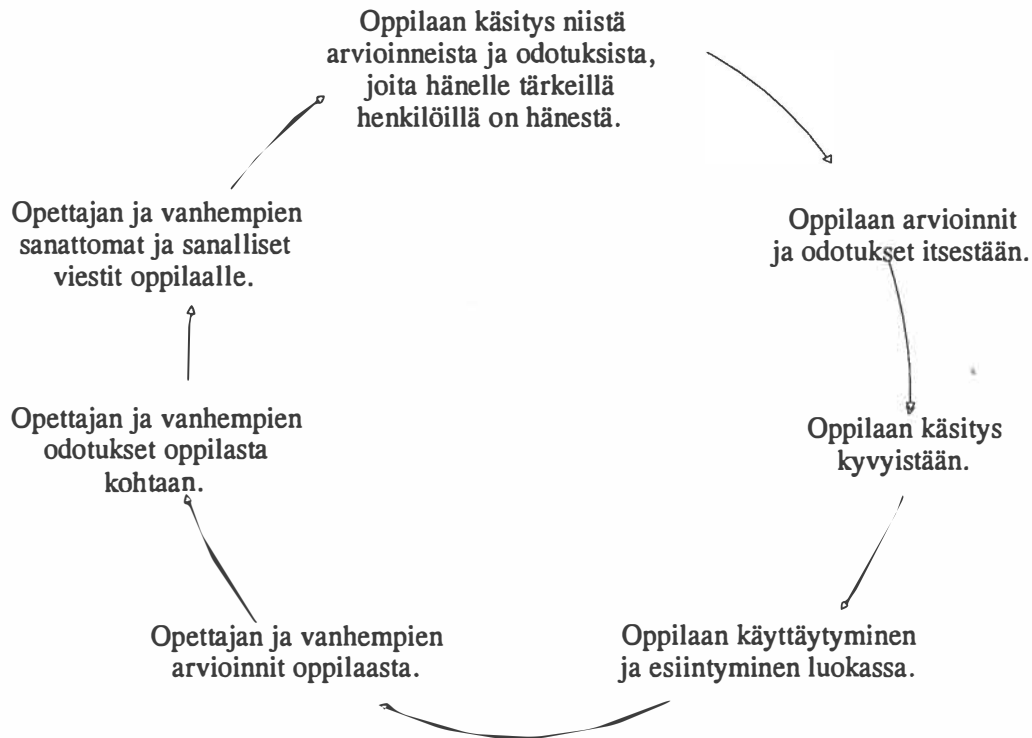
Myös oppilaan sukupuoli vaikuttaa opettajan odotuksiin ja asenteisiin. Opettajat arvioivat poikia heidän suoritustasoaan matalammalle ja tyttöjä korkeammalle (Coopersmith 1967, 11). Rauste-von Wright ja Niemi (1978, 100–102) ovat tutkimuksissaan päätyneet siihen, että opettajat ovat taipuvaisia palkitsemaan perinteisten sukupuoliroolien mukaista käyttäytymistä ja suhtautuvat kielteisemmin tästä poikkeavaan käytökseen. Tyttöjen odotetaan olevan hiljaisempia, mukautuvampia ja kiinnostuneempia verbaalisista ja symbolisista aktiviteeteista. Poikia taas pidetään aktiivisempina, aggressiivisempina ja kiinnostuneempina fyysisistä toiminnoista. (Brophy & Good 1974, 199–200.) Tämän tutkimuksen kannalta herää kysymys, eivätkö tytöt saakaan tunnustusta liikunnassa onnistumisesta samalla tavalla kuin pojat ja vaikuttaako se tyttöjen fyysiseen minäkäsitykseen ja yleiseen itsearvostukseen.

Oppilaan arvioinnit omista kyvyistään ja käsitys omasta pätevyystään ovat yhteydessä siihen, miten hän kokee opettajan arvioivan häntä. Bovellan ja Romppainen (1988, 87–88) tutkivat opettajien ja oppilaiden sekä vanhempien ja oppilaiden arviointien yhteyttä fyysisellä, kognitiivisella, sosiaalisella ja yleisen itsearvostuksen alueella ja totesivat lasten käsitysten itsestään olevan lähempänä opettajien kuin vanhempien käsityksiä. Myös LaBenne ja Greene (1969) ovat todenneet opettajan suuren merkityksen tässä suhteessa. Vaikka opettaja olisi väärässä, oppilas tekee arviointinsa opettajan arviointien perusteella, joten opettajan väärillä arvioinneilla voi olla vaikutusta epärealistisen minäkäsityksen kehittymiseen.

Opettajan antaman palautteen merkitys oppilaan minäkäsitykselle on Burnsien (1979, 286–287) mallissa esitetty kehämäisenä prosessina (kuvio 7). Kuvion tulkinta aloitetaan ylhäältä vasemmalta. Opettajan antama sanaton ja sanallinen palaute vaikuttaa siihen, miten oppilas arvioi itsensä, mitkä ovat hänen odotuksensa itsestään ja käsityksensä kyvyistään. Oppilas, joka uskoo kykyihinsä, myös näyttää taitonsa ja kykynsä luokassa. Opettaja tekee myönteisiä havaintoja, jotka taas vaikuttavat oppilaalle välittyviin viesteihin. Kehä jatkuu. Vastaavasti heikosti menestyvä oppilas uskoo olevansa huono ja käyttäytyy sen mukaisesti ja opettajan havainnot ja palautteet vahvistavat heikkoa minäkäsitystä.

Niin ikään kotitausta ja perhe ovat tärkeitä minäkäsityksen muovaajia, joskin tutkimustulokset merkittävimmistä minäkäsitykseen vaikuttavista kotiympäristökiteijöistä ovat jossain määrin ristiriitaisia (Pölkki 1978a, 1978b, 1979, 1985, 1989, 1990). Lapsen minäkäsityksen kehittymisen kannalta on perheen keskinäisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu tärkeämpi kuin kodin ra-

kenneominaisuudet. Sellaiset tekijät kuin vanhempien koulutustaso, perheen lasten lukumäärä, lasten asema sisarusparvessa ja perheen eheys ovat Coopersmithin (1967) mukaan yhteydessä vuorovaikutukseen aikuisten kanssa ja sitä kautta lasten minäkäsitykseen. On todettu, että esikoisilla, erityisesti pojilla, on korkeampi itsearvostus kuin myöhemmin syntyneillä. Lapset, joilla on positiivinen itsearvostus, kuvaavat suhteitaan sisaruksiin melko läheisiksi. (Coopersmith 1967, 149–159.)



KUVIO 7 Burnsni malli minäkäsityksen, palautteen, oppilan käsitysten, oppilaan käytöksen ja opettajan käsityksen välisistä yhteyksistä (Burns 1979, 287)

Lapselle muodostuu heikko minäkäsitys, jos vanhemmat vaativat mukautuvaa käyttäytymistä ja tottelemista eikä kodin vastuunjako ole selvä. Itsetunnon kehittyminen edellyttää tiettyä kuria, mutta myös käyttäytymisen positiivista vahvistamista. (Coopersmith 1967, 181–189.) Itseensä luottavien lasten vanhemmat ovat yleensä rohkaisevia, tukevia, ohjaavia ja kiinnostuneita lapsistaan. Lämmin hyväksyvä suhde on edellytys lapsen positiiviselle minäkäsitykselle. (Aho 1987, 95; Pölkki 1978b, 58; Yamamoto 1972, 186.)

Selvästi määriteltyjen rajojen ja normien olemassaolo on yhteydessä korkeaan minäkäsitykseen. Kun ohjeet ovat ymmärrettäviä ja selviä ja sopivat lapsen ikätasolle, ne auttavat lasta arvioimaan, onko hän saavuttanut toivotun päämäärän vai ei. Tärkeät minäkäsitykseen yhteydessä olevat seikat liittyvät kotiympäristössään tavoitteisiin, onnistumisiin, arvoihin ja tulkintamekanismeihin. (Coopersmith 1967, 40.)

Harter (1985d) pitää minäkäsityksen kehittämissäprosessissa tärkeänä myös sosiaalisia tekijöitä. Hän on tutkinut näitä prosesseja Cooleyn (1902) "looking glass self" -teorioita tulkiten ja operationaalistaen. Yksilö muodostaa tämän mukaan käsityksensä itsestään sen perusteella, mitä hän kokee toisten ihmisten itsestään ajattelevan. Harterin mukaan muiden ihmisten hyväksynnästä kertovat seuraavat seikat:

- * kohtelevatko muut ihmiset yksilöä persoonana?
- * pitävätkö muut ihmiset yksilöstä sellaisena kuin hän on?
- * välittävätkö muut ihmiset yksilön tunteista?
- * kuuntelevatko muut ihmiset yksilön ongelmia?

Jos edellä oleviin kysymyksiin voidaan vastata positiivisesti, lapsi kokee saavansa sosiaalista tukea (social support). Harterin (1985d; 1987; 1990a, 83) tutkimusten mukaan tärkeimpiä sosiaalisen tuen lähteitä ovat vanhemmat. Hänen tutkimuksessaan 8–15-vuotiailta kysyttiin, keiltä he kokivat saavansa eniten tukea ja miten tärkeänä he pitivät näitä mielipiteitä. Sillä, miten lapset kokevat vanhempiansa arvostavan heitä, on näiden tutkimusten mukaan enemmän yhteyttä itsearvostukseen kuin koulukavereiden, läheisten ystävien ja opettajien arvostuksilla. Harter (1987) toteaaakin, että vaikka monet tutkijat ovat todenneet vanhempien merkityksen lapsen minäkäsitykselle vähentyvän iän myötä, nämä tulokset osoittavat, että vanhemmat ovat edelleen tärkeitä 8–15-vuotiaiden itsearvostukselle.

Coopersmithin (1967, 103–119) ja Harterin (1985d) ajatuksia yhdistäen voidaan seuraavilla kodin kasvatustekijöillä todeta olevan yhteyttä lapsen itsearvostuksen kehittymiseen:

1. Lapsen saama hyväksyntä kotona. Kohtelevatko vanhemmat lasta arvokkaana henkilönä, ymmärtävätkö he häntä?
2. Kodin sallivuus ja rankaisujen käyttö. On tärkeää, että lapselle on asetettu sääntöjä ja rajoituksia. Tämä on osoitus siitä, että lapsesta välitetään sellaisena kuin hän on. Rankaisujen määrän ei ole todettu vaikuttavan minäkäsitykseen, mutta niiden laadulla on merkitystä.
3. Lasten osallistuminen perheen asioista päättämiseen ja heidän mielipiteensä arvostaminen. Kuuntelevatko vanhemmat lapsen ongelmia, saako hän osallistua asioista päättämiseen, pitävätkö he lasta tärkeänä?
4. Lapsen itsenäisyyden edistäminen. Lasta ei tule suojella liikaa, jotta kokemusmaailma kasvaisi. Vanhempien tulee osata kunnioittaa lapsen vapautta tietyissä rajoissa.

Kodin ja koulun ulkopuolisen kasvatuksen alueella minäkäsityksen muuttamista tutkinut Ommundsen (1992) on nuoria jalkapalloilijoita tutkiessaan tullut siihen tulokseen, että koettua pätevyyttä voidaan kehittää oikeanlaisella valmennuksella. Ennako-oletusten mukaan itsetunnon heikot pojat selittivät epäonnistumisistaan sillä, etteivät he ole kyllin hyviä jalkapallossa. Hyvän minäkäsityksen omaavat taas uskoivat, että heidän epäonnistumisensa johtui esimerkiksi harjoituksen puutteesta. Jos itsetunnon heikko piti jalkapalloa tärkeänä, se heikensi edelleen hänen käsitystään itsestään jalkapalloilijana ja aiheutti todennäköisesti koko harrastuksen lopettamisen. Huonon minäkäsityksen vaivaamille 12–16-vuotiaille pojille Ommundsen suosittelee attribu-

tiovalmennusta. Siinä pojat opetetaan huomaamaan, että epäonnistumiset voivat johtua tilapäisistä syistä, kuten harjoituksen puutteesta. Kun pojat huomaavat, että epäonnistumisten syihin voi itse vaikuttaa, se saattaa innostaa jatkamaan harrastusta.

3 MINÄKOKEMUKSESTA LIIKUNTA-MOTIVAATIOON

3.1 Minäkokemus ja sisäinen motivaatio

Motivaatiotutkimuksissa on pyritty selittämään ihmisen toimintaa. Ihminen on luonnostaan aktiivinen olento. Tekemistä sinänsä ei tarvitse selittää vaan toiminnan suuntautumista ja vaikuttimia. Yleisissä teorioissa motivaatioteselityksiä on usein pelkistetty palauttamalla ilmiöt yhdelle tasolle esim. turvautumalla pelkästään biologiseen tai sosiaaliseen määräytymiseen tai luomalla näistä irrallaan oleva elämyksiin ja niiden tulkintaan nojaava selitys. Ihmisen omat käsitykset toimintojen vaikuttimista ovat nykyään keskeisiä pyrittäessä ymmärtämään käyttäytymisen suuntautumista.

Traditionaalisessa motivaatiotutkimuksessa oletetaan, että yksilöllä on tarve ja se motivoi suoritukseen. Motiivien tarvehierarkiaa koskevan tunnetuimman teorian on esittänyt Maslow (1970). Sen mukaan toiminta määräytyy aina kulloinkin vallitsevan motiivin perusteella, kuitenkin niin, että alemman tason motiivien täytyy olla ensin tyydytetyt, ennen kuin ylemmän tason motiivit saavat sijaa. Hierarkian alemmilla tasoilla ovat puutemotiivit: fysiologiset perustarpeet, turvallisuuden tarpeet, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet sekä hyväksynnän tarpeet. Ylemmällä tasolla ovat kehitystarpeet: itsensä toteuttamisen tarpeet, tietämisen ja ymmärtämisen tarpeet ja esteettiset tarpeet. Maslowin teoria edustaa humanistista ajattelua.

Tämän tutkimuksen tärkeimpiä motivaatioteselityksiä ovat ne, joilla on yhteys persoonallisuusteorioihin. Yksilön pyrkimys itsemääräytymiseen tulee esille psykoanalyttisesta traditiosta kehittyneissä self-teorioissa. Maslowilaisessa ja psykoanalyttisessä Freudin (1964) teoriassa selitetään motivaation kehittymistä viettiteorian avulla. Kognitiivisessa psykologiassa on oltu viime aikoina erityisen kiinnostuneita yksilön aktiivisesta informaation prosessoinnista. Motivaatio nähdään tällöin prosessina, jossa sisäiset tapahtumat ja ajatteluprosessit ovat tärkeämpiä kuin behavioristien korostamat ulkoiset tekijät. Minäteorioissa on monia eroja, mutta ne kaikki korostavat minän merkitystä

motivaation ymmärtämisessä. Tässä tutkimuksessa sisäisiä tapahtumia ja ajatteluprosesseja nimitetään minäkokemuksiksi painottaen minän merkitystä kasvatusprosessissa. Minällä on osuutensa toiminnan säätelyssä. Motivoituneeseen toimintaan liittyy myös tahtoelämyksiä sellaisina kuin ne käsitetään Jamesin (1963) introspektiivisen psykologian kannalta. Oppiminen nähdään tällöin suoriutumisenä.

Motivaatiotarkasteluissa yhdistyy traditionaalinen suoritustarve-näkökulma ja kognitiivinen ihmisen ajatuksiin, käsityksiin ja uskomuksiin perustuva näkökulma. Mekanistiset teoriat määrittelevät ihmisen passiiviseksi, tietoteoriat aktiiviseksi. Motivaatioprosessissa on mukana kahdenlaisia aktiivisia ajatusprosesseja: toisaalta 1) käsityksiä itsestä, omasta pätevyydestä, kontrollin kokemuksesta ja luottamuksesta ja toisaalta 2) ajatuksia tarkoituksesta, päämäärästä, arvoista ja asioiden merkityksestä. Tämäntyyppinen motivaatioteoria on kehittynyt attribuutioteoriasta. (Deci & Ryan 1985 ja 1992; Roberts 1992 ja 1994.)

Attribuutioteoriassa pyritään selvittämään niitä kognitioita, joita ihmisille muodostuu erilaisissa suoritustilanteissa, esim. kilpailussa. Ajatusten ja käsitysten – niiden uskomusten, joita yksilöillä on tapahtumien syistä – uskotaan määräävän heidän käyttäytymistään. Kyse ei ole objektiivisesta totuudesta, vaan siitä kokemuksesta, käsityksestä, totuudesta, kognitioista, joiden avulla yksilö järjesteleä toimintojaan ja jotka ovat yksilön käyttäytymistä määräävä totuus. Tässä on Heiderin (1985) attribuutioteorian ydin: yksilö yrittää ainakin osittain kontrolloida käyttäytymistään ymmärtämällä ja tekemällä tulkintoja itsestään. Näitä tulkintoja kutsutaan kausaaliattribuutioiksi.

Onnistumisen ja epäonnistumisen kausaaliattribuutioita ovat tutkineet Weiner ja hänen kollegansa (1971). Epäonnistumiseen tai onnistumiseen on tavallisesti syynä a) kyky, b) yritys, c) tehtävän vaikeus tai d) sattuma. Näistä neljästä tekijästä kyky ja yritys ovat *sisäisiä* syitä ja tehtävän vaikeus ja sattuma *ulkoisia* syitä. Syyt voidaan jakaa kahteen ryhmään myös sillä perusteella, että kyky ja tehtävän vaikeus ovat *pysyviä* ja yritys ja sattuma ovat *tilapäisiä* syitä. Weinerin mukaan eri tekijät ovat voimakkaasti yhteydessä tunteisiin ja niiden pysyvyyteen; pysyvyys saavutetaan, kun odotukset ja suoritukset vastaavat toisiaan. Esimerkiksi jos lapsi kokee menestymisensä johtuvan kyvyistään ja yrittämisestään (sisäiset syyt), hän on tyytyväinen suoritukseensa, mutta jos hän katsoo menestyksensä johtuneen sattumasta ja tehtävän helpoudesta (ulkoiset syyt), ei hän ole tyytyväinen. Jos yksilö uskoo epäonnistuneensa siitä syystä, että hän ei yrittänyt tarpeeksi (tilapäinen syy, johon voi vaikuttaa itse), hän voi yrittää kovemmin ja jatkaa suoritustaan. Attribuutiotyö ilmenee myös siinä, mitkä tekijät vaikuttavat kontrolloivasti yksilön käyttäytymiseen. Koettu ulkoinen kontrolli tarkoittaa sitä, että yksilön mielestä lopputulokseen ovat syynä ulkopuoliset tekijät, joihin hän ei voi vaikuttaa. Koettu sisäinen kontrolli tarkoittaa puolestaan sitä, että yksilö kokee voivansa itse vaikuttaa lopputulokseen. (Harter 1978; Rejeski 1992, 142–143; Rotter 1954; Weiner ym. 1971.)

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää, miten attribuutiot luovat odotuksia tulevasta toiminnasta ja näin vaikuttavat käyttäytymiseen. Esimerkiksi kun urheilija ymmärtää, että epäonnistuminen johtui huonosta valmentautumisesta, hän voi seuraavalla kerralla korjata tilanteen valmentautumalla paremmin. Jos urheilija sen sijaan kokee voimakkaasti, etteivät hänen

ponnistelunsa vaikuta lopputulokseen (attribuutiot ovat ulkoisia, kontrolloimattomia ja pysyviä), on ymmärrettävää, ettei hän tee mitään onnistuakseen. Ommundsen (1992) esittääkin tutkimustensa perusteella huonon itsetunnon vaivaamille jalkapalloilijoille attribuutiovalmennusta, ts. pelaajien tulee etsiä syitä epäonnistumiseensa tilapäisistä, ulkoisista syistä eikä puutteellisista kyvyistään.

Motivaation ymmärtäminen suhteessa yksilön minään auttaa luomaan uudenlaista näkökulmaa myös oppimismotivaatioon ja erityisesti yksilön motivaatioon muuttua. Ihmisen oma kokemus suoritusprosessista on ainakin yhtä tärkeä kuin suoritus sinänsä. Lopputulos riippuu siitä, mihin pätevyiden arviointi tässä prosessissa perustuu ja määräävätkö toimintaa sisäiset vai ulkoiset tekijät. Sisäisen motivaation ylläpitäminen ja vaaliminen luo edellytykset jatkuvalla liikunnanharrastukselle. Ratkaisevaa on, miten tehtävän tekeminen vaikuttaa itsetuntoon: onko keskeistä prosessi vai tavoite, ovatko virheet hyödyllisiä ja luonnollisia vai merkki epäonnistumisesta ja onko epäonnistuminen haaste vai uhka. (Deci & Ryan 1985 ja 1992; Roberts 1992 ja 1994.)

Motivaatioteorioissa käytetään monenlaisia minäkäsitteitä. Freudin (1964) käsitteistä 'ego- ja self-energia' on myöhemmin käytetty monia nimiä ja niiden sisältö ja merkitys on riippunut kulloisistakin teoreettisista lähtökohdista. Minäkäsitys (self-concept), itsetunto (self-esteem) ja itsearvostus (self-worth) ovat usein synonyymeina käytettyjä termejä. Kun minään liitetään itseä arvioiva ja evaluoiva sosiaalis-kognitiivinen näkökulma, yhdistyy siihen käsitys omasta kyvykkyydestä ja pätevydestä. Tästä on käytetty rinnakkaistermejä koettu kyvykkyys (perceived ability / Roberts, Nicholls), koettu tehokkuus (self-efficacy / Bandura, Feltz, McAuley) ja koettu pätevyys (perceived competence / Harter). Tässä tutkimuksessa käytetään lähinnä Harterin käsitteitä koettu pätevyys (perceived competence), yleinen itsearvostus (self-worth), hyväksyntä (acceptance) ja tärkeys (importance), kun tarkoitetaan sitä "minäenergiaa", jota yksilö saa omasta itsestään motivaatioprosessiin. Koettu pätevyys on Harterin mukaan moniulotteinen motiivi, joka suuntaa yksilöiden toimintaa kognitiivisella, sosiaalisella ja fyysisellä alueella. (Bandura 1982 ja 1986; Feltz 1992; Harter 1985b; McAuley 1992; Nicholls 1984; Roberts 1992.)

Motivaatioprosessiin liittyvät myös tavoitteisuus ja suoritukset. Lähtökohtana ovat asetetut päämäärät (goals of action / Roberts, Duda) tai tavoitteelliset yritykset ja optimaaliset haasteet (mastery attempts and optimal challenges / Harter) tai suoritustavoitteet (achievement goals / Nicholls), ja prosessin pääteikäyttämisenä on suorituskäyttäytyminen (achievement behavior / Roberts) tai suoritusmotivaatio (competence motivation / Harter) tai suoriutumismotivaatio (effectance motivation / White). Harterin (1989) mukaan suoritusmotivaatio-käsite viittaa prosessin lisäksi myös toiminnan tulokseen ja tuotokseen, kun taas suoriutumismotivaatio viittaa enemmän prosessiin. (Duda 1992; Harter 1978; Nicholls 1992; Roberts 1992; White 1959.)

"Motivational orientation" -käsite tarkoittaa sitä suuntaa, joka motivaatiolla on. Tähän suuntaamisprosessiin vaikuttaa se, missä määrin toimintoja ohjaavat toisaalta sisäiset tekijät, kuten kiinnostus haasteiden ottamiseen (challenge), omaehtoinen tehtävien valinta (curiosity), itsenäinen tehtävän ratkaisu ja hallinta (mastery) ja itsearviointi (judgement and self-evaluation), ja toisaalta ulkoiset tekijät, kuten mieltymys helppoihin tehtäviin, opettajan

miellyttäminen, riippuvuus opettajasta ja tukeutuminen opettajan arviointiin ja palautteeseen. Toiminnan tulee kehittyä kohti yhä suurempaa itsemääräytymistä. Kun toiminta on sisäisesti motivoitunutta, yksilö kokee itsensä yhä pätevämmäksi ja riippumattommaksi muista ja tuntee mielihyvää onnistuneista suorituksistaan. Oppimisessa ja suoriutumisessa on tällöin kyse oppimiseen suuntautuvasta tavoitteellisesta toiminnasta (task involvement / Nicholls; learning goal / Dweck & Elliott; mastery goal / Roberts, Ames). (Ames 1992; Dweck & Elliott 1983; Harter 1978; Nicholls 1992; Roberts 1992.)

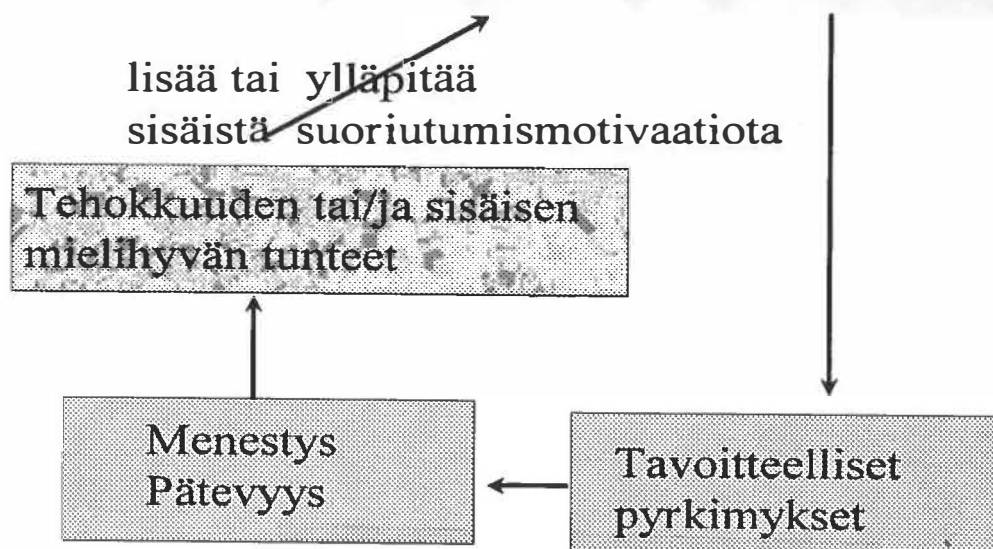
Oppimiseen suuntautuvassa toiminnassa tehtävän tekeminen ja siitä saatu tyydytys on pääasia. Sen sijaan ulkoisesti motivoituneessa toiminnassa olennaista on vertailu ja usein myös kilpailu. Tällöin on kyse kilpailusuuntautuneesta toiminnasta (ego involvement / Nicholls; performance goal / Dweck & Elliott; ability-focused goal / Ames; competitive goal / Roberts). Kilpailusuuntautuneeseen toimintaan liittyy aina itseen kohdistuvaa arviointia ja vertailua muiden suorituksiin. Pätevyyden kokemuksia saa vain silloin, kun on parempi kuin muut. Ulkoisilla tekijöillä, joihin ei itse voi vaikuttaa, on suuri merkitys. Toiminnasta sinänsä saatu mielihyvä puuttuu, ja tällöin syntyy helposti huonommuuden kokemuksia. Ne, jotka eivät pärjää, valitsevat kilpailusuuntautuneessa ilmapiirissä liian helppoja tai liian vaikeita tehtäviä ja haluavat välttää haasteita. Ulkoisen kontrollin tai tuen puuttuessa ei jakseta yrittää ja toiminta lakkaa tai ainakin menettää merkityksensä. (Ames 1992; Dweck & Elliott 1983; Harter 1978; Nicholls 1992; Roberts 1992.)

3.2 Harterin suoritusmotivaatiomalli

Harterin näkemykset pätevyyden arvioinnin merkityksestä itsearvostuksen osana osoittavat Harterin saaneen vaikutteita sekä kognitiivisista että humanistisista lähestymistavoista. Harterin suoritusmotivaatiomalli on moniulotteinen malli, joka ottaa kehitysmuutosten lisäksi huomioon myös ympäristön, palkitsemistoimintojen, erilaisten motiivirakenteiden, optimaalisen haasteen ja näistä saatujen kokemusten ja koetun pätevyyden yhteydet suoritusmotivaatioon.

Harterin (1978, 1980a) sisäisen motivaation teoreettinen malli pohjautuu Whiten (1963) suoriutumis (effectance) -motivaatiomalliin (kuvio 8). Whiten mallissa lapsi pakotetaan haasteellisiin yrityksiin, ja sisäisen motivaation näkökulma näkyy siinä, että onnistuneet yritykset tuottavat sisäistä mielihyvää. Harter laajensi suoriutumismotivaatio-käsitettä kehityspsykologiseen suuntaan ja alkoi käyttää suoriutumis-termin sijasta suoritus (competence) -termiä halutessaan korostaa tuotoksen merkitystä prosessin sijaan:

"Effectance motivation is more involvement in the process, having an effect on your world and making something happen, engaged in the *process* of it, enjoyment. Competence motivation would be 'I have to be competent', 'Being number one'; more of a *product*." (Sarlin 1989.)



KUVIO 8 Whiten (1963) suoriutumismotivaatiomalli

Harterin (1978, 34–36) mukaan White on kehittänyt suoriutumismotivaatiomallinsa yhdistelemällä eri teoreetikkojen (mm. Piaget, Erikson ja Maslow) näkemyksiä lapsen itsearviointin kehittymisestä nimenomaan pätevyyden kokemusten alueella. Motivaatio saa aikaan tavoitteellisia pyrkimyksiä ja tehokasta toimintaa, joka puolestaan tuottaa pätevyyden tunteita ja sisäistä mielihyvää.

Whiten mukaan suoriutumismotivaatio pakottaa pätevään suoritukseen ja saa tyydytyksensä tehokkuuden tunteesta. White piti tehokkaan toiminnan tarvetta sisäisenä tarpeena, joka tyydytettynä tuottaa luontaista mielihyvää. Suoriutumismotivaatio tarkoittaa yksilön tarvetta suorittaa tehtävää pätevästi ilman tietyn päämäärän saavuttamista. (Harter 1978.) White (1963, 181) itse sanoi:

"It would be no discomfort to me to see the word 'effectance' quickly wither on the wine provided the image remained of active probing, learning, coping, adapting aspect of ourselves that seems a necessary complement to instinctual drives."

Whiten mallilla on selviä yhtymäkohtia Banduran sosiaaliskognitiiviseen teoriaan; oleellista on, että koettu tehokkuus on tärkeä motivaation osatekijä. Koetun tehokkuuden teorian mukaan sellaiset yksilöt, jotka kokevat kykynsä hyviksi, käyttäytyvät suuremmissa määrin toivotulla tavalla kuin ne yksilöt, joilla on heikentynyt tunne omasta tehokkuudestaan (Bandura 1982).

Whiten (1959) mukaan käyttäytymisen motiivina on ennen kaikkea pyrkimys kohti suurempaa tehokkuutta (effectance).

Harter on pyrkinyt Whiten mallia jalostaen tutkimaan myös empiirisesti, mitkä tekijät lapsen kehityksessä ovat yhteydessä hänen suoritusmotivaatioonsa. Harter (1978) totesi, että mallin syysuhteiden tutkiminen tulisi vaati-

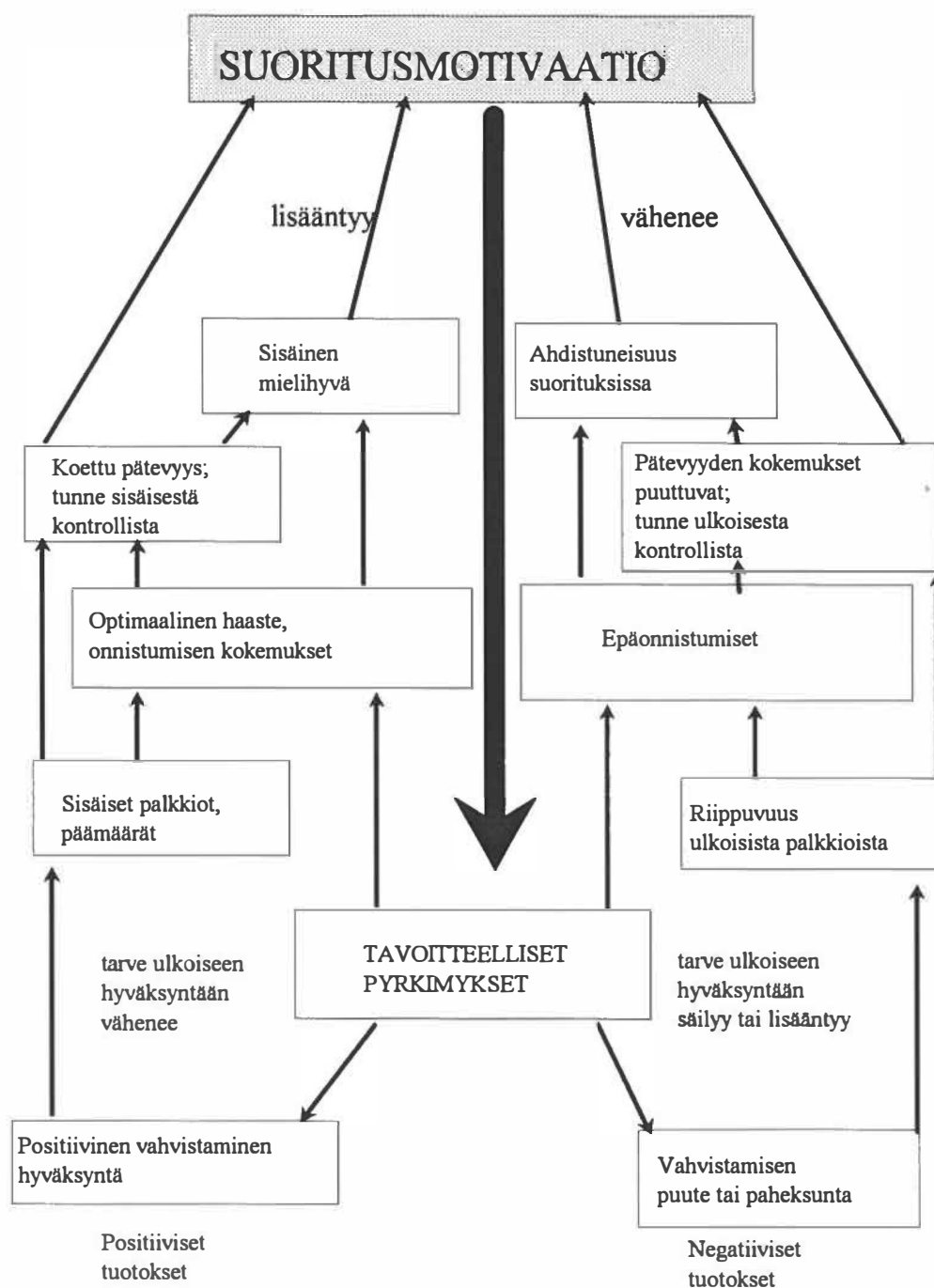
maan pitkäaikaista työtä. Empiiristen tutkimusten perusteella Harter operatiivisesti Whiten mallin käsitteitä ja muotoili itsearviointiskaalat moniulotteisen motivaation ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden selvittämiseksi. Harter katsoi Whiten mallin kaipaavan muutoksia ja täydennyksiä seuraavilla alueilla (Harter 1978, 37; 1981a, 216–221):

1. Suoritusmotivaatiota ei tule tarkastella yhtenäisenä, globaalina käsitteenä, vaan järjestelmänä, jonka rakenteessa ja sisällöissä tapahtuu kehityksellisiä muutoksia.
2. Whiten malli huomioi pelkästään onnistumisen vaikutuksen. Harterin mielestä on tärkeää tutkia myös epäonnistumisen vaikutusta lapsen kokemuksiin ja sitä kautta motiivijärjestelmään.
3. Whiten mukaan onnistuminen saa aikaan mielihyvän tunteen. Harter otti mukaan tavoitteellisten pyrkimysten haasteellisuuden; lasten tehtävien suorittamista tutkiessaan hän havaitsi, että on olemassa optimaalisia haasteita, joiden onnistunut suoritus antaa tyydytystä ja mielihyvää.
4. Ympäristöllä on merkitystä suoritusmotivaation ylläpitäjänä, lisääjänä ja vähentäjänä. Harter (1980b) on tutkimuksissaan havainnut, että koulusysteemi on tukahduttamassa sisäistä mielenkiintoa kouluoppimiseen ja että koulukulttuuri päinvastoin rohkaisee ulkoista motivaatiota. Urheilun alueella vaikuttavat ns. sosiaalisina agentteina enemmän kaverit, koulussa taas opettajat. Erilaisilla vahvistamis- ja palkitsemistoinnoilla on vaikutusta motiivijärjestelmiin.
5. Kun otetaan huomioon kehitykselliset tekijät, voidaan tutkia sitä prosessia, jonka aikana lapselle kehittyy kyky päämäärien asettamiseen ja itsensä palkitsemiseen. Tämän prosessin kautta kehittyy lapsen pätevyyden tunne ja sisäinen suoritusmotivaatio.
6. Whiten malliin kuului vain sisäisiä motiivitekijöitä, mutta Harter sisällytti omaan malliinsa myös ulkoisia motiivitekijöitä. Harterin mallin avulla voidaan tutkia kehityksellisiä, yksilöllisiä ja ryhmien välisiä motiivirakenteiden eroja ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä.
7. Harter piti tärkeänä tutkia mallissa olevien tekijöiden välisiä yhteyksiä, erityisesti pätevyyden tunteen ja kontrollin kokemuksen välisiä yhteyksiä.

Harter kehitteli Whiten mallia usean vuoden ajan. Lopulta Harter päätyi suoritusmotivaatiomalliin (kuvio 9), jonka vasemmalla puolella kuvataan sisäistyneeseen motiivijärjestelmään liittyviä tekijöitä ja oikealla puolella pääasiassa ulkoisen motivaation varassa tapahtuvaa toimintaa.

Suoritusmotivaatio saa lapsen ryhtymään tavoitteellisiin yrityksiin. Näitä haasteellisia yrityksiä voi olla fyysisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella alueella. Lapsi on utelias, haluaa toimia ja tutkia. Ainakin urheilun alueella 6–18-vuotiaiden osallistumismotiivina on useimmiten ensisijaisesti hauskuus ja toiseksi uusien taitojen oppiminen (Fox & Biddle 1988, 79). Mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on se, että Harter (1980b) on todennut lasten kokevan enemmän mielihyvää urheilun alueella kuin kognitiivisissa koulusuorituksissa.

Motivaatioprosessiin kuuluvat myös sosiaaliset tekijät, joita kuvataan tämän tutkimuksen käsitteellisissä Harterin termeillä koettu kontrolli (perceived control) ja koettu tuki (perceived support). Ne tarkoittavat lapsen kokemuksia ja käsityksiä hänelle tärkeiden ihmisten (significant others) vaikutuksesta. Koettu kontrolli on Harterin (1978) suoritusmotivaatiomalliinsa



KUVIO 9 Harterin suoritusmotivaatiomalli (Harter 1978, 38; 1981a, 218)

liittämä käsite, jolla on selvät yhteydet Rotterin (1954) sosiaalisen oppimisen teoriaan ja 'locus of control' -käsitteeseen. Myöhemmin Harter (1985d) on käyttänyt sosiaalisen tuen (social support) käsitettä ja operationaalistanut siihen liittyvän tutkimusmenetelmän. Tätä puolta motivaatioprosessista voisi mielestäni nimittää Robertsin (1992) ja Amesin (1992) tapaan motivaatioilmastoksi (motivational climate) ja lapsen kokemukseksi siitä. Siihen kuuluvat ne vuorovaikutustapahtumat ja kokemukset, joita välittyy kullekin yksilölle tärkeiltä ihmisiltä, kuten vanhemmilta, opettajilta, valmentajilta, kavereilta jne.

Ylläpitääkseen motivaatiotaan lapsi tarvitsee tavoitteellisille yrityksilleen riittävän määrän positiivista vahvistamista. Positiivinen vahvistaminen voi olla vanhemman tai kaverin tai jonkun muun tärkeän henkilön (esim. valmentajan) hyväksyntä tai kannustus. On tärkeää, että vahvistaminen tapahtuu lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa ja että vahvistetaan nimenomaan tavoitteellisia yrityksiä, ei ainoastaan onnistumista niissä. (Harter 1981a, 219–220.) Harter (1980b, 27) antaa tutkimustensa perusteella hyvän esimerkin oikeasta ja väärästä vahvistamisesta:

Vertaile seuraavan kahden viestin vaikutusta: "Sinun yksinkertaisesti täytyy saada lyöntikeskiarvosi niin korkeaksi, että teidän pieni liigajoukkueenne voittaa mestaruuden tänä vuonna." ja "On todella hienoa, että pelaat baseballia tänä vuonna; opit, kuinka lyödä mailalla, arvioida syötöt ja ottaa kiinni pallo. Kun olet mukana, saat myös paljon uusia ystäviä." Kun sanomme ensimmäisen viestin, kohdistuen ankarana arvion tuotteeseen, tuotamme toisiaan ja itseään ankarasti arvioivia lapsia, mutta kun arviomme ovat 'lämmöllä lievennettyjä' ja innostuneita itse toimintaa kohtaan, me emme sulje ovea mielihyvältä, jonka lapset voivat saada ponnistuksistaan. Valinta on meidän.

Saatuun riittävän määrän positiivista vahvistamista lapsi vähitellen sisäistää kaksi ratkaisevaa järjestelmää: itsepalkitsemisjärjestelmän ja tavoitteellisten päämäärien asettamisjärjestelmän. Itsepalkitsemisjärjestelmä kannustaa lasta tavoitteellisiin päämääriin; lapsi siis sisäistää häntä palkinneiden sosiaalisten agenttien asettamat tavoitteelliset päämäärät.

Harterin mukaan koetulla kontrollilla on yhteyttä koettuun pätevyyyteen. Jos lapsi kokee itsensä päteväksi, hänellä on tunne sisäisestä kontrollista eikä hän syytä muita epäonnistumisistaan, vaan katsoo itse olevansa vastuussa sekä epäonnistumisista että onnistumisista. Lapsen yritysten kannustaminen, positiivinen arviointi ja palaute johtavat sisäisen kontrollin tunteeseen. (Harter 1978 ja 1981a; Harter & Connell 1984.)

Sisäistämisen prosessin edetessä riippuvuus ulkoisesta sosiaalisesta vahvistamisesta vähenee ja käyttäytymistä alkavat määrätä sisäiset palkkiot ja sisäinen motivaatio. Jos lapsi sen sijaan saa negatiivista vahvistamista ja paheksuntaa, tulee ulkoisesta motiivista käyttäytymistä ensisijaisesti määräävä tekijä. (Harter 1981a, 220.)

Harter on tutkinut, selittävätkö ala-asteen oppilaan koulukäyttäytymistä sisäinen kiinnostus, uteliaisuus ja mieltymys haasteisiin vai ohjaavatko sitä pelkästään opettajan antama palaute ja koearvosanat. Kolmasluokkalaiset osoittautuivat ulkoisesti motivoituneiksi kahdella alueella: he olivat riippuvaisia opettajan ohjeista luokkatilanteissa eivätkä ottaneet vastuuta tekemisistään. Ylemmillä luokilla itsenäinen toiminta kuitenkin lisääntyi ja vastuun tunne kehittyi. Sisäisesti motivoituneita kolmasluokkalaiset olivat puolestaan

seuraavilla alueilla: kiinnostus haasteellisiin tehtäviin, innokkuus tiedonhalun tyydyttämiseen ja halu tavoitteellisiin pyrkimyksiin. Näiden ominaisuuksien suhteen motivaatio taas muuttui iän myötä ulkoiseksi eli riippuvaiseksi opettajan toiminnasta. (Harter 1981a, 237.)

Verratessaan tutkimuksessaan koulu- ja urheilutoimintoja Harter (1980b) havaitsi, että kouluoppimisprosessi heikentää lasten innostusta, kasvattaa arvostelunhalua ja kehittää ulkoista motivaatiota. Lapset selvästi sisäistävät autoritaarisen hahmon arvot ja arvioinnit ponnistelujaan tuomitsevana. He näkevät koulumenestyksen kriittisen tärkeänä ja ovat hyvin tietoisia arvosteluperusteista, joilla heidän suorituksensa arvioidaan. He mielellään soveltavat arvosteluasennetta ponnistelujensa "tuotteisiin" ja nopeasti luokittelevat suorituksensa hyväksi tai pahaksi, oikeaksi tai vääräksi. Heidän pätevyyden tunteensa kehittyy suoraan näistä tuomioista ja niistä saadut tunteet vaikuttavat suoraan koettuun ahdistuneisuuteen. Ketju jatkuu: mitä enemmän lapset ahdistuvat, sitä vähemmän he ilmaisevat luontaista motivaatiota ja sitä vähemmän saavat mielihyvää onnistumisista ja asioiden osaamisesta. Lopulta koko oppimisen ilo on viety.

Harterin (1980b) mukaan tilanne ei ole niin huono urheilun kuin kognitiivisten koulusuoritusten alueella. Lasten luontainen kiinnostus urheiluun on paljon suurempi kuin kouluun ja menestys sinänsä vähemmän tärkeää. Urheilussa suorituksen ahdistavuus on paljon vähäisempi kuin kognitiivisissa koulusuorituksissa. Lapset usein yhdistävät fyysisen pätevyytensä kykyyn hallita urheilullisia taitoja ja nauttia toiminnasta sinänsä, vastakohtana kognitiivisille alueille, joilla heidän itsearviointejaan määräävät eniten aikuisen auktoriteetti-hahmon arviointi ja suorituksen nopeus. Tämän mukaan ainakin amerikkalaisessa kulttuurissa urheilu tuottaa mielihyvää enemmän kuin kognitiiviset koulusuoritukset.

Harterin mukaan (1981a, 237) edellä olevat tulokset ovat selvä osoitus siitä, ettei motivaatiota voida pitää globaalina ja yhtenäisenä käsitteenä, vaan siinä tulevat esille motivaatorakenteen eri komponentit ja komponenttien kehityksellinen luonne. Motivaatio samoin kuin koettu pätevyyskin voi olla erilaista eri alueilla.

Seuraavassa on yhteenveto niiden tutkimusten tuloksista, joissa Harter on selvittänyt koetun pätevyyden yhteyksiä suoritusmotivaatiomallin muihin tekijöihin (Harter 1981a):

- * Oppilas, joka oli sisäisesti motivoitunut, koki itsensä kognitiivisesti pätevämmäksi kuin se, joka oli ulkoisesti motivoitunut.
- * Verrattaessa korkean ja alhaisen koetun pätevyyden omaavia oppilaita havaittiin, että korkean pätevyyden omaavat oppilaat valitsivat haasteellisempia tehtäviä.
- * Levottomalla oppilaalla pätevyyden kokemukset ja itsearvostus olivat hyvin alhaisia.
- * Alhaisen pätevyyden omaava oppilas ei osannut sanoa kontrollin lähdeä (kuka on vastuussa omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta).

Harterin tutkimusten tärkeimmät tulokset voidaan tiivistää seuraavaan perusolettamukseen: **Lapsi, joka on sisäisesti motivoitunut jollakin toiminta-alueella (kognitiivisella, sosiaalisella, fyysisellä), kokee itsensä suhteellisen päteväksi tällä alueella ja ottaa itse vastuun onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan.**

3.3 Harterin suoritusmotivaatiokäsitteen sisältö

Harter kehitteli tutkimuksissaan 1970-luvun lopulla ja 1980-luvun alussa suoritusmotivaatiokäsitteestä operationaalisen, moniulotteisen motivaatiokäsitteen (Harter 1980a, 1981a, 1981b). Mittarin kehittelytyötä kuvataan tarkemmin tämän tutkimuksen empiirisessä osassa.

Lähtökohtana Harterin suoritusmotivaatiokäsitteelle oli halu selvittää teoreettisen mallin pohjalta, kuinka tavoitteena oleva sisäinen motivaatio säilytetään ja kuinka sitä vahvistetaan ja heikennetään. Lähtökohtana oli kysymys, missä määrin lapsen toimintoja luokkahuoneessa määräävät yhtäältä sisäiset tekijät, kuten kiinnostus haasteiden ottamiseen ja tehtävien hallintaan, ja toisaalta ulkoiset tekijät, kuten opettajan hyväksyntä, arvosanat ja muut ulkoiset palkkiot. Suoritusmotivaatiota ei pidä tarkastella yleisenä, globaalina käsitteenä, vaan järjestelmänä, joka muuttuu ja kehittyy sisällöllisesti. (Harter 1980a, 1981a.)

Harter (1981a, 235–255) kehitti mitta-asteikon, jonka hän testasi yli kolmentuhannen amerikkalaisen 3.–9.-luokkalaisen keskuudessa. Tutkimustensa perusteella hän kuvaa oppilaan motivaatiota toisaalta sisäisillä tekijöillä (tavoitteellisuus, uteliaisuus ja haasteellisuus), toisaalta ulkoisilla tekijöillä (opettajan hyväksyntä ja arvosanat). Tässä viitekehyksessä muodostettiin viisi osa-asteikkoa, joilla kullakin voi olla sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuus. Toiminnan sinänsä tuottaessa mielihyvää puhutaan sisäisestä motivaatiosta, kun taas ulkoisesti motivoituneessa toiminnassa lopputulos tai palkkio saattaa olla ainoa toiminnan motiivi.

Kolme ensimmäistä osa-asteikkoa Harter on nimennyt motivationaalisiksi. Ne mittaavat sitä, mitä lapsi haluaa tehdä, mistä hän pitää ja mitä hän pitää parempana. Lapsi, joka saa korkeat pistemäärät näissä alamittareissa, on sisäisesti motivoitunut ja tehtäväorientoitunut. Sitä vastoin viimeiset kaksi osa-asteikkoa liittyvät kognitiivis-informaation rakenteisiin: mitä lapsi tietää, minkä perusteella hän tekee päätöksensä ja kuinka paljon hän on oppinut 'koulu'-nimisen pelin säännöistä.

Osa-asteikot ja niiden sisäiset/ulkoiset motivaatioulottuvuudet ovat seuraavat (Harter 1980a, 5–6):

- 1) **MIELTYMYS HAASTEELLISUUTEEN / MIELTYMYS HELPPOIHIN TEHTÄVIIN**
Pitääkö oppilas haasteellisista ja vaativista tehtävistä vai valitseeko hän mieluummin helpompia tehtäviä?
- 2) **UTELIAISUUS JA KIINNOSTUS / OPETTAJAN MIELLYTTÄMINEN JA HYVIEN ARVOSANOJEN SAAMINEN**
Työskenteleekö oppilas tyydyttäkseen oman kiinnostuksensa ja uteliaisuutensa vai tekeekö hän koulutyötä miellyttäkseen opettajaa ja saadakseen hyviä numeroita?
- 3) **ITSENÄINEN TEHTÄVÄORIENTAATIO / RIIPPUVUUS OPETTAJASTA**
Haluaako oppilas tehdä tehtävät ja ratkaista ongelmat itsenäisesti vai luottaako hän opettajan apuun tehtävien ratkaisussa?
- 4) **ITSENÄINEN HARKINTA / LUOTTAMUS OPETTAJAN ARVIOINTIIN**
Tuntuuko oppilaasta, että hän pystyy valitsemaan itse tehtävänsä, vai onko hän riippuvainen opettajan harkinnasta?

- 5) ONNISTUMISEN TAI EPÄONNISTUMISEN ITSEARVIOINTI (SISÄISET KRITTEERIT) / ONNISTUMISEN TAI EPÄONNISTUMISEN ARVIOINTI OPETTAJAN PALAUTTEEN PERUSTEELLA (ULKOISET KRITTEERIT)
Tietääkö oppilas, milloin hän on onnistunut tai epäonnistunut, vai onko hän riippuvainen ulkoisista arviointilähteistä, kuten opettajan palautteesta, koenumeroista ja todistusarvosanoista?

Tutkimustulosten mukaan oppilas, joka sai korkeat pistemäärät kolmella ensimmäisellä osa-alueella (motivatiivinen faktori), nautti haastavista ja vaikeista tehtävistä, oli utelias ja kyseli paljon ratkaistakseen ongelmia itsenäisesti. Vastaavasti matala pistemäärä viittasi siihen, että oppilas oli mieltynyt helppoihin tehtäviin ja halusi opettajan hyväksyntää ja apua tehtävien suorittamiseen. (Harter 1982a, 181.)

Korkeat pistemäärät tiedollisilla osa-alueilla (kognitiivis-informaatiivinen faktori) osoittivat, että oppilas osasi harkita, mitä ja milloin tekee. Hän myös pystyi itsearviointiin suorituksen jälkeen tarvitsematta siihen opettajan antamaa palautetta. Matalan pistemäärän saaneet oppilaat odottivat opettajan mielipidettä ennen tehtävän suoritusta sekä palautetta suorituksen jälkeen ennen omaa arviointia. (Harter 1982a, 181.)

Harterin (1981a, 237) tutkimusten mukaan 3.–9.-luokkalaisten innostus kouluoppimiseen siirtyy sitä enemmän ulkoisten motiivien varaan, mitä ylemmästä luokasta on kysymys. Oppilaiden sisäinen motivaatio tukahdutetaan liialla arvostelulla; he tiedostavat ne arvosteluperusteet, joilla heidän suorituksiaan tuomitaan, ja vertailevat suorituksiaan ja arvosanojaan. Koulukulttuurissa ulkoiset motivaatiotekijät vahvistuvat entisestään. Urheilussa tilanne ei ole Harterin (1980b) mukaan niin huono, sillä se antaa oppilaille enemmän mielihyvän kokemuksia kuin muut koulutilanteet ja ilo on useammin sisäisenä motivaatiolähteenä kuin muissa koulutilanteissa. On mielenkiintoista selvittää, onko tilanne Suomessa samanlainen; löytyykö koululiikunnasta vielä iloa ja onnistumisen elämyksiä, jotka lisäävät sisäistä motivaatiota ylemmillä luokilla?

Harterin tuloksista (1980a, 12–14) käy selvästi ilmi myös motivaatiokäsitteen moniulotteisuus ja kehitysmuutokset. Sekä kehityksellinen aineisto että yksilölliset profiilit osoittavat, että lapsi voi olla suhteellisen sisäinen yhdessä ryhmittymässä ja ulkoinen toisessa. Esimerkiksi kolmasluokkalaisten ovat erittäin sisäisiä ensimmäisessä ryhmittymässä (motivatiivinen alue) osoittaen voimakasta sisäistä tehtäväorientaatiota, mutta samalla he ovat erittäin riippuvaisia opettajan antamasta informaatiosta tehtäviä valitessaan ja arvioidessaan. Yhdeksäsluokkalaisten tilanne oli täysin päinvastainen. He tekivät tehtäviä, jotta saisivat hyviä arvosanoja. Yhdeksäsluokkalaisten suhteellisen korkeat pistemäärät tiedollisella alueella taas viittaavat siihen, että he ovat hankkineet tarpeeksi tietoa koulusysteemistä tehdäkseen omia arviointiaan ja määritelläkseen, ovatko he menestyneet vai eivät; he ovat jo sisäistyneet koulusysteemiin. (Harter 1980a.)

Tämän tutkimuksen suoritusmotivaatio-käsite onkin tarkoituksenmukaista määritellä sisäisen ja ulkoisen orientaation käsitteenä, jossa on erotettavissa motivaatiiviset ja informaatiiviset komponentit.

Motivaatiiviset komponentit selvittävät sitä, mitä lapsi haluaa tehdä, mistä hän pitää ja mitä hän pitää parempana. Tästä osa-alueesta käytetään nimitystä *sisäinen motivaatio*. Toinen osa-alue korostaa kognitiivis-informa-

tionaalisia rakenteita: mitä lapsi tietää, minkä perusteella hän tekee päätöksensä ja kuinka paljon hän on oppinut "koulupelin" sääntöjä. Tästä osa-alueesta käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä *sisäistynyt motivaatio*. Harter (1992) on edelleenkin tutkinut motivaatiotekijöiden välisiä yhteyksiä luokkahuoneilanteessa, mutta ei koululiikunnassa. On mielenkiintoista nähdä, ovatko nämä yhteydet erilaisia koululiikunnassa, ts. onko koetulla fyysisellä pätevyydellä ja liikuntakokemuksilla enemmän yhteyttä sisäiseen motivaatioon kuin tiedollisen eli sisäistyneen motivaation suuntautumiseen ja ovatko nämä yhteydet erilaisia kuin koetun koulupätevyyden yhteydet motivaation suuntautumiseen.

On kuitenkin otettava huomioon tämän tutkimuksen varsinainen päätehtävä: minäkokemuksen merkitys nimenomaan liikuntamotivaatioprosessissa. Sen vuoksi käsitteen määrittelyä on täydennettävä liikuntamotivaatiokäsitteen suuntaan, sillä vaikka Harterin mallissa on omaksuttu tehtäväorientaation näkökulma, siinä otetaan huomioon vain kognitiiviset koulu-suoritukset. Vaikka kouluusuoriutumismotivaatio muuttuukin iän myötä ulkoiseksi, toisten alojen motivaatioissa ei välttämättä tapahdu vastaavaa kehitystä. Lapsi saattaa kanavoida sisäisen kiinnostuksensa muille alueille, esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin, urheiluun tai muihin vapaa-ajan harrastuksiin. (Harter 1980a, 13.)

3.4 Liikuntamotivaation käsitteestä tässä tutkimuksessa

Liikuntamotivaation käsite tässä tutkimuksessa perustuu Harterin suoritusmotivaatiomalliin. Vaikka se ei ole liikuntamotivaatiomalli, se on ollut 1980- ja 1990-luvulla yksi tunnetuimmista liikuntatutkimuksessa käytetyistä motivaatioteorioista.

Kun tässä tutkimuksessa on aikaisemmin kuvattu motivaatioprosessin käsitteitä, on niissä olennaisena ollut lapsen kokemus ja käsitys itseensä liittyvistä tekijöistä. Tässä tutkimuksessa halutaan kuitenkin selvittää myös mitatun liikuntasuorituksen merkitys liikuntamotivaatioprosessissa (ks. Weiss 1987). Vaikka Sarlinin (1992b) tutkimusten mukaan 7–9-vuotiaiden lasten koetulla fyysisellä pätevyydellä on suurempi merkitys persoonallisuuden kehitykselle kuin mitatulla kunnolla ja taidoilla, on tärkeää selvittää, mikä yhteys näillä tekijöillä on motivaatioprosessissa. Mitatulla kunnolla ja taidoilla (liikuntasuorituksella, *actual physical performance*) tarkoitetaan testein mitattuja kunto- ja taitosuorituksia (ks. Sarlin ym. 1990).

Tutkimusprojektin aikana Harterin suoritusmotivaatiomallia on koko ajan täydennetty liikuntamotivaatioon liittyvillä tekijöillä. Telaman (1986, 152) mukaan liikuntamotivaation kannalta on oleellista tarpeiden ja motiivien suhde toimintaan. Tarpeet ja motiivit kehittyvät ja muuntuvat toiminnassa psykologisen suuntauksen mukaan. Sama tarve voi saada tyydytyksen useissa erilaisissa aktiviteeteissa ja vastaavasti sama toiminto tyydyttää hyvin erilaisia tarpeita. Esimerkiksi kun tarve fyysisen kunnan kohentamiseen saa ihmisen osallistumaan liikuntaan, siitä tulee liikuntaharrastuksen motiivi. Telaman

(1986, 153) mukaan liikuntamotivaatio voi olla kognitiivisesti tai emotionaalisesti virittynyttä. Liikuntamotivaatio voi siis syntyä ja kehittyä kognitiivisena prosessina siten, että henkilö tietoisesti pohdiskelee liikunnan merkitystä itselleen ja asettaa itselleen tietoisia tavoitteita, jotka liittyvät esim. terveysvaikutuksiin. Jos liikuntamotivaatio on sen sijaan emotionaalisesti virittynyttä, liikunnassa on olennaista jonkin tunnetilan saavuttaminen. Koetut tunnetilat ovat hetkellisiä, mutta niitä pidetään hyvin tärkeinä lähtökohtina. Gouldin (1984) tutkimusten perusteella Fox ja Biddle (1988) toteavat ilon olevan 6–18-vuotiaiden ensisijainen osallistumismotivaatio. Myös Scanlan ja Simmons (1992) rohkaisevat yhdistämään positiiviset ilon tunteet motivaation tutkimukseen. Liikunnan myönteiset affektiiviset vaikutukset vahvistanevat motivaatiota liikunnan harrastuksen jatkamiseen (Biddle 1992). Näiden affektiivisten liikuntakokemusten merkitystä ja yhteyksiä on seurattu koko projektin ajan.

Yksilön kognitiiviset käsitykset suorituksistaan ja pätevyydestään on todettu tärkeiksi liikuntamotivaation tekijöiksi. Liikuntaa harrastavat kolmas- ja neljäsluokkalaiset kokivat itsensä pätevämmiksi ja heillä oli suuremmat tulevaisuuden odotukset kuin muilla (Roberts, Kleiber & Duda 1981). Urheiluun ja liikuntaan osallistumisen on todettu sekä lapsilla että aikuisilla olevan yhteydessä hyvään itsetuntoon. Tähänastisten tutkimusten perusteella ei kuitenkaan ole pystytty aukottomasti selittämään, onko liikunnan harrastus hyvän itsetunnon syy vai seuraus vai molempia. Myönteisellä minäkäsityksellä lienee kuitenkin motivoivaa voimaa.

Käsitykset omasta tehokkuudesta on nähty tärkeinä liikuntakäyttäytymisen ja fyysisen toiminnan määrääjinä (Feltz 1992). Koetulla pätevyydellä näyttää olevan välittävä rooli liikuntajärjestelmään mukautumisessa ja siinä pysymisessä. Kun motivaatio on oppimiseen suuntautunutta, pyritään parhaaseen mahdolliseen tehtävän hallintaan ja suoritukseen ja sitä kautta tulevaan tyydytyksentunteeseen. Tähän liittyy kasvatusnäkemys, että yksilön tulisi kokea kasvatus oppimishalun lisäämisenä ja yhteiskuntaan liittymisenä. Suuntautuminen tehtävän hallintaan asettaa suuren arvon yrittämiselle ja oppimisprosessille.

Amesin mukaan (1992, 165–176) menestys on määriteltävä yksilöllisenä edistymisenä ja taitojen parantumisenä, lasta on arvioitava yrityksen ja edistymisen mukaan ja virheet on nähtävä osana oppimista. Osallistumisen tarkoituksena on kehittää taitoja ja tuoda mielihyvää ja tyydytystä parhaansa tekemisestä ja hyvistä yrityksistä. Ohjaajan tehtävänä on luoda tehtävien oppimista ja kehittymistä tukeva motivaatioilmasto, jossa onnistumisen kokemuksia tulee muillekin kuin kilpailuissa menestyville. Motivaatioilmastolla ja Harterin koetun tuen käsitteellä on edellä todettu olevan selviä yhtymäkohtia. Sosiaalisten tekijöiden merkitystä ja ennen kaikkea lasten kokemuksia vanhempien, opettajien, valmentajien ja muiden hänelle tukea antavien henkilöiden palautteesta ei voi väheksyä.

Tämän tutkimuksen liikuntamotivaatiokäsite pohjautuu Harterin suoritusmotivaatiomalliin, mutta sitä täydennettiin Robertsin liikuntamotivaatiomallin käsitteillä. Molemmassa malleissa on olennaista prosessi, jonka tuotoksena on tietynlaista käyttäytymistä. Harterin suoritusmotivaatiomallissa positiivisten tekijöiden vaikutus lisää sisäistä suoritusmotivaatiota. Suoritusmotivaatiokäsitteellä tarkoitetaan tällöin yksilön pyrkimystä toimia pätevästi

ja tehokkaasti ympäristössään. Se voidaan nähdä Robertsin liikuntamotiivaatiomallissa mukautuvana suorituskäyttäytymisenä, johon liittyy hyvä tehtävän hallinta ja siitä tuleva tyydytyksen tunne. Robertsin mallin motivaatioilmasto kuvaa mielestäni hyvin Harterin mallissa olevia prosessitekijöitä, jotka koululiikunnan opetustapahtumassa ovat positiivista vuorovaikutusta luovia opetuksen toteuttamisperiaatteita (hyväksyntä, oikea palautteen anto, onnistumisen elämykset, itsearviointiin ohjaavat oppilaskeikeiset menetelmät jne.).

Molemmissa malleissa olennaisena ja tärkeänä välittävänä tekijänä on koettu pätevyys tai koettu kyvykkyys, ts. ne painottavat minäkokemuksen merkitystä motivaatioprosessissa. Yksilö voi valita vaihtoehtoisista toimintatavoista ja tavoitteista, ja tähän valintaan vaikuttavat yksilön omaksumat sosiaaliset arvot ja normit. Käyttäytymistapaan vaikuttaa yksilön käsitys itsestään, koettu pätevyys ja aikaisemmat oppimiskokemukset.

Roberts (1992, 14) kritisoi Harterin empiirisiä mittareita siitä, että ne hyväksyvät kilpailullisen – minäkeskeisen – ajattelun, kun lasta pyydetään vertailemaan itseään kavereihin. On kuitenkin otettava huomioon, että Harterin mittareissa erityisesti korostetaan sitä, että kaikki vaihtoehdot ovat yhtä hyväksyttäviä ja että Harterin mallin positiiviset tulokset ovat sisäiseen motivaatioon orientoituneita. Joka tapauksessa molemmat motivaatiomallit korostavat sisäisen ja oppimiseen suuntautuvan motivaation merkitystä ja tukevat näin toisiaan. Ne tukevat myös tämän tutkimuksen liikuntaohjelman päätaavoitetta, persoonallisuuden kehittämistä ja kasvattamista liikunnan avulla.

Liikuntamotiivaatio määritellään tässä tutkimuksessa suuntautumisprosessiksi, jolla on sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuus. Vastakohtana behavioristien korostamille ulkoisille tekijöille tärkeimpiä ovat sisäiset tapahtumat ja ajatteluprosessit, joita tässä tutkimuksessa nimitetään minäkokemuksiksi. Minäkokemukseen kuuluvat minäkäsitys (koettu pätevyys, sosiaalinen hyväksyntä, tärkeys ja itsearvostus) ja liikuntaohjelman (päivittäisen tai tavallisen) kokemukset.

4 LIIKUNTAOHJELMIEN, MINÄKÄSITYKSEN JA LIIKUNTAKYKYISYYDEN YHTEYKSIÄ

4.1 Liikuntaohjelmien vaikutus minäkäsityksen kehittymiseen

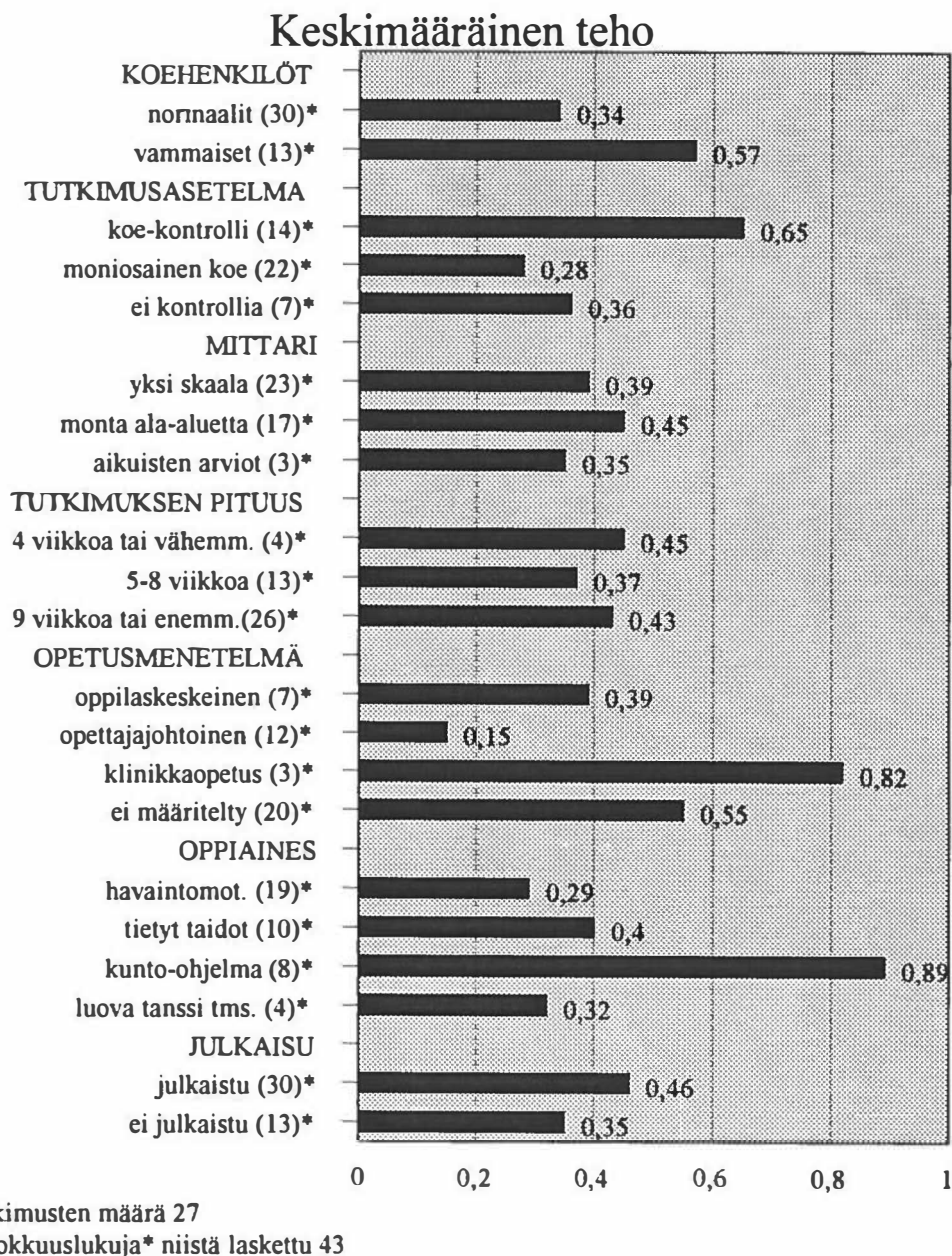
Liikuntaohjelmien ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä on tutkittu erittäin paljon. Ongelmana on, että käytetyt mittarit ja tutkimusasetelmat ovat niin erilaisia. Erilaisten harjoitus- ja opetusohjelmien yhteydestä minäkäsitykseen on Gruber (1986) tehnyt meta-analyysin. Tutkimuksessa on analysoitu 84 artikkelia tai väitöskirjaa, jotka käsittelevät opetus- ja harjoitusohjelmien vaikutusta alle murrosikäisten lasten minäkäsitykseen.

Gruber (1986, 30) ryhmitteli tutkimukset viiteen ryhmään. Ensimmäinen kymmenen tutkimuksen ryhmä sisälsi artikkeleita, joissa uskottiin ("belief" articles) liikuntatoimintojen vaikuttavan positiivisesti minäkäsitykseen. Ne olivat teoreettisia ja filosofisia pohdintoja aiheesta. Toinen ryhmä käsitti 17 klinikkakoetta ja niissä kaikissa päädyttiin siihen, että liikuntatoiminnoilla voidaan vähentää häiriökäyttäytymistä. Pienten otosten vuoksi näissä tutkimuksissa ei voitu käyttää perinteisiä tilastollisia analyysimenetelmiä, joten tulosten merkitsevyyttä ei ole testattu. Kolmas ryhmä koostui 27 kokeellisesta tutkimuksesta (kuvio 10). Kahdeksantoista näistä päätyi siihen, että käytetyillä liikuntatoiminnoilla oli yhteyttä minäkäsitykseen, ja yhdeksässä ei saatu merkitseviä tuloksia. Neljänteen ryhmään kuului 11 yksinkertaista ryhmävertailututkimusta, joista kahdeksassa oli ilmennyt merkitseviä eroja ja kolmessa ei. Viides 19 artikkelin ryhmä oli informaatioltaan niin puutteellista, ettei niitä voitu analysoida eikä tehdä mitään johtopäätöksiä. Yhteenvetona voidaan todeta, että 53:ssa näistä 65 tutkimuksesta päädyttiin siihen, että liikuntatoiminnoilla on yhteyttä affektiivisen minäkäsitysalueen kehitykseen.

Gruberin (1986) analyysissa pohdittiin myös, mitkä tekijät ohjelmissa ja toiminnoissa voivat vaikuttaa tutkimusten tuloksiin. Kliinikkaolosuhteissa psyykkisesti kehitysvammaisille järjestetyt liikuntatoiminnot olivat vaikuttaneet selvimmin (tehokkuusluku .82). Myös muut psyykkisesti kehitysvammaisille järjestetyt toiminnot antoivat positiivisia tuloksia (tehokkuusluku .57).

Sisältöä arvioitaessa tämän analyysin mukaan parhaita tuloksia oli saatu kunto- ja aerobics-ohjelmilla (tehokkuusluku .89).

Opetusmenetelmistä todettiin oppilaskeskeisillä opetustyyleillä olevan useammin vaikutusta minäkäsityksen kehittymiseen kuin opettajajohtoisilla. Tässä oli kyllä poikkeuksia, joten selvästi ei voitu todeta, että oppilaskeskeiset toiminnot edistävät aina minäkäsityksen kehittymistä. (Gruber 1986, 40–41.)



KUVIO 10 Liikunnan ja minäkäsityksen välisiä yhteyksiä tarkastelevien kokeellisten tutkimusten keskimääräiset tehokkuuspisteet (Gruber 1986)

Kokeellisten tutkimusten pituudella (4 viikkoa – 1 lukukausi) ei todettu olevan yhteyttä tuloksiin. Lapsen minäkäsityksen pysyvyyttä ja muutoksia tarkasteltaessa on kuitenkin tässäkin tutkimuksessa todettu, että todelliset minäkäsityksen pysyvät muutokset vaativat pitemmän ajan, joten useimmissa tutkimuksissa vaikuttavuusaika oli liian lyhyt. (Gruber 1986, 40.)

Tämän tutkimuksen kannalta on kuvion 10 tutkimusyhteenvedosta tärkeintä todeta, että yhdessäkin tutkimuksessa ei käytetty minäkäsitysmittaria, joka selkeästi ottaisi huomioon koetun pätevyyden osa-alueet ja erityisesti fyysisen alueen koetun pätevyyden. Kolmessa oli käytetty jotakin kehon kuvaan (body image self concept) liittyvää mittaria. Joka kolmannessa kokeellisessa tutkimuksessa oli käytetty Martinekin ja Zaichkowskyn (1977) minäkäsitysmittaria, joka on alunperin suunniteltu mittaamaan eri opetustyylien vaikutusta minäkäsitykseen ja on sellaisenaan toimiva. Fyysisen alueen toimintoja arvioidaan siinä yhdellä osiolla (olen hyvä urheilussa – baseballissa) ja kehon kuvaa yhdellä (olen kookas). Mittari osoittaa yleistä suhtautumista itseen monilla lapselle läheisillä toiminta-alueilla (osioita 21). Myös muut käytetyt mittarit mittaavat yleistä itsearvostusta, joten tulosten voidaan sanoa osoittavan yleisen itsearvostuksen ja liikuntatoimintojen yhteyksiä.

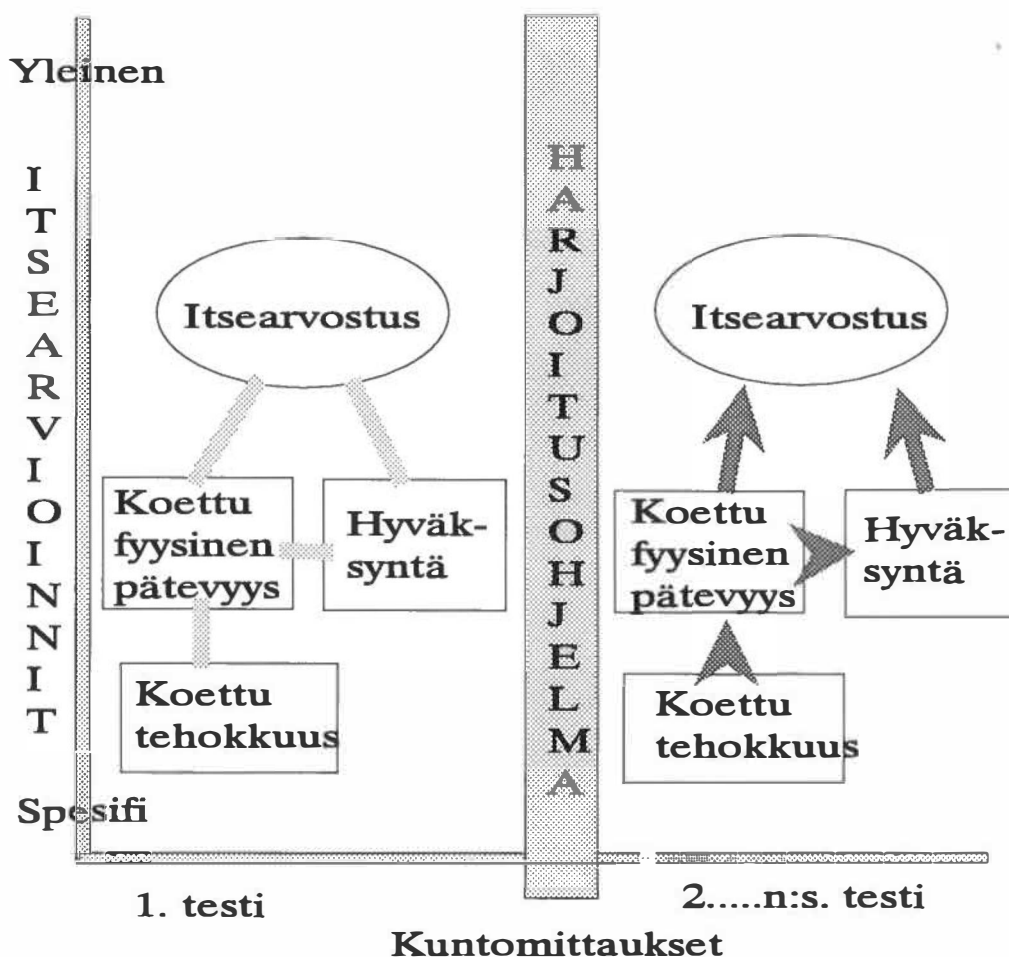
Sonstroem (1974, 1978 ja 1984) sekä Sonstroem ja Morgan (1989) tutkivat liikunnan ja itsetunnon välisiä yhteyksiä ja totesivat, että liikuntaharjoituksiin osallistuminen lisää itsetuntoa. Tutkiakseen tarkemmin, mitkä tekijät liikunnassa vaikuttavat itsetunnon kehittymiseen, he laativat mallin, jonka avulla he sittemmin ovat tutkineet liikuntaharjoitusten, koetun fyysisen pätevyyden ja yleisen itsearvostuksen välisiä yhteyksiä (kuvio 11). Sonstroemin ja Morganin malli on moniulotteinen ja siinä pätevyyden ulottuvuudet ja itsensä hyväksyminen ovat hierarkkisessa spesifisyys-yleisyys-järjestyksessä (kuviossa alhaalta ylöspäin). Mallin mukaan erilaiset harjoitusohjelmat vaikuttavat siihen, kuinka tehokkaaksi asianomainen itsensä tuntee (self-efficacy) ja miten hän odottaa myöhemminkin selviävänsä tietyistä tehtävistä. Näiden tehokkuuden tuntemusten oletetaan vaikuttavan koettuun fyysiseen pätevyyteen, jota pidetään yhtenä moniulotteisen itsetunnon komponenttina. Tähän malliin on liitetty seuraavat hypoteesit (Sonstroem & Morgan 1989, 335):

1. Fyysinen kunto on enemmän yhteydessä oman tehokkuuden arviointiin kuin koettuun fyysiseen pätevyyteen, fyysiseen itsensä arvostamiseen ja kokonaisvaltaiseen itsetuntoon.
2. Oman tehokkuuden arviointi on enemmän yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen kuin fyysiseen itsensä arvostamiseen ja kokonaisvaltaiseen itsetuntoon.
3. Koettu fyysinen pätevyys on enemmän yhteydessä kokonaisvaltaiseen itsetuntoon kuin oman tehokkuuden arviointi tai todellinen fyysinen kunto. Fyysisen kunnan mittausta (submaksimaalinen askeltamistesti) käytettiin todellisen (mitatun) kunnan indikaattorina. Koettu fyysinen pätevyys on välittävä tekijä todellisen mitattavissa olevan kunnan ja itsearvostuksen välillä.

Empiiriset tutkimukset mallin testaamiseksi ovat kesken, mutta Sonstroemin esittämät Lisrel-analyysien tulokset antavat jossain määrin tukea hypoteeseille. Hän toteaa (Sonstroem 1991 ja suullinen tiedonanto 1991), että mallin testaamista tulee jatkaa tutkimalla itsearvostusta kohottavien menetelmien merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Tällaisia tutkimisen arvoisia menetelmiä

ovat hänen mielestään mm. yksilöllinen palaute, itsearviointimenetelmät, realististen tavoitteiden asettaminen ja onnistumisen kokemusten antaminen.

Newshamin (1989, 216–218) tutkimukset liikuntakasvatusohjelman (juoksupainotteisen kunto-ohjelman) vaikutuksesta koettuun pätevyyteen ovat antaneet tukea väittämälle, jonka mukaan koettu fyysinen pätevyys ja sen merkitys voi olla välittävänä tekijänä minäkäsitysprosessin kehittymisessä. Kun koettua pätevyyttä arvioitiin eri osa-alueilla Harterin mittaria käyttäen, kävi ilmi, että kahdentoista viikon kunto-ohjelmalla kolmas-, neljäs- ja viidesluokkalaisten kunto parani enemmän kuin kontrolliryhmän kunto ja että sillä oli yhteyttä koetun fyysisen pätevyyden ja itsearvostuksen pisteiden lisääntymiseen. Kontrolliryhmällä koetun pätevyyden pisteet samaan aikaan alenivat. Newsham päätteli, että oikein suunniteltujen tehtävien ("task-oriented") avulla toteutettu liikuntakasvatusohjelma voi edistää oppilaiden positiivisia havaintoja itsestään fyysisellä alueella ja että sillä voi olla yhteyttä itsearvostuksen kehittymiseen.



KUVIO 11 Harjoituksen ja itsetunnon yhteyksien tutkimusmalli (Sonstroem & Morgan 1989, 333)

Sonstroemin ja Newshamin tutkimukset ovat antaneet tukea Harterin mallin perusteella kehitetylle tämän tutkimuksen mallille. Koska kaikki liikuntaohjelmat eivät näytä edistävän minäkäsityksen kehittymistä, täytyy ohjelmista löytää ne ydinkohdat, jotka vaikuttavat positiivisen minäkäsityksen kehittymiseen. Voidaan olettaa, että fyysisen alueen eriasteisilla pätevyyskokemuksilla, joita saadaan oikealla tavalla toteutetussa interaktiivisessa ympäristössä, on yhteyttä positiivisen itsetunnon kehittymiseen (Harter 1981a, 216–221; Harter 1982b; Lintunen 1987a ja 1987b; Newsham 1989, 216–218; Sonstroem & Morgan 1989).

4.2 Liikuntakykyisyyden ja minäkäsityksen väliset yhteydet

Fyysisillä prosesseilla on Jersildin (1969, 143, 214) mukaan tärkeä merkitys minäkäsityksen muodostumiselle jo siksi, että lapsi tulee ensiksi tietoiseksi fyysisistä ominaisuuksistaan. Tutkimuksissa on hänen mukaansa havaittu selvää yhteyttä fyysisen kypsymisen, fyysisten heikkouksien, kehon fyysisten ominaisuuksien ja minäkäsityksen välillä. Liikuntakykyisyyteen sisällytetään tässä tutkimuksessa motorinen kunto, pallonkäsittelytaidot ja telinevoimistelutaidot. Tutkimuksia, joissa olisi tarkasteltu näiden tekijöiden yhteyksiä minäkäsityksen kehittymiseen, ei ole. Yleensäkin taito- ja kunto-ominaisuuksien yhteyksiä minäkäsitykseen ja koettuun pätevyyteen ei ole paljon tutkittu. Seuraavassa käsitellään vain niitä tutkimuksia, joista tiedetään käytetyt mittarit ja voidaan tehdä johtopäätöksiä tälle tutkimukselle.

Fyysisesti hyväkuntoisilla neljäs- ja kuudesluokkalaisilla oli merkittävästi parempi minäkäsitys kuin huonokuntoisilla luokkatovereillaan (Guyot, Fairchild & Hill 1981). Koetun fyysisen pätevyuden (Harterin mittari) havaittiin olevan yhteydessä suorituskykytekijöihin kuusi-, seitsen-, kahdeksan- ja kymmenvuotiailla (Ullrich 1987). Sen sijaan seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisilla ei löydetty tällaista yhteyttä (Felker & Kay 1971; Felker, Stanwyck & Kay 1973). Voidaan olettaa, että fyysisten tekijöiden merkityksen ollessa suurempi nuoremmilla myöskin yhteydet voivat olla voimakkaampia. Toisaalta on huomattava, että Felkerin ja Kayn käyttämä itsearvostusmittari ei eriytä pätevyuden kokemuksia eri alueilla eikä siten ilmaise yhteyksiä yleiseen itsearvostukseen.

Neale, Sonstroem ja Metz (1969) havaitsivat, että 12–13-, 14–15- ja 16–17-vuotiailla pojilla kuntotestin perusteella muodostetut hyvä- ja huonokuntoisten ryhmät eivät itsearvostuspisteissä merkittävästi eronneet. Hyväkuntoiset kokivat kuitenkin itsensä fyysisesti paremmiksi. Mitattu kunto siis korreloi positiivisesti koettuun fyysiseen pätevyyteen, ja koettu fyysinen pätevyys taas korreloi positiivisesti itsearvostukseen. Sonstroem on myöhemmin (Sonstroem 1974) toistanut tämän tutkimuksen 7–12-vuotiailla ja päätynyt samoihin tuloksiin. Sonstroem totesi tutkimustensa perusteella, että arvio omasta kunnosta (koettu fyysinen pätevyys) on välittävä tekijä todellisen mitattavissa olevan kunnan ja itsearvostuksen välillä. Yhteydet olivat voimakkaampia silloin, kun tutkittavat pitivät fyysisiä alueita itselleen tärkeinä. Harterin tutkimukset koe-

tun pätevyyden osa-alueiden tärkeyden merkityksestä itsearvostukselle antavat tukea Sonstroemin käsitykselle (Harter 1987).

Lintunen (1987a, 1987b, 1988) on tutkinut koetun fyysisen pätevyyden yhteyksiä suorituskymyymuuttujiin 10–12-vuotiailla tytöillä ja pojilla. Sonstroemin mallin perusteella estimoitu malli on ollut lähtökohtana arvioitaessa fyysisen suorituskyvyn ja psyykkisten tekijöiden välisiä yhteyksiä. Arviot taitavuudesta, ketteryudesta ja nopeudesta olivat yhteydessä vastaaviin mitattuihin ominaisuuksiin. Taitavuus, nopeus ja ulkonäön kokeminen korreloivat sekä tytöillä että pojilla positiivisesti ja paino negatiivisesti itsearvostukseen. Lisäksi pojilla ketteryuden, voimakkuuden ja pituuden myönteinen arviointi liittyi korkeaan itsearvostukseen. Pojat pitivät fyysisiä ominaisuuksia itselleen tärkeinä useammin kuin tytöt.

Lintusen (1988) tutkimusten mukaan tytöillä fyysinen suorituskyyky selitti koettua fyysistä pätevyyttä (selitysosuus 24 %), mutta se ei selittänyt itsearvostusta. Pojilla fyysinen suorituskyyky selitti 20 % koetun fyysisen pätevyyden vaihtelusta. Lisäksi se selitti itsearvostusta (13 %). Pojilla koettu fyysinen pätevyys olisi tämän mukaan osa itsearvostusta vielä yli kymmenvuotiaanakin. Koska fyysisen alueen merkitys on suurempi nuoremmilla, voisi olettaa, että nuoremmilla nämä tekijät olisivat vielä voimakkaammin yhteydessä itsearvostustekijöihin.

Holopainen (1990, 133, 135) on tutkinut liikehallintatekijöiden yhteyksiä koettuun fyysiseen pätevytyteen ja todennut, että tytöillä kaikki liikehallinta-alueet, mutta pojilla vain kestävytyttä ja tehoa edellyttävät tekijät korreloivat koettuun fyysiseen pätevytyteen. Koetun fyysisen pätevyyden yhteydet itsearvostukseen olivat voimakkaammat pojilla ($r = .51$) kuin tytöillä ($r = .25$).

Edellä esiteltyjen teoriaoletusten ja vähäisten empiiristen tutkimusten perusteella tämän tutkimuksen malliin voidaan sisällyttää olettamus, jonka mukaan koettu fyysinen pätevyys on välittävä tekijä kunto- ja taitotekijöiden ja itsearvostuksen välillä. Kuten Fox (1988b, 247) on todennut, fyysisten tekijöiden merkitystä tutkittaessa on otettava huomioon omat havainnot fyysisistä kyvyistä. Omat käsitykset ja kokemukset selittävät liikuntatoimintoja ja minäkäsitystä enemmän kuin mitatut kyvyt. Fox, Corbin ja Couldry (1985) ovat tutkimuksissaan havainneet, että sillä, millaiseksi me tunnemme itsemme fyysisiltä kyvyiltämme jättäessämme koulun, on yhteyttä siihen, miten suh-taudumme liikuntatoimintaan aikuisina.

4.3 Päivittäisten liikuntaohjelmien taustaa ja lähtökohtia

Päivittäisellä liikuntakasvatuksella tarkoitetaan lapsille jokaisena koulupäivänä järjestettävää liikunnanopetusta. Päivittäistä liikuntaa on kokeiltu ja tutkittu Australiassa, Kanadassa, Neuvostoliitossa, Ranskassa, Romaniassa, Saksassa, Sveitsissä, Itävallassa, Tsekkoslovakiasa ja U.S.A:ssa. Päivittäisen liikunnan kokeilut ja tutkimukset ovat olleet hyvin eritasoisia. Tutkimukset vaihtelevat epäsystemaattisista havainnoista monipuolisiin ja perusteellisesti suunniteltuihin ja toteutettuihin tutkimussarjoihin kuten esim. Australiassa. Katsaus kansainväliseen tutkimukseen ja yhteenveto päivittäisistä liikuntaohjelmista

on raportoitu tarkemmin aiemmin (Sarlin 1987). Myös suomalaisen taukoliikuntatutkimuksen tulokset otettiin huomioon tämän tutkimuksen kokeiluohjelmaa suunniteltaessa (Lintunen 1981; Tiainen, Vainikka, Veistola & Lintunen 1979).

Varhaisimmissa ulkomaisissa kokeiluissa päivittäisten liikuntaohjelmien yleisin tavoite oli terveyden edistäminen. Varsinkin toisen maailmansodan jälkeinen vastakkainasettelu ns. akateemisen koulun ja "terveellisen" koulun välillä johti siihen, että liikunta ja erityisesti päivittäinen liikunta nähtiin tärkeänä ainoastaan fyysiselle kehitykselle ja unohdettiin liikunnan vaikuttavan muuhunkin kehitykseen. Päivittäisen liikunnan kokeiluissa onkin viime aikoina kritisoitu henkisen kehityksen asettamista vastakkain fyysisen kehityksen kanssa. (Kirk 1989.)

Terveystavoite ei ole enää ajankohtainen samassa merkityksessä kuin sodan jälkeen, jolloin mm. Vanvesin kokeilun (Groll 1966) lapset olivat aliravittuja ja saivat päivittäisen liikuntaohjelman lisäksi parempaa ruokaa kuin vertailuryhmän oppilaat (McDonald 1961). Tällöin päivittäinen liikuntaohjelma nähtiin ennen kaikkea fyysisen terveyden edistäjänä. Nykyisin terveyden käsite on laajentunut ja terveystavoitteeseen liittyy myös psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen.

Päivittäisten liikuntaohjelmien vaikutuksia kuntoon on tutkittu monissa maissa (ks. Sarlin 1987). Näihin tutkimuksiin liittyvistä ohjelmista on käytetty nimitystä päivittäinen, tehostettu tai lisätty liikunta. Ulkomaisten tutkimusten mukaan kuntotavoite on saavutettu useammin kuin taito- tai muut tavoitteet (Collingwood 1972; Gruber 1986, 30; Isaacs 1980, 14; Peckman, Tainton & Hacker 1986, 94; Siedentop & Siedentop 1985, 41). Kuntotavoite on toisaalta myös useimmin asetettu kokeilun päätavoitteeksi, ja ainakin australialaisissa (Coonan ym. 1983a ja 1983b), kanadalaisissa (Bean 1987; Martens & Grant 1980) ja joissakin saksalaisissa (Marschner & Högerle 1976, 676) kokeiluissa kuntotavoite myös saavutettiin. Sen sijaan esim. Wasmund-Bodenstedtin (1984) seurantatutkimuksessa ei havaittu kunnan kohentumista. Kokeilujen erojen tarkastelu paljastaa, että kuntotavoite saavutettiin niissä kokeiluissa, joissa päivittäinen liikunta-aika oli pitempi ja liikunnan intensiteetti aerobista tehoa lisäävä.

Päivittäisten liikuntakokeilujen tavoitteena taito on ollut harvemmin kuin kunto. Australialaiset Shape- ja Shape follow up -tutkimukset (Coonan ym. 1983a ja 1983b) osoittivat sekä kunnan että taitojen kehittyvän kokeiluryhmissä samaan aikaan kun vertailuryhmät taantuivat. Myös koordinaatiokyky kehittyi. Tärkeää on lisäksi huomata, että vaikka kunto seurannan ensimmäisessä vaiheessa (14 viikkoa) parani merkittävästi, niin kokeilun ja seurannan jatkuessa seuraavana vuonna kunto heikkeni, mutta taitojen kehitys jatkui koeryhmässä parempana kuin kontrolliryhmässä. Taitojen kehittyminen on todennäköisesti pitempiaikainen prosessi, eikä harjoitusintensiteetin tarvitse olla niin suuri kuin kuntoa – erityisesti verenkiertoelimistön kuntoa – kohennettaessa. Australialaisten kokeilujen tulokset antoivat myös uskoa siihen, että luokanopettajat, joilla ei ole liikunnallista erikoiskoulutusta, voivat kehittää oppilaiden taitoja. (Coonan ym. 1983a ja 1983b.)

Neuvostoliitossa on todettu päivittäisellä liikunnalla olevan positiivista vaikutusta liikehallintatekijöiden kehittymiseen (Marschner & Högerle 1976). Wasmund-Bodenstedtin (1984) tutkimuksissa ei havaittu taitojen parantumista

kokeilun aikana, mutta ohjelman toteuttamisperiaatteissa olikin sellaisia eroja, jotka saattoivat vaikuttaa tuloksiin. Saksalaisissa kokeiluissa painotettiin oma-toimisuutta ja luovuutta, kun taas neuvostoliittolaisissa kokeiluissa toiminta oli opettajajohtoisesti ohjattua.

Kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumista on ulkomailla tutkittu huomattavasti vähemmän kuin fyysis-motoristen tavoitteiden toteutumista. Kirk (1989) kritisoi päivittäisten liikuntaohjelmien seurantalutkimuksia siitä, että liikunnan opetuksesta on tehty muiden tuntien "vastamyrkkyä" eikä ymmärretä sen muuta opetusta täydentävää ja oppilaan kokonaispersoonallisuutta kehittävää merkitystä. Suomen liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat tässä suhteessa edistyksellisiä ja tukevat lapsen persoonallisuuden kehittämistä liikunnan avulla.

Ala-asteen oppilaat suhtautuvat koululiikuntaan positiivisesti (Aggestedt & Tebelius 1977, 327; Silvennoinen 1979, 51). Ulkomaisten tutkimusten mukaan suurin osa oppilaista kokee päivittäisen liikunnanopetuksen myönteisenä (James 1979; Martens 1982, 57; Wasmund-Bodenstedt 1984, 129–133; Worsley, Coonan, Leitch & Hetzel 1982).

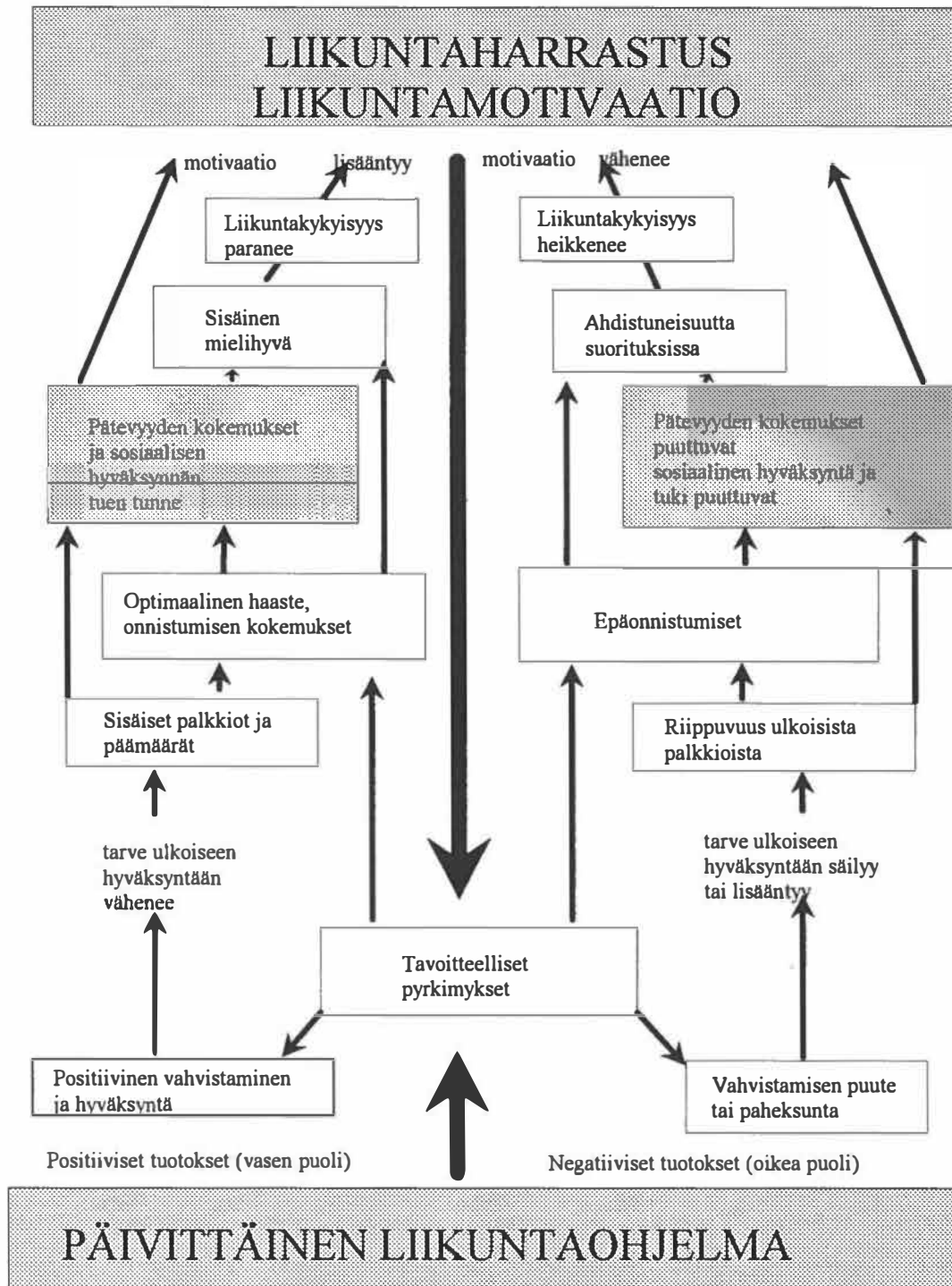
Kun edellä olevat lähtökohdat otetaan huomioon, voidaan olettaa, että päivittäisellä liikunnalla voidaan edistää persoonallisuuden kehittymistä. Tämän tutkimuksen päivittäisen liikunnan ohjelman teoreettinen malli kehitettiin edellä esitettyjen periaatteiden pohjalta käyttäen lähtökohtana sekä ulkomaista että suomalaista tutkimus- ja kokeilutietoa ja soveltaen liikuntakasvatuksen periaatteita Harterin suoritusmotivaatiomalliin.

4.4 Minäkäsityksen ja liikuntamotivaation kehittäminen päivittäisen liikuntaohjelman avulla

Tämän tutkimuksen päivittäisen liikunnan teoreettinen malli pohjautuu Harterin (1978) suoritusmotivaatiomalliin, jota voidaan Roberts (1992, 16), Felkerin (1974, 65–90) ja Sonstroemin ja Morganin (1989) malleihin yhdistelemällä soveltaa liikuntaan.

Päivittäisen liikunnan teoreettisessa mallissa (kuvio 12) kuvataan minäkokemukseen liittyvien tekijöiden merkitystä liikuntamotivaation suuntautumisessa. Minäkokemukseen kuuluvat sekä liikuntaohjelman tuottamat kokemukset että käsitykset omasta pätevyydestä ja sosiaalisesta hyväksynnästä. Kuvion vasemmalla puolella olevat tekijät tukevat sisäisen motivaation kehittymistä, ja oikealla puolella olevat tekijät vahvistavat puolestaan ulkoista motivaatiota. Liikuntaharrastus nähdään motivaation muuttumisena toiminnaksi. Sisäistyneen suoritusmotivaation ilmentymänä on omaehtoinen, ulkoisista palkkioista riippumaton liikunnan harrastus, joka on myös päivittäisen liikuntaohjelman peruspäämäärä.

Felkerin (1974, 2–22) mukaan opetusohjelma – esim. päivittäisen liikunnan ohjelma – on vuorovaikutustapahtuma, jossa toisaalta vaikuttavat minän sisäiset tekijät ja toisaalta kasvatus- ja opetustapahtuman tekijät. Weissen (1986) mielestä tässä prosessissa on otettava huomioon seuraavien neljän tekijän vaikutukset:



KUVIO 12 Päivittäisen liikuntaohjelman teoreettinen ja hypoteettinen käsitelmä Harteria soveltaen (Harter 1978 ja 1981a)

- 1) realistiset, optimaaliset tavoitteet ja haasteet,
- 2) onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset,
- 3) palautetoiminnot, vahvistaminen ja muilta saadut vaikutteet ja tuki tai näiden tekijöiden puute,
- 4) havainnot, käsitykset ja kokemukset itsestä ja omista suorituksista = koettu fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen pätevyys ja itsearvostus.

Päivittäistä liikuntaohjelmaa tulee siis toteuttaa siten, että oppilaalle annetaan sopivia tehtäviä, jotka kannustavat häntä yrittämään. Oppilaille pitää olla tarjolla monipuolisia tehtäviä, joissa he kokevat onnistuvansa. Lapset pitävät toiminnasta, joten liikuntatehtävät useimmiten tuottavat positiivisia kokemuksia ja iloa, joka on lasten tärkein liikuntamotiivi (Fox & Biddle 1988, 79–80). Tehtävän luonnetta tulee vaihdella. Pojat pitävät kilpailuja tärkeämpinä kuin tytöt (Richardson ym. 1980, 190), joten tarjolla on oltava sekä suorituskorosteisia että prosessia korostavia tehtäviä. Lapsia tulee ohjata asettamaan tavoitteet realistisesti, sillä muutoin sellaiset lapset, joilla on negatiivinen minäkäsitys, asettavat epärealistisia tavoitteita (Felker 1974, 79); niin ikään ne, jotka yli- tai aliarvioivat suorituksensa, tyytyvät Harterin ja Connellin (1984) tutkimusten mukaan ainakin kognitiivisella alueella epärealistisen helppoihin tehtäviin.

Erilaisilla palautetoiminnoilla on todettu olevan yhteyttä sisäistymisprosessien ja koetun pätevyyden kehittymiseen. Päivittäisen liikuntaohjelman tulee antaa pätevyyden kokemuksia fyysisen alueen lisäksi myös muilla pätevyyden alueilla. Jos lapselle tärkeät henkilöt – vanhemmat, luokkatoverit, läheiset ystävät ja opettaja – antavat tukea tehtävissä, joita lapsi itse pitää tärkeänä, edistää tämä tuki positiivisen itsearvostuksen kehittymistä (Harter 1985b; Mayberry 1986, 109). Felker (1974, 84) korostaa itsensä vahvistamisen merkitystä. Urheilun alueella Hornin ja Hasbrookin (1986) tutkimukset ovat osoittaneet, että ne lapset, joilla on matala itsetunto ja jotka kokevat itsensä huonoksi urheilussa ja ahdistuvat helposti kilpailuissa, ovat herkimpiä aikuisten arvioinneille. Palautetoiminnoissa olisi muistettava, että realistiseen arviointiin tulee liittyä positiivinen vahvistus ja jokaista pientä askelta on rohkaistava (Felker 1974, 74–79).

On tärkeää, että vähitellen kehittyy sisäinen, omaehtoinen motivaatio, johon ulkoiset palkkiot tai hetkelliset epäonnistumiset tai pätevyyden puutteen kokemukset eivät vaikuta. Näin sisäisestä motivaatiosta tulee käyttäytymistä ensisijaisesti määräävä tekijä ja aktiivinen liikuntaharrastus on sen ilmentymänä omaehtoista, ulkoisista palkkioista riippumatonta toimintaa. Päinvastaisessa tapauksessa on tuloksena ulkoisista motiiveista riippuva toiminta, joka edelleen edistää eri tekijöiden negatiivista kehitystä.

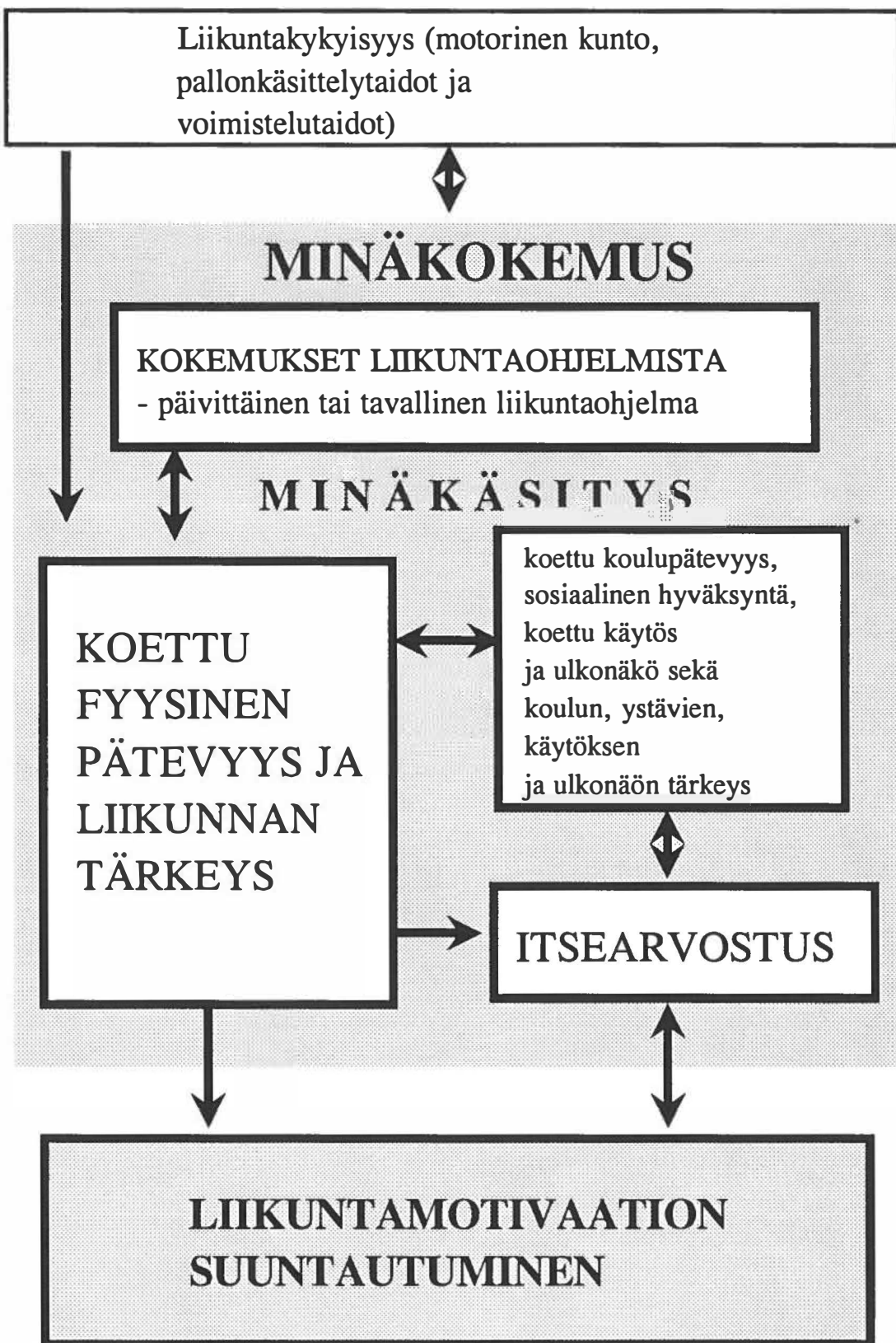
Päivittäisen liikuntaohjelman teoreettinen ja hypoteettinen käsitelmä (kuviokuva 12) kuvaa liikuntamotivaation kehittymisessä olevia prosesseja. Tutkimusmallissa (kuviokuva 13) täsmennetään ne käsitteet, jotka on otettu empiirisen tutkimuksen kohteiksi.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, millainen merkitys minäkokeimuksella on peruskoulun oppilaiden minäkäsitys- ja liikuntamotivaatioprosessissa, ts. millä minäkäsitys- ja liikuntamotivaatioprosesseihin kuuluvilla tekijöillä on eniten merkitystä oppilaiden liikuntamotivaation suuntautumiselle (motivational orientation). Motivaation suuntautuminen on prosessi, jossa toimintoja toisaalta ohjaavat sisäiset tekijät, kuten kiinnostus haasteiden ottamiseen (challenge), kiinnostus (curiosity), itsenäiset tehtävät (mastery) ja itsearviointi (judgement and evaluation), ja toisaalta ulkoiset tekijät, kuten mieltymys helppoihin tehtäviin, opettajan miellyttäminen, riippuvuus opettajasta ja tukeutuminen opettajan arviointiin ja palautteeseen. Liikuntamotivaatio käsitetään tässä tutkimuksessa kognitiivis-sosiaalisesti ja dynaamiseksi oppimisprosessiksi, jota tarkastellaan Harterin suoritusmotivaatiomallin sovelluksena.

Oppilaan minäkokemukseen kuuluvat minäkäsityksen lisäksi myös hänen kokemuksensa liikuntaohjelmasta. Tutkimuksessa selvitetään päivittäisen ja tavallisen liikuntaohjelman kokemuksia. Kuudesluokkalaisten minäkäsitysprofiili muodostuu Harterin mallin mukaan koetusta pätevyydestä ja hyväksynnästä liikunnan, koulun, ystävyys-suhteiden, ulkonäön ja käyttäytymisen osa-alueilla. Siihen sisältyvät myös näiden osa-alueiden tärkeys ja arvostus sekä oppilaiden yleinen itsearvostus.

Koetun fyysisen pätevyyden ja liikunnan tärkeyden oletetaan olevan välittävänä tekijänä mitattujen kunto- ja taitotekijöiden sekä itsearvostuksen ja liikuntaohjelman välillä, ts. liikuntaohjelma sekä kunto ja taidot vaikuttavat ensin koettuun fyysiseen pätevyyteen ja liikunnan arvostamiseen ja sitä kautta itsearvostukseen. Koetun fyysisen pätevyyden oletetaan olevan selittävänä tekijänä myös liikuntamotivaation suuntautumisprosessissa. Tutkimusmalli on kuviossa 13. Keskeisten käsitteiden operationaaliset vastineet esitetään liitekuviossa (liite 1).



KUVIO 13 Tutkimusmalli

Tutkimuksen ongelmat ovat seuraavat:

1. **Kuudesluokkalaisten minäkäsitys:**
Onko tyttöjen ja poikien sekä päivittäisen ja tavallisen liikuntaryhmän oppilaiden minäkäsityksessä eroja?
2. **Minäkäsitysprofiilien muutokset peruskoulun aikana:**
Millaisia ovat minäkäsitysprofiilien muutokset ensimmäisestä kolmanteen ja kolmannesta yhdeksänteen luokkaan?
3. **Minäkäsityksen osa-alueiden pysyvyys peruskoulun aikana:**
Millainen on tyttöjen ja poikien koetun fyysisen pätevyyden, sosiaalisen hyväksynnän ja koulupätevyyden pysyvyys ensimmäisestä kolmanteen, kolmannesta kuudenteen ja kuudennesta yhdeksänteen luokkaan?
4. **Minäkäsityksen osa-alueiden tärkeys kuudesluokkalaisilla:**
Mitkä minäkäsityksen osa-alueet ovat tärkeitä kuudesluokkalaisille tytöille ja pojille?
5. **Koetun fyysisen pätevyyden merkitys minäkäsitysprosessissa:**
Selittääkö liikuntakykyisyys, koettu fyysinen pätevyys tai liikunnan tärkeys kuudesluokkalaisten oppilaiden itsearvostusta?
Hypoteesi: Koettu fyysinen pätevyys ja liikunnan tärkeys selittävät itsearvostusta enemmän kuin kunto- ja taitomittaukset, ts. jos oppilas kokee itsensä hyväksi liikunnassa ja pitää sitä tärkeänä, hänen itsearvostuksensa on hyvä.
6. **Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaation suuntautuneisuus:**
Onko tyttöjen ja poikien sekä päivittäisen liikunnan ja tavallisen liikunnan ryhmässä olleiden liikuntamotivaation suuntautumisessa eroja?
7. **Liikuntamotivaation suuntautumisen muutokset kolmannesta kuudenteen luokkaan:**
Muuttuuko liikuntamotivaation suuntautuminen kolmannesta kuudenteen luokkaan?
8. **Minäkokemuksen (koetun fyysisen pätevyyden ja liikuntakokemuksen) merkitys liikuntamotivaation suuntautumisessa:**
Millaisia yhteyksiä on kolmas- ja kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkokemuksilla (liikuntaohjelman kokemuksilla ja minäkäsityksellä) ja liikuntamotivaation suuntautumisella?
Selittääkö koettu fyysinen pätevyys sisäistä liikuntamotivaation suuntaa?
Hypoteesi: Koettu fyysinen pätevyys selittää enemmän sisäistä (motivionaalista) kuin sisäistynyttä (tiedollista) motivaation suuntautumista.

Tutkimuksessa kuvataan peruskoulun kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkäsitystä minäkäsitysprofiileina sekä motivaation suuntautumista päivittäisen liikunnan ja tavallisen liikunnan ryhmissä. Lisäksi selvitetään minäkokemuksen osa-alueiden sisäisiä ja minäkokemuksen ja liikuntamotivaation suuntautumisen välisiä yhteyksiä. Minäkokemus on kokoava käsite, jolla tarkoitetaan kokemuksia liikunnasta ja itsestä.

Tutkimusmallin (kuvio 13) mukaisesti tutkitaan myös koetun fyysisen pätevyyden ja liikunnan tärkeyden merkitystä itsearvostukselle. Kuudesluokkalaisten poikittaisleikkauskuvausten lisäksi tarkastellaan kuudesluokkalaisten minäkäsityksen ja motivaation osa-alueiden yhteyksiä kolmas- ja yhdeksäsluokkalaisten minäkäsitykseen ja motivaation suuntautumiseen ryhmien ja yksilöiden seurantakuvausina. Metodisena kysymyksenä tarkastellaan pohdinnassa myös Harterin mallin toimivuutta tässä tutkimuksessa liikuntakasvatukseen sovellettuna.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tähän tutkimukseen osallistui 188 kuudesluokkalaista tyttöä ja poikaa Kuhmosta ja Kajaanista (taulukko 1). Koeryhmän oppilaat (n = 57) olivat olleet kokeiluohjelman mukaisessa päivittäisessä liikunnanopetuksessa vähintään kaksi vuotta. Osa kuhmolaisista oppilaista oli luokkien välillä tapahtuneiden siirtojen ja muutosten vuoksi ollut välillä päivittäisen liikunnan luokassa ja muuttanut sitten tavalliseen luokkaan tai päinvastoin. Jotkut oppilaista olivat siirtyneet musiikkiluokalle tai päinvastoin. Katoa on siis aiheutunut etupäässä ainevalintojen vuoksi tehdyistä luokkavaihdoksista ja kokonaisten luokkien siirrosta toiselle koululle. Kyse ei ole siitä, että lapset eivät olisi enää halunneet osallistua koeryhmään. Tällaisten luokkien oppilaista muodostettiin vertailun vuoksi ns. sekaryhmä (n = 65). Ne kajaanilaiset oppilaat, joilla oli ollut pelkästään tavallista liikunnanopetusta, muodostivat kontrolliryhmän (n = 66). Tutkimukseen osallistui 92 tyttöä ja 96 poikaa. Keskeisenä tutkimusryhmänä ovat kuudesluokkalaiset, joilla on takanaan koko ala-asteen liikuntakasvatus. Tutkimuksessa selvitettiin myös edeltävien (ensimmäisestä kolmanteen luokkaan) ja myöhemmän ikäjakson (yhdeksännen luokan) yhteyksiä kuudesluokkalaisten kehitykseen.

TAULUKKO 1 Peruskoulun kuudesluokkalaisista koostuva tutkimusjoukko

Opetusryhmä	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Päivittäisen liikunnan ryhmä	28	29	57
Tavallisen liikunnan ryhmä	36	30	66
Sekaryhmä	28	37	65
Yhteensä	92	96	188

Tässä tutkimuksessa on käytetty harkinnanvaraista näytettä, koska tutkimuksessa on haluttu pitää mukana kaikki päivittäistä liikuntaohjelmaa toteuttaneet. Tämän vuoksi tutkimuksen ulkoinen validiteetti on heikko. Yleistyksiä tämän aineiston perusteella ei voi tehdä, mutta tutkimusjoukon koko ja koostumus – 188 kuudesluokkalaista kahdesta eri kaupungista – oikeuttaa pitämään saatuja tuloksia ainakin suuntaa-antavina. Koska kyseessä on päivittäisen liikuntaohjelman toimivuuden kokeilu, voidaan tuloksia käyttää hyväksi toteutettaessa ohjelmaa samanlaisin edellytyksin muissa kouluissa. Minäkäsityksen muutos- ja pysyvyydestarkasteluissa kuvataan lisäksi ensimmäisen, toisen ja yhdeksännen luokan oppilaita; henkilöiden lukumäärät on ilmoitettu kunkin kuvauksen yhteydessä.

6.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineistoa on kerätty yhdeksän vuoden aikana seuraavasti:

1) Motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen mittaukset on tehty ensimmäisen kolmen vuoden aikana kuusi kertaa ja sitten kuudennen luokan ja yhdeksännen luokan keväällä. Tutkimuksissa käytettiin Nupponen ja Pehkosen tehostetun koululiikunnan tutkimukseen kehittämää mittaria (Nupponen, Halonen, Mäkinen & Pehkonen 1991). Kunto- ja taitotuloksia käytetään tässä tutkimuksessa vain tarkasteltaessa mitatun ja koetun kunnon ja taidon yhteyksiä minäkokemukseen sekä luokittelun perusteena tapauskuvauksissa. Koetun fyysisen pätevyuden välittävä merkitys on jo osoitettu kolmannella luokalla (Sarlin 1992b); tässä tutkimuksessa selvitetään, onko sama hypoteesi voimassa ylemmilläkin luokilla, ts. onko mitatuilla kunto- ja taitotuloksilla suora vaiko koetun kunnon kautta välittyvä yhteys itsearvostukseen. Kunto- ja taitotuloksia on kuvattu aiemmissa raporteissa (Alaraatikka & Suhonen 1990; Sarlin 1992b), ja motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen pysyvyyttä kuvataan erikseen (Sarlin, Leskinen & Telama 1995).

2) Minäkäsityksen mittauksia (koettu pätevyys, sosiaalinen hyväksyntä, minäkäsityksen osa-alueiden tärkeys ja yleinen itsearvostus) on tehty ensimmäisellä, toisella, kolmannella, kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Käytetyt mittarit esitellään luvussa 6.4.1.

3) Oppilaiden liikuntakokemuksia on projektin yhteydessä seurattu koko ajan. Tässä tutkimuksessa kuvataan tarkemmin vain kuudesluokkalaisten affekttiivisten kokemusten yhteyttä minäkäsitykseen ja liikuntamotivaatioon. Kokemusmittarit ja -tulokset on kuvattu aiemmissa raporteissa (Antikainen & Blomqvist-Lukkari 1993; Ihanainen ym. 1987).

4) Liikuntamotivaatiota on tutkittu kolmannella ja kuudennella luokalla. Käytetty mittari esitellään luvussa 6.4.2.

Taulukossa 2 esitetään aineiston keruuaikataulu ja tehdyt mittaukset siten, että tämän tutkimuksen tärkeimmät mittaukset ovat tummennettuina.

TAULUKKO 2 Aineiston keruuaikataulu ja tehdyt mittaukset (tummennettuina tämän tutkimuksen tärkeimmät kuvauskohteet)

Aikataulu	Päivittäisen liikunnan ryhmä	Tavallisen liikunnan ryhmä
Syksy 1985	Lähtötason kunto- ja taitotestit	Lähtötason kunto- ja taitotestit
Lukuvuosi 1985–1987 I ja II luokka	Päivittäisen liikuntaohjelman kokemukset Koetun pätevyyden mittaukset	Tavallisen liikuntaohjelman kokemukset Koetun pätevyyden mittaukset
Kevät 1986 ja 1987	Kunto- ja taitotestit	Kunto- ja taitotestit
Syksy 1986 ja 1987	Kunto- ja taitotestit	Kunto- ja taitotestit
Lukuvuosi 1987-1988 III luokka	Minäkäsitysprofiilit Liikuntamotivaatio	Minäkäsitysprofiilit Liikuntamotivaatio
Kevät 1988	Kunto- ja taitotestit	Kunto- ja taitotestit
Lukuvuosi 1990-1991 VI luokka	Minäkäsitysprofiilit Päivittäisen liikuntaohjelman kokemukset	Minäkäsitysprofiilit Tavallisen liikuntaohjelman kokemukset
Kevät 1991	Kunto- ja taitotestit	Kunto- ja taitotestit
Lukuvuosi 1993-1994 IX luokka	Minäkäsitysprofiilit	Minäkäsitysprofiilit

6.3 Tämän tutkimuksen päivittäinen liikuntaohjelma

Suomalaisen päivittäisen liikuntaohjelman konkreettinen suunnittelu ja toteuttaminen voitiin aloittaa sen jälkeen, kun Kuhmosta ja Kajaanin Nakertajasta löytyi innokkaita opettajia, jotka olivat valmiita yhteistyössä tutkijoiden kanssa suunnittelemaan, kokeilemaan, seuraamaan ja edelleen kehittämään ohjelmaa. Kouluhallituksen kokeilulupa mahdollisti myös poikkeamisen normaalista tiukasta tuntijaosta yhden tunnin verran viikossa. Periaatteena koko suunnittelun ja toteutuksen aikana pidettiin kuitenkin sitä, että ohjelmasta kehitetään kokeilun jälkeen tavallista suomalaista liikuntakasvatusta tukeva ohjelma, joka voidaan toteuttaa ilman erikoislupia.

Realistiseksi lähtökohdaksi kehitettävälle ohjelmalle otettiin nykyiset opetussuunnittelun mahdollisuudet. Tällöin piti ottaa huomioon, että tuntimääriä ei ole mahdollista lisätä, vaan ohjelma tulee suunnitella siten, että varsinaisten liikuntatuntien lisäksi toteutettava ohjelma integroidaan muuhun opetukseen ja pidetään luokassa, ulkona tai muissa helposti käytettävissä ole-

vissa tiloissa. Varsinaisia liikuntatiloja ei useinkaan ole käytettävissä muulloin kuin työjärjestykseen merkityillä liikuntatunneilla.

Kuhmon ja Kajaanin kokeilussa kasvatustavoitteiden painopiste oli positiivisen, realistisen minäkäsityksen kehittämisessä. Positiivisten elämysten ja kokemusten aikaansaaminen ja minäkäsityksen kehittäminen on olennainen osa sitä prosessia, jolla pyritään jatkuvan, sisäisesti motivoituneen, omaehtoisen liikuntaharrastuksen herättämiseen ja ylläpitämiseen. Persoonallisuuden kehittämisen kautta pyritään lisäämään liikuntaharrastusta, jonka on katsottu olevan yhteydessä positiiviseen minäkäsitykseen (Kay, Felker ja Varoz 1972).

Päivittäisen liikuntaohjelman päätavoitteet Kuhmon ja Kajaanin kokeilussa olivat seuraavat (Sarlin 1987):

1. **Fyysisellä alueella myönteinen, realistinen käsitys omasta kunnosta ja taidosta.**
2. **Sosiaalisella alueella positiivinen ryhmään kuulumisen tunne.**
3. **Kognitiivisella alueella itsensä hyväksyvä tiedollisen pätevyyden tunne.**
4. **Yleisen itsearvostuksen alueella myönteinen käsitys itsestä ja omasta arvosta.**
5. **Omaehtoinen jatkuva liikunnan harrastus.**

Australialaiseen ohjelmaan (Daily Physical Education Programme) liittyy todella monipuolinen oppimateriaalipaketti. Siihen kuuluu opettajien ohjekirjanen, tarkat tuntiohjelmat koko lukuvuodelle, AV-materiaalia, oppilaiden työkirjat, kannustustarroja, erilaisia seinäjulisteita jne. Projektin on laatinut ohjeita ja tiedotteita myös vanhemmille. Tutkimustulosten (Worsley ym. 1982) perusteella todettiin, että käyttämällä omaan vastuuseen ja itsearviointiin ohjaavaa terveystieteellistä materiaalia (Body Owner's Project 1980–1982) liikunnanopetusmateriaalin apuna voitiin liikuntakasvatuksen tavoitteet saavuttaa vielä paremmin. Laajapohjainen yhteistyö mahdollisti systemaattisen kehittämistyön, jonka ansiosta ohjelma ja sen oheis- ja ohjemateriaali perustuivat tutkittuun tietoon ja kokeiltuun käytäntöön. Australialaisen ohjelman sisältöjä käytettiin mahdollisuuksien mukaan hyväksi suomalaista ohjelmaa suunniteltaessa.

Tutustuminen australialaiseen päivittäisen liikuntaohjelman suunnitelmaan ja toteutukseen oli osoittanut, että systemaattinen opetusohjelman toteuttaminen edellyttää

- 1) laajapohjaista tutkimukseen ja käytännön kokemukseen perustuvaa yhteistyötä suunnitelmaa laadittaessa,
- 2) helposti luettavaa, konkreettista oppimateriaalia,
- 3) monipuolista opettajia, oppilaita ja vanhempia motivoivaa virikemateriaalia,
- 4) täydennyskoulutusta opettajille ja vanhemmille,
- 5) koulukohtaisia ohjauspalveluja opettajille,
- 6) yhteistyötä oppilaiden, opettajien ja seuravalmentajien kesken,
- 7) liikuntakasvatuksen integrointia muiden aineiden opetukseen, välituntitoimintoihin ja koulun oppituntien ulkopuoliseen toimintaan.

Projektin ensimmäisessä vaiheessa tehtiin ensimmäiselle ja toiselle luokalle kokeilusuunnitelma vuosi- ja jaksosuunnitelmien. Kokeilun jatkuessa 3.–6. luokalla liikuntatuntien vuosi-, jakso- ja tuntisuunnitelmat toteutettiin kunta- ja koulukohtaisten suunnitelmien mukaan. Normaaliin liikuntatuntien lisäksi Kuhmossa ja Kajaanissa järjestettiin 3.–6. luokilla päivittäisiä liikuntatuokioita ja ne integroitiin muihin aineisiin. Liikuntatuokioiden tueksi on tehty seinämuistiot 1.–2., 3.–4. ja 5.–6. luokalle (Kuhmon päivittäisen liikunnan projekti-ryhmä 1989; Antikainen ym. 1991a ja 1991b). Seinämuistioissa on liikuntavirikkeitä jokaiselle 38 kouluviikolle.

Ulkomaisten päivittäisen liikunnan kokeiluohjelmien toteuttamisperiaatteita on raportoitu yllättävän vähän. Opettajien ohjekirjoissa kyllä suositellaan monipuolisia opetusmenetelmiä, mutta tutkimuksia niiden käyttämisestä ja yhteydestä tavoitteiden toteutumiseen ei ole. Voidaan olettaa, että esim. australialaisten (Daily Physical Education Programme) paremmat kunto- ja taitotulokset verrattuna saksalaisen (Wasmund-Bodenstedt 1984) ohjelman tuloksiin johtuvat paitsi käytettävästä ajasta myös erilaisesta opetustyylistä. Saksalaisessa ohjelmassa (1/2 tuntia päivässä) suosittiin omaehtoisia, oppilaiden vapaaseen yhteistoimintaan kannustavia harjoituksia. Australialaisessa ohjelmassa taas painotettiin tehokkaita kunto- ja taitotuokioita (joka päivä 15 minuutin kuntotuokio ja 30–45 minuutin taitotuokio).

Kuhmon ja Kajaanin kokeilussa haluttiin tutkia, onko päivittäisellä liikuntaohjelmalla mahdollista tukea persoonallisuuden – erityisesti positiivisen realistisen minäkäsityksen – kehittymistä. Sen vuoksi ei riittänyt, että suunniteltiin tarkat kunto- ja taitotavoitteet, vaan opettajia piti myös ohjata oikeaan opetuksen tyyliin: ohjelman tuli kannustaa heikkojakin yrittämään, antaa onnistumisen kokemuksia ja tuottaa sisäistä mielihyvää ja sitä kautta kehittää positiivista realistista minäkäsitystä.

Toteuttamisperiaatteissa oli lähtökohtana minäkäsityksen kehittäminen liikunnan avulla Felkerin (1974) mallin mukaan. Felker on tutkimuksissaan todennut ala-asteen oppilaiden minäkäsityksen laskevan suunnan. Estääkseen tätä minäkäsityksen negatiivista kehitystä hän laati opettajankoulutuslaitoksen harjoittelijoille ohjelman ja ohjeet, joilla pyritään kehittämään oppilaiden minäkäsitystä. Tämä "Five Keys to Better Self-Concept" -ohjelma testattiin opetusharjoittelijoiden koulutuksessa. Kokeilu osoitti, että harjoittamalla opettajia näiden ohjeiden käyttöön voitiin edistää oppilaiden positiivista minäkäsitystä, vähentää ahdistuneisuutta ja epäonnistumisen kokemuksia. (Felker, Stanwyck & Kay 1973.) 'Five Keys to Better Self-Concept' on toiminta-ohjelma, jota tulee toteuttaa muun opetuksen ohessa jatkuvana prosessina. Kuhmossa ja Kajaanissa opettajat koulutettiin vaalimaan lasten minäkäsitystä liikuntatunneilla Felkerin ohjeiden pohjalta. Seuraavassa esitetään yhteenveto näistä ohjeista (Felker 1974, 65–90):

1. Aikuiset, palkitkaa itseänne.

Opettajan tulee palkita itseään ääneen lasten nähden ja kuullen, jolloin he oppivat sen mallin ja huomaavat, että näin voi tehdä. Ei pidä esittää liian abstraktisia kannanottoja, vaan pyrkiä ainakin siihen, että vähintään kerran päivässä sanoo jonkun 'hyvän' sanan itsestään. Tärkeintä on saada lapsi huomaamaan, että on sallittua sanoa mukavia asioita itsestään.

2. Auttakaa oppilaita arvioimaan itseään realistisesti.

On todettu, että negatiivisen minäkäsityksen omaava asettaa joko liian korkeita tai liian matalia päämääriä itselleen. Lapset eivät luonnostaan osaa tehdä realistisia arviointeja suorituksistaan. Heitä pitää auttaa tekemään yksilöllisiä omiin suorituksiin ja lähtötasoon liittyviä arviointeja. Opettajan tulee palautteessaan yhdistää positiiviset ja negatiiviset asiat. Tämä prosessi on välttämätön ennen seuraavaa vaihetta.

3. Opettakaa oppilaita asettamaan realistisia päämääriä.

Jotta tavoite on haasteellinen, sen on oltava oikealla tasolla suhteessa lapsen kykyihin ja edellytyksiin. Tavoitteiden tulee olla yksilöllisiä ja suhteessa aikaisempiin suorituksiin ja niillä täytyy olla selkeä tarkoitus. Tavoitteen asettamisella on nähty monia etuja yksilön kehittymiselle; mm. kriittisyys kasvaa, kun oppii näkemään, millaisia päämääriä voi asettaa. Kun osaa asettaa oikeantasoisia, haasteellisia tehtäviä itselleen, saa suorituksista positiivisia kokemuksia. Nämä onnistumisen elämykset ovat tärkeä osa positiivisen minäkäsityksen kehittämisprosessia. Päämäärän asettamista ei tule harjoitella vain tiedollisella alueella, vaan sitä tulee pyrkiä laajentamaan myös urheiluun, henkilökohtaisiin suunnitelmiin, käyttäytymiseen, rahan säästämiseen jne.

4. Opettakaa oppilaita palkitsemaan itseänsä.

Lapsen opettaminen itsensä palkitsemiseen ei ole vain hänen opettamistaan oman käyttäytymisen vahvistamiseen. Sanonta "minä tein sen hyvin" antaa vahvistusta ja tunteen siitä, että juuri *minä* olen se 'hyväntekijä'. Positiivisten sanojen sarja, jota lapsi oppii käyttämään itsestään, on vahva koneisto itsearvostukselle.

Opettaja on luokassa ainoa, joka voi kehittää ilmastoja, jossa itsensä rohkaisemista ja vahvistamista pidetään hyväksyttävänä käytöksenä. Jos opettaja itse on halukas rohkaisemaan itseään oppilaiden edessä sekä aktiivisesti opettamaan heille palkitsemismetodeja, siitä tulee hyväksyttävää käyttäytymistä. Monet opettajat ovat havainneet hyväksi keinoksi edetä ryhmäpalkitsemisesta yksilölliseen itsensä palkitsemiseen (esim. "me teimme lukemisryhmässä hyvää työtä tänään, vai mitä?" ja sitten esim. "nythän tämä lyönti onnistuikin").

5. Opettakaa oppilaita palkitsemaan muita.

Itsensä palkitseminen ja toisten palkitseminen liittyvät positiivisesti toisiinsa. Palkitsemalla muita tulevat palkinto ja vahvistus takaisin yksilölle, hymy ja kannustava sana antavat yleensä saman takaisin. Oppilaita kannattaa ohjata toistensa auttamiseen, tutor-työskentelyyn, jonka kautta voidaan kehittää itsensä ja toisten palkitsemistaitoja. Lapsi oppii palkitsemaan muita, kun hänelle opetetaan, mitä on otettava huomioon toista lasta autettaessa, miten käsitellä epäonnistunutta tilannetta ja miten vahvistaa onnistumista.

Viisi ohjetta lapsen parempaan minäkäsitykseen on systeemi, joka opettaa lapselle sisäisen kielen kohottamaan ja ylläpitämään positiivista realistista minäkäsitystä sekä lisäämään itsekontrollia ulkoisen kontrollin (esim. opettaja) vähetessä. Opettajan roolin merkitys on ennen kaikkea siinä, että hän oikean vahvistamisen kautta opettaa oppilaansa itsensä rohkaisuun ja palkitsemiseen.

Jatkuvan täydennyskoulutuksen ja keskustelujen avulla pyrittiin auttamaan opettajia opetusohjelman suunnittelussa ja toteuttamisessa edellä esitettyjen periaatteiden pohjalta. Koko seurannan ajan tutkittiin oppilaiden kokemuksia liikuntaohjelmasta. Liikuntaohjelman kokemukset ovat osa sitä minäkokemusta, jonka merkitystä liikuntamotivaation suuntautumiselle tässä tutkimuksessa selvitetään. Kaikilta opetustapahtuman osa-alueilta on kerätty sekä tunnekokemuksia (miltä tuntuu) että pätevyyskokemuksia (mitä osaan) (Antikainen & Blomqvist-Lukkari 1993; Ihanainen ym. 1987).

6.4 Tutkimusmenetelmien kuvaus ja luotettavuustarkastelut

Tärkeimmät tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat Harterin (1985c) minäkäsitysmittarista ja Harterin (1980a) motivaatiomittarista Suomen oloihin ja liikuntaan sovelletut mittarit. Menetelmissä on säilytetty teoreettiset ja empiiriset Harterin lähtökohdat. Lähtökohtien säilyminen on tarkistettu haastatteluin ja esikokein. Näin on haluttu varmistaa, että mittareiden käänöksissä ja liikuntaan sovelluksissa säilyy alkuperäinen teoria ja ne sopivat liikuntakasvatukseen ja suomalaisille lapsille. Mittareiden lomakemallia myöten on pyydytty alkuperäisissä periaatteissa. Mittarien kehittelytyössä tukena ovat olleet sekä Harterin tekemät mittarien kehittä-, validiteetti- ja reliabiliteettitutkimukset (Harter 1978, 1979, 1980a, 1981b, 1982b ja 1985c) että tässä projektissa tehdyt esikokeet ja niihin liittyvät oppilaiden, opettajien ja tutkimusapulaisten haastattelut. Esikokeita on kuvattu projektin yhteydessä tehdyissä opinnäytetöissä (Aho & Ruotsalainen 1994; Alaraatikka & Suhonen 1990; Antikainen & Blomqvist-Lukkari 1993; Bovellan & Romppainen 1988; Hukari & Louhula 1989; Ihanainen & Tolonen 1987; Sarlin 1992b; Salmela 1989).

6.4.1 Minäkäsitysmittari

Projektin ensimmäisessä tutkimusvaiheessa, jolloin oppilaita seurattiin ensimmäisestä kolmanteen luokkaan, itsearviointeissa käytettiin tämänikäisille kehitettyä kuva-sanamittaria (Sarlin 1992b). Kuva-sanamittarin perustana oli toisaalta Harterin kuvallinen minäkäsitysmittari (Harter & Pike 1984), toisaalta Harterin sanallisen, 8–13-vuotiaille tarkoitetun mittarin ensimmäinen versio (Harter 1979 ja 1982b).

Tässä tutkimuksessa käytetty kolmas- ja kuudesluokkalaisten itsearviointimittari on puolestaan 8–13-vuotiaiden itsearviointimittarin toisen version sovellus (Harter 1985c). Harterin (1979) ensimmäisessä mittariversiossa oli 28 osiota neljältä eri alueelta: kognitiiviselta (7), sosiaaliselta (7), fyysiseltä (7) ja yleisen itsearvostuksen alueelta (7). Toiseen versioon Harter (1985c) lisäsi kaksi osa-aluetta: ulkonäön ja käyttäytymisen. Sen jälkeen mittarissa oli kuusi osa-aluetta ja 36 osiota (kuusi osiota kultakin alueelta). Mittari soveltui muutosten jälkeen paremmin myös murrosiässä jo oleville 12–13-vuotiaille lapsille. Koetun pätevyyden lisäksi tämä itsearviointimittari mittaa myös osa-alueiden

arvostusta ja tärkeyttä. Uudistettu mittariversio on nimetty lasten itsearviointiprofiiliksi (self perception profile for children); 'profiili' viittaa vaihteleviin pistemääriin minäkäsityksen eri osa-alueilla, mikä tuottaa mahdollisimman monipuolisen kuvan yksilön minäkäsityksestä. Uudistetun mittarin kuusi alamittaria ovat seuraavat:

1) Koulupätevyys

Alkuperäinen koetun "kognitiivisen pätevyyden" mittari on nimetty uudelleen "koulupätevyudeksi", sillä kaikki osiot ovat koulusidonnaisia. Mittari kuvastaa lapsen käsityksiä kyvyistään koulusuorituksissa.

2) Sosiaalinen hyväksyntä

Alkuperäisen "koetun sosiaalisen pätevyyden" alamittarin uudistettu nimi on "sosiaalinen hyväksyntä". Osiot eivät mittaa pätevyyttä suoraan siinä mielessä, että ne kuvaisivat sosiaalisia taitoja; pikemminkin ne mittaavat kaverien määrää ja sitä, missä määrin lapsi tuntee itsensä suosituksi ja muiden lasten pitämäksi.

3) Liikunnallinen eli fyysinen pätevyys

Alamittarin alkuperäinen nimi oli "koettu fyysinen pätevyys", joka on uudemmassa versiossa muutettu "koetuksi liikunnalliseksi eli fyysiseksi pätevyudeksi". Suomenkielinen käsite on alunperinkin kuvannut pätevyyttä liikunnassa, vaikka nimenä on ollut "koettu fyysinen pätevyys". Uudistettu nimi ilmaisee sen, että osioiden olennainen sisältö viittaa liikuntaan eikä muihin fyysisiin ominaisuuksiin, kuten ulkonäköön tms. Molempia käsitteitä käytetään tässä tutkimuksessa tarkoittamaan pätevyyttä liikunnassa. Projektin ensimmäisen vaiheen kokemukset kuva-sanamittarista ja eri-ikäisten lasten haastattelut antoivat hyvän kuvan siitä, mitä asioita suomalaisten lasten mielestä kuuluu liikunnalliseen pätevyYTEEN, ja nämä empiiriset tiedot otettiin teorian tietojen ohella huomioon muokattaessa suomalaista operationaalistettua koetun fyysisen pätevyyden käsitettä.

4) Ulkonäkö

Ensimmäinen kahdesta uudesta alamittarista kuvastaa sitä, onko lapsi tyytyväinen ulkonäkönsä, kuten pituuteensa, painoonsa, vartaloonsa, kasvohinsa ja hiuksiinsa, ja tuntee hän olevansa hyvännäköinen. Harter (1985c) on todennut: "Tämä mittari lisättiin haastattelujen perusteella. Niissä paljastui, että ulkonäöstä tulee huomattava ulottuvuus lapsen minäkäsityksessä peruskoulun ylemmillä luokilla."

5) Käytös

Toinen uusista alamittareista mittaa sitä, miten lapsi kokee käyttäytyvänsä: tuntee hän käyttäytyvänsä tilanteenmukaisesti välttämättä hankaluuksiin joutumista ja tehden ne asiat, joita hänen odotetaan tekevän. Harter (1985c) on perustellut alamittaria seuraavasti: "Tämä alamittari lisättiin, koska halusimme tutkia myös kliinisiä ja erityisryhmiä, ja näissä ryhmissä käyttäytyminen voi olla kiistakysymys."

6) Yleinen itsearvostus

Itsearvostuksen alamittari mittaa sitä, onko lapsi tyytyväinen elämäntapaansa ja onko hän yleensä onnellinen ja itsensä hyväksyvä. Mittarin osiot eivät kuvaa yleistä pätevyyttä vaan kokonaisvaltaista itsearvostuksen tunnetta, jonka arviointi onnistuu vasta yli kahdeksanvuotiailta lapsilta. Yleisen itsearvostuksen alamittari mittaa lapsen käsityksiä arvostaan suoraan ja erikoisosa-alueista riippumatta.

Harterin mittarin lähestymistapa itsearvostuksen kuvaamiseen poikkeaa täysin esim. Coopersmithin (1967) itsearvostusmittarista, jossa itsearvostusta on yritetty määritellä keskiarvona erisisältöisten osa-alueiden tuloksista. Harter ei hyväksy sitä käsitystä, että yleinen itsearvostus voitaisiin arvioida laskemalla yhteen vastaukset sellaisista osioista, jotka käsittelevät monenlaisia itsearviointialueita. Itsearvostusta ei voi Harterin mielestä päätellä erikoisalueiden vastausten perusteella, vaan arvostuksen tunteet pitää selvittää kysymällä suoraan lapsen omaa käsitystä arvostaan ihmisenä.

Kun yleistä itsearvostusta arvioidaan erillisenä osa-alueena, on mahdollista tutkia myös erikoisosa-alueiden ja kokonaisvaltaisen itsearvostuksen suhdetta (Harter & Hogan 1985). Harter (1985b) on tutkimuksissaan löytänyt todisteita samanlaisista suhteista kuin James (1963) ja Cooley (1902) aikoinaan teorioissaan väittivät. Jamesin mukaan yleinen itsearvostus tarkoitti omien onnistumisten suhdetta omiin vaatimuksiin tai pyrkimyksiin eri elämänaueilla. Harter operationaalisti tämän suhteen ja määrittä, että koettu pätevyys tai hyväksyntä alueilla, jotka koetaan tärkeiksi, ennustaa voimakkaasti itsearvostusta. Toinen yhtä tärkeä itsearvostuksen ennustaja on yksilölle tärkeiden ihmisten positiivinen arvonanto. Cooleyn mukaan minä heijastaa yksilölle tärkeiden ihmisten arviointeja, ja Harterin tulokset osoittavatkin selvästi, että lasten käsitys toisten ihmisten arvostuksesta vaikuttaa suoraan heidän yleiseen itsearvostukseensa. Lisäksi Harter huomauttaa, että tutkimukset ovat osoittaneet nämä kaksi itsearvostuksen tekijää toisistaan riippumattomiksi.

Harter on kehittänyt moniulotteiseen minäkäsitysmalliinsa pohjautuen myös 14–18-vuotiaille (Harter 1988c), 18–23-vuotiaille (Neemann & Harter 1986), aikuisille (Messer & Harter 1986) ja oppimishäiriöisille (Renick & Harter 1988) sopivat itsearviointimittarit. Mittareita on käytetty myös itsemurhan riskitekijöitä (Harter & Marold 1989) ja henkisesti viivästyneitä tutkittaessa (Harter 1985a). Tässä tutkimuksessa on 9.-luokkalaisten seurannassa käytetty 14–18-vuotiaiden minäkäsitysmittaria ja siihen liittyvää eri osa-alueiden tärkeysmittaria, jotka sisältävät yleisen itsearvostuksen lisäksi kahdeksan koetun pätevyyden osa-alueita: koulun, sosiaalisen hyväksynnän, liikunnallisen kyvykkyyden, ulkonäön, työn, viehätysvoiman, käytöksen ja läheiset ihmissuhteet.

Aikaisempien minäkäsitysmittarien suurin ongelma oli ollut niiden taipumus tuottaa sosiaalisesti hyväksyttäviä tai toivottavia vastauksia. Lisäksi kahden vaihtoehdon kysymykset (esim. oikein – väärin, samanlainen kuin minä – erilainen kuin minä) eivät antaneet vastaajille tarpeeksi mahdollisuuksia tarkentaa vastaustaan. (Harter 1982b.) Siksi Harter muotoili kysymyksensä seuraavanlaisiksi väitteiksi:

Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun	Jotkut lapset usein unohtavat oppimansa	Mutta	Jotkut lapset muistavat asiat helposti	Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
---------------------	-----------------------	-----------------------------------------	-------	----------------------------------------	-----------------------	---------------------

Lasta pyydetään ensiksi valitsemaan häntä kuvaava vaihtoehto (vasen tai oikea puoli) ja sen jälkeen valitsemaltaan puolelta joko vaihtoehto "sopii täysin minuun" tai "sopii osittain minuun", aina vain yksi vaihtoehto riviltä. Kyselylomake perustuu siihen olettamukseen, että lapsista noin puolet näkee itsensä yhdellä tavalla ja toinen puoli vastakkaisella tavalla. Tämän tyyppinen kysymys siis laillistaa ja mahdollistaa kumman tahansa vaihtoehdon eikä suosi kumpaakaan. Vaihtoehdot "sopii täysin minuun" ja "sopii osittain minuun" laajentavat valinnan mahdollisuutta tyyppillisestä kahden vaihtoehdon lomakkeesta. Luottamusta tätä lomaketta kohtaan tukee se, että lasten kielelliset selitykset valintojensa syistä osoittavat, että he antavat mieluummin tarkkoja itsearviointeja kuin pyrkivät sosiaalisesti toivottaviin vastauksiin. Myös Harterin tekemät tilastolliset analyysit vahvistavat tämän kysymysmuodon luotettavuutta.

Jokainen kuudesta alamittarista sisältää kuusi osiota; lisäksi mukana on ylimääräinen osio harjoitusta varten. Jokaisessa alamittarissa kolme osiota on muodostettu siten, että väitteen vasen puoli heijastaa korkeaa pätevyyttä tai hyväksyntää, ja kolme siten, että väitteen vasen puoli heijastaa matalaa pätevyyttä tai hyväksyntää. Osiot pisteitetään asteikolla 1–4 siten, että pistemäärä 4 osoittaa hyvää minäkäsitystä ja pistemäärä 1 heikkoa minäkäsitystä.

Suomalaisille lapsille tällainen kyselylomakkeen muoto oli aluksi vaikea ja edellytti varsinkin 3. luokalla todella huolellista ohjausta. Koska halusin säilyttää saman muodon kuin alkuperäisessä Harterin mittarissa, päädyin esitestausten jälkeen siihen, että jokaisella mittauskerralla luokassa tehtiin harjoitustehtäviä ennen varsinaisen lomakkeen täyttämistä. Tämän tutkimuksen "Millainen minä olen" -kyselylomake on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 2.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää myös pätevyyden ja hyväksynnän tuntemusten ja osa-alueiden tärkeyden välistä suhdetta, jonka osoittimena ovat ns. diskrepanssi (discrepancy) -pisteet (ks. luku 2.3.5.). Tästä syystä oppilaiden tuli arvioida myös osa-alueiden tärkeyttä itselleen, mikä tapahtui erillisellä kyselylomakkeella. Tämä kyselylomake on esitetty liitteessä 3, ja diskrepanssipisteiden laskuohjeet ovat liitteessä 4.

Taulukossa 3 on esitetty jokaisen kuuden alamittarin sisäinen yhdenmukaisuus Harterin (1985c, 14) ja tämän tutkimuksen mukaan. Tämän tutkimuksen osiokorrelaatiot ja sisäiset pysyvyydet eri osa-alueilla ovat liitteessä 5.

Pysyvyydestarkastelut perustuvat reliabiliteettiarvoihin (Cronbachin alfa), jotka olivat Harterin mittauksissa hyväksyttävän korkeita. Harterin mittauksissa käytösmittarin reliabiliteetti oli hieman muita alhaisempi. Reliabiliteetin nostamiseksi hän korvasikin yhden käytösmittarin osion uudella osiolla. Lisäksi hän uudisti yhden sosiaalisen hyväksynnän osion ja yhden yleisen itsearvioinnin osion. Tässä tutkimuksessa käytettiin uudistettua mittaria (Harter 1985c).

Tutkittaessa mittarin luotettavuutta suomalaisilla kuudesluokkalaisilla

haluttiin ennen kaikkea varmistaa, että mittari on toimintakelpoinen Suomessa. Alamittareiden reliabiliteetit olivat hieman alempia kuin amerikkalaisissa tutkimuksissa, mutta kuitenkin tyydyttäviä. Suomalaisten kuudesluokkalaisten tutkimuksissa osioiden väliset korrelaatiot olivat koulupätevyyyden mittarissa .63–.66, sosiaalisen hyväksynnän mittarissa .66–.74, liikunnallisen pätevyyyden mittarissa .63–.73, ulkonäkömittarissa .69–.79, käytösmittarissa .59–.67 ja itsearvostuksen mittarissa .73–.80. Minäkäsitysmittarin summamuut-
tajat muodostettiin Harterin mallin mukaan, koska myös suomalaiset empiiri-
set tulokset tukivat tätä ratkaisua. Alamittareiden sisäinen pysyvyys on riittä-
vää tasoa ja ns. huonoja osioita ei ole.

TAULUKKO 3 Minäkäsitysmittarin alamittareiden reliabiliteetit Harterin (1985c, 14) tutkimuksissa (otokset A–B) ja tässä tutkimuksessa

	KKP	SH	KFP	UN	KÄYTÖS	ITSE
Harter A	.80	.80	.84	.81	.75	.84
Harter B	.85	.80	.86	.82	.77	.80
Tämä tutkimus	.68	.72	.73	.80	.68	.79

Aikaisemmissa tutkimuksissa minäkäsityksen on todettu olevan melko pysyvä ilmiö (Harter 1982b). Harter on tehnyt tutkimuksissaan uusintamittauksia kolmen ja yhdeksän kuukauden välein. Korrelaatiokertoimet ovat olleet kolmen kuukauden mittauksissa .70–.87 ja yhdeksän kuukauden mittauksissa .69–.80. Kun tämän projektin ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin kolmasluokkalaista (Sarlin 1992b), vuoden välein tehtyjen mittausten korrelaatiot olivat vielä erittäin merkitseviä (.50–.57). Tässä tutkimuksessa selvitettiin puolestaan kolmas- ja kuudesluokkalaisten mittausten yhteyksiä, mutta korrelaatiot jäivät alhaisiksi, koska tällöin oli jo kyse ilmiön muuttumisesta eikä mittarin ominaisuuksista. Harter (1985c) on todennut mittarin sopivan 8–12-vuotiaille. Omat kokemukseni kuitenkin osoittivat, että kyselylomake on aika vaikea vielä yhdeksänvuotiaallekin suomalaislapsille, jotka tarvitsivat erittäin selkeää ohjausta. Sen sijaan kuudesluokkalaisten mittauksissa kyselylomake osoittautui käyttökelpoiseksi; tosin silloinkin piti korostaa oikeita täyttöohjeita (mm. vain yksi rasti riville), ja mittauksista huolehtineet tutkimusapulaiset ja opettajat oli koulutettava huolella mittauksen toteutukseen. Myös mittaustilanteiden huolellisella suunnittelulla pyrittiin ennakolta lisäämään mittauksen luotettavuutta.

6.4.2 Motivaatiomittari

Tässä tutkimuksessa liikuntamotivaatiomittarina käytettiin kolmannen ja kuudennen luokan mittauksissa Harterin (1980a) motivaatiomittarin sovellusta. Harterin motivaatiomittarin sovellus- ja kehittelytyö aloitettiin projektissa jo vuonna 1986, kun Hukarin ja Louhulan (1989) kanssa testasin kolmasluokkalaista oppilaita. Kuudesluokkalaisten mittari kehiteltiin 1991–93 Antikaisen ja Blomqvist-Lukkarin (1993) kanssa.

Harterin itsearviointimittarin kehitystyötä ohjasivat seuraavat yleiset näkökulmat (Harter 1980a):

- a) mittauksessa haluttiin turnistaa useat sisäisen motivaation eri komponentit sen sijaan että sitä olisi käsitelty kokonaisvaltaisesti,
- b) mittarilla tuli voida mitata paitsi sisäistä myös ulkoista motivaatiota, jotta voitaisiin tutkia kummankin orientaation suhteellista voimaa,
- c) mittarin piti olla sopiva eri ikäryhmille ja sen tuli soveltua kehitysmuutosten arviointiin,
- d) mittarin tuli olla kehityspsykologisesti sopiva samoin kuin psykometrisesti pätevä,
- e) mittarin tuli sopia sekä ryhmä- että yksilökäyttöön.

Omassa projektissani mittari tuli muokata suomalaiseksi ja nimenomaan liikuntaan soveltuvaksi. Alkuperäisen mittarin kysymyksiä muokattiinkin suomentamisen lisäksi niin, että ne koskivat liikuntatuntia. Harterin lähtökohtien ohella mittarin laadinnassa otettiin huomioon Weissin (1986) sekä Weissin, Bredemeierin ja Shewchukin (1985) tutkimukset mittarin muuntamisesta liikuntaan soveltuvaksi. Kehitystrendit olivat heidän tutkimuksessaan samanlaiset kuin Harterin alkuperäisessä mittarissa: kolmen ensimmäisen motivaationaalisen alamittarin trendi oli laskeva kolmannelta kuudenteen luokkaan, kun taas informaationaalisten alamittareiden trendi oli nouseva. Tästä syystä oli perusteltua olla yhdistämättä alamittareita, ja myös faktoroinnit (liite 6) tukivat tällaisen moniulotteisen mittarin muodostamista.

On otettava huomioon, että tässä projektissa käytetty mittari laadittiin nimenomaan koululiikuntaorientaation mittaamista varten; samanlaiset periaatteet eivät päde kaikilta osin vapaa-ajan liikuntatilanteissa. Mittaustilanteissa mittaaja vielä muistutti oppilaita aika ajoin siitä, että kysymykset koskivat nimenomaan liikuntatuntia. Joka tapauksessa Harterin perusideat haluttiin ehdottomasti säilyttää. Lähtökohdaksi asetettiin kysymys, missä määrin lapsen toimintoja luokkahuoneessa määräävät toisaalta sisäiset tekijät (esim. kiinnostus oppimiseen, tehtävien hallintaan ja haasteiden ottamiseen) ja toisaalta ulkoiset tekijät (esim. opettajan hyväksyntä, arvosanat ja muut ulkoiset palkkiot). Tässä viitekehyksessä kehitettiin viisi komponenttia, joilla kullakin voi olla sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuutensa (taulukko 4).

Harterin mittarin rakennetutkimuksen eri vaiheisiin on ottanut osaa yli 3000 oppilasta. Vaikkakin kohderyhmänä ovat useimmiten olleet 3–6-luokkalaisten, on aineistoa kerätty myös yläasteelta (= Junior High). Mittaria on uudistettu jo moneen kertaan sekä osio- että alamittaritasolla. Mittarin ensimmäisiä versioita voitiin käyttää vain yksilöhaastatteluissa, jolloin jokainen osio luettiin lapselle ääneen. Valintansa tehtyään lapsen piti selittää tarkemmin, miksi hän oli vastannut juuri valitsemallaan tavalla. Tämän menettelyn yhtenä tarkoituksena oli tukea osioiden käsitevaliditeettia tai päinvastoin tunnistaa ne osiot, jotka joko tulkittiin tai ymmärrettiin väärin. Useiden tämän tyyppisten yksilötarkasteluun perustuvien mittariversioiden jälkeen käytettiin ryhmäjakelua kokonaisten koululuokkien testaukseen. Jokainen kysymys luettiin ääneen lasten samalla seurattessa kysymyksiä omista kirjasistaan. Ryhmäjakelukokeilusta saatu aineisto osoitti, että mittaria voidaan tehokkaasti käyttää normaalien lasten ryhmissä kolmannelta luokalta ylöspäin. (Harter 1985c.) Tämän liikuntaprojektin esikokeissa käsitevaliditeettia on tutkittu haastatteleamalla sekä kolmas- että kuudesluokkalaisten oppilaita (Antikainen & Blomqvist-Lukkari 1993; Hukari & Louhula 1989).

TAULUKKO 4 Motivaation viisi komponenttia

Sisäinen motivaatioulottuvuus	Ulkoinen motivaatioulottuvuus
A. Mieltymys haasteellisuuteen Pitääkö lapsi haasteellisesta työstä?	A. Mieltymys helppoihin tehtäviin Pitääkö lapsi helpoista tehtävistä?
B. Uteliaisuus ja kiinnostus Työskenteleekö lapsi tyydyttääkseen oman kiinnostuksensa ja uteliaisuutensa?	B. Opettajan miellyttäminen ja hyvien arvosanojen saaminen Tekeekö oppilas koulutyötä miellyttääkseen opettajaa ja saadakseen hyviä numeroita?
C. Itsenäinen tehtäväorientaatio Haluaako lapsi tehdä tehtävät ja ratkaista ongelmat itsenäisesti?	C. Riippuvuus opettajasta Luottaako oppilas opettajan apuun tehtävien ratkaisussa?
D. Itsenäinen harkinta Tunteeko lapsi, että hän pystyy tekemään tiettyjä päätöksiä itse?	D. Luottamus opettajan arviointiin Onko oppilas ensisijaisesti riippuvainen opettajan arvioista ja mielipiteistä tehtävien suhteen?
E. Onnistumisen tai epäonnistumisen itsearviointi Tietääkö lapsi, milloin hän on onnistunut tai epäonnistunut koulutehtävissä tai kokeessa?	E. Onnistumisen tai epäonnistumisen arviointi opettajan palautteen perusteella Onko lapsi riippuvainen ulkoisista arviointilähteistä, kuten opettajasta tai koe- ja todistusarvosanoista?

Mittaria on kehitelty useaan otteeseen myös alamittaritasolla. Harterin tutkimukset osoittivat, että laaditut alamittarit ilmenivät aineistossa mielekkäinä faktoreina. Osioden keskiarvolataukset niiden määräävissä faktoreissa olivat .46–.53, eivätkä mitkään osiot systemaattisesti ristiinladanneet toisia faktoreita (Harter 1980a.) Tässä tutkimuksessa saadut faktorirakenteet ovat samanlaisia kuin Harterin tutkimuksessa; liitteessä 6 on esitetty viiden faktorin vinokulmainen ratkaisu. Muuttujat latautuvat selvästi viidelle faktorille, joskaan lataukset eivät ole yhtä korkeat kuin Harterin tutkimuksissa. Faktorointi paljastaa, että on tarkoituksenmukaista käyttää viittä faktoria kuvaamaan tunnistettuja viittä alamittaria.

Harterin empiiriset tutkimukset (1980a) vahvistivat väittämää, että motivaatiokäsitteestä tulisi mieluummin tunnistaa komponentit tai ulottuvuudet kuin käsitellä sitä globaalina tai yhtenäisenä rakenteena. Jos tutkimuksissa olisi päädytty globaaliin, yhtenäiseen rakenteeseen siten, että kaikki osiot olisi vain laskettu yhteen ja saatu yksi kokonaispistemäärä, eri alamittareiden selkeät kehitykselliset trendit olisivat jääneet pimentoon. Samalla kun ennakointiin, että kaikki alamittarit korreloisivat kohtuullisesti, alamittareissa havaittiin kaksi suhteellisen itsenäistä ryhmittymää. Ensimmäinen ryhmittymä koostuu alamittareista "haasteellisuus", "kiinnostavuus" ja "itsenäiset tehtävät". Toisen ryhmittymän muodostavat puolestaan alamittarit "itsenäinen harkinta" ja "onnistumisen arviointi". (Harter 1980a.)

Kun alamittareiden ja osioden sisältöjä tutkittiin tarkemmin, ryhmittymien erilaisuus kävi selvästi ilmi. Kolmessa ensimmäisessä alamittarissa "haasteellisuus", "kiinnostavuus" ja "itsenäiset tehtävät" on selvä motivationaalinen vivahde, sillä ne korostavat sitä, mitä lapsi *haluaa* tehdä, mistä hän *pitää*,

mitä hän *pitää parempana*. Lapsi, joka saa korkeat pistemäärät näistä alamittareista, on *sisäisesti motivoitunut* ja *tehtäväorientoitunut*. Tästä osa-alueesta voidaan käyttää myös nimitystä **sisäinen motivaatio**. Sitä vastoin alamittarit "itsenäinen harkinta" ja "onnistumisen arviointi" korostavat kognitiivis-informaationalisempia rakenteita: mitä lapsi *tietää*, minkä perusteella hän *tekee päätöksensä*, kuinka paljon hän on *oppinut "koulu"-nimisen pelin säännöistä*. Ne oppilaat, jotka saavat näistä alamittareista korkeita pistemääriä, osaavat tehdä päätöksiä melko itsenäisesti. He ovat ns. oppineet "koulupelin säännöt". Tätä osa-aluetta voidaan nimittää Harterin tapaan **sisäistyneeksi eli tiedolliseksi motivaation suuntautumiseksi** (Harter 1980a). Alunperin "motivaationaalisen orientaation mittariksi" kutsuttua mittaria pidetäänkin nyt sisäisen vs. ulkoisen orientaation mittarina, jossa voidaan erottaa motivaationaaliset (taulukossa 4: A, B ja C) ja informaationaaliset (taulukossa 4: D ja E) komponentit. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake ja täyttöohjeet ovat liitteessä 7.

6.5 Tilastolliset analyysimenetelmät

Oppilaiden minäkäsitystä kuvattiin minäkäsitysprofiileina. Profiilit muodostettiin eri alueiden summapistemääristä. Summamuuuttajat tehtiin Harterin mittarin mukaan (1985c). Summamuuuttajien muodostamisen perusteet tarkistettiin interkorrelaatioiden ja faktorianalyysien (rakennevalidius) avulla. Eri osa-alueiden faktorirakenteet todettiin riittäviksi. Käyttämällä profiilikuvausta saatiin minäkäsityksestä monipuolinen kuva, joka vastasi kunkin ikäluokan kehitystasoa ja oli Harterin mallin mukainen. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin t-testeillä ja varianssianalyyseilla. Mikäli lähtötasossa oli eroja, käytettiin kovarianssianalyysia. Minäkäsitysprofiilien muutostarkasteluissa otettiin mukaan kaikille ikäluokille yhteiset minäkäsityksen osa-alueet.

Myös liikuntamotivaation suuntautumisen kuvauksessa käytettiin eri osa-alueiden summamuuttujia ja lisäksi yhdistettyjä motivaationaalisen ja informaationaalisen alueen kuvauksia Harterin mittariin (1980) pohjautuen. Summamuuuttajien muodostamisen perusteet tarkistettiin kuten edellä. Siten selvitettiin, että mittarin käänös ja liikuntaan sovellus oli onnistunut. Teoreettisten käsitteiden operationaaliset vastineet on kuvattu liitteessä 1. Ryhmien välisiä eroja analysoitiin t-testeillä ja varianssianalyyseilla. Mikäli lähtötasossa oli eroja, käytettiin kovarianssianalyysia.

Minäkäsityksen osa-alueiden – koetun fyysisen ja koulupätevyyden, sosiaalisen hyväksynnän, käytöksen sekä ulkonäön – suhdetta näiden osa-alueiden tärkeyteen kuvattiin diskrepanssipisteillä. Tätä ilmiötä havainnollistettiin yksittäisillä profiilikuvauksilla. Tämän suhteen merkitystä itsearvostusprosessissa ja diskrepanssipisteiden laskemista kuvataan liitteessä 4.

Minäkokemuksen osa-alueiden välisiä yhteyksiä kuvattiin korrelaatioiden avulla. Minäkäsityksen osa-alueiden pysyvyyttä arvioitaessa käytettiin sekä ns. klassisia pysyvyysherktoimia eli perättäisten mittausten korrelaatiokerrotoimia että koetun fyysisen pätevyyden osalta rakenteellisten piirteiden analysointia Simplex-mallien avulla. On otettava huomioon, että pysyvyysherkroin

faktorien (latenttien, todellisten ominaisuuksien) välillä on aina suurempi kuin mittauskertojen väliset korrelaatiokertoimen neliöt silloin, kun mittausvirhettä esiintyy havaituissa muuttujissa. Tämän vuoksi perinteisesti pysyvystarkasteluissa käytetyt korrelaatiokertoimet ja niiden neliöt usein aliarvioivat todellista riippuvuutta tutkittujen ilmiöiden välillä. Koetun fyysisen pätevyyden merkitystä minäkäsitys- ja liikuntamotivaatioprosessissa tutkittiin myös konfirmatorisen faktorimallin (Lisrel-malli) avulla. Hypoteesien perusteella rakennetut mallit tekivät mahdolliseksi testata suoraan faktorien välisiä yhteyksiä. Tällöin saatiin täydellisempi ja havainnollisempi kuva todellisista ilmiöistä ja minäkokemuksen merkityksestä liikuntamotivaatiotekijänä.

7 TULOKSET

7.1 Kuudesluokkalaisten minäkäsitysprofiilit

Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkäsityksen osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 5. Taulukossa 6 kuvataan minäkäsityspisteet opetusryhmittäin. Kukaan osa-alue on kuudesta osiosta muodostettu summamuuttuja; osiokohtaiset keskiarvot ovat liitteessä 8. Keskiarvojen erojen testaamiseen käytettiin sekä t-testiä että varianssianalyysia.

TAULUKKO 5 Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkäsityspisteiden keskiarvot (\bar{x}) ja keskihajonnat (S) (hakasuluissa Harterin tutkimusten keskiarvot)

Osa-alue	Tytöt		Pojat	
	\bar{x} n = 92	(S)	\bar{x} n = 96	(S)
Koulupätevyys	2.61 [2.87]	(.47)	2.66 [2.82]	(.44)
Sosiaalinen hyväksyntä	2.69 [3.02]	(.53)	2.70 [2.98]	(.45)
Fyysinen pätevyys	2.61 [2.55]	(.52)	2.68 [3.13]	(.48)
Ulkonäkö	2.64 [2.50]	(.59)	2.82 [2.93]	(.41)
Käytös	2.76 [3.05]	(.35)	2.70 [2.83]	(.41)
Itsearvostus	2.83 [2.99]	(.53)	2.80 [3.22]	(.52)

p < .05*

Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet (t-testi).

Yhteenvedona voidaan todeta, että sukupuolten väliset erot minäkäsityksen eri osa-alueilla olivat vähäisiä. Pojat hyväksyivät ulkonäkönsä paremmin kuin tytöt ($p < .05$). Muita merkitseviä eroja ei sukupuolten välillä ollut (taulukko 5).

Päivittäisen liikunnan ryhmän oppilaat pitivät itseään liikunnassa muita oppilaita parempina. Päivittäisen liikunnan ryhmän oppilaat kokivat itsensä fyysisesti pätevämmiksi kuin tavallisen liikunnan ryhmän oppilaat. Tulos on melkein merkitsevä ja sinänsä mielenkiintoinen, koska mitatuissa kunto- ja taitotuloksissa ei ryhmien välillä ollut eroja. Myöskään kolmannella luokalla ei koetussa fyysisessä pätevyudessa ollut opetusryhmien välisiä eroja (Sarlin 1992b). Muilla minäkäsityksen alueilla opetusryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja (taulukko 6).

TAULUKKO 6 Kuudesluokkalaisten oppilaiden minäkäsityspisteiden keskiarvot (\bar{x}) ja keskihajonnat (S) opetusryhmittäin

Osa-alue	Päivittäinen liikunta		Tavallinen liikunta		Sekaryhmä	
	\bar{x} n = 57	(S)	\bar{x} n = 65	(S)	\bar{x} n = 62	(S)
Koulupätevyys	2.74	(.50)	2.58	(.44)	2.68	(.39)
Sosiaalinen hyväksyntä	2.61	(.50)	2.67	(.47)	2.77	(.41)
Fyysinen pätevyys	2.80	(.56)	2.50	(.54)	2.70	(.41)
Ulkonäkö	2.77	(.50)	2.64	(.53)	2.80	(.52)
Käytös	2.77	(.44)	2.66	(.37)	2.80	(.29)
Itsearvostus	2.89	(.47)	2.75	(.47)	2.91	(.53)

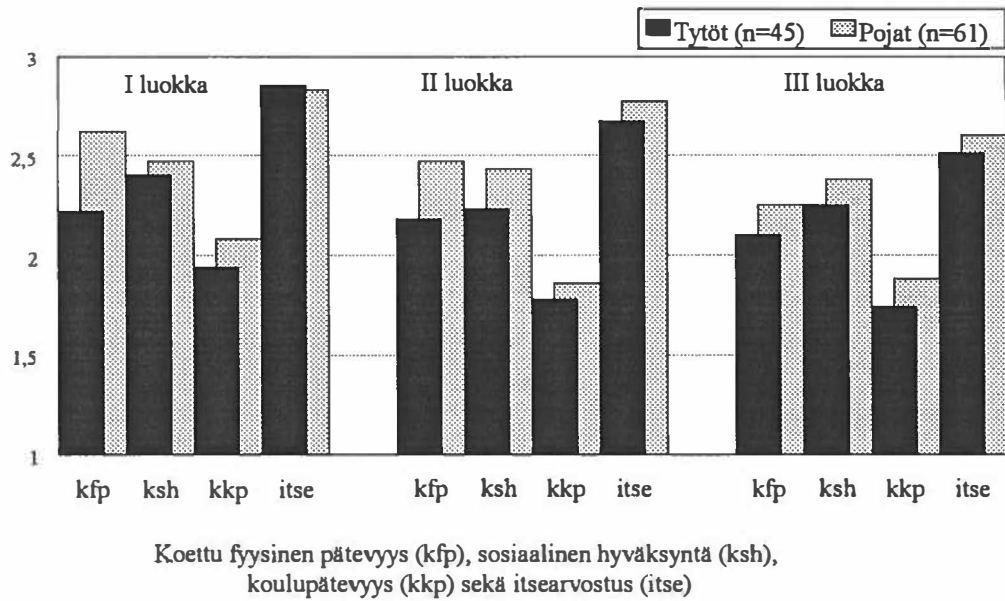
$p < .05^*$

Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet (varianssianalyysi).

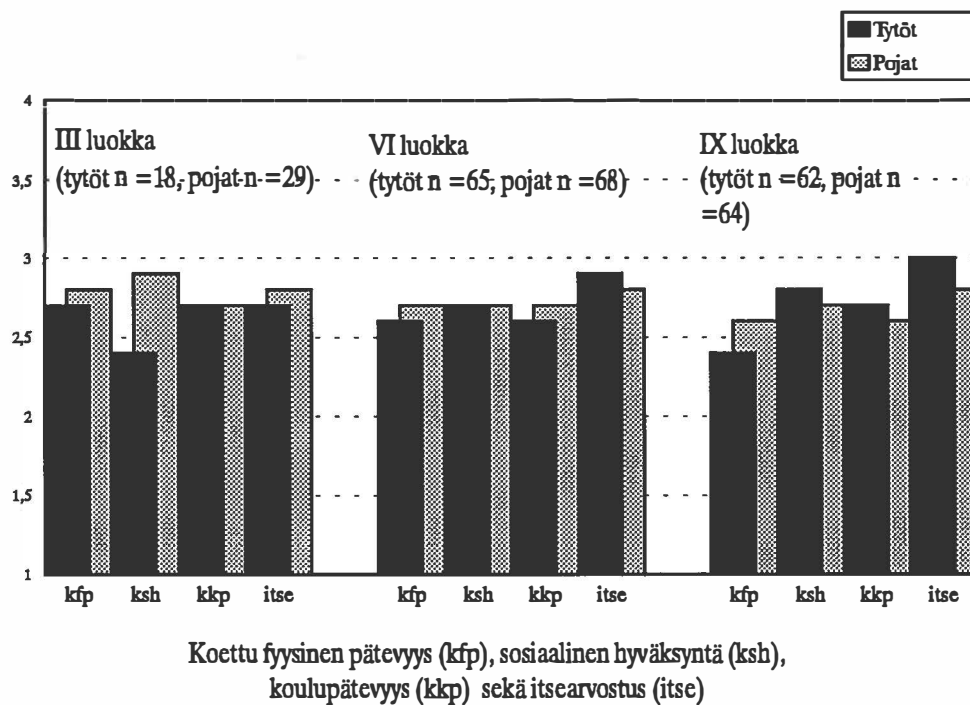
7.2 Minäkäsitysprofiilien muutokset peruskoulun aikana

Seuraavassa kuvataan ensimmäisen, toisen, kolmannen, kuudennen ja yhdeksännen luokan minäkäsitysprofiilien muutoksia kunkin luokan poikittaisleikkauksina osa-alueiden keskiarvojen perusteella. Profiilikuvauksissa ovat mukana vain ne minäkäsityksen osa-alueet, jotka kuuluvat kaikkien näiden ikäluokkien minäkäsitysmittariin. Kuvaukset ensimmäisestä kolmannen luokkaan esitetään kuviossa 14 ja kolmannesta yhdeksänteen luokkaan kuviossa 15.

Kuviossa 14 olevat kuvaukset perustuvat osioiden keskiarvoihin. Koetun fyysisen pätevyuden summamuuttuja käsittää kuusi osiota, sosiaalisen hyväksynnän summamuuttuja kuusi osiota, koulupätevyuden summamuuttuja viisi osiota ja itsearvostuksen summamuuttuja kuusi osiota. Mittaukset on tehty Sarlinin kuva-sanamittarilla (osioiden pisteet 1–3), ja tulokset on esitetty tarkemmin aiemmassa raportissa (Sarlin 1992b).



KUVIO 14 Ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan tyttöjen ja poikien minäkäsitys-
profiilit



KUVIO 15 Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien minäkäsitys-
profiilit

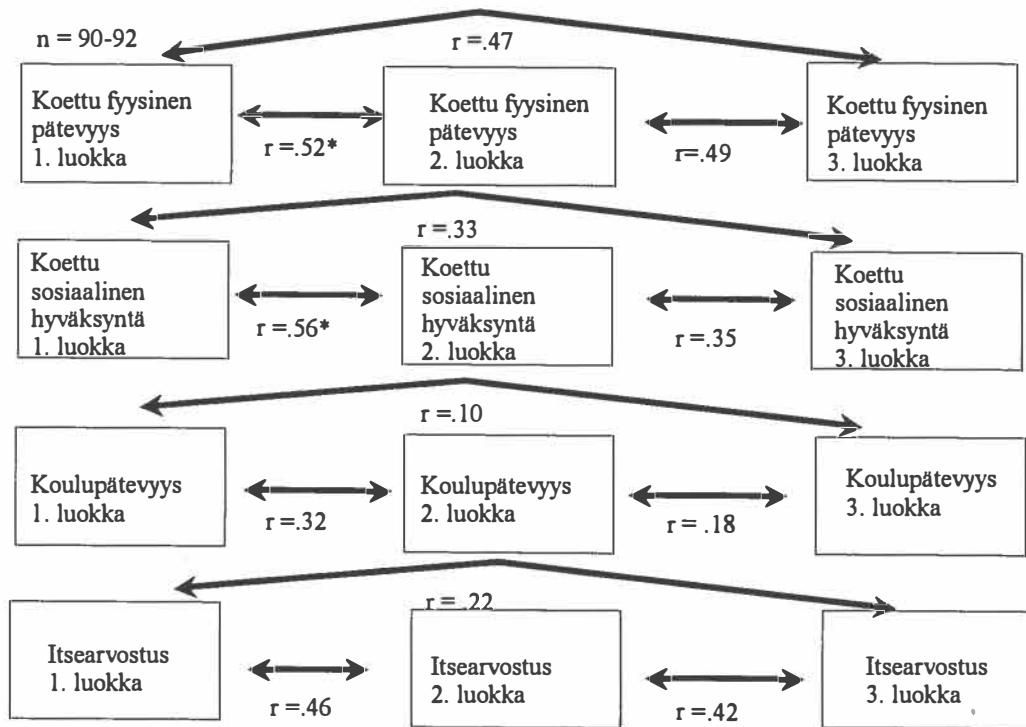
Pojat kokivat itsensä heti ensimmäisestä luokasta alkaen fyysisesti pätevämmiksi kuin tytöt. Poikien ja tyttöjen summapistemäärien ero on erittäin merkitsevä ensimmäisellä ja toisella luokalla ja melkein merkitsevä kolmannella luokalla. Tyttöjen koettu fyysinen pätevyys aleni vain lievästi toisella ja kolmannella luokalla, kun taas pojat alkoivat arvioida itseään selvästi aiempaa huonommiksi kolmannella luokalla. Pistemäärät putosivat ja yhden pisteen vastaukset lisääntyivät toisen ja kolmannen luokan välillä erityisesti päivittäisen liikunnan ryhmän pojilla. Päivittäisen liikunnan ryhmän pojat käyttivät kolmannella luokalla sekä asteikon positiivista että negatiivista päätä, kun taas päivittäisen liikunnan ryhmän tyttöjen vastaukset keskittyivät keskiarvon ympärille. (Sarlin 1992b.)

Ensimmäisen luokan poikien käsitykset omasta koulupätevyydestään ovat melkein merkitsevästi parempia kuin tyttöjen käsitykset. Toisella luokalla poikien sosiaalisen hyväksynnän ja itsearvostuksen summapistemäärät ovat merkitsevästi parempia kuin tytöillä. Kolmannella luokalla pojilla on merkitsevästi korkeammat koetun koulupätevyyden ja melkein merkitsevästi korkeammat koetun sosiaalisen hyväksynnän pistemäärät kuin tytöillä. Sekä pojat että tytöt kokivat itsensä huonommiksi koulussa kuin muilla alueilla ensimmäisellä, toisella ja kolmannella luokalla. Tyttöjen koettu fyysinen pätevyys aleni vain lievästi toisella ja kolmannella luokalla, kun taas pojat alkoivat arvioida itseään huonommiksi kolmannella luokalla. Tämän tutkimuksen mukaan tason laskua tapahtuu minäkäsityksen eri osa-alueilla eniten ensimmäisten kolmen kouluvuoden aikana. Tason lasku on tällöin yhteydessä itsearviointin realisoitumiseen (Sarlin 1992b). Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Felkerin (1974, 63–64) tämänikäisille amerikkalaislapsille tekemissä mittauksissa. Harterin (1985c, 15) tutkimusten mukaan amerikkalaislasten koettu pätevyys laski voimakkaimmin neljännessä viidenteen (Suomen kolmas–neljäs) luokkaan.

Kuviossa 15 kuvataan kolmannen, kuudennen ja yhdeksännen luokan minäkäsitysprofiilien muutoksia. Mittaukset tehtiin Harterin mittarista Suomen oloihin sovelletulla mittarilla (osioiden pisteet 1–4). Kuvaukset esitetään osioiden keskiarvoina. Tämän tutkimuksen mukaan koetun fyysisen pätevyyden, sosiaalisen hyväksynnän, koetun koulupätevyyden ja itsearvostuksen alueilla ei tyttöjen eikä poikien ryhmässä tapahdu suuria tasomuutoksia kolmannesta yhdeksänteen luokkaan.

7.3 Minäkäsityksen pysyvyys peruskoulun aikana

Kuviossa 16 kuvataan ensi-, tois- ja kolmasluokkalaisten minäkäsityksen osa-alueiden pysyvyyttä korrelaatioiden avulla. Korkein korrelaatio oli $.56^*$ ($p < .05$) koetun sosiaalisen hyväksynnän alueella ensimmäisen ja toisen luokan välillä. Muut minäkäsityksen eri osa-alueiden korrelaatiot olivat matalampia. Oppilaan käsityksissä itsestään tapahtuu tässä vaiheessa paljon muutoksia ja osa muutoksista liittyy myös realisoitumiseen (Sarlin 1992b). Peruskoulun ensimmäisten luokkien oppilailla ei vielä ole vakaata käsitystä koulupätevyy-

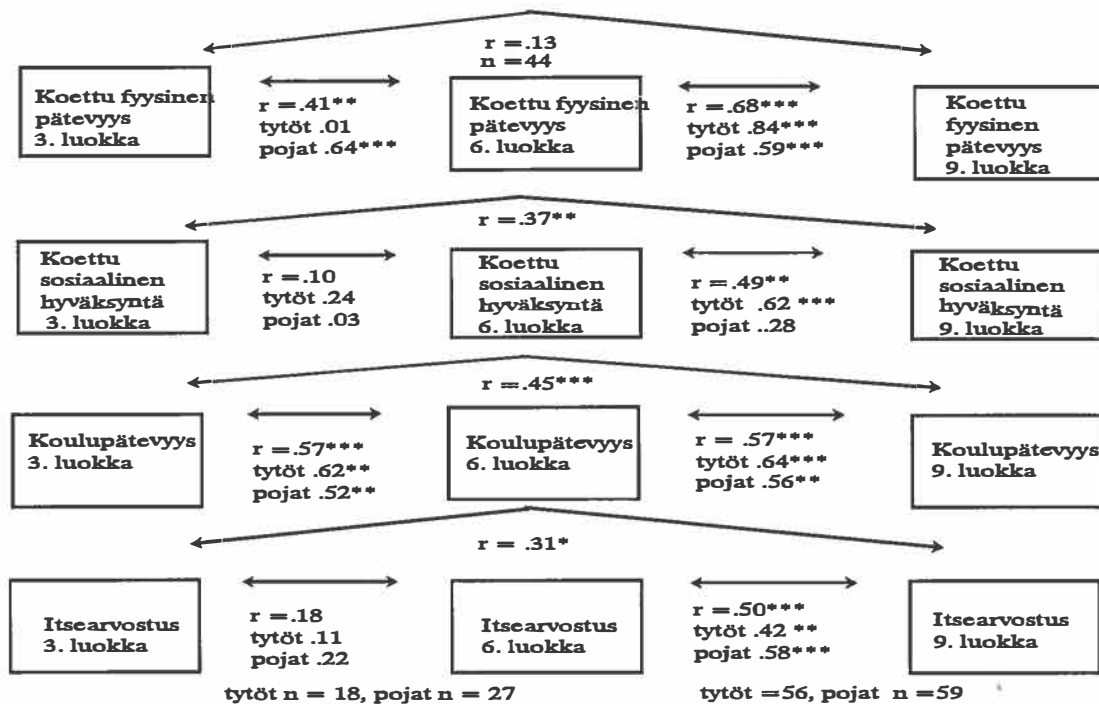


KUVIO 16 Koetun fyysisen pätevyyden, sosiaalisen hyväksynnän, koulupätevyyden sekä itsearvostuksen pysyvyys korrelaatioiden valossa ensimmäisestä kolmannen luokkaan

destään, mutta kolmannesta luokasta ylöspäin koulupätevyys näyttää olevan aika pysyvä ilmiö; korrelaatio on kolmannen ja kuudennen luokan välillä jo .57 (kuvio 17).

Kuviossa 17 esitetyt kuudesluokkalaisten minäkäsityksen eri osa-alueiden korrelaatiot kolmas- ja yhdeksäsluokkalaisten vastaaviin osa-alueisiin osoittavat, että pysyvyys on heikompaa kolmannesta kuudenteen luokkaan (.01-.64) kuin kuudennesta yhdeksänteen. Tässä ikävaiheessa tyttöjen koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys on erittäin heikko (.01), kun taas pojilla vastaava arvo on .64. Koettu fyysinen pätevyys on korrelaatioiden perusteella tarkasteltuna pysyvin minäkäsityksen osa-alue ensimmäisestä kolmannen luokkaan, kun taas kolmannen ja kuudennen luokan välillä muuttuvat erityisesti tyttöjen käsitykset fyysisestä pätevyydestään. Koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys onkin ainoa alue, jossa sukupuolten väliset erot ovat huomattavat. Poikien koetun fyysisen pätevyyden on todettu muuttuvan aika realistiseksi jo ensimmäisten kolmen kouluvuoden aikana (Sarlin 1992b), kun taas tyttöjen käsitykset näyttävät realisoituvan vasta kuudenteen luokkaan mennessä. Opilaiden käsitykset fyysisestä pätevyydestään näyttävät vakiintuvan yläasteen aikana, varsinkin tytöillä. Suhteellisen matalat korrelaatiot muilla kuin poikien koetun fyysisen pätevyyden ja tyttöjen ja poikien koulupätevyyden alueella voivat selittyä sillä, että koettu pätevyys on vielä muotoutumassa ja kehittymässä.

Kuudennesta yhdeksänteen luokkaan korrelaatiot minäkäsityksen eri osa-alueilla ovat korkeampia; varsinkin tyttöjen käsitykset fyysisestä pätevyydestään näyttävät jo vakiintuneen (r = .84). Koettu fyysinen pätevyys näyt-



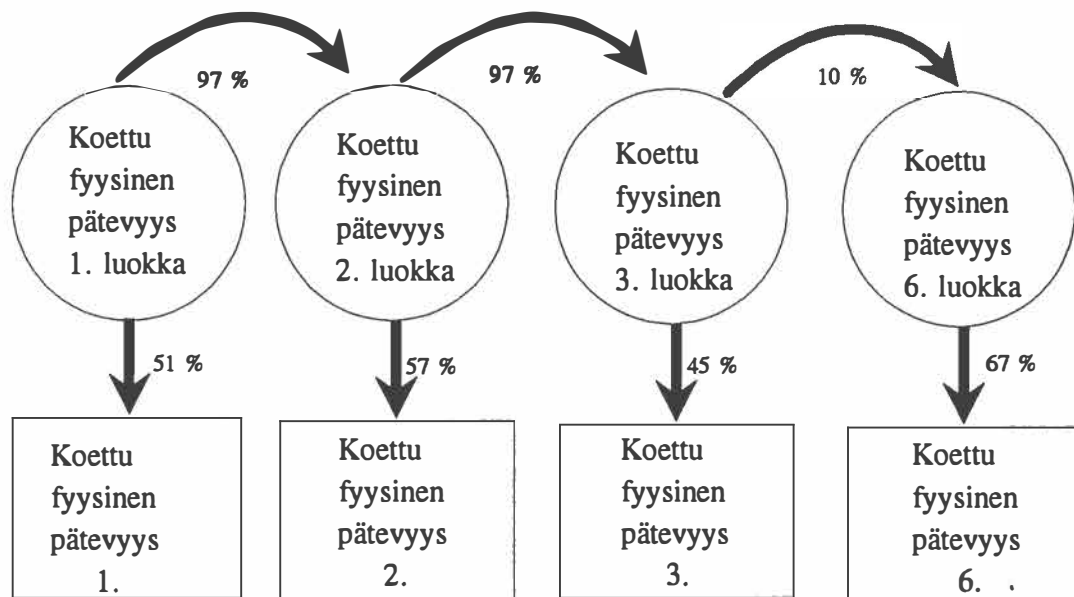
KUVIO 17 Koetun fyysisen pätevyyden, sosiaalisen hyväksynnän ja koulupätevyyden sekä itsearvostuksen pysyvyys korrelaatioiden valossa kolmannesta yhdeksänteen luokkaan

tää siis vakiintuvan ala-asteen aikana varsinkin tytöillä, ts. ne, jotka pitävät itseään hyvänä liikunnassa kuudennella luokalla, tuntevat samoin myös yhdeksännellä luokalla. Korrelaatiot kolmannesta yhdeksänteen luokkaan vaihtelevat .13:n (koettu fyysinen pätevyys) ja .45:n (koettu koulupätevyys) välillä. Koulupätevyys näyttää olevan pysyvin näistä minäkäsityksen osa-alueista. Ne, jotka pitävät itseään hyvinä koulussa kolmannella luokalla, tuntevat niin myös yhdeksännellä luokalla. Korrelaatioita kolmannesta yhdeksänteen luokkaan ei ole laskettu erikseen tytöillä ja pojilla ryhmien pienuuden vuoksi.

Koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys ensimmäisestä kuudenteen luokkaan tutkittiin myös Simplex-mallilla (kuvio 18). Mallin avulla testattiin ensimmäisen, toisen, kolmannen ja kuudennen luokan koetun fyysisen pätevyyden faktorien välisiä yhteyksiä. Ryhmävertailuja ei aineiston pienuuden (n = 69) vuoksi voitu analysoida Simplex-mallin avulla (Leskinen 1987 ja 1993). Malli on tilastollisesti kunnossa, kuten kuviosta 18 näkyy. Kolmen ensimmäisen vuoden aikana koettu fyysinen faktori on pysyvä ilmiö ja kolmannesta kuudenteen tapahtuu paljon muutosta. Kolmannen ja kuudennen luokan välillä ei ole merkittävää yhteyttä [$\beta = .165$ ($t = .607$), pysyvyyskerroin $R_{n_4} = .105$], ts. oppilaiden käsitykset omasta fyysisestä pätevyydestään muuttuvat kolmannen ja kuudennen luokan välillä. Korrelaatioista voitiin päätellä, että suurimmat muutokset tapahtuvat tyttöjen ryhmässä.

Minäkäsityksen kaikilla osa-alueilla tapahtuu peruskoulun ala-asteen aikana enemmän muutoksia kuin liikuntakykyisyydessä, ts. koettu fyysinen ja koulupätevyys, sosiaalinen hyväksyntä sekä itsearvostus eivät tämän tutkimuksen mukaan ole niin pysyviä kuin motorinen kunto, pallonkäsittelytaidot

Koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys



χ^2 (df = 2) = 1.03 (p = .598)
 GFI = .993
 n = 69

KUVIO 18 Ensi-, tois-, kolmas- ja kuudesluokkalaisten koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys Simplex-mallin avulla analysoituna (molemmat sukupuolet yhdessä)

ja voimistelutaidot Sarlinin aiempien tutkimusten mukaan (Sarlin ym. 1995). Näiden tutkimusten mukaan motorinen kunto, pallonkäsittelytaidot ja voimistelutaidot näyttävät olevan varsin pysyviä ominaisuuksia, ts. vaihtelua hyvistä huonoihin ja päinvastoin tapahtuu hyvin vähän ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Ne, jotka ovat hyvien ryhmässä ensimmäisellä luokalla, pysyvät hyvien ryhmässä myös kuudennella luokalla ja heikot pysyvät vastaavasti heikompien ryhmässä.

Oppilaiden käsitykset itsestään vaihtelevat vielä ala-asteen aikana, ts. ne, jotka kokevat itsensä huonoksi ensimmäisillä luokilla, saattavat kokea itsensä hyväksi ala-asteen ylimmillä luokilla. Muutoksia tapahtuu varsinkin tyttöjen koetussa fyysisessä pätevyydessä ja itsearvostuksessa. Poikien koettu fyysinen ja koulupätevyys näyttävät olevan ala-asteella pysyvimpiä minäkäsityksen osa-alueita. Yläasteella käsitykset ovat jo vakiintuneet lähes kaikilla minäkäsityksen alueilla ja minäkäsityksen muutokset ovat vähäisiä.

7.4 Minäkäsityksen eri osa-alueiden tärkeys

Minäkäsitysprofiliin kuuluu minäkäsityspisteiden lisäksi eri osa-alueiden tärkeys. Jos yksilö pitää tärkeänä osa-aluetta, jolla hän kokee itsensä päteväksi, sillä on vaikutusta yleiseen itsearvostukseen. Tärkeysarviointien taulukko (taulukko 7) osoittaa, että kuudennella luokalla sekä tytöt että pojat pitävät liikuntaa ja hyvää käytöstä tärkeinä. Harterin (1990a) tutkimusten mukaan ulkonäkö on tämänikäiselle amerikkalaislapselle tärkein itsearvostusta selittävä tekijä. Tämän tutkimuksen mukaan liikunta on kuudesluokkalaiselle tärkeämpi osa-alue kuin ulkonäkö.

TAULUKKO 7 Kuudennen luokan tyttöjen ja poikien tärkeys ja arvostus -mittarin osa-alueiden keskiarvot (\bar{X}) ja hajonnat (S)

Osa-alue	Tytöt		Pojat	
	\bar{X}	(S)	\bar{X}	(S)
	n = 84		n = 87	
Koulu	2.33	(.61)	2.65	(.61)
Ystävät	2.29	(.59)	2.31	(.60)
Liikunta	2.85	(.55)	2.88	(.63)
Ulkonäkö	2.37	(.57)	2.55	(.56)
Käytös	2.88	(.40)	2.84	(.42)

Päivittäisen liikunnan ryhmälle liikunta oli kuudennella luokalla tärkeämpää ja ystävät vähemmän tärkeitä kuin tavallisen liikunnan ryhmälle (taulukko 8). Yhdeksännellä luokalla liikunta ei enää ollut millekään ryhmälle minäkäsityksen tärkein osa-alue.

TAULUKKO 8 Tärkeys ja arvostus -mittarin osa-alueiden keskiarvot (\bar{X}) ja hajonnat (S) opetusryhmittäin

Osa-alue	Päivittäisen liikunnan ryhmä		Tavallisen liikunnan ryhmä		Sekaryhmä	
	\bar{X}	(S)	\bar{X}	(S)	\bar{X}	(S)
	n = 57		n = 65		n = 62	
Koulu	2.37	(.64)	2.48	(.67)	2.61	(.50)
Ystävät	2.20	(.65)	2.53	(.56)	2.16	(.48)
Liikunta	3.01	(.74)	2.71	(.52)	2.93	(.50)
Ulkonäkö	2.44	(.59)	2.50	(.61)	2.47	(.54)
Käytös	2.94	(.45)	2.74	(.39)	2.92	(.37)

p < .05 *

Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet (variانسianalyysi).

7.5 Yksittäisiä minäkäsitysprofiiileja

Seuraavat minäkäsitysprofiilit ovat esimerkkejä tapauksista, jotka kuvaavat mitatun kunnan ja taidon sekä koetun pätevyyden ja tärkeyden erilaisia yhdistelmiä. Tarkoituksena on selvittää hypoteesia, jonka mukaan niillä lapsilla, jotka kokevat itsensä hyväksi liikunnassa ja pitävät liikuntaa tärkeänä, on hyvä itsearvostus. Harter (1985c, 25) esittänyt normikuvion, jonka avulla diskrepanssipisteet laskien voidaan tarkistaa, onko voimassa hypoteesi, jonka mukaan itsearvostus on hyvä, jos lapsi kokee itsensä hyväksi niillä alueilla, joita hän pitää tärkeinä. Itsearvostus on sitä vastoin alhainen, jos lapsi kokee itsensä heikoksi niillä alueilla, joita hän pitää tärkeinä. Normikuvio muodostettiin yhdeksäsluokkalaisista, koska tällöin laskelmiin saatiin 550 oppilasta. Hypoteesi toteutui tässä tutkimuksessa 75 %:ssa tapauksia, 25 %:lla hypoteesi ei pitänyt paikkaansa. Harter ei ole tutkinut mitatun kunnan ja taidon merkitystä tässä prosessissa.

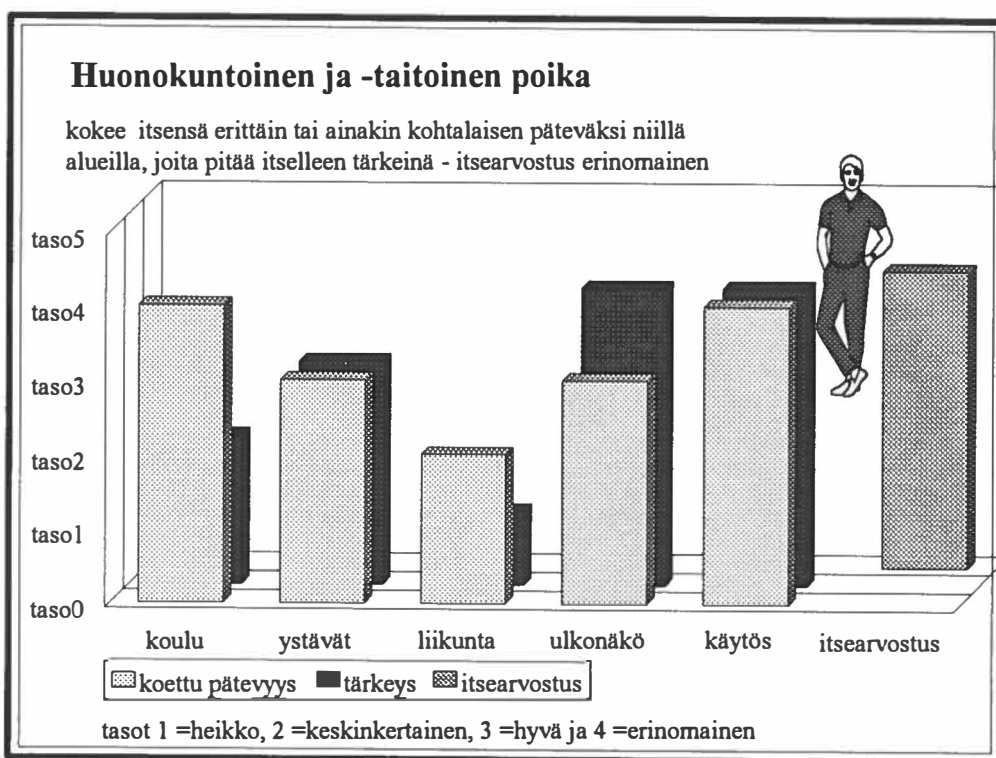
Poika A (kuvio 19A) on tyypillinen hypoteesin mukainen esimerkki siitä, että mitattu kunto ja taito eivät ole suoraan yhteydessä itsearvostukseen. Myöskään koettu kunto ei selitä pojan erinomaista itsearvostusta. Poika A pitää tärkeinä niitä minäkäsityksen alueita, joilla hän myös kokee olevansa pätevä. Hän ei pidä tärkeänä liikuntaa, jossa hän kokee olevansa huono, joten se ei heikennä hänen itsearvostustaan.

Tyttö B (kuvio 19B) on taidoiltaan heikko. Hän pitää liikuntaa tärkeänä, mutta kokee kuitenkin olevansa liikunnassa vain keskinkertainen. Myös muilla minäkäsityksen alueilla, joita hän pitää tärkeinä, hän kokee itsensä heikohkoksi. Itsearvostus on huono. Tässä tapauksessa voisi luulla, että liikuntataidoilla on suora vaikutus itsearvostukseen, mutta tarkemmin tutkittaessa tämäkin tapaus on osoittautunut teoriaolettamusten mukaiseksi. Koska tyttö pitää niitä alueita tärkeinä, joissa ei koe olevansa hyvä, itsearvostus on heikko.

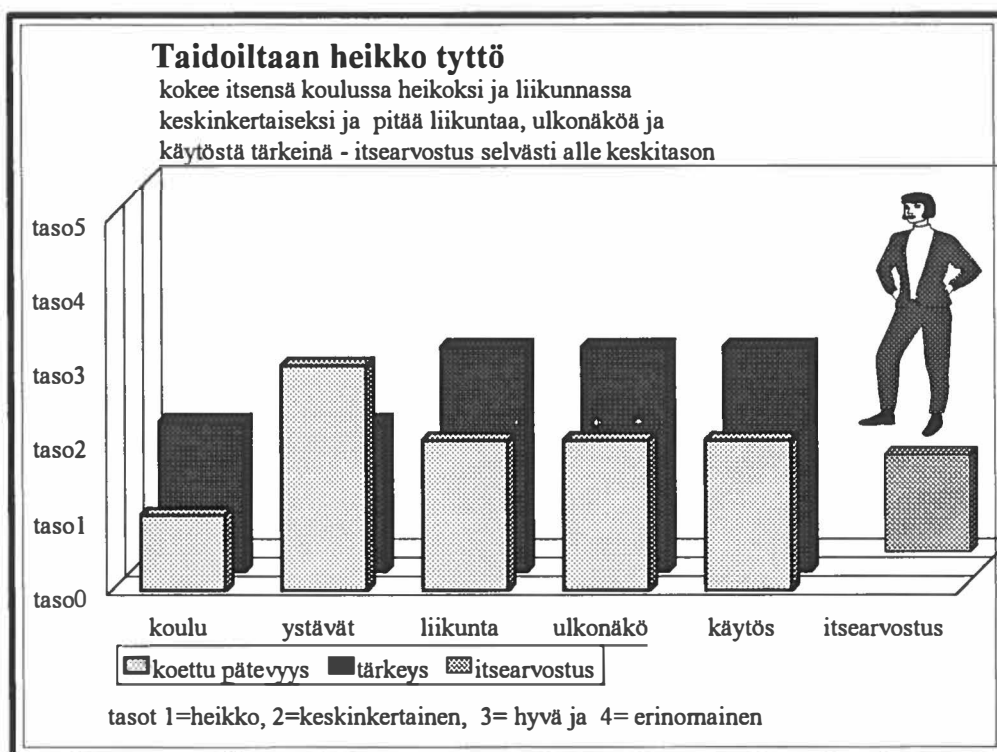
Tyttö C:n (kuvio 19C) itsearvostus on erittäin heikko, vaikka kunto- ja taitomittaukset osoittivatkin keskinkertaista tasoa. Hän kokee kaikilla alueilla itsensä huonoksi ja pitää liikuntaa ja ystäviä tärkeinä ja ulkonäköä ja käyttäytymistä hyvin tärkeinä. Koettu pätevyys näyttää selittävän suoraan itsearvostusta, mutta selitys löytyy itse asiassa pätevyyden ja tärkeyden suhteesta. Hypoteesin mukainen ristiriita koetun pätevyyden ja tärkeyden välillä on olemassa, mikä heikentää itsearvostusta.

Tyttö D (kuvio 19D) on kaikin tavoin erinomainen esimerkki. Hänestä voisi suoraan olettaa, että kunnolla ja taidolla on yhteys erinomaiseen itsearvostukseen. Kuitenkin tämäkin tapaus on hypoteesin mukainen: tyttö pitää itseään erinomaisena tai hyvänä niillä alueilla, jotka ovat hänelle tärkeitä.

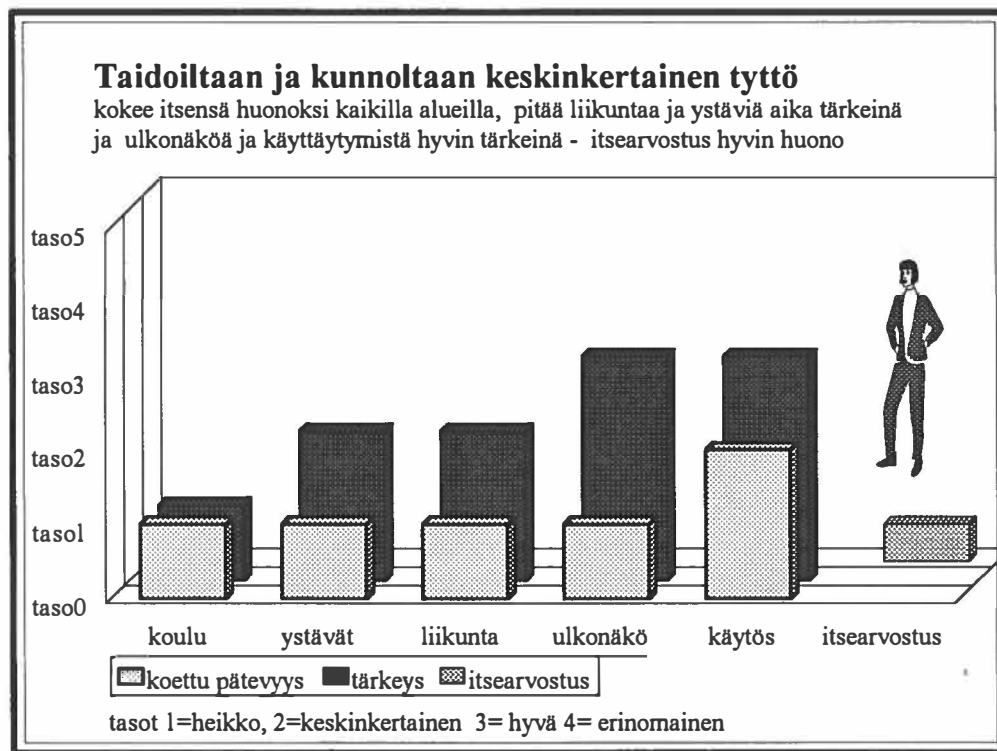
Kaikki edellä kuvatut neljä erilaista tapausta vahvistavat hypoteesia, jonka mukaan koetulla fyysisellä pätevyydellä ja liikunnan tärkeydellä on merkitystä itsearvostukselle, ts. jos pitää liikuntaa tärkeänä ja kokee itsensä siinä hyväksi, on itsearvostus hyvä riippumatta mitatusta kunto- tai taitotasosta. Tulokset vahvistavat Harterin (1985c) tutkimusten tuloksia. Lisäksi näistä tapauksista voidaan todeta, että koetulla fyysisellä pätevyydellä ja liikunnan tärkeydellä on merkitystä itsearvostukselle, mutta ei välttämättä mitatulla kunnolla ja taidolla.



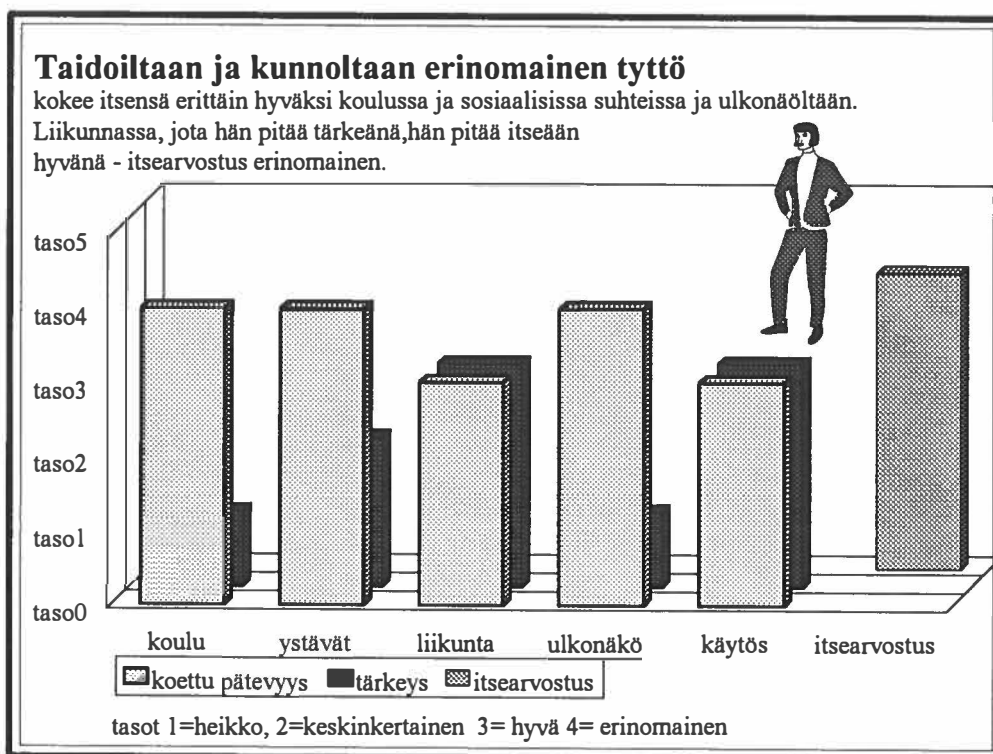
KUVIO 19A Huonokuntoisen ja -taitoisen pojan (A) minäkäsitysprofiili



KUVIO 19B Taidoiltaan heikon tytön minäkäsitysprofiili



KUVIO 19C Taidoiltaan ja kunnoltaan keskinkertaisen tytön (C) minäkäsitysprofiili



KUVIO 19D Taidoiltaan ja kunnoltaan erinomaisen tytön (D) minäkäsitysprofiili

7.6 Koetun fyysisen pätevyyden merkitys minäkäsitys-prosessissa

Koetun fyysisen pätevyyden yhteydet kuntoon ja taitoon vaihtelevat kuudesluokkalaisilla tytöillä välillä .42–.61 (taulukko 9). Kun näitä lukuja verrataan kolmasluokkalaisten tyttöjen (Sarlin 1992b, 115) vastaaviin korrelaatioihin, jotka vaihtelivat välillä -.07–.13, on ero suuri. Tyttöjen käsitykset kunnostaan ja taidoistaan ovat selvästi realisoituneet kolmannen ja kuudennen luokan välillä. Poikien vastaavissa arvoissa ei ole läheskään niin suuria eroja. Poikien käsitykset kunnostaan ja taidoistaan korreloivat mitattuihin kunto- ja taito-ominaisuuksiin jo kolmannella luokalla .29–.48 ja kuudennella luokalla .39–.44. Poikien käsitykset kunnostaan ja taidoistaan olivat ilmeisesti realisoituneet jo kolmannella luokalla enemmän kuin tyttöjen käsitykset.

Muiden minäkäsitysalueiden yhteydet mitattuihin kunto- ja taitotuloksiin ovat alhaisia varsinkin poikien ryhmässä. Tyttöjen ryhmässä erityisesti palloilu- ja voimistelutaidoilla näyttää kuitenkin olevan yhteyttä sosiaaliseen hyväksyntään, koettuun ulkonäköön ja itsearvostukseen.

TAULUKKO 9 Minäkäsityksen osa-alueiden sekä motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen korrelaatiot kuudesluokkalaisilla tytöillä ja pojilla

Koettu	Mitattu	Tytöt n = 92	Pojat n = 96
Fyysinen pätevyys	Motorinen kunto	.42**	.42**
	Palloilutaidot	.61**	.39**
	Voimistelutaidot	.44**	.44**
Koulupätevyys	Motorinen kunto	.21*	.17
	Palloilutaidot	.19	.09
	Voimistelutaidot	.27*	.22*
Sosiaalinen hyväksyntä	Motorinen kunto	.22*	.18
	Palloilutaidot	.39**	.08
	Voimistelutaidot	.38**	.20
Ulkonäkö	Motorinen kunto	.17	.03
	Palloilutaidot	.42**	.09
	Voimistelutaidot	.36**	.02
Käytös	Motorinen kunto	.02	-.01
	Palloilutaidot	.19	-.18
	Voimistelutaidot	-.01	-.09
Itsearvostus	Motorinen kunto	.14	.08
	Palloilutaidot	.34**	.08
	Voimistelutaidot	.25*	.06

p < .01**

p < .05*

Tulomomenttikorrelaatioiden merkitsevyys.

Mitattujen kunto- ja taito-ominaisuuksien yhteydet koettuun fyysiseen pätevyteen ovat siis vahvistuneet kolmannen luokan jälkeen. Suurin muutos on tapahtunut tavallisen liikunnan ryhmässä, jossa korrelaatiot olivat kolmannella luokalla .03–.16 (Sarlin 1992b, 114) ja kuudennella luokalla .33–.50 (taulukko 10), ts. tavallisen liikunnan ryhmässä kunto- ja taitokäsitykset ovat realisoituneet jo kolmannella luokalla enemmän kuin tyttöjen käsitykset.

tuneet vasta kolmannen luokan jälkeen. Mielenkiintoista on lisäksi huomata, että tavallisen liikunnan ryhmässä mitatuilla kunto- ja taitotekijöillä oli enemmän yhteyksiä minäkäsityksen eri osa-alueisiin kuin päivittäisen liikunnan ryhmässä (esim. palloilutaitojen ja koetun ulkonäön korrelaatio oli .44).

TAULUKKO 10 Minäkäsityksen osa-alueiden sekä motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen korrelaatiot kuudesluokkalaisilla oppilailta opetusryhmittäin

Koettu	Mitattu	Päivittäisen liikunnan ryhmä n = 58	Tavallisen liikunnan ryhmä n = 66	Sekaryhmä n = 65
Fyysinen pätevyys	Motorinen kunto	.43***	.40**	.33*
	Palloilutaidot	.35*	.50**	.42**
	Voimistelutaidot	.61**	.33**	.38**
Koulupätevyys	Motorinen kunto	.10	.29*	.08
	Palloilutaidot	.06	.19	.14
	Voimistelutaidot	.24	.32*	.10
Sosiaalinen hyväksyntä	Motorinen kunto	.17	.21	.10
	Palloilutaidot	.23	.21	.13
	Voimistelutaidot	.33*	.31*	.16
Ulkonäkö	Motorinen kunto	-.01	.31*	-.14
	Palloilutaidot	.32*	.44*	.13
	Voimistelutaidot	.26	.31*	-.11
Käytös	Motorinen kunto	-.25	.14	-.09
	Palloilutaidot	-.20	.08	-.11
	Voimistelutaidot	-.21	.15	-.27*
Itsearvostus	Motorinen kunto	-.10	.28*	.00
	Palloilutaidot	.02	.21	.14
	Voimistelutaidot	.13	.30*	-.04

p < .001***

p < .01**

p < .05*

Tulomomenttikorrelaatioiden merkitsevyys.

Sen sijaan minäkäsityksen eri osa-alueiden välillä on vahvoja positiivisia yhteyksiä (taulukko 11). Liitteessä 9 nämä yhteydet on esitetty sukupuolittain ja opetusryhmittäin. Koetun fyysisen pätevyyden yhteydet itsearvostukseen ovat voimakkaammat tytöillä (.60) ja tavallisen liikunnan ryhmässä (.53) kuin pojilla (.35) ja päivittäisen liikunnan ryhmässä (.41).

Liikuntakykyisyyden yhteydet minäkäsityksen muihin osa-alueisiin kuin koettuun fyysiseen pätevyyteen olivat alhaiset. Sen vuoksi haluttiin tutkia koetun fyysisen pätevyyden merkitystä tässä prosessissa myös Lisrel-mallien avulla. Näin voitiin selvittää sekä suoria että välillisiä yhteyksiä testaamalla koko mallia. Teorian pohjalta kehitettyjä malleja testattiin jo tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan oppilailta. Tuolloisissa testauksissa malli sopi kolmannen luokan oppilaiden aineistoon, minkä perusteella voitiin todeta, että liikuntakykyisyyden osa-alueiden kehittyminen näyttää selittävän koettua yleistä pätevyyttä koetun fyysisen pätevyyden välityksellä. (Sarlin 1992b, 118–124.)

TAULUKKO 11 Kuudesluokkalaisten oppilaiden liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot (n = 173)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8	9
LIKUNTAKYKYISYYS									
1. Motorinen kunto									
2. Pallonkäsittelytaidot	.35**								
3. Voimistelutaidot	.67**	.27**							
KOETTU PÄTEVYYS									
4. Fyysinen pätevyys	.42**	.45**	.43**						
5. Koulupätevyys	.19*	.15	.24**	.44**					
6. Sosiaalinen hyväksyntä	.20**	.20**	.28**	.53**	.34**				
7. Ulkonäkö	.10	.31**	.18*	.49**	.40**	.46**			
8. Käytös	.00	-.06	-.06	.16*	.44**	.33**	.41**		
9. ITSEARVOSTUS	.11	.15*	.15*	.47**	.51**	.50**	.69**	.58**	

p < .001***

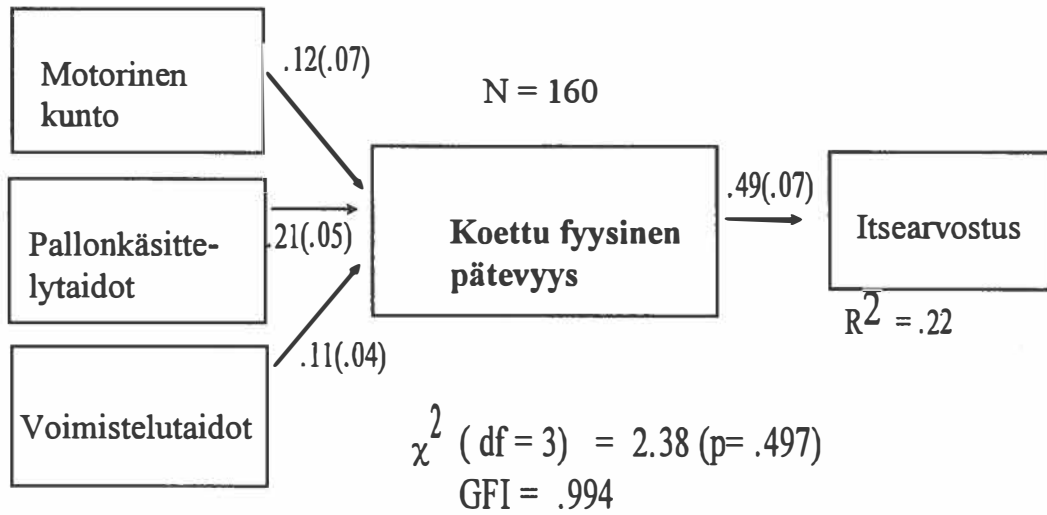
p < .01**

p < .05 *

Tulomomenttikorrelaatioiden merkitsevyys.

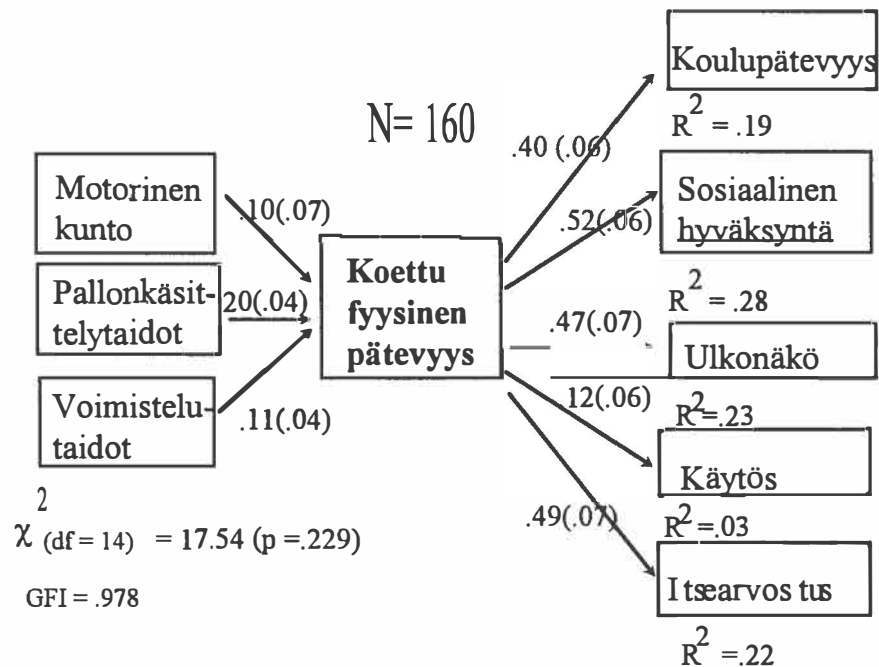
Kun kuudesluokkalaisten aineistossa testattiin liikuntakykyisyyden, koetun fyysisen pätevyyden ja minäkäsityksen osa-alueiden malleja, päädyttiin siihen tulokseen, että liikuntakykyisyyden osa-alueet ovat kuudesluokkalaisilla niin eriytyneitä, että latenttia liikuntakykyisyyden faktoria ei kannata käyttää (interkorrelaatiot jäivät hyvin alhaisiksi, noin .20:een). Samoin todettiin, että minäkäsityksen osa-alueet on tarkoituksenmukaista pitää mallissa summamuuttujina. Kuvioissa 20A ja 20B kuvataan koetun fyysisen minäkäsityksen "suppea ja laaja polkumalli". Kumpikin malli on tilastollisesti aineistoon sopiva, vaikka selitysasteet eivät ole kovin korkeita. Koettu fyysinen pätevyys näyttää toimivan välittävänä tekijänä motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen sekä itsearvostuksen välillä. Myös epäsuorat vaikutukset ovat tilastollisesti merkitseviä. "Laajasta polkumallista" voidaan lisäksi todeta, että koetun fyysisen pätevyyden merkitys minäkäsityksen muilla osa-alueilla ei ole niin vahva, mutta yhteys on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä paitsi käyttäytymisen osa-alueella, jossa selitysastekin on vain .03. Koettu fyysinen pätevyys näyttää selittävän koettua sosiaalista pätevyyttä enemmän kuin itsearvostusta.

Nämä empiiriset korrelaatio- ja polkumallianalyysit vahvistavat Harterin teorian oletusta, jonka mukaan tämänikäisen oppilaan minäkäsitystä voidaan kuvata moniulotteisella mallilla, jossa on useita eriytyviä osa-alueita. Koetun fyysisen pätevyyden merkitys on vielä kuudesluokkalaisillakin suuri ja oppilaat pitävät liikuntaa tärkeimpänä minäkäsityksen osa-alueena. Koettu fyysinen pätevyys on kuudesluokkalaisilla jo aika realistinen. (Leskinen 1993 ja 1994.)



A. Suppea polkumalli

KUVIO 20A Koetun fyysisen pätevyuden merkitys kuudesluokkalaisten itsearvostukselle



B. Laaja polkumalli

KUVIO 20B Koetun fyysisen pätevyuden merkitys kuudesluokkalaisten minäkäsitysprofilissa

7.7 Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaatio

Motivaatiomittarin osioista muodostettiin Harterin teorian perusteella viisi osa-alueita (summamuuttujaa). Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaation suuntaa kuvataan liikuntamotivaation osa-alueiden keskiarvoina ja keskiha-jontoina taulukoissa 12 ja 13.

TAULUKKO 12 Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien liikuntamotivaation suuntau-tuneisuus

Osa-alue	Tytöt		Pojat	
	\bar{x}	(S)	\bar{x}	(S)
	n = 92		n = 96	
Haasteellisuus	2.62	(.42)	2.60	(.46)
Kiinnostavuus	3.23	(.42)	*	3.08 (.40)
Itsenäiset tehtävät	2.66	(.46)	2.54	(.47)
Itsenäinen harkinta	2.75	(.45)	2.66	(.51)
Onnistumisen arviointi	2.90	(.50)	2.80	(.46)

$p < .05$ *

Ryhmien keskiarvojen erojen merkitsevyydet (t-testi).

Sekä tytöillä että pojilla liikuntamotivaation osa-alueiden keskiarvot olivat mittarin teoreettisia keskiarvoja korkeammat. Kuudesluokkalaisten motivaatio on siis enemmän sisäisesti kuin ulkoisesti suuntautunutta. Ainoa tyttöjen ja poikien välinen ero oli kiinnostavuus-osiossa, jossa tyttöjen keskiarvo on suurempi kuin poikien ($p < .05$). Sen mukaan kuudesluokkalaisten tytöt harjoittavat liikuntaa mieluummin kiinnostuksen ja oppimisen kuin paremman numeron saamisen vuoksi; tosin pojillakin on sama suunta, mutta ei niin selvästi kuin tytöillä.

Tulos on sinänsä mielenkiintoinen, koska tässä tutkimuksessa kolmannella luokalla tyttöjen ja poikien keskiarvot olivat motivationaalisilla alueilla (haasteellisuus, kiinnostus, itsenäiset tehtävät) lähellä mittarin teoreettisia keskiarvoja ja tiedollisilla alueilla (itsenäinen arviointi ja onnistumisen arviointi) selvästi keskiarvon alapuolella. Muutos oli tapahtunut toiseen suuntaan kuin Harterin tutkimuksen oppilailla (Harter 1980a).

6. luokalla päivittäisen liikunnan ryhmän oppilaat (taulukko 13) olivat motivationaalisilla osa-alueilla (haasteellisuus, uteliaisuus ja itsenäiset tehtävät) sisäisemmin motivoituneita kuin tavallisen liikunnan ryhmän oppilaat; kun motivationaalisen osa-alueen summapistemäärien keskiarvojen ero laskettiin t-testillä, ero oli melkein merkitsevä ($p < .05$). Tilastollisesti ero ei ole niin merkitsevä, mutta mielenkiintoinen sikäli, että suunta on muuttunut kolmannen luokan jälkeen. Kolmannen luokan päivittäisen liikunnan ryhmällä oli motivationaalisella alueella matalammat pisteet kuin tavallisen liikunnan ryhmällä. Tosin silloinkaan ryhmien välillä ei ollut merkitseviä eroja.

Tiedollisella eli sisäistyneen motivaation osa-alueilla (itsenäinen harkinta ja onnistumisen arviointi) ei opetusryhmien välillä ollut merkitseviä eroja: ryhmät olivat sisäistäneet "koulupelin sääntöjä" yhtä hyvin. Kolmannella luokalla oli tavallisen liikunnan ryhmällä melkein merkitsevästi korkeampi keskiarvo itsenäisen harkinnan alueella (Hukari & Louhula 1989).

TAULUKKO 13 Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaation suuntautuneisuus opetusryhmittäin (keskiarvot \bar{X} ja keskihajonnat S)

Osa-alue	Päivittäisen liikunnan ryhmä		Tavallisen liikunnan ryhmä		Sekaryhmä	
	\bar{X}	(S)	\bar{X}	(S)	\bar{X}	(S)
	n = 57 (tytöt = 28, pojat = 29)		n = 66 (tytöt = 36, pojat = 30)		n = 65 (tytöt = 28, pojat = 37)	
Haasteellisuus						
tytöt	2.73	(.42)	2.50	(.45)	2.69	(.37)
pojat	2.80	(.55)	2.40	(.38)	2.60	(.40)
Kiinnostavuus						
tytöt	3.38	(.38)	3.00	(.40)	3.30	(.35)
pojat	3.20	(.48)	2.90	(.37)	3.10	(.32)
Itsenäiset tehtävät						
tytöt	2.90	(.40)	2.48	(.43)	2.60	(.45)
pojat	2.57	(.52)	2.35	(.45)	2.68	(.40)
Itsenäinen harkinta						
tytöt	2.85	(.50)	2.67	(.33)	2.71	(.40)
pojat	2.70	(.52)	2.65	(.50)	2.63	(.52)
Onnistumisen arviointi						
tytöt	3.01	(.45)	2.87	(.35)	2.87	(.42)
pojat	2.92	(.55)	2.72	(.40)	2.75	(.40)

7.8 Liikuntamotivaation suuntautumisen muutokset kolmannesta kuudenteen luokkaan

Kuudenteen luokkaan mennessä motivationaalisten osa-alueiden pistemäärät nousivat. Motivaatio on muuttunut selvästi enemmän sisäiseksi. Muutos oli selvin päivittäisen liikunnan ryhmässä, mutta myös tavallisen liikunnan ryhmän oppilaat tekivät tehtäviä enemmän kiinnostuksen kuin numeron saamisen vuoksi. Myös tiedollisilla osa-alueilla kainuulaislasten pistemäärät kohosivat kolmannen ja kuudennen luokan välillä. Kuudennen luokan oppilaat ovat kolmasluokkalaisia paremmin sisäistäneet "koulupelin säännöt".

Yhteenvedona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen lapset ja erityisesti päivittäisen liikunnan ryhmään jossain koulunkäyntinsä vaiheessa kuuluneet lapset ovat sisäisesti motivoituneita koululiikuntaa kohtaan. He ovat myös sisäistäneet "koulupelin" säännöt hyvin.

Koska yhdeksäsluokkalaisten tutkimuksissa on käytetty Robertsinkin kehittämää motivaatiomittaria (Roberts & Balague 1989), kehitysmuutoksia ja vertailuja Harterin tutkimuksiin ei voida kuvata samalla tavalla kuin kolmannella ja kuudennella luokalla eikä tuloksia siksi esitellä tässä raportissa.

7.9 Minäkokemuksen osa-alueiden yhteyksiä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla

Koetun fyysisen pätevyyden, liikuntakokemusten ja liikuntamotivaation eli minäkokemuksen osa-alueiden yhteyksiä on tutkittu korrelaatiokertoimien avulla (taulukko 14). Seuraavassa kuvataan ainoastaan merkitseviä yhteyksiä. Korrelaatioyhteyksien syventämiseksi ja selittämiseksi koetun fyysisen pätevyyden merkitystä motivaatioprosessissa on testattu konfirmatiivisen Lisrel-mallin avulla.

TAULUKKO 14 Kuudesluokkalaisten oppilaiden koetun fyysisen pätevyyden ja liikuntakokemusten sekä yhdeksäsluokkalaisten liikunnan tärkeyden yhteydet liikuntamotivaatioon sukupuolittain ja opetusryhmittäin

Osa-alue	Koettu fyysinen pätevyys	Liikunnan mieluisuus	Affektiiviset kokemukset liikunnan opetuksesta	Liikunnan tärkeys 9. luokalla
Haasteellisuus	kaikki .45** Ty .51** Po .42** Pä .55** Tav .34**	Ty .30** Po .37*** Pä .41** Tav .29*	Ty .38*** Po .49*** Pä .56*** Tav .27*	Ty .41** Pä .36
Kiinnostavuus	kaikki .42** Ty .52** Po .39** Pä .55**	Ty .38*** Po .49*** Pä .56*** Tav .29*	Ty .39*** Po .33** Pä .39** Tav .31*	
Itsenäiset tehtävät	kaikki .50** Ty .58** Po .48** Pä .41* Tav .45**		Ty .37***	Ty .35**
Itsenäinen harkinta	kaikki .22* Po .27* Pä .38	Ty -.24*		
Onnistumisen arviointi	kaikki .36** Ty .28* Po .51** Pä .62**	Pä .29*		

p < .001***

p < .01**

p < .05*

Ty = tytöt (n = 92, joista 9. luokalla mukana 62)

Po = pojat (n = 96, joista 9. luokalla mukana 61-65)

Pä = päivittäinen (n = 57, joista 9. luokalla mukana 26)

Tav = tavallinen (n = 65, joista 9. luokalla mukana 47-50).

Liikuntakokemuksia on tämän liikuntaprojektin aikana seurattu ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen periaatteella "miltä tuntuu" ja "mitä osaan" (Aho & Ruotsalainen 1994; Antikainen & Blomqvist-Lukkari 1992; Ihanainen & Tolonen & Pylkkänen 1987). Tässä tutkimuksessa kuvataan kuudesluokkalaisten liikunnanopetuksen mieluisuuden ja affektiivisten kokemusten yhteyksiä motivaatiotekijöihin. Liikunnanopetuksen mielisuudella tarkoitetaan sitä, miksi oppilaat pitivät liikunnasta (tai eivät pitäneet). Affektiivisilla liikuntakoke-

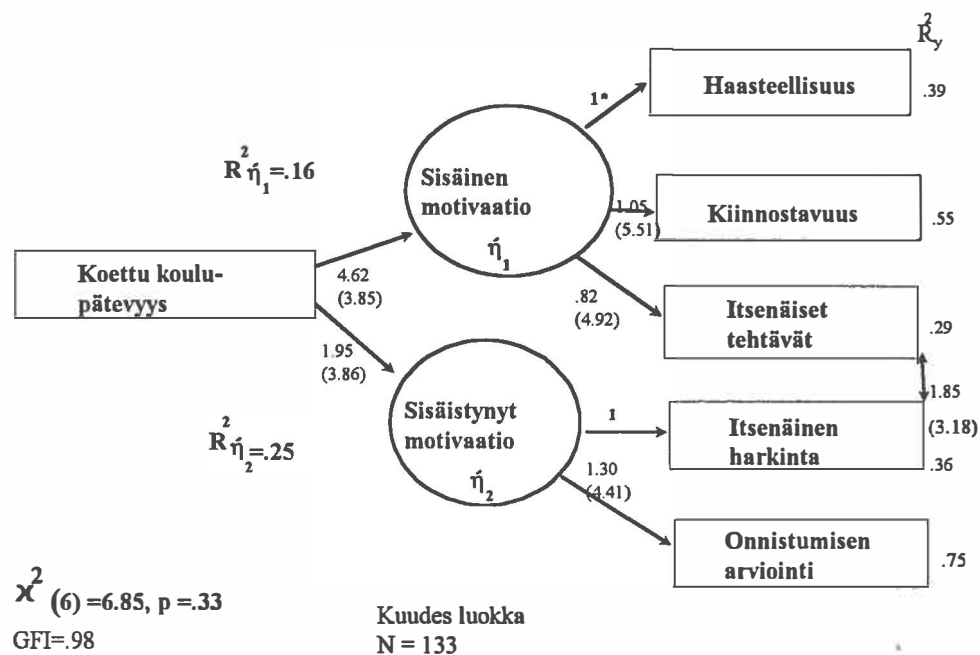
muksilla tarkoitetaan puolestaan sisäisen mielihyvän (tai ahdistuneisuuden/jännityksen) tuntemuksia ja yleensä sitä, millaiseksi oppilas tuntee itsensä liikunnassa. Molemmat käsitteet ovat tunnekokemuksia liikunnasta: "miltä minusta liikunnanopetus tuntuu".

Liikuntakokemukset korreloivat positiivisesti tiedollisen motivaation (sisäistyneen motivaation) osa-alueisiin ainoastaan päivittäisen liikunnan ryhmässä. Tässä ryhmässä itsearviointitaito näyttää olevan jossakin määrin (korrelaatio on vain .29) yhteydessä liikunnanopetuksen mieluisuuteen. Tunnekokemuksilla ei näytä muissa ryhmissä olevan positiivista yhteyttä itsenäistymiseen ja itsearvioinnin kehittymiseen liikunnassa, vaan pikemminkin päinvastoin, sillä koululiikunnasta pitävät tytöt luottavat enemmän opettajan harkintaan kuin omaansa. Heidän mielestään opettaja saa päättää liikuntatuntien sisällöstä ja opettaja tietää, millaisia he ovat liikunnassa. Korrelaatio on kuitenkin vain -.24, joten vahvasta yhteydestä ei voi puhua. – Lieneekö tämä sitten sitä perinteistä tyttöjen koulukiltteyttä ja koulupelin sääntöjen hyväksymistä?

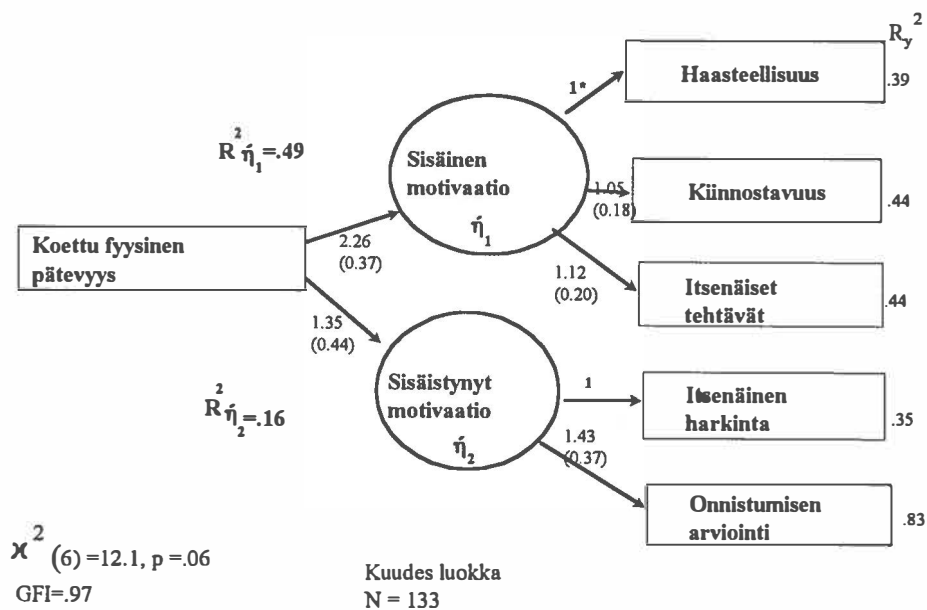
Liikuntakokemusten yhteydet liikunnan haasteellisuuteen ja kiinnostavuuteen ovat päivittäisen liikunnan ryhmässä hieman vahvemmat kuin tavallisen liikunnan ryhmässä. Positiivisia kokemuksia liikunnasta saaneet ottavat mieluummin haasteita vastaan ja haluavat oppia uutta. Negatiivisia kokemuksia saaneet valitsevat mieluummin helppoja tehtäviä ja kokevat tekevänsä niitä opettajan pakottamina. Positiivisia kokemuksia liikunnasta saaneet haluavat harjoitella oppiakseen ja ovat kiinnostuneita liikunnan harrastamisesta sinänsä eikä vain opettajan käskystä tai siksi, että se on opettajan mielestä hyvä asia.

Motivatiivisen alueen komponentit haasteellisuus ja itsenäiset tehtävät korreloivat kuudennen luokan tyttöjen ryhmässä yhdeksännen luokan liikunnan tärkeyteen, ts. ne tytöt, jotka olivat kuudennella luokalla sisäisesti motivoituneita ja pitivät haasteista ja halusivat tehdä tehtäviä itsenäisesti, pitivät vielä yhdeksännellä luokalla liikuntaa tärkeänä.

Koetun fyysisen pätevyyden yhteydet sisäisen motivaation osa-alueisiin ovat selvät. Ne oppilaat, jotka kokevat itsensä hyväksi liikunnassa, ovat myös sisäisesti motivoituneita koululiikuntaan. Heidän motivaationsa suuntautuu enemmän oppimiseen kuin opettajan miellyttämiseen ja parempiin numeroihin, ja he haluavat haasteita ja valitsevat vaikeampia tehtäviä. Nämä yhteydet ovat voimakkaimmat tyttöillä ja päivittäisen liikunnan ryhmässä. Ne pojat, jotka kokevat itsensä hyväksi, osaavat myös mielestään arvioida omia kykyjään ja taitojaan. Niiden tilanne, jotka kokevat itsensä huonoksi, on ongelmallinen: motivaatio suuntautuu helpompiin tehtäviin eikä heillä liioin ole halua itsenäistymiseen ja itsearviointiin. Koetun fyysisen pätevyyden merkitystä liikuntamotivaation suuntautumiselle selvitettiin myös tutkimalla Lisrel-analyysillä teoriasta johdettuja konfirmatorisia faktorimalleja (kuviot 21A ja 21B). Mallin avulla tutkittiin, missä määrin koettu koulu- ja fyysinen pätevyys selittävät sisäistä (motivatiivista) ja sisäistynyttä (tiedollista) motivaation suuntautumista. Malli on aineistoon sopiva, kuten testaustulokset kuvioissa 21A ja 21B osoittavat [malli a) $\chi^2(6) = 6.85$, $p = 0.33$, GFI = 0.98 ja malli b) $\chi^2(6) = 12.1$, $p = 0.6$, GFI = 0.97]. Ryhmävertailuja Lisrel-mallien avulla ei aineiston pienuuden vuoksi tehty ($n = 133$). (Leskinen 1987, 1993 ja 1994.)



KUVIO 21A Koetun koulupätevyuden merkitys kuudesluokkalaisten liikuntamotivaation suuntautumisessa



KUVIO 21B Koetun fyysisen pätevyuden merkitys kuudesluokkalaisten liikuntamotivaation suuntautumisessa

Koettu fyysinen pätevyys ennustaa sisäistä motivaatiota ($R^2_{\eta_1} = .49$) enemmän kuin sisäistynyttä motivaatiota ($R^2_{\eta_2} = .16$) (kuvio 21B). Kun mallin avulla testattiin koetun koulupätevyyden merkitystä motivaation suuntautumisprosessissa (kuvio 21A), voitiin todeta, että koettu kognitiivinen koulupätevyys ennustaa enemmän sisäistynyttä motivaatiota ($R^2_{\eta_2} = .25$) kuin sisäistä motivaatiota ($R^2_{\eta_1} = .16$). Ne, jotka kokevat itsensä fyysisesti päteväksi, eivät välttämättä ole sisäistäneet koulupelin sääntöjä niin hyvin kuin ne, jotka kokevat itsensä koulussa hyväksi. Oppilaat, jotka kokevat itsensä hyväksi liikunnassa, ovat motivaatioltaan sisäisesti suuntautuneita. He ovat valmiit ottamaan haasteita vastaan ja tekevät mielellään itsenäisesti tehtäviä tyydyttääkseen oman uteliaisuutensa ja kiinnostuksensa. Kuvioissa 21A ja 21B esitetyt mallit vahvistavat hypoteesia, jonka mukaan koetulla fyysisellä pätevyydellä on merkitystä liikuntamotivaatioprosessissa. Koettu fyysinen pätevyys ennustaa näiden kuudesluokkalaisten sisäistä motivaatiota.

8 POHDINTA

8.1 Empiirisen tutkimuksen tarkastelua

Tutkimuksessa oli useita ulottuvuuksia ja kaksi pääaluetta: päivittäisten liikuntaohjelmien merkityksen ja Harterin suoritusmotivaatiomallin pohjalta kehitetyn päivittäisen liikuntaohjelman mallin tutkiminen. Pää tarkoituksena oli selvittää minäkokemuksen merkitystä peruskoululaisten liikuntamotivaatioprosessissa. Liikuntamotivaation kehittymisessä on monia hypoteettisia prosesseja, joita teoreettisella päivittäisen liikuntaohjelman mallilla pyrittiin kuvaamaan. Tutkimusmallissa täsmennettiin ne prosessit, joita tutkittiin empiirisesti. Niitä olivat minäkokemuksen osa-alueet: minäkäsitys (koettu fyysinen ja koulupätevyys, sosiaalinen hyväksyntä ja käytös sekä ulkonäkö) ja liikuntaohjelman kokemukset ja taustalla liikuntakykyisyys. Liikuntamotivaation suuntautumisprosessiin kuuluvat motivationaaliset ja informaationaaliset osatekijät, joilla kummallakin on sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus. Minäkokemuksen merkitystä liikuntamotivaatioprosessissa tutkittiin sekä päivittäistä että tavallista liikuntaohjelmaa toteuttavissa ryhmissä. Päivittäiseen liikuntaryhmään kuuluivat ne, joilla oli ollut vähintään kaksi vuotta päivittäistä liikuntaohjelmaa ala-asteen aikana.

Liikuntaohjelman merkityksen tutkimus toteutettiin kenttäkokeiluna Kuhmon ja Kajaanin kouluissa. Tällainen monivuotinen tutkimus kärsii tutkimuksen sisäistä validiutta uhkaavista vaaroista: aikatekijästä, vertailuryhmien maksimoinnista, oppilaiden kehittymisestä eikä vähiten kadosta. Tutkimuksessa on käytetty harkinnanvaraista otantaa, joten tuloksia ei voida suoraan yleistää. Koeryhmä oli verraten pieni ja luokkavaihdokset aiheuttivat katoa ja ns. seka-ryhmää. Keskeisenä tutkimuksen kohteena olivat kuudennella luokalla olevat oppilaat, joilla oli takanaan koko ala-asteen liikuntakasvatus. Tutkimuksessa selvitettiin kokeilun pitkäaikaisia vaikutuksia paitsi samoissa ryhmissä kolmannella ja yhdeksännellä luokalla, myös vertaamalla lopputuloksia ryhmiin, joissa ei ollut minkäänlaista kokeilua eikä mittauksia ennen kuin kuudennen ja yhdeksännen luokan lopussa.

Päivittäisen liikuntaohjelman kehittämisessä ja toteuttamisessa oli mukana

asiasta kiinnostuneita opettajia, joten päivittäisen liikuntaohjelman seurannan tuloksiin on suhtauduttava varauksellisesti. Tutkimuksen toteuttaminen tällaisen kokeilun avulla on aina erittäin ongelmallista. Kokeilun tuloksia hämärtää tämäntyypisille kokeiluhankkeille ominainen "tartunta-alttius": kokeilun alkaminen ja siihen liittyvä julkisuus herättää kokeilukoulussa ja lähiympäristössä sellaisen innostuksen, että niin kokeiluluokkien kuin vertailuryhmänkin oppilaat alkavat liikkua omatoimisestikin aikaisempaa enemmän. Myös vertailuryhmien opettajat voivat myös innostua asiasta. Oppilaat siirtyvät ryhmistä toisiin ja vaikuttavat näin ollen kavereihinsa ja uusiin opettajiinsa. Liikuntatuokioiden vaikutusten eristäminen on perin vaikeaa, lähes mahdotonta. Kokeilun kestäessä monta vuotta näitä ns. väliintulevia tekijöitä on todella paljon. Tällöin tulosten merkitys määräytyy muuten kuin yleistämisen kautta. Kyse on kehitetyn mallin toimintakokeilusta, josta saatuja tuloksia voidaan siirtää muihinkin aikoihin, paikkoihin ja ihmisiin, jos olosuhteet ovat riittävän samanlaiset. Tässä tutkimuksessa kehitetyn päivittäisen liikuntaohjelmamallin siirrettävyyttä ja soveltuvuutta pohditaan tarkemmin myöhemmin.

Tutkimusaineistoa on kerätty yhdeksän vuoden aikana. Projektin yhteydessä on mittareita kehitetty minäkäsityksen, liikuntamotivaation ja liikuntakokemusten osa-alueille. Lähtökohtana ovat olleet Harterin kehittämät menetelmät. Menetelmien kehittäminen tapahtui yhteistyössä Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen projektiopiskelijoiden kanssa. Jokaisessa vaiheessa menetelmän käyttökelpoisuus tutkittiin kouluissa tehdyin esikokein ja haastatteluin. Näin varmistettiin mittareiden soveltuvuus Suomen olosuhteisiin ja kullekin ikäkaudelle.

Minäkäsityksen mittauksia (koettu pätevyys, sosiaalinen hyväksyntä, minäkäsityksen osa-alueiden tärkeys ja yleinen itsearvostus) on tehty ensimmäisellä, toisella, kolmannella, kuudennella ja yhdeksännellä luokalla. Ensimmäisestä kolmanteen luokkaan käytettiin Sarlinin (1992) kuva-sanamittaria. Lapsen kehitysvaihe otettiin huomioon tekemällä mittaukset "päiväkirjan" muodossa vähitellen. Toisto- ja rinnakkaismittaukset osoittivat menetelmän luotettavuuden. Mittausmenetelmä on kuitenkin niin työläs, että sitä on vaikea toteuttaa suuremmassa koehenkilöjoukossa. Opettajien ja tutkijoiden kouluttamiseen ja yhteistyöhön olisi pitänyt olla vieläkin enemmän aikaa.

Kolmannen, kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilaiden minäkäsitysmittaukset tehtiin Harterin (1985c ja 1988c) kehittämällä mittareilla, jotka käännettiin ja sen jälkeen tarkistettiin esikokeissa Suomen oloihin sopiviksi. Kääntämisen yhteydessä kiinnitettiin huomiota siihen, että teoreettisten käsitteiden sisältö säilyy alkuperäisen kaltaisena. Vaikeutena oli saada ne samalla lapsille ymmärrettäviksi, mikä jouduttiin varmistamaan haastatteluin ja keskusteluin. Mittareiden lomaketyyppi haluttiin säilyttää samanlaisena, vaikka niiden täyttämishojeisiin piti kiinnittää erityistä huomiota. Harter perusteli lomakkeen muotoa sillä, että se estää sosiaalisesti suotavat vastaukset, ja näin todennäköisesti onkin. Mittarit osoittautuivat yhtä luotettaviksi kuin alkuperäisetkin mittarit.

Liikuntamotivaatiomittari kehitettiin Harterin mittarista (1980a), joka alkuaan on laadittu tutkimaan luokkaoppimisen suuntautumista sisäiseen tai sisäistyneeseen motivaatioon (motivational orientation). Kuten minäkäsitysmittarissa, tässäkin mittarissa haluttiin säilyttää Harterin teoreettinen ja empiirinen lähtökohta, mutta soveltaa se liikunnan opetus- ja oppimistapahtumaan sopi-

vaksi. Tätä mittaria ei ollut kehitetty erilaiseksi eri luokka-asteille, ja kolmasluokkalaisilla sen luotettavuus olikin vain tyydyttävä. Lähtötason tarkistus voitiin kuitenkin tehdä riittävän luotettavasti. Kuudesluokkalaisilla mittarin luotettavuus oli jo parempi. Harterin tutkimuksen luotettavuustarkastelut olivat samaa tasoa kuin tässä tutkimuksessa. Yhdeksännellä luokalla ei tätä mittaria enää käytetty, koska senikäisille soveltui paremmin Robertsin (1992, 1993, 1994) kehittelemä liikuntamotivaatiomittari. Yhdeksäsluokkalaisten liikuntamotivaatiotuloksia ei tässä tutkimuksessa raportoitu.

Motivaatiomittaria testatessaan Harter (1980a) on todennut, että motivationaalisilla osa-alueilla (haasteellisuus, kiinnostavuus ja itsenäiset tehtävät) pistemäärät pienenevät iän myötä, ts. motivaation suunta muuttuu sisäisestä ulkoiseksi. Tiedollisilla osa-alueilla (itsenäinen harkinta ja onnistumisen arviointi) pistemäärät sen sijaan suurenevät, ts. oppilaat oppivat paremmin koulupelin säännöt ja motivaatio muuttuu sisäistyneeksi. Motivaatiomittari haluttiin kehittää sen vuoksi moniulotteisena. Se oli tärkeää tälle tutkimukselle, jossa tutkittiin koululiikuntamotivaation suuntautumista ja näin ollen oli tarkoituksenmukaista pitää erillään varsinaisen sisäisen eli motivationaalisen ja sisäistetyt eli informaationaalisen (koulupeliin liittyvään) alueen komponentit. Mittarilla voitiin erotella, ovatko oppilaat sisäistäneet koulussa oppimansa vai voidaanko sanoa, että heillä on varsinaista sisäistä, omaehtoista kiinnostusta koululiikuntaan.

Liikuntakokemuksia seurattiin koko liikuntaprojektin ajan ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen periaatteella "miltä tuntuu" ja "mitä osaan". Tämän menetelmän kehittäminen oli ongelmallista, koska kokemukset pienillä lapsilla ovat paitsi hyvin hetkellisiä myös tilannekohtaisia ja ohjelmasidonnoisia. Ensimmäisestä kolmanteen luokkaan kokemukset tutkittiin kuva-sanamittarilla, jota täytettiin "päiväkirjan" tapaan lukuvuoden aikana. Luotettavuutta tutkittiin rinnakkais- ja toistomittauksilla, ja perusasenteen suunta oli pysyvä. Kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilaille kehitettiin omat kokemusmittarinsa. Kokemusmittareiden kehittäminen jatketaan edelleen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin affektiivisten liikuntakokemusten ja liikunnan miellisuuden yhteyksiä muihin minäkokemuksen osa-alueisiin.

Tuloksista on otettava huomioon, että tämän tutkimuksen tutkimusjoukko ei edusta kaikkia kainuulaisia ja mukana on päivittäisen liikunnan ryhmä, jonka käsitys fyysisestä pätevydestään oli parempi kuin tavalliseen liikunnanopetukseen osallistuneiden käsitys. Seuraavassa pohditaan tuloksia samassa järjestyksessä kuin ne edellä tulososassa on kuvattu.

Tyttöjen ja poikien minäkäsitysprofileissa oli eroja vain suhtautumisessa ulkonäköön: tytöt eivät olleet niin tyytyväisiä ulkonäkönsä kuin pojat. Tämän tutkimuksen tytöt pitivät kuitenkin itseään fyysisesti pätevämpinä kuin vastaavikäiset tytöt Harterin (1985c) tutkimusten mukaan. Kuudesluokkalaisten minäkäsityksessä opetusryhmien välisiä eroja oli ainoastaan koetun fyysisen pätevyyden alueella. Tulos on vielä mielenkiintoisempi, kun ottaa huomioon, että motorisen kunnon, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen mittauksissa opetusryhmien välisiä eroja ei ollut. Ne oppilaat, joilla oli ollut päivittäistä liikuntaa ala-asteen aikana ainakin kaksi vuotta, kokivat itsensä pätevämmiksi liikunnassa kuin tavallisen liikunnanopetuksen ryhmässä olleet.

Päivittäisen liikunnan ryhmän oppilaiden käsitykset voimistelutaidoistaan olivat realistisemmat kuin tavallisen liikuntaryhmän oppilaiden käsitykset.

Tavallisen liikuntaryhmän oppilailla koettu fyysinen pätevyys korreloi vahvimmin pallonkäsittelytaitoihin. Päivittäisen liikunnan ryhmällä oli ollut enemmän voimistelua ja he olivat sen avulla kehittäneet itsearviointiaan liikunnassa. Tavallisen liikunnan ryhmällä oli liikuntaa vähemmän ja vähäisistä tunteista oli palloilua suhteessa enemmän kuin päivittäisen liikunnan oppilailla, joten on ymmärrettävää, että käsitykset eivät olleet niin realistisia ja arviointi perustui enemmän palloilutaitoihin kuin voimistelutaitoihin.

Itsearviointitaitojen kehittäminen tarpeeksi ajoissa on tärkeää. Kun oppilas saa realistisen käsityksen itsestään ennen murrosiän kriisivaihetta, voidaan positiivista kehitystä edistää monin tavoin. Ensinnäkin voidaan kehittää kuntoa ja opettaa taitoja, jotka koetun fyysisen pätevyyden realisoituessa vaikuttavat positiiviseen itsearvostukseen. Liikunta oli ala-asteella erityisesti päivittäisessä liikunnassa mukana olleille oppilaille tärkein minäkäsityksen osa-alue, joten sen merkitys itsearvostuksen kehittymiselle on varsinkin ala-asteen aikana suuri. Jos oppilaalla on sen sijaan epärealistisen positiivinen käsitys kunnostaan ja taidoistaan ja jos realisoituminen tapahtuu vasta kuudennella luokalla tai myöhemmin, voidaan sillä olettaa olevan negatiivinen vaikutus itsearvostukseen.

Kuudesluokkalaisten fyysisen, sosiaalisen ja koulupätevyyden sekä itsearvostuksen tasoa verrattiin ensi-, tois-, kolmas- ja yhdeksäsluokkalaisten tasoon. Minäkäsitys heikkeni ensimmäisen kolmen vuoden aikana kaikissa ryhmissä. Sen jälkeen minäkäsitys ei enää heikennyt lukuun ottamatta tyttöjen koetun fyysisen pätevyyden heikkenemistä. Tämä on todennäköisesti yhteydessä koetun fyysisen pätevyyden realisoitumiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Sarlin 1992b) todettiin, että poikien koettu fyysinen pätevyys muuttui realistiseksi jo kolmanteen luokkaan mennessä. Tyttöillä muutos realistisempaan suuntaan tapahtui kolmannen ja kuudennen luokan välillä, mikä selittää osittain tason heikkenemistä. Kuudesluokkalaisten koettu kunto ja taito on mitatun ja koetun kunnan ja taidon välisillä korrelaatioilla mitattuna tämän tutkimuksen mukaan realistisempi kuin kolmasluokkalaisten. Koetun fyysisen pätevyyden taso suhteessa muihin minäkäsityksen osa-alueisiin on yhdeksäsluokkalaisilla matalampi kuin kuudesluokkalaisilla.

Koettu fyysinen pätevyys on kuudennesta yhdeksänteen luokkaan jo suhteellisen pysyvä ilmiö ja käsitykset fyysisestä pätevyydestä näyttävät vakiintuneen, varsinkin tytöillä. Muutokset ovat tapahtuneet ala-asteen aikana. Yläasteella käsitykset muillakin minäkäsityksen alueilla ovat jo vakiintuneet ja muutokset ovat vähäisiä. Ala-asteen aika näyttää olevan positiivisen realistisen minäkäsityksen rakentamisen herkkyyuskautta, ts. käsitykset itsestä muotoutuvat ala-asteen aikana. Silloin luotuja käsityksiä on vaikea myöhemmin muuttaa.

Koetun fyysisen pätevyyden pysyvyys ensimmäisestä kuudenteen luokkaan tutkittiin myös Simplex-mallin avulla. Näin voitiin tutkia faktoreiden välistä pysyvyyttä. Sitä verrattiin motorisen kunnan, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen pysyvyyteen samoilla oppilailla (Sarlin ym. 1995). Koetun fyysisen pätevyyden alueella tapahtuu enemmän muutoksia kuin liikuntakykyisyydessä, ts. koettu fyysinen pätevyys ei ole niin pysyvä ominaisuus kuin motorinen kunto, pallonkäsittelytaidot ja voimistelutaidot samoilla oppilailla. Oppilaiden käsitykset itsestään vaihtelevat vielä ala-asteen aikana. Ne, jotka kokevat itsensä huonoksi liikunnassa ensimmäisillä luokilla, saattavat kokea itsensä hyväksi ala-asteen ylemmillä luokilla, vaikka kunto- ja taitomittauksissa ei ole tapahtunut muutosta.

Liikunta on kuudesluokkalaisille tytöille ja pojille tärkeämpi kuin koulu, ystävät, ulkonäkö ja käytös. Liikunta on tämän tutkimuksen oppilaiden mielestä tärkeämpi minäkäsityksen osa-alue kuin ulkonäkö, jota samanikäiset oppilaat Harterin (1990a) mukaan pitivät tärkeimpänä. Liikunta oli tärkein osa-alue sekä päivittäisen että tavallisen liikunnan ryhmässä kuitenkin niin, että päivittäisen liikunnan ryhmässä liikuntaa pidettiin vielä tärkeämpänä kuin tavallisen liikunnanopetuksen ryhmässä. Voitaneen todeta, että näille oppilaille on joko opetettu liikuntaa sen arvoa nostavalla ja ylläpitävällä tavalla tai sitten suomalaisten yleinen urheilun arvostus on vaikuttanut myös lasten käsityksiin liikunnasta. Tavallisen liikunnanopetuksen ryhmän oppilaat pitivät ystäviä tärkeimpinä kuin päivittäisen liikuntaryhmän oppilaat. Sosiaalisuuteen kasvatusta ei ehkä ole painotettu päivittäisen liikunnan opetuksessa. Ohjelman toteutuksessa on syytä painottaa jatkossa enemmän sosiaalista kehitystä edistäviä opetusmenetelmiä.

Liikuntakykyisyyden, koetun fyysisen pätevyyden ja liikunnan tärkeyden yhteyttä oppilaan itsearvostukseen tutkittiin tapauskuvauksina. Tapauksista voitiin todeta, että jos oppilas pitää liikuntaa tärkeänä ja kokee itsensä päteväksi liikunnassa, hänen itsearvostuksensa on hyvä. Jos oppilas taas kokee itsensä huonoksi liikunnassa, mutta pitää liikuntaa tärkeänä, itsearvostus on huono. Jos oppilas kokee itsensä hyväksi millä tahansa minäkäsityksen alueella ja pitää sitä aluetta tärkeänä, itsearvostus on hyvä. Huonokuntoisen ja -taitoisinkin oppilaan itsearvostus on hyvä, jos hän pitää itseään päteväksi liikunnassa eikä yliarvosta liikuntaa; vastaavasti liikuntaa tärkeänä pitävän oppilaan itsearvostus on matala, jos hän kokee itsensä huonoksi, vaikka mitattu kunto- ja taitotasot on hyvä.

Koetun fyysisen pätevyyden merkitystä itsearvostukselle tutkittiin myös polkumallin avulla. Tulokseksi saatiin, että koettu fyysinen pätevyys toimii välittävänä tekijänä motorisen kunnan, pallonkäsittelytaitojen ja voimistelutaitojen sekä itsearvostuksen välillä. Tulos on esitetyn hypoteesin mukainen; koettu fyysinen pätevyys ja liikunnan tärkeys selittävät itsearvostusta enemmän kuin mitatut kunto- ja taito-ominaisuudet. Tulos oli samansuuntainen jo kolmasluokkalaisilla (Sarlin 1992b), joskin kolmasluokkalaisilla mitattujen kunto- ja taito-ominaisuuksien yhteydet suoraan itsearvostukseen olivat heikommat kuin kuudesluokkalaisilla. Tämän perusteella voisi olettaa, että jos päivittäisen ohjelman avulla saadaan lapsi arvostamaan ja pitämään tärkeänä liikuntaa, voidaan sen kautta vaikuttaa myös yleiseen itsearvostukseen. Tällöin päivittäisellä liikuntaohjelmalla voi olla merkitystä itsetunnon kehittymiselle. Koettu fyysinen pätevyys toimii siinä välittävänä tekijänä. Ongelmana voidaan pitää erityisesti sitä, kuinka voitaisiin saada kaikki kunnoltaan ja taidoiltaan hyvät tytöt ja pojat myös pitämään liikuntaa tärkeänä. Kun he osaisivat arvostaa ja pitää tärkeänä näitä hyviä ominaisuuksiaan, he saisivat siitä vahvistusta itsetunnonalleen. Toisaalta pitäisi auttaa kunnoltaan ja taidoiltaan heikkoja oppilaita löytämään muita vahvoja osa-alueita ja hyväksymään itsensä fyysisesti yliarvioimatta liikunnan merkitystä.

Nämä tulokset osoittavat, että ala-asteen aikana koettu fyysinen pätevyys on minäkäsitysprosessissa yksi tärkeimmistä tähän tutkimukseen sisältyneistä tekijöistä ja se toimii välittävänä tekijänä positiivisen itsearvostuksen kehittämisessä. Tulokset ovat esitetyn hypoteesin suuntaisia, ts. jos oppilas pitää liikuntaa tärkeänä ja kokee itsensä siinä hyväksi, hänen itsear-

vostuksensa on hyvä. Päivittäisellä liikuntaohjelmalla näyttää olevan positiivista vaikutusta tässä prosessissa.

Kuudesluokkalaisten liikuntamotivaatio on sisäisesti suuntautunutta. Päivittäisen liikunnan ryhmässä motivaation suuntautuminen on sisäisempää kuin tavallisen liikunnan opetusryhmässä. Kolmasluokkalaisilla sisäisen motivaation pisteet olivat matalammat kuin kuudesluokkalaisilla. Kehityssuunta on päinvastainen kuin Harterin tutkimuksissa (1980a ja 1981b), mutta on otettava huomioon, että Harter tutki muuta luokka-opetusta ja tässä tutkimuksessa selvitettiin koululiikuntamotivaation suuntautumista. Kuudesluokkalaisten motivaatio oli muuttunut sisäiseen suuntaan erityisesti päivittäisen liikunnan ja tyttöjen ryhmässä.

Minäkokemuksen osa-alueiden, minäkäsityksen, liikuntakokemusten ja liikuntamotivaation yhteyksistä todettiin, että myönteisillä liikuntakokemuksilla oli vahvat yhteydet sisäisiin motivaatiotekijöihin (haasteellisuus, kiinnostavuus) kaikissa kuudesluokkalaisten ryhmissä. Ne oppilaat, jotka pitävät liikunnasta ja saavat tunneilla positiivisia kokemuksia, ovat valmiit ottamaan haasteita vastaan ja harjoittelemaan vaikeitakin tehtäviä kiinnostuksen eikä opettajan määräysten vuoksi. Kuudesluokkalaisten tyttöjen sisäinen motivaatio korreloi yhdeksännen luokan liikunnan tärkeyden, ts. ne tytöt, jotka kuudennella luokalla olivat sisäisesti motivoituneita, pitivät vielä yhdeksännellä luokalla liikuntaa tärkeänä, vaikka liikunnan merkitys yleisesti oli selvästi heikentynyt.

Koetun fyysisen pätevyyden korrelaatioyhteydet sekä motivationaaliseen (sisäiseen) että tiedolliseen (sisäistyneeseen) motivaation suuntautumisessa ovat selvät. Ne, jotka kokevat itsensä päteviksi liikunnassa, ovat sisäisemmin motivoituneita ja he ovat myös sisäistäneet koulupelin säännöt paremmin kuin ne, jotka eivät koe itseään niin päteviksi.

Koetun fyysisen pätevyyden merkitystä liikuntamotivaation suuntautumisessa tutkittiin myös konfirmatorisen faktorimallin (Lisrel-mallin) avulla. Selitysyhteydet näiden tekijöiden välillä osoittivat, että koettu fyysinen pätevyys selittää sisäistä (motivationaalista) motivaation suuntautumista enemmän kuin sisäistynyttä (tiedollista) motivaation suuntautumista. Oppilaat, jotka ovat mielestään hyviä liikunnassa, ovat motivaatioltaan sisäisesti suuntautuneita. He ovat valmiit ottamaan haasteita vastaan ja tekevät mielellään itsenäisesti tehtäviä tyydyttääkseen oman kiinnostuksensa ja uteliaisuutensa. Malli vahvistaa hypoteesia, jonka mukaan koetulla fyysisellä pätevyydellä on merkitystä myös liikuntamotivaatioprosessissa.

Yhteenvetona edellä olevista tuloksista voidaan todeta, että minäkokemuksella – erityisesti koetulla fyysisellä pätevyydellä, liikunnan tärkeydellä ja liikuntakokemuksilla – on merkitystä liikuntamotivaatioprosessissa. Kun päivittäisellä liikuntakasvatuksella saatiin lapsi tuntemaan itsensä liikunnassa päteväksi, pitämään liikuntaa tärkeänä ja kokemaan liikunnassa positiivisia onnistumisen elämyksiä, voitiin edistää sisäisen omaehtoisen liikuntamotivaation kehittymistä.

8.2 Tutkimuksen teoreettinen merkitys

Minäkäsityksen malleista Harterin moniulotteinen malli valittiin tähän tutkimukseen lähtökohdaksi sen vuoksi, että se sopii pitkäaikaiseen seurantatutkimukseen ja siinä on tämän tutkimuksen kannalta hyvin tärkeä koetun fyysisen pätevyyden näkökulma mukana. Koska oppilaita seurattiin koko peruskoulun ajan, oli tärkeää ottaa huomioon mallin kehityspsykologinen näkökulma.

Moniulotteisen minäkäsitysmallin teoreettiset lähtökohdat otettiin huomioon kuten alkuperäisissä mittareissa. Näin haluttiin taata teoreettinen validiteetti. Tulokset osoittivat, että käsitteiden analysointi ja mittavälineiden muodostaminen siltä pohjalta oli onnistunut. Minäkäsitysprofiilien muodostaminen Harterin mallin mukaan oli tarkoituksenmukaista tässä tutkimuksessa ennen kaikkea sen vuoksi, että eri osa-alueiden tarkastelu tuli mahdolliseksi. Summa-
muuttujien avulla voitiin kuvata minäkäsityksen osa-alueita ja verrata niitä Harterin tutkimusten tuloksiin. Minäkäsitysprofiilien käyttö minäkäsityksen kuvauksessa antoi tähän tutkimukseen sopivan moniulotteisen kuvan minäkäsityksen eri puolista. Koetun fyysisen pätevyyden merkitys ja yhteys muihin minäkäsityksen ja liikuntamotivaation tekijöihin oli eräs tämän tutkimuksen pääongelmista. Sitä ei olisi voitu tutkia ilman tällaista moniulotteista mallia. Näin voitiin tutkia myös minäkäsityksen osa-alueiden välisiä yhteyksiä ja niiden tärkeyttä. Eri-ikäisten lasten profiilien taso- ja pysyvyydeltä tarkastelut voitiin tehdä tällaisen kehityksen huomioon ottavan mallin avulla. Koska Harter itse ei ole soveltanut malliaan liikuntaan, tuntuu siltä, että nimenomaan tämän näkökulman syventäminen avasi mallille aivan uusia ulottuvuuksia. Konfirmatorisen Lisrel-ohjelman käyttö tällaisen moniulotteisen mallin tarkastelussa auttaa kokonaisuuksien hallintaa. Sen avulla voidaan testata mallia kokonaisuudessaan ja sitten mallin muuttujien välisiä suhteita.

Liikuntamotivaatioprosessi on moniulotteinen dynaaminen prosessi, jossa olevien tekijöiden välisiä yhteyksiä selvittämällä voidaan parhaiten syventää ja lähestyä kokonaistilanteen kuvausta. Liikuntamotivaation suuntautumisprosessiin kuuluvat Harterin mallin mukaan motivationaaliset ja informaationaaliset tekijät, joilla kummallakin on sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus. On otettava huomioon, että malli on Harterin (1992) mukaan kehitetty tutkimaan motivaation suuntautumista (motivational orientation) eikä motivaation tasoa. Tässä tutkimuksessa malli sovellettiin liikuntatapahtumaan ja sitä täydennettiin liittämällä siihen kokoava käsite minäkokemus, joka sisältää myös liikuntaohjelman kokemukset minäkäsityksen osa-alueiden lisäksi. Siihen kuuluvat myös liikuntakykyisyyden osa-alueet ja sisäisen suoritusmotivaation ilmentymänä omaehtoinen liikuntaharrastus. Näin mallia täydennettiin olennaisilla liikuntakasvatustapahtumaan liittyvillä tekijöillä.

Harter (esim. 1985c) tutki käsitteiden välisiä yhteyksiä ja suhteita esim. selvittämällä diskrepanssipisteiden avulla koetun pätevyyden ja tärkeyden suhteen merkitystä itsearvostusprosessissa. Kun mallia tässä tutkimuksessa täydennettiin liikuntakykyisyyden ja liikuntaohjelman tekijöillä, voitiin kehittää hypoteettinen päivittäisen liikuntaohjelman malli. Malli on niin monipuolinen, että tässä vaiheessa vasta muutamia palasia siitä kyettiin selvittämään.

Kehitetyn teoreettisen mallin käsitteistä ja niiden välisistä yhteyksistä

selvitettiin tässä tutkimuksessa empiirisesti vain liitteessä 1 olevien käsitteiden merkitystä. Käsitteiden välisiä yhteyksiä tutkittiin paitsi korrelaatioiden myös konfirmatoristen polku- ja faktorimallien avulla, jotka mallinnettiin tästä teoreettisesta mallista. Muiden käsitteiden kuten esim. palautteen tai tärkeiden läheisten henkilöiden merkitystä tutkitaan myöhemmin. Myös tutkittujen käsitteiden välisten suhteiden selvittäminen on vasta pantu alulle. Voidaan todeta, että tämän tutkimuksen teoreettinen malli antoi sekä mielenkiintoisia haasteita tälle tutkimukselle että kehykset liikuntamotivaation suuntautumisen tutkimukselle myös jatkotutkimuksia ajatellen. Ilman tällaista teoreettista lähtökohtaa prosessin kokonaisvaltainen hahmottaminen ja empiiristen konfirmatoristen mallien kehittäminen olisi erittäin vaikeaa.

8.3 Pedagogisia johtopäätöksiä

Päivittäisen liikuntaohjelman vaatimuksia on esitetty lääketieteellisin, kasvatuksellisin ja kehityspsykologisin perustein. Perustana useimmille päivittäisen liikunnan kokeiluille on ollut Ranskassa 1950-luvulla toteutettu kokeilu (MacDonald 1961). Ranskan esimerkkiä on innokkaimmin toteutettu Kanadassa ja Australiassa. Useimmiten tavoitteena on ollut fyysisen kunnon ja terveyden edistäminen. Liikuntaan tarvittava aika on otettu muiden aineiden tunneista ja kokeilujen taustaolettamuksissa piilee fyysisten tekijöiden painotus. Liikunta ja lukuaineet on asetettu selvästi vastakohtiksi. Kokeilijat ovat todenneet, että liikuntaan käytetystä ajasta huolimatta koulusaavutukset eivät ole kärsineet. Tällaisen ajattelutavan omaksuneet ovat tahtomattaankin köyhdyttäneet päivittäisen liikunnan kokeiluja jättäessään liikunnan monipuoliset kasvatusmahdollisuudet käyttämättä. Vaikka tässä kokeilussa käytetty ohjelma laadittiin painottaen selvästi kasvatuksellisia tavoitteita, oli kokeilun aikana epäilijöitä, joiden mielestä päivittäinen liikunta häiritsee muun opetussuunnitelman toteuttamista. Tällä tavalla ajattelevat opettajat pitivät liikuntatuokioita irrallisina muusta opetuksesta. Heidän mielestään päivittäinen liikunta on "lyhyt kunto- ja taitotuokio", jossa teho ratkaisee. Kirk (1989) kritisoi aiheellisesti tältä pohjalta toteutettuja päivittäisen liikunnan kokeiluja. Tämä vaara on olemassa varsinkin kokeilujen uutuudenviehätyksen haihduttua. Tähän tulee myös meidän ohjelmassamme kiinnittää yhä enemmän huomiota. Integroimalla vielä paremmin päivittäistä liikuntaohjelmaa muuhun opetussuunnitelmaan voidaan kasvatustavoitteita toteuttaa yhtä aikaa sekä liikunnassa että muissa aineissa.

Kokeilun onnistuminen edellyttää hyvää suunnittelua. Päivittäisen liikunnanopetuksen kokeilulupien saamisen jälkeen tutkimus käynnistyi nopeasti ja ohjelman suunnittelu ja toteuttaminen etenivät rinnakkain. Yhteistyö kokeilua toteuttavien opettajien kanssa oli saumatonta. Kokeneet opettajat pystyivät toteuttamaan ohjelman hyvin. Jotta myös kokemattomammat ja liikunnasta vähemmän kiinnostuneet opettajat alkaisivat käyttää päivittäisiä tuokioita hyväkseen, on ohjelman toteuttamisperiaatteisiin kiinnitettävä jatkossa enemmän huomiota. Toisaalta vähemmän aikaa opettaneet ja liikunnasta vähemmän kiinnostuneet opettajat tarvitsevat enemmän ohjeita toteuttaakseen päivittäisiä

tuokioita, toisaalta nämä ryhmät eivät ole valmiit käyttämään aikaa perehtyäkseen laajaan ohjelmaan. Tämän kokeilun pohjalta päädyttiin siihen, että halutaan auttaa erityisesti niitä, jotka ovat vähemmän liikunnasta kiinnostuneita. Tätä varten laadittiin liikunnan seinämuistioita, joiden avulla opettajat voivat helposti yhteistyössä oppilaitten kanssa toteuttaa päivittäisiä liikuntatuokioita integroituna muuhun opetukseen. Seinämuistioissa, joita on laadittu 1.-2.-, 3.-4.- ja 5.-6.-luokkalaisille, on 38 liikuntateemaa, siis vihje liikuntatuokioihin jokaiselle kouluviikolle (Kuhmon päivittäisen liikunnan projektiryhmä 1989; Antikainen ym. 1991a ja 1991b). Seinämuistiot olivat käyttökelpoisia. Myös liikuntaan erikoistumattomat luokanopettajat pitivät niitä tarkoituksenmukaisina ja helppokäyttöisinä. On kuitenkin muistettava painottaa, etteivät nämä päivittäiset tuokiot korvaa varsinaista liikunnanopetusta, vaan täydentävät sitä. Liikuntataitojen opettamista ei missään tapauksessa saa syrjäyttää. Päivittäisten tuokioiden tavoitteena on ennen kaikkea kasvattaa liikunnan avulla, kun taas varsinaisessa liikunnanopetuksessa painopisteen tulee olla ennen kaikkea alasteella perusmotoriikan kehittämisessä kasvatusperiaatteita unohtamatta.

Luokanopettajalla on hyvät kasvatukselliset valmiudet käyttää liikuntaa ja lapsen luonnollista liikkumisen tarvetta hyväkseen kaikissa oppiaineissa. Toiminnalliset tuokiot tuleekin sijoittaa muun opetuksen lomaan eikä erillisinä ja irrallisina harjoituksina. Harter (1980b) on hyvin tuonut esille, kuinka liikuntatilanteet antavat positiivisempia kokemuksia kuin muut koulutilanteet. Yhdistämällä liikunta muihin koulutilanteisiin oikealla tavalla voidaan parhaiten säilyttää ilo koulussakin. Se auttaa saavuttamaan liikuntakasvatuksen perimmäisen tavoitteen, omaehtoisen sisäistyneen liikuntaharrastuksen terveen elämän ylläpitäjänä.

Ohjelman kehittelytyössä on yhä enemmän kiinnitettävä huomiota opetuksen laatuun, siis siihen, miten opetetaan. Painotettaessa kasvatuksellisia tavoitteita on palautteen antamiseen kiinnitettävä erityistä huomiota heikkojen ja arkojen oppilaiden ollessa kyseessä. Mm. Gruber (1985) toteaa tekemässään meta-analyysissä, että järjestämällä harjoitustilanne turvallisesti ja rohkaisevaksi voidaan ylilihavien tyttöjen itsetunnon kehitystä auttaa liikunnan avulla. Oikein järjestetyillä päivittäisillä tuokioilla voidaan antaa onnistumisen kokemuksia myös heikoille ja aroille oppilaille. Tämä vaatii suorituspainotteisuuden vähentämistä, jotta itsensä hitaaksi kokeva, arka ja surumielinen oppilaskin uskaltaa tulla mukaan peliin ja leikkeihin. Palautteen antajana opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, että hän antaa tarkoin suunnattua palautetta, etteivät oppilaat yleistäisi epäonnistumisia kaikkiin piirteisiinsä. On tärkeää oppia tietämään, missä 'minä olen hyvä'. Sen jälkeen voi myös hyväksyä omat heikot alueensa.

Päivittäisten liikuntaryhmien opettajat pystyivät arvioimaan liikunnan alueella oppilaitaan realistisemmin kuin vertailuryhmien opettajat. Voidaan olettaa, että päivittäiset tuokiot ovat lisänneet oppilaantuntemusta fyysiseltä alueelta. Tässä vaiheessa opettajalla on tärkeä merkitys realistisen palautteen antajana. Mutta missä määrin ja missä tilanteessa realistinen palaute voi olla epäsuotuisa? Voisiko realistinen palaute aiheuttaa joillekin oppilaille ahdistusta tai koulupelkoa? Opettajan tulee tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän pystyy säätelemään palautteensa laadun oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Poikien koettu fyysinen pätevyys muuttui realistisemmaksi aikaisemmin kuin tyttöjen käsitykset itsestään. Tällä voisi olettaa olevan merkitystä positiivi-

selle persoonallisuuden kehitykselle. Kun lapsi siinä vaiheessa, jolloin hänellä on yleensä positiivinen käsitys itsestään, osaa arvioida realistisesti kuntoaan ja taitojaan, hän sietää paremmin myös epäonnistumiset. Jos tämä muuttuminen realistiseksi tapahtuu vasta lähellä murrosiän kriisivaihetta, voi sillä olla todella negatiivinen vaikutus varsinkin kunnoltaan ja taidoiltaan heikkojen itsetunnolle.

Päivittäistä liikuntakasvatusohjelmaa toteutettaessa on pidettävä mielessä, että sillä pyritään ennen kaikkea peruskoulun keskeiseen tavoitteeseen, eheän kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Liikuntakasvatuksen tavoitteissa tulee yhä selkeämmin painottaa kunnan ja taidon kehittämisen ohella kasvattamista liikunnan avulla, erityisesti minäkokemuksen merkitystä kasvatustapahtumassa. Ei riitä, että tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan. Kasvatustavoitteiden toteuttaminen vaatii opetusmenetelmien ja muiden opetuksen toteuttamisperiaatteiden kehittämistä ja koulutusta. Työskentelymuotoihin tulee kiinnittää enemmän huomiota. Päivittäisen liikuntaohjelman toteutuksessa on syytä painottaa jatkossa enemmän sosiaalista kehitystä edistäviä opetusmenetelmiä. Liikuntaa opettavien tulee ottaa huomioon myös se, että jos oppilas ei kaikesta huolimatta koe itseään hyväksi liikunnassa, hänelle yritetään löytää jokin muu elämänalue, jonka hän kokee tärkeäksi ja jolla hän saa positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä.

Kehittämällä jatkossa enemmän koulun ja kodin yhteistyötä voidaan auttaa myös vanhempia realistisempaan lasten arviointiin. Koska vanhemmat olivat arvioineet lastensa pätevyyttä paljon korkeammaksi kuin opettajat, on luultavaa, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa arviointiensa pohjaksi. Jos vanhemmat yliarvioivat lastensa kykyjä, on olemassa vaara, että he asettavat liian suuria odotuksia lapsilleen. Se aiheuttaa epäonnistumisen sattuessa riittämättömyyden ja huonommuuden tunteen. Seurannan jatkuessa ja päivittäistä liikuntatoimintaa muihin kouluihin laajennettaessa on painotettu kodin ja koulun yhteistyön lisäämisen merkitystä. Sekä opettajille että vanhemmille on jaettu tietoa minäkäsityksen ja itsearviointin merkityksestä lapsen kehitykselle. Opettajat voivat koulutuksensa perusteella kertoa, mitä lapselta voi vaatia ja vanhemmat taas voivat tuoda esille lapsen kotiminää. Opettajien täydennyskoulutuksessa on näihin seikkoihin kiinnitettävä erityistä huomiota.

Liian usein liikunnan täydennyskoulutustilaisuudet ovat suorituspainotteisia jonkin liikuntalajin valmennustilaisuuksia. Felkerin (1974, 65–90) minäkäsityksen kehittämisohjeita on helppo soveltaa myös liikuntakasvatukseen. Päivittäisten liikuntatuokioiden toteuttamiseen ohjaavaa koulutusta onkin kehitetty tältä pohjalta tutkimuksen tuloksia mukaan ottaen ja hyödyntäen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutusta on toteutettu Kainuussa vuodesta 1985 alkaen. Työtä tulee jatkaa ja laajentaa. Päivittäisen liikuntaohjelman toteuttaminen tämän tutkimuksen kokeiluohjelmaan tapaan ei onnistu ilman opettajien myönteistä ja positiivista asennetta.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusta tulee jatkaa ja syventää sekä perustutkimuksen että soveltavan kehittämistyön alueilla tutkien liikuntamotivaatiomallia ja kehittämisen edelleen päivittäistä liikuntaohjelmaa.

Lintunen (1995) jatkaa tutkimustyötään selvittämällä minäkäsityksen eri osa-alueiden luontaista kehittymistä perustutkimuksen tapaan. Lintusen tutkimuksessa syvennytään mm. koetun fyysisen pätevyyden käsitteeseen tutkimalla sen sisältöä ja perustaa. Tutkimuksesta on arvokasta apua tämän tutkimusprojektin jatkolle, jossa selvitetään päivittäisen liikuntamallin toimivuutta erikäisten liikuntakasvatuksessa. Jatkotutkimuksia tarvitaan sekä varmistamaan tämän projektin aikana saatuja tuloksia muilla koehenkilöjoukoilla että tutkimaan niitä osa-alueita, joita tämän kymmenvuotisen projektin aikana on vasta pantu alulle. Tutkimuksen teoreettinen malli on niin moniosainen, että tässä vaiheessa on vain muutamia osa-alueita tutkittu tarkemmin. Teoreettinen malli luo kuitenkin hyvät edellytykset empiiristen mallien kuten esimerkiksi konfirmatoristen faktorimallien kehittämiseksi. Silloin voidaan kokonaisvaltaisemmin tutkia käsitteiden välisiä yhteyksiä myös faktorien välisinä yhteyksinä.

Alle kouluikäisten lasten tutkimusprojekti tulee selvittämään sekä päivittäisen liikunnan että muun liikunnan avulla kasvattamisen merkitystä ja täydentää tämän tutkimusprojektin tuloksia varhaiskasvatuksen suuntaan. Pönnkö on aloittanut varhaiskasvatuksen tutkimusprojektin ja tehnyt jo didaktiset sovellus- ja kokeiluohjelmat (Pönnkö, Kärkkäinen & Tuovinen 1992a ja 1992b; Pönnkö 1992 ja 1993) tutkimusta varten. Varhaiskasvatuksen päivittäisen liikunnan opetussuunnitelman seurantaan liittyvän kehittämistyön tarkoituksena on tutkia motorisen suorituskyvyn, koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän merkitystä päivittäisen liikunnan opetustapahtumassa.

Peruskoulun ala-asteella jatketaan syventymistä liikuntamotivaatioprosessin muodostumiseen ja siihen liittyviin tekijöihin. Uusia haasteellisia alueita ovat esim. opettajien, vanhempien, valmentajien ja muiden oppilaille tärkeiden henkilöiden merkityksen selvittäminen sekä opetusmenetelmällisen puolen syvällisempi tutkiminen. Liikunnan arvojen ja asenteiden tutkimista olisi myös syytä jatkaa ja selvittää niiden yhteyksiä muihin motivaatiotekijöihin. Ala-asteen liikuntakasvatuksen merkitystä sisäisen motivaation ja omaehtoisen liikuntaharrastuksen herättäjänä ei saa pitää vain itsestään selvänä "frasa", vaan siihen liittyviä tekijöitä ja motivaatioprosessia tulee selvittää kehitetyn mallin avulla yhä monipuolisemmin.

Peruskoulun yläasteen seuranta- ja poikkileikkaustutkimukset ovat vasta alulla. Tähän mennessä on aloitettu yhdeksäsluokkalaisten minäkäsityksen, liikuntakokemusten ja liikuntamotivaation tutkimus. Näiden tekijöiden välisiä yhteyksiä tulee jatkossa selvittää tarkemmin ja paneutua myös tapauskuvauksiin esim. liittämällä tutkimukseen taito- ja kuntonäkökulma. Sekä erittäin hyvien että erittäin heikkojen oppilaiden minäkäsitys- ja liikuntamotivaatiotekijöiden välisten yhteyksien selvittäminen syventäisi näiden ilmiöiden ymmärtämistä ja antaisi tietoa niin liikuntakasvatukseen kuin urheiluvallennukseenkin. Tässä tutkimuksessa kehitetyn Harterin mallin sovellusta voidaan täydentää Robertsien (1992, 1994) näkemyksillä liikuntamoti-

vaatioprosessista. Psykologinen ilmasto ja siihen liittyvät tekijät, kuten esim. haasteelliset tavoitteet, tehtävän hallinta ja oppiminen sekä yksilöllisen kehityksen tukeminen, vaikuttavat merkittävästi motivaatioprosessiin. Mitkä tekijät aiheuttavat sen, että edelleen löytyy aikuisia, jotka ovat inhonneet koululiikuntaa ja lopettaneet sen takia omaehtoisen liikuntaharrastuksen? Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet eniten motivaation loppumiseen? Kehityspsykologisesti mielenkiintoinen kysymys on, minkä ikäjakson kehitys selittää mitäkin, ts. selittävätkö aina samanaikaiset ilmiöt toisiaan paremmin kuin edeltävä kehityksen aste. Tässä tutkimuksessa peilattiin kolmannen ja yhdeksännen luokan kehitystä kuudenteen luokkaan, joka ala-asteen viimeisenä vaiheena oli tämän tutkimuksen keskeinen alue. Jatkotutkimuksissa näitä selitysyhteyksiä voisi tutkia muilta näkökannoilta, esim. minkälainen merkitys ala-asteen liikuntamotivaation sisäistymisellä on liikuntaharrastuksen säilymiseen. Voisiko tällaisilla tekijöillä olla merkitystä drop-out-ilmiössä?

Koetun fyysisen pätevyyden merkitystä soveltavassa liikuntakasvatuksessa on jo alettu tutkia Suomessa (Lintunen ym. 1995 ja Heikinaro ym. 1995); näyttää ilmeiseltä, että minäkokemuksen, erityisesti koetun fyysisen pätevyyden, merkitystä tulisi perusteellisemmin tutkia vammaisten keskuudessa ja kehittää liikuntakasvatusta sen perusteella. Koetun pätevyyden, erityisesti fyysisen pätevyyden, merkitystä itsemurhan riskitekijänä tulisi Suomessakin selvittää Harterin ja Maroldin (1989) tapaan. Liikunnan merkitystä erityistä tukea tarvitsevien nuorten auttamiseksi olisi syytä tutkia tältä kannalta.

Tutkimalla pala palalta eri tekijöiden merkitystä voidaan vähitellen lähestyä paremmin liikuntamotivaatiokokonaisuutta ja ymmärtää siinä vaikuttavia tekijöitä. Malli tekee mahdolliseksi tutkia monenlaisia kehityksen reittejä ja polkuja. Työ on siinä suhteessa vasta alussa. Liikuntaharrastuksen yhteydet sisäiseen motivaatioon ovat tärkeitä jatkotutkimuksen aiheita, ja omaehtoisen liikuntaharrastuksen kehittymistä pyritään selvittämään yhä monipuolisemmin tutkimalla mm. eri ikäjaksojen kehityksen merkitystä. Liikuntaharrastus nähdään tällöin mallin mukaan sisäisen suoritusmotivaation ilmentymänä ja liikuntakasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena. Peruspäämääränä on edelleen kehittää liikuntakasvatusta siten, että se todella edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, ts. auttaa opettajia kasvattamaan liikunnan avulla.

SUMMARY

Background and aim

The purpose of the daily physical education program was on one hand, to lead a child into sports (Physical Education), and on the other hand, to develop child's personality as a whole by means of Physical Education (educating by means of sports). Acquirement of a whole personality and the promotion of mental health are educational goals of comprehensive school, and the promotion of positive self concept has a major role in the development of personality. The aim of the Kainuu experiment was to give children positive experiences from Physical Education and develop their self concept and motivation in sport. There were two main areas in the study: the substantiation of the theoretical model and the study of the significance of Physical Education program as the monitoring of the field experiment.

Harter's model was the central theory and the basis for the whole research project; other views were considered and adapted if they in some way complete or clarify this basic model, and help its application into Physical Education. Harter's competence motivation model proved to be an appropriate premise to the theoretical model developed, in such a long-term follow-up project, for several reasons. Harter has, since the 1970's, conducted research of developmental psychology and she has applied various personality theories to theoretical and empirical children's study of self in different ages. The children in this study were 7-16 years old, so it is necessary to take their development into consideration in the hold and methods of research. Harter has studied the sectors of perceived competence in relation to the importance of these domains, and some valuable hypotheses have derived from the description of individual cases. Children's own perceptions of motives in their actions are central, when we aim to understand the orientation of behaviour.

This study clarified the significance of self perception as a factor motivating actions. Self perception refers to experiences of oneself in Physical Education and in other activities, and to assessments derived from these experiences.

Self perception includes self concept (perceived physical and school competence, social acceptance, behaviour, appearance, self-worth, and the importance of Physical Education, school, friends, behaviour and appearance) and pupils' experiences of various programs of Physical Education. The aim was to describe and clarify which domains of the study had the strongest connections to intrinsic and/or internalized motivation in sport. The hypothesis was that perceived physical competence and the significance of Physical Education function as mediating elements between fitness and skills factors and self-worth and motivational orientation in sports, i.e. the experiences from program of Physical Education were assumed to have an effect on the fitness and skills and also to perceived physical competence and the appreciation of Physical Education, and in that way to self-worth and to intrinsic motivation in sports. Motivation in sports, in this study, refers to the orientation of the physical activity and the ability to function effectively on the basis of intrinsic system of motivation. Motivational orientation refers, based on Harter, to intrinsic motivational and internalized informational dimensions. Motivational dimensions are challenge, interest and independent mastery. This domain is called intrinsic motivation. Cognitive-informational dimensions are independent judgement and internal criteria. This domain is called internalized motivation (are the rules of a game called school learned). The significance of self perception in the process of motivation in sports was studied both in groups of daily and ordinary Physical Education. The group of daily Physical Education was formed by those pupils, who had attended the daily program for at least two years during the junior stage of comprehensive school.

The implementation of the empirical study

The study of the significance of Physical Education program was implemented as a field experiment in schools in Kajaani and Kuhmo. As the study lasted for several years, there were really many so called intervening factors. Thus the significance of the results is defined by other ways than generalizations. It is a question of operational experiment of a developed model, from which the results can be transferred to concern other times, places and people, provided that the circumstances are similar enough. The central group for the study were 188 sixth-grade pupils, from whom 57 pupils were the group of daily Physical Education, mixed group ($n = 65$) was formed by those, who had less than two years of daily Physical Education, and the control group ($n = 66$) were those, who had not attended the daily program.

The data for the study was collected during nine years. In connection with the study, scales were developed for the domains of self concept, motivation in sports and experiences from Physical Education. The basis has been Harter's methods. The development of methods occurred in cooperation with the students of the project in University of Oulu, Department of Teacher Education, Kajaani. In each stage, the serviceability was studied by means of pre-tests and interviews conducted in the schools. Thus was the aptitude of the

scales to Finnish conditions, to each age and to Physical Education, confirmed. Pupils' experiences from Physical Education were monitored by questionnaires developed to each age phase. The stability of self concept was studied by means of correlations and Simplex-model. The significance of perceived physical competence was clarified also by means of confirmatory factorial models (Lisrel).

Results and conclusions

The results show that physical competence perceived during the lower stage of comprehensive school is a major factor in the process of self concept, and it functions as a mediating element in the development of positive self-worth. The results are hypothesis-oriented, i.e. if a pupil considers Physical Education important and perceives that he/she is good at it, his/her self-worth is good. A correctly implemented program of Daily Physical Education is significant in this process. Physical Education is more important domain of self concept for the pupils of lower stage than it is for the pupils on the ninth grade. Physical Education is more important than school, friends, appearance or behavior to boys and girls on the sixth grade. To the pupils in this study, Physical Education was more important domain of self concept than appearance, which is considered to be the most important domain by pupils of same age, according to Harter (1990a). However, Physical Education is the most important domain in groups of both daily and ordinary Physical Education so that pupils of daily Physical Education group considered it more important than the pupils in the group of ordinary Physical Education. It may be stated that these pupils either received Physical Education in a way, which raised or maintained its value, or the appreciation of sports in Finnish society has also had an effect to children's concept of sports. The pupils in ordinary Physical Education group considered friends more important than the pupils in the daily Physical Education group. It might be, that education of social behavior has not been emphasized in the program of Daily Physical Education. In further implementation of the program it is necessary to give more emphasis to methods promoting social development.

The stability of perceived physical competence was also studied by means of Simplex-model. Thus it was possible to study the stability between latent properties/factors. Simplex-models were used in evaluating the reliabilities of the measurements and the stabilities of the latent properties of the self perceptions. Simplex-models allow an estimate of true score stability to be separated out from those components better regarded as errors of measurement. The estimation of stability is, however, statistically more efficient using Simplex-models. The stability of perceived physical competence was compared with the stability of motor fitness, ball handling skills, and gymnastic skills among the same pupils (Sarlin et al. 1995). There were more changes in the domain of perceived physical competence than in physical ability, i.e. perceived physical competence is not as permanent property as motor fitness, ball handling skills

and gymnastic skills among the same pupils. Pupils' concepts of themselves vary yet during the lower stage of comprehensive school. Those, who perceive themselves weak in Physical Education during the first grades, may perceive themselves to be good at it on the higher grades of the lower stage, although there are no changes in the tests of fitness and skills. Perceived physical competence is quite stable from sixth to ninth grade, and concepts of physical competence seem to have been stabilized, especially among girls. The changes have occurred during the lower stage of comprehensive school. On the upper stage of the comprehensive school, the concepts of other domains of self concept also have stabilized and changes are minimum. The time of the lower stage seems to be sensitive period for the development of positive realistic self concept, i.e. concepts of oneself are formed during that time. Concepts formed then are very resistant to change later, so Physical Education on the lower stage of comprehensive school is decisive in the development of perceived physical competence.

It can also be stated that self perception – especially perceived physical competence, importance of Physical Education and experiences from Physical Education – has an effect on the motivational orientation in sport. The effect of perceived physical competence on the motivational orientation of sports was also studied by means of confirmatory factorial model (Lisrel-model). The connective explanations between these factors proved that perceived physical competence accounts for intrinsic (motivational) motivational orientation more than it does for internalized (informational) motivational orientation. Pupils, who consider themselves competent in Physical Education, are motivationally intrinsically oriented. They are willing to accept challenge and they prefer independent work to satisfy their curiosity and interest. The model confirms the hypothesis, according to which perceived physical competence has an effect on the process of motivation in sports. When Daily Physical Education made a child to feel competent in Physical Education, consider it important, and perceive positive experiences of success in it, it was possible to promote the development of intrinsic motivation in sports.

As the results are examined it must be taken into consideration that the model has been developed to, according to Harter (1992), study the motivational orientation, not the level of motivation in a classroom situation. In this study, the model was applied to Physical Education, and it was completed by incorporating an accumulating concept of self perception, which includes also the perceptions of program of Physical Education, in addition to the domains of self concept. It also includes the domains of physical ability and, as an expression of inner competence motivation, spontaneous sports. Thus theoretical hypothetical model was completed by relevant factors connected to Physical Education. The model is so versatile that, at this stage, only a few fragments of it were under clarification. The theoretical model developed is to the purpose and active in this study also when framework for further study of motivational orientation in sports and practical applications are considered.

LÄHDELUETTELO

- Adler, H. & Towne, N. 1984. Looking out looking in. Interpersonal communication. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aggestedt, B. & Tebelius, U. 1977. Barns uppleverser av idrott. Göteborgs universitetet.
- Ahlgren, R.-M. 1983. Självuppfattning och fysisk aktivitet. Teoksessa Beteendevetenskaplig idrottsforskning i Sverige. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institution för pedagogik. Rapport 1, 35–55.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117.
- Aho, J. & Ruotsalainen, A. 1994. Peruskoulun 9.-luokkalaisten liikuntamotivaatio ja koululiikuntakokemukset. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Alaraatikka, K. & Suhonen, S. 1990. Päivittäinen liikunta. Motorisen kunnon ja taidon kehittyminen peruskoulun ala-asteen 1.–3. luokilla. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Albrecht, S. L., Thomas, D. L. & Chadwick, B. A. 1980. Social psychology. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. 1992. Stability of global self evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence* 2, 123–145.
- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Antikainen, K. & Blomqvist-Lukkari, R. 1993. Päivittäinen liikunta. 6.-luokkalaisten liikuntakokemusten, -asenteiden ja -motivaation yhteyksiä tavallisessa ja päivittäisessä liikunnanopetuksessa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Antikainen, T. & Rissanen, E. & Thil, P. & Sarlin, E.-L. & Salmikangas, A.-K. 1991. Päivittäisen liikunnan seinämuistio III–IV-luokkalaisille. Kajaani: Kainuun Liitto.
- Antikainen, T. & Rissanen, E. & Thil, P. & Sarlin, E.-L. & Salmikangas, A.-K. 1991. Päivittäisen liikunnan seinämuistio V–VI-luokkalaisille. Kajaani: Kainuun Liitto.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122–147.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bean, D. 1987. Achieving daily physical education in Canada: Patience, preference and progress. *Physical Education* 18 (1), 9–10.
- Biddle, S. 1992. Sport and exercise motivation: A brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. *Physical Education Review* 15 (2), 98–110.

- Borman, K. M. & Kurdek, L. A. 1984. Children's game complexity as a predictor of later perceived self competence and occupational interest. University of Cincinnati & Wright State University.
- Bovellan, A.-K. & Romppainen, A.-M. 1988. Päivittäinen liikunta. Peruskoulun ala-asteen 2.-luokkalaisten minäkäsitys ja sen yhteydet opettajien ja vanhempien arviointeihin sekä motoriseen kuntoon ja taitoon. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. 1974. Teacher-student relationships. Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Broughton, J. 1978. Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. *New Directions for Child Development* 1, 75-100.
- Burns, R. B. 1979. The self-concept. Theory, measurement and behaviour. London: Longman.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Clifford, E. 1971. Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor Skills* 33, 119-125.
- Collingwood, T. R. 1972. The effects of physical training upon behavior and self attitudes. *Journal of Clinical Psychology* 28, 583-585.
- Combs, A. W. 1981. Some observations on self-concept research and theory. Teoksessa M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen & K. L. Gergen (eds) *Self concept: advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger. 5-16.
- Cooley, C. H. 1902. *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coonan, W., Dwyer, T., Leitch, D., Hetzel, B., Daw, C. & Maynard, E. 1983a. Daily physical education: A review of current Australian research projects. Teoksessa R-12 *Physical Education Bulletin* 1979. Education Department of South Australia: Government printer. 74-80.
- Coonan, W., Dwyer, T., Leitch, D., Hetzel, B., Daw, C. & Maynard, E. 1983b. Exercise effects on children. *Julkaisematon moniste*.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedent of self-esteem*. San Fransisco: W. H. Freeman.
- Damon, W. & Hart, D. 1982. The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development* 53, 841-864.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 1992. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (eds) *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge University Press, 9-36.
- Dodd, G. 1982. *The daily physical education program*. Adelaide: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Duda, J. L. 1992. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 57-91.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. 1983. Achievement motivation. Teoksessa Heterington E. M.(ed.) *Handbook of child psychology 4: Socialization, personality and*

- social development. 4th ed. New York: Wiley. 643–691.
- Erikson, E. H. 1959. Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues* 1, 1–171.
- Eshel, Y. & Klein, Z. 1981. Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology* 73, 287–293.
- Felker, D. W. 1974. Building positive self-concepts. Minneapolis: Burgess.
- Felker, D. W. & Kay, R. S. 1971. Self-concept, sports interests, sports participation and body type of seventh- and eightgrade boys. *Journal of Psychology* 78, 223–228.
- Felker, D. W. & Stanwyck, D. J. & Kay, R. S. 1973. The effects of a teacher program in self-concept enhancement on pupils' self-concept, anxiety and intellectual achievement responsibility. *Journal of Education Research* 66 (10), 443–445.
- Feltz, D. L. 1992. Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 93–106.
- Fischer, K. F. 1980. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skill. *Psychological Review* 87, 477–531.
- Fox, K. 1988a. The psychological dimension in physical education. *British Journal of Physical Education* 19, 34–38.
- Fox, K. 1988b. The self-esteem complex. *British Journal of Physical Education* 19, 247–252.
- Fox, K. & Biddle, S. 1988. The child's perspective in physical education. Children's participation motives. *British Journal of Physical Education* 19 (2), 79–82.
- Fox, K., Corbin, C. B. & Coudry, W. H. 1985. Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology* 5, 125–136.
- Freud, S. 1964. Johdatus psykoanalyysiin. Suom. Erkki Puranen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gallahue, D. L. 1976. Motor development and movement experiences for young children. New York: John Wiley & Sons.
- Gould, D. 1984. Psychosocial development and children's sport. Teoksessa J. R. Thomas (ed.) *Motor development during childhood and adolescence*. Minneapolis: Burgess, 212–236.
- Groll, H. 1966. Neuere Schulversuche zur täglichen Turnstunden in Frankreich, in der Schweiz und in Österreich. *Gymnasion* (3/4), 12–21.
- Gruber, J. 1986. Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. Teoksessa A. Stull & H. Eckert (eds) *Effects of physical activity on children*. American Academy of Physical Education papers No. 19. Champaign, IL: Human Kinetics, 30–48.
- Guyot, G. W., Fairchild, L. & Hill, M. 1981. Physical fitness, sport participation, body build and self-concept of elementary school children. *International Journal of Sport Psychology* 12 (2), 105–116.
- Haapala, P. & Ryhänen, A. 1994. Yhdeksäsluokkalaisten telinevoimistelumuotivaatio. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Haltiwanger, J. 1989. Behavioral referents of presented self-esteem in young children. Poster presented at the meetings of the Society for Research in

Child Development, Kansas City, Missouri

- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development* 21, 34–64.
- Harter, S. 1979. Perceived competence scale for children. University of Denver.
- Harter, S. 1980a. A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom. Manual. University of Denver.
- Harter, S. 1980b. The developmental competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still place for joy? Teoksessa C. H. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newell & G. C. Roberts (eds) *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–29.
- Harter, S. 1981a. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. Teoksessa W. A. Collins (ed.) *Aspects of the development of competence. The Minnesota symposium on child psychology* 14. New Jersey: Hillsdale, 215–255.
- Harter, S. 1981b. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology* 17 (3), 300–312.
- Harter, S. 1982a. A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. Teoksessa P. Karoly & F. H. Kanfer (eds) *Self-management and behavior change from theory to practice*. New York: Pergamon Press, 165–204.
- Harter, S. 1982b. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53, 87–97.
- Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa E. M. Hetherington (ed.) *Handbook of child psychology 4: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons, 276–385.
- Harter, S. 1985a. Assessment of perceived competence, motivational orientation and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology* 77 (2), 217–230.
- Harter, S. 1985b. Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. L. Leahy (ed.) *The development of the self*. New York: Academic press, Harcourt Brace Jovanovich. 55–121.
- Harter, S. 1985c. Manual for the self-perception profile for children (Revision of the perceived competence scale for children). University of Denver.
- Harter, S. 1985d. Social support scale for children. University of Denver.
- Harter, S. 1986a. Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition* 4 (2), 119–151.
- Harter, S. 1986b. Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Teoksessa J. Suls & A. G. Greenwald (eds) *Psychological perspectives on the self* 3. New York: Lawrence Erlbaum, 137–181.
- Harter, S. 1987. The determinants and mediational role of global self-worth in children. Teoksessa N. Eisenberg (ed.) *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons, 219–242.
- Harter, S. 1988a. Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. Teoksessa S. Shirk (ed.) *Cognitive development and child psychotherapy*. New York: Plenum, 119–160.

- Harter, S. 1988b. The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. Teoksessa D. K. Lapsley & F. C. Power (eds) *Self, ego and identity: Integrative approaches*. New York: Springer, 43–70.
- Harter, S. 1988c. The self-perception profile for adolescents. University of Denver.
- Harter, S. 1990a. Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Teoksessa J. Kolligian & R. Sternberg (eds) *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*. New Haven, Ct: Yale University Press, 67-100.
- Harter, S. 1990b. Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research* 14 (2), 113–142.
- Harter, S. 1992. The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (eds) *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge University Press, 77–114.
- Harter, S. & Connell, J. P. 1984. A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. Teoksessa J. Nicholas (ed.) *Advances in motivation and achievement* 3. Greenwich, CT: JAI Press, 219–250.
- Harter, S. & Hogan, A. 1985. A causal model of the determinants of self-worth and the affective and motivational systems which it mediates. Paper presented at the Society for Research in Child Development meetings, Toronto.
- Harter, S. & Marold, D. 1989. Risk factors in child and adolescent suicide. *Julkaisematon käsikirjoitus*. Denverin yliopisto.
- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development* 55, 1969–1982.
- Heider, F. 1985. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Sherrill, C. 1995. Perceived physical fitness and body build of students with physical disabilities. *Käsikirjoitus*.
- Holopainen, S. 1990. *Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastuksen selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys*. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 26.
- Horn, T. S. & Hasbrook, C. 1986. Informational components influencing children's perceptions of their competence. Teoksessa M. R. Weiss & D. Gould (eds) *Sport for children and youths. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings, Volume 10*. Champaign, IL: Human Kinetics, 81–88.
- Huhtala, H., Pennanen, R. & Ylinen, A. 1977. 7–9-vuotiaiden lasten minäkäsitys ja sen yhteydet sanallisesti ilmaistuun sosiaaliseen käyttäytymiseen ja roolinottoon. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian pro gradu -työ*.
- Hukari, M. & Louhula, K. 1989. Päivittäinen liikunta. Liikuntaohjelman, liikuntaharrastuksen määrän ja liikuntamotivaation välisiä yhteyksiä 3-luokkalaisilla. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. *Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma*.
- Ihanainen, T., Tolonen, J. & Pylkkänen, H.-K. 1987. Päivittäinen liikunnanope-

- tus. Ensiluokkalaisten liikuntakokemuksien, motorisen kunnon ja taidon sekä koetun pätevyyden tarkastelua. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajan-koulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Isaacs, L. D. 1980. Motor development program's effects on reading performance and perceptual-motor ability of first grade children. *Carnegie research papers* 1 (2), 14–17.
- James, G. 1979. Evaluation Questionnaire. Teoksessa R-12 Physical Education Bulletin 1979. Education Department of South Australia: Government printer, 26–33.
- James, W. 1963. Psychology. New York: Fawcett. (Original work published 1892.)
- Jersild, A. 1969. The self: Integration and development. Teoksessa H. Perkins (ed.) Human development and learning. California: Wods Worth, 198–251.
- Järvinen, H. 1992. Omat taidot ja kunto tutuksi päivittäisellä liikuntaohjelmalla. *Liikunta & Tiede* 29 (3), 36–37.
- Kaplan, H. B. 1975. Self-attitudes and deviant behavior. Pacific Palisades: Goodyear.
- Kay, R. S., Felker, D. W. & Varoz, R. O. 1972. Sport interests and abilities as contributors to self-concept in junior high school boys. *Research Quarterly* 43 (2), 208–215.
- Kirk, D. 1989. Daily physical education research. A review and critique. *Physical Education Review* 12 (1), 21–30.
- Komulainen, A. 1993. Kainuussa tutkittua. *Liikunta & Tiede* 30 (4), 74–75.
- Korpinen, E. 1987. Koulun arviointijärjestelmä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta ja oppilaan kokemana. *Kasvatus* 18 (1), 48–55.
- Kuhmon päivittäisen liikunnan projektiryhmä ja Kainuun liikunnan mallimaakuntaprojekti. 1989. Päivittäisen liikunnan seinämuistio I–II-luokkalaisille.
- LaBenne, W. & Greene, B. 1969. Educational implications of self-concept theory. Pacific Palisades: Goodyear.
- Leskinen, E. 1987. Faktorianalyysi. Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen. Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitoksen julkaisuja 1.
- Leskinen, E. 1993. LISREL-malleja ja niiden kehittelyä koskevaa julkaisematonta kirjeenvaihtoa Leskinen/Sarlin.
- Leskinen, E. 1994. LISREL-malleja ja niiden kehittelyä koskevaa julkaisematonta kirjeenvaihtoa Leskinen/Sarlin.
- Lintunen, T. 1981. Taukoliikunnan vaikutukset kouluviereisyyteen, sekä oppilaiden kokemukset ja mielipiteet taukoliikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -työ.
- Lintunen, T. 1987a. Perceived physical competence scale for children. *Scandinavian Journal of Sports Sciences* 9 (2), 57–64.
- Lintunen, T. 1987b. Tyttöjen fyysinen minäkäsitys. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) Liikkuva nainen. Tieteen näkemyksiä naisten liikuntaharrastuksesta. Liikuntatieteellisen seuran ulkaisu 109. 128–135.
- Lintunen, T. 1988. Urheilevan lapsen minäkäsitys. Fyysisen suorituskyvyn, kehonrakenteen, biologisen kehityksen ja liikunnan harrastuksen yhteydet minäkäsitykseen myöhäislapsuudessa. Käsikirjoitus.
- Lintunen, T. 1993. Millainen minä olen. *Liikunta & Tiede* 30 (5), 8–11.
- Lintunen, T., Heikinaro-Johansson, P. & Sherrill, C. 1995. Use of the perceived physical competence scale with adolescents with disabilities. *Perceptual*

- and Motor Skills (painossa).
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M., Salinto, M. & Rahkila, P. 1995. Change, reliability, stability in self-perceptions in early adolescence: A 4-year follow-up study. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (2). *International Journal of Behavioral Development* 18 (2), 351–364.
- Lintunen, T., Rahkila, P., Silvennoinen, M. & Österback, L. 1984a. Lapsiurheilututkimus. *Liikunta & Tiede* 21 (5), 200–203.
- Lintunen, T., Rahkila, P., Silvennoinen, M. & Österback, L. 1984b. Lasten fyysisen minäkäsityksen mittari. *Liikunta & Tiede* 21 (5), 224–231.
- Lintunen, T., Rahkila, P., Silvennoinen, M. & Österback, L. 1986. Some indicators and correlates of physical well-being in 11-year-old athletes and non-athletes. Teoksessa O. Meriläinen (toim.) *Yearbook 1985*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 53, 111–125.
- McAuley, E. 1992. Understanding exercise behavior: A self-efficacy perspective. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 107–128.
- McCoby, E. E. 1980. *Social development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McDonald, A. 1961. Experiments at Vanves and Brussels. *Australian Journal of Physical Education* 21, 25–30.
- Marsh, H. W. 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology* 81, 417–430.
- Marschner, P. & Högerle, S. 1976. Experimente mit erweiterer Körpererziehung an sowjetischen Schulen. *Theorie und Praxis der Körperkultur* 25, 674–679.
- Martens, F. 1982. Daily physical education – A boon to Canadian elementary schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* (3), 55–58.
- Martens, F. & Grant, B. 1980. A survey of daily physical education in Canada. *Caper Journal* 46 (5), 30–38.
- Martinek, T. J. & Cheffers, J. T. & Zaichkowsky, L. D. 1978. Physical activity, motor development and self concept: race and sex differences. *Perceptual and Motor Skills* 46, 147–154.
- Martinek, T. J. & Zaichkowsky, L. D. 1977. *Manual for the Martinek– Zaichkowsky self-concept scale for children*. Jacksonville: Psychologists and Educators.
- Martinek, T. J., Zaichkowsky, L. D. & Cheffers, J. T. 1977. Decisionmaking in elementary age children: Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly* 48 (2), 349–357.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row.
- Mayberry, W. L. 1986. *Contributors to perceived self-worth in school-aged children: An elaboration of Harter's model*. University of Denver. Unpublished doctoral dissertation.
- Messer, B. & Harter, S. 1986. *The self-perception profile for adults*. University of Denver.
- Mäkitalo, I., Silvennoinen, A. & Törmänen, T. 1987. Minäkäsitys ja sen yhteydet liikuntakykyisyyteen, kehonrakenteeseen, liikuntaharrastukseen ja koulu-liikunnan tehostamiseen peruskoulun 1., 3., 4. ja 7. luokan oppilaille. La-

- pin korkeakoulu. Kasvatustieteiden osasto. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Neale, D. C., Sonstroem, R. J. & Metz, K. F. 1969. Physical fitness, self-esteem and attitudes toward physical activity. *Research Quarterly* 40, 743–749.
- Neemann, J. & Harter, S. 1986. The self-perception profile for college students. University of Denver.
- Newsham, S. 1989. The effects of task-oriented physical education program on the self-perceptions of third, fourth and fifth grade students. United States International University, San Diego. Unpublished Dissertation.
- Nicholls, J. G. 1984. Achievement motivation: Conceptions of ability and subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review* 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. 1992. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 31–56.
- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus: Peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnat kolmen lukuvuoden aikana. Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvailu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 146.
- Ommundsen, Y. 1992. Self evaluation, affect and dropout in the soccer domain. A prospective study of young male Norwegian players. Oslo: The Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Peckman, G. I., Tainton, B. E. & Hacker, W. J. 1986. Daily physical education in three Brisbane primary schools: An evaluation of the effectiveness of programs implemented by classroom teachers. Teoksessa M. Piéron & G. Graham (eds) *Sport pedagogy. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings, Volume 6*. Champaign, IL: Human Kinetics, 91–96.
- Piers, E. V. & Harris, D. B. 1964. Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology* 55, 91–95.
- Pölkki, P. 1978a. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 206.
- Pölkki, P. 1978b. Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 210.
- Pölkki, P. 1979. Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden yhteydet sosiaalisten kognitioiden tasoon ja tilannetekijöihin. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 217.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot päiväkodista kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Pölkki, P. 1989. Stability and change of social skills and self-concept at the beginning of school age. University of Jyväskylä. Reports from the Department of Psychology 309.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 76.
- Pönkkö, A. 1992. The perceived competence of 5–6 year old kindergarten children and its connections to motor ability and experiences from sports. Poster paper in Olympic Scientific Congress, 14.–18.7.1992, Malaga.

- Pönkkö, A. 1993. 5–6-vuotiaiden lasten päivittäinen liikuntakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Esitys kv. liikuntakongressissa Petroskoissa 22.–25.11.1993. Esitelmämoniste.
- Pönkkö, A., Kärkkäinen, M. & Tuovinen, J. 1992a. Päivittäisen liikuntakasvatuksen opetussuunnitelma 5–6-vuotiaille esiopetukseen. Kainuun Liiton julkaisu B 9. Kajaani.
- Pönkkö, A., Kärkkäinen, M. & Tuovinen, J. 1992b. Viikkoteemat 5–6-vuotiaille päiväkotiin päivittäisiin liikuntahetkiin. Seinämuistio. Kajaani: Kainuun Liitto.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1981. Body image satisfaction in 11–18 year old girls and boys. University of Turku. The Institute of Psychology. Psychological research reports 55.
- Rauste-von Wright, M.-L. & Niemi, P. 1978. Nuorison ihmis- ja maailmankuva 8. Opettajien odotusten yhteyksistä oppilaan käsityksiin, toimintaan ja kotitilaan. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia 29.
- Rejeski, W. J. 1992. Motivation for exercise behavior: A critique of theoretical directions. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–158.
- Renick, M. J. & Harter, S. 1988. The self-perception profile for learning disabled students. University of Denver.
- Richardson, P., Weinberg, R., Bruya, L., Baun, W., Jackson, A., Caton, I. & Bruya, L. 1980. Physical characteristics of young children in sports: A descriptive profile. *Physical Educator* 37 (4), 187–191.
- Roberts, G. C. 1984a. Achievement motivation in children's sport. Teoksessa J. Nicholls (ed.) *Advances in motivation and achievement* 3. 251–281.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–30.
- Roberts, G. C. 1993. Motivaatiomittari. Julkaisematon moniste.
- Roberts, G. C. 1994. Luento lasten urheilumotivaatiosta Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa 22.4.1994. Julkaisemattomat luentomuistiinpanot.
- Roberts, G. C. & Balague, G. 1989. The development of a social cognitive scale of motivation. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, August 1989, Singapore.
- Roberts, G. C., Kleiber, D. A. & Duda, J. L. 1981. An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology* 3, 206–216.
- Rosenberg, M. 1965. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rotter, J. B. 1954. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ruuskanen, E. 1993. Kainuu ryysyrannasta mallimaakunnaksi. *Liikunta & Tiede* 30 (4), 4–13.
- Salmela, J. 1989. Päivittäinen liikunta. Kolmasluokkalaisten kokema pätevyys ja sosiaalinen tuki. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

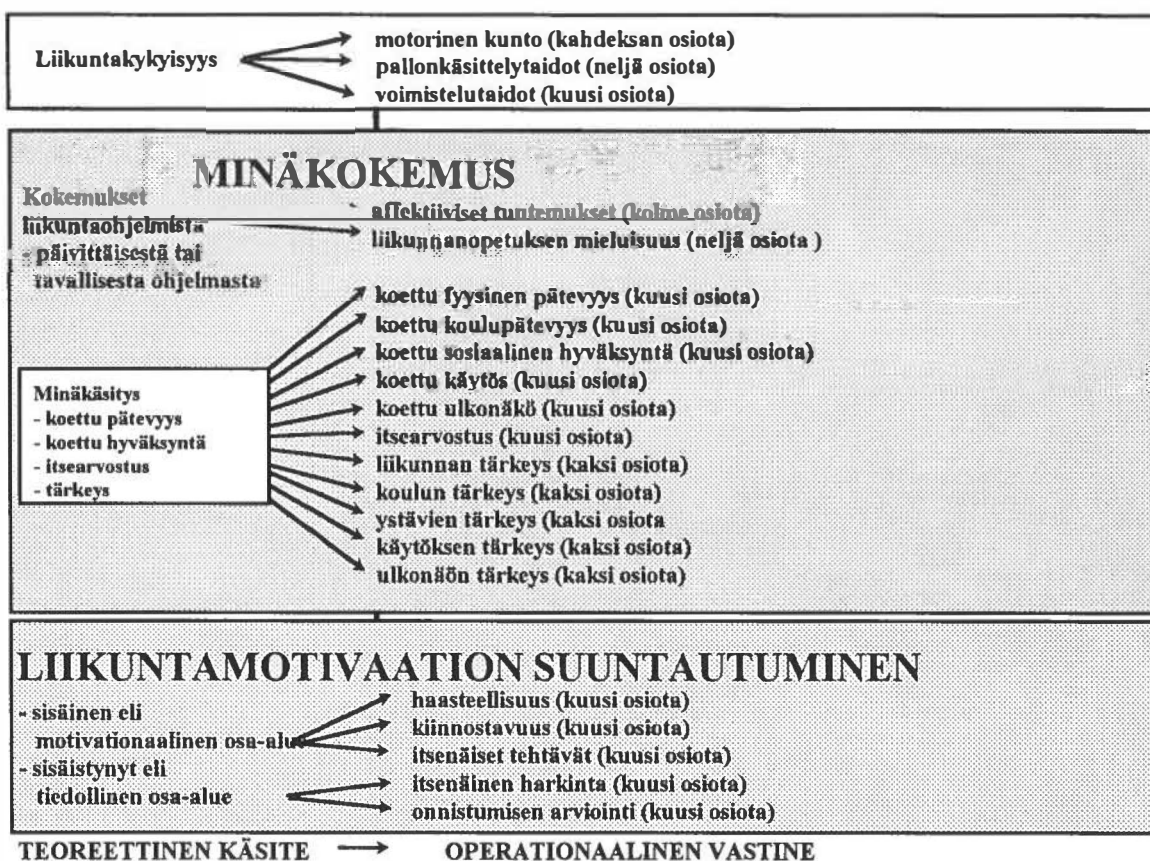
- Sarlin, E.-L. 1987. Päivittäisen liikunnan vaikutukset. Katsaus kansainväliseen tutkimukseen. *Liikunta & Tiede* 24 (5), 238–241.
- Sarlin, E.-L. 1989. An interview with dr. Susan Harter from Denver University 25.4.1989. Julkaisematon moniste.
- Sarlin, E.-L. 1992a. Effects of daily physical education on perceived physical competence and correlations between perceived physical and general competence and measured motor fitness, ballhandling and gymnastic skills. The paper of the Olympic Scientific Congress 14.7.–19.7.1992, Malaga.
- Sarlin, E.-L. 1992b. Päivittäisen liikunnan yhteydet peruskoulun 1.–3.-luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyyteen sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkielma.
- Sarlin E.-L. 1993. Päivittäisellä liikunnalla lapsen minäkäsitys realistisemmaksi. Esitys kv.untakongressissa Petroskoissa 22.–25.11.1993. Esitelmämoniste.
- Sarlin, E.-L., Alaraatikka, K. & Suhonen, S. 1990. Päivittäisen liikuntaohjelman vaikutukset koululaisten kuntoon ja taitoon. *Liikunta & Tiede* 27 (3), 42–45.
- Sarlin, E.-L., Ihanainen, T., Leino, J. & Pylkkänen, H. 1988. Mitä osaan, miltä tuntuu? Ensiluokkalaisten kokemuksia päivittäisestä liikunnasta. *Liikunta & Tiede* 25 (6-7), 298–303.
- Sarlin, E.-L., Ihanainen, T., Leino, J. & Pylkkänen, H. 1989. Experiences of grade I pupils about daily physical education. Esitelmä kongressissa The 11th Congress of the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women, July 22–29, 1989, Denpasar, Indonesia. Esitelmämoniste.
- Sarlin, E.-L., Leskinen, E. & Telama, R. 1995. Stability of motor fitness, ball handling skills, and gymnastic skills at the primary stage of the comprehensive school. in press.
- Sarlin, E.-L., Telama, R., Bovellan, A.-K. & Romppainen, A.-M. 1989. The relationship of children's perceived competence to motor ability and to competence as rated by the parents and the teacher. Teoksessa C. K. Giam, K. K. Chook & K. C. Teh (eds) *Proceedings of the 7th World Congress in Sport Psychology*, 7 to 12 August 1989, Singapore. International Society of Sport Psychology, Singapore Sports Council. Abstrakti, 249.
- Sarlin, E.-L., Telama, R., Bovellan, A.-K. & Romppainen, A.-M. 1990. Effects of daily physical education on motor fitness, ball handling, gymnastic skills and perceived physical competence among elementary school children. Teoksessa R. Telama (ed.) *Physical education and life-long physical activity. The proceedings of the Jyväskylä Sport Congress: Movement and Sport – A Challenge for Life-long Learning*, AIESEP World Convention, June 17–22, 1989, at the University of Jyväskylä. Jyväskylä: Reports of Physical Culture and Health 73, 501–508.
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199–215.
- Selman, T. 1980. *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. G. 1976. *Self-concept: Variation of*

- construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.
- Siedentop, D. & Siedentop, B. 1985. Daily physical education in Australia. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 56 (2), 41–43.
- Silvennoinen, M. 1979. 7–9-vuotiaiden lasten fyysisesti aktiivit harrastukset vapaa-ajan toiminnallisuudessa ja käsitykset koululiikunnasta. *Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 26.
- Sonstroem, R. J. 1974. Attitude testing examining certain psychological correlates of physical activity. *Research Quarterly* 45, 93–103.
- Sonstroem, R. J. 1978. Physical estimation and attraction scales: rationale and research. *Medicine and Science in Sports* 10, 97–102.
- Sonstroem, R. J. 1984. Exercise and self-esteem. Teoksessa R. L. Terjung (ed.) *Exercise and Sport Sciences Reviews* 12. Lexington: Collamore Press, 123–155.
- Sonstroem, R. J. 1991. Planning for self-esteem change through exercise. Teoksessa P. Oja & R. Telama (eds) *Sport for all. Proceedings of the World Congress on Sport for All in Tampere on 3–7 June 1990*. Amsterdam: Elsevier, 355–365.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. 1989. Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 21 (3), 329–337.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa. *Liikuntamotivaatio*. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50, 149–175.
- Tiainen, J., Vainikka, M., Veistola, J. & Lintunen, T. 1979. Taukoliikunta koulussa. *Taukoliikunnan välittömät vaikutukset koululaisten psyykkiseen vireyteen*. *Stadion* 16 (1), 34–38.
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt. *Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 44.
- Ulrich, B. D. 1987. Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport. Their interrelationships in young children. *Research Quarterly* 58, 57–67.
- Wasmund-Bodenstedt, U. 1984. *Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. 1971. Perceiving the causes of success and failure. Teoksessa E. Jones, D. Kanouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (eds) *Attribution – perceiving the causes of behavior*. New York: Learning Press, 95–120.
- Weiss, M. R. 1986. A theoretical overview of competence motivation. Teoksessa M. R. Weiss & D. Gould (eds) *Sport for children and youths. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings, Volume 10*. Champaign, IL: Human Kinetics. 75–80.
- Weiss, M. R. 1987. Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. Teoksessa D. Gould & M. R. Weiss (eds) *Advances in pediatric sport sciences, volume 2*. Champaign, IL: Human Kinetics, 87–119.
- Weiss, M. R., Bredemeier, B. J. & Shewchuk, R. M. 1985. An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of Sport Psychology* 7, 75–91.
- Weiss, M. R., Bredemeier, B. J. & Shewchuk, R. M. 1986. The dynamics of perceived competence and motivational orientation in youth sport. Teoksessa M. R. Weiss & D. Gould (eds) *Sport for children and youths. The 1984*

- Olympic Scientific Congress Proceedings, Volume 10. Champaign, IL: Human Kinetics, 89–101.
- Wheeler, V. A. & Ladd, G. W. 1982. Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Development Psychology* 18 (6), 792–805.
- White, R. 1959. Motivation considered: The concept of competence. *Psychological Review* 66, 297–323.
- White, R. 1963. Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues, Monograph* 3.
- Worsley, A., Coonan, W., Leitch, D. & Hetzel, B. S. 1982. Psychological aspects of the NEPHS projects. *Transactions of the menzies foundation* 1982. *Health* 10, 129–133.
- Yamamoto, K. 1972. *The child and his imagine. The self-concept in the early years.* Boston: Houghton Nifflin.
- Zaichkowsky, L. B. & Zaichkowsky, L. & Martinek, T. 1980. *Growth and development. The child and physical activity.* Missouri: Mosley.

Liite 1

KESKEISTEN KÄSITTEIDEN OPERATIONALISOINTI



Liikuntakykyisyyden ja liikuntakokemusten mittarit on kuvattu aiemmissa raporteissa (mm. Sarlin 1992a ja 1992b ja Antikainen ym. 1993). Minäkäsitysmittari (koettu pätevyys ja hyväksyntä) on liitteessä 2. Tärkeysmittari on liitteessä 3 ja liikuntamotivaatiomittari liitteessä 7.

MILLAINEN MINÄ OLEN

NIMI:

IKÄ

KOULU:

LUOKKA

TÄYTÄ ENSIN TÄMÄ SIVU, KYSY OPETTAJALTA,
JOS ET YMMÄRRÄ. JATKA SITTEN SEURAAVILLE SIVUILLE

(Ensimmäinen tehtävä on harjoitus. Tarkemmat lomakkeen täyttämisohteet, jotka oppilaille annettiin, ovat liitteessä 7.

Pisteitysavain: koulupätevyys=KO, sosiaalinen hyväksyntä=SO, fyysinen pätevyys=FY, ulkonäkö=UL, käytös=KÄ, itsearvostus=IT ovat minäkäsityksen osa-alueita, joiden lyhenteet ovat lomakkeen vasemmassa reunassa kunkin osion kohdalla. Pisteet (4, 3, 2 ja 1) on merkitty kunkin osion molemmille puolille laatikoihin).

<u>SOPI TÄYSIN</u>	<u>SOPI OSITTAIN MINUUN</u>	<u>VALITSE VASEMMAN TAI KATSO . KUMPI SOPI SINUUN SOPIKO SE TÄYSIN VAI OSITTAIN</u>	<u>OIKEANPUOLEINEN TEKSTILAATIKKO ENEMMÄN JA KATSO SITTEN . JA MERKITSE YKSI RASTI RIVILLE.</u>	<u>SOPI OSITTAIN MINUUN</u>	<u>SOPI TÄYSIN MINUUN</u>
		TOISET LAPSET LEIKKIVÄT MIELELLÄÄN ULKONA VAPAA-AIKANAAN	TOISET LAPSET HALUAISIVAT KATSOA TELEVISIOTA		

MILLAINEN MINÄ OLEN

NIMI:
 KOULU:
 MITTAUSPÄIVÄ:

IKÄ:
 LUOKKA:

MINÄKÄSITYSMITTARI

	SOPII TÄYSIN MINUUN	SOPII OSITTAIN MINUUN	VALITSE VASEMMAN PUOLEINEN TAI	OIKEAN PUOLEN TEKSTILAATIKKO JA SITTEEN KATSO, SOPIIKO SE TÄYSIN VAI OSITTAIN SINUUN (YKSI RASTI RIVILLE)	SOPII OSITTAIN MINUUN	SOPII TÄYSIN MINUUN
SO	4	3	JOTKUT LAPSET TOIVOVAT, ETTÄ USEAMMAT IHMISET PITÄISIVÄT HEISTÄ	TOISTEN MIELESTÄ USEIMMAT HEIDÄN IKÄISENSÄ PITÄVÄT HEISTÄ	2	1
KO	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT MIELESTÄÄN HYVIÄ KOULUTYÖSSÄ	TOISET LAPSET OVAT HUOLISSAAN SIITÄ, OSAAVATKO HE TEHDÄ HEILLE ANNETUT TEHTÄVÄT	2	1
SO	1	2	JOILLEKIN OPPILAILLE ON VAIKEAA LÖYTÄÄ YSTÄVIÄ	TOISILLE ON MELKO HELPPOA SAADA YSTÄVIÄ	3	4
FY	4	3	JOTKUT LAPSET SELVIYTYVÄT HYVIN KAIKENLAISESTA LIKUNNASTA	TOISISTA TUNTUU, ETTEIVÄT HE OLE HYVIÄ LIKUNNASSA	2	1
UL	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT TYYYTYVÄISIÄ ULKONÄKÖÖNSÄ	TOISET LAPSET EIVÄT OLE TYYYTYVÄISIÄ ULKONÄKÖÖNSÄ	2	1
KÄ	1	2	JOTKUT LAPSET EIVÄT PIDÄ KÄYTTÄYTYMISESTÄÄN	TOISET LAPSET TAVALLISESTI HYVÄKSYVÄT KÄYTTÄYTYMISENSÄ	3	4
IT	1	2	JOTKUT LAPSET OVAT USEIN TYYYTYMÄTTÖMIÄ ITSEENSÄ	JOTKUT LAPSET OVAT AIKA TYYYTYVÄISIÄ ITSEENSÄ	3	4
KO	4	3	JOTKUT LAPSET USKOVAT, ETTÄ HE OVAT YHTÄ ÄLYKKÄITÄ KUIN TOISET SAMANIKÄISET LAPSET	TOISET EIVÄT OLE NIIN VARMOJA SIITÄ JA POHTIVAT, OVATKO HE YHTÄ ÄLYKKÄITÄ	2	1

Lite 2 jatkuu

	Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun			Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
SO	4	3	JOILLAKIN LAPSILLA ON PALJON YSTÄVIÄ	TOISILLA EI OLE PALJON YSTÄVIÄ	2	1
FY	1	2	JOTKUT LAPSET TOIVOVAT, ETTÄ OLISIVAT PALJON PAREMPIA LIKUNNASSA	TOISET LAPSET OVAT MIELESTÄÄN KYLLIN HYVIÄ LIKUNNASSA	3	4
UL	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT TYYTYVÄISIÄ PAINOONSA JA PITUUTEENSA	JOTKUT LAPSET TOIVOISIVAT OLEVANSA ERI PITUISIA JA PAINOISIA	2	1
KÄ	4	3	JOTKUT OPPILAAT TEKEVÄT TAVALLISESTI OIKEITA ASIOITA	JOTKUT OPPILAAT TEKEVÄT AINA VÄÄRIÄ ASIOITA	2	1
IT	1	2	JOTKUT OPPILAAT EIVÄT PIDÄ ELÄMÄNTAVASTAAN	TOISET OPPILAAT PITÄVÄT ELÄMÄN TAVASTAAN	3	4
KO	1	2	JOTKUT OPPILAAT OVAT MELKO HITAITA KOULUTYÖSSÄÄN	TOISET OPPILAAT TEKEVÄT KOULUTYÖNSÄ NOPEASTI	3	4
SO	1	2	TOISET OPPILAAT HALUAISIVAT ENEMMÄN YSTÄVIÄ	TOISILLA OPPILAILLA ON NIIN PALJON YSTÄVIÄ KUIN HE HALUAVAT	3	4
FY	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT HYVIÄ MISSÄ TAHANSA UUDESSAKIN LIKUNTALAJISSA	TOISET PELKÄÄVÄT, ETTEIVÄT HE OSAA HYVIN LIKUNTALAJEJA, JOITA HE EIVÄT OLE KOKEILLEET	2	1
UL	1	2	JOTKUT TOIVOVAT, ETTÄ HEIDÄN KEHONRAKENTEENSA OLISI ERLAINEN	TOISET LAPSET OVAT TYYTYVÄISIÄ VARTALOONSA	3	4

	Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun			Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
KÄ	4	3	JOTKUT OPPILAAT TEKEVÄT AINA SITÄ, MITÄ HEILTÄ ODOTETAAN	TOISET OPPILAAT EIVÄT TEE SITÄ, MITÄ HEILTÄ ODOTETAAN	2	1
IT	4	3	JOTKUT OPPILAAT OVAT TYYTYVÄISIÄ ITSEENSÄ	TOISET EIVÄT OLE TYYTYVÄISIÄ ITSEENSÄ	2	1
KO	1	2	JOTKUT OPPILAAT UNOHTAVAT USEIN OPPIMANSA	TOISET OPPILAAT MUISTAVAT HELPOSTI ASIOITA	3	3
SO	4	3	JOTKUT OPPILAAT OVAT AINA MONIEN LASTEN KANSSA	TOISET TOUHUAVAT TAVALLSESTI ITSEKSEEN	2	1
FY	4	3	TOISET OPPILAAT TUNTEVAT OLEVANSA SAMANIKÄISIÄÄN PAREMPIA LIKUNNASSA	TOISET OVAT SITÄ MIELTÄ, ETTÄ HE EIVÄT OLE LIKUNNASSA NIIN HYVIÄ KUIN MUUT	2	1
UL	1	2	JOTKUT LAPSET TOIVOVAT OLEVANSA ERI NÄKÖISIÄ	TOISET LAPSET OVAT TYYTYVÄISIÄ ULKONÄKÖÖNSÄ	3	4
KÄ	1	2	JOTKUT LAPSET JOUTUVAT TAVALLISESTI VAIKEUKSIIN	TOISET LAPSET VÄLTTÄVÄT TILANTEITA, JOISSA JOUTUVAT VAIKEUKSIIN	3	4
IT	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT TYYTYVÄISIÄ ITSEENSÄ	TOISET LAPSET HALUAISIVAT OLLA ERLAISIA	2	1
KO	4	3	JOTKUT LAPSET TEKEVÄT HYVIN KOULUTYÖNSÄ	TOISET LAPSET EIVÄT TEE OIKEIN HYVIN KOULUTÖITÄÄN	2	1
FY	1	2	PELEISSÄ JA LEIKEISSÄ JOTKUT LAPSET TAVALLISESTI KATSELEVAT EIVÄTKÄ ITSE OSALLISTU	TOISET LAPSET MIELUUMMIN PELAAVAT KUIN KATSELEVAT	3	4

MINÄKÄSITYSMITTARI

Liite 2 jatkuu

	Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun			Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
UL	1	2	JOTKUT LAPSET TOIVOVAT, ETTÄ HEIDÄN KASVONSA JA HIUKSENSA NÄYTTÄISIVÄT ERLAISILTA	TOISET LAPSET PITÄVÄT KASVOISTAAN JA HIUKSISTAAN SELLAISENAAN	3	4
KÄ	1	2	JOTKUT LAPSET TEKEVÄT SELLAISIA ASIOITA, JOITA HEIDÄN EI PITÄISI TEHDÄ	TOISET LAPSET TUSKIN KOSKAAN TEKEVÄT SELLAISTA, MITÄ HEIDÄN EI PITÄISI TEHDÄ	3	4
IT	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT HYVIN TYYTYVÄISIÄ ITSEENSÄ	TOISET HALUAISIVAT OLLA ERLAISIA	2	1
KO	1	2	JOILLEKIN LAPSILLE ON VAIKEAA VASTATA KOULUSSA	TOISILLE LAPSILLE ON HELPPO ANTAA VASTAUKSIA KOULUSSA	3	4
SO	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT SUOSITTUJA IKÄISTENSÄ SEURASSA	TOISET LAPSET EIVÄT OLE KOVIN SUOSITTUJA	2	1
FY	1	2	JOTKUT LAPSET EIVÄT PÄRJÄÄ PALLOPELEISSÄ	TOISET OVAT HYVIÄ PALLOPELEISSÄ	3	4
UL	4	3	JOTKUT LAPSET OVAT HYVÄNNÄKÖISIÄ	TOISET AJATTELEVAT, ETTEIVÄT HE OLE HYVÄNNÄKÖISIÄ	2	1
KÄ	4	3	JOTKUT OPPILAAT KÄYTTÄYTYVÄT ERITTÄIN HYVIN	TOISILLE OPPILAILLE ON VAIKEAA KÄYTTÄYTYÄ HYVIN	2	1
SO	1	2	JOTKUT IHMISET TOIVOVAT, ETTÄ USEAMMAT IHMISET PITÄISIVÄT HEISTÄ	TOISTEN MIELESTÄ USEIMMAT HEIDÄN IKÄISENSÄ PITÄVÄT HEISTÄ	3	4
IT	1	2	JOTKUT LAPSET EIVÄT OLE TYYTYVÄISIÄ TYÖSKENTELEYTAPOIHINSA	TOISET OPPILAAT TYÖSKENTELEVÄT MIELESTÄÄN HIENOSTI.	3	4

MILLAINEN MINÄ OLEN

NIMI:

KOULU:

IKÄ:

LUOKKA:

TÄRKEYSMITTARI

	Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun			Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
Ko	4	3	Jotkut lapset ajattelevat, että heidän pitää olla hyviä koulussa, jotta heitä arvostettaisiin ihmisenä.	Joidenkin lasten mielestä koululla ei ole merkitystä sille, minkälaisena ihmisenä häntä pidetään.	2	1
Ys	4	3	Joidenkin lasten mielestä on tärkeää olla paljon ystäviä.	Joidenkin mielestä ei ole tärkeää saada paljon ystäviä.	2	1
Li	4	3	Joillekin lapsille on tärkeää olla hyvä urheilussa.	Toisten lasten mielestä urheilu ei ole tärkeää.	2	1
Kä	4	3	Joidenkin mielestä pitää olla hyvännäköinen voidakseen arvostaa itseään.	Toisille lapsille ulkonäkö ei merkitse mitään.	2	1
Kä	4	3	Joidenkin mielestä on tärkeää käyttäytyä, kuten odotetaan.	Toisten lasten mielestä ei ole tärkeää se, miten käyttäytyy	2	1

Lite 3

	Sopii täysin minuun	Sopii osittain minuun			Sopii osittain minuun	Sopii täysin minuun
Ko	4	3	Kouluarvosanat vaikuttavat joidenkin mielestä siihen, millaisena ihmisenä häntä pidetään.	Toisten lasten mielestä kouluarvosanoilla ei ole merkitystä sille, minkälaisena ihmisenä häntä pidetään.	2	1
Ys	4	3	Joillekin lapsille on tärkeää olla suosittu.	Toiset lapset ajattelevat, ettei minulle ole merkitystä sillä, olenko suosittu	2	1
Li	4	3	Joidenkin mielestä urheilussa menestymisellä on merkitystä minulle ihmisenä.	Joillekin lapsille urheilu on merkityksetön, sillä ei ole merkitystä.	2	1
Ul	4	3	Joidenkin mielestä ulkonäöllä on merkitystä sille, millaisena ihmisenä pidetään.	Toisten mielestä ei ole merkitystä sillä, miltä näyttää.	2	1
Kä	1	2	Joidenkin mielestä heidän toiminnallaan ei ole merkitystä sille, minkälaisena ihmisenä heitä pidetään.	Toiset ajattelevat, että on tärkeää toimia, kuten heidän oletetaan tekevän.	3	4

Liite 4**Pätevyyden ja tärkeyden suhteiden (discrepancy - diskrepanssi) pisteiden laskeminen****TÄRKEÄKSI KATSOTTUJEN ALOJEN PÄTEVYYS**

Seuraavassa kuvataan tärkeäksi katsottujen alojen pätevyyden ja tärkeyden suhteen eli diskrepanssi-pisteiden laskeminen. Siinä käytetään Harterin koetun pätevyyden (liite 2) ja koetun tärkeyden (liite 3) kunkin viiden alueen pisteiden tärkeyden arviointia (koulupätevyys, sosiaalinen hyväksyntä, fyysinen pätevyys, ulkonäkö, käyttäytyminen). Jos lapsi kokee itsensä hyväksi niillä alueilla, joita hän pitää tärkeinä, itsearvostus on hyvä. Sitä vastoin, jos lapsi kokee itsensä heikoksi niillä alueilla, joita hän pitää tärkeinä, itsearvostus on alhainen.

Diskrepanssipisteiden laskeminen:

Vaihe 1. Kirjoita muistiin ne alat, joilla tärkeyspisteet ovat 3 (aika tärkeä), 3,5 (hyvin tärkeä) ja 4 (erittäin tärkeä). Tämä menettely perustuu Jamesin olettamukseen, että vain ne alueet, joilla menestys on tärkeää, vaikuttavat yleiseen itsearvostukseen. Esim. jos lapsen mielestä liikunta ei ole tärkeää, matalan tai korkean pätevyysarvioinnin ei pitäisi vaikuttaa dramaattisesti hänen itsearvostukseensa.

Vaihe 2. Täytä minäkäsitysprofiilista keskiarvot vain niille alueille, jotka ovat tärkeitä.

Vaihe 3. Ota talteen ne tärkeysarvioinnit, jotka ovat 3,0, 3,5 ja 4.

Vaihe 4. Vähennä tärkeysarvioinnit niiden vastaavista pätevyys- tai riittävyys- (hyväksyntä) pisteistä kaikilla alueilla, jotka on katsottu tärkeiksi.

Vaihe 5. Summaa diskrepanssipisteet ottaen huomioon niiden suunta (- tai +). Useimmissa tapauksissa tämä arvo tulee olemaan negatiivinen, koska tärkeysarvioinnit usein ovat korkeampia kuin pätevyys - riittävyys/hyväksyntä - arvioinnit. Mitä suurempi kokonaispistemäärä on negatiiviseen suuntaan, sitä enemmän lapsen tärkeysarvioinnit ylittävät pätevyyspistemäärät. Suurten negatiivisten diskrepanssipisteiden tulisi liittyä hypoteesin mukaan matalaan itsearvostukseen ja pienten negatiivisten, nollien tai positiivisten korkeaan itsearvostukseen.

Vaihe 6. Jaa summa tärkeäksi arvioitujen alueiden lukumäärällä (tärkeyspisteet 3, 3,5 ja 4) saadaksesi keskiarvopistemäärän. Huomaa, että jaat vain niiden osa-alueiden lukumäärällä, joista diskrepanssipisteet laskettiin.

Vaihe 7. Voit Harterin mittarin manuaalista (Harter 1985, 25) määritellä, kuuluuko lapsen pistemäärä normatiiviselle alueelle (onko piirretyn käyrän alapuolella). Aineistosta voidaan sitten laskea, kuinka moni tapaus on hypoteesin mukainen esim. prosentteina.

Liite 5

Koulupätevyuden mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 164)
Ovat hyviä koulutyössä	.63
Uskovat olevansa yhtä älykkäitä kun ikäisensä	.63
Ovat melko hitaita koulutyössään	.63
Unohtavat usein oppimansa	.65
Tekevät hyvin koulutyönsä	.66
On vaikea vastata koulussa	.66
Alfa	.68

Fyysisen pätevyuden mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 167)
Selviytyvät hyvin liikunnasta	.63
Ovat kyllin hyviä liikunnassa	.73
Ovat hyviä missä tahansa liikuntalajissa	.69
Ovat ikäistään parempia liikunnassa	.72
Peleissä ja leikeissä mieluummin pelaavat	.70
Pärjäävät pallopeleissä	.69
Alfa	.73

Liite 5 jatkuu

Ulkonäkö-mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 171)
Ovat tyytyväisiä ulkonäkönsä	.77
Ovat tyytyväisiä painoonsa ja pituuteensa	.79
Toivovat että kehon rakenne olisi erilainen	.78
Toivovat olevansa eri näköisiä	.76
Toivovat hiuksensa ja kasvonsa erilaiseksi	.76
Ovat hyvän näköisiä	.69
Alfa	.8

Käytös-mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 162)
Eivät pidä käyttäytymisestään	.64
Tekevät tavallisesti oikeita asioita	.65
Tekevät aina sitä mitä heiltä odotetaan	.67
Joutuvat tavallisesti vaikeuksiin	.65
Tekevät sellaisia asioita mitä ei pitäisi	.62
Käyttäytyvät erittäin hyvin	.59
Alfa	.68

Liite 5 jatkuu

Sosiaalisen pätevyyden mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 134)
On vaikea löytää ystäviä	.68
On paljon ystäviä	.68
Haluaisivat enemmän ystäviä	.74
Ovat monien lasten kanssa	.67
Jotkut toivovat että useammat pitäisivät hänestä	.74
Ovat suosittuja ikäistensä seurassa	.66
Alfa	.72

Itsearvostus-mittausten osiokorrelaatiot ja alfakertoimet

Osa-alueet	6. luokka (n = 167)
Ovat aika tyytyväisiä itseensä	.75
Eivät pidä elämäntavastaan	.77
Ovat tyytyväisiä itseensä	.73
Lapset ovat tyytyväisiä itseensä	.74
Ovat hyvin tyytyväisiä itseensä	.77
Eivät ole tyytyväisiä työskentelytapoihinsa	.80
Alfa	.79

Liite 6

	Faktorit				
	1	2	3	4	5
MIELTYMYS	.796	.069	-.195	.079	-.099
HAASTEELLISUUDEEN	.629	.027	-.164	.054	-.108
	.144	.447	-.227	.173	-.082
	.582	.159	-.049	.240	-.106
	-.035	.289	-.313	.388	-.275
	.099	.593	-.159	.235	-.318
UTELIAISUUS	.221	.440	-.213	.345	-.057
JÄ KIINNOSTUS	.149	.498	-.052	.082	.002
	.017	.508	-.156	.294	-.276
	.149	.062	-.072	.380	-.065
	.017	.367	-.284	.123	-.353
	.050	.465	-.251	.162	-.427
ITSENÄINEN	.133	.079	-.566	.021	-.003
TEHTÄVÄORIENTAATIO	.108	-.109	-.379	.158	-.010
	.048	.071	-.621	.112	-.148
	.043	.125	-.269	.536	-.267
	.243	.292	-.509	.278	-.149
	.010	.196	-.480	.338	-.283
ITSENÄINEN	.036	-.202	-.158	.127	-.225
HARKINTA	-.077	.047	-.175	.455	-.440
	.045	.054	-.264	.487	-.215
	-.024	.462	-.093	.471	-.397
	.087	-.370	-.067	.471	-.235
	.022	.437	-.202	.399	-.223
ONNISTUMISEN TAI	.118	.140	-.115	.348	-.045
EPÄONNISTUMISEN	.077	.219	-.103	.371	-.477
ARVIOINTI	.104	.105	-.033	.039	-.719
	.070	.054	-.084	.190	-.610
	.039	-.002	-.192	.283	-.574
	-.001	.256	-.047	.265	-.181

Liikuntamotivaatiomittari

OHJEET OPPILAILLE

Näet tässä 30 lausetta, jotka koskevat liikuntaa. Haluamme siis pääasiassa tietää, millaisista asioista pidät liikunnassa. Tämä ei ole koe, ei siis ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta. Koska oppilaat ovat hyvin erilaisia, jokainen teistä merkitsee rastit eri tavoin.

Ensin selitän, mitä nämä lauseet tarkoittavat. Ylimmäisenä on kaksi helppoa esimerkkilauseetta. Luen ne ääneen, kohdan a), seuraa tekstiä samalla, kun luen. (Ohjeiden antaja lukee ensimmäisen esimerkkilauseen.) Tämä lause kertoo kahdenlaisista oppilaista.

- 1) Ensin sinun on päätettävä, oletko samanlainen kuin oppilaat vasemmalla puolella, jotka leikkivät mieluummin ulkona koulun jälkeen, vai kuten oppilaat oikealla puolella, jotka katselisivat mieluummin televisiota. Älä merkitse paperiin vielä mitään, päättä vain kumpia oppilaita sinä muistutat enemmän, ja siirry sitten sille puolelle.
- 2) Nyt toiseksi, kun olet jo päättänyt kumpia oppilaita muistutat enemmän, sinun pitäisi päättää, oletko ´melko samanlainen´ vai ´aivan samanlainen´ ja merkitä rasti sen sarakkeen kohdalle.
- 3) Jokaisen lauseen kohdalla valitset vain yhden laatikon. Joskus rasti tulee sivun vasemmalle puolelle, joskus taas oikealle puolelle. Älä koskaan merkitse kahta rastia saman lauseen kohdalle. Onko kysyttävää?
- 4) Nyt kokeillaan seuraavaa esimerkkiä, kohta b). (Ohjeiden antaja lukee esimerkin ja antaa samat ohjeet kuin esimerkkiin a), siis ohjeet 1, 2 ja 3.
- 5) Tämä oli siis harjoitusta. Nyt luen lisää samanlaisia lauseita. Merkitse siis yksi rasti jokaisen lauseen kohdalle, siihen laatikkoon, joka parhaiten kuvaa sinua.

HUOM! Ohjeiden antajan on muistutettava silloin tällöin, että kyse on liikuntatunnista.

Liite 7 jatkuu

Kyselylomakkeen pisteitysavain

4 = sisäisin ulottuvuus

1 = ulkoisin ulottuvuus

Pisteet (4, 3, 2, 1) on merkitty kunkin osion molemmille puolille laatikoihin. Vasemmassa reunassa on eri tekijöiden lyhenteet.

- A. MH= mieltymys haasteellisuuteen
- B. UK= uteliaisuus ja kiinnostus
- C. IT= itsenäinen tehtäväorientaatio
- D. IH = itsenäinen harkinta
- E. O/EA = onnistumisen tai epäonnistumisen arviointi

A, B ja C (= MH, UK ja IT) muodostavat motivationaalisen, sisäisen motivaation suuntautumisen alueet ja D ja E (= IH ja O/EA) sisäistyneen eli tiedollisen motivaation suuntautumisen osa-alueet

Liite 7 jatkuu

LIIKUNTATUNNILLA

Nimi : _____ Ikä _____ Synt.aika _____

Paikka: _____ Opettaja _____

Esimerkkilauseet

	Olen aivan samanlainen	Olen melko samanlainen			Olen melko samanlainen	Olen aivan samanlainen
			Jotkut oppilaat leikkivät mieluummin ulkona koulun jälkeen.	MUTTA	Toiset oppilaat katselevat mieluummin televisiota	
			Jotkut oppilaat pitävät enemmän makaronilaatikosta kuin veriletuista.	MUTTA	Toiset oppilaat pitävät veriletuista enemmän kuin makaroonilaatikosta.	
M H	4	3	Jotkut oppilaat pitävät mahdollisimman vaikeista tehtävistä.	MUTTA	Toiset oppilaat pitävät helpoista tehtävistä, jotka he varmasti osaavat.	2 1
IT	1	2	Kun jokin liike tuntuu vaikealta, jotkut oppilaat haluavat, että opettaja näyttää sen heille.	MUTTA	Toiset oppilaat haluaisivat mieluummin itse yrittää keksiä, kuinka liike tehdään.	3 4
UK	4	3	Jotkut oppilaat haluavat harjoitella oppiakseen jotain.	MUTTA	Toiset oppilaat harjoittelevat, koska opettaja haluaa niin.	2 1
IH	1	2	Jotkut oppilaat uskovat, että opettaja on melkein aina oikeassa.	MUTTA	Toiset oppilaat uskovat itse olevansa oikeassa.	3 4
O/ EA	4	3	Jotkut oppilaat havaitsevat tehneensä virheitä, vaikka opettaja ei sitä sanokaan	MUTTA	Toiset oppilaat eivät tiedä tehneensä virheitä, ennen kuin opettaja sen sanoo	2 1

Liite 7 jatkuu

	Olen aivan samanlainen	Olen melko samanlainen				Olen melko samanlainen	Olen melko samanlainen
MH	4	3	Jotkut oppilaat pitävät vaikeista tehtävistä, koska he ratkaisevat niitä mielellään.	MUTTA	Toiset oppilaat eivät ratkaise mielellään vaikeita tehtäviä.	2	1
UK	1	2	Jotkut oppilaat tekevät tehtävät, koska opettaja käskee.	MUTTA	Toiset oppilaat tekevät tehtäviä, koska he haluavat oppia uutta.	3	4
IT	4	3	Kun jotkut oppilaat tekevät jokun liikkeen väärin, he haluavat mieluummin itse oppia tekemään sen oikein.	MUTTA	Toiset oppilaat kysyvät mieluummin opettajaa neuvomaan, kuinka liike tehdään oikein.	2	1
E/ OA	4	3	Jotkut oppilaat tietävät, miten menestyvät liikunnassa, vaikka eivät tiedäkään liikuntanumeroaan.	MUTTA	Toisten oppilaiden täytyy tietää liikuntanumeronsa, jotta he tietävät, miten he menestyvät.	2	1
IH	1	2	Jotkut oppilaat ovat opettajan kanssa samaa mieltä, koska uskovat opettajan olevan oikeassa.	MUTTA	Toiset oppilaat eivät aina ole opettajan kanssa samaa mieltä, vaan sanovat oman mielipiteensä.	3	4
MH	1	2	Jotkut oppilaat haluaisivat oppia vain sellaista, jota heidän on pakko oppia.	MUTTA	Toiset oppilaat haluaisivat oppia mahdollisimman paljon.	3	4
UK	4	3	Jotkut oppilaat haluaisivat oppia heitä itseään kiinnostavia asioita.	MUTTA	Toiset oppilaat ajattelevat, että on parempi oppia asioita, jotka ovat opettajan mielestä tärkeitä	2	1
UK	4	3	Jotkut oppilaat harrastavat liikuntaa, koska he ovat kiinnostuneita siitä.	MUTTA	Toiset oppilaat harrastavat liikuntaa, koska se on opettajan mielestä tärkeää.	2	1
O/ EA	1	2	Jotkut oppilaat tietävät vasta sitten, miten he menestyvät liikunnassa, kun ovat saaneet numeron siitä todistukseen.	MUTTA	Toiset oppilaat tietävät itse, miten menestyvät liikunnassa, jo ennen kuin saavat numeron todistukseen.	3	4

Liite 7 jatkuu

	Olen aivan samanlainen	Olen melko samanlainen			Olen melko samanlainen	Olen aivan samanlainen	
IT	1	2	Jos joistakin oppilaista on vaikea oppia jotakin tehtävää, he pyytävät opettajaa apuun.	MUTTA	Toiset oppilaat yrittävät mahdollisimman pitkään ilman apua.	3	4
MH	4	3	Jotkut oppilaat haluavat nopeasti siirtyä vaikeimpiin tehtäviin.	MUTTA	Toiset oppilaat tekevät mieluummin vain tehtäviä, jotka ovat heille helppoja.	2	1
IT	1	2	Joidenkin oppilaiden mielestä on tärkeintä se, millaisia he ovat opettajan mielestä liikunnassa.	MUTTA	Toisten mielestä on tärkeintä se, millaisia he ovat omasta mielestään liikunnassa.	3	4
UK	4	3	Jotkut oppilaat tekevät kysymyksiä tunnilla, koska he haluavat oppia uusia asioita.	MUTTA	Toiset oppilaat tekevät kysymyksiä tunnilla, koska he haluavat, että opettaja huomaa heidät.	2	1
O/ EA	1	2	Jotkut oppilaat eivät ole aivan varmoja, miten ovat menestyneet esim. kuntotestissä, ennen kuin tietävät tulokset.	MUTTA	Toiset oppilaat tietävät melko varmasti, kuinka kuntotesti heillä meni, jo ennenkuin tietävät tuloksista.	3	4
IT	1	2	Jotkut oppilaat haluavat, että opettaja sanoo, mitä heidän pitää tehdä seuraavaksi.	MUTTA	Toiset oppilaat haluaisivat suunnitella, mitä he tekevät seuraavaksi.	3	4
IH	4	3	Joidenkin oppilaiden mielestä pitäisi itse saada sanoa, mitä koulun liikuntatunnilla tehdään.	MUTTA	Toisten mielestä opettajan pitäisi päättää, mitä koulun liikuntatunneilla tehdään.	2	1
MH	1	2	Jotkut oppilaat pitävät liikuntatehtävistä, joihin annetaan malli, kuinka se tehdään.	MUTTA	Toiset oppilaat pitävät enemmän luovan liikunnan tehtävistä, joissa esim. liikkeitä suunnitellaan itse.	3	4

Liite 7 jatkuu

	Olen aivan samanlainen	Olen melko samanlainen				Olen melko samanlainen	Olen aivan samanlainen
O/ EA	1	2	Jotkut oppilaat eivät ole varmoja, ovatko he tehneet liikuntasuorituksensa hyvin, ennen kuin opettaja sanoo sen.	MUTTA	Toiset oppilaat tietävät, ovatko he suoriutuneet hyvin, ennen kuin opettaja sanoo sen.	3	4
IT	4	3	Jotkut oppilaat haluavat yrittää itse tunnilla annettuja tehtäviä.	MUTTA	Toiset oppilaat kysyvät mieluummin opettajalta, miten ne tehdään.	2	1
UK	1	2	Jotkut oppilaat harjoittelevat ylimääräisellä ajalla, jotta he saisivat paremman numeron liikunnassa.	MUTTA	Toiset harjoittelevat omalla ajalla, koska he voivat oppia lisää kiinnostavia asioita liikunnassa.	3	4
IH	4	3	Joidenkin oppilaiden mielestä parasta on, jos he saavat itse päättää, milloin on liikuntaa.	MUTTA	Toisten oppilaiden mielestä parasta on, että opettaja päättää, milloin on liikuntaa.	2	1
O/ EA	4	3	Jotkut oppilaat tietävät jo liikuntasuoritusta tehdessään, etteivät yrittäneet parastaan.	MUTTA	Toisille oppilaille opettajan on sanottava, etteivät he yrittäneet parastaan.	2	1
MH	1	2	Jotkut oppilaat eivät pidä vaikeista liikuntatehtävistä, koska niitä pitää harjoitella.	MUTTA	Toiset oppilaat pitävät vaikeista liikuntatehtävistä, koska ne ovat heistä mielenkiintoisia.	3	4
IT	4	3	Jotkut oppilaat haluavat harjoitella ilman apua.	MUTTA	Toiset oppilaat haluavat, että opettaja ohjaa heitä harjoittelussa.	2	1
UK	1	2	Jotkut oppilaat harrastavat paljon liikuntaa, että saisivat hyvän liikuntanumeron.	MUTTA	Toiset oppilaat harrastavat paljon liikuntaa, koska heistä on mukava oppia liikuntaa.	3	4

**Minäkäsitysmittarin osiokohtaiset keskiarvot ja hajonnat kuudesluokkalaisilla
(n=188)**

Osa-alueet	\bar{x}	S
minusta pidetään	2.36	.70
olen hyvä koulussa	2.53	.64
saan ystäviä	2.76	.72
selviydyn liikunnassa	2.68	.75
olen tyytyväinen ulkonäkööni	2.79	.68
olen tyytyväinen käyttäytymiseeni	2.80	.63
olen aika tyytyväinen itseeni	2.72	.72
olen yhtä älykäs kuin toiset	2.64	.74
minulla on paljon ystäviä	2.94	.79
olen riittävän hyvä liikunnassa	2.51	.89
olen tyytyväinen painooni ja pituuteeni	2.84	.88
olen tyytyväinen tekemiini asioihin	2.93	.57
pidän elämäntavastani	2.96	.71
teen koulutyöni nopeasti	2.58	.76
haluaisin enemmän ystäviä	2.53	.79
osaan hyvin uusia liikuntalajeja	2.45	.68
olen tyytyväinen vartalooni	2.67	.82
toimin odotusten mukaisesti	2.63	.64
olen tyytyväinen itseeni	2.95	.76
muistan oppimani asiat helposti	2.60	.71
teen asioita yhdessä toisten kanssa	2.89	.75
olen ikäisiäni parempi liikunnassa	2.42	.73
olen tyytyväinen ulkonäkööni	2.79	.76
osaan välttää vaikeuksia	2.78	.66
olen tyytyväinen itseeni	2.91	.78
teen koulutyöni hyvin	2.76	.66
osallistun peleihin ja leikkeihin	3.16	.76
pidän kasvoistani ja hiuksistani	2.80	.81
en tee luvattomia asioita	2.49	.65
olen hyvin tyytyväinen itseeni	2.79	.75
minusta on helppo vastata koulussa	2.74	.76
olen suosittu	2.62	.75
olen hyvä pallopeleissä	2.68	.76
olen hyvännäköinen	2.51	.72
käyttäydyn hyvin	2.74	.65
työskentelen hienosti	2.59	.67

Liite 9

Liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot tytöillä (n=92)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8
LIIKUNTAKYKYISYYS								
1.Motorinen kunto								
2.Pallonkäsittelytaidot	.43**							
3.Voimistelutaidot	.60**	.32**						
KOETTU PÄTEVYYS								
4.Fyysinen pätevyys	.42**	.61**	.44**					
5.Koulupätevyys	.21*	.19	.27*	.43**				
6.Sosiaalinen hyväksyntä	.22**	.39**	.38**	.57**	.33*			
7.Ulkonäkö	.17	.42**	.36**	.59**	.37**	.57**		
8.Käytös	.02	.19	-.01	.37**	.40**	.38**	.41**	
9.ITSEARVOSTUS	.14	.34**	.25*	.60**	.41**	.50**	.78**	.52**

p < .05 ***

p < .01 **

p < .001 *

Liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot pojilla (n=96)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8
LIIKUNTA-KYKYISYYS								
1.Motorinen kunto								
2.Pallonkäsittelytaidot	.47**							
3.Voimistelutaidot	.73**	.36**						
KOETTU PÄTEVYYS								
4.Fyysinen pätevyys	.42**	.39**	.44**					
5.Koulupätevyys	.17	.09	.22*	.46**				
6.Sosiaalinen hyväksyntä	.18	.08	.20	.41**	.34*			
7.Ulkonäkö	.03	.09	.02	.35**	.43**	.34**		
8.Käytös	-.01	-.17	-.09	-.01	.49**	.29**	.47**	
9.ITSEARVOSTUS	.08	.08	.06	.35**	.62**	.51**	.63**	.64**

P < .05 ***

P < .01 **

P < .001 *

Liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot päivittäisen liikunnan ryhmässä (n=58)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8
LIKUNTAKYKYISYYS								
1.Motorinen kunto								
2.Pallonkäsittelytaidot	.45**							
3.Voimistelutaidot	.71**	.49**						
KOETTU PÄTEVYYS								
4.Fyysinen pätevyys	.43**	.35**	.61**					
5.Koulupätevyys	.10	.06	.24	.41**				
6.Sosiaalinen hyväksyntä	.17	.23	.33**	.57**	.34*			
7.Ulkonäkö	-.01	.32*	.26	.50**	.41**	.42**		
8.Käytös	-.25	-.20	-.21	.09	.50	.40**	.39**	
9.ITSEARVOSTUS	-.10	.02	.13	.41*	.56**	.53**	.72**	.72**

p < .05 ***

p < .01 **

p < .001 *

Liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot tavallisen liikunnan ryhmässä (n=66)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8
LIKUNTAKYKYISYYS								
1.Motorinen kunto	1							
2.Pallonkäsittelytaidot	.26*	1						
3.Voimistelutaidot	.68**	.03	1					
KOETTU PÄTEVYYS								
4.Fyysinen pätevyys	.40**	.50**	.33*	1				
5.Koulupätevyys	.29*	.19	.32*	.42**	1			
6.Sosiaalinen hyväksyntä	.21	.21	.31*	.58**	.37**	1		
7.Ulkonäkö	.31*	.44**	.31*	.53**	.32*	.50**	1	
8.Käytös	.14	.08	.15	.24	.43**	.24	.38**	1
9.ITSEARVOSTUS	.28*	.21	.30*	.53**	.40**	.53**	.62**	.50**

p < .05 ***

p < .01 **

p < .001 *

Liite 9 jatkuu

Liikuntakykyisyyden osa-alueiden, koetun pätevyden ja itsearvostuksen väliset korrelaatiot sekaryhmässä (n=65)

Osa-alueet	1	2	3	4	5	6	7	8
LIKUNTAKYKYISYYS								
1.Motorinen kunto								
2.Pallonkäsittelytaidot	.34**							
3.Voimistelutaidot	.63**	.37**						
KOETTU PÄTEVYYS								
4.Fyysinen pätevyys	.33*	.42**	.38**					
5.Koulupätevyys	.08	.14	.10	.43**				
6.Sosiaalinen hyväksyntä	.10	.13	.16	.40**	.23			
7.Ulkonäkö	-.14	.13	-.11	.40*	.45**	.45**		
8.Käytös	-.09	-.11	-.27	.01	.38**	.17	.42**	
9.ITSEARVOSTUS	.00	.14	-.04	.41**	.51**	.37**	.74**	.52**

p < .05 ***

p < .01 **

p < .001 *