

**VASTAVALMISTUNEIDEN LIKUNNANOPETTAJEN VALMIUDET TUKEA
PSYKOLOGISIA PERUSTARPEITA JA TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUTTA
MOTIVAATIOILMASTOA**

Ilmari Aarela ja Reeta Eronen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2022

TIIVISTELMÄ

Aarela, I. & Eronen, R. 2022. Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiudet tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 71 s., 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tavoitteena oli myös avata liikunnanopettajakoulutuksen merkitystä näiden tekijöiden kehittymisessä ja nostaa esiin aiheeseen liittyviä asioita, joihin koulutuksessa tulisi panostaa enemmän. Pyrkimyksenä oli myös tuoda esiin vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia omien valmiuksien tasosta suhteessa koulumaailman vaatimuksiin. Tutkimuksen uutuusarvo on suuri, koska vastaavanlaista tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Tutkimuksen kohteena olivat ensisijaisesti Liito Ry:n jäsenistä koostuvat vastavalmistuneet liikunnanopettajat, joilla oli 1–5 vuoden kokemus liikunnan opettamisesta. Heitä verrattiin 6–20 ja yli 20 vuotta työskennelleiden liikunnanopettajien ryhmiin. Lisäksi tarkastelimme kaikkia kyselyyn vastanneita liikunnanopettajia selvittäessä opetusryhmän koon ja opetettavan kouluasteen vaikutusta motivaation tukemiseen liikuntatunneilla.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 1985) ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989). Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin menetelmin ja keräsimme aineiston sähköisellä kyselylomakkeella. Aineiston analyysissä hyödynsimme faktorianalyysiiä, Cronbachin Alfa:a, riippumattomien otosten T-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysiiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla on hyvät valmiudet tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Liikunnanopettajakoulutuksella on ollut suuri vaikutus vastavalmistuneille liikunnanopettajille, ja he kokivat koulutuksen merkityksen suuremmaksi verrattuna muihin ryhmiin. Puolestaan koulumaailman vaatimuksista huolimatta vastavalmistuneiden pedagogiset taidot riittivät tukemaan psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunneilla. Vastavalmistuneet ilmoittivat kohtaavansa kaikista tutkittavista harvimmin tilanteita, joissa he eivät kyenneet tukemaan oppilaiden psykologisia perustarpeita tai tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Lisäksi vastavalmistuneet ja kokeneimmat opettajat kokivat 6–20 vuotta työelämässä olleisiin verrattuna harvemmin omien pedagogisten taitojen riittämättömyyttä tukea koettua pätevyyttä liikuntatunnilla. Opetettavalla kouluasteella oli vaikutusta opettajien valmiuksiin tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Korkein keskiarvo oli sekä lukiossa että yläkoulussa opettavilla opettajilla ja heikoimman keskiarvon saivat lukion liikunnanopettajat.

Tutkimuksen avointen kysymysten vastauksissa nousi esille, että esimerkiksi ryhmäkoko, ryhmädynamiikka sekä oppilaiden kilpailusuuntautuneisuus ovat tekijöitä, jotka heikentävät vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajakoulutuksessa tulisikin jatkossa tarjota enemmän mahdollisuuksia harjoitella opettamista suurissa ja heterogeenisissä oppilasryhmissä, jotta vastavalmistuneiden valmiuksia voitaisiin kehittää entisestään.

Avainsanat: Liikunnanopetus, liikunnanopettajat, psykologiset perustarpeet, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, itsemääräämisteoria, tavoiteorientaatioteoria

ABSTRACT

Aarela, I. & Eronen, R. 2022. Capacity of recently graduated physical education teachers to support basic psychological needs and a task-oriented motivational climate. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 71 pp., 1 appendix.

The purpose of the study was to find out the capabilities of recently graduated physical education teachers to support basic psychological needs and a task-oriented motivational climate. The goal was also to examine the role of physical education teachers' education in the development of given factors, and highlight issues related to that where more emphasis should be placed. The aim was also to bring the experience of the newly graduated teachers on their own level of competence in relation to the requirements of the education system. The novelty value of the study is large, because no similar study has been performed in the past. The research focused on recently graduated physical education teachers, consisting primarily of members of Liito Ry who had 1–5 years of experience in teaching physical education. They were compared to groups of physical education teachers who have worked for 6–20 and over 20 years. In addition, we looked at all physical education teachers who responded to the survey to find out how the teaching group size and the education level affected teachers' capabilities to support motivation.

The theoretical framework of the study was formed by the self-determination theory (Deci & Ryan 1985) and the achievement goal theory (Nicholls 1989). The research was carried out using quantitative methods and we collected the data with an electronic questionnaire. In the analysis of the data, we used factor analysis, Cronbach's Alpha, T-test of independent samples, and one-way analysis of variance.

According to the results of the study, recently graduated physical education teachers had good abilities to support basic psychological needs and a task-oriented motivational climate. Physical education teacher training has had a major impact on physical education teachers and the recently graduated teachers felt that the importance of education was greater compared to other groups. In turn, despite the demands of the school world, the pedagogical skills of recently graduated teachers were sufficient enough to support basic psychological needs and a task-oriented motivational climate during PE class. Recently graduated teachers were the least likely to encounter situations in which they were unable to support students' basic psychological needs or a task-oriented motivational climate. In addition, recently graduated teachers and the most experienced teachers were less likely to experience the inadequacy of their own pedagogical skills to support perceived competence in a PE class than those who had been in employment for 6 to 20 years. The level of education where the teachers worked had also an impact on teachers' ability to support a task-oriented motivational climate.

The answers to the open questions revealed that, for example, the group size, group dynamics and students' competitive orientation are factors that weaken the ability of recently graduated physical education teachers to support basic psychological needs and a task-oriented motivational climate. In the future, PE-teachers' education should provide more opportunities to practice teaching in large and heterogeneous groups of students in order to further develop the skills of recent graduates.

Key words: Physical education, physical education teachers, basic psychological needs, task-oriented motivational climate, self-determination theory, achievement goal theory

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	1
2	MOTIVAATIOTEORIAMOTIVATIOTEORIAMOTIVATIOTEORIAMOTIVATIOTEORIA KOUKULULIKUNNAN NÄKÖKULMASTA	4
2.1	Itsemääräämisteoria	4
2.1.1	Motivaatiojatkumo.....	5
2.1.2	Psykologiset perustarpeet	8
2.2	Tavoiteorientaatioteoria	14
2.2.1	Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus.....	14
2.2.2	Motivaatioilmasto	15
3	PSYKOLOGISTEN PERUSTARPEIDEN VAIKUTUKSET HYVINVOINTIIN JA OPPILAIIDEN TOIMINTAAN LIKUNTATUNNEILLA	17
3.1	Autonomian vaikutukset liikuntatunnilla	18
3.2	Koetun pätevyiden vaikutukset liikuntatunneilla	19
3.3	Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vaikutukset liikuntatunneilla	20
4	PSYKOLOGISIA PERUSTARPEITA TUKEVAT MENETELMÄT LIKUNTATUNNEILLA	22
4.1	Autonomian tukeminen liikuntatunneilla	24
4.2	Koetun pätevyiden tukeminen liikuntatunneilla.....	25
4.3	Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen liikuntatunneilla.....	28
5	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
6	MENETELMÄT.....	33
6.1	Aineiston keruu.....	33
6.2	Tilastolliset menetelmät.....	34
6.3	Pätevyys ja luotettavuus	36
7	TULOKSET.....	40

7.1 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin.....	40
7.2 Kouluasteen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin	40
7.3 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin.....	41
7.4 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajakoulutuksen antamiin valmiuksiin ..	41
7.5 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin.....	42
7.6 Opetettavan kouluasteen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin.....	43
7.7 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin.....	43
7.8 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä	44
7.9 Kouluasteen merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä	45
7.10 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä	45
7.11 Muut vaikuttavat tekijät liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa	45
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	50
8.1 Tutkimuskysymysten tulosten pohdinta	50
8.2 Tutkimuksen muiden päätulosten pohdinta	56
8.3 Tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet	59
8.4 Jatkotutkimusehdotukset	60
LÄHTEET	61
LIITTEET	
LIITE 1: Kyselylomake liikunnanopettajien valmiuksista.	

1 JOHDANTO

Useista tutkimuksista on tullut esille, että nuorten liikunta-aktiivisuus lähtee laskuun jo alakouluiässä ennen murrosikää (Lounassalo ym. 2019). Vaarana on, että kaikista heikkokuntoisimmat nuoret eivät tule selviämään jokapäiväisistä askareista. Terveysnäkökulmasta katsottuna liikuntatuntien aktiivisuus on hyvin merkityksellinen erityisesti juuri inaktiivisille nuorille. (Itkonen ym. 2018) Liikunnanopettajan työn yhtenä suurena haasteena onkin löytää keinot motivoida erilaisia oppilaita liikkumaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan liikunnanopetuksen tavoitteiksi muun muassa kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntamuotoja sekä liikunnalliseen elämäntapaan. Opettajan työllä on mahdollista vaikuttaa oppilaiden pitkäaikaiseen hyvinvointiin, sillä liikuntatuntien positiiviset vaikutukset voivat ulottua myös koulun ulkopuolelle (Behzadnia ym. 2018; Ghorbhani ym. 2020; Jaakkola ym. 2016; Sanchez-Oliva ym. 2014). Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi liikunnanopettajien tulisi olla tietoisia sellaisista keinoista, jotka saavat nuoret innostumaan, sitoutumaan, liikkumaan aktiivisesti ja kokemaan mahdollisimman paljon myönteisiä kokemuksia liikuntatuntien aikana.

Tämän työn teoreettisen viitekehyksen muodostavat itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 1985) ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989). Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria tutkii erilaisten yksilön sisäisten tekijöiden sekä sosiaalisen ympäristön vaikutusta yksilön motivaatioon, sosiaaliseen toimintaan ja hyvinvointiin (Ryan & Deci 2017, 3). Autonomia, koettu pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat psykologisia perustarpeita, joita ihmiset pyrkivät tyydyttämään jokapäiväisessä elämässään (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Psykologiset perustarpeet ovat motivaation kehittymisen kannalta avainasemassa (Deci & Ryan 2000; Liukkonen 2017, 43; Vasalampi 2017, 54). Autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen tyydyttyessä esimerkiksi koululiikunta koetaan sisäisesti motivoivaksi (Liukkonen & Jaakkola 2017a).

Tavoiteorientaatioteoriassa ihminen nähdään rationaalisena, tavoitteellisena ja järkipärisesti toimivana yksilönä. Tässä teoriassa juuri koettua pätevyyttä pidetään merkittävimpänä tekijänä motivaation muodostumisessa. Tavoiteorientaatioteorian mukaan liikunnassa on käytännöllisintä edistää motivaatiota vaikuttamalla liikuntatapahtuman motivaatioilmastoon. (Roberts 2012) Motivaatioilmastolla tarkoitetaan yksilöllisesti koettua sosioemotionaalista ilmapiiriä (Liukkonen 2017, 51). Liikuntatunnin motivaatioilmasto voi joko tyydyttää tai

ehkäistä pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia (Soini 2006, 22).

Weinerin (1990) mukaan sata vuotta sitten motivaatiotutkimuksessa painotettiin lähinnä kokeellisia tutkimuksia, joilla pyrittiin selvittämään mitkä asiat saivat eläimen toimimaan. Psykologian valtavirtaan nousi 1960-luvulla kognitivismi ja tutkimusten pääpaino siirtyi fysiologisista mekanismeista ihmisen mielen toimintaan. Tämän myötä tavoiteorientaatiotutkimuksesta tuli koko motivaatiotutkimuksen pääsuuntaus. (Weiner 1990) Nykyään liikuntamotivaation tutkimuksessa painottuu sosiaalis-kognitiivinen lähestymistapa. (Roberts 2012). Koululiikuntaan liittyvissä motivaatiotutkimuksissa on pyritty pääosin mittaamaan oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä oppitunnilla ja näiden perustarpeiden tyydyttymisen vaikutuksia esimerkiksi hyvinvointiin tai koulumenestykseen kuten esimerkiksi Sanchez-Olivan ym. (2014) tutkimuksessa, jossa osoitettiin, että autonomia ennusti viihtymistä liikuntatunneilla. Liikunnanopettajiin kohdistuneissa tutkimuksissa pääpaino on ollut usein siinä, että miten muuttamalla tiettyjä pedagogisia ratkaisuja voidaan tukea paremmin oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. Sen sijaan liikunnanopettajien omia näkemyksiä liikuntamotivaatioon liittyen on tutkittu vähemmän. Nämä liikunnanopettajiin liittyvät tutkimukset on suoritettu lähinnä tapaustutkimusten muodossa erilaisten teemahaastatteluiden avulla. Tämän lisäksi liikunnanopettajan valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita on tutkittu hyvin vähän, sillä tästä aiheesta on tehty aiemmin vain yksi pro gradu -tutkimus, jossa perehdyttiin liikunnanopettajien valmiuksiin tukea autonomiaa (Isojoki & Kaven 2021).

Lapset ovat alkujaan sisäisesti motivoituneita oppimaan, mutta kouluissa keskitytään pääosin motivoimaan oppilaita ulkoisesti (Ryan & Deci 2017, 351). Tämän tutkielman teoriaosuuden yhtenä tarkoituksena on tarjota opettajille keinoja tukea oppilaiden psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kokemuksia liikuntatunnilla ja vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota. Koulussa vaatimukset oppilaiden motivoimiseen voivat olla suuret ja erityisesti liikunnanopettajan oma osaaminen ja aktiivisuus vaikuttavat siihen voivatko oppilaiden psykologiset perustarpeet tyydyttyä liikuntatuntien aikana (Burgueño & Medina-Casaubo 2020). Liikunnanopettajalla on siis suuri rooli oppilaiden motivoinnissa liikkumaan, mikä korostaa psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemiseen tarvittavien valmiuksien merkitystä työelämässä.

Liikunnanopettajien valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ei ole aiemmin tutkittu vastavalmistuneiden liikunnanopettajien näkökulmasta, joten valitsemamme aihe tarjoaa uutta tietoa liikunnanopettajakoulutuksen merkityksestä opettajien kykyihin tukea oppilaiden motivaatiota. Tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää liikunnanopettajakoulutuksen kehitystyössä, jotta liikunnanopettajat pystyisivät jatkossa edistämään oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa entistä paremmin. Tämä on tärkeää, sillä Decin ja Ryanin (2000) mukaan psykologisten tarpeiden tyydyttymisen myötä aiheutuva sisäinen motivaatio on yhteydessä esimerkiksi hyvään psyykkiseen terveyteen ja mielen hyvinvointiin.

2 MOTIVAATIOTEORIAT KOULULIIKUNNAN NÄKÖKULMASTA

Vallitsevan tutkimustiedon mukaan motivaatio vaikuttaa käyttäytymiseemme kahdella tavalla. Se on toimintamme energianlähde, joka innostaa ja antaa voimaa kohdata haasteita. Motivaatio myös suuntaa käyttäytymistämme omien tavoitteidemme suuntaan. (Liukkonen 2017, 31; Ryan & Deci 2017, 13) Motivaation myötä voidaan liikuntatunnilla havaita kolmenlaisia kognitiivisia seurauksia: (1) affektiiviset seuraukset eli esimerkiksi viihtyminen liikuntatunneilla, (2) asenteet liikuntatunteja kohtaan ja (3) käyttäytymiseen liittyvät seuraukset (Deci & Ryan 2000).

Liikuntamotivaation tutkimuksessa painottuu nykyään sosiaalis-kognitiivinen lähestymistapa. (Roberts 2012). Näissä teorioissa kuvataan motivaation syntyvän sosiaalisen ympäristön sekä yksilön kognitiivisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Tämän työn teoreettisen viitekehyksen muodostavat itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 1985) ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989), joita käsitellään seuraavaksi tarkemmin.

2.1 Itsemääräämisteoria

Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria tuo esiin yksilön sisäisten tekijöiden sekä sosiaalisen ympäristön vaikutusta yksilön motivaatioon, sosiaaliseen toimintaan ja hyvinvointiin (Ryan & Deci 2017, 3). Kyseinen teoria on Vasalammen (2017, 54) mukaan yksi tutkituimmista motivaatioteorioista. Teoriassa ihminen nähdään yksilönä, joka on aktiivinen, sitoutuu itseä kiinnostavaan toimintaan sekä pyrkii kasvuun ja kehitykseen (Deci & Ryan 2000). Käyttäytyminen on itsemäärättyä, kun siihen ryhtyminen ja siihen sitoutuminen lähtevät yksilön sisimmästä identiteetistä eli ”itsestä” (Ryan 1993, 5). Itsemääräämisteorian näkökulmasta ihmisen kehitys ja psykologinen kasvu ovat siis vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa, jolloin sosiaalinen ympäristö voi joko tukea tai ehkäistä niitä. Toisin sanoen sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus siihen, miten yksilö motivoituu. (Vasalampi 2017, 54) Itsemääräämisteoria näyttäytyy myös vahvasti liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppiaineen kuvauksessa ja eri luokkatasoilla.

Autonomia, koettu pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat psykologisia perustarpeita, joita ihmiset pyrkivät tyydyttämään jokapäiväisessä elämässään (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Nämä vaikuttavat siihen millaiseksi yksilön motivaatio muodostuu (Deci & Ryan

2000). Psykologiset perustarpeet ovat motivaation kehittymisen kannalta avainasemassa (Liukkonen 2017, 43; Vasalampi 2017, 54). Autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen tyydyttyessä esimerkiksi koululiikunta koetaan sisäisesti motivoivaksi (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Nämä kolme psykologista perustarvetta esitellään myöhemmin tässä työssä.

2.1.1 Motivaatiojatkumo

Itsemääräämisteoriassa motivaatio ilmenee jatkumona, jonka toisessa päässä on sisäinen motivaatio ja toisessa päässä amotivaatio eli motivaation puute (Deci & Ryan 2000). Näiden välissä ovat neljä erilaista ulkoisen motivaation astetta, jotka ovat ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja yhdistetty säätely (Ryan & Deci 2000a; Ryan & Deci 2017, 14–16). Motivaatioluokkien erot johtuvat autonomiasta, joka kasvaa jatkumolla edetessä kohti sisäistä motivaatiota (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Toisaalta Vasalammen (2017) mukaan on tyyppillistä, että yhdessä tavoitteessa esiintyy samanaikaisesti erilaisia motiiveja. Taulukossa 1 on kuvattu itsemääräämistä kuvaava motivaatiojatkumo (Deci & Ryan 2000). Yksilön kokema itsemääräämisen aste suurenee edettäessä taulukossa vasemmalta oikealle. Itsemääräämisen asteen kasvaessa myös motivaation ja säätelyn tyyppi sekä toiminnan aiheuttaja muuttuvat ulkoisesta kohti sisäistä.

TAULUKKO 1. Itsemääräämistä kuvaava motivaatiojatkumo (Deci & Ryan 2000)

Käyttäytyminen	Ei-itsemäärättyä					Itsemäärättyä
Motivaation tyyppi	Amotivaatio	Ulkoinen motivaatio			Sisäinen motivaatio	
Säätelyn tyyppi	Ei säätelyä	Ulkoinen säätely	Pakotettu säätely	Tunnistettu säätely	Integroitunut säätely	Sisäinen säätely
Toiminnan aiheuttaja	Persoonaton	Ulkoinen	Jonkin verran ulkoinen	Jonkin verran sisäinen	Sisäinen	Sisäinen

Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation puuttumista kokonaan (Deci & Ryan 2000). Siinä autonomian määrä on kaikista alhaisin, jonka vuoksi se sijoittuu motivaatiojatkumon vasempaan reunaan (Ryan & Deci 2017, 16.) Toisaalta Soini (2006, 24) kritisoi amotivaation kuulumista motivaatiojatkumoon, sillä jos motivaatio puuttuu kokonaan, voidaan sen olemassaolo kyseenalaistaa. Amotivoitunut henkilö ei koe käyttäytymistä mitenkään merkityksellisenä, eikä siten ole motivoitunut sisäisesti tai ulkoisesti (Deci & Ryan 2000). Itsemääräämisteorian mukaan motivaation puute voi myös johtua siitä, että yksilö kokee, että hän ei voi vaikuttaa toimintansa lopputulokseen (Ryan & Deci 2017,16). Esimerkiksi Haerensin ym. (2015) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajan kontrolloiva ja ohjaava opettaminen olivat yhteydessä amotivaatioon. Puolestaan Meyerin ym. (2014) mukaan opettajan kontrolloivan otteen lisäksi aktiivinen psykologisten perustarpeiden estäminen voisi johtaa amotivaation kehittymiseen. Liikuntatunneista tällaisen kokemuksen saanut oppilas ei itse koekaan yhtään syytä, jonka takia näkisi vaivaa liikunnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja jättäytyy esimerkiksi pois liikuntatunneilta (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Ntoumanisin (2002) mukaan oppilaan kokema amotivaatio ei ole harvinaista liikuntatunneilla.

Ulkoinen motivaatio koostuu neljästä eri motivaatioluokasta, jotka ovat ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitu säätely (Deci & Ryan 2000). Sunin ym. (2017) mukaan ulkoinen ja sisäinen motivaatio ovat yleensä samanaikaisesti läsnä ja toisiinsa sekoittuneita, jolloin niitä ei voida täysin erottaa toisistaan. Pitkällä ajanjaksolla ulkoiset motiivit eivät kuitenkaan ole yhtä tehokkaita kuin sisäiset motiivit, mutta lyhyellä aikavälillä ne voivat olla toimivia (Liukkonen 2017, 39). Lisäksi on itsestään selvää, että kaikki koulussa tapahtuva toiminta ei voi perustua ainoastaan sisäiseen motivaatioon (Byman 2002, 31–32). Esimerkiksi Khalkhalin (2012) tutkimuksen mukaan ulkoisilla motivaatiotekijöillä, kuten opettajan käskyillä tehdä tehtäviä ei ollut heikentävää vaikutusta oppilaiden sitoutumiseen oppitunnilla, vaikka he eivät olisikaan olleet sisäisesti motivoituneita.

Itsemääräämisteorian mukaan psykologisten tarpeiden tyydyttyminen vaikuttaa siihen, millaiseksi ulkoinen motivaatio muodostuu. Motivaation säätelyn tyyppi voi muuttua eli sisäistyä autonomian asteen lisääntyessä. (Deci & Ryan 2000) Esimerkiksi liikunnan aloittamisen taustalla saattaa aluksi olla enemmän ulkoisia motiiveja, kuten syyllisyyden tai häpeän tunteita, mutta myöhemmin harrastuksen muuttuessa itselle tärkeäksi ja osaksi omaa persoonallisuutta motivaatio voi sisäistyä lähemmäksi sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000). Sisäistymisen myötä ulkoisen motivaation tyyppi muuttuukin taulukossa 1 esitetyllä

jatkumolla kohti sen oikeaa reunaa ja toiminnan itsemääräämisen aste kasvaa. Ulkoisen motivaation neljä tyyppiä esitellään seuraavaksi tarkemmin.

Ulkoisesti säädellyssä motivaatiossa itsemääräämisen aste on pienin, sillä käyttäytyminen tapahtuu esimerkiksi palkintojen tai rangaistusten takia (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017, 14–16; Vasalampi 2017, 55). Palkkiona voidaan pitää esimerkiksi ohjaajan kehuja tai terveysvaikutuksia, kun taas rangaistuksena voi olla esimerkiksi kielteinen palaute (Deci & Ryan 1985, 50; Liukkonen 2017, 39). Ulkoinen motivaatio näkyy koululiikunnassa esimerkiksi silloin, kun oppilas osallistuu opetukseen aktiivisesti vain sen takia, että tavoittelee hyvää arvosanaa tai yrittää vältellä vanhempien paheksuntaa (Soini 2006, 23). Ulkoapäin tulevan kontrollin takia toiminta voi olla ristiriidassa yksilön mieltymysten (Deci & Ryan 1985, 57) ja hyvinvoinnin kanssa (Liukkonen 2017, 39).

Pakotetussa säätelyssä henkilö alkaa sisäistää niitä syitä, joiden takia hän osallistuu toimintaan (Vallerand 2001). Pakotetusti säädellyssä motivaatiossa oppilas ei osallistu tunnille ilon takia, vaan kokee syyllisyyttä osallistumattomuudesta. Vaihtoehtoja osallistumiseen ei ole, mutta henkilö mieltää toiminnan itselleen tärkeäksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017a; Ryan & Deci 2000b; Vallerand 2001) Toiminnan itsemääräämisen aste ei ole siis kovin korkea, sillä sen säätely ei ole oikeasti osa motivaation, kognitioiden ja tunteiden muodostamaa kokonaisuutta (Deci & Ryan 2000).

Ihmisen ymmärtäessä ja hyväksyessä toimintansa seuraukset puhutaan tunnistetusti säädellystä motivaatiosta. Käyttäytymisen seuraukset koetaan itselle tärkeäksi, mutta toiminta on kuitenkin välineellistä ja ulkoisesti motivoivaa. (Deci & Ryan 2000) Tunnistetussa säätelyssä toiminta on itsemääräytyneempää. Osallistuminen ei tuota paineita, vaikka yksilö ei siitä nautikaan. Harjoittelua saattaa motivoida se, että henkilö arvottaa liikkumisen korkealle hänen arvomaailmassaan. (Liukkonen & Jaakkola 2017a; Ryan & Deci 2000b) Lisäksi yksilö voi osallistua toimintaan ylläpitääkseen tai parantaakseen koettua arvokkuuttaan ja itsetuntoaan (Ryan & Deci 2000a). Koulussa oppilaan kohdalla on kyse tunnistetusta säätelystä, kun hän kokee liikuntatunnin tavoitteet itselleen tärkeinä arvoina ja normeina (Liukkonen & Jaakkola 2017a).

Integroituneesti säädelty motivaatio on jo lähellä sisäistä motivaatiota, sillä ulkoisesti motivoiva käyttäytyminen nähdään tällöin jo tärkeänä osana itseä. Tällaisen motivaation

muodostumiseksi yksilön pitää autonomisesti hyväksyä tai muunnella toimintaan liittyviä arvoja ja sääntöjä. (Deci & Ryan 2000) Tällöin esimerkiksi liikuntakäyttäytyminen tuodaan osaksi yksilön omia merkittävimpiä elämänarvoja (Ryan & Deci 2017, 188–189). Integroitunut sääteily on pitkälti autonomista, mutta se eroaa kuitenkin sisäisestä motivaatiosta, koska oppilaalta puuttuvat vieläkin vaihtoehdot olla osallistumatta toimintaan (Liukkonen & Jaakkola 2017a).

Sisäinen motivaatio on autonomisin luokka motivaatiojatkumossa (Ryan & Deci 2017, 117). Sisäisesti motivoitunut kokee toimintansa merkitykselliseksi ja nauttii siitä sekä tuntee itsensä päteväksi (Deci & Ryan 1985, 34). Näin ollen toiminta sopii yksilön arvoihin, se kiinnostaa häntä ja tuo mielihyvää (Vasalampi 2017, 55), sekä se on itsessään palkitsevaa (Laasonen 2012, 38). Toisaalta kontrolloiva oppimisympäristö, kuten esimerkiksi määrätyt tavoitteet, aikarajat, valvonta, arvioinnit ja rangaistukset heikentävät sisäistä motivaatiota, sillä nämä voidaan kokea omaa autonomiaa kontrolloivana (Ryan & Deci 2017, 150; Sokol ym. 2013, 196). Sisäisesti motivoitunut oppilas ei koe ulkoisen kontrollin vaikuttavan lähes ollenkaan hänen toimintaansa liikuntatunnilla, vaan toimii vain liikunnan tuottamien myönteisten tunnekokemusten takia (Liukkonen & Jaakkola 2017a).

2.1.2 Psykologiset perustarpeet

Psykologiset perustarpeet muodostuvat autonomiasta, koetusta pätevydestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta (Ryan & Deci 2017, 10). Itsemääräämisteoriassa psykologisia perustarpeita pidetään fyysisten tarpeiden tapaan objektiivisesti mitattavina ilmiöinä. Niiden korkeasta tai matalasta tasosta voidaan saada selkeitä mitattavia tuloksia ja niiden yhteyttä muihin tekijöihin voidaan tutkia. Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen ja sitä tukeva sosiaalinen ympäristö johtavat positiivisiin vaikutuksiin sekä sen hetkessä motivaatiossa ja käyttäytymisessä että pitkällä aikavälillä kehityksessä ja psyykkisessä terveydessä. (Ryan & Deci 2017, 10–12) Autonomiaa, koettua pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta pidetään psykologisina perustarpeina, koska niiden merkitys on huomattavissa koko ihmisen elinkaaren ajan (Liukkonen 2017, 44). Ihmisillä ei kuitenkaan ole tapana tietoisesti tyydyttää kyseisiä perustarpeitaan, vaan ennemminkin tehdä sellaisia asioita, jotka kokevat itse tärkeiksi ja kiinnostaviksi (Deci & Ryan 2000).

Psykologiset perustarpeet tulee huomioida myös koululiikunnassa, sillä itsemääräämisteorian periaatteet nousevat esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Liikuntatunneilla on havaittavissa, että psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen johtaa psykologiseen, sosiaaliseen ja käyttäytymiseen liittyvään hyvinvointiin ja toisaalta perustarpeiden tyydyttämättömyys voi johtaa negatiivisiin seurauksiin (Ryan & Deci 2017). Esimerkiksi Burgueñon ja Medina-Casaubon (2020) tutkimuksen mukaan havaitaan positiivinen yhteys tarpeiden tyydyttymiseen ja sisäisen motivaation välillä, kun liikunnanopettaja pyrkii tyydyttämään oppilaiden psykologisia perustarpeita koululiikunnan aikana. Sen sijaan psykologisten tarpeiden estyminen on heidän mukaansa yhteydessä esimerkiksi amotivaatioon ja ulkoiseen motivaatioon. Seuraavaksi esitellään ihmisen kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat koettu autonomia, pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus.

Autonomia. Koettu autonomia on yksi keskeisimmistä tekijöistä itsemääräämisteorian näkökulmasta (Soini 2006, 24). Autonomialla tarkoitetaan henkilön mahdollisuuksia kontrolloida ja säädellä omaa toimintaansa (Deci & Ryan 1985, 29; 2000; Ryan & Deci 2017, 10). Sitä koetaan käyttäytymisessä, jossa halu toimia lähtee yksilön omista kiinnostuksen kohteista ja arvoista (Ryan & Deci 2017, 10). Autonomian tunteen kokemusta eivät rajoita ulkoiset tekijät, ja ihminen voikin kokea autonomiaa yhtä lailla toimiessaan yksin kuin muiden kanssa (Deci & Ryan 2008). Toisaalta autonomian kokemuksen saavuttamiseksi käyttäytymisen pitää olla yksilön henkilökohtaisten arvojen mukaista (Ryan & Deci 2017, 10–11). Näin toiminta ei tunnu ihmisestä ulkoa ohjatulta, vaan hän kokee asian omakseen ja tuntee vapautta tehdä itseään kiinnostavia asioita sekä toteuttaa itseään. Kovasti kontrolloitu ja pakotettu toiminta onkin autonomian vastakohta. (Martela 2015, 49)

Itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian määrän merkitys on suuri, sillä se määrittää muodostuuko motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. Juuri sisäisen motivaation kannalta autonomia on siis välttämätöntä, mutta pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita voidaan kokea myös sellaisessa toiminnassa, joka on kontrolloitua. Autonomian kokemuksen vahvistaminen on siis tärkeää, jotta voidaan saavuttaa sisäisen motivaation aiheuttamia positiivisia vaikutuksia. (Deci & Ryan 2000) Liu ym. (2016) puoltavat näkemystä siitä, että liikunnanopettajan autonomiset toimintatavat edistävät sisäistä motivaatiota. Autonomian yhteys motivaatioon näyttyy esimerkiksi sellaisissa opetustilanteissa, kun opettajan säännöt

rajoittavat oppilaiden toimintaa, minkä seurauksena heidän motivaationsa alkaa laskea (Soini 2006, 24).

Pätevyys. Itsemääräämisteoriassa pätevyys määritellään oman osaamisen ja taituruuden kokemukseksi. Ihmisillä onkin tarve tuntea pystyvänsä suoriutumaan tehokkaasti heille tärkeissä elämän osa-alueissa. (Ryan & Deci 2017, 11) Pätevyyden kokemuksia onkin mahdollista saavuttaa omassa arjessa koko eliniän ajan (Elliot & Dweck 2005, 7). Sen rakentumiseen vaikuttavat sekä yksilön sisäisen kokemusmaailman että muiden ihmisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus (Salmela 2006, 40).

Marsh (1989) on todennut minäkäsityksen tason vaihtelevan lapsuudesta varhaisaikuisuuteen loivan U- kirjaimen muotoista käyrää jäljitellen. Hänen mukaansa koulun aloittamisen jälkeen lasten minäkäsitys laskee lähes lineaarisesti noin viiden vuoden ajan. Varhaisessa murrosiässä lasku tasoittuu ja kääntyy seuraavien vuosien aikana nousuun. Minäkäsityksen taso jatkaa tämän jälkeen nousuaan varhaiseen aikuisuuteen asti. Marshin mukaan tällaisia ikävaihteluita voidaan havaita lähes kaikissa minäkäsityksen ulottuvuuksissa kuten esimerkiksi oppilaiden kokemuksessa omista liikuntataidoistaan. (Marsh 1989) Olisikin erittäin oleellista keskittyä systemaattisesti jo peruskoulun liikunnanopetuksessa lasten ja nuorten pätevyyden kokemusten tukemiseen, sillä iän tuoma minäkäsityksen tason lasku sekä epätätevyyden kokemukset liikuntatunneilla voivat heikentää valtavasti lapsen tai nuoren käsityksiä omasta kehostaan ja itsestään liikkujana. Lintusen (2007) mukaan noin 14-vuoden iässä pätevyyden kokemukset lähtevät luonnollisesti kasvuun nimenomaan sellaisten nuorten keskuudessa, jotka tehtäväsuuntautuneisuuden mukaisesti vertaavat omaa osaamistaan muiden suoritusten sijaan omiin aikaisempiin suorituksiinsa.

Eriäviä tutkimustuloksia on kuitenkin havaittavissa ikään liittyen. Burgueñon ja Medina-Casaubon (2020) tutkimus osoittaa, että noin 15-vuotiaat oppilaat osoittivat suurempia keskiarvoja autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevassa käyttäytymisessä sekä autonomian tarpeiden tyydytykseen liittyen kuin noin 13-vuotiaat oppilaat. Tämän lisäksi LIITU-tutkimuksessa (2018) havaittiin, että liikunnallinen pätevyys oli korkeampi molemmilla sukupuolilla 11-vuotiaiden keskuudessa verrattuna yläkouluikäisiin 13- ja 15-vuotiaisiin oppilaisiin. Tutkimuksen mukaan pojilla koetun pätevyyden taso oli alhaisimmillaan 13-vuotiaana ja nousi taas hieman 15 vuoden iässä, kun taas tytöillä koetun pätevyyden taso oli 15-vuotiailla vielä 13-vuotiaitakin matalampi.

Koettu pätevyys on kognitiivinen rakenne, joka on osa yksilön omaa käsitystä itsestään (Salmela 2006, 40). Harterin (1982) mukaan kouluympäristössä koettu pätevyys voidaan jakaa kognitiiviseen, sosiaaliseen ja fyysiseen pätevyyteen sekä oppilaan omaan käsitykseen hänen arvostaan ja osaamisestaan koulu yhteisössä. Puolestaan Lintunen (1995, 39) jakaa yksilön kokeman fyysisen pätevyuden koettuun kuntoon ja ulkonäköön. Esimerkiksi liikuntatunneilla pätevyuden tunteeseen ei siis vaikuta vain oppilaan kokemus omista taidoistaan, vaan myös oma kehonkuva on merkittävässä roolissa. Lisäksi Lintusen (2007) mukaan pätevyuden kokemukset ovat liitoksissa minäkäsitykseen.

Koululiikunnan kontekstissa oppilaiden liikunnallisella pätevyydellä tarkoitetaan omaan suoriutumiseen luottamista ja kokemusta omista liikuntataidoista ja kyvykkyydestä liikkumista vaativissa tehtävissä (Polet ym. 2019). Esimerkiksi oppilas, joka kokee pätevyuden tunnetta, uskoo pystyvänsä suorittamaan hänelle annetut liikuntatehtävät onnistuneesti (Martela 2015, 49). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 502) korostavatkin koetun pätevyuden tukemista, sillä liikunnanopetuksessa tulee pyrkiä tarjoamaan oppilaille onnistumisen kokemuksia lisäävää toimintaa, joka tuo samalla iloa ja virkistystä. Vaihtelevat liikuntatehtävät mahdollistavat kokemuksia koetusta liikunnallisesta pätevyydestä ja osallisuudesta. Yläkouluikäisille tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet koetun pätevyuden tasossa sukupuolten välisiä eroja. LIITU-tutkimuksen (2018) mukaan yleisesti suurin osa nuorista koki liikunnallisen pätevyytensä hyväksi, mutta pätevyys oli pojilla tyttöjä korkeampi. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aikaisempina vuosina.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Itsemääräämisteorian mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön kokemaa tunnetta siitä, että joku välittää hänestä, pitää häntä tärkeänä ja että hän tuntee kuuluvansa ryhmään. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta koetaan myös silloin, kun yksilö kokee välittämisen tunteita muita kohtaan. (Ryan & Deci 2017, 86–96) Yksilölle tulee tunne, että hän kuuluu kiinteänä osana ryhmään (Ryan & Connell, 1989). Toisin sanoen yksilö kokee muita ihmisiä kohtaan lämmintä yhteyden tunnetta, joka syntyy silloin, kun ollaan tekemisissä itselle tärkeiden ihmisten kanssa (Baumeister & Leary 1995).

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on ollut tärkeää jo luonnonkansoille, sillä metsästys- ja keräily-yhteisöissä se paransi hengissä selviämisen mahdollisuutta, helpotti siirtämään tietoa eteenpäin ja yhtenäisti joukon toimintaa (Deci & Ryan 2000). Itsemääräämisteorian mukaan ihmislaji on

siis kehittynyt sisäisesti motivoituneeksi hankkimaan ja ylläpitämään läheisiä, luotettavia ja avoimia ihmissuhteita. Kaikki sosiaaliset kontaktit eivät kuitenkaan johda sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukseen, vaan ainoastaan merkitykselliset kohtaamiset läheisten tai jopa tuntemattomien ihmisten kanssa mahdollistavat tämän tarpeen tyydyttymisen. (Ryan & Deci 2017, 294–295)

Yhteenkuuluvuuden tunnetta uhkaavat yksilön kokemukset ulkopuolisuudesta ja eristyneisyydestä, sillä yhteenkuuluvuuden tunne perustuu itselle tärkeiden ihmisten välillä olevaan yhteyteen (DeHaan ym. 2016). Uhkana on myös yksilön kokemat tunteet muiden ihmisten pinnallisuudesta ja kylmyydestä (Baumeister & Leary 1995). Toisaalta ihmiset saattavat havitella sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita muualta kuin muista ihmisistä esimerkiksi tavoittelemalla rahaa, pyrkimällä näyttämään kauniilta tai tekemään asioita samalla tavalla kuin muut. Tällainen ei todellisuudessa kuitenkaan tyydytä yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Ryan & Deci 2017, 96–97)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa siten, että liikunnanopetuksessa tulee pyrkiä ponnistelemaan pitkäjänteisesti yhdessä muiden kanssa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Myös toisia kunnioittava vuorovaikutus, omien tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä vastuullisuus liittyvät olennaisesti sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 504) Liikuntatunnit ovatkin erittäin hyvä ympäristö sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta, sillä eri liikuntatehtävissä toimitaan usein yhdessä. Lisäksi oppilaat voivat auttaa toisiaan ja huolehtia muiden oppilaiden turvallisuudesta, mikä lisää tunnetta yhteenkuuluvuudesta. (Jaakkola 2010, 120) Yhteenkuuluvuuden tunne auttaa siihen kuuluvia henkilöitä löytämään oman ainutlaatuisuutensa ja vahvuutensa, sekä hyväksymään erilaisuudet (Kallio 2016, 47). Lisäksi nuorille on tärkeää saada hyväksyntää myös opettajalta (Shen ym. 2009). Reis ym. (2000) tutkivat erilaisia tekijöitä, jotka ilmensivät oppilaiden kokemaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla. Nämä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit esitellään kuvassa 1.



KUVA 1. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkit liikuntatunnilla (Reis ym. 2000)

Kiinnostavaa itsemääräämisteoriassa on kuitenkin myös se, että sen mukaan psykologisten tarpeiden täytyminen voi olla välillä ristiriitaista. Koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne voi esimerkiksi välillä olla autonomiaa ja itsemääräämistä rajoittava tekijä. (Deci & Ryan 2000) Ryanin ja Decin (2017, 293–296) mukaan tämä voi näkyä esimerkiksi toisten miellyttämiseen pyrkivänä käyttäytymisenä, joka ei kuitenkaan lähde yksilöstä itsestään, vaan halusta olla muille mieliksi. Toisaalta heidän mukaansa autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus eivät ole oikeastaan toistensa vastakkaisia tekijöitä, vaan jopa yhteydessä toisiinsa, sillä kummankin tarpeen tyydyttyminen on kietoutunut myös toisen tarpeen tyydyttymiseen. Tästä johtuen esimerkiksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusta toiseen ihmiseen voi olla haastavaa kokea, jos toisen auttaminen tai välittäminen ei synny autonomisesti hänen omasta halustaan, vaan ulkoisten syiden kuten pakon tai palkkion johdosta. Itsemääräämisteorian mukaan kaikista läheisimmät ihmissuhteet tyydyttävät siis sekä koettua sosiaalista yhteenkuuluvuutta että autonomiaa. (Ryan & Deci 2017, 293–296)

2.2 Tavoiteorientaatioteoria

Toinen tässä työssä esiteltävä motivaatioteoria on Nichollsin (1989) tavoiteorientaateoria. Roberts (2012) mukaan kyseisessä teoriassa ihminen nähdään rationaalisenä, tavoitteellisenä ja järkipäisesti toimivana yksilönä. Teoria pyrkii määrittämään erilaisia syitä ja tarkoituksia ihmisen tavoiteorientoituneelle käytökselle. Tavoiteorientaatioteoriassa juuri koettua pätevyyttä pidetään merkittävimpänä tekijänä motivaation muodostumisessa. (Roberts 2012)

Liikunnassa ja urheilussa merkittävänä toiminnan motiivina pidetään koettua pätevyyttä (Liukkonen & Jaakkola 2017c). Liukkonen ja Jaakkolan (2017a) mukaan liikuntatunneilla koetun pätevyyden merkitys korostuu, sillä oppilaat vertailevat usein itseään muihin. Motivaatiota liikuntaa kohtaan saattaa olla vaikea löytää, mikäli kokee fyysisen kuntonsa ja liikuntataitonsa jatkuvasti muita huonommiksi. Seuraavaksi määritellään kaksi erilaista tavoiteperspektiiviä eli tapaa osoittaa omaa pätevyyttä. (Liukkonen & Jaakkola 2017a)

2.2.1 Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus

Tehtäväsuuntautuneelle yksilölle pätevyyden kokemuksia tuottavat yrittäminen ja oman suorituksen kehittyminen (Nicholls 1989, 89). Tällainen yksilö pyrkii aina parantamaan omaa aikaisempaa suoritustaan eikä vertaile itseään muihin. Tällöin hän uskaltaa haastaa itseään ja osaa myös oppia virheistään. Liikunnanopettaja voi tukea tehtäväsuuntautumista korostamalla oppitunneilla henkilökohtaista oppimista ja kehittymistä, parhaansa yrittämistä sekä jatkuvaa osallistumista. (Liukkonen & Jaakkola 2017a)

Minäsuuntautuneen yksilön pätevyyden kokemukset syntyvät vertaamalla itseään muihin (Nicholls 1989, 89). Minäsuuntautuneisuudesta puhuttaessa käytetään kirjallisuudessa myös termiä kilpailusuuntautuneisuus. Liukkonen ja Jaakkola (2017a) kuvaavat minäsuuntautunutta tavoiteperspektiiviä siten, että oppilas ei ole tyytyväinen muita huonompaan suoritukseen siitä huolimatta vaikka tulos olisikin hyvä. Tyytyväisyys syntyy tällaiselle oppilaalle lähinnä vain muiden voittamisesta. Heidän mukaansa minäsuuntautunut oppilas pyrkii välttelemään virheitä ja helposti lopettaa toiminnan kesken, jos hän joutuu kokemaan toistuvia epäonnistumisia.

Nämä kaksi tavoiteperspektiiviä eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia ja jokaisessa yksilössä on jonkin verran molempia piirteitä (Roberts 2012; Soini 2006, 27). Opettajan on silti tärkeä huomioida, että oppilas saa kokea tehtäväsuuntautuneisuutta enemmän suhteessa minäsuuntautuneisuuteen, sillä näin voidaan varmistaa, että oppilaat saavat positiivisia kokemuksia liikuntatunneilta (Liukkonen & Jaakkola 2017b).

Barić ym. (2014) saivat selville tutkimuksessaan, että oppilaiden pätevyyden kokemukset olivat yhteydessä tehtäväsuuntautuneisuuteen, viihtyvyyteen ja kiinnostukseen liikuntatunneilla. Ne oppilaat, jotka kokivat itsensä taitaviksi liikkujiksi myös nauttivat liikuntatunneista enemmän ja olivat vahvemmin tehtäväsuuntautuneita. Tulokset toivat esiin sen, että koettu pätevyys on tärkeässä roolissa tukemassa oppilaiden sisäistä motivaatiota ja tavoiteorientaatiota liikuntatunneilla. Tutkimuksessa selvisi myös, että pojilla minäsuuntautuneisuus oli yhtä lailla yhteydessä koettuun pätevyyteen, mikä kertoo siitä, että jotkut oppilaat käyttävät pätevyytensä määrittelyyn sekä henkilökohtaista kehitystä että oman osaamisensa paremmuutta muihin verrattuna.

2.2.2 Motivaatioilmasto

Tavoiteorientaatioteorian mukaan liikunnassa on käytännöllisintä edistää motivaatiota vaikuttamalla liikuntatapahtuman motivaatioilmastoon (Roberts 2012). Motivaatioilmastolla tarkoitetaan yksilöllisesti koettua sosioemotionaalista ilmapiiriä (Liukkonen 2017, 51). Liikuntatunnin motivaatioilmasto voi joko tyydyttää tai ehkäistä pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia (Soini 2006, 22). Seuraavaksi esitellään kaksi erilaista motivaatioilmastoa.

Liukkosen ja Jaakkolan (2017b) mukaan motivaatioilmastosta on havaittavissa yksilön tavoiteperspektiivien tavoin kaksi erilaista ulottuvuutta, jotka ovat tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja korostaa oppilaan omien taitojen kehittämistä, vertailua muiden sijaan omiin aiempiin suorituksiin sekä parhaansa yrittämistä virheistä huolimatta. Tällaisessa motivaatioilmastossa opettaja tukee valinnoillaan oppilaiden pätevyyden tunteen lisäksi autonomiaa sekä mahdollistaa heille yhdessä toimimisen kokemuksia. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu sen sijaan yksilöiden välinen kilpailu, vertailu muiden suorituksiin sekä pyrkimys välttämään virheitä. Näitä kahta

motivaatioilmastoa ei kuitenkaan voi pitää toistensa vastakohtina. (Liukkonen & Jaakkola 2017b) Motivaatioilmaston luokittelussa on korostettu vahvasti koetun pätevyyden merkitystä, mutta myös autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta voidaan pitää sen osina (Soini 2006, 32).

Vallitsevan tutkimustiedon perusteella liikuntatunnilla tulisi painottaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Esimerkiksi Wallhead ja Ntoumanis (2004) saivat tutkimuksessaan selville, että liikuntatunnin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä viihtyvyyden, yrittämisen ja koetun pätevyyden lisääntymiseen. Samoin Soinin (2006) tutkimuksessa todettiin viihtyvyyden ja aktiivisuuden olevan keskitasoa alempana niillä oppilailta, jotka kokivat oppituntien minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tehtäväsuuntautunutta suuremmaksi. Ruokonen ym. (2014) selvittivät, että alakoululaiset tytöt ja pojat kokivat liikuntatuntinsa motivaatioilmaston pääosin tehtäväsuuntautuneeksi, mutta pojat kokivat tunneilla selvästi tyttöjä enemmän minäsuuntautuneisuutta. Tutkimuksessa todettiin myös tehtäväsuuntautuneisuuden, minäsuuntautuneisuuden vähyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan merkittävässä roolissa tukemassa oppilaiden psykologista turvallisuutta.

Liukkonen ja Jaakkolan (2017b) mukaan motivaatioilmaston syntymiseen vaikuttavat sekä opettajan valinnat ja mieltymykset että oppilaiden omat tavoiteperspektiivit. Opettaja voi omilla pedagogisilla ja didaktisilla päätöksillään vaikuttaa oppilaiden kokemaan motivaatioilmastoon. Toisaalta luonnostaan kilpailullinen opettaja saattaa huomaamattaan luoda oppitunnille minäsuuntaisen motivaatioilmaston, jonka syntymistä minäsuuntautuneesti motivoituneet oppilaat tukevat. Kilpailullisuutta ei kuitenkaan tarvitse vältellä liikuntatunneilla, mikäli opettaja sisällyttää opetukseen tarpeeksi tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukevia tekijöitä. (Liukkonen & Jaakkola 2017b) Tässä työssä esitellään myöhemmin TARGET- malli, jonka avulla opettaja voi tehdä pedagogisia valintoja, jotka tukevat oppitunnin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

3 PSYKOLOGISTEN PERUSTARPEIDEN VAIKUTUKSET HYVINVOINTIIN JA OPPILAIDEN TOIMINTAAN LIIKUNTATUNNEILLA

Itsemääräämisteorian mukaan koettua autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevat olosuhteet johtavat sisäiseen motivaatioon, ulkoisen motivaation sisäistymiseen sekä siihen, että syy toiminta lähtee yksilöstä itsestä (Ryan & Deci 2017, 239). Psykologisten tarpeiden tyydyttymisen myötä aiheutuva itsemääräämisen asteeltaan korkea ulkoinen motivaatio sekä sisäinen motivaatio ovat yhteydessä hyvään psyykkiseen terveyteen ja mielen hyvinvointiin (Deci & Ryan 2000). Kolmen psykologisen perustarpeen yhtäaikainen tyydyttyminen on koululiikunnassa tärkeää, mikä korostuu seuraavaksi esiteltävissä tutkimuksissa.

Huhtiniemen ym. (2019) tutkimuksen tulokset osoittavat, että 5. ja 8. luokkalaisten psykologisten perustarpeiden tyydyttymisellä ja autonomisella motivaatiolla on merkitystä miellyttävien kokemusten tuntemiseksi liikuntatunneilla. Wangin ym. (2019) tutkimuksessa psykologiset perustarpeet olivat positiivisesti yhteydessä oppilaiden kokemaan sisäiseen motivaatioon, mikä puolestaan lisäsi esimerkiksi nautinnon tuntemista. Zhangin ym. (2011) tutkimus osoittaa perustarpeiden tyydyttymisen helpottavan sisäisen motivaation kokemista ja lopulta ennustavan positiivisesti oppilaiden fyysistä toimintaa. Lisäksi Curran ja Standage (2017) toteavat, että korkea psykologisten tarpeiden tyydyttyminen on yhteydessä sitoutumiseen liikuntatunneilla. Leo ym. (2020) pääsivät samanlaiseen tutkimustulokseen, jonka mukaan 10–17-vuotiaiden oppilaiden psykologisten perustarpeiden tukeminen johti parempaan sitoutumiseen liikuntatunnilla. Sen sijaan heikosti psykologisia perustarpeita tukeva opetus johti amotivaatioon ja huonoon sitoutumiseen.

Psykologisten tarpeiden tyydyttymiseen on olennaista kiinnittää huomiota liikunnanopetuksessa siitäkin syystä, että itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten laiminlyönti on yhtä lailla yhteydessä sisäisen motivaation, suorituskyvyn, psyykkiseen terveyden, luovuuden sekä ongelmanratkaisutaitojen heikkenemiseen. Jo yhdenkin psykologisen perustarpeen laiminlyönti heikentää mahdollisuuksia kehittyä. Tämä voi samalla luoda sellaisia mielen puolustuskeinoja, jotka voivat johtaa myös tulevaisuudessa siihen, että henkilö ei koe myöhemminkään perustarpeitaan tyydytetyksi. (Deci & Ryan 2000) Psykologisten tarpeiden tyydyttymisen estyminen esimerkiksi ylikontrolloivassa, eristävässä ja negatiivisessa

ympäristössä suurentaa myös todennäköisyyttä sille, että yksilön käyttäytyminen muuttuu yksilökeskeiseksi, aggressiiviseksi, eristäytyneeksi ja amotivoituneeksi (Ryan & Deci 2017, 9.)

3.1 Autonomian vaikutukset liikuntatunnilla

Useat viimeisen kymmenen vuoden aikana tehdyt tutkimukset osoittavat, että autonomian tukemisesta on hyötyä liikuntatunneilla. Esimerkiksi liikunnanopettajan autonomiset toimintatavat edistävät yläkouluikäisen oppilaan liikunta-aktiivisuutta (Aelterman ym. 2012; Gråsten ym. 2010; Yli-Piipari (2011) ja koettua pätevyyttä (Ustland ym. 2016). Behzadnian ym. (2018) tutkimus osoittaa, että autonomian tukeminen liikuntatunneilla vaikutti positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin. Myös Sanchez-Olivan ym. (2014) tutkimus osoittaa, että autonomia ennusti viihtymistä liikuntatunneilla ja oppituntien kokemista tärkeiksi. Lisäksi se edisti aikomuksia osallistua urheiluun tai fyysiseen toimintaan koulun ulkopuolella. Pidempiaikaisia muutoksia oppilaiden liikuntatottumuksiin autonomian tukemisella ei välttämättä voida saavuttaa, sillä Jaakkolan ym. (2016) tutkimuksessa todettiin, että koettu autonomia ja viihtyvyys ei ollut 7-luokkalaisilla merkittävästi yhteydessä myöhempään liikunta-aktiivisuuteen.

Monet eri näkökulmat puoltavat autonomian tukemista liikuntatunnilla. Esimerkiksi autonomia, jota opettaja tarjoaa opetuksen aikana mahdollistaa oppilaiden motivaatiotekijöiden tunnistamisen, kehittämisen ja vahvistamisen (Wang & Ryan 2016, 130). Ryanin ja Decin (2017, 18) mukaan autonomiaa edistävä kouluilmasto lisää oppimisen laatua, motivaatiota ja sitkeyttä. Alangon (2010, 60) mukaan yläkoululaiset kokevat, että heidän tulisi saada ilmaista mielipiteensä koulun sisältöihin liittyvissä asioissa. Puolestaan autonomian puute johtaa negatiivisiin lopputuloksiin. Jos koettu autonomia koetaan alhaiseksi, se voi johtaa motivaation puutteeseen eli amotivaatioon (Deci & Ryan 2000). Näin ollen autonomian kokemukset ovat todella merkittäviä motivaation kannalta (Liukkonen 2017, 47). Päinvastaistakin tutkimustietoa on tullut esille, sillä Meyerin ym. (2014) mukaan opettajan kontrolloiva ote ja siten autonomian vähäisyys ei ollut yhteydessä oppilaiden autonomisen motivaation määrään. Lisäksi Mikkolan (2007) pro gradu -tutkielma 6. luokkalaisille osoittaa, että osa pojista tunsivat ahdistuneisuutta kokiessaan autonomiaa.

3.2 Koetun pätevyyden vaikutukset liikuntatunneilla

Koetun pätevyyden tukeminen liikuntatunneilla on hyödyllistä, koska itsemääräämisteorian mukaan ne ihmiset, joilla on korkea pätevyyden tunne, panostavat enemmän heille osoitettuihin tehtäviin. Lisäksi he saavat enemmän positiivisia kokemuksia verrattuna niihin, joilla on heikompi käsitys omista kyvyistään. (Ghorbani 2020) Tätä havaintoa puoltaa Huhtiniemen ym. (2019) tekemä tutkimus, jonka mukaan 8. luokkalaisten poikien koetun pätevyyden tunne oli suoraan yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla. Myös Wangin ym. (2019) tutkimuksen tulokset osoittavat, että hyvän koetun pätevyyden tason myötä yksilöt kokivat vähemmän paineita.

Salmelan (2006) mukaan ihminen kokee itsearvostuksensa usein korkeaksi silloin, kun hän tuntee itsensä päteväksi sellaisissa asioissa, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä. Lukiolaisilla toteutetussa tutkimuksessa selvisi, että nuorten välillä oli suuria eroja liikunnan arvostamisessa. Joillekin yksilöille fyysisellä pätevyydellä oli suuri merkitys, mutta osa ei pitänyt tätä tärkeänä. Samassa Salmelan tutkimuksessa selvisi, että pojat kokevat itsensä pätevimmiksi liikunnan ja ulkonäön alueilla. Tästä johtuen liikunnanopetuksessa sekä yleisesti nuoruusiässä olisi tärkeää tukea ja vahvistaa erityisesti tyttöjen pätevyyden kokemuksia. (Salmela 2006, 94–125) Myös oppilaat, jotka ovat ylipainoisia tai joilla on motorisen oppimisen haasteita saattavat pitää liikunnallisen pätevyyden kokemista merkityksettömänä ja jättäytyä liikunnallisen toiminnan ulkopuolelle (Lintunen 2007). Kyseistä havaintoa puoltaa Ghorbanin ym. (2020) tutkimus, jonka mukaan korkeampi koettu pätevyys lisäsi todennäköisyyttä osallistua liikuntaan liikuntatunneilla. Lisäksi Barić ym. (2014) tutkimus osoittaa, että tytöt, jotka kokivat vähemmän pätevyyden kokemuksia, olivat yleisesti ottaen vähemmän motivoituneita liikuntatunteja kohtaan. Myös Jaakkolan ym. (2016) tutkimus osoittaa, että koettu pätevyys on merkittävästi yhteydessä liikunnalliseen elämäntapaan myöhemmässä elämänvaiheessa.

Salmela (2006, 132) havaitsi tutkimuksessaan oppilaiden pätevyyden kokemusten johtavan välillisesti liikunta-aktiivisuuden lisääntymiseen. Liikunnallisen pätevyyden tunteen myötä nuori koki itsensä romanttisesti puoleensavetäväksi, mikä johti itsearvostuksen ja liikunta-aktiivisuuden kasvuun. Erdvik ym. (2014) totesivat norjalaisten lukiolaisten liikuntatunneilla kokeman sisäisen motivaation, yksilön vahvan liikunnallisen identiteetin sekä varsinkin pojilla

liikunnallisen pätevyyden olevan yhteydessä opiskelijoiden aikomuksiin harrastaa liikuntaa edelleen myös lukiosta valmistumisen jälkeen. Tukemalla oppilaiden koettua pätevyyttä koululiikunnassa voidaan siis lisätä yksilöiden liikunta-aktiivisuutta sekä lyhyellä että pidemmällä aikavälillä. Liikuntatunneilla hankituilla pätevyyden kokemuksilla on myös muita pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia, sillä ne ovat yhteydessä tavoitteenasettelun, ryhmätyöskentelyn ja johtamistaitojen kehittymiseen (Cronin ym. 2019).

Pätevyyden kokemukset tukevat myös flow- tilan saavuttamista. Flow- käsitteellä tarkoitetaan Nakamuran ja Csikszentmihalyin (2009) mukaan tilaa, jossa yksilö toimii parhaalla suoritustasollaan täysin hetkeen eläytyen ja itselähtöisesti, sekä tekee sellaista toimintaa, joka tuntuu olevan täysin hallinnassa ja on jo itsessään sisäisesti palkitsevaa. Tällainen tila voidaan saavuttaa parhaiten silloin, kun valittu tehtävä tuntuu sopivan haastavalta, mutta ei liian vaikealta. Toiminnalla tulee olla jokin selvä tavoite, jonka saavuttamisesta saadaan välittömästi palautetta. (Nakamura & Csikszentmihalyi 2009) Ada ym. (2019) selvittivät tutkimuksessaan, että liikunnanopettajan tulisi tukea tunneillaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, sillä se lisäsi oppilaiden flow-kokemuksia ja positiivista sisäistä puhetta. Myös yläasteikäisille espanjalaisille nuorille tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tuki koettua pätevyyttä, joka taas oli yhteydessä oppilaiden flow-kokemusten yleisyyteen. Samassa tutkimuksessa selvisi myös, että minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä pätevyyden kokemusten kautta flow- tilaan. Tällaisessa normatiivista vertailua ja toisten voittamista korostavassa motivaatioilmastossa yksilöt, joilla on matala koettu pätevyys eivät kuitenkaan pysty saavuttamaan yhtä helposti flow- kokemuksia. (Gonzalez-Cutre ym. 2009)

3.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vaikutukset liikuntatunneilla

Yhteenkuuluvuuden huomioiminen koululiikunnassa on merkittävää, sillä yhteenkuuluvuutta tukevassa ympäristössä yksilöllä on mahdollisuus kehittää terveitä ihmissuhteita muihin (Ullrich ym. 2012). Kun ihminen kokee kuuluvansa joukkoon, hän uskaltaa lähteä kokeilemaan oman uskalluksensa ja kyvykkyytensä rajoja sekä ylittämään niitä (Kallio 2016, 23). Lisäksi Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimus osoittaa, että sosiaalisella yhteenkuuluvuudella on vaikutusta myönteisiin kokemuksiin yläkoulun koululiikuntatunnilla.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on myös merkittävänä tekijänä sisäisen motivaation syntymisessä (Deci & Ryan 2000). Esimerkiksi Shenin ym. (2012) lukioikäisille tytöille tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että juuri koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli tärkeä tekijä tyttöjen motivaation muodostumisessaan liikuntatunnilla. Samassa tutkimuksessa selvisi, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli yhteydessä liikuntatunteihin sitoutumiseen emotionaalisella ja käyttäytymisen tasolla. Tämä näkyi esimerkiksi innostuneena osallistumisena ja yrittämisenä. Tämän lisäksi tutkimuksessa havaittiin lukioikäisillä tytöillä alhaisen sosiaalisen yhteenkuuluvuuden johtavan useammin tylsistymiseen ja luovuttamiseen. (Shen ym. 2012) Sisäisen motivaation ja sitoutumisen lisäksi sosiaalisella yhteenkuuluvuudella on havaittu olevan yhteyttä myös pätevyyden kokemusten saavuttamiseen sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden lisääntymiseen (Sparks ym. 2015).

Xiangin ym. (2017) yläkouluikäisille tehty tutkimus osoitti, että oppilaan tuntema yhteenkuuluvuuden tunne opettajaansa ja muihin oppilaisiin oli positiivisesti yhteydessä sitoutumiseen yläkoulun liikuntatunnilla sukupuolesta riippumatta. Shen ym. (2012) havaitsivat myös tutkimuksessaan, että oppilaan kokemus siitä, että hänen opettajansa arvostaa häntä, oli yhteydessä positiivisiin tunnekokemuksiin, kiinnostukseen ja yrittämiseen liikuntatunnilla. Sen sijaan tutkittavien oppilaiden heikko sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemus vertaisia kohtaan johti negatiivisiin tunnekokemuksiin siitäkin huolimatta, että oppilaan kokemus yhteenkuuluvuudesta opettajan kanssa oli korkea. Vertaisten merkitys korostui myös tilanteessa, jossa opettajan ja oppilaiden välinen sosiaalinen yhteenkuuluvuus ei ollut korkea, sillä tällöin vaikuttavaksi tekijäksi toimintaan sitoutumisen kannalta nousi oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemus vertaisia kohtaan. (Shen ym. 2012) Päinvastaisia tutkimustuloksia oppilaiden ja opettajan välisen yhteenkuuluvuuden tunteen positiivisista vaikutuksista esittää Chenin ym. (2014) laatima tutkimus. Tutkimustuloksista ilmeni, että esimerkiksi ne oppilaat, jotka ymmärsivät opettajan välittävän heistä, sitoutuivat epätodennäköisemmin kognitiivisesti liikuntatuntiin ja näkivät kykynsä suoriutua liikuntatunneilla annetuista tehtävistä heikommiksi verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät ymmärtäneet opettajansa välittävän heistä.

4 PSYKOLOGISIA PERUSTARPEITA TUKEVAT MENETELMÄT LIIKUNTATUNNEILLA

Itsemääräämisteorian mukaan lapset ovat alkujaan sisäisesti motivoituneita oppimaan, mutta kouluissa keskitytään pääosin motivoimaan oppilaita ulkoisesti (Ryan & Deci 2017, 351). Sisäisen motivaation tukeminen liikuntatunneilla on kuitenkin mahdollista ja jopa suotavaa kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin korostettu. Burgueñon ja Medina-Casaubon tutkimuksen (2020) mukaan juuri psykologisten perustarpeiden tukeminen liikuntatunnilla oli yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Lisäksi itsemääräämisteorian mukaan yksilöiden psykologiset perustarpeet voidaan tyydyttää, kun myös muut osallistuvat käyttäytymiseen, joka tukee tarpeiden tyydyttämistä (Sparks ym. 2014). Seuraavaksi tässä osiossa pyritään tuomaan esiin konkreettisia keinoja perustarpeiden tukemiseen liikuntatunnilla.

Epsteinin (1989) kehittämän TARGET- mallin avulla opettaja voi tukea oppilaiden kokemaa autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja siten luoda oppitunnille tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston. Malli tarjoaa liikunnanopettajalle mahdollisuuden tukea välillisesti oppilaan sisäisen motivaation syntymistä. TARGET- mallin nimi on akronyyminä, joka muodostuu kuuden erilaisen motivaatiota edistävän tekijän englanninkielisistä alkukirjaimista. Nämä tekijät ovat tehtävien toteuttamistapa (task), opettajan auktoriteetti (authority), palautteen antaminen (rewarding), oppilaiden ryhmittelyperusteet (grouping), toiminnan arviointi (evaluation) ja joustavuus ajankäytössä (timing). (Epstein 1989) Nämä kuusi tehtäväsuuntautuneisuutta edistävää tekijää esitellään seuraavaksi lyhyesti.

TARGET- mallin mukaan liikuntatuntien tehtävien tulisi olla oppilasta aktivoivia, mielenkiintoisia ja hänen kehitystasolleen sopivan haastavia (Epstein 1989). Tämä onnistuu eriyttämällä opetusta siten, että oppilas voi esimerkiksi itse valita omalle taitotasolleen sopivan välineen tehtävää varten (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c). Tehtävien optimaalinen haastavuus ja alentavien arvioiden poisjäänti edesauttavat sisäisen motivaation kehittymistä (Ryan & Deci 2000b). Tämän lisäksi Kallion (2016, 46) mukaan oppilaille sopivan tasoiset tehtävät ja niiden avulla tulleet pätevyyden kokemukset lisäävät itseluottamusta.

Epsteinin (1989) mukaan oppilaille tulisi uskaltaa antaa autonomiaa sen verran kuin hänen kehitystasolleen on sopivaa. Opettajan ei tulisi korostaa omaa auktoriteettiasemaansa, vaan

antaa oppilaille mahdollisuus vaikuttaa tunnin sisältöihin, sääntöihin ja muuhun päätöksentekoon (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c). Varsinkin siirryttäessä yläkoulusta lukioon useiden kouluaineiden opetus saattaa sisältää enemmän opettajajohtoista opetusta, vaikka opiskelijoiden valmiudet mahdollistaisivat enemmän itseohjautuvuutta vaativan opetuksen toteuttamisen (Epstein 1989).

Palaute olisi hyvä antaa oppilaille yksityisesti, jotta vältetään normatiiviselta vertailulta (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston vahvistamiseksi liikunnanopettajan on tärkeä pitää huolta, että oppilaat saavat palautetta varsinkin yrittämisestä eikä pelkästään heidän kyvykkyydestään (Epstein 1989). Kehittävää palautetta antaessa opettajan olisi hyvä painottaa myös positiivisia asioita (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c).

Oppilaiden jaottelu oppitunneilla tulisi toteuttaa siten, että se tukee heidän monipuolista vuorovaikutustaan eri ihmisten kanssa (Epstein 1989). Oppilaat tulisi jakaa taitotason tai sukupuolen sijaan heterogeenisiin ryhmiin, jotta vältetään sosiaaliselta vertailulta ja tuetaan koettua sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c). Positiiviset kokemukset erilaisista ryhmittelyistä edistävät oppilaan turvallisuuden tunnetta ja sosiaalista statusta (Epstein 1989). Liukkonen ja Jaakkola (2017b) toteavat, että erityisesti heikompien oppilaiden näkökulmasta heidän fyysisen pätevyytensä kokemuksia laskevat kyvykkyyteen perustuvat ryhmäjaot, kuten kapteenijaot. Liikunnanopettajan olisikin parempi jakaa oppilaat esimerkiksi arpomalla. (Liukkonen & Jaakkola 2017b)

Opettajan toteuttaman arvioinnin selkeä rakenne antaa oppilaalle mahdollisuuden arvioida itse sitä työmäärää, joka tavoitteiden saavuttamisen eteen tarvitaan (Epstein 1989). Arvioinnissa olisi hyvä korostaa oppilaan omien taitojen kehittymistä, parhaansa yrittämistä ja yhteistyötä (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c). Täten oppilaat oppivat paremmin kehittämään itseään, auttamaan toisiaan, pyytämään tarvittaessa apua sekä ymmärtämään paremmin oman taitotasonsa ja sen kehittämiseen liittyvät tavoitteet (Epstein 1989).

Opettajan tulisi myös olla joustava ajankäytön suhteen ja antaa kaikille mahdollisuus tehdä oma parhaansa esimerkiksi suoritus- tai testitilanteessa. (Liukkonen 2017, 55–58; Liukkonen & Jaakkola 2017b; Liukkonen & Jaakkola 2017c) Epsteinin (1989) mukaan TARGET-mallin tekijät toimivat myös yhteisvaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat siten oppilaiden motivaatioon. Esimerkiksi suorituksista annettu palaute voi vaikuttaa siihen millaisia tehtäviä oppilas valitsee, mikä voi johtaa tehtävien suorittamiseen vain ulkoisten palkkioiden takia.

4.1 Autonomian tukeminen liikuntatunneilla

TARGET-mallin lisäksi liikunnanopettajalla on myös monia muita keinoja tukea autonomiaa oppitunnilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 502–503) tuodaan esille, että liikunnanopetuksessa tulisi pyrkiä huomioimaan oppilaat tuntien suunnittelussa ja kannustaa heitä ottamaan vastuuta sekä omasta että ryhmän toiminnasta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 502–503). Näin ollen oppilas sitoutuu harjoitukseen, eikä koe niitä opettajan tai opetussuunnitelman pakottamana toimintana. Myös itsenäisen työn mahdollisuudet, opettajan myönteinen kannustus ja kuulluksi tuleminen sekä henkilökohtaisten toiveiden huomioiminen vahvistavat oppilaiden autonomian tunteita. Tunnistamalla opiskelijoiden tunteet, tarjoamalla valinnan mahdollisuuksia sekä vähentämällä vaatimuksia ja välttämällä rangaistuksia, opettajat todennäköisesti onnistuvat tyydyttämään oppilaiden psykologisia perustarpeita. (Reeve & Jang 2006)

Autonomian kokemuksia voidaan saavuttaa luomalla sellainen sosiaalinen ilmapiiri, jossa pyrkimyksenä on huomioida jokaisen yksilön näkökulma ja välttää kontrolloivaa puhetaapaa (Vasalampi 2017, 60). Motivaation ylläpitämisen näkökulmasta on tärkeää, että oppilaille muodostuu kokemus siitä, että he voivat olla päättämässä yhteisistä asioista (Liukkonen 2017, 47). Opettaja voi myös antaa oppilailleen mahdollisuuden itse valita liikuntasuoritukseen liittyviä prosessitavoitteita oppilaiden itse kokeminen kehityskohteiden ja toiveiden mukaan (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Päätökset voivat tapahtua tuntien sisällä tai näkyä kauaskantoisesti liikunnan vuosisuunnitelmassa (Rantalainen & Kaski 2017, 335). Vasalammen (2017, 60) mukaan liikunnanopettajan olisi hyvä pyrkiä käyttämään toisia kontrolloivaa puhetta mahdollisimman vähän. Yleisestikin oppilaiden autonomian kokemukset lisääntyvät ja sisäinen liikuntamotivaatio kasvaa, kun opettaja ei kontrolloi kaikkea liikuntatunneilla tapahtuvaa toimintaa (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Opettajan kannattaakin

olla kannustava ja demokraattinen siinä, että oppilaat osallistuvat päätöksentekoon oppitunnin sisältöihin ja suunnitteluun liittyen. (Liukkonen & Jaakkola 2017b)

Toisaalta autonomian tukeminen ei ole aina helppoa opettajan näkökulmasta. Autonomian tukeminen vaatii myös sitä, että opettaja kokee itsekin autonomiaa. (Ryan & Deci 2017, 373.) Rothin ym. (2007) tutkimus osoittaaakin, että oppilaat saivat enemmän autonomista tukea silloin, kun opettaja oli myös itse sisäisesti motivoitunut opettamiseen.

4.2 Koetun pätevyyden tukeminen liikuntatunneilla

Liikuntatunnilla on merkittävää tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmasto, sillä se edistää positiivisia pätevyyden kokemuksia oppilaissa (Lintunen 2007). Jaakkola ym. (2019) totesivat, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä oppilaiden viihtyvyyteen, kun taas minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä sekä viihtyvyyden vähyyteen että suurempaan ahdistuneisuuteen liikuntatunnilla. Aiheesta on kuitenkin saatu myös toisenlaisia tuloksia, sillä Gonzalez-Cutre ym. (2009) sekä Barić ym. (2014) totesivat tutkimuksissaan, että myös minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä pätevyyden kokemuksiin. Tehtäväsuuntautuneisuuden painottaminen liikunnanopetuksessa mahdollistaa kuitenkin suuremman oppilasjoukon pätevyyden kokemusten saavuttamisen, sillä liiallisesti muiden voittamiseen painottuva minäsuuntautunut ilmapiiri ei tarjoa kuin vain muutamalle oppilaalle kokemuksia omasta kyvykkyydestä. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmasto tukevia menetelmiä on tuotu esiin tässä työssä aiemmin TARGET-mallin yhteydessä.

TARGET-mallin lisäksi on olemassa muitakin menetelmiä tukea oppilaiden pätevyyden kokemuksia. Pätevyyden kokemusten saavuttaminen oppitunnilla vaatii esimerkiksi rakentavan ja positiivisen palautteen antamista (Ryan & Deci 2017, 11–12). Vasalampen (2017, 60) mukaan kuitenkin myönteinen palaute kontrolloivaa kieltä käyttäen voi johtaa sisäisen motivaation heikentymiseen. Esimerkiksi lause ”teit juuri niin kuin pitikin” johtaa helposti autonomisen motivaation vähenemiseen ja ulkoisen motivaation lisääntymiseen. Puolestaan negatiivisen palautteen saaminen vähentää pystyvyyden kokemuksia ja ajan myötä se voi johtaa motivoitumattomuuteen. (Vasalampi 2017, 60) Decin ja Ryanin (2000) mukaan pätevyyden tunteen avulla oppilas voi tuntea onnistuneensa tai epäonnistuneensa tehtävässä. Koettu pätevyys hiipuu myös silloin, kun negatiivinen palaute on yleistä, haasteet ovat liian

vaikeita tai kun henkilökohtainen kritiikki ja sosiaalinen vertailu heikentävät tehokkuuden tunnetta (Ryan & Deci 2017, 11).

Liukkosen ja Jaakkolan (2017b, 294) mukaan sosiaalista vertailua tuleekin väistämättä opetusryhmässä esiin, kun palautetta annetaan yleisesti muiden oppilaiden edessä, riippumatta siitä, onko palaute positiivista vai negatiivista. Vastaavasti oppilaalle ei muodostu positiivista fyysisen pätevyyden tai autonomian kokemusta, jos hän saa myönteisen palautteen normaalia paremmasta suorituksesta. Näin ollen liikunnanopettajan tulisi antaa palaute yksityisesti ja samalla varmistaa, että oppilas saa palautetta myös yrittämisestä, yhteistyöstä ja kehittymisestä. Liikunnanopettajan kannattaakin kokeilla hampurilaismalli-palautetta, jossa aluksi annetaan positiivinen arvio oppilaan toiminnasta, jonka jälkeen tuodaan esille keskeinen korjattava asia. Lopuksi palaute päätetään positiiviseen kokonaisarvioon oppilaan toiminnasta. Tällainen palaute edesauttaa oppilaan pätevyyden kokemuksen syntymistä, jonka lisäksi tilanteesta jää oppilaalle positiivinen oppimistapahtuma ja miellyttävämpi emotionaalinen kokemus. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 294) Tämän lisäksi Potdevin ym. (2018) totesivat tutkimuksessaan myös oman videokuvatun suorituksen itsearviointin ja opettajan sanallisen ohjeistuksen tukevan paremmin oppilaiden motivaation sisäistymistä verrattuna palautteeseen ilman videokuvaa.

Palautteenannon lisäksi Jaakkolan ym. (2017) mukaan pätevyyden kokemusten saavuttamiseksi opettajan tulisi korostaa tunneilla itsevertailua, uuden oppimista ja yrittämistä, jolloin kaikilla oppilailla on mahdollisuus huomata oma edistyminen sekä kokea onnistumisen kokemuksia. Pätevyyden tukemisessa on olennaista olla vuorovaikutuksessa ja ohjata oppilaita miettimään heille sopivia haasteita itseluottamuksen vahvistamiseksi (Kallio 2016, 47). Esimerkiksi liikuntatehtävien eriyttäminen on toimiva vaihtoehto, sillä se mahdollistaa omalla taitotasolla tapahtuvan harjoittelun (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Opettaja voi hyödyntää omaa oppilaantuntemustaan ja tarjota liikuntatunnilla oppilaille eri tasoisia sekä luonteeltaan erilaisia tehtäviä (Gonzalez-Cutre ym. 2009).

Aikuinen voi tukea lapsen tai nuoren pätevyyden kehittymistä myös ylläpitämällä vuorovaikutuksessa lämmintä ja yhdenmukaista ilmapiiriä, jossa vaatimustaso pysyy kuitenkin tarpeeksi korkealla (Masten & Coatsworth 1998). Tällaisena tukea antavana aikuisena lapselle toimivat usein hänen vanhempansa, mutta yhtä lailla tapauksissa, joissa kotiväki ei ole pystynyt tarjoamaan lapselle tarvittavaa tukea on esimerkiksi opettajilla mahdollisuus edellä mainituilla

keinoilla vahvistaa oppilaan pätevyyden tunnetta. Liikunnanopettajan tulisi myös suosia opetuksessaan vertaistutorointia, itseohjautuvuutta, yhteisöllisyyttä, yhteistyötä, ryhmäytymistä ja tiimiopetusta, jotta oppilaat suhtautuisivat liikuntatehtäviin tehtäväsuuntautuneesti (Fox 1988).

Opettaja vaikuttaa oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen myös valitsemansa opetustyylin kautta. Brankovic ja Hadzikadunic (2017) saivat selville, että hyödyntämällä opetustyyliä, joka korostaa itsensä haastamista, virheiden näkemistä oppimiskokemuksina, pettymysten sietämistä, yrittämisen ja harjoittelun merkitystä ja jatkuvaa oppimista oli mahdollista vahvistaa oppilaiden koettua pätevyyttä liikuntatunnilla. Fu ja Gao (2013) vertasivat kuusi viikkoa kestäneessä interventiotutkimuksessa opettajajohtoista opetustyyliä sekä yksilön fyysistä aktiivisuutta, hyvinvointia ja viihtyvyyttä painottanutta opetustyyliä, joista jälkimmäisen opetustyylin todettiin tukevan paremmin oppilaiden viihtyvyyttä ja koettua pätevyyttä. Myös Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon, sillä Buisic ja Dordic (2018) totesivat mallin johtavan sisäisen motivaation ja koetun pätevyyden lisääntymiseen sekä amotivaation vähenemiseen.

Liikuntatunnit voivat kuitenkin myös heikentää oppilaan pätevyyden kokemuksia esimerkiksi liian vaikeiden tehtävien, itsekritiikin tai sosiaalisen vertailun myötä (Ryan & Deci 2017, 11). Onkin selkeä haaste liikunnanopettajalle luoda oppitunnille sellainen ympäristö, joka onnistuu jatkuvasti tukemaan luonteeltaan, fyysisiltä ominaisuuksiltaan ja motoriselta taitavuudeltaan erilaisten oppilaiden koettua pätevyyttä. Tämä voi onnistua luomalla oppitunnille tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, jonka merkittävää roolia liikuntatunnilla on korostettu tässä työssä jo aiemmin.

Itsemääräämisteorian mukaan pyrittäessä edistämään oppilaiden sisäistä motivaatiota tukemalla pätevyyden kokemuksia on tärkeä huomioida, että samalla tulisi vahvistaa myös oppilaiden autonomian tunnetta. Tällöin voidaan välttyä tilanteelta, jossa oppilas kokee itsensä päteväksi liikunnassa, mutta muuten ilmapiiri liikuntatunnilla on kontrolloiva eikä siten johda ulkoisen motivaation sisäistymiseen tai sisäiseen motivaatioon. (Deci ym. 1991) Tästä syystä liikuntatunneilla on tärkeä tukea koetun pätevyyden lisäksi myös kahta muuta psykologista perustarvetta eli autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

4.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen liikuntatunneilla

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukemisen merkitys korostuu liikunnanopetukselle määritetyissä tavoitteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 504) mukaan liikuntatunteihin täytyisi sisällyttää erilaisia pareittain tai ryhmässä tehtäviä harjoituksia, pelejä ja leikkejä, joissa opitaan ottamaan muut huomioon ja auttamaan muita sekä ottamaan vastuuta yhdessä luoduista säännöistä ja toimintatavoista (Perusopetussuunnitelman perusteet 2014, 504). Liikuntatunteihin liittyvät tutkimukset osoittavat, että oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen ovat pedagogisia tavoitteita, jotka edistävät oppimista. Nämä tavoitteet viittaavat opettajan kykyyn luoda sosiaalista vuorovaikutusta sekä oppilaiden yksiohllistä ja sosiaalista kasvua edistävä oppimisympäristö. (Gibbons 2014)

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen onnistuu esimerkiksi erilaisilla ryhmäytymistavoilla, vertaisopetuksella, vertaisarvioinnilla, ”jäänmurtaajilla”, ja sisällyttämällä tunteihin ryhmien välisiä yhteistyöpelejä koko lukukauden ajan. Lisäksi opettaja voi huolehtia, että jokainen on työskennellyt kaikkien kanssa lukuvuoden loppuun mennessä. (Gibbons 2014) Opettaja voi lisätä oppitunnilla tapahtuvaa yhteistyötä esimerkiksi lisäämällä peleihin siihen ohjaavia sääntöjä kuten esimerkiksi, että pelaajien täytyy syöttää tietty määrä syöttöjä ennen maalintekoa. Lisäksi opettajan tulisi korostaa esimerkiksi luottamusta, yhteistyötä, sosiaalista vastuuta ja kommunikointia ryhmänmuodostustehtävissä sekä positiivisia odotuksia käyttäytymiseen liittyen erilaisissa peleissä. (Gibbons 2014) LIITU-tutkimuksessa (2018) tulikin ilmi, että oppilaat arvioivat liikuntatuntien tärkeimmäksi asiaksi sosioemotionaalisten taitojen oppimisen.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen sisältää myös muista huolehtivaa osallistumista (Ryan & Deci 2017, 12). Liikunnanopettajan kannattaa luoda käyttäytymiseen liittyviä ohjeita yhdessä oppilaidensa kanssa, esimerkiksi kysymällä oppilailta ”kuinka luoda turvallinen ympäristö?” ja ”mitä opettaja tai oppilaat voisivat tehdä sen eteen?” tai peleihin liittyviä sääntöjä, kuten ”mikä on ja mikä ei ole hyväksyttävää?” Samalla opettaja voi kysyä, miten oppilaat tuntisivat olonsa turvalliseksi liikuntaympäristön ulkopuolella, kuten pukuhuoneessa. (Gibbons 2014) Rantalaisen ja Kasken (2017, 335) mukaan oppilaat sitoutuvat paremmin sääntöjen noudattamiseen, kun he ovat saaneet yhdessä laatia ne opettajan kanssa. Liikuntatunneilla ilmeneviä ongelmia, kuten kiusaamista, opettajan tulisi kuitenkin käsitellä

erikseen. Esimerkiksi toiminnan voi hetkeksi pysäyttää ja muistuttaa edellä mainituista asioista. (Gibbons 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 502) mukaan oppilaiden tulisikin osata kunnioittaa toisia vuorovaikutuksellaan ja kehittää itseään pitkäjänteisesti.

Liikunnanopettajan tulisi myös auttaa oppilaita kehittämään ihmissuhteita luokkakavereihinsa ja korostaa sitä, kuinka paljon omalla käytöksellämme voimme vaikuttaa toisiimme (Gibbons 2014; Kallio 2016, 47). Opettaja voi laittaa oppilaansa myös refleктоimaan omaa toimintaansa, esimerkiksi kokeeko oppilas kannustaneensa kaveriaan. Lisäksi, kun lukuvuosi on lopussa, liikunnanopettaja voi antaa tehtäväksi kirjoittaa positiivisia kommentteja jokaisesta luokkakaveristaan, jolloin jokainen opiskelija saa omat positiiviset kommenttinsa paperille. (Gibbons 2014)

Oppilaiden välisen toimivan vuorovaikutuksen lisäksi oppilaan ja opettajan välinen turvallinen ihmissuhde on perustana sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukemisessa liikuntatunnilla. Gibbonsin (2014) mukaan liikunnanopettajan kannattaa asettaa positiivinen sävy heti lukuvuoden alussa, esimerkiksi auttamalla oppilaita tuntemaan itsensä turvalliseksi ja arvostetuiksi. Sparksin ym. (2015) tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden kokemaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistivät parhaiten liikunnanopettajan käytöksessä kahdenkeskiset keskustelut, innostaminen, ystävällisyys, huomioiminen sekä tehtäväsuuntautuneisuuden ja yhteistoiminnan tukeminen. Konkreettisemmin tällaista käytöstä edustivat esimerkiksi opettajan ja oppilaiden väliset rennot keskustelut, joiden avulla opettaja oikeasti halusi tutustua oppilaisiinsa yksilöinä. Opettajan olisi siis hyvä pyrkiä rakentamaan liikuntatunneilla molemminpuolinen luottamus oppilaidensa kanssa. (Sparks ym. 2015)

Niemiecin ja Ryanin (2009) mukaan liikuntatunneilla yhteenkuuluvuutta tukeva strategia koostuu lämmön välittämisestä, huolehtimisesta ja kunnioituksesta oppilaita kohtaan. Kallion (2016, 47) mukaan merkittävää onkin, että oppilas tuntee tullessa huomatuksi, esimerkiksi katsekontaktin tai hymyn kautta. Opettajan kannattaakin opetella oppilaidensa nimet mahdollisimman nopeasti ja tervehtiä oppilaita heidän saapuessaan tunnille. Yhtä tärkeää on myös se, että oppilas havaitsee oman vaikutuksensa muihin ihmisiin, esimerkiksi saamalla heidät nauramaan. Longan (2014, 188) mukaan oppilaantuntemus on myös motivaation kannalta merkityksellinen asia. Toisaalta Soinin tutkimuksessa (2006, 68) todettiin opettajalla olevan vain vähäinen yhteys sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa

liikuntatunnille. Tutkimuksen mukaan merkittävin rooli muodostumisprosessissa oli oppilaan ja ryhmän välisellä vuorovaikutuksella.

5 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tavoitteenamme oli myös selvittää liikunnanopettajakoulutuksen merkitystä näiden tekijöiden kehittämisessä ja toisaalta nostaa mahdollisesti esiin aiheeseen liittyviä asioita, joihin koulutuksessamme tulisi panostaa enemmän. Pyrkimyksenämme oli myös tuoda esiin vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemuksia omien valmiuksien tasosta suhteessa koulumaailman vaatimuksiin.

Pyrimme tutkimuksessamme saamaan edellä mainittuihin asioihin vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaiset valmiudet vastavalmistuneilla liikunnanopettajalla on tukea psykologisia perustarpeita?

Hypoteesi: Vastavalmistuneilla on hyvät valmiudet tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita. Hypoteesi perustuu siihen, että olemme koulutuksessa käyneet läpi useana lukuvuotena psykologisia perustarpeita liikuntatunneilla ja lisäksi osa opiskelijoista on voinut perehtyä lisää näihin teemoihin, esimerkiksi kandidaatin -ja pro gradu -tutkielmassa.

2. Millaiset valmiudet vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla on tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa?

Hypoteesi: Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa on eniten vaihtelua, sillä tämän asian omaksuminen on jäänyt enemmän oman kiinnostuksen varaan, vaikkakin asia on tuotu esille koulutuksen aikana.

3. Mikä on ollut koulutuksen merkitys vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksiin?

Hypoteesi: Koulutuksella on ollut suuri merkitys vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksiin.

4. Mitkä ovat vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiudet suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin?

Hypoteesi: Koulun vaatimukset ovat välillä liian suuret ja tämän takia opettajien taidot eivät riitä tukemaan kaikkien oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

6 MENETELMÄT

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen etenemisen vaihe vaiheelta. Ensimmäiseksi esittelemme tutkimuksen kohdejoukon ja kuvaamme miten tutkimusaineisto on kerätty. Tämän jälkeen tuomme esiin tutkimuksessa käytetyt mittarit ja aineiston analysointimenetelmät, sekä lopuksi käsittelemme tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia.

6.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat 1053 Liito Ry:n jäseneksi rekisteröitynyttä liikunnanopettajaa. Kokonaisuudessaan vastauksia saatiin 83, joista vastavalmistuneiden liikunnanopettajien vastauksia oli 14. Vastausprosentti oli lopulta 7,9 %. Yhtenä tutkimuksen kriteerinä oli, että kaikki tutkimukseen valitut liikunnanopettajat olivat valmistuneet Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisestä tiedekunnasta liikuntapedagogiikan maistereiksi. Täten oli mahdollista tarkastella nimenomaan tämän koulutuksen merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat olivat olleet työelämässä 1–37 vuotta ja he olivat sijoittuneet laajasti ympäri Suomea eri maakunta-alueille.

Tutkimus oli määrällinen ja tutkimusaineiston kerääminen tapahtui sähköisesti Webropol kysely- ja raportointityökalun avulla. Kyselylomakkeen esitestaus tapahtui muiden pro gradu-tutkielmaa kirjoittavien liikunnanopettajaopiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa kesken kurssin seminaareissa. Päätimme hyödyntää aineistonkeruussa Liito Ry:tä, koska sen avulla pystyimme tavoittamaan suuren osan Suomen liikunnan- ja terveystiedon opettajista. Virallinen kysely lähetettiin 1056 jäsenelle, josta kolme palautui. Liito Ry:n kyselyn ulkopuolelle jäivät sellaiset jäsenet, jotka olivat opiskelijajäseniä, eläkkeelle jääneitä tai muuten työelämän ulkopuolella olleita. Lisäksi sellaiset jäsenet jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, jotka ilmoittivat opettaneensa vain terveystietoa. Kyselyyn vastaaminen tapahtui anonyymisti ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin tammikuussa 2022 ja päätettiin helmikuussa 2022.

Kyselylomake sisälsi kolme isompaa kokonaisuutta. Niistä ensimmäinen käsitteli liikunnanopettajan valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta

motivaatioilmastoa, ja siinä oli 20 määrällistä väittämää. Toisessa isommassa kokonaisuudessa oli neljä määrällistä väittämää, jotka käsittelivät juuri liikunnanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia tukea edellä mainittuja asioita. Viimeisessä osiossa selvitettiin opettajan valmiuksien suhdetta koulun todellisiin vaatimuksiin ja siinä oli kahdeksan määrällistä väittämää ja neljä laadullista kysymystä.

Tutkimuksen aihetta ei ollut aiemmin tutkittu kvantitatiivisin menetelmin, joten päädyimmekin laatimaan tutkimuksen mittarin itse. Liikunnanopettajan valmiuksia tukea tehtäväsuuntautuneisuutta arvioivien väittämien laadinnassa hyödynnettiin kuitenkin Soinin ym. (2014) motivaatioilmastomittaria. Psykologisten perustarpeiden väittämien muodostamisen tukena käytettiin kirjallisuuskatsauksemme lähdeaineistoa. Tutkimuksen mittari perustuu tässäkin tapauksessa siis teoriaan, josta käytettävät mittarit tulee Vallin (2015, 41) mukaan johtaa. Kysymykset ovat laadittu huolellisesti, sillä kysymysten muoto tuottaa väärinymmärrysten kautta eniten virheitä tutkimustuloksiin varsinkin kyselylomaketutkimuksessa, jossa tarkentavien kysymysten kysyminen ei ole mahdollista. (Valli 2015, 42) Kyselylomakkeessa vastattiin Likert -asteikon skaalaa hyödyntämällä: 1) täysin eri mieltä 2) osittain eri mieltä 3) ei samaa eikä eri mieltä 4) osittain samaa mieltä 5) täysin samaa mieltä.

Tutkimukseen ei tarvinnut laatia tietosuojalomaketta- tai ilmoitusta, koska tutkittavien henkilötietoja ei voitu päätellä tutkimuksesta. Tähän tutkimukseen ei tarvinnut hakea eettistä lausuntoa, eikä muitakaan erillisiä lupa-asioita tarvinnut hoitaa, sillä tutkimus kohdistui aikuisväestöön. Tutkimusaineistoa käsiteltiin huolellisesti ja varoen, ja sitä säilytettiin vain omilla tietokoneillamme.

6.2 Tilastolliset menetelmät

Tutkimusaineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden sekä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston sisäistä luotettavuutta mitattiin Cronbachin alfa -kertoimilla. Luotettavuuden selvittämisen jälkeen psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston väittämistä tehtiin summamuuttujat kuvaamaan vastaajan vastausten keskiarvoa. Faktorianalyysin

(pääakselifaktorimenetelmän) avulla selvitettiin psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston mittarin faktorirakennetta.

Tulosten saavuttamiseksi vertailimme taustamuuttujien mukaan jaettujen ryhmien keskiarvoeroja hyödyntämällä yksisuuntaista varianssianalyysia ja riippumattomien otosten T-testiä. Tutkimuksessa käytetty tilastollisen merkitsevyyden taso oli $p < 0,050$. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkitaan sitä, ovatko selitettävän muuttujan keskiarvot erisuuruisia tilastollisesti merkitsevästi selittävän muuttujan eri luokissa (Nummemmaa 2009, 194). Käytimmekin tätä menetelmää tutkittaessamme työkokemuksen ja opetettavan kouluasteen merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tutkimukseen osallistuneet jaettiin työkokemuksen mukaan kolmeen ryhmään, jotka olivat 1–5-vuotta, 6–20-vuotta ja yli 20-vuotta työelämässä olleet. Päädyimme tällaiseen ryhmäjakoon, koska tutkimuksen pääpaino oli tarkastella vastavalmistuneita liikunnanopettajia, ja osallistujamäärät olivat selvästi suuremmat pidempään työelämässä olleiden keskuudessa. Liikunnanopettajien opetettavan kouluasteen merkitystä tarkastellessa jaoinme tutkittavat neljään ryhmään, jotka olivat 1) yläkoulu, 2) lukio, 3) yhtenäiskoulu sekä 4) yläkoulu ja lukio. Alakoulun, ammattikoulun, korkeakoulun ja kansalaisopiston opettajien ryhmät olivat niin pieniä, että niitä ei huomioitu.

Riippumattomien otosten T-testiä käytetään tilanteissa, joissa tehdään tutkittavien välisiä vertailuja, eli verrataan kahden ryhmän keskiarvoja keskenään (Nummemmaa 2009, 172). Käytimme tätä testiä tarkasteltaessa kahden eri oppilasryhmän koon vaikutusta liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tutkimuksessa vertailtiin 1–20 oppilaan ryhmiä ja yli 20 oppilaan ryhmiä keskenään, koska siten vastaajien jakauma asettui lähes puoliksi. Tutkimuksen avointen kysymysten vastauksia analysoitiin tilastollisin menetelmin luokittelemalla vastaukset sellaisiin ryhmiin, joissa sisältö oli samankaltainen. Toimimme Vallin (2015, 71) ohjeen mukaisesti, mistä johtuen emme aluksi rajanneet vastauksia liikaa, vaan loimme runsaasti pieniäkin eroja ja vivahteita sisältäviä luokkia. Täten saimme laajemmin selville, millaisia luokkia vastauksissa esiintyy.

6.3 Pätevyys ja luotettavuus

Validiteettia ja reliabiliteettia käytetään, kun puhutaan tutkimuksen mittauksen pätevydestä ja luotettavuudesta (Vehkalahti 2008, 41). Ne määrittävät yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden (Alkula ym. 1999, 89). Työmme teoriaosuuden pohjalta luotujen summamuuttujien validiteettia ja reliabiliteettia tarkasteltiin faktorianalyysin ja Cronbachin Alfa- kertoimien avulla. Validiteetin ja reliabiliteetin avulla pyritäänkin tarkastelemaan tutkimusta kriittisesti ja löytämään tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa virheitä tutkimustuloksissa ja niiden tulokinnassa. Seuraavaksi avataan tarkemmin kyseiset käsitteet ja tuodaan esille niiden merkitys tämän tutkimuksen näkökulmasta. Lisäksi menetelmäosion lopussa tarkastellaan tutkimuksen pohjalta saatuja tuloksia faktorianalyysiin ja Cronbachin Alfaan liittyen.

Validiteetti ilmentää tutkimuksen pätevyyttä (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vehkalahti 2008, 41). Se tuo esille, että mitataanko tutkimuksessa varmasti sitä asiaa, mitä tutkijoiden tarkoituksena on mitata (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Metsämuuronen 2006, 64). Tutkimuksen mittauksen luotettavuuden kannalta validiteetti on ensisijaisen tärkeä, koska mitattaessa väärää asiaa, ei reliabiliteetilla ole merkitystä. (Vehkalahti 2008, 41) Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti taas voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: sisällön validius, käsitevalidius ja kriteerivalidius. Sisällön validius kertoo, ovatko tutkimuksessa tai mittarissa käytetyt käsitteet riittävät ja teorian mukaiset ja kattavatko käsitteet riittävän laajasti kyseisen ilmiön. Käsitevalidius tarkastelee yksittäistä käsitettä ja sen operationalisointia sisällön validiutta tarkemmin. Kriteerivalidiuksessa verrataan mittarilla saatua arvoa johonkin sellaiseen arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä. Kriteerinä on esimerkiksi samanaikaisesti toisella mittarilla saatu arvo tai samalla mittarilla saatu muu pistemäärä. Ulkoinen validiteetti kertoo yleisesti ottaen tutkimuksen yleistettävyyden tasosta. (Metsämuuronen 2009, 74–75)

Tutkimuksessamme oppilaiden tutkimiseen suunnattujen mittarien muokkaaminen liikunnanopettajille soveltuvaksi voi vaikuttaa validiteettiin heikentävästi, koska kyseisiä kysymyksiä ja väittämiä ei ole liikunnanopettajille suunnatuissa tutkimuksissa aiemmin testattu. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti kärsii vastavalmistuneiden liikunnanopettajien pienen (n=14) otoskoon ja kokonaisotoskoon (N=83) takia. Lisäksi tilastollisesti merkittävien tulosten määrä on tutkimuksessa vähäinen. Näiden perusteella tulokset eivät siis ole kovinkaan yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomessa työskenteleviä vastavalmistuneita ja kokeneempia liikunnanopettajia. Puolestaan sisällöllisen validiteetin osalta mittarissamme käytetyt käsitteet ovat teorian mukaiset ja kattavat riittävän laajasti kyseisen ilmiön.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta (Metsämuuronen 2009, 74). Reliabiliteetti ilmentää, kuinka luotettavasti ja tarkasti tutkimuksen mittaukset mitattiin (Metsämuuronen 2009, 74; Vehkalahti 2008, 41). Reliaabelius tarkoittaa myös kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia tutkimukseen tai mittaustuloksiin liittyen (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella toistamalla mittaus uudestaan käyttämällä samaa mittaria. Mikäli mittaustulokset pysyvät melko samanlaisina eri mittauskerroilla, voidaan mittaria pitää reliaabelina. (Metsämuuronen 2009, 74) Mittauksen reliabiliteetti on sitä parempi, mitä vähemmän on mittausrvirheitä (Vehkalahti 2008, 41). Tutkimuksen toistettavuutta voidaan mitata reliaabeliuskertoimen avulla käyttämällä joko toistomittausta, rinnakkaismittausta tai mittaamalla mittarin sisäistä konsistenssia (Metsämuuronen 2009, 75).

Kyselylomakkeissa on väärinymmärtämisen mahdollisuus, sillä tutkimukseen osallistuvilla ei ole mahdollista saada lisäinformaatiota selventämään epäselviä kysymyksiä. Tätä ongelmaa pystyy kuitenkin lievittämään laatimalla kyselylomakkeesta ja sen vastausohjeista selkeät. Lisäksi lomakkeen esitestaus on tärkeää sen kehittämisvaiheessa. (Valli 2015, 42) Luotettavuuden lisäämiseksi otimmekin kyseiset seikat huomioon kyselylomakkeen laadinnassa ja suoritimme esitestauksen muiden pro gradu- tutkielmaa kirjoittavien opiskelijoiden ja heidän ohjaajien avulla. Saimme heidän ansiostaan korjausehdotuksia, joiden pohjalta teimme pieniä tarkennuksia kyselylomakkeessa oleviin väittämiin ja käsitteisiin. Avasimme kyselylomakkeen kannalta keskeisimmät käsitteet (autonomian, koetun pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston), jotta vastaajilla olisi mahdollisimman samanlainen ymmärrys näistä käsitteistä. Täten pyrimme siihen, että tutkittavien vastaukset pohjautuisivat kirjallisuuskatsauksemme lähteiden määritelmiin, eikä heidän omiin käsityksiinsä aiheesta. Tämän tarkoituksena oli lisätä mittauksen luotettavuutta ja vähentää virhetuloksien määrää.

Metsämuurosen (2009, 79) mukaan reliabiliteetti voi jäädä summamuuttujan varianssin takia matalaksi, jos mittarissa käytetään suppeaa skaalaa. Näin ollen pyrkimyksenämme oli mittarin luotettavuuden lisääminen, joten käytimme 5-portaista Likert -asteikkoa, 3-portaisen Likert -asteikon sijaan. Otimme myös huomioon, että Metsämuurosen (2009, 68) mukaan pidempi mittari on luotettavampi verrattuna lyhyempään, joten laitoimme riittävän monta väittämää kyselyn ensimmäiseen osaan, jossa väittämiä oli lopullisessa versiossa kaksikymmentä. Lisäksi

laadimme viimeiseen osioon, jossa selvitettiin opettajan valmiuksien suhdetta koulun todellisiin vaatimuksiin kahdeksan määrällisen väittämän lisäksi neljä laadullista kysymystä tuomaan laajemmin esiin vastaajien näkemyksiä asiasta. Reliabiliteetin lisäämiseksi laadimme kyseisistä tutkimuskyselyn väittämistä neljä summamuuttujaa, joita arvioitiin Cronbachin alfa - kertoimien avulla.

Metsämuurosen (2011, 78) mukaan Cronbachin Alfa- kertoimen tulee olla vähintään 0,60, jotta mittaria voidaan pitää luotettavana. Faktorilatausten tarkastelun avulla tunnistimme ne summamuuttujien väitteet, jotka eivät olleet latautuneet oikealle faktorille. Varimax rotatoidut faktorilataukset ja kommunaliteetit sekä faktoriratkaisun neliösummat ja selitysasteet on esitetty kuvassa 2. Tämän lisäksi Cronbachin Alfa- kertoimet antoivat perusteluja joidenkin osioiden poistamiselle, jotta summamuuttujan sisäinen yhdenmukaisuus kasvoi.

Viiden väittämän muodostamasta autonomian summamuuttujasta poistimme osion “osallistaa oppilaita tuntien sääntöjen luomiseen”, jonka jälkeen Cronbachin alfa -kerroin oli 0,872. Osion poistaminen nosti sisäistä yhdenmukaisuutta 0,006. Koetun pätevyyden summamuuttujan Cronbachin alfa –kerroin oli 0,767, joka osoittaa korkeaa sisäistä yhdenmukaisuutta. Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut kerrointa. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden summamuuttujasta poistimme osion “tutustua oppilaisiin kahdenkeskisten keskustelujen avulla”, jonka jälkeen Cronbachin alfa –kerroin oli 0,842. Poistamisen seurauksena sisäisen yhdenmukaisuus nousi 0,044. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston summamuuttujan osalta pidimme koetun pätevyyden faktoriin latautuneen väitteen “kannustaa oppilaita jatkamaan yrittämistä virheistä huolimatta” edelleen tehtäväsuuntautuneisuuden summamuuttujassa. Perusteena tälle oli latausmäärän yhtäsuuruus, koska koetun pätevyyden faktorilataus oli 0,50, ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston faktorilataus oli 0,48. Tämän lisäksi poistimme tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston summamuuttujasta väitteen “huomioida kaikki oppilaat tasapuolisesti”, koska se oli latautunut selvästi koettuun pätevyteen kuuluvaksi. Näiden muutoksien jälkeen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston Cronbachin alfan kerroin oli 0,867, joka myös nosti sisäistä yhdenmukaisuutta 0,019.

Psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston mittarin faktorirakennetta selvitettiin siis faktorianalyysin (pääakselifaktorointimenetelmä) avulla. Bartlettin sfäärisyystesti ($\chi^2 = 921,624$; $p=0.001$) ja KMO (0,85) osoittivat, että korrelaatiomatriisi oli sovelias faktorianalyysin suorittamiseksi. Toisaalta kaikkien muuttujien välillä ei kuitenkaan ollut riittävää korrelaatiota, eivätkä muuttujat olleet normaalisti

jakautuneita. Myöskään otoskoko (n=80) ei ollut täysin riittävä. Faktorianalyysi osoitti, että mittarilla ei ole täysin selvää neljän faktorin rakennetta, sillä joissain tapauksissa väittämät latautuivat usealle eri faktorille. Kuitenkin osassa väittämistä väittämät latautuivat selvästi ennalta oletetulle faktorille. Koko faktorimalli selitti 57 % muuttujien kokonaisvarianssista. Kyseistä mittaria ei voida pitää täysin pitävänä mittaamaan liikunnanopettajien valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Väittäjä (Liikunnanopettajana minulla on valmiudet...)	Faktorilataus				h ²
	1	2	3	4	
Havaita tilanteita, joissa voin tarjota oppilaalle mahdollisuuksia vaikuttaa	0,36	0,60	0,29	0,13	0,59
Antaa oppilaiden osallistua tuntien suunnitteluun	0,28	0,62	0,11	0,23	0,53
Tarjota oppilaille mahdollisuuden tehdä päätöksiä liikuntatehtävien tekemiseen (esimerkiksi oppilaat saavat valita välineen tai suoritustavan tehtävän tekemiseen)	0,33	0,79	0,23	0,04	0,79
Antaa oppilaille vastuuta valita itselleen sopivia liikuntatehtäviä	0,11	0,82	0,16	0,15	0,74
Osallistaa oppilaita tuntien sääntöjen luomiseen	0,57	0,39	0,07	0,03	0,48
Luoda taitotasoltaan erilaisille oppilaille heidän taitotasoaan vastaavia tehtäviä.	0,40	0,31	0,49	0,09	0,51
Välttää negatiivisen palautteen antamista oppilaan suorituksesta.	0,12	-0,01	0,55	0,12	0,33
Antaa oppilaalle usein positiivista palautetta hänen suorituksestaan.	0,23	0,31	0,43	0,25	0,39
Antaa palautteen yksityisesti siten, etteivät muut oppilaat kuule sitä.	0,00	0,37	0,61	0,21	0,55
Sovittaa tunneilla pitämäni tehtävät oppilaiden taitotasoa vastaaviksi	0,45	0,25	0,46	0,26	0,54
Sisällyttää liikuntatunteihin pari -ja ryhmätyöskentelyä	0,61	0,32	0,11	0,06	0,49
Käyttää monipuolisesti erilaisia ryhmiinjakotapoja	0,78	0,14	0,24	0,14	0,70
Mahdollistaa oppilaiden työskentely usein eri oppilaiden kanssa	0,72	0,14	0,11	0,24	0,60
Edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta liikuntatuntini tehtävillä	0,66	0,15	0,11	0,38	0,61
Tutustua oppilaisiin kahdenkeskisten keskustelujen avulla	0,16	0,44	0,26	0,20	0,32
Huomioida kaikki oppilaat tasapuolisesti	0,06	0,30	0,62	0,20	0,51
Tukea oppilaiden parhaansa yrittämistä liikuntatunneilla	0,30	0,16	0,43	0,47	0,52
Painottaa oppilaiden omien taitojen kehittymistä liikuntatunneilla	0,21	0,16	0,21	0,86	0,86
Kannustaa oppilaita jatkamaan yrittämistä virheistä huolimatta	0,35	0,21	0,50	0,48	0,65
Edistää oppilaiden halua kehittää omia taitojaan vuosi vuodelta paremmaksi	0,16	0,19	0,33	0,72	0,69
Neliösumma	3,30	3,16	2,61	2,30	11,37
Selitysaste (%)					57 %

KUVA 2. Varimax rotatoidut faktorilataukset ja kommunaliteetit sekä faktoriratkaisun neliösummat ja selitysasteet psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston mittarille.

7 TULOKSET

7.1 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla verrattiin 1–5 vuotta, 6–20 vuotta ja yli 20 vuotta työelämässä olleiden liikunnanopettajien valmiuksia tukea autonomiaa, koettua pätevyyttä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Taulukosta 2 voidaan havaita, että vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokivat keskiarvojen mukaan kaikista suurimmat valmiudet tukea koettua pätevyyttä ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa verrattuna muihin ryhmiin. Lisäksi 6–20 vuotta työelämässä olleiden liikunnanopettajien valmiudet tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa olivat matalimmat jokaisessa muuttujassa verrattuna vastavalmistuneisiin ja yli 20 vuotta työelämässä olleisiin liikunnanopettajiin. Kaikista kokenein ryhmä koki valmiutensa tukea autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta muita ryhmiä paremmiksi. Työkokemuksella ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä yhdenkään muuttujan osalta ($F_{2,77} = 0,656-1,286$, p-arvo vaihteli 0.282–0.522 välillä). Lisäksi Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, sillä p-arvo vaihteli 0,280–0,992 välillä. Voidaan todeta, että työkokemuksella ei ole vaikutusta liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,233-0,550$.

TAULUKKO 2. Psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemisen valmiuksien keskiarvot työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä.

Työkokemus	Autonomia	Pätevyys	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Tehtäväsuuntautuneisuus
1–5-vuotta	4,07	4,29	4,16	4,57
6–20-vuotta	3,88	4,12	4,12	4,24
Yli 20-vuotta	4,10	4,26	4,36	4,35

7.2 Kouluasteen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin

Tarkastelimme yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla kouluasteen merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea autonomialla, koettua pätevyyttä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tulokset osoittavat, että kouluasteella oli merkitystä liikunnanopettajan valmiuksiin tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ($F_{3,67} = 0,500-2,820, p=0,045$). Eri kouluasteilla opettavien liikunnanopettajien tehtäväsuuntautuneisuuden tukemisen valmiuksien keskiarvot on esitetty taulukossa 3. Post hoc-vertailussa havaittiin, että lukiossa ja yläkoulussa opettavien valmiudet tukea tehtäväsuuntautuneisuutta olivat paremmat kuin pelkästään lukiossa opettavien opettajien ($p=0,32$). Sen sijaan kouluasteella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita, koska p-arvo vaihteli 0,232–0,683 välillä. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,115-0,702$.

TAULUKKO 3. Kouluasteen merkitys liikunnanopettajan valmiuksiin tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Kouluaste	n	keskiarvo	keskihajonta
Yläkoulu	29	4,46	0,62
Yhtenäiskoulu	9	4,39	0,56
Lukio	17	3,98	0,98
Yläkoulu ja lukio	15	4,62	0,37

7.3 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin

Riippumattomien otosten T-testin avulla tarkastelimme oppilasryhmän koon merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Vertailimme kahta ryhmäkokoja keskenään, joiden suuruudet olivat 1–20 ja yli 21 oppilasta. Tulos osoitti, että koetun pätevyyden summamuuttujan keskiarvo pienessä ryhmässä (4,36) oli tilastollisesti suurempi kuin isossa ryhmässä (4,10), $t(78) = 2,00, p=0,049$.

7.4 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajakoulutuksen antamiin valmiuksiin

Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla selvitimme työkokemuksen merkitystä siihen, miten liikunnanopettajat kokivat liikunnanopettajakoulutuksen antaneen heille valmiuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun liikuntatunneilla. Taulukosta 4 voidaan havaita, että liikunnanopettajakoulutuksen antamien valmiuksien keskiarvot olivat suurimpia vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla verrattuna muihin ryhmiin. Yli 20 vuotta työelämässä olleet kokivat koulutuksen antaneen autonomiaan valmiuksia 6–20 vuotta työelämässä olleita enemmän, mutta sen sijaan pätevyyteen, yhteenkuuluvuuteen ja tehtäväsuuntautuneisuuteen keskimmäinen ryhmä koki saaneensa hieman paremmat valmiudet kuin kokenein ryhmä. Työkokemuksella ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä yhdenkään muuttujan osalta ($F_{2,80} = 0,593-1,525$, p-arvo vaihteli 0,224–0,555 välillä).

TAULUKKO 4. Liikunnanopettajakoulutuksen antamat valmiudet tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa työkokemuksen mukaan jaetuissa ryhmissä.

Työkokemus	Autonomia	Pätevyys	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Tehtäväsuuntautuneisuus
1–5 vuotta	3,93	3,93	4,00	4,14
6–20 vuotta	3,44	3,76	3,65	3,88
Yli 20 vuotta	3,57	3,66	3,6	3,77

Lisäksi Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, sillä p-arvo vaihteli 0,280–0,992 välillä. Voidaan todeta, ettei työkokemuksella ole vaikutusta liikunnanopettajien kokemuksiin liikunnanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi koetun pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston osalta $p=0,139-0,717$. Ainoastaan autonomian kohdalla varianssit poikkesivat toisistaan $p=0,030$.

7.5 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin

Yksisuuntaisen varianssianalyysin pohjalta tarkastelimme työkokemuksen merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Keskiarvojen mukaan vastavalmistuneiden ryhmä kohtasi kaikista harvimmin tilanteita, joissa he eivät kyenneet tukemaan oppilaiden psykologisia perustarpeita tai tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Työkokemuksella ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä yhdenkään muuttujan osalta ($F_{2,80} = 0,167-3,017$, p-arvo vaihteli $0,055-0,847$ välillä). Työkokemuksen vaikutus liikunnanopettajien valmiuksiin tukea koettua pätevyyttä huomioiden koulun todelliset vaatimukset olivat lähimpänä tilastollista merkitsevyyttä $p=0,055$. Lisäksi Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä (p-arvo vaihteli $0,280-0,992$ välillä). Voidaan todeta, ettei työkokemuksella ole vaikutusta liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,448-0,559$.

7.6 Opetettavan kouluasteen merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin

Yksisuuntaisen varianssianalyysin pohjalta tarkastelimme kouluasteen vaikutusta liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Opettajan kouluasteella ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä yhdenkään muuttujan osalta ($F_{3,70} = 0,586-2,082$, p-arvo vaihteli $0,110-0,626$ välillä). Lisäksi Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, sillä p-arvo vaihteli $0,099-0,996$ välillä. Voidaan todeta, ettei kouluasteella ole vaikutusta liikunnanopettajien valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,137-0,980$.

7.7 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien valmiuksiin suhteessa koulun todellisiin vaatimuksiin

Riippumattomien otosten T-testin avulla tarkastelimme oppilasryhmän koon merkitystä liikunnanopettajien valmiuksiin tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että pienen ja suuren opetusryhmän välillä ei ollut eroa ($t(81) = -1,158 - 0,776$, $p=0,250-0,716$.)

7.8 Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä

Yksisuuntaisen varianssianalyysin pohjalta tarkastelimme työkokemuksen vaikutusta liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tulokset osoittivat, että työkokemuksen määrällä oli merkitystä liikunnanopettajan pedagogisten taitojen riittämättömyydessä tukea koettua pätevyyttä ($F_{2,80} = 3,678$, $p=0,030$). Kaikista riittämättömmiksi omat pedagogiset taidot kokivat 6–20 vuotta työelämässä olleet. Heitä hieman vähemmän riittämättömyyttä kokivat 1–5 vuotta ja yli 20 vuotta työelämässä olleet. Muut tulokset eivät olleet minkään muuttujan osalta tilastollisesti merkitseviä, sillä p-arvo vaihteli 0,109–0,868 välillä. Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä (p-arvo vaihteli 0,057–0,991 välillä). Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,229-0,967$

TAULUKKO 5. Työkokemuksen merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä tukea koettua pätevyyttä.

Työkokemus	n	keskiarvo	keskihajonta
1–5 vuotta	14	1,5	0,65
6–20 vuotta	34	2,02	0,83
yli 20 vuotta	35	1,6	0,73

7.9 Kouluasteen merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä

Yksisuuntaisen varianssianalyysin pohjalta tarkastelimme kouluasteen vaikutusta liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajan kouluasteella ei kuitenkaan ollut tilastollista merkitsevyyttä yhdenkään muuttujan osalta ($F_{3,70} = 0,609-1,748$, p-arvo vaihteli $0,165-0,611$ välillä). Lisäksi Post hoc-vertailussa havaittiin, että ryhmien keskiarvojen välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, sillä p-arvo vaihteli $0,115-0,998$ välillä. Voidaan todeta, ettei opetettavalla kouluasteella ole vaikutusta liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Varianssit eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi $p=0,830-0,363$.

7.10 Oppilasryhmän koon merkitys liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä

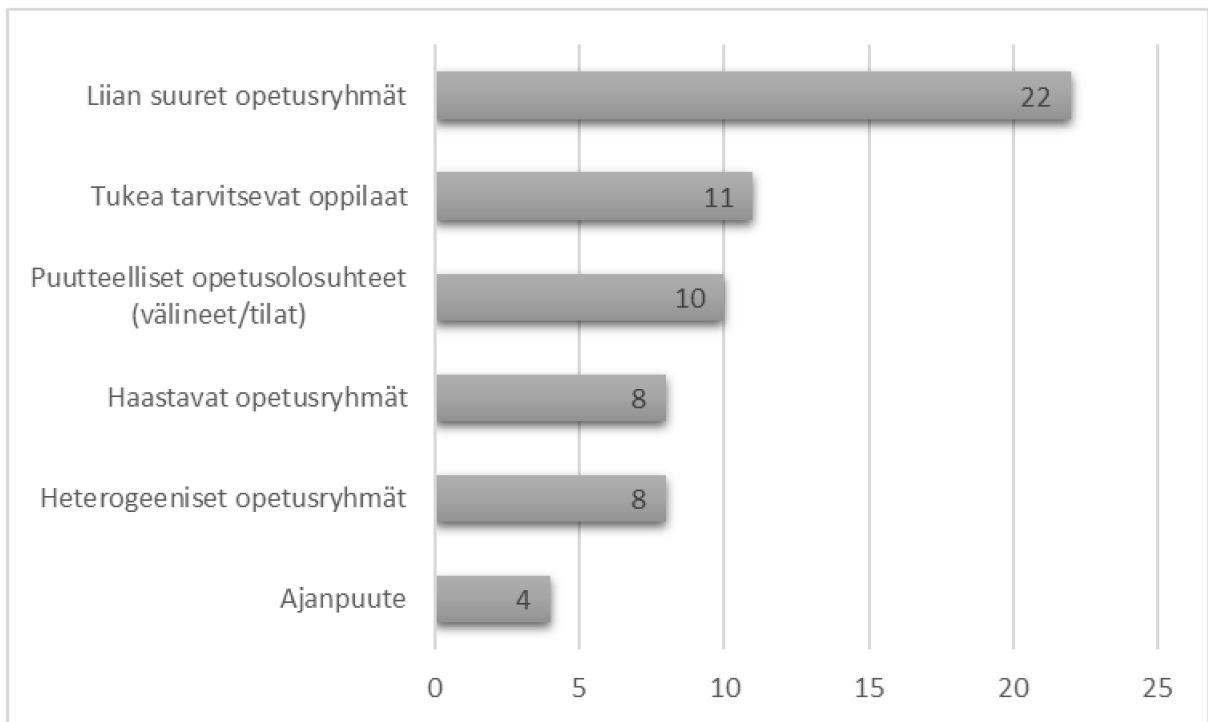
Riippumattomien otosten T-testin avulla tarkastelimme oppilasryhmän koon merkitystä liikunnanopettajien kokemuksiin heidän pedagogisten taitojen riittämättömyydestä tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tulokset osoittivat, että pienen ja suuren opetusryhmän välillä ei ollut eroa ($t(81) = -1,956- -0,38$, $p=0,054-0,969$.)

7.11 Muut vaikuttavat tekijät liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa

Avoimilla kysymyksillä selvitettiin ulkopuolisia vaikuttavia tekijöitä liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla. Vastaukset analysoitiin tilastollisin menetelmin luokittelemalla vastaukset sellaisiin ryhmiin, joissa sisältö oli samankaltainen.

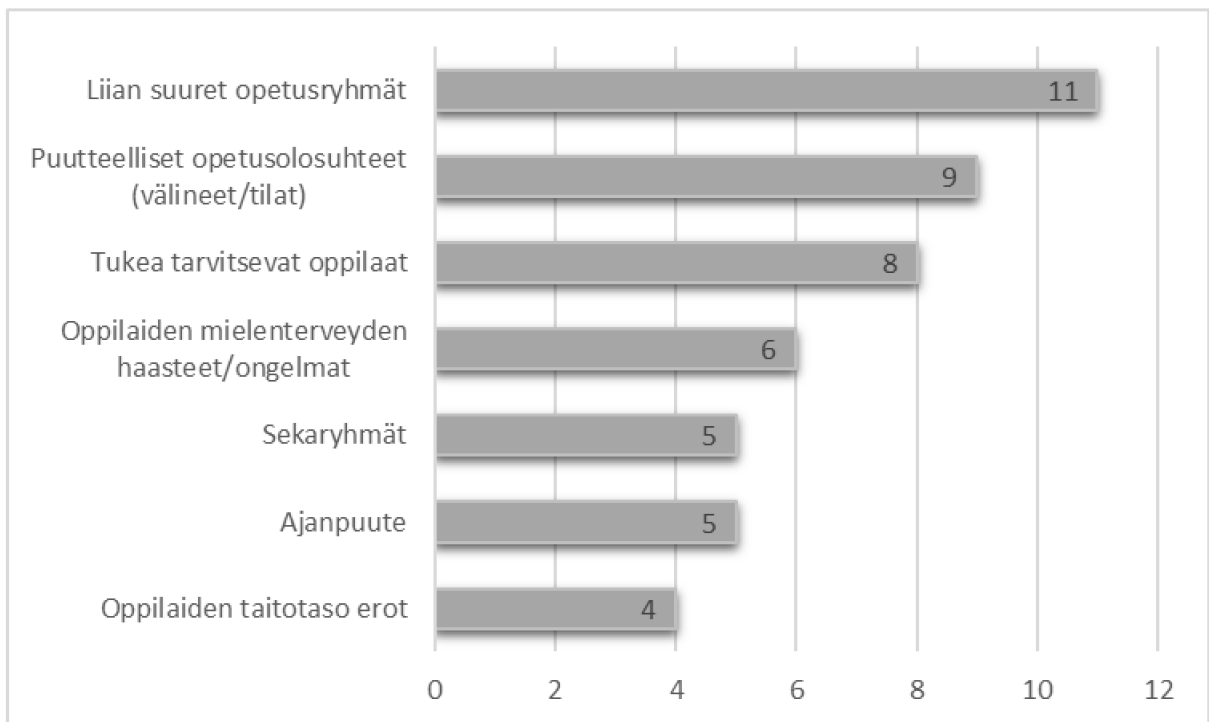
Autonomia. Kuten kuvasta 3 voidaan havaita, liikunnanopettajien mukaan liian suuret opetusryhmät (22) oli selvästi keskeisin tekijä, joka vaikutti heidän kyvyttömyyteensä tukea

oppilaiden autonomiaa oppituntien aikana. Liikunnanopettajien vastauksista erottui ryhmäkoon lisäksi viisi muuta selkeää tekijää. Tukea tarvitsevat oppilaat, opetusolosuhteiden puutteellisuus, haastavat opetusryhmät sekä heterogeeniset opetusryhmät olivat usean liikunnanopettajan mielestä autonomian tukemista heikentäviä tekijöitä oppitunnilla. Tämän lisäksi muutama opettaja nosti haasteeksi ajan puutteen. Puolestaan kahdeksan vastavalmistuneen liikunnanopettajan mukaan liian suuret opetusryhmät (4) ja tukea tarvitsevat oppilaat (4) olivat merkittävimmät syyt heidän kyvyttömyyteen tukea oppilaiden autonomiaa oppitunneilla.



KUVA 3. Tekijät, jotka vaikuttavat liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea oppilaiden autonomiaa oppitunnilla.

Pätevyys. Kuvan 4 mukaan liian suuret opetusryhmät (11) oli suurin vaikuttava tekijä liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea oppilaiden pätevyden kokemuksia oppituntien aikana. Liikunnanopettajien vastauksista erottui ryhmäkoon lisäksi selkeästi kuusi muuta erilaista tekijää: puutteelliset opetusolosuhteet, oppilaiden mielenterveyden haasteet/ongelmat, sekaryhmät, ajanpuute ja oppilaiden taitotason erot. Puolestaan viidestä vastavalmistuneesta liikunnanopettajasta kahdella ajan puute oli merkittävin syy heidän kyvyttömyyteen tukea oppilaiden pätevyden kokemuksia oppitunneilla.



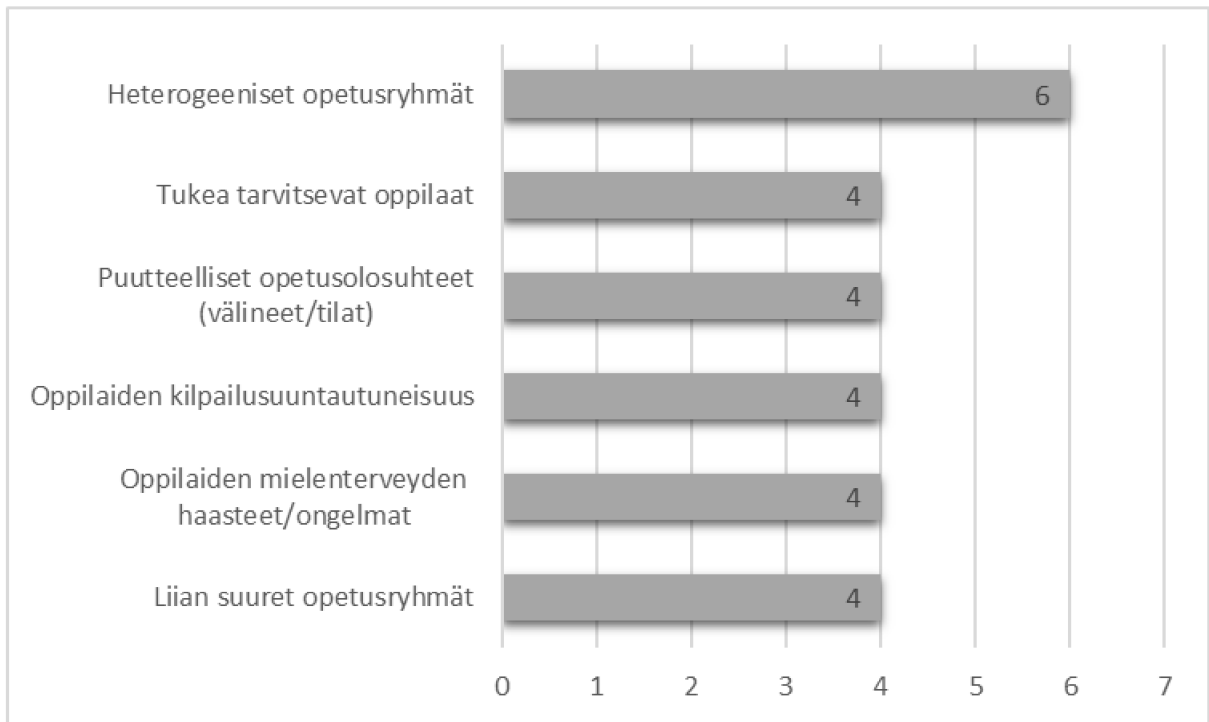
KUVA 4. Tekijät, jotka vaikuttavat liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea oppilaiden pätevyyden kokemuksia oppitunnilla.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Liikunnanopettajien mukaan liian suuret opetusryhmät (13) oli suurin tekijä, joka vaikutti heidän kyvyttömyyteensä tukea oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita oppituntien aikana. Kuten kuvasta 5 voidaan havaita, liikunnanopettajien vastauksista erottui ryhmäkoon lisäksi kuusi muuta tekijää: oppilaiden mielenterveyden haasteet/ongelmat, tukea tarvitsevat oppilaat, heterogeeniset opetusryhmät, puutteelliset opetusolosuhteet, haastavat opetusryhmät ja käytettävä aika. Puolestaan huomionarvoista oli se, että kuudesta vastavalmistuneesta liikunnanopettajasta kolmella ryhmädynamiikka oli merkittävin syy heidän kyvyttömyyteensä tukea oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita oppituntien aikana. Eräs vastavalmistunut liikunnanopettaja totesi, että: ”Osalla oppilaista niin pahoja konflikteja keskenään, että koko ryhmän sosiaaliset toiminnot kärsivät.” Ryhmädynamiikka ei kuitenkaan noussut yhtä voimakkaasti esiin muiden liikunnanopettajien keskuudessa.



KUVA 5. Tekijät, jotka vaikuttavat liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita oppitunnilla.

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Liikunnanopettajien mukaan heterogeeniset ryhmät (6) oli keskeisin tekijä, joka vaikutti heidän kyvyttömyyteensä tukea oppilaiden tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppituntien aikana. Kuvasta 6 voidaan havaita, että liikunnanopettajien vastauksista erottui tämän lisäksi viisi yhtä suurta tekijää: tukea tarvitsevat oppilaat, opetusolosuhteiden puutteellisuus, oppilaiden kilpailusuuntautuneisuus ja -mielenterveyden haasteet/ongelmat sekä liian suuret opetusryhmät. Puolestaan neljästä vastavalmistuneesta liikunnanopettajasta kolmella oppilaiden kilpailusuuntautuneisuus oli merkittävin syy heidän kyvyttömyyteensä tukea oppilaiden tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppitunneilla. Esimerkiksi eräs vastavalmistunut liikunnanopettaja totesi, että: ”Osa oppilaista niin kilpailuhenkisiä, että he eivät motivoitu lainkaan ilman kilpapeliiä.”



KUVA 6. Tekijät, jotka vaikuttavat liikunnanopettajien kyvyttömyyteen tukea oppilaiden tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppitunnilla.

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään vastavalmistuneiden liikunnanopettajien valmiuksia psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemiseen. Tavoitteenamme oli myös selvittää liikunnanopettajakoulutuksen merkitystä näiden tekijöiden kehittämisessä, ja toisaalta nostaa mahdollisesti esiin aiheeseen liittyviä asioita, joihin koulutuksessa tulisi panostaa enemmän. Pyrkimyksenä oli myös nostaa esiin vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia omien valmiuksien tasosta suhteessa koulumaailman vaatimuksiin.

Pro gradu -tutkimuksemme päätulokset pohjautuvat asettamiemme tutkimuskysymysten ja muiden tärkeäksi kokemien tulosten ympärille, vaikka kaikilla tuloksilla ei olekaan ollut tilastollista merkitsevyyttä. Ensimmäinen päätulos tuo esiin, että vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla on hyvät valmiudet tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Toinen päätulos ilmentää, että koulutuksella on ollut suhteellisen suuri vaikutus vastavalmistuneille liikunnanopettajille. Kolmanneksi päätulokseksi nousee se, että koulumaailman vaatimuksista huolimatta vastavalmistuneiden pedagogiset taidot riittivät tukemaan psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunneilla.

8.1 Tutkimuskysymysten tulosten pohdinta

Laatimamme hypoteesi osui oikeaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, sillä oletimme, että vastavalmistuneilla on hyvät valmiudet tukea psykologisia perustarpeita. Tämä on autonomian osalta linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, sillä yksi pro gradu -tutkimus on tuonut esille, että liikunnanopettajat kokivat, että heillä oli enimmäkseen riittävät valmiudet autonomian tukemiseen (Isojoki & Kaven 2021). Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien hyvät valmiudet tukea psykologisia perustarpeita johtuvat monen eri tekijän summasta. Pohjan tälle on todennäköisimmin luonut liikuntapedagogiikan koulutusrakenne, jossa käsitellään näitä asioita ensimmäisestä opiskeluvuodesta aina viimeiseen opiskeluvuoteen asti. Jossain määrin opiskelijoiden perehtyminen aiheeseen on ollut pakollista, sillä näistä sisällöistä on pidetty tenttejä. Toisaalta asioiden syvällisempi ymmärtäminen on tapahtunut vapaaehtoisesti opiskelijan omasta halusta tutkia aiheen tutkimuskirjallisuutta. Lähes vuosittain liikuntapedagogiikan alalta syntyykin motivaatiota käsitteleviä pro gradu -tutkimuksia.

Teoreettisen perehtymisen lisäksi psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa on pyritty soveltamaan käytäntöön liikuntademojen avulla eri ympäristöissä lehtorien opettamana sekä opiskelijoiden omien opetustuokioiden avulla. Toisaalta liikunnanopettajakoulutuksessa ei kuitenkaan ole laajemmin tuotu esille autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnin kannalta.

Eri vuosina valmistuneiden liikunnanopettajien koulutuksen sisällöt ovat vaihdelleet liikunnanopettajakoulutuksen kehittyessä. Huomionarvoista on havaita se, että psykologisia perustarpeita ei ollut korostettu vielä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), kun taas seuraavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nämä olivat nostettu hyvin selkeänä ideologiana esille. Yhtenä syynä tähän on voinut olla muutokset liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmassa. Motivaatio on mainittu vähintään yhdessä liikuntaan liittyvässä kurssissa vuodesta 1988 lähtien, mutta selkeä painotuksen lisäys tapahtui vuosien 2005–2007 opetussuunnitelmassa. Ajan saatossa käsitteet ovat muokkautuneet, joten vuosista 2017–2020 lähtien opetussuunnitelmissa ei ole käytetty enää motivointi -käsitettä, vaan nykyään käytetään tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, autonomian ja eriyttämisen määritelmiä. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 1988; 2005–2007; 2017–2020; 2021–2023) Liikunnanopettajien kyky tukea psykologisia perustarpeita on tärkeää, jotta koulussa on mahdollista tukea oppilaiden sisäistä motivaatiota ja ulkoisen motivaation sisäistymistä (Deci & Ryan 2000). Liikunnanopettajakoulutuksessa tulee kiinnittää myös jatkossa huomiota siihen, että opettajilla ja opettajaksi opiskelevilla olisi paremmat valmiudet edistää oppitunneilla kaikkia kolmea psykologista perustarvetta. Tämän tutkielman teoriaosuudessa esiteltyjen tutkimusten mukaan tämä onnistuu parhaiten tukemalla tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. TARGET- malli (Epstein 1989) tarjoaa selkeitä konkreettisia keinoja sen tukemiseen, mutta myös vieläkin laajemmasta osaamisesta olisi kouluarjessa hyötyä. Näin voitaisiin varmistaa, että lapsille ja nuorille tarjotaan mahdollisimman motivoivaa ja innostavaa liikunnanopetusta, joka edistää sekä liikuntaaktiivisuutta että fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia.

Liikunnanopettajakoulutuksen kehittyminen on varmasti ollut yhtenä tekijänä vaikuttamassa siihen, että aineistossamme vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokivat valmiutensa paremmiksi tukea koettua pätevyyttä ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa verrattuna muihin ryhmiin. Puolestaan yli 20-vuotta työelämässä olleet liikunnanopettajat kokivat valmiutensa paremmiksi autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kohdalla. Paremmat

valmiudet saattavat olla kehittyneemmän oppilaantuntemuksen ansiota. Kokeneemmille opettajille voikin olla esimerkiksi paremmin selvillä, kuinka paljon oppilaille voi antaa valtaa ja vastuuta päättää liikuntatunteihin vaikuttavista asioista. Vastavalmistuneilla ei aina olekaan kiireisinä ensimmäisinä vuosina aikaa miettiä näihin asioihin parhaita mahdollisia toimintatapoja, koska heillä on samanaikaisesti paljon muutakin opittavaa työelämästä. Työkokemuksen myötä liikunnanopettajat voivat kehittää opetukseen esimerkiksi ryhmäytymistä edistäviä rutiineja, joita he voivat hyödyntää joka vuosi uusien oppilaiden kanssa. Lisäksi aloimme pohtia, että jäljittelevätkö vastavalmistuneet liikunnanopettajat lehtoreilta saatuja malleja tukiessaan psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, koska näiden ilmeneminen liikuntaympäristöstä riippuen on ollut koulutuksen aikana vaihtelevaa. Esimerkiksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tullut vahvemmin esille palloilu-ympäristössä kuin luontoliikuntaympäristössä, ja autonomian tukeminen on korostunut enemmän lasketteluympäristössä kuin voimisteluympäristössä. Toisaalta eri perustarpeiden tukeminen on myös ympäristösidonnaista, sillä joissain liikuntamuodoissa tietyn psykologisen perustarpeen tukeminen on helpompaa toteuttaa. On myös huomioitava, että kyseinen tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä, eikä ole siten yleistettävissä suoraan tutkitun joukon ulkopuolelle.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla ajattelimme, että tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston suhteen liikunnanopettajien valmiuksissa olisi enemmän vaihtelua, koska asian omaksuminen on jäänyt psykologisiin perustarpeisiin verrattuna enemmän oman kiinnostuksen varaan, vaikka asia on muutamilla kursseilla tuotu esille koulutuksen aikana. Kyseinen hypoteesi ei kuitenkaan täytynyt ja valmiuksien keskiarvo oli tehtäväsuuntautuneisuudessa suurempi verrattuna psykologisiin perustarpeisiin keskihajonnan ollessa lähes yhtä suuri. Yhtenä syynä tähän on se, että olemme lähtökohtaisesti aliarvioineet koulutuksen antaman riittävyyden asian omaksumisen näkökulmasta. Tämän lisäksi on hyvä huomioida, että esimerkiksi tehtäväsuuntautuneisuutta tukevassa TARGET-mallissa (Epstein 1989) korostettavat asiat kuten ohjaajan auktoriteetti, erilaiset tehtävät ja vaihtelevat ryhmittelytavat ovat niitä samoja menetelmiä, joilla opettaja pyrkii edistämään myös autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemisen taidoissa voikin olla siirtovaikutusta toisiinsa.

Hypoteesimme toteutui kolmannessa tutkimuskysymyksessä, koska koulutuksella oli selkeä merkitys vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemuksiin valmiuksiin tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Valmiuksien keskiarvo oli Likertin-asteikolla noin neljä jokaisen muuttujan kohdalla. Psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa käydään koulutuksen aikana tasaisesti läpi, mikä näkyy myös aineistossamme, sillä keskiarvojen välillä ei juurikaan ollut vaihtelua. Lisäksi vastavalmistuneet kokivat kaikissa muuttujissa koulutuksen merkityksen kaikista suurimmaksi verrattuna muihin ryhmiin, mikä voi johtua siitä, että liikunnanopettajakoulutuksessa on pyritty uuden tutkimustiedon myötä painottamaan psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemista aiempaa enemmän. Toisaalta vastavalmistuneilla on myös vähemmän aikaa opintojen päättymisestä, joten koulutuksen merkitys omaan opettajuuteen saatetaan siksi kokea suurempana. Myös 6–20 vuotta työelämässä olleet kokivat koulutuksen merkityksen suuremmaksi kaikkien muiden muuttujien kohdalla, paitsi autonomian osalta verrattuna yli 20 vuotta työelämässä olleisiin liikunnanopettajiin. Kyseiset tulokset eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Joka tapauksessa nämä asiat ovat selvästikin sellaisia, jotka eivät tule vastavalmistuneilla liikunnanopettajille työelämään astuessa uutena. Toisaalta tuloksiin on saattanut vaikuttaa myös se, että vastavalmistuneet ja vähemmän työelämässä olleet saattavat osata vielä paremmin erottaa, mitkä opit ovat koulutuksen antamia, ja mitkä ovat kokemuksen myötä tulleita.

Neljäs tutkimuskysymys käsitteli vastavalmistuneiden opettajien valmiuksia koulun todellisten vaatimusten näkökulmasta. Koulumaailmassa vaatimukset oppilaiden motivoimiseen voivat olla suuret ja erityisesti liikunnanopettajan oma osaaminen ja aktiivisuus vaikuttavat siihen voivatko oppilaiden psykologiset perustarpeet tyydyttyä liikuntatuntien aikana (Burgueño & Medina-Casaubo 2020). Onkin olennaista, että liikunnanopettaja on itse halukas tukemaan oppilaiden autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja koettua pätevyyttä (Sun, Li & Shen 2017) Hypoteesimme oli, että koulun vaatimukset ovat välillä liian suuret ja tämän takia opettajien taidot eivät aina riittäisi tukemaan kaikkien oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Hypoteesi osoittautui kuitenkin vääräksi, sillä vastavalmistuneet kohtasivat tutkittavista kaikista harvimminkin tilanteita, joissa he eivät kyenneet tukemaan oppilaiden psykologisia perustarpeita tai tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että heillä on parhaiten muistissa erilaisia opettajakoulutuksen aikana opittuja keinoja, joilla näitä asioita voi tukea.

Vastavalmistuneet ja kokeneemmat opettajat kokivat myös 6–20 vuotta työelämässä olleisiin verrattuna harvemmin omien pedagogisten taitojensa riittämättömyyttä tukea koettua pätevyyttä liikuntatunnilla. Tämä tilastollisesti merkitsevä tulos on mielenkiintoinen, sillä olisi kiinnostavaa selvittää, minkä takia juuri nämä ääripäät tuntevat omat pedagogiset taitonsa riittävimiksi. Vastavalmistuneiden etuna on todennäköisesti into kokeilla juuri koulutuksessa opittuja erilaisia pedagogisia malleja. Kun taas 6–20 vuotta työelämässä olleilla omat menetelmät ovat saattaneet jo hieman urautua ja “sama vanha kaava” ei mahdollisesti toimikaan enää, mikä saattaa johtaa muita suurempaan riittämättömyyden tunteeseen omissa pedagogisissa taidoissa tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautuneisuutta. Toisaalta taas yli 20 vuotta työelämässä olleilla kokemus on saattanut jo kääntyä varmuudeksi siitä, että mitä tahansa tunnilla tuleekaan eteen, niin oma osaaminen riittää sen selvittämiseen. Ikääntyneiden liikunnanopettajien haastatteluissa onkin selvinnyt, että opettajat kokivat tiedollisen ja taidollisen osaamisensa olleen hyvällä tasolla jo valmistumisen jälkeen, mutta opettajan syvälinen ammattitaito oli kehittynyt vasta työelämän aikana (Lipponen ym. 2020). Kokenut opettaja saattaa olla vähemmän kriittinen omaa toimintaa kohtaan. Hän saattaa paremmin ymmärtää, että opetustyötä rajoittavat koulun realiteetit, joihin opettaja ei voi itse välttämättä vaikuttaa ja pystyy siten olemaan enemmän armollinen itselleen.

Kyse saattaa olla myös Dunning-Kruger-efektistä. Tässä ajatusvirheessä aloittelija usein yliarvioi omaa taitavuuttaan, ja vasta osaamisen kehittyessä hän oppii arvioimaan itseään totuudenmukaisesti. Siten osaamisen kehittyessä entisestään myös oma arvio omasta osaamisesta kasvaa ja se vastaa paremmin henkilön todellista tasoa. (Dunning 2011) On mahdollista, että vastavalmistuneiden kokemus omista pedagogisista taidoista ei välttämättä vastaa heidän osaamisensa absoluuttista tasoa verrattuna muihin ryhmiin. Esimerkiksi opettajankoulutuksen aikana suurin osa opetettavista tunneista toteutetaan pareittain tai ryhmissä, mikä mahdollistaa sen, että opettajat voivat esimerkiksi käyttää enemmän aikaa eriyttämiseen, koska opetustilan organisointi ja eri pisteiden ohjeistus sujuu nopeammin. Usein oppitunnit pidetään omalle vertaisryhmälle, jossa opetettavat ovat liikunnallisesti taitavia aikuisia. Kouluryhmiä opettaessa paikalla on usein ainakin luokan oma opettaja sekä yliopiston lehtori, mikä voi vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä verrattuna siihen, että opiskelija olisi yksin pitämässä tuntia. Vastavalmistuneella saattaa siis olla paljon onnistumisen kokemuksia psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemisesta, mutta vuosien saatossa työelämä saattaa tarjota sellaisia haasteita, joiden ratkaisuun aiemmat kokemukset eivät ole vielä tarjonneet tarvittavaa osaamista. Tämä voi

johtaa siihen, että koettu osaaminen laskee hieman työvuosien karttuessa. Käyttäytymistieteissä tällaisen koeasetelman tutkiminen on haastavaa ja toisaalta myös epärelevanttia. Siitä huolimatta on kuitenkin tärkeä huomioida, että tässä tutkimuksessa on kyse opettajan valmiuksien itse koetusta tasosta, joka saattaa monista eri syistä johtuen olla erilainen kuin mitä puolueettomalla mittauksella voitaisiin saavuttaa.

Avoimissa kysymyksissä vastavalmistuneet nostivat esiin monia tekijöitä, jotka heikentävät heidän mahdollisuuksiaan tukea oppilaiden psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppitunneilla, mikä toisaalta taas tukee aiempaa hypoteesiamme siitä, että koulun todellisilla vaatimuksilla on vaikutusta opettajien mahdollisuuksiin tukea näitä tekijöitä. Autonomian tukemista haastoivat oppitunneilla vastavalmistuneiden kokemusten mukaan eniten liian suuret opetusryhmät sekä tukea tarvitsevat oppilaat. Nämä tekijät ovat juuri niitä haasteita, joihin liikunnanopettajakoulutuksessa harvimminkin kohtaa, sillä opetettavat ryhmät ovat usein kooltaan alle 20 oppilasta. Opinnoissa perehdytään muutamalla pakollisella kurssilla erityistukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen, mutta käytännön harjoittelua voisi korostaa vielä enemmän. Tämän lisäksi Isojoen ja Kavénin (2021) tutkimuksessa selvisi, että haasteita autonomian tukemiselle liikuntatunnilla aiheuttaa myös oppilaiden vaihteleva kyvykkyys ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Opettajan onkin harkittava tarkoin kuinka paljon tietyille oppilaille voi antaa autonomiaa, sillä esimerkiksi Mikkolan (2007) pro gradu -tutkielma 6. luokkalaisille osoittaa, että osa pojista tunsivat ahdistuneisuutta kokiessaan autonomiaa.

Vastavalmistuneiden pätevyyden kokemusten tarjoamista haastoi esimerkiksi ajan puute. Onkin ymmärrettävää, että ensimmäisinä vuosina työelämässä opettaja saattaa joutua kiinnittämään huomiota enemmän tunnin organisointiin ja sen yleiseen kulkuun ja siksi opetuksen yksilöllistämiseen ei välttämättä jää niin paljon aikaa. Pätevyyden tukeminen on kuitenkin erityisen tärkeää, sillä Barić ym. (2014) saivat selville tutkimuksessaan, että oppilaiden pätevyyden kokemukset olivat yhteydessä tehtäväsuuntautuneisuuteen, viihtyvyyteen ja kiinnostukseen liikuntatunneilla. Ne oppilaat, jotka kokivat itsensä taitaviksi liikkujiksi myös nauttivat liikuntatunneista enemmän ja olivat vahvemmin tehtäväsuuntautuneita. Heidän tutkimuksensa tulokset toivat esiin sen, että koettu pätevyys on tärkeässä roolissa tukemassa oppilaiden sisäistä motivaatiota ja tavoiteorientaatiota liikuntatunneilla.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukemisen haasteena vastavalmistuneet kokivat luokan ryhmadynamiikan, joka ei kokeneempien opettajien vastauksissa noussut yhtä selkeästi esiin. Työkokemuksen myötä syntyvä oppilaantuntemus ja opitut ryhmäytymistaidot ovatkin tärkeä osa liikunnanopettajan asiantuntijuutta. Näitä taitoja on opeteltu osassa liikunnanopettajakoulutuksen ympäristöistä, mutta niiden käsittely laajemmin voisi edistää vastavalmistuneiden opettajien kykyä tukea sosiaalista yhteenkuuluvuutta oppitunneilla. Samansuuntaisia haasteita on noussut tutkimuksissa esiin myös aiemmin, sillä esimerkiksi Ahosen (2020) tutkiessa yläkoulun liikunnanopettajien motivointikeinoja haasteeksi nousivat suuret ryhmäkoot, ryhmadynamiikan haasteet, ryhmien heterogeenisuus ja murrosiän lieveilmiöt.

Tämän lisäksi on mielenkiintoista, että juuri vastavalmistuneiden opettajien vastauksissa korostui se, että oppilaiden henkilökohtainen suuri kilpailusuuntautuneisuus oli merkittävä syy heidän kyvyttömyyteen tukea oppilaiden tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa oppitunneilla. Osa oppilaista kokee voittamisen, omien taitojen vertailun muihin ja yleisesti kilpailun niin tärkeänä osana liikuntaa, että tehtäväsuuntautuneet itsensä kehittämiseen pyrkivät tehtävät voivat aiheuttaa näissä oppilaissa negatiivisen vastareaktion. Tämä on tyypillistä varsinkin pojilla, sillä Barićin ym. (2014) mukaan pojilla kilpailusuuntautuneisuus oli tehtäväsuuntautuneisuuden ohella yhtä lailla yhteydessä koettuun pätevyys, mikä kertoo siitä, että jotkut oppilaat käyttävät pätevyytensä määrittelyyn sekä henkilökohtaista kehitystä että oman osaamisensa paremmuutta muihin verrattuna. Opettajakoulutuksessa tulisikin pyrkiä tarjoamaan opiskelijoille sellaisia kokemuksia, joissa he joutuvat haastamaan omia motivointitaitojaan sellaisessa ryhmässä, joka ei välttämättä heti innostu opetettavista sisällöistä. Täten opettajaopiskelija voi paremmin oppia erilaisia keinoja perustella opetettavan aiheen merkitystä ja saada oppilas itse kiinnostumaan aiheesta.

8.2 Tutkimuksen muiden päätulosten pohdinta

Tämän lisäksi työssä tutkittiin opetusryhmän koon vaikutusta psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemiseen. Liikunnanopettajat kokivat suurempia valmiuksia tukea koettua pätevyyttä pienemmässä alle 20 oppilaan ryhmässä kuin suuremmassa oppilasryhmässä. Isot opetusryhmät nousivat myös avoimissa kysymyksissä psykologisten

perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemista haastaviksi tekijöiksi niin vastavalmistuneilla kuin kokeneemmillakin opettajilla. Tämä onkin yksi koulumaailman haasteita, joihin olisi tärkeä saada muutos. Opetusryhmien suurentuessa yksittäisen oppilaan tarpeiden huomioimiseen jää väistämättä vähemmän aikaa. Muutoksen tekeminen ei kuitenkaan ole helppoa, sillä useissa kunnissa resurssien puute johtaa siihen, että kouluista tulee suurempia ja myös luokkakoot kasvavat helposti yli 20 oppilaan ryhmiksi.

Työssä pyrittiin selvittämään myös liikunnanopettajien opettavan kouluasteen vaikutusta psykologisten perustarpeiden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukemiseen. Tuloksista selvisi, että kouluasteella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys opettajien valmiuksiin tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Korkeimman keskiarvon saivat yläkoulussa sekä lukiossa opettavat liikunnanopettajat ja heikoimman keskiarvon pelkästään lukiossa opettavat opettajat. Yhtenäiskoulussa ja pelkässä yläkoulussa opettaneet jäivät tähän väliin. Pelkästään lukiossa opettavien opettajien koettujen valmiuksien matalaan tasoon saattaa vaikuttaa se, että lukiossa tehtäväsuuntautuneisuuden tukeminen voi olla haastavampaa. Ryhmät ovat usein suuria ja ne ovat yhdessä lyhyemmän aikaa, joten opettaja ei välttämättä opi tuntemaan kaikkia oppilaita kovin hyvin. Täten esimerkiksi eri oppilaille sopivien vaihtoehtoisten tehtävien suunnittelu voi olla vaikeampaa. Sekä yläkoulussa että lukiossa opettavien etuna saattaa olla se, että osa oppilaista on heille jo valmiiksi tuttuja. Tämän myötä opettajalla on valmiiksi jo luottamus siihen, että oppilaille voi antaa enemmän vastuuta esimerkiksi itseohjautuvuutta vaativissa tehtävissä. Näitä tuloksia tulkittaessa on hyvä huomioida, että otoskoosta johtuen eri kouluasteiden ryhmät olivat varsin pieniä. Eri kouluasteilla opettavien liikunnanopettajien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa pedagogisten taitojen riittämättömydessä tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Työssä esiteltyjen tutkimusten ja teorioiden mukaan liikunnanopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti oppilaidensa motivaatioon, kehittymiseen ja yleiseen hyvinvointiin järjestämällä sellaista opetusta, joka tukee autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tyydyttymistä. Lopulta opettajan omat pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, että voivatko oppilaiden psykologiset perustarpeet tyydyttyä liikuntatunneilla. Parhaimmillaan oikealla tavalla toteutettu liikunta antaa jokaiselle lapselle ja nuorelle onnistumisen kokemuksia, jotka lisäävät psyykkistä hyvinvointia ja myönteistä

itsetuntoa (Jaakkola ym. 2017). Näin ollen onkin hienoa, että vastavalmistuneiden opettajien kokemukset näiden asioiden mahdollistamisesta ovat hyvällä tasolla.

8.3 Tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet

Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää pientä otoskokoja yleisesti kaikkien liikunnanopettajien osalta, sekä vastavalmistuneiden näkökulmasta. Varsinkin vastavalmistuneiden vastauskato on ollut suhteellisen suuri, koska lähtökohtaisesti noin 70 liikunnanopettajaa valmistuu vuosittain Jyväskylän yliopistosta. Toisaalta vähäinen vastausmäärä on ymmärrettävää, koska lähtökohtaisesti vastavalmistuneet ovat yleensä työikäisistä kaikista kiireisimpiä. Lisäksi kaikki vastavalmistuneet eivät ole luultavasti suoraan hakeutuneet Liito ry:n jäseniksi, koska siihen kuulumisen edut eivät ole välttämättä opettajien tiedossa, tai he eivät vain koe tarvetta liittyä jäseniksi. Suurin osa vastaajista olikin pidempään työelämässä olleita, joten esimerkiksi ryhmävertailuja tehdessä työkokemuksen vaihteluväli oli suuri (1–5 vuotta, 6–20 vuotta ja yli 20 vuotta työelämässä olleet liikunnanopettajat). On mahdollista, että kaikki vastavalmistuneet eivät siirry suoraan liikunnanopettajan tehtäviin, vaan suuntautuvat muualle töihin liikunta-alan sektorilla. Tutkimustulokset voivatkin muuttua otoskoon kasvaessa ja suurempi otoskoko tekisi tutkimuksesta myös luotettavamman. Lisäksi laatimamme opettajien valmiuksia selvittävä mittari ei ollut täysin validi. Toisaalta vastaavanlaista mittaria ei kukaan ole aiemmin laatinut, joten emme voineet hyödyntää jo aiemmin tehtyä validia mittaria työssämme. Tutkimuksen rajoitteena voidaan myös pitää tilastollisesti merkitsevien tutkimusten vähyyttä. Viimeisenä tutkimuksen rajoitteena voi pitää sitä, että kyseisellä tutkimuksella ei ole vertailukohtaa muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin, joten kyseisen aineiston tuloksia ei voida peilata niihin.

Tämän pro gradu- tutkielman vahvuutena voidaan pitää sen laajaa teoriaosuutta, joka itsessään antaa liikunnanopettajalle selkeän kuvauksen liikuntamotivaatioon liittyvistä teorioista, sekä tarjoaa runsaasti psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa edistäviä keinoja, jotka ovat siirrettävissä käytännön opetukseen. Toisena vahvuutena voidaan pitää sitä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sijoittuneet laajasti ympäri Suomea, jolloin näkemykset eivät kohdistuneet vain yhteen maakunta-alueeseen. Tämän lisäksi tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että se kuvaa vastavalmistuneiden opettajien valmiuksia kattavasti eri näkökulmista. Syvyyttä tutkimukselle saatiin hyödyntämällä aineistonkeruuvaiheessa hankittuja taustamuuttujia: opetettavaa luokka-astetta, työkokemusta ja opetettavan ryhmän koon keskiarvoa. Lisäksi avoimet kysymykset antoivat lisätietoa

erilaisista koulumaailman haasteista, joita ei välttämättä pelkällä määrällisellä aineistolla olisi ollut mahdollista nostaa esiin. Tutkimuksessa esitetyillä tuloksilla on myös uutuusarvoa, sillä kyseistä aihetta selvittävää tutkimusta ei ollut aiemmin tehty. Tästä johtuen tutkimus tarjoaa otollisen pohjan jatkotutkimuksille.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkossa olisi kiinnostavaa toteuttaa suuremman otoskoon tutkimus vastavalmistuneiden opettajien kyvystä tukea liikuntamotivaatiota. Tällöin olisi myös mahdollista muokata tässä tutkimuksessa luotua opettajien valmiuksia selvittävää mittaria siten, että se mittaisi validimmin juuri niitä neljää tutkittavaa faktoria. Lisäksi isomman otoskoon avulla olisi parempi mahdollisuus saavuttaa useampia merkitseviä tuloksia ja täten tutkimus voisi tuottaa enemmän uutta tietoa. Tällaista tutkimusta voisi myös suunnata käsittelemään tarkemmin esimerkiksi jotain yksittäistä tässä tutkimuksessa esiin nostetuista koulumaailman haasteista, jotka vaikeuttavat opettajien mahdollisuuksia tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Mikäli jatkotutkimuksissa haluttaisiin tarkemmin selvittää liikunnanopettajakoulutuksen merkitystä, tulisi tutkimus toteuttaa opintojen loppupuolella oleville opiskelijoille tai juuri valmistuneille opettajille. Täten tutkimukseen osallistuvilla olisi paremmin muistissa opintoihin liittyviä sisältöjä ja siten niiden merkityksen arviointi olisi luotettavampaa.

Tämän lisäksi jatkossa aiheesta voisi myös toteuttaa laadullisen tutkimuksen, joka mahdollistaisi tarkemman syventymisen esimerkiksi liikunnanopettajien kokemuksiin omista valmiuksistaan, liikunnanopettajakoulutuksen kurssien merkityksestä valmiuksien kehittymiselle tai oppilaiden kokemuksiin oman opettajansa keinoista tukea motivaatiota oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa toteutettujen avointen kysymysten avulla pääsimme tutkimuksessamme hieman pintaa syvemmälle, joten kvalitatiivisen tutkimusasetelman myötä voitaisiin varmasti saavuttaa mielenkiintoisia tuloksia liikunnanopettajien taidoista edistää liikuntamotivaatiota.

LÄHTEET

- Ada, E. N., Comoutos, N., Karamitrou, A. & Kazak, Z. (2019). Relationships Between Dispositional Flow, Motivational Climate, and Self-Talk in Physical Education Classes. *The Physical Educator* 76, 357–384. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I2-8419>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. & Van den Berghe, L. (2012). Students' Objectively Measured Physical Activity Levels and Engagement as a Function of Between-Class and Between-Student Differences in Motivation Toward Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 34, 457–480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>
- Ahonen, J. (2020). Itsemääräämisteoria yläkoulun liikunnanopettajien käyttämissä motivoituneissa ja koetut haasteet motivoinnissa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Viitattu 7.7.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71730/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202009115831.pdf>
- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 60. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. (1999). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Barić, R., Vlašić, J. & Erpič, S. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Kinesiology* 46, 117–126. Viitattu 3.1.2021. <https://www.researchgate.net>
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Behzadnia, B., Adachi, P., Deci, E. & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport & Exercise* 39, 10–19. Viitattu 23.2.2021. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2018/07/2018_BehzadniaAdachiDeciMohammadzadeh_PE.pdf

- Brankovic, E. & Hadzikadunic, M. (2017). Physical Education Experimental Program to Test the Effect on Perceived Competence. *Sport Mont* 15, 25–30. Viitattu 7.5.2022 <http://www.sportmont.ucg.ac.me/?sekcija=article&artid=1371>
- Buisic, S. & Dordic, V. (2018). The effectiveness of Hellison's model of personal and social responsibility in physical education teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport* 16(3), 663–676. <https://doi.org/10.22190/FUPES171110060B>
- Burgueño, R. & Medina-Casaubon, J. (2020). Validity and Reliability of the Interpersonal Behaviors Questionnaire in Physical Education with Spanish Secondary School Students. *Perceptual and Motor Skills* 128(1), 522–545. <https://doi.org/10.1177/0031512520948286>
- Byman, R. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. 1. painos*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–41.
- Chen, S., Xiang, P. & Zan, G. (2014). Relationships Between Students' Perceived Relatedness and Motivational Outcomes in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85(S1), A39. Viitattu 20.3.2021. <https://search.proquest.com/openview/fbb117699f16c83eaba05aa84fae5a36/1?pqorigsite=gscholar&cbl=40785>
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G. & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfactions versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise* 44, 79–89. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education* 36, 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology* 1, 1–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26, 325–346. Viitattu

7.5.2022.

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

- DeHaan, C. R., Hirai, T. & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's Capabilities and Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs: Relating Some Fundamentals of Human Wellness. *Happiness Studies* 17, 2037–2049. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9684-y>
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger Effect: On being Ignorant of One's Own Ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology* 44, 247–296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Elliot, A. & Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. 1. painos. New York: The Guilford Press.
- Erdvik, I. B., Overby, N. C. & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education and Sport* 14(2), 232–241. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02035>
- Fox, K. R. (1988). The Self-Esteem Complex and Youth Fitness. *Quest* 40, 230–246. <https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483903>
- Fu, Y. & Gao, Z. (2013). Influence of a health-related physical fitness model on students' physical activity, perceived competence and enjoyment. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement* 117(3), 956–970. <https://doi.org/10.2466/10.06.PMS.117x32z0>
- Ghorbani, S., Noohpishah, S, Shakki, M. (2020). Gender Differences in the Relationship between Perceived Competence and Physical Activity in Middle School Students: Mediating Role of Enjoyment. *School Health* 7(2), 14–20. Viitattu 12.2.2021. https://intjsh.sums.ac.ir/article_46462_7b75cb81442baf7cf8d5a416b719c8_13.pdf
- Gibbons, S. (2014). Relatedness-Supportive Learning Environment for Girls in Physical Education. *LEARNing Landscapes* 7(2), 139–150. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.656>
- Gonzalez-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. & Fernandez-Balboa, J. M. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships With Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education* 28, 422–440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>

- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. (2010). Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47(6), 38–44. Viitattu 12.2.2021. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38266/Liikunta_ja_Tiede_Nro_6_2010_s38-44.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegemin, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise* 16, 26–36. Viitattu 12.2.2021. https://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2019/07/2015_HaerensAelterm anVansteenkiste_PsychSportExercise.pdf
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development* (53), 87–97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. *Koulutuksen seurantaraportit* 2011:4. Viitattu 23.2.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131648_liikunnan_seurantaarviointi_perusopetuksessa_2010-1.pdf
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Jaakkola, T. & Watt, A. (2019). Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 18(2), 239–247. Viitattu 21.2.2021. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6544006/>
- Isojoki, E. & Kavén, S. (2021). Yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden autonomian tukemisesta liikunnanopetuksessa. *Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Viitattu 7.5.2022 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75458/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202105122738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Itkonen, H., Lehtonen, K. & Aarressola, O. 2018. Tutkimuskatsaus liikuntapoliittisen selonteon tausta-aineistoksi. *Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja* 2018:6. Viitattu 12.2.2021. https://www.liikuntaneuvosto.fi/wp-content/uploads/2019/09/Tutkimuskatsaus_liikuntapoliittiseen_selontekoon_2018.pdf

- Jaakkola, T. (2010). Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A., & Liukkonen, J. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and autonomous motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self - reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport* 19(9), 750754. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>
- Kallio, J. (2016). Oppimisen vallankumous: opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Helsinki: Tietosanoma.
- Khalkhali, V. (2012). Behavioral Regulations: What is Physical Education Role in Students' Physically Active Lifestyle? *International Online Journal of Educational Sciences* 4(2), 265–272. Viitattu 29.1.2021. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904303.pdf>
- Laasonen, K. (2012). Liikunta-aktiivisuuden edistäminen. Teoksessa P. Rintala, T. Huovinen & S. Niemelä. (toim.) *Soveltava liikunta*. 1. painos. Tampere: Tammerprint Oy, 38–39.
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Lopez-Gajardo, M. A. & Sanchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 1–18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 1988–1990. (1988).
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2005–2007. (2005).
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2017–2020. (2017). Viitattu 13.5.2022. <https://www.jyu.fi/ops/fi/sport>
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2021–2023. (2021). Viitattu 13.5.2022. <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/ltk/>
- Lintunen, T. (1995). Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 41.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro – Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY. 153–155.
- Lipponen, H., Hirvensalo, M., Ilmanen, K. & Salin, K. (2020). Ikääntyvien liikunnanopettajien keinoja ylläpitää ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. *Ammattikasvatuksen*

- aikakauskirja 22(3), 86–99. Viitattu 7.5.2022.
<https://journal.fi/akakk/article/view/99292>
- Liu, W., Wang, J. & Ryan, R. (2016). Building autonomous learners. Perspectives from research and practice using self-determination theory. 1. painos. New York: Springer.
- Liukkonen, J. (2017). Psykkinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017a). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–303.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017c). Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 192–201.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-23.
- Lonka, K. (2014). Oivaltava oppiminen. 1. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Lounassalo, I., Salin, K., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Tolvanen, A., Yang, X. & Tammelin, T. 2019. Distinct trajectories of physical activity and related factors during the life course in the general population: a systematic review. BMC public health (19), 271. Viitattu 19.10.2021.
<https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-019-6513-y>
- Marsh, H. W. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. Journal of Educational Psychology 81(3), 417–430. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417>
- Martela, F. (2015). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–62.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. American Psychologist 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Metsämuuronen, J. (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. Painos. Helsinki: Gummerus.
- Meyer, J., Tallir, I., Soenens, B., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education? *Journal of Educational Psychology* 106, 541–554. <https://doi.org/10.1037/a0034399>
- Mikkola, E. (2007). Iloa ja Intoa vai vatsanväänneitä? Koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja liikuntanumeron yhteys oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin 6. luokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 7.5.2022 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9551/URN_NBN_fi_jyu-2007493.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and Research. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 195–206.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Sage Publications* 7 (2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 3. painos. Latvia: Tammi.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (2004). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.5.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.5.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Polet, J., Laukkanen, A. & Lintunen, T. (2019). Koettu liikunnallinen pätevyys ja liikuntamotivaatio. Teoksessa: S. Kokko, & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Viitattu 12.2.2021. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/634/VLN_LIITUrapportti_web_final_30.1.2019.pdf

- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., Lamour, M., Davids, K. & Schnitzler, C. (2018). How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 23(6), 559–574. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485138>
- Rantalainen, M. & Kaski, K. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–350.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., & Ryan, R. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26(4), 419–435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years Where Are We? Teoksessa G. C. Roberts & D. C. Treasure (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. 3. painos. Champaign: Human Kinetics, 5–58.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology* 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ruokonen J., Kokkonen M. & Kokkonen J. (2014). Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51(6), 49–55. Viitattu 7.5.2022. https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2014/lt-6-14_tutkimusartikkelit_ruokonen_lowres.pdf
- Ryan, R. M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development. Teoksessa J. E. Jacobs (toim.) *Developmental Perspectives on Motivation*. 1. painos. Nebraska: The University of Nebraska press, 2–56.
- Ryan, R.M. & Connell, P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 57,749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Salmela, J. (2006). Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2006. Viitattu 7.5.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18015/951-39-2490-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez, P., Leo, F., Kinnafick, F-E. & Carcia-Calvo, T. (2014). Physical Education Lessons and Physical Activity Intentions Within Spanish Secondary Schools: A Self-Determination. *Journal of Teaching in Physical Education* 33 232–249. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0043>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Physical Education, Recreation and Dance* 80, 44–53. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M. & Garn, A. C. (2012). Urban High-School Girls' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31, 231–245. Viitattu 7.5.2022. https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=coe_khs
- Soini, M. (2006). Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 7.5.2022 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13523/9513926648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. & Jaakkola, T. (2014). Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sport Science and Medicine* 13(1), 137–144. Viitattu 7.5.2022

- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46080/v13n1-19pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sokol, B., Grouzet, F. & Muller, U. (2013). *Self-regulation and autonomy*. 1. painos. Cambridge: Cambridge University Press 2013.
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2015). "Getting connected": High School Physical Education Teacher Behaviors that Facilitate 3 Students' Relatedness Support Perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology* 4(3), 219–236. <https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- Sun, H., Li, W. & Shen, B. (2017). Learning in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education* 36, 277–291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Ullrich, S., McDonough, M. & Smith, A. (2012). Social Connection and Psychological Outcomes in a Physical Activity-Based Youth Development Setting. *Physical Education, Recreation and Dance* 83, 431–441. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599878>
- Ustland, S., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education* 6, 27–41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- 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, 263-319.
- Valli, R. (2015.) *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä. PS-kustannus, 100–115.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Vammalan kirjapaino Oy. Helsinki: Tammi.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23, 4–18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>
- Wang, C-K., Liu, W., Kee, Y. & Chian, L. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon* (5), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983>

- Weiner, B. (1990.) History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology* 1990 82 (4), 616–622. Viitattu 7.5.2022. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Yli-Piipari, S. (2011). The development of student's physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Studies in sport, physical education and health* 170. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.5.2022 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27119/9789513943219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Xiang, P., Agubuga, B., Liu, J. & McBride, R. (2017). Relatedness Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Engagement in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2017 (36) 340–352. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>
- Zhang, T., Solmon, M., Kosma, M., Carson, R. & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 51–68. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.51>

LIITE 1. Kyselylomake liikunnanopettajien valmiuksista.

Liikunnanopettajakysely 2022

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Arvoisa liikunnan- ja terveystiedonopettaja

Tämän kyselyn tarkoituksena on saada ajankohtaista tietoa liikunnan ja terveystiedon opetuksen tilasta, vallitsevista käytännöistä ja erityisesti miten viimeaikaiset muutokset ovat vaikuttaneet työn sisältöön ja toteutukseen. Erityisesti olemme kiinnostuneita oppivelvollisuuden pidentymisen vaikutuksista ja koronan aiheuttamista opetusjärjestelyistä. Tämän lisäksi tiedustelemme opinnäytetöitä varten mm. oppilaiden motivaation ja autonomian tukemisesta, opettajan roolista oppilaan mielenterveyden tukijana sekä oppilaan itsetunnon tukemisesta. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja kerättävien taustatietojen perusteella ei ole mahdollista yhdistää vastauksia henkilöihin. Kyselyn tuloksista laaditaan liikuntatieteellisen tiedekunnan pro gradu -tutkielmia kolme kappaletta.

1. Olen tutustunut kyselyn tarkoitukseen ja haluan osallistua tutkimukseen (pakollinen) *

Kyllä

Taustatiedot

2. Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

En halua kertoa

3. Ikä

4. Maakunta

- Ahvenanmaa
- Etelä-Karjala
- Etelä-Pohjanmaa
- Etelä-Savo
- Kainuu
- Kanta-Häme
- Keski-Pohjanmaa
- Keski-Suomi
- Kymenlaakso
- Lappi
- Pirkanmaa
- Pohjanmaa
- Pohjois-Karjala
- Pohjois-Pohjanmaa
- Pohjois-Savo
- Päijät-Häme
- Satakunta
- Uusimaa
- Varsinais-Suomi

5. Työkokemus vuosissa

6. Tehtävänimike (voit valita useamman)

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja, terveystieto
- Aineenopettaja, liikunta
- Aineenopettaja, muu
- Erityisopettaja

Opinto-ohjaaja

Muu

7. Pohjakoulutus (voit valita useamman)

Liikuntatieteiden maisteri

Terveystieteiden maisteri

Kasvatustieteiden maisteri

Liikunnanohjaaja (AMK)

Liikuntaneuvoja (opisto)

Muu, mikä

8. Liikuntapedagoginen koulutus (valitse korkein)

Ei mitään

Perusopinnot

Aineopinnot

Syventävät opinnot

9. Koulun oppilasmäärä

10. Keskimääräinen opetusryhmän koko liikunnassa

11. Mikäli opetat liikuntaa alakoulussa, opetatko PÄÄSÄÄNTÖISESTI

Erillisryhmiä

Sekaryhmiä

12. Mikäli opetat liikuntaa yläkoulussa, opetatko PÄÄSÄÄNTÖISESTI

- Erillisryhmiä
 Sekaryhmiä

13. Mikäli opetat liikuntaa lukiossa/ammattillisessa, opetatko PÄÄSÄÄNTÖISESTI

- Erillisryhmiä
 Sekaryhmiä

14. Työpaikkasi (voit valita useamman)

- Alakoulu
 Yläkoulu
 Ammatillinen koulutus
 Lukio
 Korkeakoulu
 Kansalaisopisto
 Muu, mikä _____

Tässä osiossa tarkastellaan valmiuksiasi tukea psykologisia perustarpeita ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

15. Liikunnanopettajana minulla on valmiudet (1 - täysin eri mieltä 2 - osittain eri mieltä 3 - ei samaa eikä eri mieltä 4 - osittain samaa mieltä 5 - täysin samaa mieltä seuraavasti:

	1	2	3	4	5
Havaita tilanteita, joissa voin tarjota oppilaalle mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntatunnilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antaa oppilaiden osallistua tuntien suunnitteluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Tarjota oppilaille mahdollisuuden tehdä päätöksiä liikuntatehtävien tekemiseen (esimerkiksi oppilaat saavat valita välineen tai suoritustavan tehtävän tekemiseen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antaa oppilaille vastuuta valita itselleen sopivia liikuntatehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistaa oppilaita tuntien sääntöjen luomiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luoda taitotasoltaan erilaisille oppilaille heidän taitotasoaan vastaavia tehtäviä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Välttää negatiivisen palautteen antamista oppilaan suorituksesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antaa oppilaalle usein positiivista palautetta hänen suorituksestaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antaa palautteen yksityisesti siten, etteivät muut oppilaat kuule sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sovittaa tunneilla pitämäni tehtävät oppilaiden taitotasoa vastaaviksi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sisällyttää liikuntatunteihin pari -ja ryhmätyöskentelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käyttää monipuolisesti erilaisia ryhmiinjakotapoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollistaa oppilaiden työskentely usein eri oppilaiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta liikuntatuntini tehtävillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutustua oppilaisiin kahdenkeskisten keskustelujen avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Huomioida kaikki oppilaat tasapuolisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea oppilaiden parhaansa yrittämistä liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Painottaa oppilaiden omien taitojen kehittymistä liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kannustaa oppilaita jatkamaan yrittämistä virheistä huolimatta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistää oppilaiden halua kehittää omia taitojaan vuosi vuodelta paremmaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autonomialla tarkoitetaan henkilön mahdollisuuksia kontrolloida ja säädellä omaa toimintaansa.

Liikunnallisella pätevyydellä tarkoitetaan omaan suoriutumiseen luottamista ja kokemusta omista liikuntataidoista ja -kyvykkyydestä liikkumista vaativissa tehtävissä.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön kokemaa tunnetta siitä että joku välittää hänestä, pitää häntä tärkeänä ja että hän tuntee kuuluvansa ryhmään. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta koetaan myös silloin, kun yksilö kokee välittämisen tunteita muita kohtaan.

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja korostaa oppilaan omien taitojen kehittämistä, vertailua muiden sijaan omiin aiempiin suorituksiin sekä parhaansa yrittämistä virheistä huolimatta.

16. Liikunnanopettajakoulutus on antanut minulle hyvät valmiudet... (1 - täysin eri mieltä 2 - osittain eri mieltä 3 - ei samaa eikä eri mieltä 4 - osittain samaa mieltä 5 - täysin samaa mieltä)

	1	2	3	4	5
Tukea oppilaiden autonomian tunnetta koulun liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea koettua pätevyyttä koulun liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta koulun liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä? (1 - täysin eri mieltä 2 - osittain eri mieltä 3 - ei samaa eikä eri mieltä 4 - osittain samaa mieltä 5 - täysin samaa mieltä)

	1	2	3	4	5
Kohtaan usein tilanteita, joissa en kykene tarjoamaan oppilaalle riittävästi autonomian kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että pedagogiset taitoni eivät riitä tukemaan oppilaan autonomian kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kohtaan usein tilanteita, joissa en kykene tarjoamaan oppilaalle riittävästi pätevyyden kokemuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että pedagogiset taitoni eivät riitä tukemaan oppilaan koetun pätevyyden kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
Kohtaan usein tilanteita, joissa en kykene tarjoamaan oppilaalle riittävästi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että pedagogiset taitoni eivät riitä tukemaan oppilaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kohtaan usein tilanteita, joissa en kykene tarjoamaan oppilaalle riittävästi kokemuksia tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että pedagogiset taitoni eivät riitä tukemaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Koetko, että jotkin muut tekijät kuin omat valmiutesi vaikuttavat siihen, että et kykene tukemaan oppilaiden autonomiaa oppitunnilla?

- En
- Kyllä, tarkenna vastaustasi _____

19. Koetko, että jotkin muut tekijät kuin omat valmiutesi vaikuttavat siihen, että et kykene tukemaan oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia oppitunnilla?

- En
- Kyllä, tarkenna vastaustasi _____

20. Koetko, että jotkin muut tekijät kuin omat valmiutesi vaikuttavat siihen, että et kykene tukemaan oppilaiden pätevyyden kokemuksia liikuntatunnilla

- En
- Kyllä, tarkenna vastaustasi _____

21. Koetko, että jotkin muut tekijät kuin omat valmiutesi vaikuttavat siihen, että et kykene tukemaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa

oppitunnilla?

En

Kyllä, tarkenna vastaustasi
