

**YLÄKOULUIKÄISTEN OPPILAJDEN KOETTU FYYSINEN PÄTEVYYS,
TAVOITEORIENTAATIO JA KOKEMUKSET KOULULIIKUNNASTA SEKÄ
VAPAA-AJAN LIIKUNTAHARRASTUS**

Janne Kari

Jarkko Kortti

Liikuntapedagogiikan

pro gradu –tutkielma

Kevät 2006

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kari, J. & Kortti, J. 2006. Yläkouluikäisten oppilaiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemukset koululiikunnasta sekä vapaa-ajan liikuntaharrastus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, s. 58.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on yläkouluikäisten oppilaiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemukset koululiikunnasta. Lisäksi, tarkastelimme oppilaiden liikuntaharrastuneisuutta, sekä edellä mainittujen tekijöiden yhteyksiä. Tutkimuksessa selvitettiin myös onko luokkatasolla ja sukupuolella eroja edellä mainittujen tekijöiden kanssa.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla maaliskuussa 2005. Tutkimukseen osallistui 235 oppilasta, 115 poikaa ja 120 tyttöä, Kuokkalan yläasteelta, Jyväskylästä ja Vaajakosken yläasteelta, Jyväskylän maalaiskunnasta.

Tutkimuksessa käytettiin neljää erilaista mittaria. Koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Lintusen (1995) Koetun fyysisen pätevyyden mittarilla. Tavoiteorientaatiota mitattiin Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguen (1998) Perception of Success Questionnaire –mittarin lapsille tehdyllä versiolla. Koululiikunnan kokemista mitattiin Huismanin (2004) Käsitöni liikunnan opiskelusta –mittarilla ja Liikuntaharrastusta mitattiin kysymyksellä: Kuinka usein harrastat liikuntaa koulutuntien ulkopuolella vähintään puolituntia kerrallaan.

Tutkimus osoitti, että koetussa fyysisessä pätevyydessä ei ilmennyt eroja luokkatasojen ja sukupuolten välillä. Yläkouluikäiset oppilaat olivat huomattavasti enemmän tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Tavoiteorientaatio ei eronnut eri sukupuolten, eikä eri luokkatasojen välillä. Koululiikunta koettiin yläkouluikäisten oppilaiden keskuudessa hyvin myönteisenä oppiaineena. Oppilaat kokivat pitävänsä, osaavansa ja kokivat, että koululiikunnasta oli heille hyötyä, pojat hieman tyttöjä enemmän. Noin neljännes oppilaista harrastaa liikuntaa joka päivä. Noin neljä viidestä oppilaasta harrastaa liikuntaa vähintään kahtena päivänä viikossa. Tyttöjen ja poikien, sekä luokkatasojen välillä ei ollut juurikaan eroja liikunnan harrastuksen määrässä. Tutkimuksessa havaittiin, että koetulla fyysisellä pätevyydellä oli yhteyttä koululiikuntakokemuksiin. Mitä parempi koettu fyysinen pätevyys oppilaalla on, sitä enemmän hän pitää koululiikunnasta, kokee osaavansa koululiikunnassa ja kokee koululiikunnasta olevan hyötyä. Tavoiteorientaation suhteen liikunnan harrastuksella on sellainen yhteys, että ne oppilaat, jotka harrastavat liikuntaa usein, ovat useammin tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Ne oppilaat, jotka harrastavat liikuntaa, myös pitävät koululiikunnasta, kokevat osaavansa koululiikunnassa ja kokevat koululiikunnasta olevan hyötyä itselle.

Avainsanat: koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio, koululiikuntakokemukset, liikuntaharrastuneisuus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	5
2. KOETTU FYYSSINEN PÄTEVYYS.....	7
2.1 Fyysisen pätevyyden kokemukset yläkouluiässä.....	8
2.2 Sukupuolten väliset erot fyysisen pätevyyden kokemisessa.....	9
3. TAVOITEORIENTAATIO.....	11
3.1 Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio.....	11
3.2 Kilpailusuuntautunut tavoiteorientaatio.....	12
3.3 Tavoiteorientaatio yläkouluiässä.....	14
3.4 Sukupuolten väliset erot tavoiteorientaatiossa.....	14
4. KOULULIIKUNTA JA SEN KOKEMINEN.....	16
4.1 Koululiikunnan kokeminen yläkouluiässä.....	17
4.2 Sukupuolten väliset erot koululiikuntakokemuksissa.....	20
5. VAPAA-AJAN LIIKUNTAHARRASTUS.....	22
5.1 Yläkouluikäisten liikuntaharrastus.....	23
5.2 Sukupuolten väliset erot liikuntaharrastuksessa.....	24
6. TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	25
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
7.1 Tutkimuksen kohderyhmä.....	27
7.2 Tutkimusaineiston keruu.....	27
7.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	27
7.3.1 Koetun fyysisen pätevyyden – mittari.....	27
7.3.2 Tavoiteorientaatiomittari.....	28
7.3.3 Koululiikunnan kokeminen – mittari.....	28
7.3.4 Liikuntaharrastuksen mittaaminen.....	29
7.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	30
7.4.1 Tutkimuksen reliabiliteetti.....	30

7.4.2 Tutkimuksen validiteetti.....	31
8. TULOKSET.....	33
8.1 Koettu fyysinen pätevyys.....	33
8.1.1 Tyttöjen ja poikien koettu fyysinen pätevyys.....	33
8.1.2 Oppilaiden koettu fyysinen pätevyys eri luokkatasoilla.....	33
8.2 Tavoiteorientaatio.....	34
8.2.1 Oppilaiden tavoiteorientaatio.....	34
8.2.2 Tavoiteorientaatio sukupuolten mukaan.....	34
8.2.3 Tavoiteorientaatio eri luokkatasoilla.....	35
8.3 Kokemukset koululiikunnasta.....	36
8.3.1 Koululiikunnasta pitäminen.....	36
8.3.1.1 Koululiikunnasta pitäminen sukupuolen mukaan.....	36
8.3.1.2 Koululiikunnasta pitäminen eri luokkatasoilla.....	36
8.3.2 Koululiikunnassa koettu osaaminen.....	37
8.3.2.1 Oppilaiden koettu osaaminen koululiikunnassa ja sukupuolten väliset erot.....	37
8.3.2.2 Koululiikunnassa osaamisen kokeminen eri luokkatasoilla.....	37
8.3.3 Koululiikunnan koettu hyöty.....	38
8.3.3.1 Oppilaiden kokema hyöty itselle koululiikunnasta ja sukupuolten väliset erot.....	38
8.3.3.2 Oppilaiden kokema hyöty itselle koululiikunnasta eri luokkatasoilla.....	38
8.4 Liikuntaharrastus.....	39
8.4.1 Liikuntaharrastus sukupuolen mukaan.....	39
8.4.2 Liikuntaharrastus eri luokkatasoilla.....	39
8.5 Koetun fyysisen pätevyyden, tavoiteorientaation, koululiikunnan kokemisen ja liikuntaharrastuksen väliset yhteydet.....	40
9. POHDINTA.....	42
LÄHTEET.....	48
LIITTEET.....	57

1 JOHDANTO

Liikunta on oppiaine, jossa sukupuolten erilaisuudet sekä kasvun ja kehityksen yksilölliset vaihtelut korostuvat. Tärkeä osa koululiikuntaan suhtautumisessa on jokaisen oppilaan kokema fyysinen pätevyys. Erityisesti yläasteiässä oppilaat vertailevat fyysisiä ominaisuuksia. Liikuntatunneilla oppilas joutuu näyttämään toisille omaa fyysistä osaamistaan. Useissa tutkimuksissa on todettu (mm. Liukkonen ym. 1997), että koetulla fyysisellä pätevyydellä on huomattava merkitys yksilön suhtautumiseen liikuntaa kohtaan sekä myöhempään vapaa-ajan liikuntaharrastuneisuuteen.

Liikunnanopetuksessa tehtäväorientoituneen motivaatioilmaston on todettu lisäävän oppilaiden koettua fyysistä pätevyyttä ja positiivista suhtautumista koululiikuntaan (Liukkonen ym. 1997). Liikunnallisesti taitaville oppilaille kilpailusuuntautunut ilmasto antaa mahdollisuuden saada kyvykkyyden kokemuksia. Vähemmän taitaville oppilaille kilpailusuuntautunut ilmasto aiheuttaa päinvastaisen vaikutuksen, mikä heijastuu myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen (Duda 1993).

Jokaisella ihmisellä on kokemuksia koululiikunnasta. Yleensä negatiiviset kokemukset jäävät paremmin mieleen kuin positiiviset. Negatiivisilla kokemuksilla saattaa olla niin voimakas vaikutus, että liikuntaa ei harrasteta ollenkaan myöhäisemmällä iällä. Positiivisia kokemuksia on tärkeä saada paitsi elinikäisen liikunta-aktiivisuuden aikaansaamiseksi, myös terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. (Heikinaro-Johansson 2002)

Koululiikunnan tavoitteena on antaa oppilaille tietoja ja taitoja, jotka edesauttavat fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumista (Opetusministeriö 2003). Kouluiässä liikkumisen on todettu korreloivan positiivisesti aikuisiässä tapahtuvaan liikunnan harrastamiseen, ja siksi nuorten liikkuminen on erittäin tärkeää myöhemmän liikkumisen kannalta (Livingstone 1994; Tammelin, Näyhä, Hills & Järvelin 2003). Liikunnallista osaamista ja asenteita opitaan myös koulun ulkopuolella ja siksi on tärkeää tutkia liikuntaharrastuneisuuden määrää.

Tällä tutkimuksella on tarkoitus selvittää millainen on yläkouluikäisten (perusopetuksen luokat 7-9) koettu fyysinen pätevyys ja tavoiteorientaatio. Lisäksi tutkimme oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta sekä liikuntaharrastuneisuutta. Tutkimme myös, onko

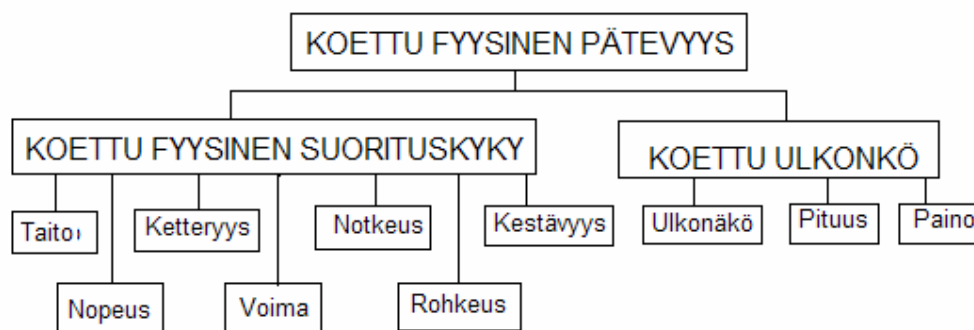
sukupuolten välillä eroa edellä mainittujen tekijöiden kohdalla ja sitä, eroavatko edellä mainitut tekijät eri vuosiluokilla.

2 KOETTU FYYSINEN PÄTEVYYS

Koettu fyysinen pätevyys määritellään ihmisen omaksi arvioksi fyysisten kykyjen yleisestä tasosta (Sonstroem 1997). Harterin (1982) mukaan koetussa fyysisessä pätevyudessa on kysymys urheilussa ja peleissä osoitettavista ominaisuuksista: olla hyvä urheilussa, olla taitava eri liikuntalajeissa, oppia uusia liikuntataitoja nopeasti ja ottaa mieluummin osaa peleihin kuin katsoa sivusta. (Liimatainen 2000, 33.)

Lintunen (1987) käyttää koetun fyysisen pätevyyden rinnalla termiä fyysinen minäkäsitys, jonka mittaamisessa käytetään koetun kunnon ja kehon rakenteeseen liittyvien ominaisuuksien kokemista. Tässä tutkimuksessa käytetään Lintusen määritelmää koetusta fyysisestä pätevyydestä. Lintunen jakaa koetun fyysisen pätevyyden koettuun fyysiseen suorituskyykyyn ja koettuun ulkonäköön (KUVIO1).

Koettu fyysinen pätevyys kehittyy pienemmillä lapsilla vanhempien ja opettajan mielipiteiden vaikutuksesta. Nuoremmat lapset harvoin osaavat ajatella abstraktisti ja määritellä hyvää tai huonoa suoritusta vain suoritusteknisistä lähtökohdista. Vanhemmilla lapsilla ja nuorilla ikätovereiden mielipiteet vaikuttavat kasvavassa määrin koettuun fyysiseen pätevyteen. Samalla abstraktimman ajattelukyvyn kehittymisen myötä nuori osaa arvioida suoritustaan muutenkin kuin ainoastaan pistemäärän perusteella. (Horn & Hasbrook 1984) Weiss, Ebbeck & Hornin (1997) mukaan iän myötä suoritusta arvioidaan yhä enemmän omien sisäisten kriteerien mukaan vertaisryhmän mielipiteiden jäädessä vähemmälle huomiolle.



KUVIO 1. Koetun fyysisen pätevyyden osatekijät (Lintunen 1987).

Koettu fyysinen pätevyys kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä ja muuttuu samalla tavoin kuin muutkin minäarviointeihin kuuluvat tekijät. Iän myötä arvioinnit tulevat tarkemmiksi ja muuttuvat realistisemmaksi. Nichollsin (1978) ja Liimataisen (2000) mukaan kyky erottaa yrittämisen ja taitavuuden vaikutuksia lopputulokseen kehittyy samalla tavalla kuin oman subjektiivisen taitavuuden (koetun fyysisen pätevyyden) arvioiminen.

2.1 Fyysisen pätevyyden kokemukset yläasteiässä

Lapset alkavat myöhäislapsuudessa vertailla fyysisiä ominaisuuksiaan liikuntatunneilla. Tällöin oppilaan saama positiivinen palaute on hyvin merkityksellistä hänen motivaationsa säilyttämisen kannalta. Liikuntatunneilla oppilas joutuu näyttämään kehollaan, mitä osaa, jolloin fyysinen minäkäsitys on koetuksella. Jos oppilas saa omasta kehostaan, taidoistaan ja kunnostaan myönteisiä kokemuksia ja positiivista vahvistusta, tämä vaikuttaa myönteisesti fyysiseen minäkäsitykseen. Jos taas oppilas kokee itsensä epävarmaksi, vaikutus on negatiivinen. (Sarlin 1995)

Lintunen, Heikinaro-Johansson & Sherrill (1995) ovat todenneet, että fyysisesti aktiiviset kokevat itsensä fyysisesti pätevimmiksi ja mitä tärkeämmäksi yksilö kokee liikunnan, sitä suurempi vaikutus koetun fyysisen pätevyyden tunteella on yleiseen koettuun pätevyyteen. Liimataisen (2000, 34) tutkimuksen mukaan nuoruusiän alkuvaiheessa (13–14-vuotiaana)

koettu fyysinen pätevyys alkaa parantua. Käsitukset omasta itsestä ovat kuitenkin hitaasti muuttuvia ja nopeita muutoksia vastustavia. Marsh (1989) on saanut tuloksia, joiden mukaan nuoruusiän alussa koettu fyysinen pätevyys kasvaa kääntyäkseen jälleen laskuun nuoruusiän keskivaiheilla. Käyrä muuttuu jälleen nousevaksi nuoruusiän loppuvaiheessa ja aikuisiän alussa.

2.2 Sukupuolten väliset erot fyysisen pätevyyden kokemisessa

Pojilla on yleensä tutkimuksissa havaittu olevan korkeampi koettu fyysinen pätevyys kuin tytöillä (Whitehead & Corbin 1997). Pojilla on yleensä myönteisempi itsetuntemus niillä osa-alueilla, jotka nähdään heille tärkeiksi. Esimerkiksi fyysinen suorituskyky on pojille tärkeämpää kuin tytöille. Tämä saattaa olla syy siihen, miksi tyttöjen arviot omasta fyysisestä pätevyydestä muuttuvat iän lisääntyessä realistisemmiksi kuin poikien arviot. Torjuakseen omat heikkoutentuntemuksensa pojat yliarvioivat helposti oman suorituskykynsä. Tytöillä taas koettu sosiaalinen pätevyys on korkeampi kuin pojilla. Tyytyväisyys ulkonäköön yleisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeämpää tytöille kuin pojille. (Lintunen 1999; Viljanen 2000, 39.)

Poikien kokema fyysinen pätevyys muuttuu realistisemmaksi aikaisemmin kuin tyttöjen käsitykset itsestään. Tällä voisi olettaa olevan merkitystä positiiviselle persoonallisuuden kehitykselle. Kun lapsi on siinä vaiheessa, jolloin hänellä on yleensä positiivinen käsitys itsestään ja hän osaa arvioida realistisesti kuntoaan ja taitojaan, hän sietää paremmin myös epäonnistumiset. Jos tämä muuttuminen realistiseksi tapahtuu vasta lähellä murrosiän kriisivaihetta, voi sillä olla negatiivinen vaikutus varsinkin kunnoltaan ja taidoiltaan heikkojen itsetunnolle. (Sarlin 1995)

Myös Liimataisen (2000, 99) tutkimuksen mukaan pojilla on korkeampi fyysinen pätevyys ja itsearvostus kuin tytöillä. Tämä tulee ottaa huomioon koululiikunnassa. Liikuntatuntien tavoitteenasettelu voidaan suunnata entistä tarkemmin haluttuun suuntaan. Oppilaiden käsittelemisessä ja arvioimisessa täytyy opettajan kyetä analysoimaan oppilaitaan yksilöinä. Henkilökohtaisen kehittymisen ja kasvun mahdollisuus tulee turvata oppilaiden eroavaisuuksien huomioimisella.

Lintusen (1995, 60) seurantatutkimuksen mukaan sukupuolten väliset erot muuttuvat nuoruusiän aikana. Poikien kokema fyysinen pätevyys pysyi melko vakaana riippumatta siitä, oliko kyseessä fyysisesti aktiivinen tai ei-aktiivinen. Tyttöillä ilmeni suurimpia muutoksia riippuen kuitenkin koetun fyysisen pätevyyden osa-alueesta (KUVIO1). Suurimmat muutokset liittyivät ulkoiseen olemukseen ja koettuun kuntoon.

Viljasen (2000, 39) tutkimuksessa pojista 6 % ja tytöistä 9 % koki fyysisen pätevyytensä alle keskitasoiseksi. Keskitasoisena omaa koettua pätevyyttään piti 34 % pojista ja 43 % tytöistä. 60 % pojista ja 47 % tytöistä koki fyysisen pätevyytensä hyväksi. Viljanen toteaa myös, että pojilla on poikkeuksetta korkeammat fyysisen pätevyyden kokemukset kuin tytöillä. Tyttöjen koettu fyysinen pätevyys saavutti poikien tason vasta lukiossa. Sekä pojilla että tytöillä oli tutkimuksen mukaan havaittavissa koetun fyysisen pätevyyden laskua viidennestä luokasta lähtien. Kahdeksannesta luokasta lähtien fyysisen pätevyyden kokemukset alkoivat jälleen kohota.

3 TAVOITEORIENTAATIO

Tavoiteorientaatiomalli kuuluu sosiaalis-kognitiivisiin teorioihin. Tavoiteorientaatiot ovat sosiaalis-kognitiivisia lähestymistapoja motivaatioprosessien, tavoiteperspektiivien ja käyttäytymismallien ymmärtämisessä suoritustilanteessa. Ihminen nähdään aktiivisena osallistujana, jonka liikuntamotivaatio syntyy sisäisten tekijöiden (ajatukset, arvot, uskomukset) sekä sosiaalisten tekijöiden (vuorovaikutustilanteet, oppimisympäristö) yhteisvaikutuksesta. (Kokkonen 2003; Liukkonen 1998, 36.)

Tavoiteorientaatio erottuu kahdeksi eri perspektiiviksi: tehtävä- ja kilpailuorientaatioksi. Nämä orientaatiot määräävät, miten menestyminen koetaan erilaisissa suoritussympäristöissä. Suuntautuneisuus tehtävä- tai kilpailuorientaatioon määrää myös sen, miten pätevyys koetaan tietyissä tilanteissa ja suorituksissa. Lapset alkavat ymmärtää vasta noin 12 vuoden iässä kyvykkyytään, mikä on tavoiteorientaation perusta. (Nicholls 1989)

3.1 Tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio

Tehtäväorientaatio tarkoittaa kyvykkyuden tunteen syntymistä itsevertailuun perustuen (Roberts 1992). Tehtäväorientoitunut henkilö valitsee haastavia tehtäviä ja tekee paljon töitä saavuttaakseen tavoitteensa. Hänelle tärkeintä on oppiminen ja kehittyminen. Tehtäväorientoitunut henkilö kokee pätevyyttä kehittyessään ja onnistuessaan suorituksessa. (Duda 1993) Tehtäväorientoituneelle toiminnalle ominaiset piirteet on koottu taulukkoon 1.

Tehtäväsuuntautuneet henkilöt uskovat, että yritys ja kyky kulkevat käsi kädessä eli mitä enemmän itse yrittää ja harjoittelee sitä paremmaksi myös omat kyvyt kasvavat (Duda & Hall 2001). White ja Duda (1994) raportoivat, että tehtäväsuuntautuneella urheilijalla motivaation lähteenä toimivatkin taitojen kehittämisen mahdollisuus, hyvän kunnon saavuttaminen sekä liittyminen ja kuuluminen johonkin joukkoon. Carpenter ja Yates (1997) sekä Dunn ja Dunn (1999) ovat puolestaan saaneet tuloksia, joiden mukaan tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio korreloi negatiivisesti aggressiivisen käytöksen ja positiivisesti rehtiyden sekä reilun pelin kanssa.

TAULUKKO 1. Tehtäväorientoituneelle toiminnalle ominaiset piirteet (Ames 1992).

Teoreettinen ongelma	Tehtäväorientoitunut ratkaisutapa
Miten menestys määritellään?	Yksilöllinen edistys ja kehitys
Mitä arvostetaan?	Yrittämistä
Kuinka lasta arvioidaan?	Edistymisen ja yrityksen mukaan
Miten virheitä tarkastellaan?	Osana oppimista
Miksi toimintaan osallistutaan?	Uusien taitojen oppiminen
Milloin lapsi tuntee tyytyväisyyttä?	Onnistunut yritys, parhaansa tekeminen
Mihin keskitytään?	Taitojen oppimiseen
Mihin opettaja keskittyy?	Kehittymiseen, oppimiseen

3.2 Kilpailusuuntautunut tehtäväorientaatio

Kilpailuorientaatiolla tarkoitetaan kyvykkyyden tunteen syntymistä normatiivisen vertailun kautta. Kilpailuorientoitunut oppilas vertailee itseään ja suorituksiaan muiden oppilaiden suorituksiin ja pyrkii olemaan parempi kuin toiset. Tällaisen oppilaan pätevyys ja kyvykkyys joutuvat lujille, kun hän häviää. (Duda 1993) Kilpailuorientoituneelle toiminnalle ominaiset piirteet on koottu taulukkoon 2.

Kilpailuorientoitunut henkilö, joka haluaa näyttää muille kyvykkyyttään, ei koe itseään kyvykkääksi onnistuneestakaan suorituksesta, ellei hän ole paras. Tällöin suorituksesta nauttiminen ja henkilön viihtyminen saattavat kärsiä. (Duda 1993)

Kilpailu- ja tehtävääorientaatio eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan niiden on todettu olevan yhteyksissä (Liukkonen 1996). Henkilö voi olla samanaikaisesti sekä tehtävä- että kilpailuorientoitunut.

TAULUKKO 2. Kilpailuorientoituneelle toiminnalle ominaiset piirteet (Ames 1992.)

Teoreettinen ongelma	Kilpailuorientoitunut ratkaisutapa
Miten menestys määritellään?	Korkeat normatiiviset suoritukset
Mitä arvostetaan?	Normatiivisesti korkeaa kykyä
Milloin tunnetaan tyytyväisyyttä?	Suoriudutaan paremmin kuin toiset
Opettaja keskittyy	Suorituksiin
Virheitä tarkastellaan	Suorituksia heikentävinä tekijöinä
Huomio kiinnittyy	Omaan suoritukseen verrattuna muihin
Syy yrittämiseen/ mukana oloon	Hyvät tulokset, muita paremmin suoriutuminen
Arviointikriteerit	Normatiiviset

3.3 Tavoiteorientaatio yläkouluiässä

Peruskoulun 9-luokkalaisille tehdyn tutkimuksen mukaan tehtäväorientaatio ja liikuntatuntien tehtäväsuuntautunut ilmasto ovat keskeisiä sisäisen motivaation, erityisesti viihtymisen ja yrittämisen kannalta. Tämä saattaa lisätä oppilaiden motivaatiota osallistua liikuntaan vapaa-aikanaan. (Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1997)

Oppilaat kokevat liikuntatunnit ilmastoltaan huomattavasti enemmän tehtäväsuuntautuneeksi. Soinin, Liukkonen ja Jaakkolan (2004) tutkimuksen mukaan 9-luokkalaisten keskuudessa kilpailusuuntautuneisuus koettiin selvästi tehtäväsuuntautuneisuutta alhaisemmaksi. Tehtäväsuuntautunut ilmasto liikuntatunneilla korreloi myös oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen, kun taas kilpailullisuutta korostava kilpailusuuntautunut ilmasto ei korreloinut fyysisen aktiivisuuden kanssa tytöillä lainkaan ja pojillakin hyvin vähän.

Opettajalla on keskeinen vaikutus siihen, millainen motivaatioilmasto liikuntaryhmään syntyy. Opettajan pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat oleellisesti oppilaiden tavoiteorientaation muodostumiseen. (Ames 1992.) Myös oppilaat itse vaikuttavat motivaatioilmaston kehittymiseen. Jos luokan enemmistö on tehtäväsuuntautuneita, muodostuu motivaatioilmastokin helposti tehtäväsuuntautuneeksi. Vastaavasti, jos oppilaiden enemmistö on kilpailusuuntautuneita, painottuu motivaatioilmastossa todennäköisesti keskinäinen vertailu. On kuitenkin muistettava, että jokainen oppilas kokee motivaatioilmaston yksilöllisesti, joten yksilöiden väliset erot ilmaston kokemisessa voivat olla hyvinkin suuret. (Liukkonen 1998, 71.)

3.4 Sukupuolten väliset erot tavoiteorientaatiossa

Tytöt ja pojat ovat selvästi enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautuneita. Sukupuolten välillä on eroa lähinnä kilpailuorientaatiossa. Pojat ovat huomattavasti enemmän kilpailusuuntautuneempia kuin tytöt. (Jääskeläinen & Nikunen 2000, 53.) Myös White ja Duda (1994) ovat todenneet, että sukupuoli on yhteydessä erilaisten tavoiteorientaatiomallien syntymiseen. Miesten on todettu olevan kilpailullisempia kuin naisten.

Pojat kokevat itsensä liikuntatunneilla fyysisesti aktiivisemmiksi kuin tytöt. Lisäksi he kokevat enemmän autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä kilpailusuuntautuneisuutta kuin tytöt. (Soini ym. 2004) Vaikka pojat kokevat itsensä fyysisesti aktiivisemmiksi kuin tytöt, tyttöillä on korkeampi tavoiteorientaatio kuin pojilla (Jääskeläinen & Nikunen 2000, 53.)

Pojat ovat selvästi tyttöjä kilpailullisempia ja siten valmiimpia hyväksymään kilpailua korostavan opetustavan. Pojat kokevat liikuntatunnit kilpailullisempina kuin tytöt. Tämä saattaa heijastella todellista eroa mies- ja naisopettajien pitämien tuntien välillä. Tyttöjen suotuisan liikuntamotivaation kehittämiseksi tehtäväsuuntautunut ilmasto on poikia tärkeämpää. (Liukkonen ym. 1997, 15.)

Ero kilpailusuuntautuneisuudessa tyttöjen ja poikien välillä johtuu varmasti useista eri tekijöistä, joista kasvatusta on varmasti yksi tärkeimmistä. Tyttöjen kasvatuksessa kilpailulla ei ilmeisesti ole niin suurta merkitystä. Tehtäväorientaation suurempi määrä kilpailuorientaatioon nähden johtuu varmasti siitä, että tyttöjä kannustetaan poikia enemmän kehittymään suhteessa omiin taitoihin. (Jääskeläinen & Nikunen 2000, 53.)

4 KOULULIIKUNTA JA SEN KOKEMINEN

Koululiikunnalla tarkoitetaan koulussa tapahtuvaa kasvatus- ja opetustarkoituksessa harjoitettua liikuntatoimintaa. Se jakaantuu koulun sisä- ja ulkopuoliseen toimintaan. Sisäpuolista toimintaa ovat mm. oppitunnit, kerhotyö ja liikuntapäivät. Pääosan ulkopuolisesta toiminnasta muodostaa koulujen välinen kilpailutoiminta. (Jääskeläinen 1980, 10–11.) Telama (1993, 24–25) määrittelee koululiikunnan aikuisten organisoimaksi toiminnaksi. Tässä organisoidussa toiminnassa oppilaat voivat keskittyä kehittämään omia taitojaan ja kykyjään. Opettajilta he oppivat uusia taitoja ja valmiuksia sekä mahdollisesti myös asenteita ja käyttäytymismalleja.

Koululiikunnan yksi keskeisistä päämääristä on liikunnallisen elämäntavan omaksuminen. Tähän päästään myönteisten koululiikuntakokemusten kautta. Heikinaro-Johanssonin (2002, 109) mukaan oppilaan, joka saa liikuntatunneilla kokea liikkumisen iloa ja riemua, on helpompi omaksua liikunnallinen elämäntapa ja säännöllinen liikuntaharrastus. Koululiikunnassa koettujen myönteisten liikuntakokemusten kautta muidenkin liikuntakasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen käy mahdolliseksi tai ainakin helpottuu.

Yksi koululiikunnan tehtävistä on myös tukea yksilön persoonallisuuden kehittymistä sekä lisätä psyykkistä hyvinvointia. Telama ja Kahila (1994, 152–153) toteavat, että psyykinen hyvinvointi koululiikunnassa merkitsee viihtyvyyttä, liikunnasta saatua iloa ja virkistystä. Hyvin hoidettuna koululiikunta voi tukea kehitystä ja lisätä hyvinvointia, mutta vastaavasti huonosti hoidettuna se voi vaikuttaa päinvastaisesti. Telama (1993, 24–25) korostaa, että oppilaan omatoimisuus ja spontaani aktiivisuus ovat tärkeitä sekä kasvatustavoitteiden näkökulmasta että koululiikunnan keskeisen päämäärän, liikunnallisen elämäntavan hankkimisen kannalta. Liiallinen organisointi ja opettajakeskeisyys saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppilaan omatoimisuuteen.

Koululiikunta koetaan selvästi myönteisempänä kuin koulunkäynti yleensä. (Nupponen & Telama 1998, 31–32.) Viihtyvyyden ja henkisen hyvinvoinnin uhat liittyvät minäkäsitykseen ja tunnin rasittavuuteen sekä loukkaantumisen pelkoon. Uhkatekijät kasautuvat tiettyihin liikuntalajeihin. Epämieluisat kokemukset saattavat johtua oppisisältöjen lisäksi huonosta motivoinnista ja eriyttämisen puutteesta. Koululiikunnan

viihtyisyyttä voi myös vähentää sen pakollisuus ja se, ettei oppilas aina voi keskittyä omaan mieliliikuntaan. Vastaavasti koululiikunnan viihtyvyyttä voidaan lisätä ottamalla paremmin huomioon oppilaiden mielipiteet ja eri nuorisokulttuurien liikunnalliset virtaukset. (Telama & Kahila 1994, 152–153.)

Telaman ja Kahilan (1994, 152–156) mukaan koululiikunnasta tulevien negatiivisten kokemusten määrä on suhteellisen pieni. Kuitenkin oppilaiden toistuviin pelkotiloihin ja ahdistuneisuuteen on syytä suhtautua vakavasti, sillä negatiiviset kokemukset jäävät mieleen helpommin kuin positiiviset.

4.1 Koululiikunnan kokeminen yläkouluikässä

Murrosikään sisältyy monia tärkeitä yksilön kehityksen vaiheita, joihin liikunta ja sen vaikutukset liittyvät merkittäväällä tavalla. Esimerkkinä voidaan mainita puberteetti ja siihen liittyvät psyykkiset ja fyysiset muutokset murrosikässä. Myös oppilaan persoonallisuuden kehitys sekä sosiaalinen ja älyllinen kehitys vaikuttavat siihen, miten liikunta koetaan ja millaisia vaikutuksia liikunnalla voi olla. (Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 1994, 149–150.)

Varsinkin murrosikässä erittäin tärkeä tekijä minäkäsityksen kannalta on käsitys omasta ruumiista eli kehonkuva (body image). Tässä suhteessa liikunta on ainutlaatuinen oppiaine koulussa. Liikunnassa oppilas saa omasta ruumiistaan ja sen toiminnoista ja mahdollisuuksista tietoa, jota ei voi saada luokkahuoneessa. Oikein ohjattuna liikunta voi myös auttaa hyväksymään oman ruumiinsa ominaisuuksia. (Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 1994, 154.)

Murrosikään liittyy huomattavia psyykkisiä muutoksia. Nupponen (1997, 72) toteaa, että murrosiän psyykkisten muutoksien vaikutukset ovat nähtävissä liikunnan motivaation ja kiinnostuksen kohteiden vaihtumisena. Myös murrosikään liittyvät sosiaalisen elämän muutokset voivat heijastua liikunnalliseen kehitykseen.

Liikunnan harjoittelulla voidaan vahvistaa joitakin henkisiä ominaisuuksia. Itseään etsivä murrosikäinen nuori ei aina hyväksy itseään eikä löydä omia hyviä piirteitään. Holopaisen

(1990, 45) mukaan taitavuuden korostaminen saattaa heikentää nuoren käsitystä omista ominaisuuksistaan erityisesti silloin, kun opetustilanteiden motivointiprosessia ei ole sidottu opetuksen tavoitteisiin. Taitavuuden korostaminen voi johtaa negatiiviseen lopputulokseen. Opetustilanteissa on aina kysymys ihmisestä kokonaisuutena. Taitavuudella on pedagogista arvoa vain, jos se edistää psyykkistä hyvinvointia esimerkiksi lisäämällä oppilaan itsetuntemusta ja itsensä arvostamista.

Myönteisten koululiikuntakokemusten myötä voi lapselle ja nuorelle syntyä pysyviä ja säännöllisiä liikuntaharrastuksia, mielekkäitä vapaa-ajanviettomahdollisuuksia, valmiuksia huolehtia omasta terveydestä ja kunnosta, valmiuksia toteuttaa erilaisia kuntoharjoitteita ja kunnan arviointitapoja. Lisäksi koululiikunnasta lapsi ja nuori saa henkisiä voimavaroja, kouluvireyttä ja vastapainoa muulle opiskelulle, valmiuksia työelämää varten sekä mahdollisuuden tutustua Suomen luontoon ja suomalaiseen liikuntakulttuuriin. (Ilmarinen 1993, 36.)

Valkosen tutkimuksessa (1996) kartoitettiin yläasteikäisten koululiikuntakokemuksia. Oppilaiden mielestä miellyttävimmät koululiikuntakokemukset liittyivät useimmiten koululiikunnan vaihtelevuuteen ja monipuolisuuteen. Miellyttäviä koululiikuntakokemuksia tuottavat myös joukkuepelit, uuden oppiminen, kunnan paraneminen, kaverit, hyvät liikuntamahdollisuudet, hyvä yhteishenki sekä rento ilmapiiri. Samanlaisia tuloksia saivat myös Aho ja Ruotsalainen (1994, 80), joiden tutkimuksessa oppilaat nimesivät miellyttävimmiksi asioiksi eri liikuntalajit, erityisesti joukkuepelit. Muita myönteisiä asioita olivat vapautunut ja rento ilmapiiri, yhteishetket kavereiden kanssa, onnistumisen elämykset, opettaja ja monipuolinen liikunta.

Paakkari ja Sarvela (2000, 84) toteavat, että positiivisiin koululiikuntakokemuksiin liittyy myös voittamisen ja menestymisen aiheuttama tunne, joka kohottaa itseluottamusta ja aikaansaa ylpeyden tunnetta omista kyvyistä. Hyvä yhteishenki kohottaa liikuntatunnin tunnelmaa ja tämä vaikuttaa siihen, että liikkuminen tuottaa iloa ja tuntuu mukavalta, vaikka oma taitotaso ei olisi aina kovin korkea.

Oppilaiden liikuntataidot ovat yhteydessä psyykkisiin kokemuksiin liikuntatunnista. Mitä paremmaksi oppilas arvioi liikuntataitonsa suhteessa muihin oppilaisiin, sitä useammin hän kokee liikuntatunnin tehtävän erittäin mieluisaksi ja tunnin psyykkisesti hyvin

miellyttäväksi. (Kujala 1983; Havinen & Kinnunen 1997, 33.) Paakkari ja Sarvela (2000, 98) toteavat tutkimuksessaan, että monille oppilaille ahdistusta aiheuttavat omat kokemukset taitojen puutteesta liikunnassa. Monet kokevat, että heille ei opeteta tunneilla taitoja tai sääntöjä. Taitojen puute aiheuttaa ahdistusta, jos ne koetaan riittämättömiksi tehtävän vaikeuteen nähden. Taitojen puutteesta johtuen koettu fyysinen pätevyys muodostuu alhaiseksi, joka on omiaan aiheuttamaan negatiivisen liikuntakokemuksen.

Vaikka suurin osa oppilaista kokee koululiikunnan myönteisenä, niin osalle liikunta on kuitenkin vastenmielistä. Liikunta koetaan epämiellyttävänä silloin, kun liikunnanopettaja korostaa ainoastaan fyysistä aktiivisuutta eikä kerro oppilaille toiminnan todellisia tavoitteita. Tällöin myös motivoituminen liikuntaan on heikkoa, koska oppilaat eivät tiedä, miksi he tekevät tiettyä asiaa. (Holopainen 1991, 112.)

Valkosen tutkimuksessa (1996) kartoitettiin epämiellyttäviä koululiikuntakokemuksia avoimella kysymyksellä. Eniten viihtymättömyyttä ja tyytymättömyyttä aiheuttivat kuntotestaus, samojen lajien toistaminen liian usein, liiallinen kilpailu, epäpätevät opettajat sekä huonot välineet ja tilat. Seppäsen (2000, 34) tutkimuksessa negatiivisiin koululiikuntakokemuksiin vaikuttavat liikuntatuntien lajivalikoimat, liikunnan rasittavuus ja lajien yksipuolisuus. Lisäksi se, että ei pystytä vaikuttamaan sisältöihin, vaikuttaa samantekevään suhtautumiseen sekä siihen, ettei pidetä koululiikunnasta. Myös Paakkarin ja Sarvelan (2000, 87–89) tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaan vaikutusmahdollisuuksilla on merkitystä liikuntatunnilla viihtymiseen. Heidän mukaansa vaikutusmahdollisuudet liikuntatuntien sisältöihin nostavat toimintaan sitoutumisen tasoa ja vaikuttavat ilon ja viihtymisen kokemiseen. Myös opettajan ”rohkeus” valita tuntien sisällöiksi muitakin kuin perinteisiä liikuntamuotoja tai -lajeja saa aikaan positiivisia liikuntakokemuksia.

Aho ja Ruotsalainen (1994, 80) toteavat tutkimuksessaan, että motivaatioilmastoon liittyvistä epämiellyttävistä kokemuksista oppilaat mainitsivat epäonnistumiselle nauramisen, kilpailamisen, opettajan liiallisen vaatimisen ja pakottamisen sekä sääolot. Liikuntalajeista epämiellyttäviksi koettiin mm. hiihto, yleisurheilu, suunnistus, telinevoimistelu, uinti ja tanssi. Tyttöjen ja poikien yhteiset liikuntatunnit koetaan myös epämiellyttävänä. Huismanin (2004) tutkimuksessa, missä tutkittiin 9. luokkalaisten oppilaiden suhtautumista koululiikuntaan, oppilaiden mielestä koululiikunnassa myönteisintä on sosiaalinen kanssakäyminen,

kannustaminen ja yhdessä tekeminen sekä ”tekeminen ja toiminta” opetusmuotona. Kielteisiä piirteitä olivat kilpaileminen ja testit sekä epäonnistumisen tunne.

4.2 Sukupuolten väliset erot koululiikuntakokemuksissa

Tyttöjen ja poikien välillä on eroja suhtautumisessa koululiikuntaan. Huismanin (2004, 83) tutkimuksessa tyttöjen mielestä liikunnan opetuksen pakollisuus, kilpaileminen ja testit sekä opettajaan liittyvät asiat koetaan useimmin kielteisenä. Pojilla puolestaan kielteisintä liikuntatunnilla on epäonnistumisen tunne, tuntien vähyys ja tylsyys sekä hikoileminen, loukkaantuminen ja tappelut. Valkosen (1996, 38) toteaa, että pojat pitävät kannustavaa ja miellyttävää opettajaa positiivisempina asiana koululiikunnassa kuin tytöt. Tyttöjen mielestä mukavinta koululiikunnassa on sen monipuolisuus ja vaihtelevuus. Tyttöillä negatiiviset koululiikuntakokemukset liittyvät enemmän liikunnanopettajaan; liialliseen määrälliseen, vaativuuteen, epäkannustavuuteen, oppilaiden eriarvoiseen kohteluun ja vertailuun sekä paremmuusjärjestykseen asettamiseen. Pojilla negatiiviset kokemukset liittyvät puolestaan tuntien vähäisyyteen, tuntien sopimattomaan ajankohtaan ja tilapäiseen riehumiseen. Pojat siis olivat vähemmän riippuvaisia liikunnanopettajasta ja hänen toiminnastaan. Seppäsen (2000) tutkimuksessa yläasteen pojat pitivät opettajan osaamista tärkeänä ja kokivat sen vaikuttavan liikunnasta pitämiseen, jotkut jopa erittäin paljon. Myös opettajan persoonallisuudella on oppilaiden mielestä jonkin verran merkitystä liikunnasta pitämiseen.

Viljasen (2000, 53) tutkimuksen mukaan pojilla on positiivisemmat koululiikuntakokemukset kuin tytöillä. Pojista 5 % koki koululiikunnan vastenmieliseksi tai erittäin vastenmieliseksi. Noin viidenneksen mielestä koululiikunta ei ole vastenmielistä eikä mukavaa ja 76 % pojista oli sitä mieltä, että he pitävät tai pitävät erittäin paljon koululiikunnasta. Tytöistä koululiikunnan vastenmieliseksi tai erittäin vastenmieliseksi koki 6 %. Noin neljänneksen mielestä koululiikunta ei ole vastenmielistä eikä mukavaa ja 70 % pitää tai pitää erittäin paljon koululiikunnasta.

Valkosen (1996, 66) tutkimuksessa käy myös ilmi, että tytöt viihtyivät selvästi huonommin koulun liikuntatunneilla kuin pojat. Poikien paremman viihtyvyyden taustalla vaikuttanevat monet tekijät, mutta sitä pystyisi ehkä selittämään poikien suuremmalla kilpailuvietillä ja sillä, että poikia opetetaan lapsesta pitäen enemmän sosiaaliseen vertailuun kuin tyttöjä.

Lisäksi pojat ovat yläkouluiässä energisiä ja mielissään, kun pääsevät purkamaan energiaa railakkaastikin liikuntatunneilla. Tytöt taas välttelevät rajua kontaktinottoa ja saattavat vieroksua liikuntatuntien vauhdikkuutta. Tytöt eivät tunne oloaan kotoisaksi ilmapiirissä, jossa pakostakin syntyy vertailua oppilaiden kesken. Tytöt ovat ehkä myös kriittisempiä koululiikunnan ja liikunnanopettajan suhteen. He kyseenalaistavat opetusjärjestelyjä ja opetussisältöjä poikia enemmän. Pojille riittänee, kun liikuntatunnilla on vauhtia ja kun saa pelata. Myös Viljanen (2000, 75) toteaa, että syy poikien parempiin koululiikuntakokemuksiin saattaa olla pojille luontaisempi aktiivisuus. Pojat ovat esimerkiksi aktiivisempia aloittamaan pelailun ilman opettajan ohjausta. Myös opetettavat lajit ovat usein tyttöillä ja pojilla erilaisia, joten osasy tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemusten eroihin saattaa olla lajeissa.

5 VAPAA-AJAN LIIKUNTAHARRASTUS

Vapaa-ajan liikuntaharrastus tarkoittaa vapaa-aikana tapahtuvaa, henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuvaa liikuntaan osallistumista tai liikunnallisen vaihtoehdon tietoista valitsemista muissa toiminnoissa. Liikunnan harrastus voi olla joko organisoitua tai omaehtoista. (Ahlström, Eskola, Honkala, Kannas, Laakso, Paronen, Rajala, Rimpelä & Telama 1979, 68.)

Liikuntaharrastuksella tarkoitetaan vapaa-ajan liikuntaa tai liikunnallisen vaihtoehdon toistuvaa tietoista valitsemista, jolloin toiminnalle on ominaista pysyväluonteinen motivaatio itse toimintaan tai sen seurauksia kohtaan. (Komiteanmietintö 1975, 2.) Nupposen (1997, 20) mukaan liikuntaharrastuksella tarkoitetaan varsinaisen koulutyön ulkopuolella tapahtuvaa omakohtaista osallistumista liikuntaan. Organisoituneena se käsittää nuorten osallistumisen esimerkiksi urheiluseurojen tai koulujen liikuntakerhojen toimintaan. Järjestäytymätöntä liikuntaharrastusta on kaikki muu vapaa-aikana tapahtuva liikunta, johon kuuluu myös spontaani liikunta. Tässä tutkimuksessa käytetään Nupposen määritelmää liikuntaharrastuksesta.

Vapaa-ajan liikuntaharrastus voi olla liikuntataitoja ja valmiuksia kehittävä tekijä. Toisaalta se voi olla myös opittujen taitojen soveltamista ja sillä tavoin suhteessa taitojen oppimiseen. (Silvennoinen 1981; Holopainen & Lumiaho & Pehkonen & Telama 1982, 17.) Liimatainen (2000, 100) toteaa, että liikuntaharrastuksen arvo kasvatusympäristönä on tärkeä siksi, että se tarjoaa kontekstin, jossa yksilölle tärkeitä sosiaalisia suhteita voidaan harjoitella ja ylläpitää. Nämä sosiaaliset suhteet muodostuvat myöhemmin tärkeiksi tekijöiksi sosiaalistumisen kokemuksissa. Mikäli liikunnan kautta halutaan kehittää lasten ja nuorten fyysisiä taitoja ja sosiaalista statusta positiivisesti, voi liikunta olla tehokas väline myös sosiaalisen hyväksynnän kehittämisessä.

Liikuntaharrastuksen taustalla olevat syyt ja tavoitteet todennäköisesti vaihtelevat nuoruus- ja aikuisiässä, mutta silti liikunnan harrastamisessa tulisi pyrkiä löytämään se taustalla vaikuttava syy, minkä takia liikuntaa voitaisiin jatkuvasti pitää itselle tärkeänä harrastusmuotona. Tässä yksilöllisen kokemuksen laatu ja merkitys ovat avainasemassa. Liikunnan parissa työskentelevien tulee kehittää herkkyyttä havaita näitä kokemuksia, jotta yksilöllinen kehitys liikuntaharrastuksen parissa olisi mahdollista. (Liimatainen 2000, 102.)

5.1 Yläkouluikäisten liikuntaharrastus

Liikunnan harrastuksen määrä on nuorilla suuri. Itkosen ja Rannon (1991) tutkimuksessa, jossa tutkittiin 12–18-vuotiaita nuoria, peräti 84 % harrasti liikuntaa vapaa-ajalla jossakin muodossa. Nuoret harrastavat liikuntaa urheiluseurojen puitteissa ja urheiluseurojen ulkopuolella.

Renko (2000, 54) on tutkinut 11–16-vuotiaiden vapaa-ajan liikuntaharrastuksia, mikä on osa KOULI – koululiikuntatutkimusta. Sen mukaan joka toinen 11–16-vuotiaista harrastaa liikuntaa vähintään neljä kertaa viikossa. Saarisen (1992, 28–30) tutkimuksessa, joka on osa WHO:n koululaistutkimusta, 11–15-vuotiaista nuorista runsas kaksi kolmasosaa harrastaa liikuntaa vähintään kaksi kertaa viikossa vapaa-aikanaan. Nykäsen ja Turkin (1997, 38) tutkimuksen mukaan hyvin vähän tai ollenkaan liikuntaa harrastavia nuoria on viidennes. Täysin passiivisia liikunnan suhteen on Nupposen ym. (1991, 40) mukaan 4–8 %. Huismanin (2004, 137) tutkimuksessa, missä kartoitettiin yhdeksäsluokkalaisten liikuntaharrastuneisuutta, viidennes oppilaista liikkui koulun tuntien ulkopuolella korkeintaan tunnin kuukaudessa, osa ei tuntiakaan.

Liikunta-aktiivisuus alkaa vähentyä 12-vuotiaasta lähtien. Pojilla ja tytöillä liikunta-aktiivisuus kehittyy samansuuntaisesti. (Nupponen 1997, 232.) Rengon (2000, 55) tutkimuksen mukaan liikuntaharrastuksiin osallistuminen on pienimmillään pojilla 14-vuotiaana ja tytöillä 13-vuotiaana. Murrosiän myötä lapsille tyypillinen liikunnallinen aktiivisuus häviää ja muut kiinnostuksen kohteet nousevat tärkeiksi. Liikunta-aktiivisuuden vähenemiseen saattaa vaikuttaa nuoren itsetietoisuudessa tapahtuvat muutokset yläasteelle siirryttäessä, jolloin lapsi kasvaa ulos lapsena olemisesta ja alkaa etsiä hyväksyntää vertaisryhmiltään.

Silvennoinen (1979, 8) toteaa, että liikuntaharrastusten väheneminen iän mukana selittyy pitkälle sillä, että kouluikäisten ajasta vievät yhä suuremman osan muut harrastukset ja erilaiset velvoitteet. Voidaankin sanoa, että puberteetti-iän kynnyksellä olevien nuorten koko harrastaminen monipuolistuu ja järjestäytyy uudelleen.

5.2 Sukupuolten väliset erot liikuntaharrastuksessa

Tyttöjen ja poikien välillä esiintyy harrastamisen määrässä eroja. Pojista noin 45 % harrastaa erittäin aktiivisesti, eli yli neljä kertaa viikossa ja lisäksi noin 30 % kaksi tai kolme kertaa viikossa. Tytöistä puolestaan noin 50 % harrastaa yhdestä kolmeen kertaa viikossa ja tätä enemmän harrastaa noin 14 %. (Saarinen 1992, 28–29.) Myös Itkosen ja Rannon (1991) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien liikuntaharrastuksen luonteessa on selviä eroja. Tytöt harrastavat selvästi enemmän fyysiseen peruskunnon kehittämiseen tähtääviä lajeja (pyöräily, lenkkeily, kävely jne.). Poikien harrastukset painottuvat seuratoiminnan ulkopuolellakin palloilulajeihin. Renko (2000, 59) toteaa, että tytöt harrastavat poikia enemmän omaehtoista liikuntaa. Pojat puolestaan liikkuvat tyttöjä aktiivisemmin organisoitujen liikuntaharrastusten parissa. Poikien ja tyttöjen erot organisoituun liikuntaan osallistumisessa johtunevat siitä, että pojat pitävät kilpailullisesta liikunnasta tyttöjä enemmän.

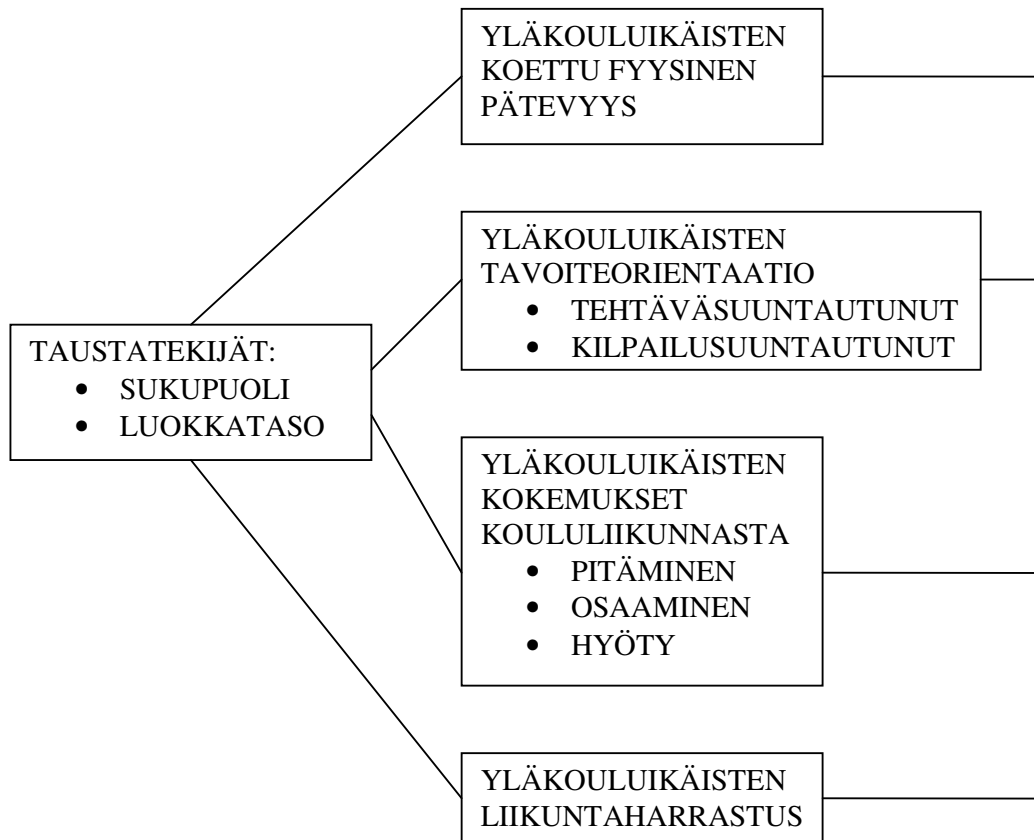
Silvennoisen (1987, 135) mukaan pojat osallistuvat organisoituun liikuntaan tyttöjä aktiivisemmin. Sen sijaan ajankäytön suhteen, eli siihen kuinka paljon käytettiin päivittäin aikaa liikunnan harrastamiseen, oleellisia eroja liikuntaharrastuneisuuteen tyttöjen ja poikien välillä ei Silvennoisen tutkimuksessa ilmennyt. Myös Vuolle ym. (1986, 62) toteavat, että tyttöjen ja poikien liikuntaharrastuneisuudessa ei ole juurikaan eroja. Pojat harrastavat jonkin verran tyttöjä tiheämmin, mutta selvimmät erot tyttöjen ja poikien liikuntaharrastuksissa ovat harrastuksen luonteessa. Pojat harrastavat liikuntaa suuremmalla fyysisellä teholla, käyttävät liikuntaan enemmän aikaa ja osallistuvat aktiivisemmin urheiluun ja kilpailutoimintaan kuin tytöt. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 62.)

6 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen tarkoituksena (KUVIO 2) on selvittää kuinka yläkouluikäiset oppilaat kokevat oman fyysisen pätevyytensä, millainen on oppilaiden tavoiteorientaatio ja miten he kokevat koululiikunnan oppiaineena. Tutkimme myös koetun fyysisen pätevyyden yhteyttä tavoiteorientaatioon ja koululiikunnan kokemiseen. Lisäksi tutkimme, minkälainen on sukupuolen, luokkatason ja liikuntaharrastuksen yhteys edellä mainittuihin tekijöihin. Tutkimusongelmaksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

Tutkimusongelmat:

1. Kuinka yläkouluikäiset oppilaat kokevat oman fyysisen pätevyytensä?
 - 1.1 Eroavatko fyysisen pätevyyden kokemukset eri luokkatasoilla ja sukupuolilla?
2. Millainen on yläkouluikäisten oppilaiden tavoiteorientaatio koululiikunnassa?
 - 2.1 Eroaako tavoiteorientaatio eri luokkatasoilla ja sukupuolilla?
3. Kuinka yläkouluikäiset oppilaat kokevat liikunnan oppiaineena?
 - 3.1 Eroavatko kokemukset eri luokkatasoilla ja eri sukupuolilla?
4. Kuinka yläkouluikäiset oppilaat harrastavat liikuntaa?
 - 4.1 Eroaako liikuntaharrastus eri luokkatasoilla ja eri sukupuolilla?
5. Kuinka koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio, koululiikuntakokemukset ja liikuntaharrastus ovat yhteydessä toisiinsa yläkouluikäisillä oppilailla?



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksessa oli mukana kahden eri peruskoulun yläastetta Keski-Suomesta: Kuokkalan yläaste Jyväskylästä ja Vaajakosken yläaste Jyväskylän maalaiskunnasta. Molemmista kouluista valittiin joka luokka-asteelta (7-9 luokat) kaksi rinnakkaisluokkaa, joissa oli suurin piirtein sama määrä tyttöjä ja poikia. Yhden ryhmän koko oli noin 17-25 oppilasta. Otannan suuruudeksi muodostui 235 oppilasta, joista tyttöjä oli 120 ja poikia 115. Luokka-asteittain oppilasmäärät jakaantuivat niin, että 7. luokkalaisia oli 83, 8. luokkalaisia oli 77 ja 9. luokkalaisia oli 75 oppilasta.

7.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2005. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta (LIITE 1). Otantakoulujen liikunnanopettajia oli etukäteen informoitu tutkimusaineiston keruusta. Testi suoritettiin luokkatilassa ja yhdelle ryhmälle kerrallaan.

Kyselyn toteuttamiseen oli varattu aikaa noin 15 minuuttia. Kyselylomakkeen täyttämistä valvoi yksi tutkimuksen tekijä, joka korosti ennen vastaamisen aloittamista, että jokaisen tulee työskennellä yksilönä eikä luokkatoveria saa häiritä. Hän selvitti myös yleisesti vastaamisperiaatteen ja tarvittaessa selvitti mahdolliset epäselvyydet kysymysten ja vastaamisen osalta. Ennen kyselylomakkeen täyttämistä tutkija painotti vielä vastausten luottamuksellisuutta.

7.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

7.3.1 Koetun fyysisen pätevyyden - mittari

Koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Lintusen (1995) 6-kohtaisella Koetun fyysisen pätevyyden mittarilla. Mittarissa on 5-luokkainen asteikko, josta valitaan omaa ominaisuutta parhaiten kuvaava vaihtoehto (LIITE 1).

Esimerkki: olen taitava liikunnassa _ _ _ _ _ osaan vähän liikunnassa

7.3.2 Tavoiteorientaatiomittari

Tavoiteorientaatiota mitattiin Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguen (1998) ”Perception of Success Questionnaire” –mittarin lapsille tehdyllä versiolla (LIITE 1). Vastaaminen kysymyksiin tapahtui Likertin 5-luokkaisen asteikon avulla: 1=olen täysin eri mieltä, 2=olen vähän eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=olen vähän samaa mieltä ja 5=olen täysin samaa mieltä. Tavoiteorientaatiomittari jakaantuu kahteen eri ulottuvuuteen: tehtäväorientaatioon ja kilpailuorientaatioon.

Tehtäväorientaatiota mitattiin väitteillä:

- c. yritän kovasti
- d. huomaan todella kehittyväni
- g. voitan vaikeudet
- h. onnistun sellaisessa, mitä en ole aiemmin osannut
- j. teen kaiken parhaan kykyni mukaan
- k. saavutan itselleni asettamani tavoitteen

Kilpailuorientaatiota mitattiin väitteillä:

- a. voitan toiset
- b. olen paras
- e. pärjään paremmin kuin toiset
- f. näytän toisille olevani paras
- i. pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa
- l. olen selvästi toisia parempi

7.3.3 Koululiikunnan kokeminen – mittari

Koululiikunnan kokemista mitattiin Huismanin (2004) Käsitelmäni liikunnan opiskelusta – mittarilla (LIITE 1). Mittari on Opetushallituksen kehittämä ja sitä on käytetty oppimistulosten arvioinnissa. Huisman (2004) on tehnyt mittarin koululiikunnan tutkimiseen soveltuvaksi.

Mittarissa on 15 kysymystä, joihin vastataan Likertin 5-luokkaisella asteikolla: 1=olen täysin eri mieltä, 2=olen vähän eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=olen vähän samaa mieltä ja 5=olen täysin samaa mieltä. Mittari on jaettu kolmeen eri ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus mittaa oppilaan pitämistä koululiikunnasta, toinen ulottuvuus mittaa, kuinka oppilas kokee oman osaamisensa liikunnassa ja kolmas mittaa oppilaan kokemia hyötyä liikunnan opiskelusta.

Koululiikunnasta pitämistä mitattiin väitteillä:

- a. liikunta on helppo oppiaine
- d. liikunta on ikävyyttävä oppiaine
- e. pidän liikuntatunneista
- f. liikunta on yksi lempiaineista
- n. liikuntatunnit ovat rentouttavia

Osaamista koululiikunnassa mitattiin väitteillä:

- c. minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin liikunnassa
- g. kuntoni on parantunut liikuntatunneilla
- j. mielestäni olen hyvä liikunnassa
- k. monet asiat ovat liikunnassa vaikeita
- l. pystyn selviytymään vaikeistakin liikunnan tehtävistä

Koululiikunnasta koettua hyötyä mitattiin väitteillä:

- b. tulevaisuudessa opinnoissani tarvitsen liikuntaa
- h. liikuntatunneista jää hyvä mieli
- i. en tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä liikuntatunneilla opetetaan
- m. liikuntatunnilla opetetut taidot ovat hyödyllisiä
- o. liikuntatunnit ovat tärkeä pohja liikuntaharrastukselle

7.3.4 Liikuntaharrastuksen mittaaminen

Liikuntaharrastusta kartoitettiin kysymyksellä (LIITE 1): Kuinka usein harrastat liikuntaa koulutuntien ulkopuolella vähintään puoli tuntia kerrallaan? Kysymykselle oli seitsemän eri

vastausvaihtoehtoa: en lainkaan, joka päivä, 2-6 päivänä viikossa, kerran viikossa, 2-3 kertaa kuukaudessa, kerran kuukaudessa ja harvemmin kuin kerran kuukaudessa. Mittaria on aikaisemmin käytetty mm. Huotarin (2004) tutkimuksessa.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Validius määrittellään mittarin kyvyksi mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa menetelmän tai mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Jauhiainen 1999, 14–15.)

Validius on riippuvainen reliabiliteetista, mutta reliabiliteetti on mahdollinen ilman validiteettia. Mitä enemmän mittaustuloksissa on sattumanvaraisuutta, sitä matalampi reliabiliteetti on. Mittauksen eri vaiheissa tapahtuvat satunnaisvirheet alentavat tuloksen reliabeliutta. Konkreettisisä mittauksissa, esimerkiksi sukupuoleen liittyvä satunnaisvirhe voi olla harvinainen, kun taas vaikkapa asennemittauksissa satunnaisvirheitä tulee helposti. (Jauhiainen 1999, 15–16.)

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta, pätevyyttä ja paikkansapitävyyttä. Luotettavuuden tarkastelun tulee tapahtua aina kahdella tasolla: mittavälineen eli instrumentin ja koko tutkimuksen tasolla. Mittausmenetelmien tarkastelu keskittyy mittarin ominaisuuksien tarkasteluun ja tutkimuksen tarkastelu puolestaan siihen, kuinka pätevää, yleistettävää ja käyttökelpoista tietoa saadaan. Kvantitatiivisen tutkimustavan luotettavuuden tarkastelu on yleensä keskittynyt käsitteisiin sisäinen ja ulkoinen validius, reliabelius sekä objektiivisuus. (Soininen 1995, 119.)

7.4.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Määrällisiin tutkimuksiin, joissa tutkimusaineisto kerätään itsearviointeina, liittyy kiinteästi luotettavuuden eli reliabiliteetin käsite. Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa satunnaisvirheettömyyttä. Tällöin mittari mittaa mahdollisimman luotettavasti sitä ilmiötä, mitä sen oletetaankin mittaavan. (Liukkonen, Jaakkola & Suvanto 2002, 307.)

Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit (koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja koululiikunnan kokeminen) ovat useissa aikaisemmissa tutkimuksissa todettu reliabeleiksi. Myös liikuntaharrastusta kartoittavaa kysymystä on käytetty muun muassa Huotarin (2004) lisensiaattitutkimuksessa ja sen on todettu hyvin kuvaavan liikuntaharrastuneisuuden määrää.

Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta tarkastelimme laskemalla summamuuttujille Cronbachin alfa – kertoimet. Alfa – kerroin tarkoittaa indeksiä, joka osittaa kaikkien samaa mittaavien väittämien sisäistä yhdenmukaisuutta. Kyseinen indeksi vaihtelee nollan ja yhden välillä. Mitä lähempänä yhtä indeksi on, sitä luotettavammin väittämät mittaavat samaa asiaa. Kriittisenä luotettavuuden rajana pidetään arvoa 0.70. Tutkimuksen sisäistä luotettavuutta tarkastelemme seuraavassa taulukossa (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Tutkimuksen sisäinen luotettavuus.

Mittari	Koettu fyysinen pätevyys	Tavoiteorientaatio		Koululiikunnan kokeminen		
Osa-alue		Tehtävöorientaatio	Kilpailuorientaatio	Pitäminen	Osaaminen	Hyöty
Cronbachin alfa-kerroin	0.80	0.81	0.90	0.88	0.67	0.75

Osaaminen koululiikunnassa –osion alfa-kerroin jäi alle kriittisen rajan (0.7). Tulosta heikensi osiossa esitetty väite: kuntoni on parantunut liikuntatunneilla. Emme kuitenkaan halunneet jättää tätä kohtaa pois, koska arvo on erittäin lähellä kriittistä rajaa ja koska muitakin osioita mitattiin viidellä kysymyksellä.

7.4.2 Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa sen pätevyyttä. Peruslähtökohtana on ajatus siitä, mittaako mittari sitä, mitä sen oletetaan mittaavan. Tällöin arvioidaan mittarin tarkoituksenmukaisuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta. (Liukkonen ym. 2002, 309.)

Tutkimuksen sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus mittaa sitä mitä sen on tarkoituskin mitata eli sillä ymmärretään tulosten pätevyyttä, ”totuusarvoa” suhteessa tutkittuihin koehenkilöihin ja tutkimuskohteeseen. (Soininen 1995, 120.) Mahdollisimman rehellisten vastausten saamiseksi kohdehenkilöt saivat vastata kyselylomakkeeseen nimettömästi. Näin pyrimme lisäämään tutkimuksemme validiutta. Lisäksi testitilanne pyrittiin vakioimaan niin, että koehenkilöille selostettiin tehtävät tarkasti ennen lomakkeen täyttämistä. Kysymyslomakkeen oppilaat täyttivät mittaajien valvonnassa.

Tutkimuksen sisäistä validiutta pyrimme parantamaan liikuntaharrastus-mittarin osalta. Kyselylomakkeen (LIITE 1) liikuntaharrastus-mittarissa on 7 eri vastausvaihtoehtoa, mutta tulosten tulkinnan helpottamiseksi rajoitimme vaihtoehtojen määrän neljään. Tällä pyrimme parantamaan tulosten tulkittavuutta eli sitä, että mittari kuvaisi mahdollisemman selkeästi koehenkilöiden liikuntaharrastuksen määrää.

Tutkimuksen ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä. Mittauksen edustavuus eli ulkoinen validiteetti riippuu otannasta. Mitä suurempi kohdejoukko on, sitä paremmin tulokset edustavat koko perusjoukon tuloksia. (Valkonen 1971, 78.) Tutkimuksemme yleistettävyyys riippuu paljolti siitä, miten hyvin koehenkilöt edustavat suomalaisia yläkoulun oppilaita. Koska kohdejoukkoa ei ole valittu todennäköisyysotannalla, tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko perusjoukkoon, mutta niitä voidaan pitää suuntaa antavina. Otokoko tutkimuksessamme oli 235 oppilasta, mitä voidaan pitää riittävänä luotettavuuden kannalta.

8 TULOKSET

8.1 Koettu fyysinen pätevyys

8.1.1 Tyttöjen ja poikien koettu fyysinen pätevyys

Tyttöjen ja poikien koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin 5 kohtaisella asteikolla, jossa 1 = korkea pätevyys ja 5 = matala pätevyys. Kaikkien vastanneiden keskiarvoksi saatiin 3.08. Sukupuolten välistä eroa tutkittiin t-testillä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa koetussa fyysisessä pätevyydessä ($p > .05$) (TAULUKKO 4).

TAULUKKO 4. Tyttöjen ja poikien koettu fyysinen pätevyys.

Sukupuoli	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	3.09	0.35	$t = 0.62$
Pojat	115	3.06	0.37	$p = 0.533$
Yhteensä	235	3.08	0.36	

8.1.2 Oppilaiden koettu fyysinen pätevyys eri luokkatasoilla

Eri luokkatasoilla olevien oppilaiden koetun fyysisen pätevyys eroja tulkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Koetussa fyysisessä pätevyydessä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, vaikka keskiarvojen perusteella näyttäisi, että koettu fyysinen pätevyys hieman heikkenee siirryttäessä 7. luokalta 8. luokalle (TAULUKKO 5).

TAULUKKO 5. Eri luokkatasojen koettu fyysinen pätevyys.

Luokkataso	N	Ka	Kh	varianssianalyysi
7. luokka	83	3.01	0.31	$F = 2.495$
8. luokka	77	3.12	0.41	$p = 0.085$
9. luokka	75	3.10	0.34	$df = 2, 233$

8.2 Tavoiteorientaatio

8.2.1 Oppilaiden tavoiteorientaatio

Oppilaiden tavoiteorientaatiota mitattiin 12 -osioisella mittarilla, joista 6 kysymystä mittasi tehtäväorientaatiota ja 6 kysymystä kilpailuorientaatiota, skaalalla 1-5. Oppilaiden tehtävä- ja kilpailuorientaation eroa tarkasteltiin t-testillä.

Oppilaat ovat erittäin merkitsevästi enemmän tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita ($p = 0.000$) (TAULUKKO 6).

TAULUKKO 6. Oppilaiden tehtävä- ja kilpailuorientaatio.

Tavoiteorientaatio	N	Ka	Kh	t-testi
Tehtäväorientaatio	235	3.95	0.74	$t = 17.219$
Kilpailuorientaatio	235	2.80	0.89	$p = 0.000^{***}$

8.2.2 Tavoiteorientaatio sukupuolten mukaan

Tyttöjen ja poikien eroa tehtäväorientaatiossa tutkittiin t-testillä. Tehtäväorientaatiossa ei sukupuolten välillä ole eroja (TAULUKKO 7).

TAULUKKO 7. Tyttöjen ja poikien tehtäväorientaatio.

Sukupuoli	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	3.99	0.75	$t = 0.73$
Pojat	115	3.92	0.72	$p = 0.47$

Kilpailuorientaation eroavaisuuksia eri sukupuolta olevien oppilaiden kesken mitattiin t-testillä. Kilpailuorientaatiossa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä (TAULUKKO 8).

TAULUKKO 8. Tyttöjen ja poikien kilpailuorientaatio.

Sukupuoli	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	2.70	0.93	t = -1.70
Pojat	115	2.90	0.85	p = 0.09

8.2.3 Tavoiteorientaatio eri luokkatasoilla

Oppilaiden tehtäväorientaatiotasoa eri luokkatasoilla mitattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Tehtäväorientaatiossa eri luokkatasojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (TAULUKKO 9).

TAULUKKO 9. Tehtäväorientaatio taso eri luokkatasoilla.

Luokkataso	N	Ka	Kh	varianssianalyysi
7. luokka	83	3.91	0.70	p = 0.637
8. luokka	77	4.02	0.69	F = 0.451
9. luokka	75	3.94	0.82	df = 232

Oppilaiden kilpailuorientaatiotasoa eri luokkatasoilla mitattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Kilpailuorientaatiossa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa eri luokkatasojen välillä, vaikka keskiarvojen perusteella näkyi kilpailuorientaation lievä lisääntyminen siirryttäessä luokkatasolta toiselle (TAULUKKO 10).

TAULUKKO 10. Eri luokkatasojen kilpailuorientaatio.

Luokkataso	N	Ka	Kh	varianssianalyysi
7. luokka	83	2.69	0.84	p = 0.148
8. luokka	77	2.76	0.84	F = 1.923
9. luokka	75	2.96	0.98	df = 232

8.3 Kokemukset koululiikunnasta

Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta mitattiin 15 kohtaisella mittarilla, joka oli jaettu kolmeen eri ulottuvuuteen: koululiikunnasta pitäminen, koululiikunnassa osaaminen ja koululiikunnasta itselle saatava hyöty.

8.3.1 Koululiikunnasta pitäminen

8.3.1.1 Koululiikunnasta pitäminen sukupuolen mukaan

Oppilaiden pitäminen koululiikunnasta sekä sukupuolten välistä eroavuutta pitämisessä mitattiin t-testillä.

Oppilaat pitävät koululiikunnasta paljon ($\bar{x} = 3.86$). Sukupuolten välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p=0.000$). Pojat pitivät koululiikunnasta tyttöjä huomattavasti enemmän (TAULUKKO 11).

TAULUKKO 11. Tyttöjen ja poikien pitäminen koululiikunnasta.

Sukupuoli	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	3.63	0.87	$t = 3.948$
Pojat	115	4.09	0.90	$p = 0.000^{***}$
Yhteensä	235	3.86	0.91	

8.3.1.2 Koululiikunnasta pitäminen eri luokkatasoilla

Koululiikunnasta pitämistä eri luokka-asteilla mitattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

Eri luokkatasoilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koululiikunnasta pitämisessä. Keskiarvojen mukaan pitäminen koululiikunnasta oli korkeimmillaan kahdeksannella luokalla (TAULUKKO 12).

TAULUKKO 12. Eri luokkatasojen pitäminen koululiikunnasta.

Luokkataso	N	Ka	Kh	variانسsianalyysi
7. luokka	83	3.73	0.82	p = 0.244
8. luokka	77	3.97	0.92	F = 1.42
9. luokka	75	3.88	0.98	df = 232

8.3.2 Koululiikunnassa koettu osaaminen

8.3.2.1 Oppilaiden koettu osaaminen koululiikunnassa ja sukupuolten väliset erot

Oppilaiden osaamista koululiikunnassa sekä sukupuolten välistä eroa pitämässä mitattiin t-testillä.

Oppilaat kokivat osaavansa koululiikunnassa hyvin (ka = 3.48). Pojat kokivat osaavansa koululiikunnassa tyttöjä enemmän. Ero sukupuolten välillä on tilastollisesti merkitsevä (TAULUKKO 13).

TAULUKKO 13. Tyttöjen ja poikien koettu osaaminen koululiikunnassa.

Sukupuoli	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	3.37	0.69	t = 2.588
Pojat	115	3.59	0.63	p = 0.010
Yhteensä	235	3.48	0.67	

8.3.2.2 Koululiikunnassa osaamisen kokeminen eri luokkatasoilla

Koululiikunnassa koettua osaamista eri luokkatasoilla mitattiin yksisuuntaisella variانسsianalyysillä.

Eri luokkatasojen välillä ei ollut koululiikunnan koetussa osaamisessa tilastollisesti merkitseviä eroja (TAULUKKO 14).

TAULUKKO 14. Koululiikunnassa koettu osaaminen eri luokkatasoilla.

Luokkataso	N	Ka	Kh	varianssianalyysi
7. luokka	83	3.37	0.64	p = 0.184
8. luokka	77	3.52	0.68	F = 1.706
9. luokka	75	3.56	0.70	df = 232

8.3.3 Koululiikunnan koettu hyöty

8.3.3.1 Oppilaiden kokema hyöty itselle koululiikunnasta ja sukupuolten väliset erot

Oppilaiden kokemaa hyötyä koululiikunnasta sekä sukupuolten välistä eroavuutta mitattiin t-testillä. Oppilaat kokivat, että koululiikunnasta on heille hyötyä (ka = 3.41). Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero siten, että pojat kokivat hyötävän koululiikunnasta tyttöjä enemmän (TAULUKKO 15).

TAULUKKO 15. Tyttöjen ja poikien kokema hyöty itselle koululiikunnasta.

	N	Ka	Kh	t-testi
Tytöt	120	3.27	0.80	t = 2.932
Pojat	115	3.56	0.70	p = 0.004**
Yhteensä	235	3.41	0.77	

8.3.3.2 Oppilaiden kokema hyöty itselle koululiikunnasta eri luokkatasoilla

Luokkatasojen välisiä eroja koululiikunnan koetusta hyödystä mitattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Testi antoi p-arvoksi 0.021, mikä tarkoittaa, että ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero. Tarkempi jatkoanalyysi suoritettiin LSD-testillä (TAULUKKO 16). Tilastollisesti melkein merkitsevä ero oppilaiden kokemasta hyödystä koululiikunnassa oli kahdeksannen ja yhdeksännen luokan välillä. Kahdeksaluokkalaiset kokivat koululiikunnasta olevan heille enemmän hyötyä kuin yhdeksäluokkalaiset (TAULUKKO 16).

TAULUKKO 16. Koettu hyöty itselle koululiikunnasta eri luokkatasoilla.

Luokkataso	N	Ka	Kh	varianssianssianalyysi	LSD-testi
7. luokka	83	3.35	0.76	p = 0.021*	8.lk > 9.lk
8. luokka	77	3.61	0.77	F = 3.92	
9. luokka	75	3.28	0.76	df = 232	

8.4 Liikuntaharrastus

8.4.1 Liikuntaharrastus sukupuolen mukaan

Liikuntaharrastuksen eroja sukupuolten välillä mitattiin khin neliötestillä. Sukupuolten välillä ei ollut tilastollisia eroja (TAULUKKO 17). Tytöistä 21 % harrastaa liikuntaa joka päivä. Pojilla määrä on hieman suurempi (24 %). Tytöistä 92 % harrastaa liikuntaa vähintään kerran viikossa tai enemmän. Pojilla määrä oli hieman pienempi: 91 %.

TAULUKKO 17. Tyttöjen ja poikien liikuntaharrastamisen useuden prosentuaaliset osuudet

Liikuntaharrastuksen useus	tytöt (n=120) %	pojat (n=150) %	khin neliö -testi
Joka päivä	21	24	$\chi^2 = 0.56$
2-6 päivänä viikossa	58	56	p = 0.91
kerran viikossa	13	11	df = 3
2-3 kertaa kk tai harvemmin	8	9	
Yhteensä	100 %	100%	

8.4.2 Liikuntaharrastus eri luokkatasoilla

Eri luokkatasojen välisiä eroja liikuntaharrastuksessa tulkittiin khin neliötestillä. Luokkien välillä ei havaittu tilastollisia eroja (TAULUKKO 18). Jokapäiväistä liikuntaa harrastavat prosentuaalisesti tarkasteltuna eniten yhdeksäsluokkalaiset 27 % ja vähiten kahdeksäsluokkalaiset 20 %.

TAULUKKO 18. Eri luokkatasojen liikuntaharrastus.

Liikuntaharrastuksen useus	7. luokka %	8. luokka %	9.luokka %	Yht. %	khin neliö -testi
Joka päivä	22	20	27	23	$\chi^2 = 4,11$
2-6 päivänä viikossa	59	60	51	57	$p = 0.66$
kerran viikossa	8	14	15	12	$df = 6$
2-3 kertaa kk tai harv	11	7	8	9	
Yhteensä	100	100	100	100	

8.5 Koetun fyysisen pätevyyden, tavoiteorientaation, koululiikunnan kokemisen ja liikuntaharrastuksen väliset yhteydet

Koetun fyysisen pätevyyden, tavoiteorientaation, koululiikunnan kokemisen ja liikuntaharrastuksen yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla (TAULUKKO 19). Korrelaation (r) ollessa suurempi tai yhtä suuri kuin 0.3, mutta pienempi tai yhtä suuri kuin 0.7, on kyseessä kohtalainen riippuvuus. Mikäli korrelaatio on yli 0.7, on kyseessä voimakas riippuvuus.

Koululiikunnasta pitäminen, siinä osaaminen ja siitä saatu hyöty itselle korreloivat kohtalaisesti koetun fyysisen pätevyyden ja tehtävääorientaation kanssa ($r = 0.34 - 0.58$). Koululiikunnassa osaaminen, koululiikunnasta pitäminen ja koululiikunnasta saatu hyöty korreloivat kohtalaisesti myös keskenään ($r = 0.56 - 0.70$). Liikunnan harrastaminen korreloi kohtalaisesti tehtävääorientaation, koululiikunnasta pitämisen, siinä osaamisen ja siitä saadun hyödyn kanssa ($r = 0.30 - 0.40$). Sen sijaan koetulla fyysisellä pätevyydellä ei ollut yhteyttä tavoiteorientaatioon ($r < 0.30$) (TAULUKKO 19).

TAULUKKO 19. Koetun fyysisen pätevyden, tavoiteorientaation, koululiikunnan kokemisen ja liikuntaharrastuksen yhteydet (n = 235).

		KFP	teht.or	kilp.or.	pit.koull.	os.koull.	hyötyit.	liik.harr.
KFP	korrelaatio	1						
teht.or.	korrelaatio	,254**	1					
kilp.or.	korrelaatio	,170**	,216**	1				
pit.koull.	korrelaatio	,477**	,396**	,286**	1			
os.koull.	korrelaatio	,576**	,392**	,271**	,695**	1		
hyötyit.	korrelaatio	,341**	,430**	,185**	,676**	,557**	1	
liik.harr.	korrelaatio	,258**	,303**	,109	,399**	,371**	,395**	1

9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkimme yläkouluikäisten oppilaiden kokema fyysistä pätevyyttä, tavoiteorientaatiota ja koululiikuntakokemuksia. Tutkimme myös koetun fyysisen pätevyyden yhteyttä tavoiteorientaatioon ja koululiikuntakokemuksiin. Lisäksi tutkimme sukupuolen, luokkatason ja liikuntaharrastuksen yhteyttä edellä mainittuihin tekijöihin.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Mittarit osoittautuivat erittäin luotettavaksi. Ainoastaan ”Osaaminen koululiikunnassa” kerroin jäi hieman alle kriittisen rajan. Tulosta heikensi yksi väite, mutta emme jättäneet sitä tutkimuksen ulkopuolelle, koska arvo oli lähellä kriittistä rajaa. Lisäksi, yhdistimme tulkintavaiheessa liikuntaharrastus –mittarin seitsemästä vastausvaihtoehdosta neljä vastausvaihtoa, jotta mittari kuvaisi mahdollisimman selkeästi oppilaiden liikuntaharrastuksen määrää.

Oppilaiden kokema fyysinen pätevyys on suhteellisen muuttumaton yläkouluikässä (Liimatainen 2000, 34.). Tässä tutkimuksessa ei havaittu tyttöjen ja poikien välillä olevan eroa koetussa fyysisessä pätevyydessä. Sen sijaan aikaisemmissa tutkimuksissa on poikkeuksetta käynyt selville, että pojilla on korkeampi koettu fyysinen pätevyys kuin tytöillä (Whitehead & Corbin 1997). Se, miksi tässä tutkimuksessa ei eroa ollut, voi johtua useista eri tekijöistä, esimerkiksi opettajan toiminnasta, olosuhteista, ilmapiiristä ja harrastusmahdollisuuksista.

Eri luokkatasojen välillä ei ilmennyt eroja koetussa fyysisessä pätevyydessä. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että koettu fyysinen pätevyys on suhteellisen muuttumaton yläkouluikässä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Marsh 1989) on käynyt ilmi, että nuoruusiän alussa koettu fyysinen pätevyys kasvaa kääntyäkseen laskuun nuoruusiän keskivaiheilla. Käyrä muuttuu jälleen nousevaksi nuoruusiän loppuvaiheessa ja aikuisiän alussa. Viljasen (2000) tutkimuksessa todettiin, että koetun fyysisen pätevyyden laskua havaittiin viidennestä luokasta lähtien. Kahdeksannesta luokasta lähtien fyysisen pätevyyden kokemukset alkoivat jälleen kohota. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi päätellä, että yläkouluikäisillä koettu fyysinen pätevyys muuttuisi suuntaan taikka toiseen.

Tarkasteltaessa oppilaiden tavoiteorientaatiota, huomattiin että, oppilaat ovat huomattavasti enemmän tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös mm. Soini ym. (2004). Tehtäväorientaatiossa ja kilpailuorientaatiossa ei sukupuolten välillä ollut eroja. Pojilla oli hieman korkeampi keskiarvo kilpailuorientaatiossa, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Nämä tulokset poikkeavat hieman aikaisemmista tutkimuksista, joiden mukaan pojat ovat huomattavasti enemmän kilpailuorientoituneempia kuin tytöt (Jääskeläinen & Nikunen 2000). Lisäksi muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Liukkonen ym. 1997) todettiin, että tytöt ovat enemmän tehtäväorientoituneita kuin pojat, mutta tässä tutkimuksessa ei tällaista eroa havaittu.

Tässä tutkimuksessa erojen puuttuminen tavoiteorientaatiossa sukupuolten välillä voi johtua opettajan toiminnasta. Mahdollisesti tutkimuskoulumme liikunnanopettajat, sekä mies- että naisopettajat, suosivat tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä. Myös oppilaat itse vaikuttavat tavoiteorientaatio ilmaston kehittymiseen. Jos ryhmän enemmistö on tehtäväsuuntautuneita, muodostuu ilmapiirikin helposti tehtäväsuuntautuneeksi. Vastaavasti, jos ryhmän enemmistö on kilpailusuuntautuneita, painottuu ryhmässä todennäköisesti keskinäinen vertailu. On kuitenkin muistettava, että jokainen oppilas kokee tavoiteorientaation yksilöllisesti, joten yksilöiden väliset erot kokemisessa voivat olla hyvinkin erilaiset.

Eri luokkatasojen välillä ei havaittu eroja tavoiteorientaatiossa. Tehtäväorientaatio oli tasaisen korkea kaikilla luokkatasoilla. Myöskään kilpailuorientaatiossa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa.

Oppilaat pitivät koululiikunnasta erittäin paljon. Sukupuolten välillä oli huomattava ero, sillä pojat pitivät koululiikunnasta tyttöjä enemmän. Myös tytöt pitivät paljon koululiikunnasta, mutta pojilla pitäminen on huomattavasti yleisempää. Samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (Viljanen 2000; Huisman 2004). Syynä tähän saattaa olla se, että pojat ovat enemmän tottuneita liikuntatunneilla tapahtuvaan vertailuun, eivätkä koe sitä niin kielteisenä kuin tytöt. Lisäksi poikien luontainen aktiivisuus saattaa myös vaikuttaa siihen, että he kokevat koululiikunnan myönteisempänä kuin tytöt. Eri luokkatasoilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja koululiikunnasta pitämisessä.

Yläkouluikäiset oppilaat kokivat osaavansa koululiikunnassa. Molemmat sukupuolet kokivat, että he osaavat liikuntatunneilla tehdä erilaisia asioita eli toisin sanoen olivat taitavia. Sukupuolten välillä on eroa osaamisen kokemisessa. Pojat kokevat tyttöjä enemmän osaavansa koululiikunnassa. Myös Huisman (2004) on saanut samanlaisia tuloksia tutkimuksessa, joka käsitteli yhdeksäsluokkalaisten koululiikuntaan asennoitumista. Syynä poikien parempaan koululiikunnassa osaamisen kokemiseen on mahdollisesti poikien myönteisempi asennoituminen koululiikuntaan. Pojat pitävät tyttöjä enemmän koululiikunnasta. Myös poikien luontaisempi aktiivisuus saattaa olla syynä, että pojat kokevat osaavansa tyttöjä enemmän. Aktiivisempi oppilas myös oppii erilaisia taitoja ja näin ollen kokee myös osaavansa enemmän kuin ei niin aktiivinen oppilas. Eri luokkatasojen välillä ei ollut osaamisen kokemisessa eroja.

Oppilaat kokivat, että koululiikunnasta on heille hyötyä. Pojilla tämä hyödyn kokeminen on tyttöjä voimakkaampaa. Myös Huismanin (2004) tutkimus on saanut samanlaisia tuloksia. Syynä tähän voi olla liikuntatuntien sisältöjen poikia suosiva lajivalikoima. Koulujen liikuntatunneilla pelataan paljon joukkuepelejä, joista pojat kokevat olevan hyötyä myöhemmin. Kun oppii eri pallopelien lajitaitoja ja taktiikkaa, niin niitä pystyy hyödyntämään myöhemmin erilaisissa joukkuepeleissä. Tyttöjen keskuudessa joukkuelajit eivät ole niin suosittuja ja tästä johtuen mahdollisesti koetaan, että koululiikunnasta ei ole niin paljon hyötyä.

Kahdeksaluokkalaiset kokivat yhdeksäsluokkalaista enemmän, että heille on koululiikunnasta hyötyä. Ero voi johtua ehkä oppilaiden fyysisestä kehityksestä. Ehkä kahdeksaluokkalainen kokee vielä kehittyvänsä taidollisesti enemmän, kuin yhdeksäsluokkalainen, jonka pituuskasvu on saattanut jo hidastua. Toisaalta, syynä saattaa olla myös koululiikunnan lisääntyminen valinnaisliikunnan muodossa kahdeksannella luokalla. Lisääntynyt tuntimäärä voi vaikuttaa siihen, että oppilas kokee myös kehittyvänsä fyysisen kunnan puolesta.

Yläkouluikäisillä oppilailla liikuntaharrastus on hyvin yleistä. Noin neljännes oppilaista harrastaa liikuntaa joka päivä. Noin neljä viidestä oppilaasta harrastaa liikuntaa vähintään kahtena päivänä viikossa ja noin yhdeksän kymmenestä oppilaasta harrastaa liikuntaa vähintään kerran viikossa. Kahdesta kolmeen kertaa kuukaudessa tai harvemmin liikuntaa harrastavia on ainoastaan yksi oppilas kymmenestä. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut

juurikaan eroja liikunnanharrastuksen määrässä. Pojissa on hieman enemmän sellaisia, jotka harrastavat liikuntaa joka päivä ja työissä on hieman enemmän niitä, jotka harrastavat ainoastaan kerran viikossa. Samanlaisia tuloksia on saanut mm. Silvennoinen (1987) omassa tutkimuksessaan. Hänen mukaan poikien ja tyttöjen välillä ei ole juuri eroa, pojat kylläkin osallistuvat enemmän organisoituun liikuntaan, mutta tytöt liikkuvat enemmän omaehtoisesti vapaa-ajallaan. Eri luokkatasojen liikuntaharrastusta tarkasteltaessa huomattiin, että eri luokkien välillä ei ollut eroja.

Koetulla fyysisellä pätevyydellä ei ollut merkitsevää yhteyttä tavoiteorientaatioon. Toisin sanoen, ei voida sanoa, onko esimerkiksi oppilas, jolla on korkea fyysinen pätevyys voimakkaammin tehtävä- vai kilpailuorientoitunut. Tähän on mahdollisesti vaikuttanut kilpailullisuuden väheneminen tämän päivän koululiikunnassa (Huisman 2004). Sellainen oppilas, joka kokee itsensä fyysisesti päteväksi, ei välttämättä pidä tärkeänä, että oppilaat laitetaan paremmuusjärjestykseen. Fyysisesti päteväkin oppilas nauttii, kun saa koululiikunnassa kehittää omia taitoja ja toimia yhdessä.

Sen sijaan koululiikuntakokemuksiin koetulla fyysisellä pätevyydellä oli kohtalainen yhteys. Kaikissa kolmessa koululiikuntakokemus-ulottuvuudessa (pitäminen, osaaminen, hyöty) havaittiin selvä yhteys. Mitä parempi koettu fyysinen pätevyys oppilaalla on, sitä enemmän hän pitää koululiikunnasta, kokee osaavansa koululiikunnassa ja kokee koululiikunnasta olevan hyötyä. Voimakkaimmillaan koettu fyysinen pätevyys oli yhteydessä osaamisen kokemiseen koululiikunnassa ja heikoimmillaan oppilaan kokemaan hyötyyn koululiikunnasta. Tämä tutkimustulos huomioiden, on erittäin tärkeää, että jokainen oppilas saisi myönteisiä koululiikuntakokemuksia, jotta voisi kokea itsensä fyysisesti päteväksi. Kun oppilas kokee itsensä fyysisesti päteväksi, niin silloin oppilas suhtautuu myönteisesti liikuntaa ja tämä johtaa mahdollisesti elinikäiseen liikuntaharrastukseen. Liikunnanopetuksessa tulee tarjota kaikille kykyjen edellyttämiä tehtäviä, eli ei liian vaikeita, mutta ei liian helppojakaan, jotta jokainen voi kokea itsensä fyysisesti päteväksi.

Liikuntaharrastuksen yhteyttä tarkasteltaessa koettuun fyysiseen pätevyyteen, tavoiteorientaatioon ja koululiikuntakokemuksiin havaittiin, että liikuntaharrastuksella ei ole varsinaista yhteyttä koettuun fyysiseen pätevyyteen. Oppilas, joka kokee itsensä fyysisesti päteväksi, ei välttämättä ole kaikkein tunnollisin liikunnanharrastaja. Tämä

saattaa johtua siitä, että liikunnanharrastaminen on yläkouluikäisten oppilaiden keskuudessa hyvin yleistä. Sellaisetkin oppilaat, jotka eivät koe itseään fyysisesti kovinkaan päteväksi, niin harrastavat silti liikuntaa. Toisaalta, sellaiset oppilaat, jotka kokevat itsensä fyysisesti päteväksi eivät välttämättä harrasta liikuntaa kovinkaan usein.

Tavoiteorientaation suhteen liikunnanharrastuksella on sellainen yhteys, että ne oppilaat, jotka harrastavat liikuntaa usein, ovat useammin tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Liukkonen ym. 1997) on todettu, että tehtäväorientaatio edistää liikuntaharrastuksen määrää. Tämä tarkoittaa sitä, että yläkouluikäinen nuori harrastaa liikuntaa enemmänkin liikunnan riemusta, kuin voittamisen ja menestymisen takia. Tämä seikka olisi hyvä ottaa huomioon myös urheiluseuratoiminnassa. Mikä saa nuoren hakeutumaan urheiluseuraan? Mihin urheiluseuran toiminnan tulisi tähdätä? Aikaisemmissa tutkimuksissa (Valkonen 1996; Huisman 2004) on todettu, että kielteisiä koululiikuntakokemuksia aiheuttaa oppilaiden välinen liiallinen kilpailu. Nämä tekijät huomioiden voidaan todeta, että sekä liikunnanopetuksessa, että urheiluseuratoiminnassa tulisi suosia tehtäväorientoitunutta ilmapiiriä, jotta voidaan edistää lasten ja nuorten liikuntaharrastusta. Kilpailullisuuttakaan ei saisi unohtaa, sillä kuten aikaisemmassa tutkimuksessa (Liukkonen 1996) todettiin kilpailu- ja tehtäväorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä. Henkilö voi olla samanaikaisesti sekä tehtävä- että kilpailuorientoitunut.

Koululiikuntakokemuksiin liikuntaharrastuksen määrällä on selkeä yhteys. Ne oppilaat, jotka harrastavat liikuntaa, myös pitävät koululiikunnasta, kokevat osaavansa koululiikunnassa ja kokevat koululiikunnasta olevan hyötyä itselle. Olipa liikuntaharrastus sitten organisoitua tai omaehtoista, niin sillä on myönteinen vaikutus myös koululiikuntakokemuksiin. Liikuntaharrastus kehittää taitoja ja kuntoa, jotka mahdollistavat myönteisten kokemusten saamisen koululiikunnasta (Silvennoinen 1981). Tätä taustaa vasten, koulujen ja urheiluseurojen yhteistyö on hyvin perusteltua.

Tutkimuksemme otanta oli 235 yläkouluikäistä oppilasta, mikä on suhteellisen pieni määrä tällaiselle tutkimukselle. Lisäksi tutkimuskouluja ei valittu satunnaisotannalla, vaan valitsimme koulut lähinnä tutkimuksen tekemisen suhteen käytännön syistä. Toisin sanoen, suuremmalla otannalla ja satunnaisotannalla olisi mahdollista yleistää tulokset laajemmin.

Tulokset ovat kuitenkin suuntaa antavia ja vahvistavat pääosin aikaisempia tutkimustuloksia.

Tutkimus koostui neljästä eri mittarista, mikä toi haastetta meille tutkijoina, kun vielä tutkittiin eri tekijöiden yhteyksiä. Mielenkiintoista olisi ollut lisätä tutkimukseen vielä opettajan toimintaa tutkiva mittari, koska opettajan toiminta on yhteydessä niin moneen tekijään oppilaan koululiikunnassa ja sitä myötä myös oppilaan elinikäiseen liikuntaharrastukseen (Paakkari ja Sarvela 2000). Tutkimusta voisi myös laajentaa useampaan ikäluokkaan ja ottaa mukaan esimerkiksi perusopetuksen 1-6 luokat ja ammatilliset oppilaitokset ja lukiot.

LÄHTEET

- Ahlström, S., Eskola, A., Honkala, E., Kannas, L., Laakso, L., Paronen, O., Rajala, M., Rimpelä, M. ja Telama, R. 1979, Nuorten terveystapatutkimus. Tutkimusohjelman lähtökohdat ja toteutus. Kansanterveystieteen laitokset: Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto. Kansanterveystieteen julkaisuja M 48.
- Aho, J. & Ruotsalainen, A. 1994. Päivittäinen liikunta. Peruskoulun 9. – luokkalaisten liikuntamotivaatio ja koululiikuntakokemukset. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 161-176.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom. Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Carpenter, P. J. & Yates, B. 1997. Relationship between achievement goals and the perceived purposes of soccer for amateur players. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19, 302-311.
- Duda, J. L. 1992. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 161-176.
- Duda, J. L. 1993. A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Teoksessa: S, Serpa ym. (toim.) *Sport psychology: an integrated approach*. Proceedings of the 8th World Congress of Sport Psychology. Lisbon, June 22-27, 65-81.
- Duda, J. L & Hall, H. K. 2001. Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.)

- Handbook of Research in sport psychology. New York: Wiley, 417-443. Kinetics, 57-91.
- Dunn, J. G. H. & Dunn, J. C. 1999. Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist* 13, 183-200.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development* 21, 34-64.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53, 87-97.
- Havinen, T. & Kinnunen, P. 1997. Kielteiset koululiikuntakokemukset. Jyväskylän yliopisto: Opettajan koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Heikinaro-Johansson, P. 2002. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa (toim.): Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki: WSOY.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakentamiseen, kehitysiän ja liikuntaharrastuksen selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 26.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö. Jyväskylä: Likes. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.
- Holopainen, S & Lumiaho, P & Pehkonen, M & Telama, R. 1982. Koululiikunnan taitotutkimus: lähtökohdat ja toteutus. Jyväskylä: Likes. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 35.
- Horn, T. S. & Hasbrook, C. 1984. Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. Teoksessa: M. R. Weiss & D. Gould

- (eds.) Sport for children and youths. The 1984 olympic scientific congress proceedings. Volume 10. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattityö.
- Ilmarinen, M. 1993. Liikunta lisää voimavaroja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 87. Jyväskylä: Likes.
- Itkonen, H. & Ranto, E. 1991. Elämäntyylit, nuoriso ja liikunta. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitoksen tutkimuksia 54.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: Likes research center for sport and health sciences.
- Jauhiainen, H. 1999. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 1. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Opetusmoniste.
- Jääskeläinen, A. & Nikunen, T. 2000. Tavoiteorientaatio ja koettu pätevyys koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1980. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kokkonen, J. 2003. Changes in student's perceptions of task-involving motivational climate, teacher's leadership style, and helping behaviour as a result of modifications in school physical education teaching practices. LIKES-Research reports on sport and health 138. Jyväskylä: LIKES-Research center for sport and health sciences.

- Liikuntatieteellisen tutkimuksen kehittäminen vuosina 1975-79. Komiteanmietintö 1975:83. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kujala, T. 1983. Opettajien ja oppilaiden välittömät kokemukset liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu: Tieteellinen katsaus. 1994. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90. Jyväskylä: Likes.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 126.
- Lintunen, T. 1987. Perceived physical competence scale for children, Scandinavian Journal of Sport Sciences 9 (1), 57-64.
- Lintunen, T. 1995. Self-perceptions, fitness, and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. Studies in sport, physical education and health 41, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lintunen, T. 1999. Development of self-perceptions during the school years. In Y.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (eds.) Psychology of physical educators. Champaign, IL: Human Kinetics, 115-134.
- Lintunen, T., Heikinaro-Johansson, P. & Sherill, C. 1995. Use of perceived physical competence scale with adolescents with disabilities. Perceptual and motor skills, 80, 571-577. (ref.)
- Liukkonen, J. 1996. Tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto ja viihtyvyys lapsiurheilussa. Urheilopsykologia 2, 3-5.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. LIKES-research reports on sport and health 114. Jyväskylä: LIKES-Research center for sport and health sciences.

- Liukkonen, J. 1998. Valmennus ja motivaatiotekijät. Teoksessa E-L Sarlin ym. (toim.). Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Vuokatin liikuntapsykologinen seminaari. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta ja Tiede* 34 (6), 13-15.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Suvanto, A (toim.). 2002. Rahasta vai rakkaudesta työhön?: mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut.
- Livingstone, M. B. E. 1994. Energy expenditure and physical activity in relation to fitness in children. *Proceedings of the Nutrition Society* 53, 207-221.
- Marsh, H. W. 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology* 81, 417-430.
- McKiddie, B. & Maynard, I. W. 1997. Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (3), 324-339.
- Nicholls, J. A. 1978. The development of the concepts of effort and ability perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. 1989. *The competitive methods and democratic education*. Cambridge, Massachutes: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. 1992. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 31-56.
- Nupponen, H. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus: peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnot kolmen lukuvuoden aikana: lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvailu. Turku: Turun yliopisto.

- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Research reports on sport and health 106. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16 vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Nykänen, M. & Turkki, S. 1997. Vanhempien sosioekonomisen aseman ja liikunnan määrän merkitys lapsen liikunnan harrastamiselle. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – työ.
- Opetusministeriö, 2003. Peruskoulun opetuskokeilussa 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9. Helsinki: Edita Prima.
- Paakkari, O. & Sarvela, A. 2000. Pallo vain lenteli ohi vai pelin jälkeen hyvä fiilis – Koululiikuntakokemukset ja niiden yhteydet myöhempään liikuntaharrastuneisuuteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.
- Renko, J-P. 2000. Liikkuvatko 11–16-vuotiaat nuoret tarpeeksi vapaa-aikanaan? Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (ed.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-30.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs and the motivational climate. In G. Roberts (Ed.) Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.

- Roberts, G. C., Treasure, D. & Balague, G. 1998. Achievement goals in sport: the development on validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences* 16, 337-347.
- Saarinen, J. 1992. 11-15-vuotiaiden liikuntaharrastuneisuus ja psykosomaattiset oireet. WHO:n koululaistutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 40.
- Seppänen, J. 2000. Yläasteikäisten poikien kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Silvennoinen, M. 1979. 11–19–vuotiaiden koululaisten liikuntamotiivien rakenne ja kehitys sekä yhteydet harrastuskäyttämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattityö.
- Silvennoinen, M. 1981. 11–19 –vuotiaiden koululaisten liikuntaharrastukset, liikuntamotiivit ja niitä selittävät tekijät. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden tutkimuslaitos. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 31.
- Silvennoinen, M. 1987. Koululainen liikunnan harrastajana: liikuntaharrastus ja liikuntamotiivien sekä näiden yhteyksien muuttuminen iän mukana peruskoululaisilla ja lukiolaisilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Soenstroem, R. J. 1997. The physical self-system: a mediator of exercise and self-esteem. Teoksessa: K. Fox (toim.) *The physical self*. Human Kinetics Publishers.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi. – koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta ja Tiede* (6), 58-63.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Tammelin, T., Näyhä, S., Hills, A. P., Järvelin, M-R. 2003. Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventive Medicine* 24 (1), 22-28.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. *Liikunta & Tiede* 30 (4), 24–25.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa: Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Jyväskylä: Likes. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90.
- Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksasluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma.
- Valkonen, T. 1971. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljanen, K. 2000. Koetun fyysisen pätevyyden ja koululiikuntakokemuksien yhteydet. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja nro 50.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V. & Horn, T. S. 1997. Children's self-perceptions and sources of physical competence information: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19, 52-70.
- White, S. A. & Duda, J. L. 1994. The relationship of gender, level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology* 25, 4-18.

Whitehead, J. R. & Corbin, C. B. 1997. Self-esteem in children and youth: the role of sport and physical education. Teoksessa: K. Fox (toim.) The physical self. Champaign, IL: Human Kinetics.

KYSELYLOMAKE

LIITE 1

1. Sukupuoli: a. Tyttö b. Poika 2. Liikunnan numero: _____
 3. Luokka: _____ 4. Koulu: a. Kuokkalan ya b. Vaajakosken ya

5. Millainen olet verrattuna IKÄISIISI tyttöihin, jos olet tyttö, tai poikiin, mikäli olet poika? Rastita se kohta, joka parhaiten sopii sinuun.

Esimerkiksi, jos olet enemmän vaaleatukkainen kuin tummatukkainen, merkitse rasti näin:

olen vaaleatukkainen X — — — olen tummatukkainen

olen taitava liikunnassa	—	—	—	—	—	osaan vähän liikunnassa
olen kömpelö	—	—	—	—	—	ketterä
olen notkea	—	—	—	—	—	jäykkä
olen kestävä liikunnassa	—	—	—	—	—	väsyt helposti liikunnassa
olen nopea	—	—	—	—	—	hidas
olen heikko	—	—	—	—	—	voimakas

6. Koulun liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin, kun

Ympyröi mielestäsi onnistumistasi parhaiten kuvaava numero.

Täysin eri mieltä 1 2 3 4 5 Täysin samaa mieltä

a. voitan toiset	1	2	3	4	5
b. olen paras	1	2	3	4	5
c. yritän kovasti	1	2	3	4	5
d. huomaan todella kehittyväni	1	2	3	4	5
e. pärjään paremmin kuin toiset	1	2	3	4	5
f. näytän toisille olevani paras	1	2	3	4	5
g. voitan vaikeudet	1	2	3	4	5
h. onnistun sellaisessa, mitä en ole aiemmin osannut	1	2	3	4	5
i. pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	1	2	3	4	5
j. teen kaiken parhaan kykyni mukaan	1	2	3	4	5
k. saavutan itselleni asettamani tavoitteen	1	2	3	4	5
l. olen selvästi toisia parempi	1	2	3	4	5

7. Millainen käsitys sinulla on liikunnasta oppiaineena. Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa käsitystä asiasta.

	Täysin eri mieltä	1	2	3	4	5	Täysin samaa mieltä
a. liikunta on helppo oppiaine	1	2	3	4	5		
b. tulevaisuudessa opinnoissani tarvitsen liikuntaa	1	2	3	4	5		
c. minun on mahdotonta päästä hyviin tuloksiin liikunnassa	1	2	3	4	5		
d. liikunta on ikävyyttävä oppiaine	1	2	3	4	5		
e. pidän liikuntatunneista	1	2	3	4	5		
<hr/>							
f. liikunta on yksi lempiaineista	1	2	3	4	5		
g. kuntoni on parantunut liikuntatunneilla	1	2	3	4	5		
h. liikuntatunneista jää hyvä mieli	1	2	3	4	5		
i. en tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä liikuntatunneilla opetetaan	1	2	3	4	5		
j. mielestäni olen hyvä liikunnassa	1	2	3	4	5		
<hr/>							
k. monet asiat ovat liikunnassa vaikeita	1	2	3	4	5		
l. pystyn selviytymään vaikeistakin liikunnan tehtävistä	1	2	3	4	5		
m. liikuntatunnilla opetetut taidot ovat hyödyllisiä	1	2	3	4	5		
n. liikuntatunnit ovat rentouttavia	1	2	3	4	5		
o. liikuntatunnit ovat tärkeä pohja liikuntaharrastukselle	1	2	3	4	5		

8. Kuinka usein harrastat liikuntaa koulutuntien ulkopuolella vähintään puoli tuntia kerrallaan? Merkitse ainoastaan yksi rasti (X).

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| a. en lainkaan | () |
| b. joka päivä | () |
| c. 2-6 päivänä viikossa | () |
| d. kerran viikossa | () |
| e. 2-3 kertaa kuukaudessa | () |
| f. kerran kuukaudessa | () |
| g. harvemmin kuin kerran kuukaudessa | () |
-

9. Harrastatko kilpaurheilua? 1. En () 2. Kyllä (), missä seurassa?

Urheiluseura: _____