

**MOTIVAATIOILMASTON YHTEYS OPPILAIKEN VIIHTYMISEEN  
KOULULIIKUNNASSA**

Petra Äkkinen

Liikuntapedagogiikan kandidaatin tutkielma  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2022

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA .....	4
3 KOULULIIKUNTAMOTIVAATIO .....	5
3.1 Itsemääräämisteoria.....	6
3.1.1 Motivaatiojatkumo .....	6
3.1.2 Autonomia.....	9
3.1.3 Pätevyys .....	10
3.1.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	11
3.2 Tavoiteorientaatioteoria .....	12
4 MOTIVAATIOILMASTO KOULULIIKUNNASSA.....	14
4.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto .....	15
4.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto .....	16
4.3 Motivaatioilmastoon vaikuttaminen.....	17
5 KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTON JA VIIHTYMISEN YHTEYS..	21
5.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja viihtyminen .....	21
5.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ja viihtyminen.....	22
6 POHDINTA .....	23
LÄHTEET .....	27

# 1 JOHDANTO

Koululiikunnan tavoitteena on vaikuttaa oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä kannustaa oppilaita aktiiviseen elämäntapaan (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014). Oppiaineen tavoitteena on myös tarjota liikuntaan osallistumisesta positiivisia kokemuksia, jotka ovat keskeisiä tekijöitä liikuntamotivaation syntymisen taustalla (Liukkonen ym. 2007, 158; Soini 2006). Koululiikunnan kautta on mahdollista vaikuttaa lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon myös vapaa-ajalla. (Liukkonen ym. 2007, 158) Muun muassa viihtyminen, taitojen oppiminen, pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset liikunnan parissa innostavat nuoria liikkumaan ja luovat kestäväää pohjaa liikuntaharrastamisen jatkuvuudelle (Lintunen 1999). 7–17-vuotiaiden liikkumissuosituksen mukaan reipasta ja rasittavaa liikuntaa tulisi harrastaa vähintään 60 minuuttia päivässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan 4. ja 5. luokkalaisista oppilaista 42,8 prosenttia liikkui suositusten mukaisesti ja 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista vain 24,3 prosenttia (Kouluterveyskysely, THL 2021). Neljä viidestä yläkouluikäisestä oppilaasta liikkui aivan liian vähän suosituksiin nähden. Koulujen liikunnanopetuksen kautta voitaisiin tukea motivoivien ja positiivisten liikuntakokemusten saamista, jotka taas mahdollistaisivat liikunnallisesti aktiivisemmän elämäntavan (Liukkonen ym. 2007, 158).

Viihtyminen on yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen ja osallistumiseen koululiikunnassa (Bai ym. 2018; Prochaska ym. 2003). Viihtymisellä on myös suotuisa merkitys fyysisen aktiivisuuden kannalta, sillä se vähentää paikallaan istumista ja passiivista käyttäytymistä merkittävästi (Bai ym. 2018). Autonomian, viihtymisen ja pätevyyden kokemukset koululiikunnassa ovat yhteydessä oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen koulun liikuntatunneilla sekä vapaa-ajalla (García Bengoechea ym. 2010; Jaakkola ym. 2017; Rowland & Freedson 1994; Wallhead & Buckworth 2004). Tämän vuoksi on perusteltua tutkia viihtymistä edistäviä tekijöitä, oppilaiden motivoitumista, positiivisten liikuntakokemusten syntymistä sekä sitä, miten koululiikuntakokemukset vaikuttavat fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen (Jaakkola ym. 2017).

Viihtymiseen on yhteydessä monia tekijöitä, jotka liittyvät usein oppilaiden kokemuksiin koululiikunnasta, oppilaiden motivaatioon tai opettajan didaktisiin ratkaisuihin ja toimintaan liikuntatunneilla. Viihtymiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto (Braithwaite ym. 2011; Cury ym. 1996; Jaakkola ym.

2015; Jaakkola ym. 2019; Johnson ym 2017; Soini ym. 2004; Soini 2006; Soini ym. 2007), myönteiset kokemukset koululiikunnasta, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset (Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2017), tuntien ja tehtävien monipuolisuus sekä autonomian kokemukset (Domville ym. 2019; Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2017), pätevyyden kokemukset (Domville ym. 2019; Heikinaro-Johansson ym. 2011), oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus (Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2017), uusien taitojen oppiminen (Domville ym. 2019), opettajan persoona, läsnäolo, toiminta, vuorovaikutus- ja opetustaidot (Heikinaro-Johansson ym. 2011; Domville ym. 2019), fyysisen aktiivisuuden määrä sekä liikuntatunnin olosuhteet (Heikinaro-Johansson 2011).

Luettelemisani tutkimuksissa havaituista tekijöistä psykologiset perustarpeet (autonomia, pätevyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus) kytkeytyvät itsemääräämisteoriana (Deci & Ryan 1985), oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus puolestaan tavoiteorientaatioteoriaan (Nicholls 1984) ja opettajan didaktiset ratkaisut Epsteinin TARGET-malliin (1989). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on useissa tutkimuksissa todettu korreloivan oppilaan liikuntatunnilla viihtymisen kanssa (Braithwaite ym. 2011; Cury ym. 1996; Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2019; Johnson ym 2017; Soini ym. 2004; Soini 2006; Soini ym. 2007). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston voidaan olettaa edistävän myönteisiä pätevyyden kokemuksia oppilaisissa (Lintunen 2007, 154) ja pätevyyden kokemukset taas ovat merkittävä tekijä oppilaiden viihtymisen ja sisäisen motivaation syntymisen kannalta (Cury ym. 1996). Psykologiset perustarpeet ovat usein yhteydessä motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuuteen ja siksi nämä kaikki tekijät jollain tavalla kytkeytyvät motivaatioilmastoon. Valitsin tutkielmaani käsittelyyn motivaatioilmaston yhteyden viihtymiseen.

Käsittelen työssäni ensin viihtymistä ja liikuntamotivaatiota tutkielmani kannalta keskeisten teorioiden pohjalta. Motivaatiota tarkastellaan nykyään pääosin sosiaaliskognitiivisena prosessina (Roberts 2012, 62). Sosiaaliskognitiivisella lähestymistavalla tarkoitetaan sitä, että motivaatio saa alkunsa yksilön kognitiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 131). Valitsin tutkielmaani kaksi sosiaaliskognitiivista motivaatioteoriaa, joita on käytetty motivaatioilmastoon liittyvissä tutkimuksissa (Jaakkola ym. 2015; Johnson ym. 2017; Roberts 2001; Soini ym. 2007; Soini 2006; Soini ym. 2004). Standage ja Treasure (2002) ovat todenneet, että nämä kaksi teoreettista lähestymistapaa ovat osoittautuneet lupaaviksi myös lasten motivaatiota selittävässä tutkimuksissa. Kaksi keskeisintä teoriaa lasten motivaatiotutkimuksissa ovat tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1984)

sekä itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 1985). Valitsemieni motivaatioteorioiden osatekijöillä, kuten itsemääräämisteoriaan liittyvillä psykologisilla perustarpeilla ja oppilaan tavoiteorientaatiolla on havaittu yhteyksiä liikuntatunneilla viihtymiseen (Domville ym. 2019; Heikinaro-Johansson ym. 2011; Jaakkola ym. 2015; Jaakkola ym. 2017).

Motivaatioteorioiden jälkeen erittelen tutkielmassani motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta koulun liikuntatunneilla sekä opettajan didaktisia keinoja vaikuttaa motivaatioilmastoon. Tutkimustulosten valossa olisi tärkeää, että lapset ja nuoret viihtyisivät koululiikunnassa ja innostuisivat liikkumaan enemmän myös vapaa-ajallaan. Liukkosen ym. (2007) mukaan viihtyminen koulun liikuntatunneilla on yhteydessä oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen sekä liikuntatunneilla että vapaa-aikana. Sen sijaan kielteiset liikuntakokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa vaikuttavat halukkuuteen omaksua fyysisesti aktiivinen elämäntapa. Yksittäinen liikuntakerta ei merkittävästi paranna oppilaan fyysistä kuntoa, mutta se saattaa johtaa positiivisiin liikuntakokemuksiin, jotka taas edistävät liikunnallisen elämäntavan omaksumista. (Liukkonen ym. 2007, 158) Liikunnanopettajalla on merkittävä rooli koululiikunnan viihtyvyyden edistäjänä ja yksi väylä edistää viihtymistä onkin motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuuden edistäminen. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä kiinnostukseen, sisäiseen motivaatioon sekä viihtymiseen (Cury ym. 1996). Edistääkseen oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koululiikunnassa ja vapaa-ajalla liikunnanopettajan tulisi olla tietoinen pedagogisista ja didaktisista keinoista, joilla voidaan edistää oppilaan omaan kehittymiseen painottuvaa opetusta ja tehtäväsuuntautunutta ilmastoja liikuntatunneilla (Soini 2006).

Tutkielman lopussa tarkastelen motivaatioilmaston yhteyksiä liikuntatunneilla viihtymiseen aiheesta tehtyjen aiempien tutkimusten pohjalta. Tutkielmani tavoitteena on tiivistää keskeisiä tutkimustuloksia motivaatioilmastosta ja sen yhteyksistä viihtymiseen koululiikunnassa. Itseäni kiinnostaa tulevana liikunnanopettajana se, miten voisin edistää oppilaiden viihtymisen kautta liikunta-aktiivisuuden lisääntymistä.

## 2 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Viihtymistä voidaan kuvata moniulotteisena ilmiönä, johon liittyy jännityksen, innostuksen sekä pätevyyden tunteita. Kokemus viihtymisestä heijastelee myös hauskuuden, mieltymyksen ja nautinnon kokemuksia. (Huhtiniemi ym. 2019) Soini ym. (2007) määrittelevät viihtymisen ”myönteisenä affektiivisena responsina”, johon liittyy yleisiä tunnetiloja, joita kuvataan tutkimuksessa termein ”viihtyy”, ”on iloinen”, ”pitää” ja ”on hauskaa” (Soini ym. 2007). Viihtymisen kokemus ilmenee useimmiten tylsistymisen ja ahdistuneisuuden rajalla, kun tehtävän suorittamiseksi vaadittavat haasteet ovat juuri sopivia yksilön kykyihin nähden. Ihminen voi kokea viihtyvän silloinkin, kun ei ole vain täyttänyt ennako-oletuksia tai tyydyttänyt perustarpeitaan, vaan myös ylittänyt itsensä sekä saavuttanut jotain odottamatonta, jota ei ehkä ollut ennen kuvitellutkaan pystyvänsä saavuttamaan. Viihtymiselle ja nautinnolle on ominaista uutuuden ja saavutuksen tunne. (Csikszentmihalyi 1990, 46–47)

Viihtyminen (Liukkonen 2017, 42) ja kiinnostus toimintaa kohtaan ovat sisäisen motivaation peruslähtökohtia (Izard 1977, 189–193). Samankaltaisesta tunnekokemuksesta huolimatta viihtymisellä tarkoitetaan kuitenkin eri asiaa kuin sisäisen motivaation käsitteellä ja toiminnassa on mahdollista viihtyä ilman sisäistä motivaatiotakin. Myös ulkoisen motivaation lähteiden, kuten sosiaalisten suhteiden tai sosiaalisen arvostuksen on todettu mahdollistavan viihtymisen kokemuksia. (Scanlan & Simons 1992, 203; Deci & Ryan 1980, 52) Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa on havaittu, että pojat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin (Johnson ym. 2017; Ruokonen ym. 2014; Soini ym. 2007; Soini ym. 2004).

Viihtymiseen liittyvissä tutkimuksissa viitataan usein Csikszentmihalyin flow-tilan käsitteeseen, joka tarkoittaa lähes samanlaista tunnetilaa. Csikszentmihalyin (1990) mukaan flow-tila tarkoittaa vaivatonta toiminnan tilaa, jossa toiminta ja tietoisuus ovat sulautuneet yhteen. Flow-tilan kokemuksilla on kahdeksan pääpiirrettä, joiden yhdistelmä mahdollistaa syvän nautinnon kokemuksen toiminnasta. Kokemus viihtymisestä ja flow-tilasta saavutetaan usein silloin, kun ihminen kohtaa tehtäviä, jotka on mahdollista suorittaa. Toimintaan täytyy keskittyä viihtyäkseen sen parissa. Keskittyminen on mahdollista, koska tehtävällä on selkeä tavoite ja siitä saa suoraa palautetta. Ihminen keskittyy flow-tilassa syvästi, mutta toiminta on vaivatonta. Flow-tila mahdollistaa oman toiminnan säätelyn paremmin. Flow-tilassa huoli itsestä vähenee ja kokemuksen jälkeen itsetunto on vahvempi. Flow-tilassa myös aika tuntuu kuluvan nopeammin, kun ihminen on niin paneutunut tehtäväänsä. (Csikszentmihalyi 1990, 49)

### 3 KOULULIIKUNTAMOTIVAATIO

Motivaatiotutkimus tarkastelee niitä tekijöitä, jotka liikuttavat ihmistä kohti toimintaa. Motivaatioteoriat keskittyvät erityisesti siihen, mitkä tekijät ovat tietyn käyttäytymisen taustalla tai suuntaavat sitä. (Ryan & Deci 2017, 13) Teorioiden tarkoituksena on selittää ihmisten käyttäytymistä tavoitteita saavutettaessa (Roberts 2001, 6). Motivaatio on dynaaminen ja monimutkainen kognitiivinen prosessi, johon vaikuttavat yksilön tavoitteet, arviot lopputuloksesta sekä se, kuinka merkittävää toiminta on itselle. Motivaatiolla voidaan tarkoittaa myös asenteita, sosiaalisia muuttujia sekä kognitiota, jotka ilmenevät arvioinnin tai vertailun yhteydessä tai tavoitteita saavutettaessa. Edellä mainituissa tilanteissa yksilö on itse vastuussa toiminnan tuloksesta ja tehtävään voi liittyä myös haasteita. (Roberts 2001, 6) Motivaatio vaikuttaa siihen, että ihminen alkaa toimia innokkaasti tavoitettaan kohti. Motivaatio suuntaa käyttäytymistä tavoitteen suuntaan, vaikuttaa toiminnan jatkuvuuteen ja on yhteydessä toiminnan lopputuloksen laatuun. (Maehr & Meyer 1997; Roberts 2012). Motivaatiota on tarkasteltu myös hierarkkisen rakenteena (Ryan & Deci 2017, 233–234; Vallerand 2001, 264–266). Kyseisessä rakenteessa motivaatio sisältää yleisellä tasolla kiinnostuksen erilaisia asioita kohtaan, kiinnostuksen tiettyä elämäneluetta kohtaan ja yksittäisiä tilanteita kohtaan tietyssä asiayhteydessä (Ryan & Deci 2017, 233–234; Vallerand 2001, 264–266).

Liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden kontekstissa motivaatio vaikuttaa suoritusten laatuun, liikkumisen intensiteettiin, toiminnan pitkäjänteisyyteen sekä toimintamahdollisuuksien valintaan ja sen vuoksi motivaatiota voidaan pitää keskeisenä osana liikunnan opetusta ja ohjausta (Liukkonen ym. 2007, 157). Motivaatio on yhteydessä yrittämiseen, keskittymiseen, sinnikkyYTEEN, parempaan suoriutumiseen sekä toiminnan aloittamiseen tai lopettamiseen (Roberts, 2001, 6). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan kaikkien aineiden osalta elinikäistä oppimista. Liikunnassa tällä tarkoitetaan esimerkiksi fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumista. Liikunnanopetuksen tavoitteissa korostetaan myös yksittäisiin tunteihin liittyviä positiivisia kokemuksia sekä liikunnallisen elämäntavan tukemista. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014) Opetussuunnitelman tavoitteiden taustalla on liikuntamotivaatio ja sen edistäminen. Liikunnanopettajalla on suuri haaste edistää motivaatiota ryhmissä, joissa on hyvin erilaisia oppilaita. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 130)

### **3.1 Itsemääräämisteoria**

Decin & Ryanin itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on luonnollinen ja synnynnäinen tarve kokea kolmen psykologisen perustarpeen, eli pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tyydyttymistä (Deci & Ryan 1985). Perustarpeiden tyydyttyminen on välttämätöntä persoonallisuuden ja kognitiivisen kasvun kannalta (Ryan & Deci 2017, 82). Käsitys perustarpeista perustuu siihen, että tiettyjen tekijöiden puute tai tyydyttymättömyys johtaa haittoihin ja tarpeiden tyydyttyminen taas hyötyihin helpottaen yksilön potentiaalin täydellistä ilmaisua. On olemassa psykologisia ja sosiaalisia tarpeita, jotka tyydyttyessään edistävät kasvua ja kehitystä ihmissuhteissa sekä kulttuurisissa konteksteissa. (Ryan & Deci 2017, 81–82) Itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio riippuu koetun pätevyyden, autonomian sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksista. Teorian avulla voidaan tarkastella, miten sosiaaliset tekijät tukevat tai heikentävät psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. (Ryan & Deci 2017, 3)

Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen on tärkeää oppilaan viihtymisen kannalta (Jaakkola ym. 2015). Tutkimuksissa on todettu, että pojat kokevat liikuntatunnit enemmän psykologisia perustarpeita tukeviksi (Johnson ym. 2017; Ruokonen ym. 2014; Soini ym. 2007; Soini ym. 2004). Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksessa viihtymisellä oli positiivinen korrelaatio sisäisen motivaation, psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen sekä pätevyyden kokemusten kanssa (Jaakkola ym. 2019). Autonomialla ja sosiaalisella yhteenkuuluvuudella oli positiivinen tilastollisesti merkitsevä yhteys oppilaiden viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen koulun liikuntatunneilla (Soini 2006). Cuevasin ym. (2016) tutkimuksessa havaittiin pieniä positiivisia muutoksia viihtymisen osalta niillä oppilailla, jotka osallistuivat perustarpeiden tyydyttymistä tukeviin interventioihin. Pojat kokivat Soinin ym. (2007) sekä Soinin ym. (2004) tutkimuksissa liikuntatunnit hieman tyttöjä enemmän autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta tukeviksi.

#### **3.1.1 Motivaatiojatkumo**

Motivaatio ilmenee itsemääräämisteorian mukaan jatkumona, jonka toinen pää on amotivaatio eli motivaation puuttuminen ja toinen pää sisäinen motivaatio. Näiden motivaation tasojen välissä on neljä ulkoiseen motivaatioon liittyvää astetta: ulkoinen motivaatio, pakotettu säätely,



tunnistettu säätely ja integroitu säätely. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136) Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation totaalista puuttumista (Ryan & Deci 2017, 16; Vallerand 2001, 265). Koululiikunnalla voidaan joko edistää tai ehkäistä psykologisten perustarpeiden eli pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Jos psykologiset perustarpeet tyydyttyvät ja motivaatio on sisäistä, oppilas viihtyy yleensä liikuntatunnilla ja pystyy kehittämään itseään. Jos tarpeet eivät tyydyty, oppilas voi kokea toiminnan ulkoa ohjatuksi, jolloin itsemääräämisen ja sisäisen motivaation kokemuksia ei synny ja motivaatio toimintaa kohtaan voi laskea. (Liukkonen & Jaakkola 2007, 159)

Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation täydellistä puuttumista. Amotivaation käsitteellä tarkoitetaan motivaation ja aikomusten puutetta. Toisin sanoen se kuvaa henkilön passiivisuutta, tehottomuutta ja aloitekyvyttömyyttä. Amotivaatio voi johtua siitä, että ei usko pystyvänsä saavuttamaan jotain tavoitetta, käyttäytymisellä ei ole itselle merkitystä eikä toiminta ole kiinnostavaa tai yksilö kokee halua uhmata tai vastustaa jotakin. (Ryan & Deci 2017, 16) Toiminta on täysin ulkoapäin ohjattua (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136). Amotivaation on huomattu vähentävän viihtymistä ja lisäävän ahdistuneisuutta liikuntatunneilla (García-Gonzalez ym. 2019).

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla saavuttaakseen tai välttääkseen toiminnan välittömiä seurauksia, kuten palkkioita tai rangaistuksia. Kun ihminen toimii ulkoisten syiden vuoksi, käyttäytyminen on ulkoisesti motivoitunutta. Ulkoiselle motivaatiolle on tyypillistä, että motivaatiota ohjaa jokin ulkoinen tekijä, kuten palkkio, sosiaalinen hyväksyntä, arvostus tai rangaistuksen välttäminen. (Ryan & Deci 2017, 482) Ihminen joutuu sosiaalisessa ympäristössä toimiakseen omaksumaan arvoja, asenteita ja käyttäytymistä, joka ei ole välttämättä luonnollista tai sisäisesti motivoitunutta (Deci & Ryan 1985, 129). Pakotettu säätely sisältää ristiriitaisten impulssien hallintaa, kuten esimerkiksi päätöksen tehdä tai olla tekemättä jotain. Pakotettu säätely on toimintaa, johon osallistumiseen yksilöllä ei ole vaihtoehtoja, mutta se koetaan henkilökohtaisesti tärkeäksi. Tunnistettu säätely taas on enemmän henkilön omaan säätelyyn pohjautuvaa ja sisältää muun muassa positiivisia arvoja. Jos esimerkiksi lapsi siivoaa huoneensa siksi, että hän pitää siitä enemmän siistimpänä sen sijaan, että hän siivoaisi, koska on pakko, kyseessä on tunnistettu säätely. Viimeinen askel motivaation sisäistymisessä on integroitu säätely. Sillä tarkoitetaan, että käyttäytyminen koetaan jo osaksi persoonallisuutta ja tavoitteita, mutta toiminta on sellaista, että siihen ei voi olla osallistumatta. Tässä vaiheessa yksilö ymmärtää myös tekojensa

seuraukset. Prosessin loppuvaihe on sisäinen motivaatio. (Deci & Ryan 1985, 129–139; Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136–137)

Vallerandin ja Fortierin (1998) mukaan sisäinen motivaatio eroaa ulkoisesta motivaatiosta ainakin kolmella eri tavalla. Sisäisesti motivoituneelle toiminta ja sen tuottama nautinto itsessään luovat tarkoituksen osallistumiselle. Vastaavasti ulkoisesti motivoitunut ihminen osallistuu toimintaan siksi, että hän saa toiminnasta itselleen merkityksellistä hyötyä tai palkintoja. Sisäisestä motivaatiosta seuraa positiivisia tunnekokemuksia, kuten nautintoa, vapautta ja rentoutumista. Sisäisesti motivoituneet kokevat tehtävässään vain hieman paineita ja ovat hyvin keskittyneitä siihen, mitä tekevät. Ulkoisesti motivoituneilla paineet voivat kasvaa liian suuriksi, sillä motivaatiota ohjaavia ulkoisia tekijöitä, kuten sosiaalista hyväksyntää, ei pysty itse kontrolloimaan. Kolmas tekijä, joka erottaa sisäisen ja ulkoisen motivaation toisistaan, on palkintojen luonne. Sisäisesti motivoituneet tavoittelevat affektiivisiä palkintoja, kuten tunnekokemuksia. Ulkoisesti motivoituneiden tavoitteena on saavuttaa konkreettisia materiaan liittyviä palkintoja tai sosiaalisia palkintoja. Amotivoituneet ihmiset kokevat tehtävässään avuttomuutta, kontrolloimattomuutta, osaamattomuutta sekä tarkoituksettomuutta, mikä ilmenee toiminnassa tavoittelemattomuutena sekä apaattisuutena. (Vallerand 2001; Vallerand & Fortier 1998)

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan luonnollista taipumusta osallistua kiinnostuksen kohteiden mukaiseen toimintaan ja harjoittaa omia kykyjään – ja näin tekemällä haastaa itseään sopivan vaikeilla tehtävillä. Sisäisen motivaation ohjaama käyttäytyminen ilmenee aitona kiinnostuksena toimintaa kohtaan. Palkintona sisäisesti motivoituneesta toiminnasta ovat spontaanit tunteet sekä viihtyminen toiminnassa, jotka edistävät käyttäytymistä tavoitteen suuntaan. (Ryan & Deci 2017, 482; Deci & Ryan, 1985, 43) Tekemistä kohtaan sisäisesti motivoitunut ihminen kokee tyydytystä toimintaan osallistumisesta jo itsessään (Vallerand 2001, 263). Sisäinen motivaatio vahvistaa sellaisia käyttäytymismalleja ja psykologisia prosesseja, joista yksilö saa kokemuksia psykologisten perustarpeiden, kuten autonomian ja pätevyyden kokemusten tyydyttymisestä. Tarpeet eroavat hengissä säilymisen kannalta oleellisista vieteistä ja vaistosta siten, että ne eivät toimi syklisesti eivätkä perustu elimistön kudosten tarpeisiin. Sisäinen motivaatio toimii kuitenkin vuorovaikutuksessa viettien kanssa sekä vahvistamalla että vaimentamalla viettejä tai vaikuttamalla siihen, miten tarpeita tyydytetään. Tarpeet pätevyyden ja itsemääräämisen kokemuksille motivoivat ihmisiä hakeutumaan sopivan tasoisten haasteiden pariin, jotka eivät ole yksilön pätevyyteen nähden

helppoja eivätkä liian vaikeita. Kun tunteet tai vietit eivät ole läsnä toiminnassa, ihmiset hakeutuvat itseään kiinnostavan ja mielekkään toiminnan pariin, jossa saa käyttää luovuutta. (Deci & Ryan 1985) Oppilaan sisäinen motivaatio on tutkimusten mukaan yhteydessä viihtymiseen koululiikunnassa (Jaakkola ym. 2015; 2019; García-Gonzalez ym. 2019; Huhtiniemi ym. 2019). Osallistumisen ja viihtymisen kannalta sisäisellä motivaatiolla on suuri merkitys liikunnassa. Sisäinen motivaatio vaikuttaa myös osaltaan pitkäaikaisen liikuntaharrastuksen syntymiseen yhdessä motivaatioilmaston kanssa (Jaakkola ym. 2017).

Cuevas ym. (2016) tutkivat psykologisiin perustarpeisiin ja itsemääräämisteoriaan liittyvän intervention vaikutuksia oppilaiden (n=86) sisäiseen motivaatioon ja viihtymiseen liikuntatunneilla. Perustarpeiden tyydyttymistä tukevalla interventiolla oli positiivinen vaikutus interventoryhmän oppilaisiin ja etenkin sisäinen motivaatio kasvoi niillä oppilailla, jotka osallistuivat interventioon. Pieniä muutoksia havaittiin interventoryhmällä myös viihtymisen osalta. (Cuevas ym. 2016) Standagen ym. (2005) tutkimuksessa havaittiin, että psykologisten perustarpeiden tukemisella ja tyydyttymisellä oli positiivisia vaikutuksia yläkouluikäisten oppilaiden (n=950) sisäiseen motivaatioon ja pakotettuun säätelyyn ja negatiivisia vaikutuksia taas ulkoiseen säätelyyn sekä amotivaatioon. (Standage ym. 2005)

### **3.1.2 Autonomia**

Autonomialla tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia saada vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä (Liukkonen ym. 2007, 159). Autonomialla viitataan myös halukkuuteen ja tahtoon käyttäytyä tietyllä tavalla. Autonomian tarpeeseen liittyy ihmisen pyrkimys kokea mahdollisuuksia itsesäätelyyn ja toiminnan omistajuuteen. (Ryan & Deci 2017, 10–11). Toiminnan ohjaaminen sekä kontrollointi ulkopuolelta laskevat kiinnostusta tehtävää kohtaan (Deci & Ryan 2000; Liukkonen ym. 2007, 159).

Autonomiata voidaan tukea opetuksessa esimerkiksi oppilaiden ohjaamisen ja kannustamisen kautta korostaen yksilön omaehtoisuutta ja oma-aloitteisuutta opettajakeskeisyyden sijaan. Positiivista palautetta annetaan autonomiaa tukevassa oppimisympäristössä enemmänkin omasta kyvykkyydestä ja yrittämisestä kuin opettajan ohjeiden tottelemisestä tai opettajan miellyttämisestä. Perustelut liikuntatunnin tehtäville ovat tärkeitä, että oppilas osaisi paremmin hahmottaa toiminnan mielekkyyden tai järkevyyden pelkkien suorien käskyjen noudattamisen

sijaan. Autonomiataukeva opetus tarvitsee selkeän rakenteen ja yhdessä sovitut säännöt, jotta oppilaat voivat toteuttaa omaehtoisuutta turvallisesti liikuntatunneilla. (Polet ym. 2021)

Autonomiataukeva oppimisilmapiiri, joka mahdollistaa psykologisten perustarpeiden tyydyttämisen, on yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen (Ryan & Deci 2017, 373). Koetun autonomian on todettu lisäävän sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000; Goudas ym. 1994). Pérez-Gonzálezin ym. systemaattiseen katsaukseen sisällytettyjen tutkimusten mukaan autonomiataukeva liikunnanopetus lisäsi fyysistä aktiivisuutta ja osallistumilla tuntien aikana, vapaa-ajan liikunnan harrastamista sekä etenkin kohtuullisen tai rasittavan liikunnan määrää (Pérez-González ym. 2019). Huhtiniemen ym. (2019) tutkimuksen mukaan viidesluokkalaisilla oppilailla (n=260) autonomia oli suoraan yhteydessä viihtymiseen. Pojilla autonomia oli sisäisen säätelyn kautta epäsuorasti yhteydessä viihtymiseen. Tytöillä amotivaatio vaikutti vähentäen autonomian positiivisia vaikutuksia viihtymiseen. (Huhtiniemi ym. 2019)

### **3.1.3 Pätevyys**

Pätevyys tarkoittaa osaamisen, tehokkuuden sekä menestyksen kokemuksia suhteessa sosiaaliseen ympäristöön (Ryan & Deci 2017, 10–11 & 86), eli oppilaan kokemuksta omista kyvyistään vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Liukkonen ym. 2007, 160). Tämä tarkoittaa, että on mahdollisuuksia harjoitella, kehittää ja ilmaista omia kykyjään. Koettu pätevyys ennustaa sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2017, 11 & 86) Itsensä liikunnallisesti päteväksi kokeminen on tärkeää ja silloin myös jaksaa jatkaa liikuntaharrastusta (Lintunen 2007, 154). Oppilaan pätevyyden kokemuksia voidaan edistää osaamiseen liittyvän palautteen, erilaisten osaamisalueiden painottamisen tai sosiaalisen tuen tarjoamisen avulla. Palaute kannattaa kohdistaa edistymiseen, kehittämiseen ja osaamiseen, jolloin se tukee tehtäväsuuntautuneisuutta. (Fox, 1988) Kahdeksaluokkalaisilla (n=242) oppilailla havaittiin Huhtiniemen ym. tutkimuksessa poikien osalta pätevyyden kokemusten ja viihtymisen välisiä yhteyksiä (Huhtiniemi ym. 2019).

Jos ihminen ei osaa tai ymmärrä jotain eikä pysty kehittämään taitojaan, pätevyyden kokemusten tarve ei tyydyty. (Ryan & Deci 2017, 86). Pätevyyden kokemukset ovat osa minäkäsitystä, johon kuuluvat sosiaalinen, kognitiivinen ja fyysinen pätevyys (Lintunen 2007, 152; Lintunen 1999). Lintusen (2007) mukaan pätevyyden kokemusten taso vaihtelee

kouluiässä U-kirjaimen muotoisesti. Ensimmäisen kouluvuoden aikana lisääntyvä vertailu aiheuttaa pätevyiden kokemusten laskua, mutta tasaantuu 11 ikävuoteen mennessä. Juuri ennen koulun alkua lapset oppivat kyvyn asettaa asioita järjestykseen. Usein tämä tarkoittaa aluksi konkreettisten asioiden, kuten liikuntasuoritusten vertailua. Varhaisnuoruudessa kokemukset ovat kaikkein kielteisimpiä, sillä murrosiän muutokset heijastuvat myös minäkäsitykseen. Tällöin nuoret ovat erittäin haavoittuvia ja kielteisiä liikuntakokemuksia syntyy helposti. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi murrosiän muutokset kehossa, jotka yhdessä liikuntatuntien kehollisuuden kanssa saavat nuoren haavoittuvaan asemaan. Noin 14 ikävuodesta lähtien etenkin sellaisten nuorten kohdalla, jotka vertaavat kykyjään omiin aiempiin suorituksiin sen sijaan, että vertaisivat niitä muiden suorituksiin, pätevyiden kokemukset kääntyvät takaisin nousuun. (Lintunen 2007, 152–153).

### **3.1.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa kokemusta siitä, että kuuluu joukkoon. Ihminen tarvitsee selvitäkseen kokemuksia siitä, että muut välittävät ja huolehtivat hänestä sekä auttavat tarpeen tullen. Ihmisten tärkeä, synnynnäinen tavoite on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuulua joukkoon ja tuntea, että on muille merkityksellinen. (Ryan & Deci 2017, 11) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden katsotaan myös Maslow'n (1943) tarvehierarkiamallin mukaan olevan osa ihmisen perustarpeista (Maslow, 1943). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarve tyydyttyä, jos muut huomioivat yksilön ryhmässä, yksilölle osoitetaan ja hän pystyy itsekin osoittamaan hyväntahtoisuutta. Tällöin yhteyden kokeminen on molemminpuolista ja se lisää yhteenkuuluvuuden kokemuksia ryhmässä. (Ryan & Deci 2017, 11). Tyttöillä yhteenkuuluvuus oli sisäisen motivaation kautta yhteydessä viihtymiseen (Huhtiniemi ym. 2019).

Reisin ym. (2000) tutkimuksen mukaan merkkejä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta koululiikunnassa ovat keskustelu henkilökohtaisemmistakin asioista, osallistuminen asetettuihin tehtäviin, oppilaiden keskinäinen vapaa-ajan vietto yhdessä, ymmärretyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemukset, toiminnan mielekkyys ja viihtyvyys sekä etäännyttäminen, epävarmuuden ja itsekkyiden tunteiden välttäminen. (Reis ym. 2000)

### 3.2 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria on sosiaaliskognitiivinen teoria, jonka mukaan saavutustavoitteet ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja päätöksentekoa liittyen tavoitteen saavuttamiseen (Roberts 2012). Saavutuskäyttäytymistä sanotaan käyttäytymiseksi, jonka tavoitteena on osoittaa muille pätevyyttä (Nicholls 1984). Saavutuskäyttäytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat muun muassa yksilön arviot lopputuloksesta, onnistumisesta tai epäonnistumisesta sekä lähestymis- ja välttämiskäyttäytyminen (Roberts 2001, 6–7). Tavoitteet voivat vaihdella yksilöllisesti, mutta tavoite koetaan aina henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti merkitykselliseksi (Roberts 2001, 7).

Nichollsin (1984) tavoiteorientaatioteorian mukaan pätevyyttä voi osoittaa kahdella tavalla, joko tehtävä- tai minäsuuntautuneesti. Pätevyyden tasoa voidaan arvioida korkeaksi tai alhaiseksi yksilön oman suorituskyvyn tai tiedon perusteella, jolloin kyseessä on tehtäväsuuntautuneisuus. Tässä yhteydessä osaamisen kehittyminen suhteessa aiempiin suorituksiin osoittaa pätevyyttä. Pätevyyttä voidaan arvioida myös kykynä suhteessa muiden kykyihin, jolloin kyseessä on minäsuuntautuneisuus. Tässä yhteydessä kehittyminen, onnistuminen tai yrittäminen ei yksinään tarkoita korkeaa pätevyyden kokemusta. Pätevyyden osoittamiseksi on saavutettava enemmän kuin muut samalla ponnistelulla tai käytettävä vähemmän vaivaa kuin muut saman suorituskyvyn saavuttamiseksi. (Nicholls 1984)

Tehtäväsuuntautuneet oppilaat kokevat pätevyyden kokemuksia kehittyessään, parantaessaan osaamistaan, yrittäessään kovasti, tehdessään yhteistyötä muiden kanssa tai oppiessaan uusia taitoja. Tehtäväsuuntautuneet henkilöt näkevät oppimisen prosessina. (Ames 1992a, 162) Tehtäväsuuntautuneisuuden on todettu edistävän pätevyyden kokemusten syntymistä (Duda 1992, 58). Minäsuuntautuneet oppilaat taas saavuttavat pätevyyden kokemuksia voittamalla toiset, saavuttamalla normatiiviseen vertailuun perustuvassa arvioinnissa hyvän suorituksen tai suoriutumalla tehtävästä vähemmällä yrittämisellä kuin muut. (Roberts 2012; Liukkonen ym. 2007, 162; Roberts 2001, 15–17) Tällaiselle oppilaalle yrittäminen ei takaa pätevyyden kokemuksia, koska pätevyys syntyy vain kilpailun kautta. Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan kaikissa oppilaissa on piirteitä molemmista orientaatioista. Positiivisten liikuntakokemusten aikaansaamiseksi olisi tärkeää, että liikunnanopettaja ymmärtäisi näiden molempien orientaatioiden suhteen. (Liukkonen ym. 2007, 161–162). Liikunnanopettajalla on suuri vaikutus siihen, kumpi suuntautumistapa korostuu enemmän.

Tehtäväsuuntautuneisuutta voi lisätä korostamalla oppilaan henkilökohtaista edistymistä, oppimista, ponnistelua sekä autonomian ja yhteistyön merkitystä (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291)

#### 4 MOTIVAATIOILMASTO KOULULIIKUNNASSA

Motivaation kehittymistä on tutkittu viime vuosina sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta. Sosiaalis-kognitiivisen tutkimuksen pohjalta on syntynyt käsite *motivaatioilmasto* kuvaamaan toiminnan yksilöllistä ja kokemuksellista vuorovaikutusilmapiiriä oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin sekä sisäisen motivaation edistämisen näkökulmasta. (Liukkonen 2017, 51). Motivaatioilmastolla tarkoitetaan liikuntatunnin toiminnan psykologista, subjektiivisesti koettua ilmapiiriä sekä tilannesidonnaista ympäristöä, jotka ohjaavat tunnin ja toiminnan tavoitteita (Ames 1992; Liukkonen ym. 2007, 162; Nicholls, 1984). Motivaatioilmastossakin voi korostua minä- tai tehtäväsuuntautuneisuus (Liukkonen ym. 2007, 162). Amesin (1992b) mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden käsitteellä tarkoitetaan keskittymistä taitojen kehittymiseen ja siihen, että osallistuminen toimintaan on mielekästä. Minäsuuntautuneisuus puolestaan on sitä, että oppilas pyrkii suojelemaan kokemustaan omasta arvostaan ja pätevydestään. Tehtävät nähdään tällöin vain keinoina menestyä ja osoittaa omaa pätevyyttään. Nämä suuntaukset voivat nousta opetustilanteessa vallitsevista olosuhteista ja siirtyä ryhmän jäseneltä toiselle. (Ames 1992b, 328–329)

Etenkin yläkoulussa motivaatioilmastolla on merkittävä vaikutus koululiikuntaan osallistumiseen (Jaakkola ym. 2019). Motivaatioilmaston kokemisen on havaittu olevan yksilöllinen kokemus (Soini 2006). Kokemus motivaatioilmastosta riippuu muun muassa oppilaan tavoiteorientaatiosta, koetusta pätevydestä sekä sisäisestä motivaatiosta toimintaa kohtaan (Duda, 2001; Roberts, 2001). Kuitenkin tutkimuksista voidaan havaita, että oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston pääosin enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi (Jaakkola ym. 2019; Johnson ym. 2017; Ruokonen ym. 2014; Soini ym. 2007; Soini ym. 2004; Treasure & Roberts 2001).

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa voidaan havaita, että pojat arvioivat liikuntatunnit enemmän minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukeviksi (Johnson ym. 2017; Papaioannou & Kouli 1999; Ruokonen ym. 2014; Soini ym. 2007; Soini ym. 2004). Sen sijaan Kokkonen ym. (2009) tutkimuksessa pojat kokivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin tytöt (Kokkonen ym. 2009). Zachin ym. (2020) mukaan oppilaiden sukupuolella ei ollut yhteyttä motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kokemiseen.



Soinin väitöskirjassa (2006) liikuntaryhmän ja opettajan vaikutus viihtymiseen ja motivaatioilmastoon liittyviin mittareihin oli vähäistä, mutta vahvempaa tytöillä verrattuna poikiin. Poikien ryhmissä opettajan vaikutus oppilaiden viihtymiseen ja motivaatioilmaston suuntautumiseen oli vain vähäinen. Tyttöjen ryhmissä opettajalla oli vahvempi rooli viihtyvyyden ja motivaatioilmaston kokemisessa. (Soini 2006)

#### **4.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto**

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita kannustetaan uuden oppimiseen, yrittämiseen, kehittymiseen sekä sinnikkääseen harjoitteluun epäonnistumisista huolimatta. Autonomia ja yhdessä tekeminen korostuvat tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat osallistuvat päätöksentekoon, toimintaa eriytetään oppilaiden taitojen mukaan, opettaja painottaa virheiden olevan osa oppimista, yhteistyötä, omaa kehittymistä ja yrittämistä arvostetaan, ryhmät ovat heterogeenisiä, oppilaat osallistuvat arviointiprosessiin, palaute kohdistuu suorituksiin ja on yksityistä, oppilaat saavat asettaa itselleen tavoitteita, jokaisella oppilaalla on liikuntatunneilla tärkeä rooli ja ajankäyttö on joustavaa (Liukkonen ym. 2007, 168)

Jaakkola ja Digelidis (2007, 6–8) ovat katsauksessaan koonneet 14 liikuntatilanteiden motivaatioilmastoon liittyvää interventiota ja niiden keskeisimmät tulokset. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on ollut interventioissa yhteydessä viihtymiseen (Lloyd & Fox 1992; Theeboom ym. 1995; Treasure 1993). Interventioissa, joissa on pyritty tukemaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä, on havaittu positiivisia yhteyksiä muun muassa osallistujien tehtäväorientoitumiseen (Christodoulidis ym. 2001; Digelidis ym. 2003; Jaakkola 2002; Lloyd & Fox 1992; Morgan & Carpenter 2002; Papaioannou & Digelidis 1998; Weigand & Burton 2002) ja kokemuksiin motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuudesta (Christodoulidis ym. 2001; Digelidis ym. 2003; Papaioannou & Digelidis 1998; Papaioannou & Kouli 1999). Interventoryhmän osallistujien minäsuuntautuneisuus on laskenut interventioiden vaikutuksesta (Christodoulidis ym. 2001; Digelidis ym. 2003; Weigand & Burton 2002). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on interventioissa lisännyt osallistujien sisäistä motivaatiota (Jaakkola 2002; Lloyd & Fox 1992; Papaioannou & Digelidis 1998) sekä pätevyyden kokemuksia (De Knop & Weiss 1995; Marsh & Peart 1988; Weigand & Burton 2002). Tämän lisäksi tehtäväsuuntautuneen

motivaatioilmaston positiivisia yhteyksiä on havaittu muun muassa suhtautumiseen tehtäviä kohtaan (Christodoulidis ym. 2001; Digelidis ym. 2003; Morgan & Carpenter 2002; Papaioannou & Digelidis 1998), haastavampien tehtävien suorittamiseen (Solmon 1996; Treasure 1993), itseluottamukseen (Papaioannou & Kouli 1999), somaattisten ahdistuksen oireiden lievenemiseen (Papaioannou & Kouli 1999) sekä keskittymiseen (Papaioannou & Kouli 1999).

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikuntatunneilla edistää positiivisten kokemusten syntymistä ja viihtymistä. Kun opettaja varmistaa, että toiminnan motivaatioilmastossa on enemmän piirteitä tehtävä- kuin minäsuuntautuneisuudesta, useampi oppilas pystyy kokemaan myönteisiä elämyksiä ja onnistumisia liikunnasta. (Liukkonen ym. 2007) Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja runsas sosiaalinen yhteenkuuluvuus selittivät Ruokosen ym. (2014) tutkimuksessa (n=382) liikuntatuntien psykologisen turvallisuuden vaihtelua kaikkein eniten sekä tytöillä että pojilla.

Kokkosen ym. (2009) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden (n=775) liikuntatunneilla kokema motivaatioilmasto ja koherenssin tunne olivat yhteydessä heidän fyysisen pätevyyden kokemuksiinsa. Koherenssilla tarkoitetaan, että ihminen luottaa ympäristön ärsykkeiden jäsentyneisyyteen ja johdonmukaisuuteen, mahdollisuuksiin vaikuttaa ympäristöön turvautumalla voimavaroihin sekä pitää vaativiakin ympäristön tapahtumia kiinnostavina, tarkoituksellisina ja mielekkäinä haasteina. Koherenssin tunne määriteltiin tutkimuksessa kolmeen summamuuttajaan: ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisesti yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen sekä kaikkiin kolmeen koherenssin osa-alueeseen. (Kokkonen ym. 2009)

## **4.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto**

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kilpailevat toistensa kanssa suoritustilanteissa ja heille onnistuminen muita paremmin on tärkeää. Suorituksia verrataan muihin oppilaisiin tai normatiivisiin kriteereihin. Virheiden ja epäonnistumisten välttäminen on hyvin tyypillistä minäsuuntautuneelle motivaatioilmastolle. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291–292)

Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnuspiirteitä ovat Liukkosen ym. (2007) mukaan päätöksenteko ilman oppilaiden näkemysten kuuntelemista, eriyttämisen laiminlyönti, virheistä rankaiseminen, sosiaalisen vertailun ja kilpailun arvostaminen, homogeeniset ryhmittelyperusteet, opettajan toimiminen arvioijana, palautteen kohdistuminen persoonaan ja arvoihin, julkinen palaute, opettajan asettamat tavoitteet toiminnalle, ainoastaan ryhmän parhaiden oleminen tärkeässä roolissa sekä kontrolloitu ajankäyttö (Liukkonen ym. 2007, 168).

Se, että minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmän jäsenet vertailevat itseään toisiinsa, vaikuttaa ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin. Virheiden välttäminen ja kilpailullisuus vievät oppilaiden kiinnostusta pois yhdessä tekemisestä. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 292) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävissä menestyminen ja paremmuus muihin nähden ovat merkittävässä asemassa. Tämä saattaa luoda ilmapiirin, jossa vertaillaan itseä muihin oppilaisiin. Oppilaat eivät tee tällöin enää yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi, mikä voi aiheuttaa erkaantumista tai vieraantumista muista oppilaista. He eivät myöskään enää luo keskenään sosiaalisia suhteita. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston vaikutukset käyttäytymiseen riippuvat kuitenkin myös oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuten todellisesta fyysisestä pätevyydestä. (García-Gonzalez ym. 2019) Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei aina suoraan vaikuta viihtymiseen, mutta sillä voi olla pitkäkestoinen vaikutus oppilaan liikuntamotivaation heikkenemiseen (Jaakkola ym. 2019). Oppilaiden huoli epäonnistumisista tai virheistä oli Adan ym. (2019) tutkimuksessa yhteydessä negatiiviseen itsepuheeseen. Minäsuuntautunut ilmasto lisäsi oppilaan huolta virheistä ja ilmeni esimerkiksi väsymyksenä tunneilla. (Ada ym. 2019)

Deliligkan ym. (2020) mukaan motivaatioilmasto koettiin alakoulussa minäsuuntautuneemmaksi kuin yläkoulussa tai lukioissa. Tämä saattaa johtua muun muassa perinteisistä kilpailullisista peleistä ja leikeistä, joita alakoulujen liikuntatunnit usein sisältävät. Kilpailullisuus saattaa näyttäytyä oppilaille tällöin kilpailusuuntautuneena motivaatioilmastona. (Deliligka ym. 2020).

### **4.3 Motivaatioilmastoon vaikuttaminen**

Liikunnanopettajan pedagogisilla ratkaisuilla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi motivaatioilmasto muodostuu (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 292). Jaakkolan ja Digelidisin

(2007) mukaan interventioiden tuloksista voidaan todeta, että opettaja voi muokata motivaatioilmastoa ja tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntymisellä voidaan saavuttaa kognitiivisia, tunteisiin liittyviä ja käyttäytymiseen liittyviä tuloksia (Jaakkola & Digelidis 2007, 8). Psykologisten perustarpeiden tyydyttämiseksi ei riitä, että opettaja yrittää välttää minäsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä, vaan opettajan pitäisi aktiivisesti tukea tehtäväsuuntautuneisuutta (García-Gonzalez ym. 2019). Zachin ym. (2020) 7. luokkalaisiin oppilaisiin (n=121) keskittyvän tutkimuksen mukaan opettajan käyttämä ohjeidenantotyyli ei kuitenkaan ollut yhteydessä motivaatioilmaston tehtävä- tai minäsuuntautuneisuuteen. Ohjeidenantotyyllillä (suora tai yhteistyöhön perustuva) ei ollut tutkimuksessa merkitystä motivaatioilmaston kokemisessa tehtävä- tai minäsuuntautuneeksi (Zach ym. 2020).

Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa oppilaan liikuntamotivaatioon, mutta sosiaalista ilmapiiriä ja motivaatioilmastoa muokkaamalla hän voi edistää sisäisen motivaation syntymistä (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 293). Epstein (1989) on kehittänyt TARGET-mallin kuvaamaan motivaatioilmaston minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden piirteitä. Mallin avulla voidaan tukea tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä erilaisten didaktisten keinojen kautta. TARGET-mallin nimi on peräisin sen osa-alueiden alkukirjaimista. T viittaa sanaan ”task” eli tehtävään, A sanaan ”authority” eli opettajan auktoriteettiin tai päätösvaltaan, R sanaan ”recognition” eli palautteen tai tunnustuksen antamiseen, G sanaan ”grouping” eli oppilaiden ryhmittelyperusteisiin, E sanaan ”evaluation” eli toiminnan arviointiin ja T sanaan ”time” eli ajankäyttöön. (Epstein 1989) TARGET-malli ohjeistaa kiinnittämään huomiota ympäristön erityispiirteisiin, jotka vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen. Siksi sitä pidetään hyödyllisenä työkaluna yritettäessä vaikuttaa motivaatioilmastoon. (Braithwaite ym. 2011)

Motivaatioilmastoon vaikuttamiseen tähtäviä interventioita on koottu Braithwaiten ym. (2011) meta-analyysiin. Meta-analyysiin valituissa interventioissa käytettiin tavoiteorientaatioteorian viitekehystä tai TARGET-mallia (Epstein 1989). Tutkimuksessa selvitettiin kouluissa TARGET-mallin vaikutuksia oppilaiden affektiivisiin, käyttäytymiseen liittyviin ja kognitiivisiin tuloksiin. Meta-analyysi koostui 22 tutkimuksesta ja sisälsi 4932 osallistujaa. Meta-analyysin tuloksista voitiin havaita interventioiden positiivisia vaikutuksia niille ryhmille, joissa havaittiin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä ja negatiivisia vaikutuksia minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa toimiville ryhmille. Meta-analyysin tulokset olivat yhdenmukaisia tavoiteorientaatioteoriaan liittyvän kirjallisuuden kanssa (Ames 1992b & Ames 1992c). Negatiiviset seuraukset, kuten ahdistuneisuus, ikävystyminen, kilpailu, minäorientaatio

ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston käsitykset, olivat suurimmat kontrolliryhmissä tai minäsuuntautuneelle motivaatioilmastolle altistuneilla ryhmillä. Positiivisia tuloksia, joita koettiin tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, olivat muun muassa positiivinen asenne, viihtyminen, sitoutuminen, nautinto, pätevyys ja luottamus, käsitykset motivaatioilmastosta sekä käsitykset ponnisteluista ja tehtäviin suuntautumisesta. Meta-analyysin mukaan suurimpia positiivisia vaikutuksia havaittiin interventioissa asenteen, terveyden ja kunnon sekä taitojen osalta. Tutkimuksissa suurimpia negatiivisia vaikutuksia havaittiin tylsyyden, ahdistuksen ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston osalta. Kognitiivisia tuloksia oli havaittu tutkimuksissa ja ne sisälsivät muun muassa interventioiden vaikutuksia opiskelijoiden pätevyyden kokemuksiin, minäsuuntautuneisuuteen, minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja tehtäväorientaatioon. Haluttuja vaikutuksia tutkimuksissa olivat pieni vaikutus sitoutumiseen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ryhmissä, itseluottamukseen, oppimisstrategioihin, käsityksiin motivaatioilmastosta sekä oppilaiden tehtäväorientaatioon. (Braithwaite ym. 2011)

Samassa meta-analyysissä on useiden tutkimusten pohjalta havaittu, että motivaatioilmasto koetaan tehtäväsuuntautuneemmaksi todennäköisemmin silloin, kun tehtävät ovat haastavia, osallistujat saavat vaikuttaa toimintaan, toiminnasta saa yksilöllistä palautetta, tehtäviä suoritetaan pätevyydeltään eri tasoisten henkilöiden kanssa yhdessä, henkilökohtaisesta kehittymisestä saa positiivista arviointia ja palautetta ja tehtävien suorittamisessa sekä niiden tahdissa on vaihtelua. Sen sijaan minäsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä koetaan, kun opettajat tai valmentajat järjestävät toistuvia ja yksipuolisia tehtäviä, kontrolloivat päätöksentekoa, antavat palautetta julkisesti, ryhmittelevät oppilaat pätevyyden tai osaamisen mukaan, kehuvat ja palkitsevat vain taitavia oppilaita eivätkä anna hitaammille oppilaille lisääaikaa taitojen oppimiseen. (Braithwaite ym. 2011)

Liukkosen ja Jaakkolan (2017b) mukaan tehtävien eriyttäminen taitotasolle sopivaksi lisää oppilaiden pätevyyden kokemuksia. Tämän lisäksi opettajan demokraattiset toimintatavat ja oppilaiden osallistaminen tunteihin vaikuttamiseen on tärkeää motivaation ja viihtymisen kannalta. Demokraattiseen toimintaan liittyy muun muassa oppilaiden osallistaminen arviointiin, suunnitteluun sekä tuntien toteutukseen. Palautteen on hyvä olla yksityistä ja pääosin positiivista ja keskittyä harjoitteluun, yrittämiseen ja yhteistyöhön. Julkinen palaute (sekä positiivinen että negatiivinen) tai palaute pelkkiin normatiivisiin kriteereihin perustuen johtaa helposti sosiaaliseen vertailuun ja sen kautta minäsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymiseen. Ryhmittelyn on sosiaalisen vertailun ehkäisemiseksi tärkeää olla heterogeenistä

riippumatta taidoista, sukupuolesta tai oppilaiden koosta. Yhteistoiminnallisuus lisää yhteistyötä ja ryhmän kiinteyttä. Arvioinnin tulisi kohdistua henkilökohtaiseen kehittymiseen, parhaansa yrittämiseen, edistymiseen sekä yhteistyötaitoihin. Persoonallisuuden arvostelu, moittiminen ja omien valintojen kunnioittamisen laiminlyönti heikentävät viihtymistä ja siksi niitä ei tulisi käyttää arviointikriteereinä. Opettajan virheisiin suhtautuminen osana oppimista on tärkeää, että oppilaat uskaltavat myös epäonnistua. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ajankäyttö tehtävien osalta on joustavampaa ja kaikki saavat käyttää tehtävään yksilöllisesti tarvitsemansa ajan. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 294–297)

## 5 KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTON JA VIIHTYMISEN YHTEYS

### 5.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja viihtyminen

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että liikuntatuntien tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus korreloivat positiivisesti oppilaiden viihtymisen kanssa eri ikäisillä peruskoulun oppilailla (Braithwaite ym. 2011; Jaakkola ym. 2019; Johnson ym. 2017; Lloyd & Fox 1992; Soini ym. 2007; Soini 2006; Soini ym. 2004; Theeboom ym. 1995; Treasure 1993). Liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on yhteys psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen, joka taas korreloi positiivisesti oppilaiden viihtymisen kanssa (Jaakkola ym. 2019; García-Gonzalez ym. 2019; Jaakkola ym. 2015; Soini 2006). Adan ym. (2019) tutkimuksen mukaan oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus lisää positiivista itsepuhetta, joka puolestaan vaikuttaa viihtymiseen liikuntatunneilla (Ada 2019). Koettu tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat tutkimuksen mukaan tärkeitä tekijöitä viihtymisen ja aktiivisuuden taustalla. Itsevertailua, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevassa ilmastossa oppilas viihtyy, mikä saa hänet olemaan fyysisesti aktiivinen liikuntatunneilla. (Soini 2006) Motivaatioilmasto ja oppilaiden tavoiteorientaatio selittivät Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksessa 34 % ja 32 % viihtyvyyden vaihtelusta ja 16 % sekä 18 % ahdistuneisuuden vaihtelusta erilaisen pätevyyden kokemuksen omaavilla oppilailla (Jaakkola ym. 2019). Jaakkolan ym. (2015) tutkimuksessa tärkeitä tekijöitä viihtymisen taustalla olivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuus sekä kokemukset yhteenkuuluvuudesta. Niissä ryhmissä, joissa näitä tekijöitä koettiin eniten, oppilaat viihtyivät paremmin verrattuna muihin interventioryhmiin. (Jaakkola ym. 2015)

Oppilaan liikuntanumero ei vaikuttanut siihen, että motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuudella oli yhteys viihtymiseen. Puolestaan ne oppilaat, joilla oli alhaisempi liikuntanumero, viihtyivät keskimääräistä paremmin, jos motivaatioilmasto oli tehtäväsuuntautunut. (Soini 2006) Sekä heikon että vahvan koetun pätevyyden omaavilla oppilailla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisesti yhteydessä viihtymiseen ja vähensi ahdistuneisuuden kokemuksia. Oppilaan pätevyyden kokemukset korreloivat positiivisesti viihtymisen kanssa. (Jaakkola ym. 2019)

## 5.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ja viihtyminen

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa psykologiset perustarpeet eivät tyydyttyneet, mistä seurasi amotivaatiota sekä tylsistymistä (García-Gonzalez ym. 2019; Jaakkola ym. 2015). Jaakkolan ym. (2015) tutkimuksessa vähiten viihtymistä havaittiin siinä ryhmässä, jossa koettiin vähän autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta sekä piirteitä motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudesta (Jaakkola ym. 2015). Soini ym. (2007) havaitsivat tyttöjen osalta minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ja viihtymisellä myös alhaisen positiivisen yhteyden (Soini ym. 2007). Tyttöillä minäsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi negatiivisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa (Soini ym. 2007; Soini ym. 2004).

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi negatiivisesti viihtymisen kanssa (Johnson ym. 2017; Soini 2006). Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto, amotivaatio sekä ulkoinen säätely korreloivat Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksen mukaan negatiivisesti viihtymisen kanssa ja positiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ja ahdistuneisuuden kokemuksella havaittiin positiivinen korrelaatio. Ahdistuneisuuden kokemus puolestaan vähensi viihtymisen, sisäisen motivaation, psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen, tehtäväsuuntautuneisuuden sekä koetun pätevyyden kokemuksia ja lisäsi amotivaatiota. (Jaakkola ym. 2019) Soinin väitöskirjassa (2006) minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ja viihtymisellä oli negatiivinen korrelaatio. Jopa niillä oppilailta, joilla oli hyvä liikuntanumero, minäsuuntautuneisuus oli yhteydessä alhaisempaan viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen. Vastaavasti, kun oppilaat kokivat minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa voimakkaammaksi, viihtyminen ja aktiivisuus olivat alle keskiarvon. (Soini 2006)



## 6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa käyttämäni motivaatioilmastotutkimusten pohjalta voidaan todeta, että motivaatio sekä motivaatioilmasto kytkeytyvät läheisesti liikuntatunneilla viihtymiseen (Jaakkola ym. 2019; Johnson ym. 2017; Braithwaite ym. 2011; Soini ym. 2007; Soini 2006; Soini ym. 2004). Tutkimustulosten valossa on erittäin tärkeää, että liikunnanopettajalla on olemassa keinoja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemiseen. Kun oppilaat viihtyvät ja saavat positiivisia elämyksiä liikuntatunneilla, on todennäköisempää, että he omaksuvat liikunnallisen elämäntavan. Lasten ja nuorten vähäinen liikkuminen on erittäin huolestuttavaa ja liikuntatuntien viihtyvyyden lisääminen saattaa olla yksi keino opettajana vaikuttaa liikkumisen edistämiseen myös vapaa-ajalla.

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto on taas yhteydessä perustarpeiden tyydyttymättömyyteen ja sitä kautta tylsistymiseen, amotivaatioon ja viihtymättömyyteen (García-Gonzalez ym. 2019; Jaakkola ym. 2015). Motivaatioilmaston minäsuuntautuneisuudella havaittiin olevan yhteys jopa oppilaiden ahdistuneisuuteen (Jaakkola ym. 2019). Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä kannattaisi siis välttää liikunnanopetuksessa.

Jaakkola ym. (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että psykologisten perustarpeiden tyydyttymisellä on suuri merkitys viihtymisen kannalta (Jaakkola ym. 2015). García-Gonzalez ym. (2019) taas totesivat, että psykologisten perustarpeiden tyydyttämiseksi ei riitä, että opettaja yrittää välttää minäsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä, vaan opettajan tulisi aktiivisesti tukea tehtäväsuuntautuneisuutta (García-Gonzalez ym. 2019; Braithwaite ym. 2011). Tehtäväsuuntautuneisuuden ja psykologisten perustarpeiden tukeminen onnistuu muun muassa Epsteinin kehittämän TARGET-mallin avulla (Braithwaite ym. 2011; Epstein 1989). Psykologiset perustarpeet kytkeytyvät näin yhteen motivaatioilmaston kanssa ja onkin erityisen tärkeää, että liikunnanopettaja pyrkii tukemaan autonomian, pätevyyden sekä yhteenkuuluvuuden kokemuksia käyttäen TARGET-mallia opetuksessaan. Psykologiset perustarpeet ilmenevät tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa usein automaattisesti ja tällöin oppilaat viihtyvät paremmin sekä ovat fyysisesti aktiivisempia.

Standage ja Treasure (2002) totesivat itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1985) sekä tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1984) soveltuvan lasten ja nuorten motivaatiotutkimukseen (Standage & Treasure 2002). Käytin useiden motivaatioilmastoon liittyvien tutkimusten tavoin

tutkielmassani näitä teoreettisia viitekehyksiä ja ne kytkeytyivät motivaatioilmastoon psykologisten perustarpeiden sekä oppilaan tavoiteorientaation kautta.

Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoria sekä muun muassa Cury'n ym. (1996), Standagen ym. (2005) ja Lonsdalen ym. (2009) tutkimukset tukevat ajatusta siitä, että psykologisilla perustarpeilla on yhteys sisäiseen motivaatioon sekä viihtymiseen (Lonsdale ym. 2009; Standage ym. 2005; Cury ym. 1996). Csikszentmihalyin flow-tilan käsitteen (1975) mukaan viihtymisen kokemuksilla on kahdeksan pääpiirrettä (Csikszentmihalyi 1975; Csikszentmihalyi 1990, 49). Näistä viihtymisen ja flow-tilan kokemuksen mahdollistavista tekijöistä muun muassa omalle taitotasolle sopivat tehtävät, selkeät tavoitteet, palautteen saaminen ja itsetunnon kohoaminen ovat suoraan yhteydessä TARGET-mallin osatekijöihin. Koska tutkimusnäyttöä perustarpeiden tukemisesta on paljon, olisi tarpeellista tutkia konkreettisia keinoja opettajana tukea niiden tyydyttymistä. Tutkimusten ja teorioiden perusteella psykologiset perustarpeet ovat suuressa roolissa viihtymisen kannalta, mutta tulevana liikunnanopettajanakin haluaisin tietää vielä tarkemmin, että millä konkreettisilla keinoilla niitä voidaan tukea.

Tutkimuksissa pojat kokivat motivaatioilmaston usein minäsuuntautuneemmaksi kuin tytöt (Johnson ym. 2017; Ruokonen ym. 2014; Soini ym. 2007; Soini ym. 2004). Kokkosen ym. (2009) tutkimuksessa pojat kokivat motivaatioilmaston tyttöjä tehtäväsuuntautuneemmaksi ja Zachin ym. (2020) tutkimuksessa sukupuoli ei ollut merkitystä motivaatioilmaston kokemiseen. Ruokonen ym. (2014) pohtivat tutkimuksessaan, että poikien liikuntatunneilla painotetaan useammin kilpailullisuutta ja se voisi selittää motivaatioilmaston kokemista minäsuuntautuneemmaksi. Olisi mielenkiintoista tutkia motivaatioilmaston kokemista seka- ja erillisryhmissä ja tekijöitä poikien kilpailullisuuden taustalla. Olisi kiinnostavaa tietää, vaikuttaako seka- tai erillisryhmissä liikkuminen motivaatioilmaston kokemiseen. Ruokosen ym. (2014) mukaan tätä on jonkin verran tutkittu ja pohdittu, että se voisi selittää sukupuolieroja motivaatioilmaston kokemisessa.

Tutkimustuloksiin voi vaikuttaa se, että ne ovat tehty tavallisissa koululuokissa. Olisi mielenkiintoista tutkia motivaatioilmaston kokemista liikuntaluokkalaisten oppilaiden keskuudessa ja verrata tuloksia tavalliseen koululuokkaan. Liikunta- tai urheilupainotteisella luokalla oppilaat saattavat mahdollisesti olla kilpailullisempia luonteeltaan. Olisi mielenkiintoista myös selvittää tutkimusten avulla pedagogisia keinoja siihen, miten todella kilpailuhenkistä oppilasta voisi motivoida liikkumaan tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, jossa kilpailutilanteita ei ole.

Käyttämäni tutkimukset olivat sekä laadullisia että määrällisiä. Määrällisillä tutkimusmenetelmillä ja tilastollisilla analyyseilla saatiin tietoa muun muassa motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja viihtymisen välisistä korrelaatioista. Laadulliset tutkimukset, kuten Domvillen ym. tutkimus viihtymisestä, tarjosivat merkittävää aineistoa oppilaiden kokemuksista liikuntatunneilla viihtymisestä. Työssä käyttämilleni määrällisillä tutkimuksilla on saatu havaittua tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä muuttujien välillä, kun taas laadulliset keskittyivät oppilaiden ja opettajien subjektiivisiin kokemuksiin liikuntatunneista. Kaikki tutkimukset, joita olen käyttänyt tässä työssä, ovat vertaisarvioituja, mikä lisää niiden luotettavuutta. Braithwaiten ym. meta-analyysin aineisto oli niin suuri (n=4392), että siitä on mahdollista otoskoonkin puolesta saada luotettavaa tietoa laajasti yksittäisistä eri tutkimuksista. Sen sijaan Cuevasin ym. tutkimuksessa otos oli 86 oppilasta ja Domvillen ym. tutkimuksessa 47 oppilasta. Otos on suhteellisen pieni, mutta toisaalta laadullisilla menetelmillä näistäkin tutkimuksista tutkijat olivat löytäneet teemoittelemalla yhteyksiä vastausten välillä. Muissa tutkimuksissa, joita käytin työssäni, otoskoko oli noin 100–800 oppilasta. TARGET-mallia koskeva Braithwaiten ym. (2011) meta-analyysi sisälsi laajan aineiston interventioista, joissa motivaatioilmastoon oli pyritty vaikuttamaan TARGET-mallilla – ja onnistuttukin siinä. Meta-analyysin mukaan tarvitaan vielä lisää tutkimuksia aiheesta, jotta saataisiin tarkempi arvio interventioiden vaikutusten suuruudesta kaikkien kognitiivisten tulosten osalta (Braithwaite ym. 2011).

Tämän tutkielman perusteella liikunnanopettajan kannattaa tukea tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä soveltaen Epsteinin (1989) TARGET-mallia, kuten Braithwaiten ym. meta-analyysissäkin todettiin. Toinen tärkeä ja huomionarvoinen asia liikunnanopettajan kannalta on laaja tutkimusnäyttö siitä, että psykologisten perustarpeiden tukeminen liikunnanopetuksessa edistää oppilaiden sisäistä motivaatiota ja sen kautta viihtymistä (Pérez-Gonzalez ym. 2019; Jaakkola ym. 2019; Ryan & Deci 2017; Cuevas ym. 2016; Jaakkola ym. 2015; Lonsdale ym. 2009; Standage ym. 2005; Deci & Ryan 1985). TARGET-malli ja psykologisten perustarpeiden tukeminen kulkevat tutkielman perusteella käsi kädessä, sillä tehtäväsuuntautuneessa motivaatiossa psykologiset perustarpeetkin usein toteutuvat. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa perustarpeiden tyydyttyminen on vähäisempää. TARGET-mallia on Ruokosen ym. (2014) mukaan sovellettu paljon motivaatioilmaston osalta, mutta liikuntatuntien psykologisen turvallisuuden edistämässä

aika vähän (Ruokonen ym. 2014). Tässä olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimusaukko TARGET-mallin osalta.

Kaiken kaikkiaan tutkielma tarjosi paljon näkökulmia oppilaiden viihtymisen edistämiseen koululiikunnassa. Merkittävimmät tekijät oppilaiden liikuntatunneilla viihtymisen taustalla olivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuus sekä psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen liikuntatunneilla. Suomalainen koulujärjestelmä perustuu pitkälti normatiivisen vertailuun. Voisikohan tehtäväsuuntautuneisuuden ilmapiiri, oman osaamisen kehittämiseen tähtäävä opetus ja viihtyminen toimia muissakin aineissa edistää oppilaan pätevyyden kokemuksia ja oppimisen iloa?

## LÄHTEET

- Ada, E. N., Comoutos, N., Karamitrou, A., & Kazak, Z. (2019). Relationships between dispositional flow, motivational climate, and self-talk in physical education classes. *Physical Educator*, 76(2), 357-384.
- Ames, C. (1992a). Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161-176.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. Teoksessa S. Schunk & J. Meece (toim.) *Student Perceptions in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 328-343.
- Ames, C. (1992c). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Bai, Y., Allums-Featherston, K., Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., & Candelaria, N. (2018). Evaluation of Youth Enjoyment Toward Physical Activity and Sedentary Behavior. *Pediatric Exercise Science* 30(2), 273–80.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Christoulidis, T., Papaioannou, A & Digelidis, N. (2001) Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Physical Education*, 19, 302-312.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). Enjoyment and the quality of life. Teoksessa M, Csikzentmihalyi (toim.) *Flow – the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publishers, 43-70.
- Cuevas, R., García-López, L.M. & Serra-Olivares, J. (2016) Sport education model and self-determination theory: an intervention in secondary school children. *Kinesiology* 48(1) 30–38.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Sarrazin, P., Durand, M., & Goudas, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-315.

- Deliligka, S., Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2020) Motivational Climate in the Physical Education Context Through the Perspective of Teachers and Students. *Physical Educator* 77(1), 78-109.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology* 13. Academic Press, 39-80.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and exercise*, 4(3), 195-210.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D. & Fisher Graves L. E. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: a qualitative investigation. *Physical Education And Sport Pedagogy* 24(3), 207–219.
- Duda, J. L. (1992) Motivation in sport settings: a goal perspective approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57-92.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames and R. Ames (toim.) *Research on motivation in education* (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40(3), 230-246.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A, Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 24(4), 344–58.
- Garcia Bengoechea, E., Sabiston, C. M., Ahmed, R., & Farnous, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: The role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 7-16.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. (2011). Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset*. Opetushallitus: Tampereen Yliopistopaino Oy, 249–257.

- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish Physical Education Students. *Journal of sports science and medicine* 18, 239-247.
- Izard C. 1977. *Human Emotions*. Springer, Boston, MA. 189–210.
- Jaakkola, T. Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. (2019). Enjoyment and anxiety in Finnish physical education - achievement goals and self-determination perspectives, *Journal of Physical Education & Sport*, 19(3), 1619–1629.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290.
- Jaakkola, T., Wang, C. K., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of sports science & medicine* 14(3), 477–483.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. (2007). Establishing a Positive Motivational Climate in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-17.
- Johnson, C. E., Heather E. E., Lindsay K., & Aaron B. (2017). Student Perceived Motivational Climate, Enjoyment, and Physical Activity in Middle School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 36(4), 398–408.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. (2009). Yhdeksäsluokkalaisten koululaisten raporttoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyuden selittäjinä. *Liikunta & Tiede* 46(1) 45–50.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki, WSOY, 152-156.
- Lintunen, T. (1999). Development of self-perceptions during the school years. Teoksessa: Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler. (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 115-134.
- Liukkonen, J. (2017). *Psykykinen vahvuus – Mielen taitojen harjoituskirja*. Jyväskylä, PS-kustannus. 30–58.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017a). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä, PS-kustannus, 130–146.

- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston tukeminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä, PS-kustannus, 290–303.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki, WSOY, 157–170.
- Lloyd, J., & Fox, K. R. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S., & Sum, R. K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive medicine*, 48(1), 69-73.
- Maehr, L.M. & Meyer, H.L. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review* 9(4), 371-403.
- Marsh, H. W., & Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(4).
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In *Proceedings of the 2nd international congress of sports psychology*, 131-133. Trikala: Greek Society of Sport Psychology.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 51-71.
- Pérez-González, A., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia J. A, ja Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. / Revisión sistemática del apoyo a la autonomía en educación física. *Apunts: Educació Física i Esports* 138, 51–61.



- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 11.2.2022. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/>
- Polet, J., Laukkanen, A. & Lintunen, T. (2021). Autonomiava tukeva liikunnanopetus. *Liikunta & Tiede* 58(4), 38–41.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A Longitudinal Study of Children's Enjoyment of Physical Education, *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L, Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.
- Roberts, G.C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we now? Teoksessa G.C. Roberts & D.C. Treasure (toim.) *Advances in motivation in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 59-90.
- Rowland, T.W., & Freedson, P.S. (1994). Physical Activity, Fitness, and Health in Children: A Close Look. *Pediatrics*, 93, 669–672.
- Ruokonen J., Kokkonen M., Kokkonen J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatio- ilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Ryan R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. 3-26, 80-101, 481-507.
- Scanlan, T. & Simons, J. (1992). The construct of sport enjoyment. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-216.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of educational psychology*, 88(4), 731.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of educational psychology*, 72(1), 87-103.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75(3), 411–433.

- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T. (2004). Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi – koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta & Tiede* 41(6), 58–63.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E., Rantanen, P. (2007). Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta ja Tiede* 44(1), 45–51.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2021). Kouluterveyskysely. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyntulokset> Viitattu 21.2.2022
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 17(3), 294-311.
- Treasure, D. C. & Robert, G. C. (2001). Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72, 165-175.
- Treasure, D. C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263-320.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. N. (1998). Measures of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and Critique. Teoksessa J. L. Duda (toim.) *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology. 81-101.
- Wallhead, T.L., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Weigand, D., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- Zach, S., Cohen, R. & Arnon, M. (2020). Motivational Climate in Physical Education Classes: Is It Really Determined by the Instructional Model? *Physical Educator* 77(2), 426-446.