

LIIKUNTAMOTIVAATIO JA SEN TUKEMINEN

Oppilaiden ja opettajien käsitekarttatutkimus

Ari Anttila

Juha Ruokonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Anttila, A. & Ruokonen, J. 2004. Liikuntamotivaatio ja sen tukeminen. Oppilaiden ja opettajien käsitekarttatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 68 s.

TIIVISTELMÄ

Motivaatio tarkoittaa yksilön halua tai tarvetta tehdä jotakin asiaa ja tätä toimintaa voidaan tukea hyvin erilaisilla tavoilla yksilöstä riippuen. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajien käsityksiä liikuntamotivaatiosta ja keinoja sen tukemiseen koulussa. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaista on kuudesluokkalaisten oppilaan liikuntamotivaatio, millainen on opettajan käsitys oppilaan liikuntamotivaatiosta, miten opettajan käsitys oppilaan liikuntamotivaatiosta vastaa oppilaan omaa käsitystä ja miten opettaja motivoi oppilaita liikuntatunneilla. Tutkimus suoritettiin Kuhmoisten koululla Kuhmoisissa ja Tikan koululla Jyväskylässä. Tutkimusjoukko koostui 33 oppilaasta ja kuudesta opettajasta.

Liikuntamotivaatiota tutkittiin suoritusmotivaatioteorian näkökulmasta ja oppilaat ryhmiteltiin joko tehtävä- tai minäsitoutuneisiin. Opettajien opetuksessa käyttämä motivointi jaettiin tehtävä- tai minäsitoutuneisuutta tukevaan motivointiin. Tutkimusmenetelmänä käytettiin käsitekarttatekniikkaa, jonka avulla tutkimusaineisto kerättiin niin oppilailta kuin opettajiltakin. Tutkimus osoitti, että oppilailla on luontainen kiinnostus ja innostus liikuntaa kohtaan. Suurin osa oppilaista osoittautui tehtäväsitoutuneiksi, ja loput olivat minäsitoutuneita tai heiltä löytyi selkeitä piirteitä niin tehtävä- kuin minäsitoutuneisuudestakin. Opettajien motivointitavat edistivät tutkimuksen perusteella tehtäväsitoutuneisuutta.

Sisäisen motivaation ja oppimisen kannalta on merkittävä asia, että suurin osa oppilaista oli suoritusmotivaatioiltaan tehtäväsitoutuneita. Tällöin oppilaat innostuvat helposti uusien asioiden oppimisesta ja harjoittelemisesta. Liikuntatuntien luonteeseen kuuluu myös kilpailullisuus, mutta sen merkitys ei noussut liian suureksi ainaakaan näillä tutkittavilla luokilla. Opettajilla oli selkeä käsitys oppilaidensa motivaatiosta, ja he osasivat hyvin hyödyntää sitä käytännön motiivoinnissa.

Avainsanat: Käsitekartta, motivointi, suoritusmotivaatio, tavoitesitoutuneisuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MOTIVAATIO JA SEN KEHITTYMINEN.....	7
2.1 Motivaation luonne	7
2.2 Motivoituminen	8
2.3 Motivaation kehittyminen lapsuusiässä	10
3 SUORITUSMOTIVAATIO JA MOTIVAATIOILMASTO.....	13
3.1 Kyvykkyyden käsite	13
3.2 Tavoitesitoutuneisuus	14
3.2.1 Tehtävisitoutuneisuus.....	16
3.2.2 Minäsitoutuneisuus	18
3.2.3 Koettu pätevyys	20
4 OPPILAAN MOTIVOINTI	22
4.1 Motivaation tukeminen	22
4.2 Peruskoulun oppilaiden liikuntamotivaatio	24
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	27
5.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	27
5.2 Tutkimustehtävät	28
6 TUTKIMUSMENETELMÄ	29
6.1 Käsitekartta	29
6.1.1 Käsitekartan tehtävä ja luonne	29
6.1.2 Käsitekartan tekeminen	31
6.1.3 Käsitekartan analysointi	32
6.2 Tutkimuksen kohderyhmä	33
6.3 Tutkimuksen kulku	33
6.4 Aineiston keruu	34
6.5 Aineiston analysointi	35

7 TUTKIMUSTULOKSET	37
7.1 Oppilaiden liikuntamotivaatio	37
7.1.1 Tehtäväsitoutuneisuus	38
7.1.2 Minäsitoutuneisuus	41
7.1.3 Tehtävä- ja minäsitoutuneisuus	43
7.2 Opettajien käsitykset oppilaiden motivaatiosta	45
7.3 Opettajien ja oppilaiden käsitysten vertailua	48
7.4 Opettajien käsitykset motivoinnista	49
8 TARKASTELU	50
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	50
8.1.1 Tutkimustilanteen tarkastelua	50
8.1.2 Ongelmat linkkisanojen ja linkkiviivojen käytössä	52
8.1.3 Käsitteiden epäselvyys	53
8.1.4 Suoritusmotivaation luokittelun tarkastelua	54
8.2 Tulosten tarkastelua	55
8.3 Tulosten yleistettävyys	59
8.4 Tutkimuksen kehittämisideoita	60
LÄHTEET	62
LIITTEET	67
Liite 1: Esimerkki käsitekartasta	67
Liite 2: Käsitekarttaohje oppilaille	68
Liite 3: Käsitekarttaohje opettajille	69

1 JOHDANTO

Motivaatio on tutkimusaiheena hyvin yleinen eri tieteen aloilla ja sitä on tutkittu monista eri näkökulmista. Kasvatustieteissä motivaatiota on tutkittu runsaasti esimerkiksi tarve- ja odotusarvoteorioiden pohjalta. Liikuntatieteiden motivaatiotutkimuksissa yksi käytetyimmistä lähestymistavoista on suoritusmotivaatioteoria, joten lähdimme tutkimaan oppilaiden liikuntamotivaatiota tästä näkökulmasta. Kirjallisuusosion alussa selvitämme ensin tarkemmin motivaatio-käsitettä ja motivaation kehittymistä, tämän pohjalta kuvaamme seuraavaksi suoritusmotivaatiota sekä siihen liittyviä tekijöitä ja lopuksi teemme tarkemman selvityksen oppilaiden liikuntamotivaatiosta ja sen tukemisesta.

Suoritusmotivaation tutkimisen yksi merkittävimpiä henkilöitä oli John G. Nicholls (1978, 1984a, 1984b, 1989), joka on vaikuttanut vahvasti suoritusmotivaatioteorian syntymiseen. Nichollsin ajatusten pohjalta tätä teoriaa on voimakkaimmin kehittänyt Glyn C. Roberts (1992, 2001). Suomalaisista tutkijoista suoritusmotivaatiota ovat viime aikoina tutkineet muun muassa Timo Jaakkola (2002a, 2002b), Juha Kokkonen (2003) ja Jarmo Liukkonen (1998). Kyseisten tutkijoiden tutkimuksissa on keskitytty kuvailemaan suoritusmotivaation perusrakenteita ja vaikutuksia oppilaan suorituskäyttäytymiseen.

Suoritusmotivaatioteorian mukaan oppilaan päämääränä suoritustilanteessa on kyvykkyyden osoittaminen, joko tehtävä- tai minäsitoutuneesti. Tehtäväsitoutunut oppilas osoittaa kyvykkyytensä yrittämisen, kehittymisen ja oppimisen avulla, kun taas minäsitoutuneelle oppilaalle kyvykkyys merkitsee muita parempaa suoriutumista. Oppimisen kannalta tehtäväsitoutunut toiminta on tärkeää, sillä se pitää parhaiten yllä oppilaan motivaatiota. Edellä mainittujen tutkijoiden tutkimuksissa ei ole selvitetty sitä, kuinka suuri osa oppilaista on tehtäväsitoutuneita liikuntatunnilla. Tutkimuksissa melko vähälle huomiolle on jäänyt myös opettajien motivoinnin yhteys oppilaan suoritusmotivaatioon. Tämän vuoksi päätimme tutkimuksessamme keskittyä juuri näiden asioiden selvittämiseen.

Nykyään eri tiedotusvälineissä ja kouluissa puhutaan paljon koululaisten heikentyneestä fyysisestä kunnosta sekä vähenevästä liikunnan harrastamisesta. Oletuksemme ennen tutkimuksen aloittamista kuitenkin oli, että peruskoululaiset ovat

luontaisesti innostuneita liikunnasta. Päätimme lähteä tutkimaan oppilaan liikuntamotivaatiota ja sitä, miten sitä voidaan koulun toiminnoissa tukea.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksenamme on selvittää, millaista on kuudesluokkalaisten oppilaiden liikuntamotivaatio, millaista on opettajan motivointi ja miten opettajien käsitykset oppilaiden motivaatiosta vastaavat oppilaiden käsityksiä. Tutkimusmenetelmänä käytämme käsitekarttatekniikkaa, mitä ei ole aiemmin käytetty liikuntamotivaatiota tutkittaessa. Käsitekartan avulla voidaan havaita oppilaiden ajattelun rakenteita ja käsitteiden yhteyksiä selkeämmin kuin haastattelun tai kirjoittelun avulla. Tämän perusteella käsitekartta oli mielestämme mielenkiintoinen ja hyvä menetelmä tutkimuksemme toteuttamiseen.

2 MOTIVAATIO JA SEN KEHITTYMINEN

Motivaation perusajatuksena on se, että yksilöllä on halu tai tarve tehdä jotakin. Motivaatio on yksi ihmisen toiminnan keskeisimmistä tekijöistä, sillä kaikkeen toimintaan liittyy aina jonkin asteista motivaatiota. Motivaatioteorioiden, motivaation ja motiivien tarkastelussa etsitään yleensä syytä ihmisen käyttäytymiselle ja toiminnalle. (Roberts 1992, 3 - 6.) Motivaatio kuvastuu toiminnan tietoisista tai tiedostamattomista tavoitteista, jotka säätelevät sitä, mitä ihminen pyrkii seuraavaksi tekemään (Rausche-von Wright & von Wright 1995, 35).

Ihmiset ovat motivaation suhteen hyvin monimutkaisia ja siksi ei ole sopivaa puhua motivaatiosta yleisellä tasolla, kuvatessa jotain yksittäistä ihmistä. Motivaatio on myös sosiaalinen ilmiö eli toiset ihmiset voivat voimakkaasti vaikuttaa meidän motivaatioomme. Motivaatio voi myös vaihdella erilaisissa ympäristöissä. (Vallerand 2001, 267 - 268.)

2.1 Motivaation luonne

Telama (1986, 151) toteaa, että motivaatio voidaan jakaa yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon. Yleismotivaatio on pysyväisluonteista tavoitteellisuutta ja kiinnostusta toimintaan, mikä ei vaihtelee tilanteesta toiseen. Tilannemotivaatiossa päätökset tehdään toimintatilanteessa oman kiinnostuksen, tilanteen mahdollisuuksien ja yllykkeiden perusteella. Yleismotivaatio vaikuttaa toiminnan laatuun ja tilannemotivaatio toiminnan vireyteen. (Telama 1986, 151.)

Motivaatioon ja sen syntymiseen vaikuttavat erilaiset motiivit, jotka ohjaavat yksilön toimintaa tiettyjä päämääriä kohti. Motiivi on tiettyyn kohteeseen suuntautuva tarve, joka ei yksistään saa yksilöä toimimaan, mutta se on toiminnan sisäinen ehto. Motiivit voivat olla toisiaan tukevia eli samansuuntaisia tai ristiriitaisia ja keskenään kilpailevia. Kun tarve saa yksilön toimimaan, niin siitä tulee toiminnan motiivi, joka voi toimia tietoisesti tai ihmisen tiedostamattakin. Tarpeet ja motiivit eivät ole pelkästään toiminnan aloittamisen syy, vaan ne voivat kehittyä ja muuttua toiminnan aikana. (Telama 1986, 152; Vuorinen 1993, 15 - 16.)

Liikunnassa motiiveja ovat onnistumisen tunteen saavuttaminen, yhteenkuuluvuuden tunne, oppimisen ja osaamisen tunne sekä liikunnan terveyttä edistävät vaikutukset. Liikuntamotiivien tärkeys vaihtelee iän mukaan. Aikuisille tärkeä motiivi on liikunnan terveyttä edistävä vaikutus, kun taas lasten liikunnan harrastamisella ei ole vaikutusta. (Lintunen 2002, 28 - 29.) Sen sijaan menestyminen on lapsille tärkeä motiivi (Lintunen 1999, 129).

Sarlin (1995, 55) toteaa lapsen liikuntamotivaation saavan alkunsa joko kognitiivisesti tai emotionaalisesti. Kun liikuntamotivaatio virittyy kognitiivisesti, lapsi tiedostaa liikunnan merkityksen itselleen. Hän asettaa itselleen tavoitteita, esimerkiksi terveyden ylläpitäminen, joihin hän liikunnan avulla pyrkii. Jos liikuntamotivaatio virittyy emotionaalisesti, niin lapsi pyrkii liikunnan avulla saavuttamaan tiettyjä tunteiloja. Myönteiset tunnekokemukset ovat toiminnan kannalta tärkeitä ja ne lisäävät lapsen motivaatiota. (Sarlin 1995, 55.) Lapsen minäkäsityksellä ja siihen kuuluvalla fyysisellä pätevyydellä on suuri merkitys lapsen liikuntamotivaatiossa. Jos lapsi tuntee itsensä fyysisesti päteväksi ja uskoo omiin kykyihinsä eri liikuntalajeissa, hänen motivaationsa on korkea ja innostuu haastavistakin tehtävistä helposti. (Sarlin 1996, 18.)

2.2 Motivoituminen

Ihminen on motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä eli intentio. Motivoituminen saa alkunsa silloin, kun yksilöllä on toive tai halu päästä asettamaansa tavoitteeseen ja hän pitää tavoitteen saavuttamista mahdollisena. Motivoituminen lähtee ihmisestä itsestään eikä sitä voida saattaa alkuun ulkoisilla keinoilla. (Byman 2002, 26; Kauppila 2003, 43; Vuorinen 1993, 21.)

Motivoitunut toiminta voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio syntyy yksilön omista sisäisistä motiiveista toimintaa kohtaan. Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristön vaikutuksista yksilöön ja motivaation välittäjä on yleensä joku muu kuin yksilö itse. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17 - 20; Vuorinen 1993, 25; Zimmer 2002, 81.)

Sisäinen motivaatio on Bymanin (2002, 27 - 29) mukaan oppimisen kannalta merkittävämpää kuin ulkoinen motivaatio. Sisäisesti motivoitunut toiminta saa

alkunsa yksilön uteliaisuudesta tai kiinnostuksesta jotakin asiaa kohtaan. Motivaatio virittyy yksilön henkilökohtaisten halujen ja tarpeiden pohjalta. Näiden perusteella yksilö asettaa itselleen tavoitteensa, joihin hän toiminnallaan pyrkii. Toiminta tapahtuu omasta vapaasta tahdosta, ilman mitään erillisiä palkkiota tai kontrollia. (Byman 2002, 27 - 29.) Sisäisesti motivoitunut yksilö keskittyy toiminnassa oppimiseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Toimintaan ryhtyminen ja siinä edistyminen johtavat yleensä nautinnon ja vapauden tunteeseen eikä toiminnalla ole ulkoisesti asetettuja paineita, vaan toiminta on yksilön itsensä ohjailtavissa. (Kavussanu & Roberts 1996, 265 - 266; Vallerand 2001, 270 - 271.) Sisäisesti motivoitunut oppilas pyrkii ottamaan vastuun omasta toiminnastaan ja suorittamaan tehtävänsä aina loppuun (Kauppila 2003, 43).

Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen ei perustu yksilön omaan kiinnostukseen, vaan toiminta perustuu palkkioiden saavuttamiseen tai rangaistusten välttämiseen. Toiminta itsessään ei motivoi yksilöä, vaan siitä aiheutuva seuraamus tai sen välttäminen. Samastuminen toisiin ihmisiin tai hyväksynnän hakeminen muilta ihmisiltä voi myös johtaa ulkoisen motivaation virittymiseen. (Byman 2002, 31 - 35.) Toiminta, joka saa alkunsa ulkoisten motiivien seurauksena, saattaa muuttua ajan myötä sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi. Tällöin yksilön suhtautuminen toimintaan muuttuu niin, että toiminta, jonka aloittamiseen tarvitaan alun perin ulkoisia yllykkeitä, alkaa itsessään kiinnostaa. (Metsämuuronen 1997, 35.)

Kauppilan (2003, 55) mukaan motivoitumiseen on käytettävissä useita eri keinoja. Tavoite on tehtävä itselle selväksi ja pohdittava sen merkitystä sekä jaettava tehtäviä osatavoitteisiin. Mielikuvien luominen tavoitteen saavuttamisesta ja suorituspainoiden kohottaminen ovat myös hyvin motivoivia tapoja. Tehtävän toteuttamista helpottaa oman ajankäytön tarkka suunnittelu, tavoitteeseen sitoutuminen, myönteinen asennoituminen tehtävään, innostavien mallien käyttäminen sekä omat palkkiot ja rangaistukset. (Kauppila 2003, 55.)

Amotivaatio merkitsee sitä, ettei yksilöllä ole tietyssä tilanteessa lainkaan motivaatiota (Metsämuuronen 1997, 34; Vallerand 2001, 271). Tällainen yksilö toimii ilman mitään tarkoitusta ja kokee tilanteessa yleensä negatiivisia vaikutuksia, kuten avuttomuutta ja masentuneisuutta. Amotivoituneella yksilöllä ei ole toiminnassa minkäänlaisia tavoitteita. (Vallerand 2001, 271.) Metsämuurosen (1997, 34) mukaan amotivaatio liittyy kouluopetukseen silloin, kun oppimisesta tulee pakonomaista.

2.3 Motivaation kehittyminen lapsuusiässä

Aunola (2002 109 - 110) toteaa, että lasten kognitiivisissa kyvyissä, taidoissa ja ajattelussa tapahtuu viidennen ja seitsemännen ikävuoden välillä merkittäviä muutoksia. Tällöin lapselle kehittyy kyky verrata itseään muihin, ja hän alkaa ymmärtää, että muut ihmiset tarkkailevat ja arvioivat häntä. Koulun aloittaminen tuo lapselle uusia haasteita ja normeja, jotka vaikuttavat myös itsearviointin kehittymiseen. Lapsi alkaa huomioida sen, mitä toiset ihmiset hänestä ajattelevat, ja hän arvioi itseään toisten asettamien arvioiden pohjalta. Tällaiset ajattelussa ja itseymmärryksessä tapahtuvat muutokset vaikuttavat merkittävästi myös motivaation kehittymiseen. (Aunola 2002, 109 - 110.) Välitön ja myönteinen palaute on tärkeä seikka lasten ohjaamisessa ja motivoinnissa, sillä motivaation ja aktiivisuuden taso saattavat vaihdella hyvinkin paljon erilaisissa toimintatilanteissa (Miettinen 1999, 17).

Seitsemännestä ikävuodesta eteenpäin lapsi luottaa yhä enemmän tietoihin, joita hän on hankkinut toisten ihmisten tekemien vertailujen pohjalta. Tämän perusteella hän myös arvioi omaa kyvykkyyttään erilaisissa tehtävissä ja toiminnoissa. Lapsen mielestä kyvykkyyden ja yrityksen välillä ei ole käsitteellistä eroa, vaan hänen mielestään korkea kyvykkyys johtuu kovasta yrittämisestä. Lapsi uskoo onnistuvansa tehtävässä, jos vain yrittää kovasti, sillä hän tuntee olevansa kovan yrityksen seurauksena kyvykäs, vaikka saisikin aikaan muita heikompia tuloksia. Vähitellen lapsi alkaa havaita eroja yrityksen ja tulosten välillä, mutta siitä huolimatta hän pitää yritystä edelleen menestyksen perusteena ja perustelee heikompia tuloksiaan epäonnistumisten tai virheiden avulla. (Aunola 2002, 110; Nicholls 1978, 814; Nicholls 1989, 46.)

Noin yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin lapsi alkaa erottaa kyvyn ja yrityksen toisistaan, ja ymmärtää onnistumisen johtuvan myös muista seikoista kuin yrittämisestä. Lapsi kokee korkean kyvykkyyden kompensoivan yrityksen puutetta eli jos joku saavuttaa hyviä tuloksia muita pienemmällä yrittämisellä, niin lapsi pitää häntä luonnollisesti hyvänä tai älykkäänä. Toisinaan lapsi saattaa kuitenkin palata vielä aiemmalle tasolle ja selittää toimintaa kovan yrityksen perusteella. Lopulta lapsi oppii ymmärtämään täysin yrityksen ja kyvyn eron sekä kykenee itse arvioimaan syvällisemmin toiminnan syitä ja seurauksia. (Aunola 2002, 110; Nicholls 1978, 814; Nicholls 1989, 46.) Eriytyneen kyvykkyyden käsitteen omaksuminen tapahtuu noin 12

vuoden iässä (Nicholls 1989, 46). Vaikka lapsi on omaksunut tämän käsitteen, niin hän ei välttämättä käytä sitä joka tilanteessa. Toiset lapset käyttävät helpommin eriytynyttä kyvykkyyden käsitettä kuin toiset. (Kokkonen 2003, 18.) Eriytymisprosessiin vaikuttavat lapsen uskomukset ja havainnot tilanteesta, jotka muokkaavat kyvykkyyden käsitteen joko eriytyneeksi tai eriytymättömäksi (Nicholls 1989, 46). Lintusen (2000, 82) mukaan 12 - 13 -vuotiaalla nuorella on jo aikuisen ajattelukyky, mutta hän ei hallitse vielä aikuisen tietoja ja taitoja, jolloin syntyy helposti kielteisiä koululiikuntakokemuksia. Itsearvostus ja pätevyydenkokemukset alkavat kasvaa jälleen noin 14 ikävuodesta lähtien (Lintunen 2000, 82).

Aunola (2002, 111 - 112) mainitsee lapsen tiedostavan uskomukset ja odotukset omista kyvyistään jo kouluun tullessaan. Lapset kykenevät arvioimaan ja ennakoimaan omia taitojaan ja erottamaan arvostuksiaan eri tehtävissä. Myös sisäsyntyisen motivaation eriytyminen tapahtuu koulunkäynnin alkuvaiheissa. Kouluun tullessaan lapsi yleensä joko on motivoitunut opiskeluun tai ei ole, ja tämä koskee lähes kaikkia kouluaineita. Vähitellen motivaatiossa kuitenkin tapahtuu tehtäväkohtaista eriytymistä ja motivaatio tulee samalla pysyvämmäksi. Kun lapsi kiinnostuu jostakin tehtävästä, niin se on hänen mielestään silloin myös hyödyllistä ja tärkeää, sekä päinvastoin. Varhaisnuoruudessa eli 12 - 14 vuoden iässä arvostuksen eri puolet ovat jo selkeästi erillisiä. Tällöin kiinnostavaa tehtävää ei pidetä enää välttämättä hyödyllisenä tai hyödyllinen tehtävä ei välttämättä ole enää kiinnostava. (Aunola 2002, 110 - 112.)

Aunolan mukaan tietyn tehtäväalan sisäsyntyinen motivaatio 7 - 8 vuoden iässä ennustaa saman alan motivoituneisuutta vielä kahden vuoden jälkeenkin. Kuitenkin lasten sisäsyntyinen motivaatio ja yleinen mielenkiinto niin koulua kuin eri oppiaineitakin kohtaan muuttuu kielteisemmäksi kouluvuosien kuluessa. Yksi syy tähän voi olla noin kahdeksannesta ikävuodesta alkaen lisääntyvä itsekriittisyys. Lapset alkavat verrata suoriutumistaan sisäistämiinsä tavoitteisiin sekä ulkoisiin vaatimuksiin. Realistisuuden lisääntyminen ja suoriutumisen selkeämpi ymmärrys voivat aiheuttaa kielteisiä muutoksia omiin kykyihin liittyvissä havainnoissa ja suoriutumiseen liittyvissä uskomuksissa ja asenteissa. (Aunola 2002, 111 - 112.)

Liikuntamotivaation kehittyä myös lapsuuden aikana, jolloin motoristen valmiuksien ja liikunnallisten taitojen oppiminen ovat kiihkeimmillään. Lapsuuden aikaiset myönteiset ja monipuoliset oppimiskokemukset luovat parhaat edellytykset sille, että liikunnasta voi tulla koko elämän kestävä harrastus. Liikunnalliset perusvalmiudet ja oppimiskokemukset eivät kehity luonnostaan lapsen oman aktiivisuuden avulla, vaan

kouluilla ja urheiluseuroilla on keskeinen asema oppimiskokemusten tarjoajana sekä liikunnan perusvalmiuksien kehittäjänä ja muokkaajana. (Lintunen 2000, 83; Vuolle 2000, 38.)

3 SUORITUSMOTIVAATIO JA MOTIVAATIOILMASTO

3.1 Kyvykkyyden käsite

Nichollsin (1984a, 328 - 329) mukaan suoritusilanteissa yksilön toiminnan tavoitteena on epäonnistumisten välttäminen ja oman kyvykkyyden osoittaminen itselle tai muille. Yksilö pyrkii hakeutumaan tilanteisiin, joissa oman kyvykkyyden osoittaminen on todennäköistä, hän pyrkii samalla välttämään tilanteita, jotka saattavat johtaa epäonnistumiseen ja oman kyvyttömyyden esille tuloon. (Nicholls 1984a, 328 - 329.)

Nicholls (1984a) toteaa yksilön käsityksen kyvykkyydestä muodostuvan suoritusilanteesta riippuen joko eriytymättömäksi tai eriytyneeksi. Eriytymättömän ja eriytyneen käsitteen kriteerit ovat erilaisia kyvykkyyden arvioinnissa. Kun yksilö on omaksunut eriytymättömän kyvykkyyden käsitteen, hän arvioi omaa kyvykkyyttään vertailemalla sen hetkisiä tietojansa ja taitojansa aiempiin tietoihinsa ja taitoihinsa. Tällöin muiden suorituksilla ja yleisellä tasolla ei ole merkitystä. Uuden oppiminen tai edistyminen tehtävän hallinnassa merkitsee kyvykkyyden kohoamista. Mitä vaativammaksi ja haastavammaksi tehtävä koetaan ja mitä vaikeampana ja epätodennäköisempänä siitä suoriutumista pidetään, sitä korkeampaa kyvykkyyttä tehtävän suorittaminen osoittaa. Kovat ponnistelut ja yrittäminen nähdään siis oppimisen ja korkean kyvykkyyden edellytyksenä. (Nicholls 1984a, 329.)

Eriytynyt kyvykkyyden käsite merkitsee Nichollsin (1984a) mukaan sitä, että pelkkä oppiminen tai tehtävän hallinta ei välttämättä riitä kyvykkyyden osoittamiseen. Eriytyneessä käsitteessä olennaista on vertailu muihin ihmisiin ja yleiseen tasoon. Yleisellä tasolla tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, miten tietystä tehtävästä keskimäärin suoriudutaan. Kun yksilö on omaksunut eriytyneen käsitteen, oman kyvykkyyden arviointi tapahtuu vertailemalla omia suorituksia muiden suorituksiin. Vertailu kohdistuu myös tehtävän suorittamisessa käytetyn ponnistelun ja yrittämisen määrään: jos samalla tai pienemmällä ponnistelulla saavutetaan sama tai korkeampi taitotaso verrattuna toisiin ihmisiin, todetaan kyvykkyys tällöin korkeaksi. Jos taas tehtävän suorittaminen vaatii muita enemmän ponnisteluja, on oma kyvykkyys tällöin alhainen. Kyvykkyyden osoittaminen edellyttää siis oman suorituksen ja ponnistelujen vertaamista muiden suorituksiin ja ponnisteluihin. (Nicholls 1984a, 329.)

Kyvykkyys vastaa eriytyneessä käsitteessä yksilön omaamaa kapasiteettia. Kyvykkyuden arvioinnissa huomioidaan tehtävän vaikeustaso ja yksilön tehtävään käyttämä yrittämisen määrä. Jos tehtävän vaikeustaso todetaan keskimääräistä korkeammaksi ja tehtävään käytetyn yrittämisen määrä keskimääräistä pienemmäksi, osoittaa tehtävästä suoriutuminen korkea kyvykkyyttä. Vasta kun edellä mainittujen tekijöiden vaikutus yksilön saavutuksiin on huomioitu, voidaan arvioida yksilön kyvykkyyttä eriytyneessä mielessä. (Nicholls 1989, 84.)

Eriytyneessä käsitteessä kyvykkyuden arviointi tapahtuu vertailemalla omia ponnisteluja ja saavutuksia toisten ponnisteluihin ja saavutuksiin, jolloin kyvykkyuden arviointi tapahtuu yksilön ulkoisesta tai sosiaalisen itsearvioinnin näkökulmasta (Nicholls 1984a, 329). Eriytymättömässä kyvykkyuden käsitteessä on enemmänkin kyse sisäisestä näkökulmasta kyvykkyuden arvioinnissa, eikä muiden saavutuksiin ja ponnisteluihin kiinnitetä huomiota. Huomio kiinnittyy ennemminkin oman suorituksen ja tehtävän hallinnan parantamiseen. (Nicholls 1984b, 43.)

3.2 Tavoitesitoutuneisuus

Suoritustilanteessa yksilö muodostaa oman käsityksensä kyvykkyydestä. Tämä käsitys vaikuttaa siihen, millaisen tavoitesitoutuneisuuden yksilö omaksuu suoritustilanteessa. Yksilö on minäsitoutunut kyvykkyuden käsityksen ollessa eriytynyt ja tehtävisitoutunut, kun käsitys on eriytymätön. (Jaakkola 2002a, 28.)

Kyvykkyuden käsitteen omaksumiseen vaikuttavat yksilön tavoiteorientaatio ja suoritustilanteen tilannetekijät (Sarrazin & Famose 1999, 32 - 33). Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan melko pysyvää ja vakaata mielenlaadullista taipumusta tai tilaa, jonka kaksi ulottuvuutta ovat minä- ja tehtäväorientaatio (Jaakkola 2002a, 27 - 28). Tavoiteorientaatio syntyy sosialisoinnin tuloksena ja siihen vaikuttavat oppilaan lapsuuden kokemukset, joita hän on saanut perheen, koulun ja liikuntatoiminnan myötä. (Sarrazin & Famose 1999, 32 - 34). Minäorientoitumiseen liittyy kyvykkyuden arviointi kyvykkyuden eriytyneen käsitteen mukaan, kun taas tehtäväorientoitunut yksilö arvioi kyvykkyytensä eriytymättömän kyvykkyuden käsitteen perusteella. (Jaakkola 2002a, 27 - 28; Sarrazin & Famose 1999, 33; Roberts 2001, 15.)

Yksilön tavoiteorientaatio ei ole välttämättä pelkästään joko tehtävä- tai minäorientaatio, vaan siihen voi sisältyä aineksia kummastakin ulottuvuudesta. Tavoiteorientaatio voi sisältää vahvan tehtäväorientaation ja heikon minäorientaation ja päinvastoin. Molemmat orientaatiot voivat sisältyä tavoiteorientaatioon myös vahvoina tai heikkoina. (Jaakkola 2002a, 30; Roberts 2001, 38 - 39.) Tehtävä- ja minäorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä (Jaakkola 2002b, 142).

Roberts (1992, 19 - 20) määrittelee motivaatioilmaston ympäristöksi, jonka aikuiset luovat lasten toiminnalle. Miettisen (1999, 178) mukaan virikkeellinen toimintaympäristö sekä myönteinen ja kannustava ilmapiiri edistävät oppimista. Tietyissä tavoitteellisessa saavutustilanteessa ympäristö ohjaa yksilön tilannesidonnaisia toiminnan tavoitteita ja on näin vaikuttamassa yksilön valintoihin (Kavussanu & Roberts, 1996, 265). Merkittävät henkilöt, kuten lasten vanhemmat, opettajat ja valmentajat, ovat tärkeässä roolissa, kun synnytetään tai kehitetään motivaatioilmastoa. Vanhempien ihmisten esimerkillä ja heidän arvostuksellaan on suuri merkitys lasten toiminnan kehittymisessä motivaatioilmaston suuntaiseksi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 33, 39; Jaakkola 2002a, 35.)

Tavoiteorientaation tapaan motivaatioilmastokin voi olla joko tehtävä- tai minäsuuntautunutta tai samanaikaisesti molempia. Epätasapuolinen, kyvyistä riippuva yksilöiden huomioiminen ja virheiden pelko kuvaavat hyvin minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa, kun taas tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa pyritään kovaan yrittämiseen ja yhteistyöhön toisten ihmisten kanssa (Duda 1997, 6). Motivaatioilmaston katsotaan myös vaikuttavan yksilön tulkintoihin menestymisen ja epäonnistumisen kriteereihin tietyissä ympäristössä (Jaakkola 2002a, 33).

Peltonen ja Ruohotie (1992, 86) toteavat, että jokaiseen oppilaaseen vaikuttaa ryhmän ilmapiirille tyypillinen motivaatioilmasto, olipa heidän oma motivaationsa mikä hyvänsä. Lintusen (2000, 85) mukaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisen oletetaan edistävän oppilaiden myönteisiä pätevyyskokemuksia.

Tilanteen motivaatioilmasto vaikuttaa siihen, tapahtuuko yksilön toiminta tehtävä- vai minäsitoutuneesti vai molempina. Opettajan painottama sitoutuneisuus voi olla erilainen kuin enemmistöllä oppilaista, ja tällöin luokan motivaatioilmastokin voi ajoittain olla näitä molempia. (Kavussanu & Roberts 1996, 265; Peltonen & Ruohotie 1992, 49.)

Yksilön sitoutuneisuuden ja motivaatioilmaston välisen yhteyden vaikutus ilmenee myös yksilön viihtyvyydessä eri tilanteissa. Tehtäväsitoutunut yksilö viihtyy

hyvin tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, ja hänen sisäinen motivaationsa toiminnassa on korkea. Sen sijaan yksilö ei viihdy minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa eikä minäsitoutunut yksilö vastaavasti viihdy tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa, koska ilmasto ja sitoutuneisuus ovat ristiriidassa keskenään. (Roberts 1992, 19 - 20.) Opettajan tai ohjaajan rooli on erittäin tärkeä motivaatioilmaston säätelyssä, sillä heidän luoma ilmasto voi erota oppilaiden luomasta ilmastosta ja useimmiten opettajan auktoriteetti näyttää ilmaston lopullisen suunnan (Jaakkola 2002a, 33, 35).

Roberts (1992, 21) mainitsee, että yksilön kyvykkyyden käsitteen omaksumiseen suoritustilanteessa vaikuttavat tavoiteorientaatio ja motivaatioilmasto. Jos nämä tekijät ovat minäsuuntautuneita, yksilön toiminta on minäsitoutunutta. Päinvastaisessa tilanteessa yksilö toiminta on tehtäväsitoutunutta. Jos tekijöistä toinen on minäsuuntautunut ja toinen tehtäväsuuntautunut, tavoitesitoutuneisuuden määrittää tilanteessa vahvempi, vallalla oleva tekijä. (Roberts 1992, 21.) Dweckin ja Leggettin (1988, 269 - 270) mukaan oppilaan tavoiteorientaatio vaikuttaa ensisijaisesti tavoitesitoutuneisuuden omaksumiseen. Tilannetekijät voivat kuitenkin muuttaa tätä oppilaan vallitsevaa orientaatiota - ne voivat joko muuttaa tai tukea sitä (Dweck & Leggett 1988, 269 - 270).

3.2.1 Tehtäväsitoutuneisuus

Tehtäväsitoutunut yksilö käyttää eriytymätöntä kyvykkyyden käsitettä oman kyvykkyytensä osoittamiseksi. Yksilö ei erota tehtävään liittyvää ponnistelua kyvykkyydestä, vaan kokee sen liittyvän kyvykkyyden käsitteeseen. (Jaakkola 2002a, 28.)

Tehtäväsitoutunut yksilö pyrkii hyviin suorituksiin ja parantamaan osaamistaan tehtävissä, jotka tuntuvat ennakoilta vaikeilta tai haastavilta. Hänelle tehtävän hallinta ja kehittyminen ovat merkkejä kyvykkyydestä. Tehtäväsitoutunut yksilö pyrkii aina oppimaan uutta ja ottamaan uusia haasteita, jos siihen annetaan tilaisuus. Oppiminen lähtee yksilöstä itsestään ja yksilölle muodostuu tunne siitä, että oppimiseen ei liity ulkoista pakkoa, vaan oppiminen on sitä mitä hän haluaa tehdä. Henkilökohtainen oppiminen ja kehittyminen ovat tehtäväsitoutuneelle yksilölle tärkeämpää kuin suorituksen vertaaminen muiden ihmisten suorituksiin. Onnistumistaan suorituksissa tehtäväsitoutunut yksilö arvioi vertailemalla saavutuksiaan aiempiin saavutuksiinsa. (Nicholls 1984b, 43; Papaioannou 1995, 246.)

Tehtäväsitoutunut yksilö on suorituksissaan pitkäjänteinen ja jaksaa aina yrittää kovasti, vastoinkäymisistä huolimatta. Yksilö valitsee haastavia tehtäviä ja pyrkii lopulliseen tavoitteeseen erilaisten välitavoitteiden kautta. (Duda 1997, 6.) Vaikeampikin tehtävä koetaan itselle haasteellisena ja motivoivana tekijänä, mikä luo myönteistä jännitettä ja lisää innostusta asiaan (Lepola & Vauras 2002, 23).

Tehtäväsitoutuneella yksilöllä on myönteinen oppimisminäkuva ja menestyminen selitetään omilla kyvyillä ja ponnisteluilla (Lepola & Vauras 2002, 23). Vaikka yksilö tuntisi omat taitonsa heikoiksi jollain osa-alueilla, yksilön toiminta tuottaa silti sisäistä tyydytyksen tunnetta (Nicholls 1989, 86 - 87). Tehtäväsitoutuneisuuden on myös todettu vähentävän epäpätevyuden ja kyvyttömyyden tunnetta suoritusilanteissa (Ames 1992a, 162 - 164).

Tehtäväsitoutuneisuus liittyy erityisesti sellaisiin suoritusilanteisiin, jotka tarjoavat riittävästi haastetta ja joihin ei kohdistu psykologista tai fyysistä painetta. Tällaisissa tilanteissa kyvykkyyden osoittaminen merkitsee siis yrittämisen ja oppimisen avulla tapahtuvan edistymisen havaitsemista. (Nicholls 1984a, 330.) Amesin (1992a, 163) mukaan oppimista korostava toiminta on hyvin tehtäväsuuntautunutta. Yksilön menestys määritellään ja arvioidaan ponnisteluiden, toiminnan kehittymisen ja oppimisen perusteella, sillä taitotasosta riippumatta jokainen yksilö on tärkeä tekijä koko yhteisölle (Ames 1992a, 163).

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto syntyy useimmiten antamalla oppilaille mahdollisuus osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon sekä opettajan painottaessa tehtäväsitoutuneisuutta ja itsearviointia menestyksen ja epäonnistumisen kriteerinä (Ames 1992a, 163; Duda 1997, 6). Miettinen (1999, 77) korostaa, että onnistumisen ja osallistumisen elämykset, hyväksyntä, kiitokset sekä kannustus motivoivat lasta huomattavasti tehokkaammin kuin kielteinen palaute tai rangaistukset.

Ryhmän jäsenillä on suuri vaikutus tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymiseen luokkatilanteessa. Esimerkiksi jos enemmistö luokan oppilaista tai johtavat oppilaat, joita useimmat muut oppilaat seuraavat, ovat tehtäväorientoituneita, niin luokan yhteinen motivaatioilmastokin tulee vähitellen suuntautumaan kohti tehtäväsuuntautuneisuutta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 33, 39; Jaakkola 2002a, 35.)

3.2.2 Minäsitoutuneisuus

Minäsitoutunut yksilö käyttää eriytynyttä kyvykkyyden käsitettä arvioidakseen omaa kyvykkyyttään ja kokee kyvykkyyden kapasiteettina (Kavussanu & Roberts, 1996, 265). Nicholls (1984b, 43) toteaa, että yksilö arvioi omaa kyvykkyyttensä vertaamalla omia ponnistelujansa ja taitojansa muiden ponnisteluihin ja taitoihin. Yksilön pyrkimyksenä on osoittaa omalla toiminnalla, yrittämisellä ja oppimisella muita korkeampaa kyvykkyyttä. Oppiminen ja taidon hallinta ovat minäsitoutuneen yksilön apuvälineitä oman kyvykkyyden osoittamisessa, eivätkä tehtäväsitoutuneen yksilön tavoin toiminnan tavoitteita. Itse toiminta ei tuo minäsitoutuneelle tyydytystä. Nichollsin mukaan yksilö arvioi ennen toimintaa, pystyykö hän osoittamaan suurempaa taidon hallintaa kuin muut, ja miten paljon täytyy ponnistella tietyn taitotason saavuttamiseksi. Jos oman kyvykkyyden osoittaminen arvioidaan ennalta vaikeaksi tai mahdottomaksi, tehtävästä yleensä luovutaan. (Nicholls 1984b, 43.)

Roberts (1992, 16 - 19) mainitsee, että minäsitoutunut yksilö kokee kyvykkyyden tunnetta voittaessaan toiset tai saavuttaessaan tuloksia pienemmällä vaivalla kuin muut. Yksilö uskoo menestyksen johtuvan omasta kyvykkyydestä eikä kovasta yrittämisestä. Jos yksilö häviää jonkin kilpailun, niin pätevyyden tunne joutuu koville ja hän kokee epätäydellisyyttä. Jatkuva kilpailu kyvykkyydestä ja paremmuudesta toisten kanssa kasvattaa yksilön paineita, sillä tällaisessa tilanteessa ympäristön koetaan luovan odotuksia itseä kohti (Roberts 1992, 16 - 19). Minäsitoutuneisuuteen liitetään myös ajatuksia petollisten ja laittomien keinojen käytöstä, joiden avulla voitaisiin pärjätä paremmin (Duda 1997, 6). Minäsitoutuneisuuden on myös todettu vähentävän yksilön sisäistä halua suorittaa tehtävä ja saavuttaa ymmärrys asiasta (Nicholls 1989, 92 - 93).

Minäsitoutuneisuus liittyy erityisesti tilanteisiin, jotka sisältävät keskinäistä kilpailua, jonkin tärkeänä pidetyn taidon testausta tai julkista esiintymistä. Mitä tärkeämpänä suoritukseen liittyvää taitoa pidetään, sitä helpommin kyvykkyyden arviointi mielletään henkilökohtaisen kapasiteetin arvioinniksi. (Nicholls 1989, 84 - 85.)

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto syntyy, kun opetuksessa korostetaan kilpailullisuutta eli palkitaan niitä oppilaita, jotka pärjäävät parhaiten verrattuna muihin oppilaisiin. Epäonnistumiset otetaan vastaan hyvin negatiivisesti, arviointi perustuu normien mukaisiin asetuksiin, oppilaiden ryhmäytyminen suoritetaan pelkästään heidän kykyjensä perusteella ja oppimisaika on hyvin joustamaton. Tähän päädytään

silloin, kun opettaja painottaa minäsitoutuneisuutta ja kilpailua kaiken toiminnan kriteerinä. (Ames 1992a, 163; Ames 1992b, 167 - 171.)

Vaikka opettaja olisikin hyvin tehtäväsitoutunut, niin etenkin liikuntatunneilla toiminnan motivaatioilmastosta tulee hyvin helposti minäsuuntautunutta, koska oppilas joutuu jatkuvasti ponnistelemaan saavuttaakseen opettajan asettamat tavoitteet. Kouluympäristö ohjaakin lapsia saavuttamaan mahdollisimman hyviä tuloksia, mikä johtaa taas keskinäiseen kilpailuun, arviointiin ja yritykseen saavuttaa mahdollisimman korkeatasoisia tuloksia (Kokkonen 2003, 15 - 16). Koulun minäsuuntautunut motivaatioilmasto voi kuitenkin olla myös myönteinen vaikuttaja oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon, vaikka yleisesti tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa pidetään tavoiteltavampana toiminnan suuntana.

Tarkemmin tehtävä- ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston eroavaisuuksia on kuvattu taulukossa 1. Siinä kuvataan opettajan opetukseen liittyviä käytänteitä, jotka vaikuttavat tehtävä- tai minäsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymiseen.

TAULUKKO 1. Tehtävä- ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnuspiirteitä Jaakkolan (2002b, 149) mukaan

Tehtäväilmasto	<p>Oppilaat osallistuvat toimintaa koskevaan päätöksentekoon Toimintaa eriytetään ohjattavien taitotason mukaan Virheet nähdään osana oppimista Yhteistyötä arvostetaan Omaa kehittymistä ja yrittämistä arvostetaan Ryhmät ovat heterogeenisiä Oppilaat ovat mukana arviointiprosesseissa Palautetta annetaan suorituksista Palaute on yksityistä Oppilaat asettavat omat tavoitteensa Toiminnassa jokaisella osallistujalla on tärkeä rooli Ajankäyttö joustavaa</p>
Minäilmasto	<p>Opettaja tekee itse päätökset toiminnasta Tehtävät ja toimintatavat ovat samoja kaikille Virheistä rangaistaan Sosiaalista vertailua ja kilpailua arvostetaan Ryhmät ovat homogeenisiä Palautetta annetaan persoonasta ja suhteellisista taidoista Palaute on julkista Opettaja asettaa toiminnan tavoitteet Ainoastaan ryhmän parhaat liikkujat ovat tärkeissä rooleissa toiminnassa Ajankäyttö on kontrolloitua</p>

3.2.3 Koettu pätevyys

Robertsin (2001, 19) mukaan koetulla pätevyydellä tarkoitetaan yleisesti yksilön arviota omista kyvyistään. Omien kykyjen arviointi voi olla arviointia siitä, kuinka yksilö suoriutuu tietystä tehtävästä tai arviointia yksilön kyvykkyydestä vastata ympäristön vaatimuksiin. Koettuun pätevyyteen vaikuttaa lisäksi yksilön arvio omasta kapasiteetistaan suhteessa muiden kapasiteettiin. (Roberts 2001, 19.)

Roberts (1992, 20 - 21) toteaa koetulla pätevyydellä olevan suuri merkitys suorituskäyttäytymisen ymmärtämisessä, sillä yksilön arviot omista kyvyistään kohdata ja suoriutua eri tilanteista vaikuttavat vahvasti siihen. Jos yksilön koettu pätevyys on korkea, niin suorituskäyttäytyminen on suotuisaa. Suorituskäyttäytymisessä korostuu tällöin kova ja sinnikäs yrittäminen, pitkäjännitteisyys, epäonnistumisten sietäminen ja haasteiden etsiminen. Matala koettu pätevyys saattaa johtaa epäsuotuisan suorituskäyttäytymisen syntymiseen. Tällaista käyttäytymistä on esimerkiksi haasteiden välttely ja alhainen vaikeuksien ja epäonnistumisten sietokyky. (Roberts 1992, 20 - 21.)

Minäsitoutuneen yksilön suorituskäyttäytyminen riippuu koetusta pätevyydestä. Jos koettu pätevyys on korkea, niin suorituskäyttäytyminen on suotuisaa ja toiminta motivoitunutta. Matala koettu pätevyys taas johtaa epäsuotuisaan suorituskäyttäytymiseen ja motivaation puuttumiseen. Tehtäväsitoutuneen yksilön suorituskäyttäytyminen on koetusta pätevyydestä riippumatta suotuisaa ja toiminta sisäisesti motivoitunutta, sillä yksilö pitää uusia ja itselleen vaikeita tehtäviä haasteellisina ja innostavina. (Roberts 1992, 21 - 22; Lintunen 1997, 15; Vrt. kappale 5.1.)

Tehtäväsitoutuneella yksilöllä on Nichollsin (1989, 86 - 87) mukaan paremmat mahdollisuudet tuntea suoritustilanteessa sisäistä tyydytystä ja innokkuutta uuden tehtävän kohtaamisessa kuin minäsitoutuneella, koska tehtäväsitoutuneen yksilön koetulla pätevyydellä ei ole merkitystä hänen suorituskäyttäytymiseensä. Minäsitoutunut yksilö saattaa uuteen tehtävään ryhtyessään pitää kyvykkyyden osoittamista hyvin vaikeana, joten tehtävän suorittamiseen ei liity samanlaista innokkuutta ja sisäistä motivaatiota kuin tehtäväsitoutuneella yksilöllä. (Nicholls 1989, 86 - 87.)

4 OPPILAAN MOTIVOINTI

4.1 Motivaation tukeminen

Opettajan opettaminen ei välttämättä johda oppilaan oppimiseen, sillä modernin motivaatiokäsityksen mukaan opettaja tai kukaan muukaan henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan (Byman 2002, 37). Bymanin (2002, 27) mukaan oppiminen sinänsä on motivoivaa toimintaa, ilman mitään ulkoista kontrollia tai palkkioita, jolloin se itsessään motivoi oppijaa. Tämän perusteella motivoinnin opettaminen on siis melko vaikeata, mutta luomalla innostavat ja monipuoliset oppimisen edellytykset, voidaan tähän tavoitteeseen päästäkin.

Yhtenä motivoinnin tehtävänä on auttaa oppilaita selvittämään, millä tavoin tuleva työskentely liittyy heidän arvoihin ja tarpeisiin. Mikäli opetuksen tavoitteet eivät millään tavoin vastaa oppilaiden tarpeita, niin tällöin on tutkittava, voidaanko tavoitteita muokata oppilaiden kiinnostusten mukaisesti. Opettajan tehtävä on myös auttaa oppilaita löytämään keinot ja välineet tavoitteiden saavuttamiseksi, tukea oppilaiden toimintaa tehtävien toteutuksessa sekä antaa palautetta toiminnan etenemisestä. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40; Vuorinen 1993, 21.) Sopivien tavoitteiden ja tarkoituksenmukaisten keinojen yhdistäminen on välttämätöntä suunnitellun opetuksen onnistumiseksi (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 35).

Byman (2002, 30 - 31) toteaa, että sisäinen motivaatio saa alkunsa yksilön mielenkiinnosta ja innostuksesta uutta asiaa kohtaan. Siksi ei voida olettaa, että oppilas motivoituisi sisäisesti kaikesta opetuksen sisällöstä. Koulutyössä toiminnan tavoitteet ovat lähtöisin opetussuunnitelmasta, mutta oppilaan tavoitteet eivät aina vastaa niitä. Opetuksessa tulisikin pyrkiä herättämään oppilaiden mielenkiinto opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita kohtaan. Sisäistä motivaatiota edistetään myös toimilla, jotka lisäävät oppilaan omaa päätäntävaltaa ja tunnetta siitä, että oppilas itse voi vaikuttaa opetusta koskeviin valintoihin. (Byman 2002, 30 - 31, 34.) Oppilaiden itse suunnittelema harjoitus tai vaikuttaminen toiminnan suunnitteluun nostaa heidän motivaatiota ja kannustaa tehtävisitoutuneeseen toimintaan (Miettinen 1999, 177).

Miettisen (1999, 125 - 126) ja Zimmerin (2002, 83) mukaan onnistumisen elämykset luovat uskoa omiin kykyihin, kehittävät itsetuntoa ja antavat mahdollisuuden

nauttia toiminnasta. Toiminnan tavoitteet on asetettava realistisiksi, jotta niiden toteutuminen on mahdollista, mutta ei kuitenkaan liian helppoa. Tavoitteiden toteutuminen tuo onnistumisen tunteen ja lisää motivaatiota. Jos tavoitteet jäävät toteutumatta, tai toteutuvat liian helposti, aiheuttaa se oppilaassa turhautumista ja mielenkiinto tehtävää kohtaan laskee hyvin nopeasti. (Meisalo, Suitinen & Tarhio 2003, 38; Vuorinen 1993, 21; Zimmer 2002, 81 - 82.) Sarlinin (1995, 116) mukaan liikunnan opetuksessa opettajan olisi huomioitava oppilaan minäkäsityksen merkitys liikuntamotivaatioon ja pyrittävä monipuolisesti edistämään oppilaan itsearvostusta.

Ruohotie (2000, 104 - 105) esittää Kellerin & Koppin laatiman ARCS-mallin pohjalta opetukseen soveltuvia motivointistrategioita, jotka voidaan jakaa neljään luokkaan: tarkkaavaisuus, relevanssi, itseluottamus ja tyytyväisyys. Tarkkaavaisuudessa on kyse siitä, että uusien, yllättävien ja vaihtelevien tilanteiden sekä kysymysten ja ongelmanratkaisujen avulla oppilaiden vireystila pyritään pitämään korkealla. Relevanssin mukaan opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden kokemukset ja motiivirakenteet sekä tehdä heidät tietoisiksi oppimistavoitteistaan. Itseluottamus korostaa sitä, että oppijoille kerrotaan arvioinnin kriteerit ja heille annetaan sopivan tasoisia haasteita sekä kannustavaa palautetta. Tyytyväisyydessä on kyse siitä, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia uusien taitojen testaamiseen ja heille tarjotaan vaatimusten suhteen oikeudenmukaista sekä johdonmukaista palautetta. (Ruohotie 2000, 104 - 105.)

Papaioannou ja Goudas (1999, 58 - 61) toteavat, että motivaatioilmaston avulla voidaan tukea oppilaiden motivoitumista. Kouluympäristössä vaadittava motivaatioilmasto täytyy tuoda oppilaille esiin hyvin aikaisessa vaiheessa opetuksen alkaessa. Ensimmäisillä tunneilla opettajan tulisi varmistaa, että oppilaat ymmärtävät ja hyväksyvät ne arvot, odotukset ja tavoitteet, jotka muodostavat oppimisorientoituneen motivaatioilmaston rakenteen. Oppilaita onkin rohkaistava ajattelemaan niin, että menestys määritellään henkilökohtaisena kehittymisenä ja yrittämisenä eikä pelkästään vertailuna. (Papaioannou & Goudas 1999, 58 - 61.)

Käyttämällä erilaisia opetusmetodeja tilanteista ja tavoitteista riippuen sekä antamalla oppilaille mahdollisuuden osallistua heitä koskevien asioiden päätöksentekoon, opettaja voi vaikuttaa rohkaisevasti oppilaiden itsetuntoon ja motivaatioon (Papaioannou & Goudas 1999, 58 - 61). Heikinaro-Johansson ja Kolikka (1998, 49) toteavat, että oppilaiden motivoimiseksi voidaan liikuntavälineitä käyttää toisinaan perin-

teisestä poikkeavalla tavalla tai tuoda mukaan uusia välineitä sekä järjestää liikuntatunteja erilaisissa liikuntapaikoissa koulun tilojen lisäksi.

Ames (1992a, 175 - 176) toteaa, että oppilaat kokevat vahvasti oppimisympäristön ilmapiirin ja motivaatioilmaston vaikutukset ovat merkittävät oppilaan motivaation kehittymiseen. Oppilaiden sisäisen motivaation tukeminen vaatii oppimisympäristön tietoista ohjaamista tehtäväsitoutuneeseen suuntaan. Opettajan on tunnistettava ne periaatteet, joiden avulla motivaatioilmasto saadaan muokattua tehtäväsitoutuneeksi. Muuttaakseen oppilaiden motivaatiota, opettajan täytyy muuttaa omia toimintatapojaan ja käytänteitään. Opettajan on kiinnitettävä huomiota tekemiinsä valintoihin ja päätöksiin, sillä ne viestittävät oppilaille opettajan vaatimuksista. (Ames 1992a, 175 - 176.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä edistää se, että opettaja arvostaa oppilaan yrittämistä ja yksilöllistä kehittymistä. Tärkeätä on, että oppilasta arvioidaan hänen oman kehittymisensä perusteella eikä vertaamalla toisiin oppilaisiin. Virheet tulee nähdä osana oppimisprosessia ja oppilasta tulee kannustaa jatkuvasti toimintaan sekä uusien haasteiden kohtaamiseen. (Ames 1992a, 166.) Tehtäväsuuntautuneessa toiminnan ohjaamisessa pyritään Peltosen ja Ruohotien (1992, 83) mukaan saamaan opetus ja sen sisällöt oppilaille mielekkäiksi sekä auttamaan heitä löytämään iloinen suhtautuminen uusien tehtävien ja suoritusten kohtaan.

Tehtäväsuuntautunut- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole Jaakkolan (2002c, 14) mukaan toisensa poissulkevia tekijöitä, vaan molempia sisältyy jokaiseen liikuntatuntiin. Minäsuuntautuneisuus kuuluu osaltaan liikuntaan, eikä sitä tarvitse täysin kitkeä pois liikuntatunneilta. Oppilaiden motivaation ja viihtyvyyden kannalta oleellista on kuitenkin se, että liikuntatunti sisältää riittävästi tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon liittyviä tekijöitä. (Jaakkola 2002c, 14.)

4.2 Peruskoulun oppilaiden liikuntamotivaatio

Peruskoulun alimpien luokkien oppilaiden liikuntamotivaatiosta ei ole tehty paljokaan tutkimuksia. Tutkimukset, joista selviäisi oppilaiden liikuntamotivaation luonne

ja liikuntaan liittyvät motiivit, on tehty lähinnä viidennestä luokasta ylöspäin. Telaman, Silvennoisen, Laakson ja Kankaan (1989, 36) mukaan alkuopetusikäiset lapset eivät vielä pysty tarkasti erittelemään liikuntaan liittyviä motiivejansa. Yleisin liikuntaan liittyvä motiivi on virkistymisen ja rentoutumisen kaltainen olotila, johon liittyy paljon tunteita. Toiseksi tärkeimpänä motiivina on toiminta itsessään, mikä koetaan muissakin asioissa kuin liikunnassa tärkeänä motiivina. (Telama ym. 1989, 36.)

Telaman, Naulin, Nupposen, Rychteckyn & Vuolteen (2002) tutkimus eri Euroopan maiden oppilaiden liikuntamotivaatiosta osoittaa, että oppilaat peruskoulussa ovat enemmän tehtävä- kuin minäsitoutuneita. Tutkimuksen mukaan suomalaiset kuudennen ja kahdeksannen luokan oppilaat olivat tutkimusjoukosta vahvimmin tehtäväsitoutuneita. Tytöt olivat enemmän tehtäväsitoutuneita kuin pojat ja pojat minäsitoutuneempia kuin tytöt. Kahdeksaluokkalaisten olivat hieman enemmän tehtäväsitoutuneita kuin kuudesluokkalaisten. (Telama ym. 2002, 64.)

Tutkimuksen mukaan kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden selvästi tärkein motiivi liikunnan harrastamiseen on hyvän fyysisen kunnan saavuttaminen. Toiseksi tärkeimpänä motiivina on se, että voi tehdä itselle jotain hyvää. Kuudesluokkalaisten poikien kolmanneksi tärkein motiivi on harjoittelusta nauttiminen ja tytöillä kavereiden tapaaminen. Myös kahdeksaluokkalaisten kavereiden tapaaminen on kolmanneksi tärkein motiivi. (Telama ym. 2002, 58 - 59.)

Oppilaiden suoritusmotivaatiota on tutkittu erilaisten väittämien avulla, joista puolet kuvaavat tehtäväsitoutuneen ja puolet minäsitoutuneen oppilaan ajattelua. Oppilaat ilmoittivat olevansa väittämän kanssa joko samaa mieltä tai eri mieltä. Väittämästä riippuen minäsitoutuneisuutta kuvaaviin väittämiin yhtyi 10 - 43 prosenttia oppilasta ja tehtäväsitoutuneisuutta kuvaaviin väittämiin 74 - 97 prosenttia oppilasta. Esimerkiksi väitteen ”koen onnistuneeni urheilussa, kun teen parhaani” kanssa samaa mieltä oli kuudesluokkalaisten pojista 97 % ja tytöistä 96 %. Kahdeksaluokkalaisten pojista ja tytöistä väitteeseen yhtyi 94 %. (Telama ym. 2002, 189 - 195.)

Silvennoisen (1981, 44) tutkimuksen mukaan 11 - 19 -vuotiaiden oppilaiden tärkeimpinä pitämät liikuntamotiivit voidaan jakaa karkeasti kahdeksaan ryhmään, jotka ovat motorinen kyvykkyys, virkistys-rentoutuminen, sosiaalisuus, ulkoilu, normatiivinen terveys, kilpailu-suorituskorosteisuus, ulkomuoto ja toiminnallinen terveys. Jokaiseen ryhmään sisältyy tarkempia liikuntamotiiveja. Tytöistä 65 % piti ulkoilua ja luonnossa liikkumista tärkeinä motiivina liikunnan harrastamiselle. Toiseksi yleisimpänä motiivina oli terveyden säilyttäminen (59 %) ja kolmantena ilon ja mielihy-

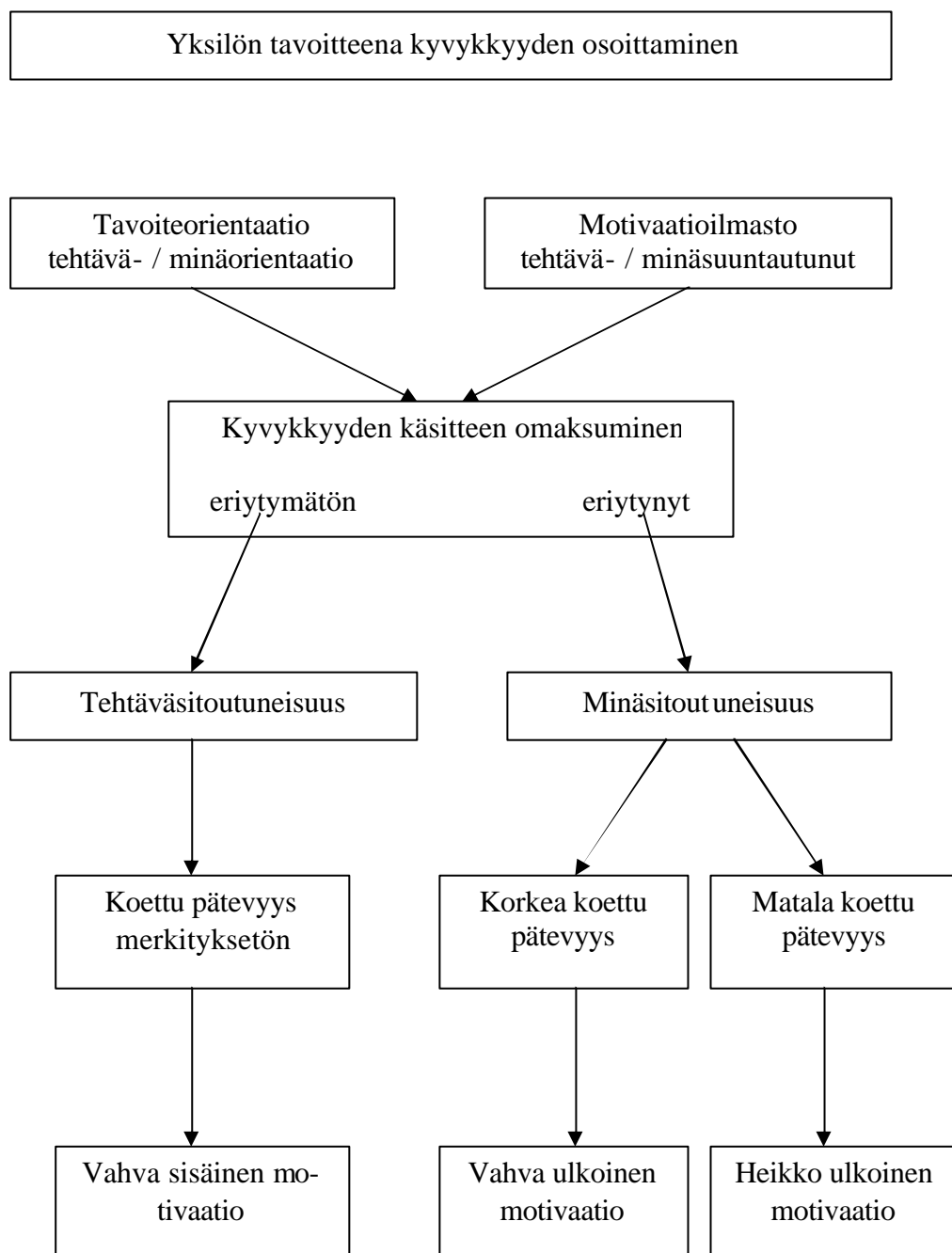
vän kokeminen (49 %). Pojilla yleisimpänä motiivina oli terveyden säilyttäminen (59 %). Toiseksi yleisin motiivi oli elimistön kestävyuden parantaminen (53 %) ja kolmantena oli fyysisen kunnon hyödyntäminen myöhemmällä iällä (52 %). (Silvennoinen 1981, 44 - 47.)

Silvennoisen (1989) mukaan liikuntamotiivien merkitys vähenee kokonaisuudessaan iän myötä. Eniten vähenee niiden motiivien merkitys, jotka liittyvät kilpailuun ja vertailuun, terveisiin elämäntapoihin, kavereihin ja uusien taitojen oppimiseen.. Iän myötä motiivien, kuten ulkomuoto ja virkistys, merkitys sen sijaan lisääntyy. 11 - ja 12 -vuotiaille tärkeimpiä motiiveja ovat terveyden ja terveiden elintapojen edistäminen, elimistön kestävyuden lisääminen, uusien taitojen oppiminen, ilon ja mielihyvän saaminen ja se, että saa olla ulkona. (Silvennoinen 1989, 120 - 138.)

Vaikka terveyteen liittyvät motiivit ovat tärkeitä 1.-6. luokkalaisille, niin oppilaat eivät ole useinkaan sisäistäneet niitä omien kokemustensa kautta, vaan yleensä ne heijastelevat vielä koulun terveystasvatuksen sisältöjä. Myös virkistymiseen ja rentoutumiseen liittyvät motiivit ovat melko jäsentymättömiä ja nousevat liikunnan kanalta merkityksellisiksi vasta yläasteiässä ja lukiossa. (Telama, Silvennoinen & Vuolle 1986, 65 - 66.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

5.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys



KUVIO 1. Suoritusmotivaatio tutkimuksen viitekehysenä

5.2 Tutkimustehtävät

Ihmisillä on hyvin erilaisia käsityksiä motivaatiosta ja sen vaikutuksista käytännön toimintaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden ja opettajien käsityksiä liikuntamotivaatiosta ja tutkia, miten opettajien käsitykset motivaatiosta tukevat käytännössä oppilaan motivaatiota ja motivoitumista liikuntatunneilla. Oppilaiden käsitysten avulla tutkimme heidän liikuntamotivaatiotaan. Tutkimustehtävänä on selvittää:

1. Millainen on kuudesluokkalaisten oppilaiden liikuntamotivaatio?
2. Millainen on opettajan käsitys oppilaiden liikuntamotivaatiosta?
3. Miten opettajan käsitys oppilaiden liikuntamotivaatiosta vastaa oppilaiden käsitystä omasta liikuntamotivaatiostaan?
4. Millaista on opettajan käyttämä motivointi liikunnassa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Käsitekartta

6.1.1 Käsitekartan tehtävä ja luonne

Tutkimusmenetelmänä on käsitekartta. Valitsimme tämän menetelmän sillä perusteella, että käsitekarttaa ei ole vielä käytetty kovin runsaasti tutkimusvälineenä, etenkin liikuntaan liittyvissä tutkimuksissa. Lisäksi meitä kiinnosti opettajien ja oppilaiden käsitteiden vertailu, johon käsitekartta sopii hyvin.

Kuitusen (1993, 2 - 3) mukaan käsitekartta on kaksiulotteinen kaavio, jonka avulla pyritään kuvaamaan yksilön tietorakenteita tietyistä asioista. Käsitekartta auttaa jäsentämään ja kokoamaan ajatusten keskeisiä sisältöjä ja niiden välisiä yhteyksiä. Käsitekartan käytön tavoitteena on tiedon omaksuminen ja tiedon merkitysten rakentaminen. (Kuitunen 1993, 2 - 3.)

Käsitteiden väliset suhteet tulevat esille erilaisten väittämien avulla. Väittämät yhdistävät käsitteitä ja muodostavat näin linkin kahden tai useamman käsitteen välillä. Åhlbergin (1990b, 71) mukaan huolellisesti tehty käsitekartta on täysin yksikäsitteinen ja sitä voidaan lukea tavallisen tekstin tapaan. Yksinkertaisimmallaan käsitekarttaan sisältyy vain kaksi käsitettä, jotka yhdessä linkkisanojen avulla muodostavat väittämän. (Novak & Gowin 1998, 19.)

Åhlberg (1990b, 21) toteaa, että käsite on yksi tiedollisen toiminnan tärkeimpiä perusasioita. Käsite on sanan merkitys ja ajattelun pienin yksikkö. Käsite voi viitata useaan eri sanaan, mutta sana voi ilmaista myös monia eri käsitteitä. Käsitteet ovat teorian välttämättömiä rakenteita. Tarkoiksi käsitteet tulevat vasta, kun ne ovat osana teoriaa. Olennaista on se, mihin muihin käsitteisiin jokainen yksittäinen käsite yhdistetään ja millä tavoin. (Åhlberg 1990b, 21, 28.)

Käsitekartan avulla voidaan saada paljon tärkeää tietoa yksilön hallitsemista käsitteistä, väittämistä ja tietorakenteista yleisesti. Aineistoa voidaan koota suoraan käsitekarttoina kaikilta ihmisiltä, jotka osaavat kirjoittaa (Åhlberg 2001, 65). Käsitekarttaa tutkimalla voidaan paljastaa mahdollisia väärinkäsityksiä oppilaan tiedoissa, kuten vääriä väittämiä käsitteiden välillä tai puuttuvia avainajatuksia

käsitteiden välisistä linkeistä. Käsitteiden väliltä saattaa myös puuttua jokin tärkeä linkki, mikä tulee helposti esille käsitekartasta. Käsitekartta on siis monipuolinen apuväline yksilön ajatusmaailman tutkimisessa. (Novak & Gowin 1998, 23 - 24.)

Käsitekartta on Novakin ja Gowinin (1998, 21) mukaan oppimisen kannalta merkittävä työväline. Se auttaa löytämään opittavasta asiasta tärkeimmät käsitteet. Uuden oppimisessa uusien käsitteiden yhdistäminen linkkien avulla aiempiin, tuttuihin käsitteisiin edistää yksilön tietorakenteiden organisoitumista. Käsitekartan avulla pystytään ulkoistamaan tietty käsite tai väite ja käsitekarttoja tehdessä pystytään lisäksi luomaan aivan uusia käsitteyhteyksiä ja merkityksiä. Käsitekartan tekeminen on siis luovaa ja luovuutta edistävää toimintaa. (Novak & Gowin 1998, 21, 27.)

Novak ja Gowin toteavat edelleen, että käsitekartta on yleensä hierarkkinen, jolloin yleiset, laaja-alaiset käsitteet ovat kartan huipulla ja tarkemmat, suppea-alaiset käsitteet järjestetään asteittain alenevasti yläkäsitteiden alle. Tällä tavoin järjesteltyinä käsitteistä muodostuu oppimisen kannalta mielekäs kokonaisuus. Käsitteiden hierarkkisten suhteiden havaitseminen edistää usein oppimista paljon enemmän kuin yksityiskohtien mieleen painaminen tai ulkoa oppiminen. Ihmisillä on kyky pitää mielessä visuaalisia mielikuvia ja käsitekartan avulla voidaan oppimisessa käyttää mielikuvamallien tunnistamista, jonka avulla oppimista ja muistamista voidaan helpottaa. (Novak & Gowin 1998, 20, 36.)

Åhlberg (1990b, 73) toteaa käsitekarttatekniikan kuuluvan laadullisen tiedonhankinnan piiriin, sillä sen avulla tuotetaan yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa tekijänsä ajattelusta. Laskemalla jokaiseen käsitteeseen tulevat ja lähtevät linkit, saadaan arvio eri käsitteiden keskeisyydestä kaikkien käsitteiden joukossa ja tällä tavoin tiedoista on helppo jatkaa myös kvantitatiivisiin analyyseihin. Käsitteistä keskeisimmässä asemassa ovat ne, jotka ovat korkealla hierarkkisella tasolla tai niillä on runsaasti yhteyksiä toisiin käsitteisiin. (Åhlberg 1990b, 73.)

Käsitekartat sopivat Åhlbergin (2001, 64) mukaan tutkimusmenetelmäksi silloin, kun halutaan selvittää oppilaan ajattelun rakenteita ja peruskäsitteitä. Käsitekartta on hyvä työkalu selvittäessä oppilaan ajatuksia millä tahansa tiedon alalla (Novak 2002, 41 - 43). Käsitekartan laatiminen on raskasta, koska se vaatii paljon ajattelua, enemmän kuin pelkkä puhe tai kirjoitus. Puheen ja kirjoituksen avulla saadaan luontevammin ja helpommin oppilaalta tietoa. Käsitekartan etuna on kuitenkin se, että siitä on helppo havaita ajattelun keskeiset rakenteet eikä se rönsyile niin paljon kuin puhe tai kirjoitus. (Åhlberg 2001, 59, 64.)

Tutkimusten mukaan lapset eri puolilla maailmaa oppivat nopeasti ja helposti käsitekartan tekemisen (Novak 2002, 41). Åhlbergin (2001, 63) kokemusten mukaan käsitekarttatekniikan perusteiden opettaminen kirjoitustaitoiselle ja vastaanottavaiselle ihmiselle onnistuu kymmenessä minuutissa. Käsitekartan tekemisen taito voi kehittyä paremmaksi koko elinajan, samalla kuin muutkin älylliset toiminnot kehittyvät (Åhlberg 2001, 63).

Käsitekartan avulla saatu tieto ei vastaa sellaisenaan täydellisesti oppilaan tietorakenteita. Käsitekarttaa voidaan muokata jälkikäteen, jolloin oppilaan ajatukset ja käsitekartta saadaan vastaamaan paremmin toisiaan. Käsitekarttojen tekeminen vastaa tässä suhteessa muunkin ajatteluamme ilmaisevan tekstin tuottamista. (Åhlberg 2001, 63.) Arvioitaessa käsitekartan validiutta tulee pohtia sitä, miten käsitekartta vastaa oppilaan ajattelua ja ulkopuolista todellisuutta (Åhlberg 1990a, 54).

6.1.2 Käsitekartan tekeminen

Ennen käsitekartan tekemistä on hyvä tutustua johonkin selkeään käsitekarttaan, jossa on selvät käsitteet ja käsitteiden välillä vaihtelevia linkkisanoja. Käsiteltävästä aiheesta poimitaan oman ajattelun peruskäsitteitä ja luetteloidaan keskeisimmät käsitteet. Käsitteet järjestetään niiden keskeisyyden perusteella ja asetellaan kehystettyinä paperille niin, että käsitteiden väliset suhteet tulevat mahdollisimman selviksi. Yleensä käsitekartta laaditaan siten, että ylhäällä ovat laaja-alaisimmat käsitteet ja suppea-alaisimmat käsitteet sijaitsevat kartan alaosassa. (Åhlberg 1990b, 29; Åhlberg 1992, 38.)

Toisinaan on luontevinta aloittaa kartan tekeminen keskeltä, ja sijoittaa pääkäsite tai kokoava yleistys kartan keskelle. Pääteemaa tukevat ajatukset kuvataan reitteinä tai linkkeinä ydinajatuksen ympärille. Käsitteiden verkostossa käsite on sitä keskeisempi, mitä enemmän on siihen liittyviä linkkejä. Nimettyjen nuolien avulla voidaan osoittaa, miten käsitteet liittyvät toisiinsa ja muodostavat linkkejä eli relaatioita kartan tekijän oman ajattelun perusteella. (Åhlberg 1990b, 29; Åhlberg 1992, 38.)

Käsitekartan laatiminen vaatii luovuutta, kun järjestellään sen rakennetta, valitaan tärkeitä ja olennaisia käsitteitä sekä etsitään keskeisiä ristilinkkejä ilmaisemaan kartan eri osassa olevien käsitteiden välisiä suhteita (Novak 2002, 242). Käsitekartan käsitteiden yhteydessä olevien linkkien lukumäärästä voidaan päätellä yksittäisten käsitteiden keskeisyys. Useita linkkejä yksittäiseen käsitteeseen sisältävä käsitekartta

muuttaa olennaisesti merkitystään, mikäli tämä käsite poistetaan kartalta. Erilaisten tutkimusten kannalta näiden luokitusjärjestelmien merkitys on erittäin tärkeä. Opetuksessa sen sijaan käsitteiden väliset suhteet on syytä kirjoittaa mahdollisimman selkeästi, ettei kadoteta oppilaiden luovaa ajattelua. (Novak & Govin 1998, 29 - 30.)

6.1.3 Käsitekartan analysointi

Käsitekarttaa voidaan käyttää eri tavoin arvioinnin välineenä ja yksi vaihtoehto on pisteyttää käsitekartan käsitteet ja väittämät. Ensinnäkin pisteytetään kaikki oikeat suhteet eli ne käsitteet, jotka muodostavat pätevän väitteen. Toiseksi lasketaan kaikki hierarkiatasot ja pisteytetään ne niiden sisältämien suhteiden lukumäärän mukaan. Hierarkiatasoista voidaan pisteet antaa moninkertaisena suhteisiin verrattuna, sillä käsitekarttoissa on paljon vähemmän hierarkiatasoja kuin suhteita. Kolmanneksi pisteytetään käsitehierarkioiden väliset poikkilinkit ja niiden pisteet voidaan antaa kaksi- tai kolmekertaisena hierarkiataason pisteisiin suhteutettuna. Neljäntenä arvioidaan vielä mahdollisten havainnollisten esimerkkien tasot ja niiden pisteytys tehdään samanarvoisesti kuin suhteidenkin pisteytys. Pisteytyksen perusteella käsitekarttoja voidaan testata tilastollisesti ja verrata muihin testeihin. (Kuitunen 1993, 16; Novak & Gowin 1998, 117 - 118.)

Monivalintatesteihin verrattuna käsitekartan avulla voidaan Novakin (2002, 242, 244) mukaan tutkia huomattavasti suurempaa osaa opetuksessa tarkastellusta, olennaisesta tiedosta. Käsitekartan avulla oppilas voi osoittaa tietojensa organisointitaitoja ja luovuuttaan. Käsitekarttojen arvioinnissa voi olla luotettavuus- ja pätevyysongelmia, mutta pätevän arvioijan on suhteellisen helppo nähdä, ovatko kartassa esiintyvät propositiot päteviä. Samoin hän voi arvioida, ovatko käsitekartan rakenteen ylä- ja alakäsitteet järkeviä ja mielekkäitä. Yli kahdenkymmenen vuoden ajan käsitekartat ovat osoittautuneet hyvin luotettaviksi arviointivälineiksi erilaisissa tutkimuksissa. Sen avulla on myös helppo kattaa laajoja tiedonalueita ja antaa tutkittaville mahdollisuus luovaan ilmaisuun. (Novak 2002, 242, 244.)

6.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 87) toteavat, että käytössä olevat tutkimusresurssit, kuten aika ja raha, ratkaisevat tutkimuksen kohderyhmän suuruuden. Tutkimusresurssit liittyvät niin aineiston koontiin kuin sen analysointiinkin. Kohderyhmä on oltava sen suuruinen, että tutkivat kykenevät niin ajallisesti kuin rahallisestikin toteuttamaan tutkimuksen ja analysoimaan kaikki tuotokset. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on yleensä pieni tai vähäinen määrälliseen tutkimukseen verrattuna. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.)

Tutkimuksemme kohderyhmän muodostavat Kuhmoisten ja Tikan koulun kuudennen luokan oppilaat sekä näiden luokkien luokan- ja liikunnan opettajat. Koulujen valintaan vaikutti se, että Kuhmoisten koulu on pienen maalaispitäjän koulu ja Tikan koulu kaupunkikoulu.

Kuhmoisten koululta tutkimukseen osallistui 14 kuudennen luokan oppilasta, joista 12 oli poikia ja 2 tyttöjä. Tikan koululta tutkimukseen osallistui 19 kuudennen luokan oppilasta, joista 14 oli poikia ja 5 tyttöjä. Yhteensä oppilaita oli 33, joista 26 oli poikia ja 7 tyttöjä. Opettajista tutkimukseen osallistuivat Kuhmoisten koulun kuudennen luokan miesluokanopettaja, Tikan koulun kuudennen luokan naisluokanopettaja sekä molempien koulujen poikien ja tyttöjen liikunnan opettajat. Yhteensä tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa, joista kolme oli miehiä ja kolme naista.

6.3 Tutkimuksen kulku

Ennen tutkimuksen suorittamista oletuksenaamme oli, että motivaatio-käsitteen ymmärtäminen ja selittäminen on oppilaille melko haasteellista. Siksi pyrimme esitutkimuksen avulla varmistamaan, että oppilaat pystyvät esittämään käsityksensä motivaatiosta käsitekartan avulla. Suoritimme esitutkimuksen tammikuussa 2004 Jyväskylän Normaalikoulun viidennellä luokalla. Sen avulla pyrimme varmistamaan, että oma toimintamme ja ohjeiden antaminen olisi mahdollisimman selkeätä. Esitutkimuksessa tarkoituksenaamme oli myös selvittää, miten hyvin oppilaat ymmärtävät motivaatio-käsitteen ja miten hyvin he hallitsevat käsitekartan tekemisen.

Esitutkimuksessa jokainen oppilas teki kaksi käsitekarttaa, toisen omasta motivaatiosta yleensä ja toisen omasta liikuntamotivaatiosta. Annoimme puolelle oppilaista valmiiksi kuusi käsitettä, joita he saivat käyttää omilla käsitekarttoillaan. Ensimmäistä käsitekarttaa varten oppilaat saivat käsitteet arvosana, epäonnistuminen, kaverit, kiinnostus, opettaja ja tavoite. Toista käsitekarttaa varten oppilaat saivat käsitteet kannustus, kaverit, kehittyminen, kiinnostus, tavoite ja voittaminen. Lopuille oppilaille annettiin vain tyhjä A4-paperi, johon he saivat vapaasti laatia oman käsitekarttansa ohjeiden mukaisesti.

Muutoin esitutkimus onnistui hyvin, mutta havaitsimme, että oppilaille ei kannata antaa valmiita käsitteitä. Ne, joille käsitteitä oli annettu valmiiksi, olivat takertuneet näihin valmiisiin käsitteisiin ja olivat vain selittäneet niitä, eivätkä osanneet tuoda omia käsitteitään esille. Saimme paljon enemmän tietoa niiden oppilaiden käsitekarttoista, joille käsitteitä ei annettu valmiiksi. Päätimme, että varsinaisessa tutkimuksessa oppilaille ei anneta valmiita käsitteitä käsitekartan laatimiseen.

6.4 Aineiston keruu

Tutkimus suoritettiin helmikuun alussa 2004. Kävimme tutkimuskouluilla henkilökohtaisesti teettämässä oppilaiden käsitekartat yhden oppitunnin aikana. Molemmilla luokilla oli jo aiemmin käytetty käsitekarttoja opetuksen välineenä, joten oppilaat olivat valmiita laatimaan käsitekarttoja heille esitetyistä aiheista. Tunnin alussa esittelimme tutkimuksen toteutusta, johdattelimme oppilaita motivaatio-aiheeseen ja kertasimme käsitekartan laatimiseen liittyviä asioita. Kyselimme oppilailta, mitä motivaatio heidän mielestään tarkoittaa ja kerroimme itse esimerkit koulutilanteesta, jolloin olemme olleet motivoituneita. Näytimme kalvolla oman esimerkkimme käsitekartan laatimisesta (liite 1) ja tämä kalvo oli oppilaiden nähtävillä koko tunnin ajan.

Oppilaat laativat käsitekartan antamallemme tyhjälle A4-paperille ohjeistuksemme mukaisesti. Annoimme myös jokaiselle oppilaalle lyhyen ohjeen käsitekartan keskeisimmistä asioista (liite 2). Oppilaat laativat ensin käsitekartan motivaatiosta yleisesti ja sen jälkeen toisen käsitekartan omasta liikuntamotivaatiostaan. Kummankin käsitekartan laatimiseen käytettiin aikaa noin 15 minuuttia, mikä osoittautui esitutkimuksen perusteella riittäväksi ajaksi. Myös varsinaisessa tutkimuksessa 15 mi-

nuuttia oli riittävän pitkä aika siihen, että oppilaat ehtivät tekemään käsitekartan valmiiksi. Oppilaiden käsitekartat saimme haltuumme heti tutkimuksen suoritettuumme.

Opettajille annoimme henkilökohtaisesti tekemämme kirjalliset ohjeet (liite 3) ja tyhjän A4-paperin käsitekartan laatimiseen. Seuraavan viikon aikana opettajat palauttivat postitse käsitekarttansa.

6.5 Aineiston analysointi

Käsitekarttojen analyysi voidaan aloittaa Åhlbergin (1990, 35) mukaan laskemalla keskeisten käsitteiden määrä. Käsittelimme oppilaiden käsitekarttoja motivaatiosta yleensä ja liikuntamotivaatiosta yhtenä kokonaisuutena, koska tällä tavoin saimme enemmän tietoa oppilaiden motivaatiosta. Oppilaiden käsitekartat osoittautuivat keskimäärin niin suppeiksi, että pelkästään yhden käsitekartan tutkimisella ei voinut tehdä kovinkaan varmoja päätelmiä oppilaiden motivaatiosta.

Aloitimme oppilaiden käsitekarttojen analysoinnin etsimällä käsitekartoista kaikki käsitteet, joiden katsoimme liittyvän motivaatioon, ja laskimme kuinka monesti kukin käsite esiintyi eri käsitekartoissa. Sen jälkeen tutkimme erikseen jokaisen oppilaan käsitekartat ja teimme niiden perusteella päätelmiä oppilaan suoritusmotivaatiosta. Sen mukaan, viittaavatko oppilaan käsitteet enemmän tehtävä- vai minäsitoutuneisuuteen, päätelimme kunkin oppilaan tavoitesitoutuneisuuden.

Suoritusilanteessa yksilön tärkein tavoite on pätevyden osoittaminen. Pätevyden osoittamiseksi yksilö omaksuu toiminnassaan joko tehtävä- tai minäsitoutuneisuuden. Tehtäväsitoutunut yksilö vertailee kehitystään omaan itseensä, ja oppiminen ja tekeminen itsessään ovat toiminnan tavoitteina. Minäsitoutunut yksilö vertaa omaa suoritustaan muiden suorituksiin ja toiminnan tavoitteena on muita parempi osaaminen. (Ks. kappale 3.2.1 ja 3.2.2.) Esimerkiksi käsitekartoissa mainittu käsite *kehittyminen* viittaa selvästi tehtäväsitoutuneisuuteen. Minäsitoutuneisuuden viittaava esimerkkikäsite, joka mainittiin oppilaiden käsitekartoissa, on *osaaminen*. Käsitekartoissa mainitaan myös käsitteitä, jotka viittaavat yhtäläillä molempiin tavoitesitoutuneisuuksiin. Tällaisia käsitteitä ovat *onnistuminen* ja *tavoite*.

Opettajat laativat kukin käsitekartan, jossa he selvittivät käsityksensä omasta motivaatiostaan, oppilaiden motivaatiosta ja oppilaiden motivoinnista. Tutkimme käsitekartoista, millaisia käsitteitä opettajat ovat maininneet ja mitä yhteisiä piirteitä heidän käsitekartoistaan löytyy. Tarkastelimme opettajien käsityksiä motivoinnista suoritusmotivaation näkökulmasta ja päättelimme millaista tavoitesitoutuneisuutta opettaja työssään edistää.

Käsitekarttojen yleisen tarkastelun jälkeen vertailimme oppilaiden käsityksiä omasta motivaatiostaan opettajien muodostamiin käsityksiin. Vertailussa tutkimme oppilaiden ja opettajien käsitysten vastaavuutta, jonka pohjalta pystyimme tekemään päätelmiä opettajien oppilastuntemuksista. Vertailun jälkeen tarkastelimme opettajien käsityksiä motivoinnista ja sen tarkoituksenmukaisuudesta.

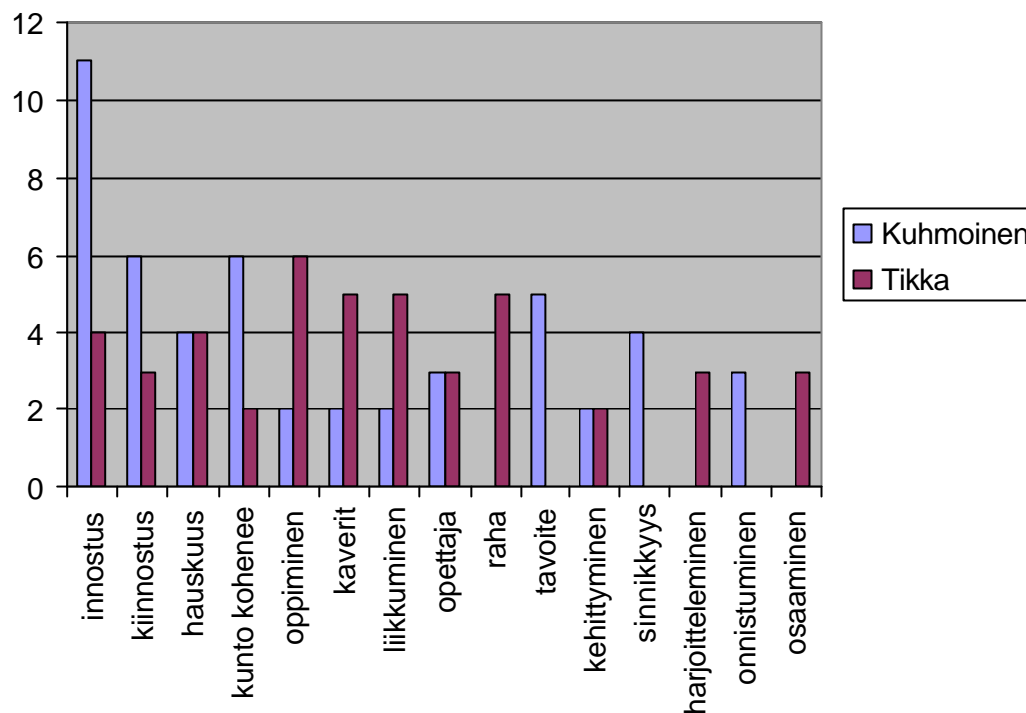
7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Oppilaiden liikuntamotivaatio

Kuhmoisten ja Tikan koulun kuudennen luokan oppilaiden käsitelkartoista nousee esille innostus ja kiinnostus liikuntaa kohtaan, sillä nämä käsitteet mainitaan useimmin. Oppilaista, joita on yhteensä 33, 15 mainitsee käsitelkartassaan käsitteen *innostus*. Lähes samaa merkitsevä käsite *kiinnostus* esiintyy yhdeksässä käsitelkartassa. *Innostus* ja *kiinnostus* ovat merkitykseltään lähes sama käsite, mutta olemme huomioineet ne tutkimuksessa erillisinä käsitteinä. Kuhmoisissa nämä käsitteet mainitsee selvästi useampi oppilas kuin Tikassa, sillä 14 oppilaasta 11 mainitsee käsitteen *innostus* ja 9 oppilasta käsitteen *kiinnostus*. Tikan koulun 19 oppilaasta vain neljä mainitsee käsitteen *innostus* ja kolme käsitteen *kiinnostus*. Kuviossa 2 esitetään koulukohtaisesti oppilaiden useimmin mainitsemat käsitteet ja niiden lukumäärät.

Seuraavaksi yleisimmät käsitteet ovat *hauskuus*, *kunto kohenee* ja *oppiminen*, jotka esiintyvät kahdeksassa käsitelkartassa. Näistä *kunto kohenee* -käsite mainitaan selvästi useammin Kuhmoisissa, ja suhteellisestikin ottaen Kuhmoisten oppilaat (6/14) mainitsevat käsitteen huomattavasti useammin kuin Tikan oppilaat (2/19). *Oppiminen* taas esiintyy selvästi useammin Tikan oppilaiden käsitelkartoissa (6/19), mutta suhteellisesti ottaen ero Kuhmoisten oppilaisiin (2/14) ei ole niin suuri kuin *kunto kohenee* -käsitteen suhteen. Käsitteet *kaverit* ja *liikkuminen* mainitaan seitsemässä käsitelkartassa, joista viisi on Tikan oppilaiden ja kaksi Kuhmoisten oppilaiden käsitelkartoja. Opettajaan viittaavia käsitteitä, kuten *kiva opettaja* ja *huono opettaja*, mainitaan yhteensä kuudessa käsitelkartassa. Käsite *kehittyminen* esiintyy oppilaiden käsitelkartoissa yhteensä neljä kertaa.

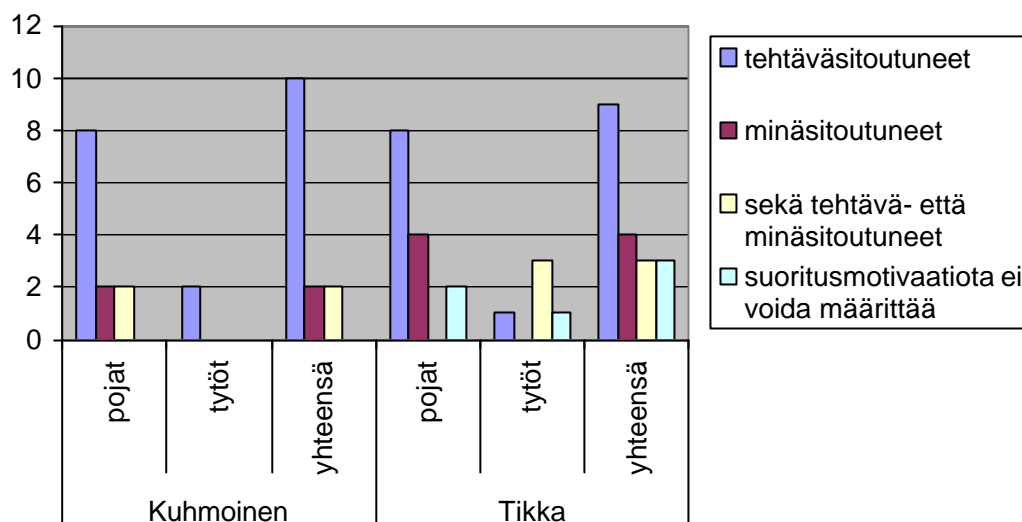
Käsitteet *tavoite* (5 mainintaa), *sinnikkyys* (4) ja *onnistuminen* (3) mainitaan pelkästään Kuhmoisten oppilaiden käsitelkartoissa ja käsitteet *raha* (5), *harjoittelemine* (3) ja *osaaminen* (3) pelkästään Tikan oppilaiden käsitelkartoissa. Kahdesti mainittuja käsitteitä ovat *kilpailu*, *terveys*, *koe*, *saa olla vapaasti tunnilla* ja *opetuksen organisointi*. Kertaalleen mainittuja käsitteitä on lukuisa määrä kummassakin koulussa.



KUVIO 2. Useimmin mainitut käsitteet oppilaiden käsittekartoissa.

7.1.1 Tehtäväsitoutuneisuus

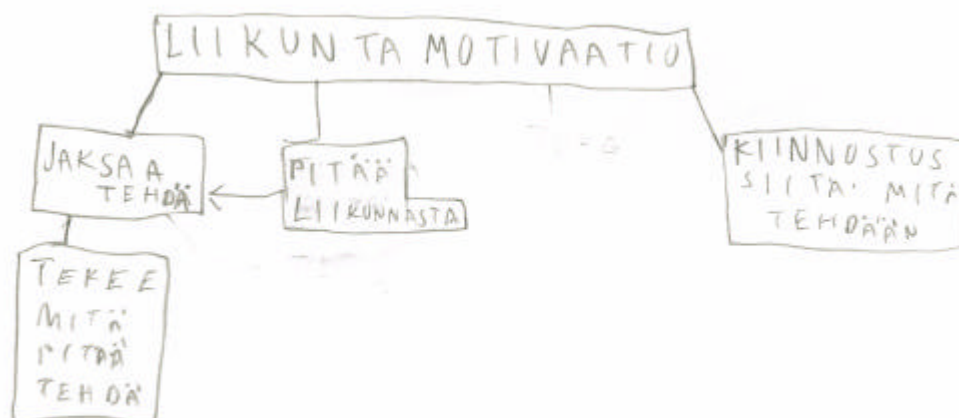
Yhteensä tehtäväsitoutuneita oppilaita on 19. Kuhmoisten 14 oppilaasta 10 on tehtäväsitoutunut. Tähän joukkoon kuuluvat luokan molemmat tytöt sekä 8 poikaa. Tikkan koulun 19 oppilaasta 9 on tehtäväsitoutunut. Näistä 8 on poikia ja vain yksi on tyttö. Kuviossa 3 esitetään koulukohtaisesti oppilaiden suoritusmotivaation jakautuminen eri tavoitesitoutuneisuuksiin.



KUVIO 3. Oppilaiden suoritusmotivaatio.

Oppilaiden käsitelkartoissa tehtäväsitoutuneisuuden selkeästi viittaavia käsitteitä ovat niin Kuhmoisissa kuin Tikassakin *kehittyminen* ja *oppiminen*. Oppilaat, jotka ovat maininneet toisen näistä käsitteistä, ovat tulkintamme mukaan tehtäväsitoutuneita. *Kehittymisen* ja *oppimisen* lisäksi käsitelkartoista löytyy käsitteitä, jotka eivät liity suoraan tehtäväsitoutuneisuuden, mutta olemme tulkinneet niiden liittyvän vahvemmin tehtävä- kuin minäsitoutuneisuuden. Tällaisia käsitteitä ovat *innostus*, *kiinnostus*, *hauskuus*, *liikkuminen*, *kunnon kohotus* ja *sinnikkyys*. Kaikki nämä käsitteet mainittiin kummassakin koulussa, paitsi *sinnikkyys*, joka mainittiin vain Kuhmoisissa. Kun käsitteiden yhteydessä ei mainita mitään ulkoisiin palkkioihin viittaavaa, viittaavat ne tehtäväsitoutuneisuuden, koska niistä on tulkittavissa oppilaan sinnikäs yrittäminen ja innostus itse tekemiseen. Käsitteiden yhteydessä mainitaan usein urheilu- ja liikuntalajeja, joiden harrastaminen itsessään tuo oppilaalle iloa ja tyydytystä.

Kuviossa 4 on esimerkki tehtäväsitoutuneen oppilaan käsitelkartaasta. Tämän kuhmoislaisen oppilaan käsitelkartaassa on vain muutamia käsitteitä liikuntamotivaatioon liittyen, ja ne viittaavat vahvemmin tehtäväsitoutuneisuuden. Suoritusmotivaation luokittelun apuna käytimme oppilaan käsitelkartaan motivaatiosta, joka vahvisti oppilaan tehtäväsitoutuneeksi.



KUVIO 4. Tehtäväsitoutuneen oppilaan käsittekartta liikuntamotivaatiosta.

Ongelmalliseksi käsitteeksi koimme käsitteen *kunnon kohotus*. Kuhmoisissa se oli toiseksi yleisin käsite, ja sai Tikassakin kaksi mainintaa, joten sitä ei voi jättää huomioimatta. Ongelmalliseksi käsitteen tekee se, että se viittaa liikunnasta saatavaan hyötyyn, jolloin se ei liity suoritusmotivaatioon ollenkaan. Käsitteen voidaan tulkita myös liittyvän tehtäväsitoutuneisuuteen, sillä siihen liittyy vahvasti ajatus, että liikuminen itsessään on pääasia, ja kunnon kohoamista verrataan omaan itseen. Käsittekartoissa, joissa kunnon kohotus on mainittu, mainitaan myös käsitteistä *kiinnostus*, *hauskuus*, *kehittyminen ja oppiminen* ainakin yksi. Nämä käsitteet vahvistavat sen, että kyseinen oppilas on tehtäväsitoutunut. Kuhmoisissa yksi kunnon kohotuksen käsittekartassaan maininnut oppilas on tulkittavissa sekä tehtävä- että minäsitoutuneeksi, sillä häneltä löytyi kumpaankin tavoitesitoutuneisuuden viittaavia käsitteitä.

Kuhmoisissa tehtäväsitoutuneista oppilaista kolme mainitsee käsitteen *tavoite*, joka liittyy niin tehtävä- kuin minäsitoutuneisuuteenkin. Näiden oppilaiden käsittekartoissa esiintyvien muiden käsitteiden perusteella *tavoite* liittyy tehtäväsitoutuneisuuteen.

Joissakin käsittekartoissa esiintyy sekä tehtävä- että minäsitoutuneisuuden viittaavia käsitteitä. Näissä tapauksissa luokittelimme oppilaat sen mukaan, kumpaan sitoutuneisuuden viittaavat käsitteet ovat vahvemmin esillä. Esimerkiksi Tikassa yksi tehtäväsitoutuneeksi luokiteltu oppilas mainitsee käsittekartassaan muun muassa käsitteet *parantaa kuntoa*, *pystyy liikkumaan*, *saa innostusta johonkin* ja *pitää paikat*

kunnossa. Näiden lisäksi hän mainitsee myös *hauskuuden, kaverit ja pelaamisen*, mutta nämä käsitteet eivät varsinaisesti vaikuta luokittelun tulokseen. Myöskään yksi irrallinen maininta palkkiosta ei muuta oppilaan luokitusta, sillä muut käsitteet viittaavat vahvasti tehtäväsitoutuneisuuteen.

7.1.2 Minäsitoutuneisuus

Minäsitoutuneita oppilaita on yhteensä kuusi. Kuhmoisten oppilaista näitä on vain kaksi, joista molemmat ovat poikia. Tikan koulussa minäsitoutuneita on neljä ja myös nämä ovat poikia. Kuhmoisten minäsitoutuneet oppilaat mainitsevat liikuntaan innostavina tekijöinä ulkoiset palkkiot. Näitä ovat muun muassa *kilpailu, koe, uudet pelikampeet, hyvä joukkue, opettajan kehu ja opettajan huomiointi*. Kuviossa 5 on hyvä esimerkki minäsitoutuneesta oppilaasta, joka kuvailee käsitekartassaan monipuolisesti ja tarkasti liikuntamotivaatiotaan. Tämä kuhmoislainen oppilas mainitsee motivaatio-käsitekartassaan käsitteen *tavoite*, joka liittyy tässä tapauksessa minäsitoutuneisuuteen, sillä *tavoitteen* alakäsitteiksi oppilas on laittanut käsitteet *kilpailu ja koe*.



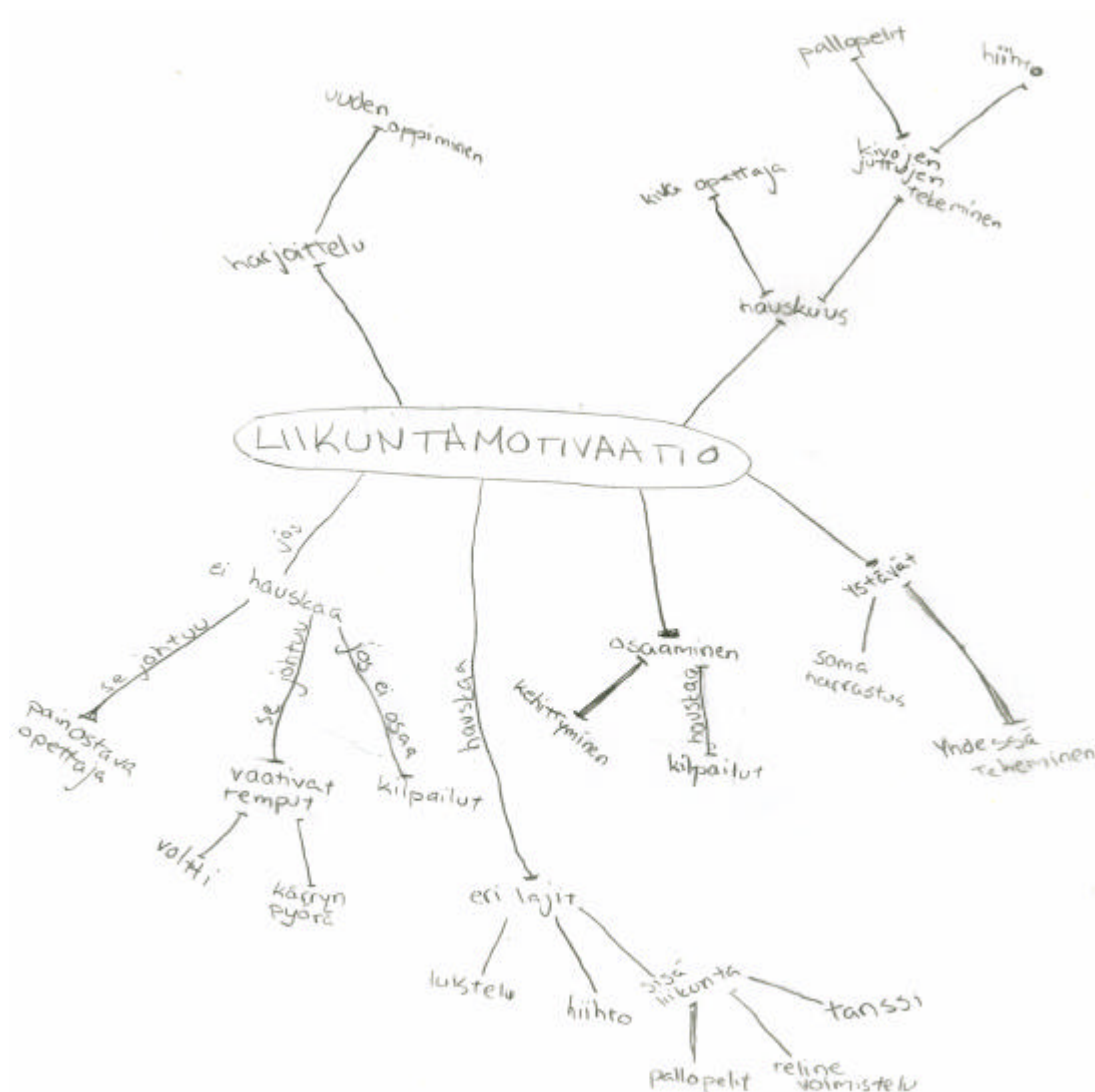
KUVIO 5. Minäsitoutuneen oppilaan käsitekartta liikuntamotivaatiosta.

Tikassa minäsitoutuneiden oppilaiden mainitsemia käsitteitä, jotka viittaavat minäsitoutuneisuuteen ovat *osaaminen, kilpailu, voittaminen* ja *raha*. Käsite *tavoite* mainitaan kerran ja käsitekartan perusteella se viittaa tässä tapauksessa minäsitoutuneisuuteen. Yksi oppilas mainitsee käsitekartassaan käsitteet *kilpailu, voittaminen, omat ennätykset, palkinto* ja *raha*. Kaikki muutkin käsitteet liittyvät näihin edellisiin eli oppilas on hyvin vahvasti minäsitoutunut. Käsite *liikunta on hauskaa* ei suoranaisesti viittaa minäsitoutuneisuuteen, mutta ei tehtäväsitoutuneisuuteenkaan.

7.1.3 Tehtävä- ja minäsitoutuneisuus

Oppilaita, jotka ovat niin tehtävä- kuin minäsitoutuneita on yhteensä viisi. Kuhmoissa kahdella pojalla on selvästi piirteitä sekä tehtävä- että minäsitoutuneisuudesta. Toisella näistä oppilaista on mainittuna liikuntaan liittyvä *hauskuus, innostus ja kunnan kohotus*, jotka viittaavat tehtäväsitoutuneisuuteen. Oppilas mainitsee myös minäsitoutuneisuuteen viittaavat käsitteet *koe, todistus* ja *liikuntanumero*. Toisen oppilaan käsittekartassa on käsitteitä, jotka eivät suoraan liity suorituskäyttämiseen. Kuitenkin, tehtäessä jakoa tehtävä- ja minäsitoutuneisuuteen, oppilaan käsitteet liittyvät näihin molempiin. Oppilaan korostama yrittämisen merkitys viittaa tehtäväsitoutuneisuuteen, mutta tekemiseen liittyvä pakko viittaa minäsitoutuneisuuteen.

Tikassa kolmen tytön käsittekartoista löytyi käsitteitä ja viitteitä niin tehtävä- kuin minäsitoutuneisuuteenkin. Nämä oppilaat mainitsevat käsittekartoissaan käsitteet *oppiminen* ja *osaaminen*, joista oppiminen viittaa tehtäväsitoutuneisuuteen ja osaaminen minäsitoutuneisuuteen. Näille oppilaille on merkityksellistä niin uusien asioiden oppiminen kuin koetun pätevyydenkin kokeminen. Käsitteiden perusteella tehtävä- ja minäsitoutuneisuus ovat niin tasavahvoja, että tavoitesitoutuneisuutta ei voida rajata vain toiseen sitoutuneisuuteen. Kuviossa 6 on hyvä esimerkki sekä tehtävä- että minäsitoutuneesta oppilaasta, joka kuvailee käsittekartassaan monipuolisesti ja tarkasti liikuntamotivaatiotaan.



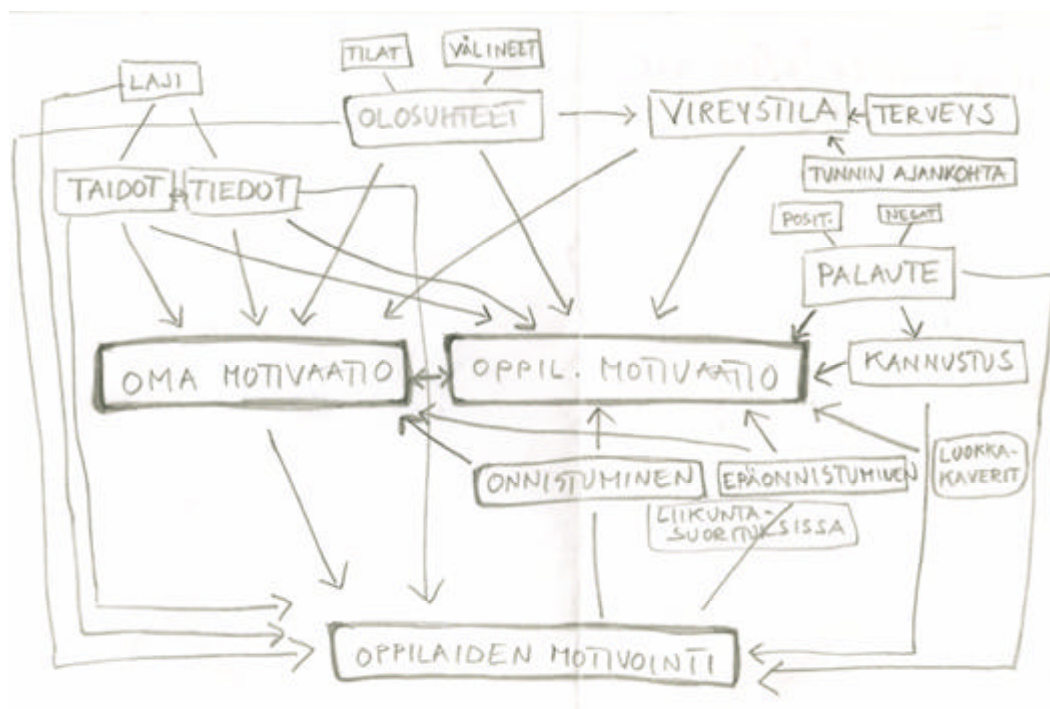
KUVIO 6. Tehtävä- ja minäsitoutuneen oppilaan käsitekartta liikuntamotivaatiosta.

Tikassa kolmen oppilaan käsitekartat ovat niin suppeita tai aiheeseen liittymättömiä, että sen perusteella näitä oppilaita ei voida luokitella mihinkään näistä ryhmistä. Näistä kaksi on poikia ja yksi tyttö. Heidän käsitekarttoistaan ei löytynyt mitään viitteitä edellä mainittuihin käsitteisiin eikä motivaatioon yleisestikään. Kuviossa 7 on yksi esimerkki tällaisesta käsitekartasta.

Kuhmoisten opettajien käsitarkoituksista ilmenee, että heidän mukaansa oppilailla on luontainen kiinnostus ja into monipuoliseen harrastamiseen. Oppilaat ovat kiinnostuneita monista eri urheilulajeista ja omiin harrastuksiin liittyvästä tiedosta. Oppilaat innostuvat helposti ja heidät saa helposti mukaan toimintaan. Toinen yhteinen piirre opettajien käsityksissä on opettajan oman motivaation ja asenteen vaikutus oppilaiden motivaatioon. Kaikkien kolmen opettajan mielestä heidän oma motivaationsa ja liikuntainnostuksensa vaikuttaa oppilaiden motivaatioon.

Yhteistä opettajien käsityksissä on myös se, että hyvien ulkoisten olosuhteiden katsotaan vaikuttavan oppilaiden motivaatioon. Ulkoisilla olosuhteilla tarkoitetaan opettajien mainitsemia hyviä liikuntatiloja, välineitä ja ympäröivää maastoa. Opettajien mielestä kavereilla ja vanhemmilla sekä heidän kannustuksellaan on vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Luokanopettajan mukaan innokkaimpien oppilaiden esimerkki vetää myös passiivisempia oppilaita mukaan toimintaan ja yhdessä tekeminen auttaa oppilaita jaksamaan ja yrittämään.

Opettajat painottavat oman toimintansa merkitystä oppilaan motivaatiossa. Palautteen antaminen, ja erityisesti kannustaminen koetaan merkittävänä oppilaan motivaatioon vaikuttavana asiana. Suoritusmotivaatioon viittaavia käsitteitä ei esiinny opettajien käsitarkoituksissa juuri ollenkaan. Ainoat maininnat näistä ovat tyttöjen liikunnanopettajan käsitarkoituksissa olevat käsitteet onnistuminen ja epäonnistuminen liikuntasuorituksessa. Kuviossa 8 on esimerkki liikunnanopettajan käsitarkoituksesta.



KUVIO 8. Liikunnanopettajan käsittekartta.

Tikan opettajien käsitteiden mukaan oppilaiden motivaatio on selvemmin tehtävisitoutunutta, mutta oppilaiden toiminnasta löytyy myös minäsitoutuneita piirteitä. Oppilaat ovat opettajien mielestä innokkaita liikkumaan ja etenkin kavereidensa kanssa harrastavat aktiivisesti liikuntaa. Kaikki opettajat mainitsevatkin kavereiden merkityksen oppilaiden motivaatioon. Oppilaille on halu oppia uusia asioita ja sitä kautta saavuttaa onnistumisen tunteita. Opettajien mielestä joillakin oppilaille on myös vahva kilpailuvietti, joka ilmenee liikuntatunneilla. Käsitteet, *menestymisen tahto*, *vertailu parempiin*, *voittaminen* ja *keskinäinen kilpailu* viittaavat selvästi tähän. Opettajat mainitsevat myös oman toimintansa merkityksen oppilaiden motivaatioon, erityisesti palautteen antajana ja kannustajana.

7.3 Opettajien ja oppilaiden käsitysten vertailua

Kuhmoisten opettajat tiedostavat hyvin oppilaiden innostuksen koululiikuntaan ja liikkumiseen yleensäkin. Oppilaiden käsitelkartoissa innostus, kiinnostus ja hauskuus ovat selvästi eniten mainittuja käsitteitä ja ne yhdistetään useimmiten eri urheilulajeihin. Opettajat käyttävät käsitelkartoissaan näitä samoja käsitteitä oppilaiden motivaatiota kuvatessaan.

Toinen merkittävä asia, mikä ilmenee oppilaiden käsitteissä, on liikunnan terveyttä ja kuntoa kohottava vaikutus. Liikunnassa oppilaita motivoi siitä saatava monipuolinen hyöty omalle itselleen. Oppilaiden tietoisuutta liikunnan hyötyvaikutuksista edistää luokanopettajan käsitelkartassaan mainitsema opettajan myönteinen suhtautuminen kuntoliikuntaan. Opettajan pyrkimyksenä on kertoa oppilailleen liikunnan hyödyllisyydestä niin terveyden kuin asioiden ymmärtämisenkin kannalta. Liikunnanopettajien käsitelkartoissa ei ole mainittu liikunnasta saatavan hyödyn vaikutusta oppilaan motivaatioon. Liikunnanopettajan mainitseman käsitteen, *asioiden perustelu*, voidaan tulkita tarkoittavan oppilaiden motivointia liikunnan hyötyvaikutusten avulla.

Opettajan antama palaute ja kannustus vaikuttavat opettajien mielestä oppilaiden motivaatioon. Kuitenkin oppilaiden käsitelkartoissa on vain muutama opettajaan tai opettajan toimintaan liittyvä käsite, mutta ne vastaavat melko läheisesti opettajien käsitteitä. Opettajaan liittyvät käsitteet ovat *kehujen saaminen*, *opettaja ei noteeraa* ja *opettajan hauskat jutut*. Näiden lisäksi muutama muu oppilaiden mainitsema käsite, esimerkiksi *saa olla vapaasti tunnilla*, liittyy epäsuorasti opettajan toimintaan.

Tikan oppilaat mainitsevat usein käsitteet *liikkuminen yleensä*, *hauskuus* ja *oppiminen*. Opettajien käsitteet viittaavat myös hyvin vahvasti näihin samoihin käsitteisiin. Opettajat ovat huomanneet oppilaiden innokkuuden liikkumiseen ja he pyrkivät tätä tavoitetta tukemaan omalla toiminnallaan. Minäsitoutuneisuuteen viittaavat käsitteet *kilpailu* ja *voittaminen* mainitaan yhteensä kolmen oppilaan ja yhden opettajan käsitelkartassa. Näiden lisäksi niin oppilaiden kuin opettajienkin käsitelkartoissa mainitaan muita kilpailamiseen ja vertailuun viittaavia käsitteitä, kuten *osaaminen* ja *menestymisen tahto*. Muutamat oppilaat ovat maininneet motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi *kivan opettajan* tai *painostavan opettajan*. Opettajatkin ovat tämän seikan

huomioineet ja pyrkivät omalla esimerkillään ja kannustuksellaan tukea oppilaiden innostusta liikuntaan.

7.4 Opettajien käsitykset motivoinnista

Kuhmoisten opettajien käsitelkartoista kahdessa ilmenee opettajan tehtäväsitoutuneisuutta tukeva motivointi. Yhdestä käsitelkartasta ei pysty selkeästi erottamaan sitä, kumpaa tavoitesitoutuneisuutta opettaja toiminnallaan edistää. Opettajien mainitsemista käsitteistä selvästi tehtäväsitoutuneisuutta tukevia ovat *myönteinen palaute* ja *kannustus*. Jokainen opettaja mainitsee nämä käsitteet. Kaikki opettajat tuovat esille myös ulkoisten puitteiden merkityksen liikuntamotivaatioon. Kahdella opettajalla on mainittuna oma kiinnostus liikuntaan. Toinen liikunnanopettaja mainitsee motivointikeinoina yksilöllisen ja joustavan opetuksen sekä vaihtelevuuden. Kaikki nämä keinot edistävät oppilaiden tehtäväsitoutuneisuutta.

Tikan opettajien käsitelkartoista ilmenee käsitteitä, joiden perusteella heidän opetustaan voidaan pitää niin tehtävä- kuin minäsitoutunutta motivaatiota tukevana. Opettajat painottavat positiivista ja kannustavaa toimintailmapiiriä ja monipuolisia opetusmenetelmiä. Myös erilaiset kilpailut ja pelit kuuluvat liikuntatunteihin ja toinen liikunnanopettaja painottaa niitä erityisesti opetuksessaan. Tulosten mittaamista ja oppilaiden keskinäisiä kilpailutilanteita pyritään kuitenkin välttämään, mutta oppilaiden kesken syntyy itsestäänkin kilpailua. Opettajat pyrkivät myös huomioimaan oppilaiden lähtötilanteen sekä aiemmat tiedot ja taidot opetusta suunniteltaessa. Tällä tavoin oppilaille voidaan suunnitella heille hyvin soveltuvaa toimintaa ja sen toivotaan motivoivan oppilaita entisestään.

Kaikki opettajat mainitsevat käsitelkartoissaan myös *huumorin* tai *hauskuuden*, joiden avulla he saavat oppilaitaan motivoitua. Tämä tukee hyvin oppilaiden käsityksiä, sillä useat heistä korostavat yleensäkin hauskuutta heitä motivoivana tekijänä. Tällä tavalla opettajat pyrkivät niin sanotusti keventämään opetustaan ja saamaan oppilaita paremmin mukaan toimintaan.

8 TARKASTELU

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään Tuomen ja Sarajärven (2002, 87 - 88) mukaan kuvaamaan esimerkiksi jotakin ilmiötä tai tapahtumaa ja ymmärtämään tiettyä toimintaa. Tilastolliset yleistyksiset eivät kuulu laadulliseen tutkimukseen, vaan sen avulla pyritään antamaan jollekin ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tämän vuoksi on tärkeätä, että tutkimukseen osallistuvat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on runsaasti kokemusta asiasta. Kohderyhmän on siis oltava tarkkaan harkittu ja tarkoituksen mukainen tutkimusta ajatellen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87 - 88.)

8.1.1 Tutkimustilanteen tarkastelua

Tutkimus toteutettiin kahden päivän aikana helmikuun ensimmäisellä viikolla, keuhkukauden alkupuolella. Kuhmoisten tutkimus suoritettiin oppilaille torstain viidennellä tunnilla kello 12.15 alkaen. Ruokatunti oli ollut tuntia aiemmin ja juuri tutkimusta edeltävällä välitunnilla oppilaille oli oma kahvihetkensä, jolloin he saavat keittää luokassa olevalla keittimellä itselleen kahvit. Tämän vuoksi oppilaiden vireystila oli melko korkea, vaikka kyseessä olikin iltapäivän viimeistä edellinen tunti. Tikassa tutkimus suoritettiin perjantaina kello 9.00 alkaneella tunnilla, joka oli oppilaille päivän ensimmäinen tunti. Tämä aika sopi hyvin tutkimuksen ajankohdaksi, sillä oppilaat olivat hyvin virkeitä, koska aamun ensimmäinen tunti oli ollut vapaata ja koulu alkoi vasta yhdeksältä. Tutkimuksen ajankohta sekä Kuhmoisissa että Tikassa oli hyvä, eikä vaikuttanut heikentävästi tutkimuksen tuloksiin. Opettajat tekivät oman käsittekarttansa tutkimusta seuranneen viikon kuluessa, parhaaksi katsomallaan ajalla.

Tutkimuksen alustus ja oppilaiden ohjeistaminen käsittekartan tekemiseen toteutettiin mahdollisimman samalla tavalla molemmissa kouluissa, mutta siitä huolimatta jotkut käsitteet painoutuivat oppilaiden käsittekarttoissa selvästi eri tavalla eri kouluissa. Oma ohjeistuksemme ja käytännön esimerkkimme olivat aivan samat molemmissa luokissa, eikä tämän vuoksi luokkien välille voinut syntyä mitään eroja. Eroavai-

suudet syntyivät siitä, kun oppilaat saivat itse kertoa ajatuksiaan ennen tutkimuksen aloittamista, mitä heille tulee mieleen sanasta motivaatio. Käsitteet *innostus*, *kiinnostus* ja *hauskuus* esiintyivät molempien luokkien oppilaiden esimerkeissä ja nämä käsitteet löytyvät myös useista käsitekartoista. Kuhmoisissa oppilaat mainitsivat *kunnon kohottamisen* motivaatioon liittyen ja tämä käsite esiintyykin usean kuhmoislaisen oppilaan käsitekartassa. Tikassa oppilaat toivat alkupohdinnoissa esiin rahan merkityksen motivaatioon liittyen, mikä näkyy selvästi oppilaiden käsitekartoissa. Useat Tikan oppilaista ovat liittäneet käsitteen *raha* omaan käsitekarttaansa.

Käsitteiden erilainen korostuminen käsitekartoissa johtuu siis siitä, että tietyt asiat tulivat oppilaiden puolesta vahvemmin esille tutkimusta edeltäneessä motivaatiokeskustelussa. Itse pyrimme välttämään oppilaiden esille tuomien käsitteiden korostamista ja heidän ajattelunsa ohjaamista. Olemme kuitenkin saattaneet huomaamattamme painottaa näitä muutamia käsitteitä, jotka erottuivat selvästi eri kouluissa. Muutoin Kuhmoisten ja Tikan koulun tulokset ovat samankaltaisia eikä käsitteissä tai niiden lukumäärissä ole suuria eroavaisuuksia koulujen välillä.

Tikan koululla jouduimme antamaan ohjeita hieman enemmän kuin Kuhmoisissa, sillä oppilaat eivät aluksi keksineet lainkaan esimerkkejä tai ajatuksia motivaatiosta. Osittain tämä saattoi johtua siitä, että tulimme outoina ihmisinä luokkaan heti aamun ensimmäisellä tunnilla, mutta vähitellen oppilaatkin rohkaistuivat esittämään omia ajatuksiaan motivaatiosta. Painotimme ohjeistuksessamme Kuhmoisten koulua enemmän motivaatioon läheisesti liittyviä kysymyksiä, kuten *miksi jokin asia kiinnostaa* tai *mikä vaikuttaa kiinnostuksen syntymiseen*. Näin jokainen oppilas sai selkeämmän käsityksen motivaatiosta ennen käsitekartan laatimisen aloittamista.

Laajemmalla ohjaamisella ja keskusteluilla olisi voitu saada oppilaat paremmin tietoisiksi motivaatiosta käsitteenä, mutta silloin olisi jo vaikutettu liian paljon oppilaiden ajatuksiin eikä tutkimus olisi ollut enää niin luotettava. Oppilaat olisivat saattaneet myös kyllästyä koko aiheeseen, jos olisimme itse jatkaneet esitelmöintiämme vielä pidempään. Ytimekkään ohjeistuksen avulla oppilaat saivat tarpeellisen opetuksen käsitekartan tekemiseen motivaatiosta, emmekä puuttuneet liikaa oppilaiden omiin ajatuksiin aiheesta. Ohjeistuksen jälkeen oppilaat pääsivät heti tekemään käsitekarttojaan, jolloin heidän aktiivisuustasonsa oli vielä korkea.

Oppilaat olivat hyvin keskittyneitä käsitekarttojen tekemiseen ja he käyttivät hyödykseen koko sen ajan, jonka annoimme tehtävän tekemiseen. Kummankin käsitekartan tekemiseen varattiin aikaa noin 15 minuuttia ja se riitti oppilaille hyvin.

Useimmat saivat työnsä valmiiksi jo aiemminkin, mutta he odottivat hiljaa paikallaan ja hyvä työrauha säilyi molemmissa luokissa koko tutkimuksen ajan.

Osa Kuhmoisten oppilaista tunsivat toisen meistä tutkijoista entuudestaan, mutta muuten tutkimustilanne oli oppilaille melko outo ja jännittävä. Oppilaat käyttäytyivät tunnin aikana erittäin asiallisesti ja tekivät huolellisesti oman työnsä. Tikan oppilaille olimme molemmat entuudestaan outoja ihmisiä ja ehkä siksi oppilaat jännittivät aluksi hieman enemmän tunnin alussa verrattuna Kuhmoisten tilanteeseen. Muutoin tutkimus sujui hyvin ja Tikan oppilaat työskentelivät kokonaisuudessaan hyvin asiallisesti koko tunnin ajan.

8.1.2 Ongelmat linkkisanojen ja linkkiviivojen käytössä

Käsitekartan teko aiheutti selvästi ongelmia niin oppilaille kuin opettajillekin, sillä käsitekartoissa ilmeni selkeitä puutteita. Näistä huolimatta teimme johtopäätöksiä käsitekarttojen sisällöstä, mutta pyrimme huomioimaan puutteiden vaikutukset ja tällä tavoin edistämään tutkimustulosten luotettavuutta.

Yksi selkeä ongelma käsitekartoissa oli linkkisanojen puuttuminen. Tämä ongelma esiintyi niin oppilaiden kuin opettajienkin käsitekartoissa. Vain muutaman oppilaan käsitekartassa oli käytetty linkkisanoja oikealla tavalla. Tällöin kaksi käsitettä yhdistetään linkkisanalla niin, että muodostuu järkevä lause. Oppilaiden käyttämiä linkkisanoja olivat *jos, esimerkiksi, on, voi liittyä, voi olla, lisääntyä, vähentyy, vähentää, tähtää johonkin, lisää, eli, jota tulee, tarvitaan, kuten, vaikuttaa* ja *se johtuu*. Joissain käsitekartoissa oli virheellisesti laitettu linkkisanoina käsitteitä, kuten *palkio* tai käsitteen paikalle oli laitettu linkkisana, kuten *motivoi*.

Opettajien käsitekartoissa vain yhdessä oli käsitteiden välillä linkkisanoja. Näiden linkkisanojen – *vähentää, laskee, lisää, omaan motivaation vaikuttaa* – avulla oli lueteltu tekijät, jotka vaikuttavat motivaatioon. Sitä ei kuitenkaan kuvailtu tarkemmin, miten kyseiset tekijät motivaatioon vaikuttavat.

Linkkisanojen vähäisen käytön takia jouduimme käyttämään paljon omaa tulkintaamme käsitekarttojen analysoinnissa. Kun linkkisana puuttuu, niin käsitekartan laatijan tarkoittama alkuperäinen merkitys käsitteiden välillä ei välttämättä avaudu tutkijalle. Tutkija joutuu tekemään oman tulkintansa käsitteiden välisestä merkityksestä, mikä eroaa helposti alkuperäisestä, käsitekartan laatijan tarkoittamasta merkityksestä. Erityisesti tapauksissa, joissa käsitteiden välinen merkitys oli vaikeasti löy-

dettävissä tai se oli teorian perusteella ristiriitainen, olisi linkkisanan käyttö selventänyt asiaa huomattavasti. Esimerkiksi oppilas mainitsee motivaatioon liittyvän käsitteen, mutta tähän käsitteeseen on liitetty toinen käsite, joka ei millään tavoin liity aiheeseen. Mikäli oppilas olisi käyttänyt linkkisanoja tai muutoin selittänyt tarkemmin käsitteen merkitystä ja yhteyksiä muihin käsitteisiin, niin asian olisi voinut ymmärtää paremmin. Myös tapauksissa, joissa käsitteiden välille voitiin löytää useita eri merkityksiä, linkkisanojen käyttö olisi tuonut varmuuden alkuperäisestä merkityksestä. Varmistusta ja tarkennusta tulkintoihin olisi saatu esimerkiksi käsitekarttakyselyn jälkeen tehtyjen haastattelujen avulla, mutta ajanpuutteen vuoksi tähän ei ollut mahdollisuutta.

Käsitekarttoja analysoidessamme pohdimme, millainen merkitys käsitteiden välillä on ja mikä linkkisana sopisi parhaiten käsitteiden välille. Tulkintamme käsitteiden välisistä suhteista perustui tutkimuksen teoriaosuuteen ja analysoitavan käsitekartan muihin käsitteisiin. Niiden pohjalta pyrimme löytämään kuhunkin käsitekarttaan mahdollisimman totuudenmukaisen tulkinnan. Yksi oppilas on esimerkiksi yhdistänyt käsitteeseen *koulu* käsitteet *todistus* ja *kokeet*. Tässä tapauksessa tulkitsimme kokeiden ja todistuksen vaikuttavan oppilaan motivaatioon ja ehkä lisäävän sitä. Toinen vaihtoehto on se, että oppilas tarkoittaa todistuksen ja kokeiden liittyvän vain koulunkäyntiin, muttei motivaatioon erityisesti. Emme voineet koskaan olla täysin varmoja siitä, oliko linkkien välille muodostamamme merkitys täysin oikea, mikä vaikutti osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen.

Joidenkin oppilaiden käsitekartoissa linkit aiheuttivat joitakin ristiriitoja tulkintaan. Linkeillä oli yhdistetty epäloogisesti kaksi hyvin erilaista käsitystä ilman mitään selityksiä tai sitten linkkejä oli johdettu käsitteistä toisiinsa. Kun linkkejä kulkee suunnasta toiseen, on vaikea tehdä tarkkoja päätelmiä käsitekartan tekijän ajatuksista, sillä kaikki käsitteet on liitetty jollain tavalla toisiinsa.

8.1.3 Käsitteiden epäselvyys

Ongelmana käsitekartoissa oli myös se, että käsitteet eivät aina olleet yhdestä tai edes muutamasta sanasta muodostuvia käsitteitä. Linkkiviivoilla oli yhdistetty toisiinsa jopa lauseen mittaisia selostuksia jostakin asiasta. Näissä tapauksissa saattoi asian ytimen löytyminen olla vaikeaa, eikä kaikissa tapauksissa selkeää käsitettä aina löytynytäkään. Tämä vaikeutti käsitekarttojen tulkintaa ja analysointia entisestään. Py-

rimme kuitenkin kiteyttämään epäselvimmätkin selostukset aina tietyksi käsitteeksi, jolloin käsitekartan analysointi oli helpompaa.

Tulkintavaikeuksia oppilaiden käsitekartoissa aiheuttivat vaikeaselkoiset käsitteet, joiden merkityksestä ja sisällöstä ei voitu tehdä tarkkoja päätelmiä. Tällaisia olivat esimerkiksi *hermojen kestäminen* ja *innostuttaminen*. Joissakin käsitekartoissa oli niin vähän käsitteitä, että niiden perusteella oppilaan käsityksistä ei saatu kovin tarkkaa kuvaa, vaikka käsitteet olivatkin aivan ymmärrettäviä. Näissäkin tapauksissa linkkisanat olisivat auttaneet merkittävästi luotettavien tulkintojen tekemistä.

Oppilaiden käyttämät käsitteet eivät aina suoraan liittyneet motivaatioaiheeseen, vaan useissa käsitekartoissa mainittiin asioita, jotka kiinnostavat ja ovat oppilaan mielestä mukavia. Nämä käsitteet liittyivät yleensä musiikkiin tai liikuntaan, kuten *soittaminen*, *voimistelu* ja *pelit*. Vaikkei käsitekartassa ollut mainittu motivaatioon varsinaisesti liittyviä käsitteitä, teimme siitä huolimatta tulkintamme oppilaan motivaation suhteen. Analysointi oli käsitekartan kokonaisvaltaista tarkastelua, jossa tutkittiin, millaista suoritusmotivaatiota kyseinen käsitekartta selkeämmin ilmentää. Useimmin käsitekartoista oli havaittavissa tekemiseen liittyvä hauskuus, mikä viittaa tehtäväsitoutuneeseen motivaatioon.

Runsaasti tulkintaa vaativien käsitekarttojen syntyminen johtuu ilmeisesti siitä, ettei käsitekartan tekeminen ollut tutkittaville kovinkaan luontevaa ja sen laatiminen on voitu kokea myös vaikeaksi ilmaisutavaksi. Tutkimustilanne on saattanut aiheuttaa myös lisää jännitystä käsitekartan laatimiseen ainakin oppilaiden osalta. Tällä tavoin voidaan osaltaan selittää käsitekarttojen suppeutta ja ristiriitaisuuksia. Samoista syistä oppilailta ja opettajilta on saattanut jäädä kirjaamatta joitakin oleellisia käsitteitä aiheeseen liittyen. Yksi opettajista kommentoikin tehtävän jälkeen, että olisi ollut helpompi kirjoittaa normaalia tekstiä tai vastata valmiisiin yksittäisiin kysymyksiin. Tulkintamme perustuu kuitenkin juuri niihin käsitteisiin, jotka käsitekarttoihin on kirjattu ja sen perusteella tutkimuksen tulokset on laadittu.

8.1.4 Suoritusmotivaation luokittelun tarkastelua

Oppilaan suoritusmotivaation luokittelu oli useassa tapauksessa hyvin vaikeaa. monestakin eri syystä. Käsitekartat, joissa ei mainittu yhtään varsinaisesti motivaatioon liittyvää käsitettä, olivat erittäin vaikeita tulkinnan kannalta. Näiden käsitekarttojen analysoinnissa jouduimme käyttämään todella paljon omaa tulkintaamme ja tavoii-

tesitoutuneisuuden päättelemisen tuntui erittäin ongelmalliselta, joskus jopa pakonomaiselta vääntämiseltä.

Ensisijaisesti luokitteluun vaikuttivat suoritusmotivaatioon viittaavat käsitteet. Jos oppilaan käsitekartassa oli vaikkapa tehtäväsitoutuneisuuden viittaavia käsitteitä, muttei ollenkaan minäsitoutuneisuuden viittaavia, niin oppilaan tavoitesitoutuneisuus oli helppo todeta. Jos käsitekartassa mainittiin myös minäsitoutuneisuuden viittaavia käsitteitä, oli luokittelu tällöin vaikeampaa. Näissä tapauksissa tarkastelimme sitä, kumpia käsitteitä käsitekartassa on enemmän – tehtäväsitoutuneisuuden vai minäsitoutuneisuuden viittaavia - vai onko niitä suunnilleen yhtä paljon. Tämän tarkastelun perusteella teimme sitten luokittelun. Tulosten luotettavuutta arvioitaessa on korostettava, että suoritusmotivaation luokitteluun liittyi joka tapauksessa runsaasti subjektiivista tulkintaa, eikä luokittelua voida pitää täysin objektiivisena.

8.2 Tulosten tarkastelua

Tarkoituksenamme oli tutkia oppilaan liikuntamotivaatiota ja opettajien käsityksiä oppilaan liikuntamotivaatiosta ja verrata niitä keskenään. Tutkimme myös kuinka opettaja tukee oppilaiden motivaatiota.

Tulokset osoittavat selvästi, että suurin osa oppilaista on tehtäväsitoutuneita. Tutkimusjoukon 36 oppilaasta 19 on tehtäväsitoutunut, 6 minäsitoutunut ja 5 oppilaalla on piirteitä kummastakin sitoutuneisuudesta. Kolmen oppilaan suoritusmotivaatiota emme saaneet selvitettyä. Tutkimustuloksemme ovat samansuuntaiset verrattuna Telaman ym. (2002) tutkimukseen, joka osoittaa selvästi oppilaiden liikuntamotivaation tehtäväsitoutuneeksi.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että liikunnan opetuksessa etuna on oppilaiden vahva sisäinen motivaatio liikuntaa kohtaan. Oppilaiden mainitsemat käsitteet, kuten *innostus*, *kiinnostus* ja *hauskuus*, osoittavat, että liikunta on asia, johon oppilasta ei aina tarvitse erikseen motivoida. Telaman ym. (1989, 36) toteavat myös, että liikunta itsessään on oppilaita motivoiva asia. Jotta oppilaat saavat liikuntaintonsa tyydytyksi, edellytetään opetukselta kuitenkin järkevää organisointia ja riittävien ulkoisten puitteiden tarjoamista. Opettajien onkin tärkeää huolehtia liikunnanopetuksen riittävästä tehokkuudesta eli siitä, että oppilaille tarjotaan liikuntatunnilla riittä-

vän paljon aikaa ja vapautta monipuoliseen liikkumiseen. Papaioannou ja Goudas (1999, 58 - 61) toteavat, että oppilaiden viihtyvyyden ja motivoitumisen kannalta on myös merkityksellistä, että opetusmenetelmät ovat vaihtelevia ja tarjoavat riittävästi haasteita ja virikkeitä oppilaille. Tutkimuksemme opettajista puolelta mainitsee selkeästi työtapojen vaihtelevuuden tärkeänä motiivintekijänä opetuksessaan, mikä vaikuttaa osaltaan oppilaiden korkeaan innostuneisuuteen liikuntatunneilla.

Motivoitumisen kannalta on tärkeää, että oppilas kokee myönteisiä kokemuksia ja saa onnistumisen tunteita (Miettinen 1999, 125 - 126; Zimmer 2002, 83). Tulosten perusteella tutkimuskoulujen oppilaat näyttävät kokeneen hyvin paljon hauskoja hetkiä ja myönteisiä tunnekokemuksia liikuntatunneilla, mihin viittaavat oppilaiden mainitsemista käsitteistä esimerkiksi *hauskuus* ja *innostus*. Nämä käsitteet viittaavat myös siihen, että monien oppilaiden liikuntamotivaatio virittyy emotionaalisesti. Sarlinin (1995, 55) mukaan liikuntamotivaatio virittyy emotionaalisesti, kun myönteisten tunnekokemusten tavoittelu motivoi oppilasta harrastamaan liikuntaa. Osalla oppilaista motivaatio virittyy liikunnassa myös kognitiivisesti (Sarlin 1995, 55). Oppilaiden mainitsemat käsitteet, kuten *kunnon kohottaminen* ja *tavoite* viittaavat selvästi kognitiivisesti virittyneeseen liikuntamotivaatioon.

Oppimisen kannalta on erittäin myönteinen asia, että suurin osa tutkimuskoulujen oppilaista on suoritusmotivaatioiltaan tehtävisitoutuneita. Oppilaat innostuvat helposti uusien asioiden oppimisesta ja harjoittelemisesta. Vaikka kilpailullisuutta esiintyy erityisesti Tikan koulussa, se ei ilmeisesti häiritse oppimistilannetta. Jaakkolan (2002c, 14) mukaan liikuntatuntien luonteeseen kuuluu joka tapauksessa kilpailullisuus ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Tikan koulun toinen liikunnanopettaja on maininnut motiivintekijäksi käsittekartassaan leikkiliset kilpailut, jotka varmasti toimivat hyvällä tavalla oppilaiden kilpailuvietin purkajina. Samalla saadaan leikkimielisyyden ja hauskuuden avulla kilpailullisuutta muunnettua hieman tehtävisitoutuneempaan suuntaan. Ames (1992a, 175 - 176) toteaa, että motivaation tukemisessa on tärkeää motivaatioilmaston muuttaminen vähitellen enemmän tehtävisitoutuneeseen suuntaan.

Teoriaosassa (Ks. kappale 3.2.3) todettiin, että oppilaan viihtyvyyteen ja motivoitumiseen vaikuttaa se, miten tilanteen motivaatioilmasto vastaa oppilaan tavoitesitoutuneisuutta. Viihtyvyys lisääntyy, jos oppilaan tavoitesitoutuneisuus on samansuuntainen kuin motivaatioilmasto. (Roberts 1992, 19 - 20.) Opettajan motiivintekijöillä on suuri merkitys motivaatioilmaston luomisessa ja näin myös oppilaan viihtyvyyden

edistämisessä. Tutkimuskouluissa motivointi näytti vastaavaan melko hyvin oppilaiden liikuntamotivaatiota. Kuhmoisissa, missä suuri osa oppilaista on tehtäväsitoutuneita, motivointi tukee oppilaiden tavoitesitoutuneisuutta. Myös Tikassa motivointi tukee melko hyvin oppilaiden tavoitesitoutuneisuutta, mutta ei niin selvästi kuin Kuhmoisissa. Tulosten perusteella kummassakin koulussa näyttää olevan enemmän tehtäväsuuntautunut kuin minäsuuntautunut motivaatioilmasto, mikä edesauttaa oppilaiden tehtäväsitoutuneisuutta.

Tulokset osoittavat, että opettajien käsitykset vastaavat hyvin oppilaiden käsityksiä heidän omasta liikuntamotivaatiostaan. Opettajat ovat tiedostaneet oppilaidensa luontaisen innon ja kiinnostuksen liikuntaa kohtaan. Opettajilla näyttää muutenkin olevan realistinen kuva oppilaidensa motivaatiosta liikuntatunnilla. Kummassakin tutkimuskoulussa on tietyt erityispiirteet sekä opettajien että oppilaiden käsityksissä, mitkä eroavat toisesta koulusta. Tikan koulussa oppilaiden käsityksissä painottui kilpailullisuus ja palkkioiden merkitys Kuhmoista enemmän. Nämä asiat ilmenevät myös Tikan koulun opettajien käsityksistä, erityisesti liikunnanopettajien käsityksistä. Opettajat ovat tiedostaneet oppilaidensa kilpailuvietin ja mahdollisesti hyödyntäneet sitä liikunnanopetuksessa. Kuhmoisissa oppilaiden käsityksistä nousi selvästi merkittäväksi asiaksi kunnon kohotus, jonka myös luokanopettaja mainitsi. Vaikkei luokanopettaja opetakaan liikuntaa luokalleen, niin hänen opetuksellaan ja ajatuksillaan näyttää olevan vaikutusta oppilaiden liikuntamotivaatioon.

Käsittekartan perusteella ei voida kuitenkaan varmasti todeta, miten paljon *kunnon kohotus* -motiivi käytännössä vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon, vai onko kyseessä vain asian tiedostaminen. Aiempien tutkimusten perusteella fyysinen kunto ja sen kohottaminen on yksi tärkeimmistä oppilaiden liikuntamotiiveista (Silvennoinen 1989, 120 - 138; Telama ym. 2002, 58 - 59). Toisaalta Lintusen (1999, 28 - 29) mukaan liikunnan terveyttä edistävä vaikutus ei ole vielä lapsille tärkeä liikkumisen motiivi, vaan nousee merkittäväksi vasta aikuisiällä. Tulosten perusteella on kuitenkin syytä uskoa, että liikunnan kuntoa kohottava vaikutus olisi oppilaille todellinen motiivi liikunnan harrastamiselle, niin vahvasti se nousee esille oppilaiden käsittekarttoista.

Opettajien käsittekartat oppilaiden motivaatiosta osoittavat, että opettajat pitävät omaa toimintaansa hyvin merkityksellisenä oppilaan liikuntamotivaation kannalta. Esimerkiksi kaikkien Kuhmoisten opettajien mielestä heidän palautteensa oppilaalle vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Amesin (1992, 175 - 176) mukaan tehtäväsitoutu-

neen motivaatioilmaston syntyemisessä opettajan tietoisella toiminnalla on suuri vaikutus. Koska suurin osa oppilaista on tehtäväsitoutuneita, voidaan tulosten perusteella olettaa, että tutkimuskoulujen opettajien toiminta, kuten palautteen anto ja opetuksen organisointi, on tehtäväsitoutuneisuutta tukevaa.

Tutkimuskoulujen opettajat tukevat opetuksessaan enemmän tehtäväsitoutunutta kuin minäsitoutunutta motivaatiota. Kuhmoisissa kaksi opettajaa tukee selvästi tehtäväsitoutunutta motivaatiota. Yhden opettajan käsitekartta motivoinnista on tehty niin yleisellä tasolla, että siitä ei ilmene tarkasti, kumpaa sitoutuneisuutta opettaja enemmän tukee. Tikassa opettajien motivointi ei ole yhtä vahvasti tehtäväsitoutuneisuutta tukevaa kuin Kuhmoisissa, vaan käsitekarttojen perusteella motivoinnissa ilmenee myös minäsitoutuneisuuden tukemista. Erityisesti liikunnanopettajien motivoinnissa on piirteitä, jotka viittaavat yhtä lailla sekä tehtävä- että minäsitoutuneisuuden tukemiseen. Oppilaiden sisäisen motivaation kannalta on tärkeää tehtäväsitoutuneisuuden kehittyminen ja sitä tukeva opettajan toiminta (Ames 1992a, 175 - 176). Kummankin tutkimuskoulun osalta voidaan todeta, että opettajien motivointi on tehokasta ja edistää sisäisen motivaation kehittymistä.

Mielenkiintoista on se, että oppilaista vain muutama mainitsi opettajan motivaatioonsa vaikuttavana tekijänä. Tämä tuskin tarkoittaa sitä, että opettajan toiminnalla ei todellisuudessa olisi vaikutusta oppilaiden motivaatioon. Oppilaiden mainitsemat käsitteet viittaavat kokonaisuudessaan paljolti omaan tekemiseen ja omiin kiinnostuksen kohteisiin, eikä käsitekartoissa ole paljonkaan mainintoja ulkopuolisten tekijöiden, kuten opettaja, vaikutuksesta motivaatioon.

Kuhmoisten opettajat eivät maininneet mitään suoritusmotivaatioon viittaavia käsitteitä. Käsitekarttojen perusteella ei voida siis suoraan todeta sitä, miten oppilaat opettajan mielestä saavuttavat kyvykkyyden tunteen – vertailemalla suorituksiaan muiden suorituksiin vai omaan kehitykseen. Tikan opettajat mainitsivat yhtä lailla niin oppilaiden keskinäisen vertailemisen kuin oppilaan henkilökohtaisen kehittymisenkin kyvykkyyden tunteen aiheuttajana.

Oppilaiden käsitekarttojen perusteella voidaan todeta, että motivaatio-käsite on kuudesluokkalaiselle melko vaikeaselkoinen. Käsitekarttojen sisältö on hyvin vaihteleva. Joissakin käsitekartoissa motivaatiota kuvataan hyvin tarkasti ja selkeästi, kun taas toisissa motivaatioon yhdistetään vain muutama yksittäinen käsite. Joillekin oppilaille motivaatio-käsitteen ymmärtäminen oli ilmeisesti liian vaikeata, koska käsitekartan käsitteet eivät liity suoranaisesti motivaatioon. Tyypillinen erimerkki tällai-

sesta on käsitekartta, jossa motivaation alakäsitteinä on pelkästään oppilaan harrastuksiin liittyviä asioita.

Motivaatioon liittyvistä ylimmän tason käsitteistä oppilaat mainitsevat *innostuksen*, *kiinnostuksen* ja *tavoitteen*. Alemman tason käsitteistä on mainittu esimerkiksi *onnistuminen*, *oppiminen* ja *osaaminen*. Useimmin mainitut käsitteet ovat *innostus* ja *kiinnostus*, joihin on liitetty usein jokin harrastus. Nämä tapaukset eivät paljasta kovinkaan syvällisesti sitä, miten oppilas ymmärtää motivaatio-käsitteen, mutta niistä ilmenee oppilaan kiinnostus itse tekemiseen. Samoin motivaatio-käsite jää melko pinnalliseksi niissä käsitekartoissa, joissa ylimmän tason käsitteisiin ei ole liitetty muita käsitteitä.

Käsitekartoista ilmenee, että osalle oppilaista motivaatio-käsite on melko selvä. Nämä oppilaat käyttävät käsitekartoissaan suoritusmotivaatioon liittyviä käsitteitä, kuten *kehittyminen*, *oppiminen* ja *voittaminen*, joiden avulla voi muodostaa selkeän käsityksen oppilaan motivaatiosta.

8.3 Tulosten yleistettävyys

Tutkimusjoukon pienuuden vuoksi tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä. Lisäksi se, että käsitekarttojen analysointiin sisältyi runsaasti subjektiivista tulkintaa, vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Tutkimuksen tuloksista löytyy kuitenkin selviä yhtymäkohtia teoriataustaan ja aiempiin liikuntamotivaatiotutkimuksiin. Erityisesti tulokset oppilaiden suoritusmotivaatiosta vastaavat melko hyvin aiempien tutkimusten tuloksia. Sen sijaan motivaation tukemiseen liittyviä tuloksia on vaikea verrata aiempiin tutkimuksiin. Ne kuvaavat vain tutkimuskoulujen tilannetta, eikä tutkimuksessa ole tarkoituskaan yleistää niitä laajemmin.

Tutkimus osoitti, että kuudennen luokan oppilailla on luontainen innostus liikuntaa kohtaan ja liikunta itsessään motivoi oppilaita. Oppilaat ovat pääosin hyvin motivoituneita toimintaan, jolloin opettajan tärkeäksi tehtäväksi nouseekin heikoimmin motivoituneiden oppilaiden motivaation tukeminen. Opettajan tulisi toiminnallaan pyrkiä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston vahvistamiseen, jolloin on suurempi todennäköisyys, että oppilas toimii tehtäväsitoutuneesti.

Tutkimus osoitti, että opettajan toiminnalla on suuri merkitys oppilaiden suoritustumotivaatioon. Minäsitoutuneiden oppilaiden ohjaaminen tehtäväsitoutuneeseen toimintaan olisi sisäisen motivaation kannalta tärkeitä. Kannustavalla ja yksilöllisellä ohjauksella sekä luomalla onnistumisen elämyksiä, edistetään oppilaan tehtäväsitoutuneisuuden kehittymistä. Kun oppilaan toiminta muuttuu tehtäväsitoutuneeksi, menestyminen ja muita parempi suoriutuminen ei ole enää tärkeää, vaan oppilas kokee itsensä kyvykkääksi ja kohtaa mielellään uusia haasteita.

8.4 Tutkimuksen kehittämideoita

Vastaavanlaisen tutkimuksen suorittamista helpottaisi jatkossa se, että tutkittavia ohjattaisiin käyttämään enemmän linkkisanoja käsitteiden välillä ja muutoinkin käsittekartan laatimista harjoiteltaisiin tarkemmin ennen tutkimuksen suorittamista. Ennen tämän tutkimuksen suorittamista oppilaat olivat harjoitelleet käsittekartan tekemistä, mutta siitä huolimatta osalla oppilaista tuntui olevan vaikeuksia käsittekartan laatimisessa hieman oudommasta aiheesta. Opettajat olisivat myös tarvinneet tarkempaa ohjausta tai harjoittelua käsittekartan laatimiseen ennen tutkimuksen suorittamista, sillä heidänkin käsittekarttansa olivat hyvin moniselitteisiä ja vaikeasti tulkittavia.

Tällaiseen tutkimukseen olisi varattava enemmän aikaa ja suoritettava esimerkiksi alustavia käsittekarttatutkimuksia tutkimuksen kohderyhmän parissa ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Näin varmistettaisiin tutkittavien riittävä taito ja kyvykyys käsittekartan laatimiseen. Tämän myötä tutkimuksen työmäärä lisääntyisi huomattavasti, mutta vastaavasti varsinaisen tutkimuksen analysointi ja tulkinta helpottuisi, kun tutkittavat hallitsisivat paremmin käsittekartan laatimiseen liittyvät perusasiat.

Käsittekarttakyselyn jälkeen tehtävillä haastatteluilla pystyttäisiin tarkentamaan tutkimuksen tuloksia ja luotettavuutta. Tutkittavien kanssa tehtävien haastattelujen avulla voitaisiin varmistaa, ovatko käsittekartan perusteella tehdyt tulkinnat tutkittavan käsityksistä oikeita ja korjata mahdollisia vääristymiä tutkittavien käsityksistä. Tällä tavoin tutkimuksen tulokset olisivat luotettavampia kuin pelkän käsittekartan käsitysten mukaan tehtyjen tulkintojen perusteella. Jokaisen tutkittavan henkilöko-

tainen haastattelu lisää tutkimuksen työmäärää merkittävästi, mutta jos tutkimuksen kohderyhmä on tarpeeksi pieni, niin silloin tällainen käytäntö olisi mahdollista toteuttaaakin.

LÄHTEET

- Ames, C. 1992a. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), 161 - 176.
- Ames, C. 1992b. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261 - 271.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260 - 267.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105 - 126.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 25 - 41.
- Duda, J. L. 1997. Motivaatioilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta ja tiede* 4, 4 - 7.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256 - 273.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2002. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, T. 2002a. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. *LIKES-Research Reports on Sport and Health* 131. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences.
- Jaakkola, T. 2002b. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.), 139 - 150.
- Jaakkola, T. 2002c. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja tiede* 3, 13 - 15.
- Kauppila, R. A. 2003. *Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

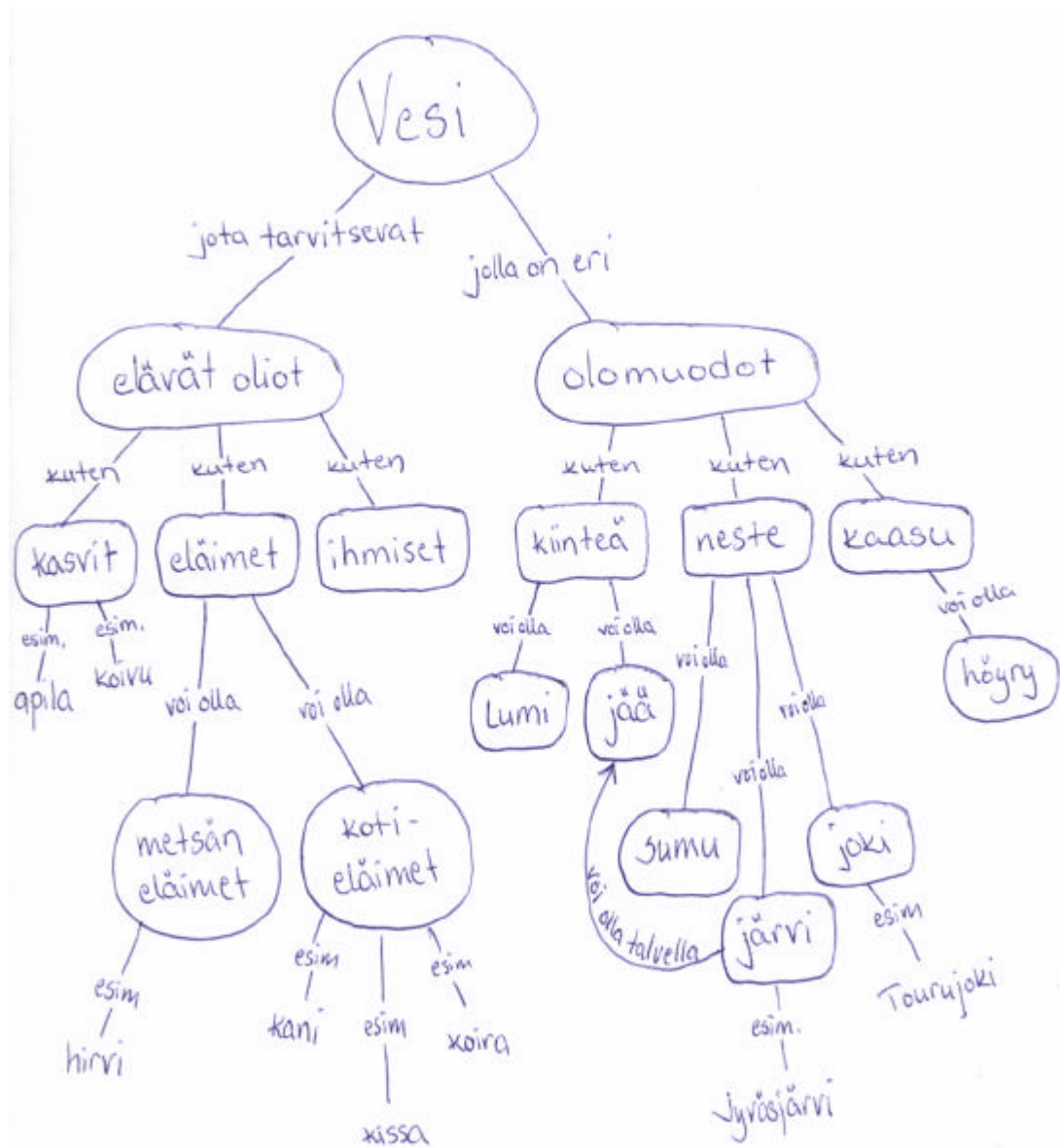
- Kavussanu, M. & Roberts G. C. 1996. Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 18, 264 - 280.
- Kokkonen, J. 2003. Changes in students' perceptions of task-involving 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.
- Kuitunen, H. 1993. Käsitekartta. TPO-koulutusohjelman oppimateriaali. Tavoitteena parempi oppiminen. Helsinki: FinEduca.
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71, 13 - 38.
- Lintunen, T. 1997. Liikkeelle, mutta miten? Liikunta, minäkäsitys ja tavoitesitoutuneisuus. *Liikunta ja tiede* 6, 15.
- Lintunen, T. 1999. Development of self-perception during the school years. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.), 115 - 134.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.), 81 - 88.
- Lintunen, T. 2002. Liikunta ihmisen elämänsä aikana. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.), 24 - 29.
- 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.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. Modernit oppimisympäristöt. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. *Tutkimus* 3/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Miettinen, M. (toim.) 2000. Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. *Tutkimuskatsaus*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Nicholls, J. G. 1978. The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult. *Child Development* 49, 800 - 814.
- Nicholls, J. G. 1984a. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91, 328 - 346.
- Nicholls, J. G. 1984b. Conceptions of ability and achievement motivation. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.) *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol. 1. New York: Academic Press, 39 - 73.
- Nicholls, J. G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Novak, J. D. 2002. *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsittekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. 1998. *Opi oppimaan*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Papaioannou, A. 1995. Motivation and goal perspectives in children's physical education. Teoksessa S. Biddle (toim.) *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 245 - 259.
- Papaioannou, A. & Goudas, M. 1999. Motivational climate of the physical education class. Teoksessa Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.), 51 - 68.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio*. Keuruu: Otava.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Roberts, G. C. (toim.) 1992. *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and consequence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), 3 - 30.
- Roberts, G. C. (toim.) 2001. *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), 1 - 51.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.

- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 40.
- Sarlin, E.-L. 1996. Liikunta. Lasten minäkokemusten tärkein vaikuttaja. Liikunta ja tiede 6, 14 - 18.
- Sarrazin, P. & Famose, J.-P. 1999. Children's goals and motivation in physical education. Teoksessa Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.), 27 - 50.
- Silvennoinen, M. 1981. 11 - 19 -vuotiaiden koululaisten liikuntaharrastukset, liikuntamotiivit ja näitä selittävät tekijät. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 31. Jyväskylä: Liikunnan ja Kansanterveyden Edistämisseuran Tutkimuslaitos.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.), 149 - 175.
- Telama, R., Naul, R., Nupponen, H., Rychtecky, A. & Vuolle, P. 2002. Physical fitness, sporting lifestyles and olympic ideals: Cross-cultural studies on youth sport in Europe. International Council of Sport Science and Physical Education 11.
- Telama, R., Silvennoinen, M., Laakso, L. & Kannas, L. 1989. Kouluikäisten lasten liikuntaharrastus. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 33 - 40.
- Telama, R., Silvennoinen, M. & Vuolle, P. 1986. Kouluikäisten liikuntakäyttäytyminen. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.), 53 - 66.
- Treasure, D. C. 1997. Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. Journal of Sport & Exercise Psychology 19, 278 - 290.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), 263 - 320.
- Vanden Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (toim.) 1999. Psychology for physical educators. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettinen (toim.), 23 - 46.

- Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. (toim.) 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Jyväskylä: Liikunnan ja Kansanterveyden Edistämissäätiön Tutkimuslaitos.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.
- Zimmer, R. 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: LK-KIRJAT.
- Åhlberg, M. 1990a. Kasvattajille sopivien tutkimusmenetelmien ja -instrumenttien teoreettiset perusteet, tutkiminen ja kehittäminen elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta: KST-projektin tutkimussuunnitelma. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 31.
- Åhlberg, M. 1990b. Käsitekarttatekniikka ja muut vastaavat graafiset tiedonesittämistekniikat opettajien ja oppilaitten työvälineinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 30.
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 59 - 68.

Liite 1: Esimerkki käsitekartasta



Liite 2: Käsitekarttaohje oppilaille

- ylimpänä käsitteenä on motivaatio/liikuntamotivaatio, jonka alle sijoitetaan siihen liittyvät käsitteet
- käsitteet yhdistetään toisiinsa linkkien (eli viivojen) avulla
- käsitteiden välille voidaan laittaa linkkisanoja
- laita käsitekarttaan kaikki käsitteet, mitkä mielestäsi liittyvät motivaatioon

Liite 3: Käsitekarttaohje opettajille

KÄSITEKARTTAKYSELY

Käsitekartan avulla pyritään kuvaamaan yksilön tietorakenteita tietyistä asioista. Käsitekartta auttaa jäsentämään ja kokoamaan ajatusten keskeisiä sisältöjä ja niiden välisiä yhteyksiä. Käsitekartan tehtävänä on osoittaa, että käsitteiden välillä on mielekkäitä suhteita. Käsitteiden väliset suhteet tulevat esille erilaisten väittämien avulla. Väittämät yhdistävät käsitteitä ja muodostavat näin linkin kahden tai useamman käsitteen välillä. Yksinkertaisimmillaan käsitekarttaan sisältyy vain kaksi käsitettä, jotka yhdessä linkkisanojen avulla muodostavat väittämän.

Käsiteltävästä aiheesta poimitaan oman ajattelun peruskäsitteitä ja luetteloidaan keskeisimmät käsitteet. Käsitteet järjestetään niiden keskeisyyden perusteella ja asetellaan kehystettynä paperille niin, että käsitteiden väliset suhteet tulevat mahdollisimman selviksi. Yleensä käsitekartta laaditaan siten, että ylhäällä ovat laaja-alaisimmat käsitteet ja suppea-alaisimmat käsitteet sijaitsevat kartan alaosassa. Käsitteiden verkostossa käsite on sitä keskeisempi, mitä enemmän on siihen liittyviä linkkejä. Nimettyjen nuolien avulla voidaan osoittaa, miten käsitteet liittyvät toisiinsa ja muodostavat linkkejä eli relaatioita kartan tekijän oman ajattelun perusteella.

Laadi käsitekartta motivaatiosta, jossa kuvailet:

- omaa motivaatiotasi (mistä se muodostuu, mitkä tekijät siihen vaikuttavat, jne.)
- kuudennen luokan oppilaiden liikuntamotivaatiota
- oppilaiden motivointia opetuksessasi

Yhteistyöstä kiittäen

Ari Anttila Juha Ruukonen