

AMMATILLISEN PERUSKOULUTUKSEN OPISKELIJOIDEN KOETTU  
FYYSINEN PÄTEVYYS, TAVOITEORIENTAATIO JA LIKUNTATUNTIEN  
MOTIVAATIOILMASTO SEKÄ HEIDÄN KÄSITYKSIÄÄN  
LIKUNNANOPETUKSEN SUKUPUOLITTUNEISUUDESTA  
Antti Vuolle

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2009  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Antti Vuolle. 2008. Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja liikuntatuntien motivaatioilmasto sekä heidän käsityksiään liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 103 s.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää pakolliseen liikuntaan osallistuvien ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden koettua fyysistä pätevyyttä sekä tavoiteorientaatiota ja liikuntatuntien motivaatioilmastoa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta. Tavoitteena oli vertailla tyttöjen ja poikien sekä homogeenisissä ja sekaryhmissä liikuntaa opiskelevien kokemuksia ja käsityksiä.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli pakolliseen liikuntaan lukuvuonna 2007–2008 osallistuneet Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston Haminan toimipisteen opiskelijat (n = 112). Tutkimukseen osallistuneista 46 oli naisia ja 66 miehiä. Tutkimus toteutettiin keväällä 2008 kyselytutkimuksena.

Koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Lintusen (1995) Perceived physical competence scale for children -mittarilla. Opiskelijoiden tavoiteorientaatiota tutkittiin puolestaan Robertsin, Treasuresin ja Balaguen (1998) Perception of success questionnaire (POSQ) -mittarin lasten versiolla, ja motivaatioilmastoa Soinin, Liukkosen ja Jaakkolan (2004) motivaatioilmastomittarilla. Liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuutta selvittävät osiot muodostettiin Bergin (2007) esittelemien teemojen pohjalta. Mittareiden luotettavuutta analysoitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen, Cronbachin alfa-kertoimen sekä varimax-rotatoidun faktorianalyysin avulla. Tuloksia analysoitiin korrelaatiokertoimen ja t-testin avulla.

Opiskelijat kokivat itsensä fyysisesti melko päteviksi. Pojat kokivat itsensä tyttöjä voimakkaammiksi ja taitavammiksi liikunnassa, mutta muutoin fyysisessä pätevyydessä ei sukupuolten välillä ollut eroja. Tutkimukseen osallistuneiden tavoiteorientaatio oli enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautunut. Tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatioissa ei ollut eroja, mutta homogeenisten ryhmien opiskelijat kokivat sekaryhmäläisiä voimakkaammin kilpailusuuntautuneisuutta. Liikuntatuntien motivaatioilmasto koettiin niin ikään enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi. Pojat ja homogeenisissa ryhmissä opiskelevat pitivät motivaatioilmastoa muita minäsuuntautuneempana.

Opiskelijat kokivat, että tytöt ja pojat pärjäävät yhtä hyvin eri lajeissa, eikä heitä pitäisi opettaa eri ryhmissä. Aktiivisuus ja positiivinen asenne nähtiin sekä tyttöjen että poikien kohdalla merkittävimpänä tekijänä liikuntatunnilla pärjäämisessä. Sekaryhmien tytöt painottivat erityisesti asenteen merkitystä tyttöjen pärjäämisessä. Kaikki tytöt taas korostivat aktiivisuutta ja pojat liikunnallisuutta poikien pärjäämisessä. Pojat kokivat habitukseen liittyvien ominaisuuksien olevan poikien liikuntatunnilla pärjäämisen esteenä. Huomattavaa on, että 68 % opiskelijoista haluaisi opiskella liikuntaa sekaryhmässä.

Avainsanat: ammatillinen peruskoulutus, pakollinen liikunta, koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto, sukupuoli, sekaryhmäopetus

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	LIKUNNANOPETUS AMMATILLISESSA PERUSKOULUTUKSESSA .....	7
3	LIKUNTAMOTIVAATIO .....	8
3.1	Itsemääräämisteoria .....	8
3.1.1	Itsemääräämisteorian näkemys motivaatiosta .....	9
3.1.2	Psykologiset tarpeet .....	12
3.2	Tavoiteorientaatioteoria .....	14
4	LIKUNTATUNNIN MOTIVAATIOILMASTO .....	17
5	PÄTEVYYDEN KOKEMUKSET LIKUNNASSA .....	22
6	LIKUNNANOPETUKSEN SUKUPUOLITTUNEISUUS .....	25
6.1	Opetussuunnitelmat ja sukupuoli .....	25
6.2	Piilo-opetussuunnitelma ja sukupuoli .....	26
7	TUTKIMUSONGELMAT .....	32
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	33
8.1	Tutkimuksen kohderyhmä .....	33
8.2	Tutkimusprosessi .....	34
8.3	Tutkimuksessa käytetyt mittarit .....	34
8.3.1	Koettu fyysinen pätevyys .....	34
8.3.2	Tavoiteorientaatio .....	35
8.3.3	Motivaatioilmasto .....	35
8.3.4	Opetuksen sukupuolittuneisuus .....	36
8.4	Tutkimusaineiston analyysimenetelmät .....	36
8.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	37
8.5.1	Koetun fyysisen pätevyden mittarin reliabiliteetti ja validiteetti .....	38
8.5.2	Tavoiteorientaatiomittarin validiteetti ja reliabiliteetti .....	39

8.5.3 Liikuntatuntien motivaatioilmaston mittarin validiteetti ja reliabiliteetti .....	41
9 TULOKSET .....	47
9.1 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat .....	47
9.2 Koettu fyysinen pätevyys.....	47
9.3 Tavoiteorientaatio .....	49
9.3.1 Tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatio .....	49
9.3.2 Liikuntaryhmän yhteys tavoiteorientaatioon.....	50
9.3.3 Sukupuolen ja ryhmän yhteys tavoiteorientaatioon .....	51
9.4 Motivaatioilmasto .....	53
9.4.1 Tyttöjen ja poikien kokema liikuntatuntien motivaatioilmasto .....	53
9.4.2 Ryhmäjaon yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon.....	54
9.4.3 Sukupuolen ja ryhmän yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon.....	55
9.5 Tyttöjen ja poikien käsitykset vastakkaisen sukupuolen toiminnasta liikuntatunneilla .....	56
9.6 Opiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälaiset tytöt ja pojat pärjäävät liikuntatunneilla .....	63
9.7 Opiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälaiset tytöt ja pojat eivät pärjää liikuntatunneilla .....	67
9.8 Opiskelijoiden ryhmäjakotoiveet jaoteltuina ryhmien ja sukupuolen mukaan	71
10 POHDINTA .....	77
10.1 Tutkimuksen toteutuksen arviointia.....	77
10.2 Tulosten tarkastelua .....	79
10.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia.....	84
11 LÄHTEET .....	86
12 LIITTEET .....	93

## 1 JOHDANTO

Ammatillisen koulutuksen suosio on viime vuosina lisääntynyt tasaisesti. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2006 peruskoulun päättäneistä 40,1 % jatkoi opiskeluaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, mikä on neljä prosenttiyksikköä enemmän kuin viisi vuotta aiemmin. (Peruskoulun 9. luokan päättäneiden ja ylioppilaiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2001–2006.) Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti on sen sijaan saatu lievään laskuun. Tilastokeskuksen mukaan lukuvuonna 2005–2006 opintonsa keskeytti kokonaan 9,4 % opiskelijoista (Tutkintoon johtavassa koulutuksessa keskeyttäminen koulutussektoreittain lukuvuonna 2005/2006).

Vaikka opintojen keskeyttämisprosentti on saatu laskuun 2000-luvun alusta, ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden suhteellinen osuus on kuitenkin suuri muihin koulutussektoreihin verrattuna (Tutkintoon johtavassa koulutuksessa keskeyttäminen koulutussektoreittain lukuvuonna 2005/2006). Ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoilla onkin paljon motivaatioon liittyviä ongelmia (Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma 2007).

Etelä-Kymenlaakson ammattiopistossa liikunta on yksi suosituimmista valinnaisaineista. Opiskelijat vaikuttavat olevan motivoituneita liikkumaan, ja joillekin opiskelijoille liikunta näyttää olevan kokonaisopiskelumotivaatiota lisäävä oppiaine. Tutkielmani aihe syntyikin omaan työhöni liittyvistä kysymyksistä: kuinka voin itse parantaa opiskelijoiden liikuntamotivaatiota ja liikuntatunnin motivaatioilmastoa, jotta opiskelijoiden yleinen opiskelumotivaatio paranisi?

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden tavoiteorientaatioita, koettua motivaatioilmastoa sekä koettua fyysistä pätevyyttä. Lisäksi pohdin tutkielmassani liikunnanopetusta sukupuolittuneisuuden näkökulmasta, sillä usein ammatillisen koulutuksen liikuntatunnit järjestetään opintolinjan mukaisissa sekaryhmissä.

Ammatillisen toisen asteen liikuntaopintoja on tutkittu aiemmin melko vähän. Tutkimukseni voi siis omalta osaltaan lisätä tietoa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden liikuntaa koskevista käsityksistä ja auttaa ymmärtämään opiskelijoiden toimintaa. Tut-

kimukseni myötä liikunnanopettajat voivat myös paremmin ymmärtää ryhmän sukupuolijakauman ja liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuuden merkitystä opiskelijan liikuntamotivaation ja pätevyyskäsitteiden kannalta.

Tutkielmani aluksi tarkastelen lyhyesti liikunnanopetusta ammatillisessa peruskoulutuksessa. Pakollisen liikunnan määrä ammatillisella toisella asteella on 1980-luvun tuntimääriin verrattuna hyvin vähäinen. Pakollista liikuntaa järjestetään ainoastaan yksi opintoviikko. Valinnaisaineeksi liikuntaa voi ammatillisessa peruskoulutuksessa valita 0–4 opintoviikkoa. (Valtioneuvoston asetus, Vn A 616/2001, 2 §.)

Liikuntamotivaatiota tarkastelen erityisesti tutkimukseni taustalla olevien itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian näkökulmista. Decin ja Ryanin laatiman itsemääräämisteorian mukaan koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ovat psykologisia perustarpeita, joita ihminen pyrkii tyydyttämään. Nämä tekijät myös ohjaavat sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 227–268.)

Tavoiteorientaatioteoriassa puolestaan tarkastellaan motivaatiota yksilön pätevyyskäsitteiden kautta. Tehtäväorientoitunut henkilö ei vertaa itseään muihin, vaan haluaa kehittää itseään ja yrittää parastaan. Minäorientoituneet ihmiset näkevät puolestaan kyvykkyyden toisten voittamisena mahdollisimman pienin ponnistuksin. (esim. Nicholls 1984.) Ihmisen tavoiteorientaatio ei ole pysyvä, vaan se voi muuttua tilanteesta toiseen (Duda 2001; Roberts 2001). Tutkimuksissa onkin todettu, että ympäristön motivaatioilmasto voi vaikuttaa yksilön tavoiteorientaatioon (Roberts 2001; Treasure 2001). Tarkastelenkin liikuntatunnin motivaatioilmastoa tutkielmani neljännessä luvussa, minkä jälkeen esittelen tutkimuksia, jotka käsittelevät liikuntaan liittyviä pätevyiden kokemuksia.

Liikunnan opetussuunnitelman perusteet ovat sukupuolineutraaleja, sillä niissä ei mainita erikseen tyttöjä ja poikia. Kuitenkin opetuksen taustalla vaikuttava piilopetussuunnitelma johtaa usein siihen, että tyttöjä ja poikia kohdellaan eri tavoin. Usein koulun liikuntatunneilla tytöt ja pojat nähdäänkin erilaisina ja vastakkaisinakin osapuolina. Tästä ilmiöstä Thorne (1993) käyttää nimitystä rajatyö. Liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuutta käsittelemme tutkielmani kuudennessa luvussa.

## 2 LIKUNNANOPETUS AMMATILISESSA PERUSKOULUTUKSESSA

Ammatillisen toisen asteen peruskoulutuksen opiskelijoilla on pakollista liikuntaa yksi opintoviikko, ja liikuntaa on mahdollista valita valinnaisaineeksi 0–4 opintoviikkoa (Valtioneuvoston asetus, Vn A 616/2001, 2 §). Etelä-Kymenlaakson ammattiopistossa yhden opintoviikon kontaktiopetustuntien määrä on 28 tuntia. Pakollinen liikunta järjestetään yleensä ensimmäisenä opiskeluvuotena.

Ammatillisessa koulutuksessa liikunnan opetusryhmät muodostuvat yleensä opintolinjoittain. Jos siis luokalla on sekä poikia että tyttöjä, myös liikunnanopetus järjestetään sekaryhmissä. (ks. esim. Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö 1988: 17.) Ennen opiskelujen aloittamista 18 vuotta täyttäneille ja aikaisemmin toisen asteen pakollisen liikunnan suorittaneille opiskelijoille liikunnan opiskelu on vapaaehtoista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 12 §). Opintolinjoittain muodostuvat liikuntaryhmät eivät useinkaan ole sukupuolijakaumaltaan tasaisia, vaan on olemassa opintolinjoja, joissa saattaa olla pelkästään yksi tyttö tai yksi poika. Tämä luo oman haasteensa liikunnanopetukselle.

Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston liikunnan opetussuunnitelman (2007) sisältö on yhtenevä kaikilla opintolinjoilla. Erilaiseksi käytännön opetuksen eri ryhmillä tekee se, että opinnot suoritetaan yleensä yhden–kahden opintojakson aikana. Esimerkiksi jos pakollinen liikunta sijoittuu kolmanteen jaksoon, on mahdotonta järjestää pesäpalloa tammikuun lopulla liikuntatunnin aiheeksi.

### 3 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Motivaatio-termin määrittely on vaikeaa. On laskettu, että motivaatiota koskevia teorioita on yli 30, ja siten määritelmiä on lähes yhtä monta kuin teorioitakin. Liikunnan ja urheilun alueella motivaatio on usein yhdistetty siihen, kuinka valmentaja tai opettaja innostaa urheilijoita toimimaan. Positiivinen voittajan asenne sekä itseluottamus on taas nähty motivaation osoittajina. Käsite ei kuitenkaan ole näin kapea. Todelliset motivaatioteoriat ottavat huomioon kaikki suorituskäyttäytymisen alueet: sen heräämisen, suuntaamisen ja säätelyn. (Roberts 2001.)

Eri motivaatioteoriat sijoittuvat jatkumolle, jonka ääripäinä ovat mekanistiset ja kognitiiviset teoriat. Mekanististen teorioiden mukaan ihminen on passiivinen, ja häntä ohjaavat psykologiset ärsykkeet. Kognitiivisten teorioiden mukaan taas ihminen ohjaa itse toimintaansa omien tulkintojensa mukaan. (Roberts 2001.)

Nykyiset motivaatioteoriat painottuvat jatkumon kognitiiviseen ulottuvuuteen. Sosiaalis-kognitiivinen lähtökohta painottaa kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden merkitystä käyttäytymisen suuntaamisessa ja ylläpidossa sekä oppimiseen sitoutumisessa. Motivaatio nähdään sosiaalis-kognitiivisena prosessina, jossa yksilö arvioi sekä suoritustilanteen merkitystä että omaa pätevyyttään kyseisessä tilanteessa. Arvioinnin perusteella yksilö lisää tai vähentää ponnistelujaan. Päätöksentekoon ja käyttäytymisen suunnitteluun vaikuttavat siis sekä tilanne että yksilön motivaation perusta. (Roberts 2001; Treasure 2001.)

Liikunta- ja urheilumotivaation tutkimusta on alkanut hallita kaksi teoriaa: itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteoria (Roberts 2001). Nämä sosiaalis-kognitiiviset teoriat toimivat oman tutkimukseni viitekehyksenä.

#### 3.1 Itsemääräämisteoria

Decin ja Ryanin luoma itsemääräämisteoria muodostaa kehyksen, jossa yhdistyvät sekä organistisille teorioille perustuvat näkemykset että esimerkiksi kognitiivisten teorioiden ainekset. Organistisen näkemyksen tavoin itsemääräämisteoriassa ihminen nähdään aktiivisena, haasteita etsivänä ja kasvamaan pyrkivänä yksilönä. Teorian mukaan ihminen



pyrkii integroitumaan sekä sisäisesti että sosiaalisesti: ihminen nähdään niin itseään säätelevänä ja sisäistä eheyttä etsivänä kuin muiden joukkoon sosiaalistuvana yksilönä. (Ryan & Deci 2002.)

Koska teoria ei ole yksinomaan organistinen, siinä otetaan huomioon myös ihmisen sosiaalinen ympäristö. Teorian mukaan yksilön ympäristössä on sekä sisäistä integraatiota tukevia että sitä estäviä tekijöitä. Ympäristötekijät voivat siis niin edistää kuin häiritäkin yksilön toimintaa ja persoonallisuuden kehitystä. (Ryan & Deci 2002.)

Itsemääräämisteoria muodostuu neljästä miniteoriasta, joissa jokaisessa yhdistyvät organistiset ja dialektiset perusolettamat. Ensimmäinen miniteoria, kognitiivinen arviointiteoria (Cognitive evaluation theory), laadittiin kuvaamaan sosiaalisten kontekstien vaikutusta ihmisen sisäiseen motivaatioon. Organistinen integraatioteoria (Organismic integration theory) taas liittyy arvojen ja määräysten sisäistämiseen ja integraatioon. Teoria luotiin selittämään ulkoisen motivaation kehittymistä ja dynamiikkaa. Kolmas miniteoria, kausaliteettiorientaatioteoria (Causality orientations theory), luotiin kuvaamaan sosiaaliseen ympäristöön orientoitumisen yksilöllisiä eroja. Perustarveteoria (Basic needs theory) puolestaan taas muodostettiin selittämään motivaation ja tavoitteiden suhdetta terveyteen ja hyvinvointiin. (Ryan & Deci 2002.)

### 3.1.1 Itsemääräämisteorian näkemys motivaatiosta

Motivaation tutkimuksessa tulisi huomioida sen kolme ulottuvuutta: sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä amotivaatio. Näiden ulottuvuuksien erottaminen on tärkeää ensinnäkin sen vuoksi, että niiden avulla voidaan selittää hyvin paljon ihmisen käyttäytymistä. Toisaalta kolmen ulottuvuuden erottamista tukee se, että jokaisella niistä on hyvin erilaisia seurauksia ihmisen käyttäytymisessä. (Vallerand & Ratelle 2002.)

Amotivaatiolla tarkoitetaan tavoitteellisuuden puutetta ja siitä syntyvää motivoitumattomuutta. Amotivoituneet ihmiset eivät näe yhteyttä käyttäytymisensä ja lopputuloksen välillä, joten he eivät tavoittele tuloksia lainkaan. Heillä ei siis ole sisäisiä eikä ulkoisia tavoitteita eikä siten myöskään sisäistä tai ulkoista motivaatiota. Amotivoituneet ihmiset kokevat, että heidän käyttäytymisensä vaikuttavat ulkopuoliset voimat. He kokevat epäpätevyiden tunteita, ja yleensäkin heidän tunnekokemuksensa ovat negatiivisia.

(Deci & Ryan 2000, 237; Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002.) Ammatillisen toisen asteen liikunnassa amotivaatio ilmenee esimerkiksi niillä opiskelijoilla, jotka jättävät liikuntakurssin kesken, koska eivät koe sitä millään tavalla merkitykselliseksi.

Ulkoisesti motivoituneet ihmiset sen sijaan näkevät toiminnan keinona saavuttaa jotakin. He tavoittelevat toiminnasta seuraavaa hyötyä; yleensä toiminnan tavoitteena on saavuttaa sosiaalisia tai materiaalisia palkintoja. Ulkoinen motivaatio aiheuttaa usein paineen ja jännittyneisyyden tunteita. (Vallerand 2001.) Ulkoinen motivaatio voidaan jakaa neljään tyyppiin: ulkoisesti säädeltyyn, pakotetusti säädeltyyn, tunnistetusti säädeltyyn ja integroituneesti säädeltyyn motivaatioon. Nämä motivaatiotyypit on määritelty sen mukaan, minkälainen on toiminnan itsemääräämisen aste. (Deci & Ryan 2000, 236; Vallerand & Ratelle 2002.)

Ulkoisesti säädellyllä motivaatiolla tarkoitetaan ulkoista motivaatiota sellaisena kuin se yleensä kirjallisuudessa esitetään. Käyttäytymistä siis säätelevät ulkoiset palkinnot ja rajoitukset. Ulkoisesti säädellyn motivaation itsemääräämisen aste on hyvin pieni. Pakotetusti säädellyllä motivaatiolla tarkoitetaan motivaatiota, jossa ihminen alkaa ymmärtää käyttäytymisensä syitä. Kuitenkaan käyttäytyminen ei ole itse määrättyä, koska ihminen korvaa ulkoisen kontrollin esimerkiksi itse luomillaan ahdistuneisuuden ja syyllisyyden tunteilla. Käyttäytymisen säätely ei siis ole tullut todelliseksi osaksi motivaation, kognitioiden ja tunteiden kokonaisuutta. Tunnistetusti säädellysti motivoitunut ihminen kokee käyttäytymisen itselleen arvokkaaksi ja tärkeäksi, mutta itse toiminta ei tuota hänelle mielihyvää. Toiminta on siis sisäistetympää kuin pakotetusti säädelty käyttäytyminen, mutta edelleen toiminta on välineellistä. Integroituneesti säädellyssä käyttäytymisessä toiminta nähdään jo olennaisena osana omaa itseä, joten se on jo hyvin lähellä sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 236; Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002.)

Ammatillisen peruskoulutuksen liikunnassa ulkoisesti säädelty motivaatio voisi ilmetä tilanteessa, jossa opiskelija osallistuu liikuntatunneille vain saadakseen kurssista arvosanan. Pakotetusti säädelty käyttäytyminen taas voisi näkyä tilanteessa, jossa opiskelija haluaisi jäädä oppitunnilta pois, mutta osallistuu kuitenkin opetukseen, koska ei halua tuntea syyllisyyttä. Tunnistetusti säädellysti voisi toimia opiskelija, joka osallistuu liikuntatunneille vain, koska haluaa kehittää salibandytaitojaan. Integroidusti säädelty

motivaatio voisi taas tulla ilmi tilanteessa, jossa opiskelija jättäytyy opiskelijoiden iltariennosta pois pystyäkseen toimimaan seuraavan aamun liikuntatunnilla tehokkaasti.

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan yleensä sitä, että ihminen toimii toiminnan itsensä tai sen tuottaman nautinnon vuoksi. Sisäisessä motivaatiossa toiminnan tarkoitus on siis itse toiminnassa. Sisäisesti motivoitunut ihminen kokee positiivisia tunteita, kuten nautintoa, vapautta ja rentoutuneisuutta ja kokee juuri nämä hyvinolon tunteet palkintona. Hän on keskittynyt tehtävään ja tuntee vain vähän paineita. (Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002.)

Sisäinen motivaatio voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: tietämisen, saavuttamisen sekä tunteiden kokemisen motivaatioon. Ihminen voi siis motivoitua siitä, että hän kokee mielihyvää oppiessaan, tutkiessaan ja yrittäessään ymmärtää uusia asioita. Toisaalta ihminen voi motivoitua yrittäessään luoda jotakin uutta, pyrkiessään saamaan jonkin tehtävän valmiiksi tai ylittäessään itsensä. Sisäistä motivaatiota voivat myös luoda tehtävät, joissa ihminen kokee voimakkaita tunne-elämyksiä. (Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002.) Ammatillisen toisen asteen liikunnassa sisäisen motivaation tyypeistä esiintyy varmaankin eniten tietämisen ja saavuttamisen motivaatiota.

Itsemäärääminen muodostaa siis jatkumon, jossa yhdistyvät motivaation ja säätelyn tyypit sekä käsitykset toiminnan aiheuttajasta. Tämä jatkumo esitellään taulukossa 1.

Talukko 1. Itsemääräämistä kuvaava jatkumo (Deci & Ryan 2000, 237)

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

### 3.1.2 Psykologiset tarpeet

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen motivaatioon vaikuttavat sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät. Olennaisen osan teoriaa muodostavat ihmisen psykologiset tarpeet ja niiden täytyminen. Ensinnäkin ihminen haluaa säädellä itse omaa toimintaansa ja välttää ulkopuolista kontrollia. Toisaalta ihminen tahtoo saada sopivia haasteita ja kokea olevansa pätevä toiminnassaan. Lisäksi hän haluaa kokea turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita. Teorian mukaan siis koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ovat perustarpeita, joita ihminen pyrkii tyydyttämään. Nämä tekijät myös ohjaavat motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 227–268; Ryan & Deci 2002.)

Autonomian, pätevyden ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin johtavat tilanteelliset tekijät lisäävät osallistujien sisäistä motivaatiota ja toimintaan sitoutumista. Vastaavasti pätevyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteita heikentävillä tekijöillä on negatiivinen vaikutus sisäiseen motivaatioon. Lisäksi sisäinen eheys ja hyvinvointi voivat vähentää. Tämä voi johtaa paitsi ulkoisten motivaatiotekijöiden vahvistumiseen myös amotivaatioon. (Deci & Ryan 2000, 233–235; Ryan & Deci 2002.) Seuraavassa tarkastelen lähemmin itsemääräämisteoriaan liittyviä perustarpeita.

*Autonomia.* Itsemääräämisteoriassa autonomialla tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee olevansa oman toimintansa lähde: autonominen toiminta on itse valittua. Mitä autonomisempaa toiminta on, sitä paremmin ihminen on sen sisäistänyt ja sitä paremmin hän kantaa siitä vastuuta. (Deci & Ryan 1987; Ryan & Deci 2002.)

Autonomisesti toimiessaan ihminen kokee itsensä aloitteelliseksi. Hän valitsee omat tavoitteensa ja sen, kuinka hän pääsee niihin. Autonomisuus lisää toiminnan joustavuutta ja vähentää toiminnan aiheuttamaa paineen tunnetta. Kun ihminen toimii autonomisesti, hän kokee käyttäytymisensä itsensä ilmaisuna, vaikka toimintaan vaikuttaisi myös ulkopuolisia tekijöitä. (Deci & Ryan 1987; Ryan & Deci 2002.)

Jos ihmiselle annetaan ulkoisia palkkioita toiminnoista, joita kohtaan hän kokee sisäistä motivaatiota, hän saattaa alkaa tuntea ulkoista kontrollia. Tällöin hän voi kokea myös toiminnan vaikuttimien olevan ulkoisia, jolloin hän voi osoittaa tehtävää kohtaan yhä vähemmän sisäistä motivaatiota. Ulkoiset palkkiot ja uhat siis vähentävät koettua au-

tonomiaa ja siten johtavat sisäisen motivaation, luovuuden ja ongelmanratkaisukyvyyn heikkenemiseen. (Deci & Ryan 2000, 234.)

*Pätevyys.* Itsemääräämisteorian näkemys pätevydestä perustuu Whiten 1950-luvulla muodostamaan ajatukseen, jonka mukaan yksilöillä on synnynnäinen tarve vaikuttaa ympäristöönsä ja hallita sitä (Elliot, McGregor & Thrash 2002). Pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että yksilö kokee onnistuvansa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja pystyvänsä käyttämään ja osoittamaan omia kykyjään. Pätevyyden tarve ohjaa ihmisen etsimään omien kykyjensä mukaisia haasteita. Pätevyydellä ei siis tarkoiteta jotakin saavutettua taitoa, vaan pikemminkin luottamusta omiin kykyihin. (Ryan & Deci 2002.) Pätevyyden tarve vaihtelee ihmisen elämän eri vaiheissa ja se voi olla erilainen eri ihmisillä. Pätevyyden kokemisen tarve ja tarpeen voimakkuus muuttuu ihmisen kypsymisen ja elämäkokemusten myötä. (Elliot ym. 2002.)

*Yhteenkuuluvuuden tunne.* Vaikka autonomialla ja koetulla pätevyydellä näyttää olevan voimakkain vaikutus sisäiseen motivaatioon, on todettu, että yhteenkuuluvuuden tunteella on suuri rooli sisäisen motivaation ylläpitämisessä (Deci & Ryan 2000, 235). Yhteenkuuluvuudella puolestaan viitataan paitsi ihmisten väliseen yhteenkuuluvaisuuden tunteeseen myös siihen, että ihminen kokee olevansa osa yhteisöään. Yhteenkuuluvuuden tarve liittyy integratiivisuuden yhteisölliseen puoleen: ihminen haluaa olla yhteydessä muihin ihmisiin ja hän haluaa olla muiden hyväksymä. Yhteenkuuluvuuden tarve ei siis liity muodollisiin statuksiin tai saavutuksiin, vaan se liittyy turvallisen kanssakäymisen ja yhteyden tavoitteluun. (Ryan & Deci 2002.)

Vaikka itsemääräämisteorian mukaan turvallinen, yhteenkuuluvuuden tunnetta korostava ympäristö vahvistaa sisäistä motivaatiota, on tilanteita, joissa ihminen toimii voimakkaasti motivoituneena erillään muista. Yhteenkuuluvuuden tunne ei siis ole sisäisen motivaation olennaisin tekijä, vaan se toimii motivaatiota tukevana tarpeena. (Deci & Ryan 2000, 235.)

### 3.2 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteorian mukaan ihminen on tavoitteellinen, järkevästi toimiva olento, jonka käsityksiä, päätöksentekoa ja suoritustilanteen käyttäytymistä tavoitteet säätelevät. Suoritusmotivaatio perustuu tavoitteen saavuttamiseen ja onnistumisen syihin liittyviin käsityksiin. Teorian mukaan käyttäytymisen erot eivät siis suoraan osoita motivaation tasoa, vaan ne ilmaisevat tavoitteisiin liittyvien käsitysten eroja. (Roberts 2001.)

Tavoiteorientaatioteoria pitää pätevyyden osoittamista yksilön toiminnan käynnistävänä voimana. Nicholls erottaa suoritustilanteissa kaksi pätevyyskäsitystä: eriytyneen ja eriytymättömän pätevyyden. Eriytymättömälle pätevyyskäsitykselle on ominaista se, että ihminen ei erota onnea, tehtävän vaikeutta ja omaa ponnistelua kyvykkyydestä. Eriytyneelle pätevyyskäsitykselle on taas tyypillistä se, että nämä asiat erotetaan toisistaan ja että kyvykkyys nähdään toisten voittamisena. (Nicholls 1984, 1992.)

Nichollsin mukaan lapsen pätevyyskäsitys on luontaisesti eriytymätön. Lapsi ajattelee, että kyvykkyys tarkoittaa oppimista ja parantuneita suorituksia – hän siis kokee pätevyyttä kehittyessään taidoissaan. Noin kahdentoista ikäisenä lapsi pystyy erottamaan onnen, tehtävän vaikeusasteen ja yritteliäisyyden kyvykkyydestä, jolloin eriytynyt näkökulma tulee mahdolliseksi. Eriytynyt pätevyyskäsitys näkyy esimerkiksi siinä, että oma kyvykkyys määritellään suhteessa muiden suorituksiin. Jonkin taidon hallinta voi tuottaa pätevyydenkokemuksen, mutta jos joku muu saavuttaa saman asian hallinnan vähemmän ponnistuksin, voi pätevyydenkokemus laskea. (Nicholls 1984, 1992.) Varhaisnuoruudessa saavutettu kyky eriytyneeseen pätevyyskäsitykseen ei kuitenkaan johda siihen, että kaikki ihmiset nojaisivat yksinomaan siihen. Sen sijaan yksilöillä on mahdollisuus toimia eri pätevyyskäsitysten mukaisesti eri tilanteissa. (Nicholls 1984.)

Käytöstä, johon liittyy eriytymätön pätevyyskäsitys, kutsutaan tehtäväsuuntautuneeksi. Tehtäväsuuntautuneesti käyttäytyvä ihminen haluaa yrittää parhaansa, kehittää taitojaan ja oppimistaan sekä osoittaa ponnistelevansa asioiden eteen. Ponnistelun nähdään johtavan oppimiseen ja oppimisen kyvykkyyteen. Tehtäväorientoitunut ihminen kokee onnistuvansa saavuttaessaan asian hallinnan. Hän ei siis halua osoittaa normatiivista pätevyyttä ja verrata itseään muihin, vaan arvioi vain omaa kehittymistään. (Nicholls 1984, 1992; Duda 2001; Roberts 2001.)

Tehtäväsuuntautuneesti käyttäytyvä ihminen on toiminnassaan joustava. Hän yleensä valitsee haastavia tehtäviä, on kiinnostunut niistä ja tekee niissä kaikkensa. Jos tehtäväsuuntautunut yksilö kokee epäonnistumisia, hän todennäköisesti jatkaa yrittämistä. (Nicholls 1984; Roberts 2001.)

Eriytyneen pätevyyskäsitteksen leimaamaa käytöstä kutsutaan minäsuuntautuneeksi. Minäsuuntautuneesti toimiva ihminen on keskittynyt oman pätevyytensä riittävyteen. Hän haluaa voittaa toiset ja vertaa suorituksiaan toisten suorituksiin. Päinvastoin kuin tehtäväorientoitunut ihminen, minäsuuntautunut yksilö haluaa osoittaa normatiivista pätevyyttä. Minäorientoitunut näkee olevansa sitä kyvykkäämpi mitä pienemmin ponnistuksin hän voittaa muut. Hän kokeekin onnistuvansa etenkin silloin, kun hänen ei ole tarvinnut ponnistella toisten tavoin ylittääkseen näiden suoritukset. (Nicholls 1984, 1992; Duda 2001; Roberts 2001.)

Minäorientoituneesti toimiva ihminen määrittelee tehtävän vaikeuden suhteessa siihen, kuinka muut ovat tehtävän suorittaneet. Jos muut pystyvät tekemään tehtävän, minäorientoitunut näkee sen helppona. Jos taas monet muut epäonnistuvat suorituksessa, tehtävä nähdään vaikeana. Minäsuuntautuneesti käyttäytyvä ihminen on todennäköisesti motivoitunut yrittämään ja osoittamaan pätevyytensä melko haastavissakin tehtävissä, jos hänen koettu pätevyytensä on korkea. Jos koettu pätevyys on taas matala, minäsuuntautuneesti käyttäytyvä ihminen voi alkaa vältellä haasteita ja luovuttaa. Minäorientaatio ei siis ole itsessään ”huono”, vaan yhdistyneenä koetun pätevyyden heikkouteen se voi aiheuttaa motivaatioon liittyviä ongelmia. (Nicholls 1984; Biddle 2001; Roberts 2001.) Myös Lintunen (1997) toteaa, että kilpailuorientoituneisuus edistää ihmisen liikunnan jatkamisen motivaatiota niin kauan kuin hän on varma kyvyistään. Jos kilpailuorientoituneisuus yhdistyy alhaiseen pätevyyskokemukseen, näyttää motivaatio laskevan.

Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuutta ei tule nähdä ihmisen piirteinä vaan skeemoina, jotka voivat vaihtua tilanteen mukaan. Ihmisellä ei siis ole vain yhtä pätevyyskäsitteistä eikä hän siten ole yksinomaan tehtävä- tai minäsuuntautunut, vaan hänen orientaationsa vaihtelee. Yksilö voi toimia yhdessä tilanteessa tehtäväsuuntautuneesti, kun taas toisessa tilanteessa hän voi olla minäorientoitunut. Toisaalta ihminen voi samanaikaisesti olla eriasteisesti sekä tehtävä- että minäsuuntautunut. Jonkinasteista pysyvyyttä orientaati-

oissa kuitenkin on, joten tehtävä- tai minäorientaatio viittaa ihmisen taipumukseen toimia tietyssä tehtävässä tietyllä tavalla. (Duda 2001; Roberts 2001.)

Tavoiteorientaatioteorian sosiaalinen perspektiivi tulee ilmi käsityksessä, jonka mukaan yksilölliset erot suuntautuneisuudessa voivat johtua paitsi yksilön aiemmista kokemuksista myös tehtävä- tai minäsuuntautuneeseen ympäristöön sosiaalistumisesta. Tutkimuksissa onkin todettu, että ympäristön motivaatioilmasto vaikuttaa osaltaan siihen, minkälainen orientaatio ihmisellä erilaisissa tilanteissa on. (Roberts 2001; Treasure 2001.)



#### 4 LIIKUNTATUNNIN MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan ryhmän koettua psykologista ilmapiiriä, johon vaikuttaa sekä opettajan että opiskelijoiden toiminta. Motivaatioilmasto on yleisesti jaettu tavoiteorientaatioiden tavoin tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen ilmastoon. (Roberts 1992; Biddle 2001.)

Tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle on tyypillistä työnteon ja yhteistyön arvostus. Ryhmän jäsenet nähdään ryhmän kannalta yhtä tärkeinä heidän taitotasostaan riippumatta. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas korostetaan kilpailua ja virheiden välttämistä. Ryhmän jäseniä huomioidaan heidän kykyjensä mukaan, joten jäsenet eivät saa huomiota tasapuolisesti. (Duda 1997, 6.)

Monissa tutkimuksissa on todettu, että liikuntaryhmän motivaatioilmasto vaikuttaa osallistujien henkilökohtaiseen motivaatioon ja viihtyvyyteen. Kun liikuntaryhmässä on tehtäväorientoitunut ilmapiiri, opiskelijoilla on korkeampi sisäinen motivaatio. He ovat tyytyväisempiä ja myönteisemmin asennoituneita ja heillä on parempi käsitys omasta pätevyydestään. (Ames 1992; Duda 1997, 6; Biddle 2001; Treasure 2001.)

Motivaatioilmasto vaikuttaa myös yksilölliseen tavoiteorientaatioon. Minäorientoitunut motivaatioilmasto ohjaa tehtäväorientoitunutta opiskelijaa toimimaan minäsuuntautuneesti. Tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto puolestaan ohjaa minäsuuntautunutta opiskelijaa toimimaan tehtäväorientoituneesti. (Biddle 2001.)

Motivaatioilmaston ja tavoiteorientaation välinen yhteys voidaan nähdä monella tavalla. Joidenkin tutkimusten mukaan juuri motivaatioilmasto on merkittävin tekijä yksilön motivaation ymmärtämisessä, kun taas tavoiteorientaatioteorian mukaan yksilölliset orientaatiotaipumukset ja käsitykset motivaatioilmastosta vaikuttavat yhdessä ihmisen käyttäytymiseen. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että liikuntatuntien motivaatioilmastolla on yksilöllisiä tavoitteita merkittävämpi osuus oppilaiden motivoituneisuuden määrittelyssä. (Ames 1992; Biddle 2001; Treasure 2001.)

Vaikuttaa siis siltä, että opiskelijoiden liikuntamotivaation parantamiseksi on helpompaa muuttaa liikuntatunnin motivaatioilmastoa kuin kunkin opiskelijan henkilökohtaista

tavoiteorientaatiota. Tunnetuin motivaatiointerventiomalli lienee Epsteinin luoma TARGET-malli, jossa kiinnitetään huomiota tehtäviin (Task), opettajan auktoriteettiin (Authority), opiskelijoiden saamaan palautteeseen (Recognition), opiskelijoiden ryhmittelyyn (Grouping) ja arvioimiseen (Evaluation) sekä oppitunnin ajankäyttöön (Timing). (Epstein 1987; Biddle 2001.)

TARGET-mallin tehtävä-osa-alue koskee opittavia asioita ja oppilaille annettavia tehtäviä. Alueeseen kuuluvat opintojen sisällöt, luokkatyöskentelyn ja kotitehtävien suunnittelu, tehtävien vaikeusaste sekä niiden suorittamiseen liittyvät materiaalit. Tehtävien tulisi olla tarkoituksenmukaisia ja haastavia sekä opiskelijan lähtö- ja taitotason huomioivia. Tehtävätyyppeihin sekä tehtävien laajuuteen, vaikeustasoon ja merkitykseen tulisi kiinnittää huomioita, jotta opiskelijat kokisivat tehtävät haastaviksi, miellyttäväiksi ja tarkoituksenmukaisiksi. (Epstein 1987.)

Auktoriteetti-osa-alue puolestaan koskee opiskelijoiden päätöksentekoon osallistumisen yleisyyttä ja laatua. Kypsyessään opiskelijat tarvitsevat mahdollisuuksia kehittää vastuutaan, itsenäisyyttään ja itseohjautuvuuttaan. Kun opiskelijat saavat omasta oppimisestaan vastuuta, he voivat työskennellä tehokkaammin, sillä he kokevat voivansa vaikuttaa omaan toimintaansa ja kehittämiseensä. (Epstein 1987.)

TARGET-mallin palaute-osa-alueeseen kuuluvat kaikki toimintatavat ja käytännöt, joiden avulla opiskelijoille annetaan tunnustusta heidän kehittymisestään ja saavutuksistaan. Tunnustusten tyypit, kriteerit ja julkisuus sekä niiden jakautuminen voivat vaikuttaa voimakkaasti siihen, millaisina oppijoina opiskelijat itsensä näkevät. Virallista arvostusta ja palautetta saavat useissa kouluissa vain samat, harvat oppilaat. Useimmiten palkintoja jaetaan oppimistuloksista, eikä palautteenannossa huomioida opiskelijan lähtötasoa tai tavoitteita. Kuitenkin useampia opiskelijoita voitaisiin huomioida ottamalla huomioon yksilöllinen edistyminen ja kehitys sekä palkitsemalla useammanlaisista taidoista. Tämä kehittäisi useampien opiskelijoiden itsetuntoa ja käsitystä itsestään opiskelijoina. (Epstein 1987.)

Ryhmittely-osa-alue kattaa erilaiset opiskelijoiden ryhmittelytavat. Ryhmittelymenetelmät vaikuttavat siihen, keitä opiskelijoita opetetaan samassa ryhmässä, keistä opiskelijoista voi tulla jopa ystäviä ja millä tavoin ryhmän jäsenyys voi muuttua. Lisäksi ryh-

mittelytavat vaikuttavat siihen, millä tavoin ja miksi opiskelijat vaikuttavat toistensa käyttäytymiseen, asenteisiin ja ajatuksiin. Sanotaan, että opettajat kohtelevat eri ryhmiä eri tavoin. Opiskelijan ryhmällä voikin olla voimakas vaikutus siihen, millaisia tehtäviä, arviointeja ja palkkioita hän saa koulussa. Ryhmittelyyn tulee kiinnittää huomiota myös opiskelijan sosiaalisten taitojen kehittymisen vuoksi. Opiskelijoiden tulee kehittyä siemään, hyväksymään, ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia ihmisiä. Ryhmittelyn tulisikin olla heterogeenistä ja joustavaa. (Epstein 1987.)

Opiskelijoiden oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvät standardit, näiden standardien saavuttamisen seurantamenetelmät sekä suoritukseen liittyvän palautteen antamistavat muodostavat TARGET-mallin arviointi-osa-alueen. Standardit ja arvioinnit johtavat usein palkkioihin tai rangaistuksiin, joten arviointi-osa-alue liittyy läheisesti palaute-osa-alueeseen. Opettajien opiskelijoihin kohdistama arviointi voi olla julkista, yksityistä tai henkilökohtaista ja se voi perustua vertailuun tai yksilöllisiin standardeihin. Henkilökohtainen arviointi perustuu opiskelijan omien tavoitteiden saavuttamiseen: opiskelija tarkkailee omaa työtään, asettaa henkilökohtaisia tavoitteita ja toimii parantaakseen tai säilyttääkseen tasonsa. Tehokkaaseen arviointiin kuuluvat haastavat mutta saavutettavissa olevat standardit, tasapuoliset ja selvät kehittymisen seurantatavat sekä täsmällinen ja säännöllinen palaute kehittämisestä. Tarkoituksenmukainen arviointi auttaa opiskelijoita ymmärtämään omia kykyjään ja edistymistään sekä omien ponnistelujensa merkitystä. (Epstein 1987.)

Mallin aika-osa-alue liittyy tehtäviin ja työskentelyyn käytettyyn aikaan. Jos opiskelussa edetään liian nopeasti, vain harvat opiskelijat ehtivät omaksua opiskeltavat asiat. Jos taas edetään liian hitaasti, monet opiskelijat voivat kokea opiskelun tylsänä. Opiskelijoiden oppimiseen tarvitsema aika vaihtelee, joten se tulisi huomioida ajankäytön suunnittelussa. (Epstein 1987.)

Motivaatioilmastoa voidaan tarkastella TARGET-mallin osa-alueiden avulla. Tehtäväorientoituneessa motivaatioilmastossa tehtävät ovat sopivan haastavia ja vaihtelevia, ja opiskelijoille annetaan vastuuta oppimisen etenemisestä ja arvioinnista. Palautetta annetaan yksityisesti ja yksilöllisestä edistymisestä. Tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle on lisäksi tyypillistä yhteistoiminnallinen oppiminen ja heterogeeniset ryhmät, jotka edistävät vertaisvuorovaikutusta. Lisäksi arvioinnissa painotetaan yksilöllistä ke-

hittymistä ja tehtävien hallintaa, ja ajankäyttö on kunkin oppilaan tarpeiden mukaan suunniteltua. (Ames 1992; Biddle 2001.)

Minäorientoituneelle motivaatioilmastolle ovat taas ominaista yksipuoliset, kaikille samanlaiset tehtävät. Opiskelijat eivät osallistu päätöksentekoon, ja ryhmät muodostetaan opiskelijoiden kykyjen mukaan. Palaute annetaan julkisesti, ja sekä palaute että arviointi perustuvat sosiaaliseen vertailuun. Lisäksi minäorientoituneessa motivaatioilmastossa oppimiseen varattu aika on sama kaikille opiskelijoille. (Ames 1992; Biddle 2001.)

Taulukossa 2. esitetään TARGET-mallin osa-alueiden sisällöt sekä strategiat tehtäväorientoituneen motivaatioilmaston luomiseksi.

Taulukko 2. TARGET-mallin osa-alueiden sisällön kuvaus ja strategiat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiseksi Epsteinia (1987) ja Duda (1997) mukailleen

<b>TARGET-osa-alueen sisällön kuvaus</b>	<b>Strategiat</b>
<b>Tehtävä</b>	
Työskentely, tehtävät ja kotitehtävät; tehtävien suunnittelu	Tehtävät suunnitellaan vaihteleviksi, yksilöllisesti haastaviksi ja aktiivista osallistumista vaativiksi. Opiskelijoita autetaan asettamaan realistisia, lyhyen ajan tavoitteita.
<b>Auktoriteetti</b>	
Opiskelijoiden osallistuminen ohjausprosesseihin	Opiskelijat otetaan mukaan päätöksentekoon ja heille annetaan vastuuta. Opiskelijoita autetaan kehittämään itseohjautuvuustaitojaan.
<b>Palaute</b>	
Tunnustuksen antamisen perusteet; palkkioiden jakaminen; palkkioiden saamisen mahdollisuudet	Tunnustetaan yksilöllinen edistyminen ja kehitys. Varmistetaan yhtäläiset mahdollisuudet palkkioiden saamiseen. Kiinnitetään huomiota kunkin lapsen omanarvontuntoon.
<b>Ryhmittely</b>	
Opiskelijoiden yhteistyön tavat ja yleisyys	Käytetään joustavia ja heterogeenisiä ryhmittelyjä.
<b>Arviointi</b>	
Suorituksen tasot; suorituksen valvominen; arvioiva palaute	Käytetään yksilöllisen edistymisen, kehittymisen ja asian hallinnan kriteerejä. Otetaan opiskelijat mukaan arviointiin itsearvioinnin avulla. Arvioinnista tehdään yksityistä ja merkityksellistä.
<b>Ajankäyttö</b>	
Aikataulun joustavuus; etenemisvauhti; työskentelyn hallinta	Tarjotaan aikaa ja mahdollisuuksia kehittymiselle. Autetaan opiskelijoita vakiinnuttamaan työ- ja harjoitteluajankäyttönsä.

## 5 PÄTEVYYDEN KOKEMUKSET LIIKUNNASSA

Koulu-aika on lapselle ja nuorelle pätevyys- ja oppimiskokemusten kannalta tärkeää aikaa. Koulu-aikana saavutetut positiiviset oppimiskokemukset todennäköisesti johtavat opitun liikuntalajin harrastamiseen myöhemmin (Lintunen 2007).

Lintusen (2007) mukaan minäkäsitys (itsearvostus) jaetaan koettuun sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen pätevyYTEEN. Eri pätevyys-osa-alueet jaetaan edelleen tehtäväkohtaisiin pätevyyskokemuksiin. Pätevyys-osa-alueista fyysinen minäkäsitys on jakaantunut fyysisen pätevyys- ja ulkonäön kokemuksiin.

Alueilla, joilla poikien pätemistä pidetään heille tärkeänä, on poikien minäkäsitys tyttöjen minäkäsitystä positiivisempi. Tämä tulee esille varsinkin fyysisiä pätevyyskokemuksia tarkasteltaessa. Kun taas tarkastellaan koettua sosiaalista pätevyyttä, on se tytöillä parempi kuin pojilla. Vaikka kulttuurissamme pidetään ulkonäköä tytöille tärkeänä pätemisen alueena, ovat pojat kuitenkin useammin tyytyväisiä ulkonäkönsä kuin tytöt. (Lintunen 2000.)

Lasten ja nuorten pätevyyskokemusten aste vaihtelee koulu- ja opiskeluaikana U-kirjaimen muotoisesti (Marsh 1989, Lintusen 2000 mukaan; Lintunen 2007). Alle kouluikäisten lasten minäkäsitys on korkealla ja he ovat luontaisesti tehtäväsuuntautuneita. Lasten pätevyyskäsitys on eriytymätön, eivätkä he siis erota onnea, tehtävän vaikeustasoja ja yritteliäisyyttä kyvykkyydestä. (Nicholls 1984, 1992; Lintunen 2000.)

Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapset muuntavat useat tilanteet kilpailuksi käyttäen ajattelunsa kehityksen tuomaa vertailukykyä hyväkseen. Lasten tekemän vertailun kohteena ovat usein heidän liikuntasuorituksensa. Näiden vuosien aikana lasten minäkäsitys laskee lisääntyneen komparaation vuoksi. (Nicholls 1990, Lintusen 1997 mukaan; Lintunen 2007.) Lasten liikunnallinen aktiivisuus on korkeimmillaan kahteentoista ikävuoteen asti (Yang 1997, 28–83). Nuorten kehityksen ja yleensä liikuntakasvatuksen kannalta 7–12-vuotiaat nuoret ovatkin hyvässä iässä (Lintunen 2007).

Pätevyyskokemukset ja muut minäarviot ovat alhaisimmillaan varhaisnuoruudessa (Lintunen 2007). Nuorissa tapahtuvat fyysiset ja psyykkiset muutokset vaikuttavat il-

meisesti myös minäkäsityksen tasoon. Tässä ikävaiheessa nuoret ovat hyvin herkkiä. Tähän vaikuttaa muun muassa se, että 12–13-vuotiaat ymmärtävät omien taitojensa, yrittämisensä ja kapasiteettinsa vaikutuksen liikuntasuorituksen onnistumiseen – heille on siis kehittynyt kyky eriytyneeseen pätevyyskäsitykseen. Heillä ei kuitenkaan ole vielä aikuisten ongelmanratkaisutaitoja käytössään vastoinkäymisistä selviytymiseen, mikä aiheuttaa paljon negatiivisia liikuntakokemuksia. (Nicholls 1984; Lintunen 2007.) 12–15 vuoden iässä nuorten liikuntaharrastus väheneekin huomattavasti (Yang 1997, 83).

Muutos nuoren pätevyyskokemuksissa alkaa noin 14 vuoden iässä, jolloin nuoren pätevyyskokemukset alkavat nousta jälleen. Näin tapahtuu varsinkin tehtäväsuuntautuneilla nuorilla, jotka kykenevät vertaamaan aikaisempia liikuntataitojaan nykyisiin suorituksiinsa. (Lintunen 2007.)

Monet nuoret lopettavat liikuntaharrastuksensa, koska kokevat olevansa huonoja liikunnassa. Liikuntaharrastuksen jatkumisen kannalta onkin tärkeää, että nuori voi kokea olevansa liikunnallisesti pätevä. (Lintunen 2000.) Nuorella voi olla myös väärä käsitys liikuntataitojen kehittymisestä, ja hän voi kuvitella, ettei liikuntataitoja voi kehittää ja että niitä joko on tai ei ole (Sarrazin ym. 1996, Lintusen 2000 mukaan). Liikunnanopettajalla onkin merkittävä rooli opettaessaan ja kannustaessaan nuorta liikunnassa. Tekeillä opetuksen sisällöt, tasot ja olosuhteet sellaisiksi, että mahdollisimman moni voi kokea pätevyyskokemuksia liikunnassa, saadaan mahdollisimman moni nuori jatkaamaan liikuntaharrastusta. Tällä tavoin toimimalla voi liikunnanopettaja myös korjata nuoren virheellisiä käsityksiä omista liikuntataidoistaan. (Lintunen 2007.)

Fox (1988, Lintusen 2007 mukaan) on kuvannut kolme merkittävää tavoitealuetta nuorten myönteistä minäkäsitystä ja aktiivisen liikuntaharrastuksen jatkumista vahvistamaan pyrkiville liikuntakasvattajille. Ensinnäkin opettajan tulee antaa pätevyteen liittyvää palautetta oppilaille. Opettajan tulisikin luoda tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto kehittämällä opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiään, koska tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edistää positiivisia pätevyyskokemuksia oppilaissa.

Toiseksi opettajan tulee avartaa pätevyysalueiden määrittelyä ja korostaa oppilaille, että on olemassa erilaisia osaamisalueita. Avartamalla pätevyysalueiden määrittelyä ja etsimällä oppilaille vahvoja osaamisalueita opettaja tarjoaa useammalle oppilaalle mahdollisuuden kokea olevansa pätevä. Opettaja voi tasapainottaa ylikorostuneita ulkonä-

köihanteita vähentämällä ulkonäön merkitystä ja avartamalla oppilaiden käsityksiä kauneushanteista. (Fox 1988, Lintusen 2007 mukaan.)

Kömpelöiksi, ylipainoisiksi tai heikoiksi itsensä tuntevien oppilaiden itsearvostus voi olla uhattuna. Fox (1998, Lintusen 2007 mukaan) näkeekin tällaisten oppilaiden sosiaalisen tukemisen kolmantena keskeisenä tavoitealueena. Jos oppilaita ei tueta, he saattavat vähätellä fyysisen pätevyyden merkitystä ja lopettaa liikuntaharrastuksen. Pystyäkseen tarjoamaan sosiaalista tukea opettaja tarvitsee kehittyneitä vuorovaikutustaitoja.



## 6 LIKUNNANOPETUKSEN SUKUPUOLITTUNEISUUS

Sukupuoli teoreettisena käsitteenä on monitahoinen. Ensinnäkin se voidaan nähdä yksiselitteisesti biologisena piirteenä. Toisaalta sukupuoli voidaan ymmärtää opittuna käytäytymismallina, roolina. Sukupuolirooli muodostuu normeista ja odotuksista, joita yhteiskunnassa kohdistetaan miehiin ja naisiin – roolit siis muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Sukupuolen käsitettä voidaan lähestyä myös sukupuoliorientaatioiden kautta: molemmilla sukupuolilla voi olla sekä maskuliinisia että feminiinisiä piirteitä yksilöllisesti vaihdellen. (Lahelma 1992, 6–7.)

Neljäs lähestymistapa sukupuolen määrittelyyn on sosiaalinen: sukupuoli nähdään siis sosiaalisena konstruktiona. Lapset ja nuoret sosiaalistuvat yhteiskuntaan, minkä myötä he sosiaalistuvat myös yhteiskunnassa vallalla oleviin sukupuoliasetelmiin. Sosiaalistuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa paitsi omien vanhempien ja opettajien kanssa myös vertaisryhmissä – lapset ja nuoret siis sosiaalistavat toisiaan. (Thorne 1993, 2–3.)

Sukupuolirajat ovat tulkinnanvaraisia ja episodisia. Sukupuoli korostuu eri tilanteissa eri tavoin, ja kontekstista riippuen sukupuoli ja muut sosiaaliset piirteet vaikuttavat eri tavoin toisiinsa. (Thorne 1993, 84–85.) Sukupuoli ei siis ole yksiselitteinen dikotominen käsite, vaan se on yhteiskunnallinen konstruktio, johon historia ja kulttuuri vaikuttavat. Koulujen opetussuunnitelmat, opetus, opettajat ja oppilaat vaikuttavat siihen, millaista yhteiskunnassamme on edustaa nais- tai miessukupuolta. (Lahelma & Gordon 1999.)

### 6.1 Opetussuunnitelmat ja sukupuoli

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan etukäteissuunnitelmaa kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet (Hirsjärvi 1992, 132). Tämä yleinen asiakirja ohjaa eri oppilaitosten toimintaa ja määrittää oppilaitoksen tavoitteet, oppiaineet ja oppilasarvioinnin perusajatukset (Uusikylä & Atjonen 2002, 46).

Laissa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1995/206 5 §) määrätään tasa-arvon toteutumisesta koulutuksessa ja opetuksessa siten, että *viranomaisten ja oppilaitosten sekä muiden koulutusta ja opetusta järjestävien yhteisöjen on huolehdittava siitä, että*

*naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen sekä että opetus, tutkimus ja oppiaineisto tukevat tämän lain tarkoituksen toteutumista.*

Suomalainen koulujärjestelmä pyrkii noudattamaan tasa-arvolakia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että *(opetuksessa) edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä.* Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa (2001) taas todetaan, että koulutuksen tulee edistää demokratiaa, miesten ja naisten tasa-arvoa kaikilla yhteiskunnan aloilla ja yleistä tasa-arvoa työelämässä ja yhteiskunnassa.

Nykyisten opetussuunnitelmien voidaan katsoa olevan sukupuolineutraaleja, koska niissä ei erikseen mainita eri sukupuolia, tyttöjä tai poikia. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta voi päätellä, että sukupuolella on vain vähän merkitystä peruskoulun opetuksessa. (Lahelma & Gordon, 1999.) Kuitenkin vuoden 2004 perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että *vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot* (POPS 2004). Toisen asteen ammatillisen perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman perusteissa ei määrätä huomioimaan sukupuolten erilaisia tarpeita – opetussuunnitelma on siis sukupuolineutraali.

## 6.2 Piilo-opetussuunnitelma ja sukupuoli

Suomalainen koulujärjestelmä pyrkii toteuttamaan koulu- ja tasa-arvolainsäädäntöä olemalla huomioimatta oppilaiden sukupuolta esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Lahelman ja Gordonin (1999; ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2000, 235–236) mukaan sukupuolen huomiotta jättäminen opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan ole johtanut sen huomiotta jättämiseen koulun arjessa, sillä opettajat ja oppilaat toimivat edelleen omien sukupuolittuneiden näkemystensä pohjalta. Bergin (2007, 36) mukaan peruskoulun 5.–9. luokkalaisten liikunnanopetuksen opetussuunnitelma edistää tyttöjen ja poikien sukupuoleen kohdistuvaa väkivaltaa. Hänen mukaansa opetussuunnitelmassa tyttöjen ja poikien tarpeet järjestetään yksilöimättä heidän omia tarpeitaan.

Oppimistapahtumia, joissa oppilas tiedostamatta tai tietoisesti sisäistää opettajan tiedostamatta viestimä asioita ja ajattelutapoja, kutsutaan perinteisesti piilo-opetussuunnitelmaksi. Oppilas sisäistää opetustilanteen rakenteesta opettajan asenteita ja toimintatapoja, joita opettaja ei itse tietoisesti yhdistä opetustilanteeseen. (Karjalainen 1996; Meri 1995.)

Amerikkalaista Philip Jacksonia pidetään yleisesti piilo-opetussuunnitelman isänä. Vuonna 1968 Jackson julkaisi kirjan *Life in Classrooms*, jossa hän käsitteli opettajien ja oppilaiden elämää 1960-luvun amerikkalaisissa kouluissa. Kirjansa avulla hän teki piilo-opetussuunnitelman käsitteen laajalti tunnetuksi. (Broady 1991, 96; Meri 1995.)

Piilo-opetussuunnitelmaksi voidaan käsittää kaikki se, mitä koulun tai opettajan kirjoitettuihin ohjeisiin ei ole kirjattu, mutta mikä tuottaa silti oppimistuloksen. Piilo-opetussuunnitelman avulla tapahtuva oppiminen saattaa olla jopa yleisesti asetettujen tavoitteiden vastaista. Kuitenkaan kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät ole aina tuomittavia, koska niiden avulla pyritään usein opettamaan hyviä tapoja. (Broady 1991, 96–99; Metso 1992.)

Oppilaille esitetyt vaatimukset ovat osa piilo-opetussuunnitelmaa. Oppilailta edellytetään esimerkiksi kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja tarkkaavaisuuteen sekä taitoa alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. (Broady 1991, 98–99.) Yksi piilo-opetussuunnitelman pelisääntö voi olla suorituspainotteinen kilpailu. Kehumalla ahkeria ja moittimalla laiskoja opettaja pitää luokassa yllä kilpailutilannetta. Arvoitellessaan oppilaita opettaja vertaa oppilaiden suorituksia heidän omiin sekä muiden oppilaiden suorituksiin. Näin oppilaat omaksuvat, että vain arvioidulla oppimisella on merkitystä. Opettajan käyttämä toisiin oppilaisiin perustuva vertaileva arviointi ja joukkorangais-  
tukset aiheuttavat vanhemmissa oppilaissa ärtyneisyyttä. Vertaileva arviointi johtaa myös siihen, että oppilaat nauttivat omasta onnistumisestaan ja muiden epäonnistumisesta. (Meri 1995.)

Vertailuun perustuva arviointi ja kilpailuun perustuva suorittaminen ovat tyypillisiä piirteitä minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa (Ames 1992; Biddle 2001). Tällaisissa tapauksissa piilo-opetussuunnitelma ja minäorientoitunut motivaatioilmasto siis kietoutuvat toisiinsa.

Piilo-opetussuunnitelmaa on vaikea havaita ja tunnistaa, koska siinä ei varsinaisesti ole mitään oppimistavoitteita eikä sitä ole kirjoitettu perinteiseen opetussuunnitelmamuotoon. Piilo-opetussuunnitelman näkymättömyyden vuoksi opettajat eivät seuraa eivätkä toteuta sitä säännöllisesti. (Meri 1995.) Tämä näkymättömyys on Broadyn (1991, 99) mukaan juuri piilo-opetussuunnitelman ongelma: opettaja luulee opettavansa aivan muuta, kuin mitä oppilaat hänen opetuksessaan oppivat.

Vaikka opetussuunnitelmat ovat yhtenäiset sekä tytöille että pojille, piilo-opetussuunnitelma aiheuttaa siis eroja heidän opetuksessaan. Kun piilo-opetussuunnitelmaa tarkastellaan sukupuolinäkökulmasta, esiin nousee kolme asiaa. Ensinnäkin opettajat suhtautuvat usein eri tavalla tyttö- ja poikaoppilaisiin, ja tytöillä ja pojilla on erilaiset roolit luokan vuorovaikutuksessa. Opetustilanteissa pojat tuovat itseään enemmän esille kuin tytöt, minkä vuoksi opettaja on vuorovaikutuksessa enemmän poikien kuin tyttöjen kanssa. Tytöt huomioidaan yleensä rauhallisesta ja kiltistä työskentelystä, kun taas pojat saavat palautetta niin positiivisesta kuin negatiivisesta toiminnastaan. Huolimatta opettajien pyrkimyksistä sukupuolineutraaliin toimintaan sukupuolella on kuitenkin merkitystä, koska oppilaat eivät kuitenkaan jätä sitä huomioimatta. (Houston 1985, Tarmon 1992 mukaan; Metso 1992; ks. myös Meri 2008; Lahelma & Gordon 1999.) Liikunnan sekaryhmäopetuksessa opettajan erilainen suhtautuminen tyttöihin ja poikiin voi tulla esille silloin, kun opettaja antaa oppilaiden valita oppitunnin sisällöt. Hän saattaa antaa poikien vaikuttaa tyttöjä enemmän oppitunnin aiheeseen, koska nämä vaativat haluamaansa äänekkäämmin.

Toinen ilmenemä koulun sukupuolittuneesta piilo-opetussuunnitelmasta on koulun henkilökuntarakenteessa. Naisopettajat työskentelevät usein esikoulussa tai alkuopetuksessa, ja muut henkilökuntaan kuuluvat naiset siivous- ja keittiötehtävissä. Esimiesasemassa olevat henkilöt ovat useimmiten miehiä. (Metso 1992.) Peruskoulun liikunnanopetuksessa tyttöjä ja poikia opetetaan lähes poikkeuksetta eri ryhmissä. Tyttöjä opettaa useimmiten naisopettaja ja poikia miesopettaja. (Berg 2007, 32.) Toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa liikuntaryhmä määräytyy opintolinjan mukaan. Usein opettajana toimii oppilaitoksen liikunnanopettaja riippumatta siitä, onko ryhmä sekaryhmä vai onko siinä pelkästään tyttöjä tai poikia. Opiskelijoiden sukupuoli ei siis määrää opettajan sukupuolta.

Kolmanneksi piilo-opetussuunnitelma näkyy oppisisällöissä ja oppikirjoissa mainituissa käsityksissä sukupuolista ja eri sukupuolten ammasteista. Pojat ja miehet ovat enemmän esillä oppikirjoissa kuin tytöt ja naiset, minkä lisäksi oppimateriaalit esittävät eri sukupuolet stereotyyppisissä tehtävissä. Miehet kuvataan yleensä kodin ulkopuolella työskenteleviksi ja naiset kotiäideiksi tai tyyppillisissä naisten ammasteissa työskenteleviksi. (Metso 1992.)

Vaikka liikunnassa ei ole käytössä oppimateriaaleja, joissa sukupuolet esiintyisivät stereotyyppisissä tehtävissä, käsitykset sukupuolten stereotyyppisestä käyttäytymisestä näkyvät liikuntatuntien käytännöissä. Opettaja saattaa esimerkiksi olettaa poikien pelaavan aina tyttöjä rajummin ja ohjaa oletuksensa mukaisesti poikia toimimaan eri tavalla kuin tyttöjä. Toisaalta tanssi ja voimistelu voidaan nähdä stereotyyppisesti ”tyttöjen puuhana”, jolloin opettaja saattaa jälleen antaa tytöille ja pojille erilaista palautetta ja näin ohjata heitä eri tavoin.

Bergin (2007) tutkimuksessa tuli esille miesliikunnanopettajan ajatusmalli ”Tytöt on tyttöjä ja pojat on poikia”. Liikunnan opetuksen käytännön työssä tällainen ajattelu voi näkyä vaatimustason erilaisuutena tyttöjen ja poikien kohdalla. Tytöiltä vaaditaan vähemmän fyysisyyttä vaativissa tehtävissä, kun taas pojilta vaaditaan vähemmän keuhonhallintaa ja musiikkiliikuntaa sisältävillä tunneilla. (Berg 2007, 35–38.)

Yleisen ajattelun mukaan liikunnanopetuksessa nähdään sukupuolen vaikuttavan tytöiden ja poikien valintaan liikuntalajinsa suhteen. Käsityksen mukaan tytöt valitsevat enemmän naisellisia ja pojat miehisiä liikuntalajeja. Liikunnanopettajat voivat sallia erilaisia käyttäytymismalleja tytöille ja pojille perustaen käsityksensä opiskelijan ikään ja sukupuoleen. (Lehtonen 2003, 238.)

Bergin (2007, 32, 36) mukaan tytöille ja pojille pidetyillä liikuntatunneilla yleensä opetetaan samoja liikuntalajeja, mutta yleensä vain tyttöjen liikuntatunneilla käsitellään tanssi- ja ilmaisuliikuntaa. Poikien tanssitunnit rajoittuvat yleensä vain tyttöjen ja poikien yhteisiin tanssitunteihin. Tyttöjen ja poikien opetuksen ero on käytännössä ollut sitä, että tyttöjen liikunnassa on vältetty fyysistä kontaktia ja sen sijaan korostettu keuhon hal-

lintaa. Poikien liikunnanopetuksen painopiste on ollut eri joukkuepelien puolella, mikä on taas korostanut poikien liikuntatuntien kilpailusuuntautuneisuutta.

Tyttöjen ja poikien erojen korostaminen on osa rajatyötä (Thorne 1993, 86). Thorne (mts. 64–66) käyttää rajatyön käsitettä kuvaamaan sukupuolirajat ylittävää vuorovaikutusta, joka vahvistaa sukupuolirajoja. Kun opiskelijat tekevät yhteistyötä rennossa ja yhteisöllisessä ilmapiirissä, sukupuolirajojen tunne usein häviää. Kun rajat jälleen aktivoituvat, sukupuolet näkevät toisensa vastakkaisina ja suhtautuvat toisiinsa jopa vihamielisesti. Joissakin tilanteissa tyttöjen ja poikien yhteistyö siis vähentää sukupuolten välisen erilaisuuden tunnetta, ja joissakin yhteistyötilanteissa raja vahvistuu.

Rento vuorovaikutus, jossa ei ole rajatyön piirteitä, on todennäköisintä organisoiduissa tilanteissa, joissa osallistujien taidot ja tehtävän vaatimukset kohtaavat (Thorne 1993, 162). Sukupuolirajojen hämärtyminen onkin sekaryhmien liikuntatunneilla täysin mahdollista, jos oppiaineksen vaativuus on suunniteltu sekä tytöille että pojille sopivan haastavaksi. TARGET-mallissa tehtävät muodostetaan monipuolisiksi, vaihteleviksi ja oppilaiden taitotasoon nähden sopiviksi (Epstein 1987).

Kuten TARGET-mallissa (Epstein 1987) myös rajatyön ehkäisemisessä korostetaan heterogeenisten ryhmien muodostamisen tärkeyttä. Opiskelijoita tulisi jakaa heterogeenisiin, yhteistoiminnallisiin ryhmiin. Jakoperusteena ei siis saisi käyttää sukupuolta. (Thorne 1993, 163, 165.)

Thorne (1993, 84) ehdottaa rajatyö-käsitteen rinnakkaistermiksi käsitettä neutralointi. Tämä termi kuvaisi niitä prosesseja, jotka vähentävät tunnetta sukupuolista vastakkaisina osapuolina. Lahelman ja Gordonin (1999) mukaan koulussa tarvittaisiin sukupuoliherkkyyttä sukupuolineutraalisuuden sijaan. Sukupuoliherkkyydellä tarkoitetaan huomion kiinnittämistä sukupuoleen silloin, kun sukupuolella voi olla merkitystä. Tällainen merkitys korostuu, jos kysymyksessä on ryhmä, jossa poikia on huomattavasti vähemmän kuin tyttöjä. Sukupuoliherkässä pedagogiikassa tiedostetaan paitsi oppilaiden keskinäinen erilaisuus myös se, että sukupuoli on erotteleva tekijä – kyseessä on siis sukupuolen huomioiva pedagogiikka (Reisby 1999).

Brown (2005, Bergin 2007, 37 mukaan) kuitenkin toteaa, että liikuntatuntien rajatyötä vahvistavat toimintatavat säilyvät, koska liikunnanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden sukupuolittunut habitus vahvistuu odotetulla tavalla. Tämä taas ohjaa tulevia opettajia vallalla olevia käytänteitä kohti.

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, minkälainen on ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden tavoiteorientaatio ja liikuntatuntien koettu motivaatioilmasto sekä koettu fyysinen pätevyys. Tarkastelen liikunnanopetusta myös sukupuolittuneisuuden näkökulmasta, koska ammatillisessa koulutuksessa liikuntatuntien ryhmäjako muodostuu opintolinjan mukaan eikä sukupuolen perusteella.

Täsmennetyt tutkimusongelmat ovat:

- 1) Minkälainen on pakolliseen liikuntaan osallistuvien ammattiin opiskelevien koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja koettu motivaatioilmasto liikuntatunneilla?
- 2) Minkälaisia käsityksiä pakolliseen liikuntaan osallistuvilla on liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta?



## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on opiskelijoiden käsityksiä ja asenteita kartoittava kuvaileva tutkimus. Kartoittavan ja kuvailevan tutkimuksen tekemiseen sopii sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusote (Hirsjärvi ym. 2000, 136). Valitsin omaan tutkimukseen kvantitatiivisen otteen ensinnäkin sen vuoksi, että tutkin oman oppilaitokseni opiskelijoita. Halusin, että opettajan roolini vaikuttaisi mahdollisimman vähän opiskelijoiden vastauksiin, joten nimettömänä täytettävä kyselylomake tuntui parhaalta aineistonkeruunetelmältä. Kvantitatiivinen tutkimusote tuntui luontevimmalta myös siksi, että tutkimukseni teemoista oli jo laadittu validiteetiltaan vahvoja mittareita (esim. Soini ym. 2004).

### 8.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseen osallistui Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston yhden toimipisteen lukuvuonna 2007–2008 pakolliseen liikuntaan osallistuneet opiskelijat. Tutkimukseen valittiin sellaiset pakolliseen liikuntaan osallistuvat ryhmät, joiden liikuntajakso oli päättynyt ennen tutkimuksen tekemistä. Tutkimuksen kohderyhmään kuului 116 opiskelijaa, joista tyttöjä oli 47 ja poikia 69. Kohderyhmästä tutkimukseen osallistui 112 opiskelijaa (96,6 %), joista tyttöjä oli 46 ja poikia 66. Kohderyhmän opiskelijat osallistuivat pakolliseen liikuntaan yhdeksässä ryhmässä: ryhmistä tyttöryhmiä oli kaksi ( $n=17$ ), poikaryhmiä kolme ( $n=43$ ) ja sekaryhmiä neljä ( $n=52$ ) (poikia ja tyttöjä).

Tutkimusjoukosta ( $n=112$ ) 47 % (52) vastasi opiskelevansa liikuntaa sekaryhmässä ja 53 % (60) homogeenisessä ryhmässä. Sekaryhmässä opiskelevista oli 56 % (29) tyttöjä ja 44 % (23) poikia. Tytöistä 37 % (17) opiskeli tyttöryhmässä, ja pojista 65 % (43) opiskeli poikaryhmässä (taulukko3.).

Taulukko 3. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat jaoteltuina sukupuolen ja ryhmäajan mukaan

Sukupuoli	Liikuntaryhmittäin				
	Seka-ryhmä	Tyttöryhmä	Poika-ryhmä	Yhteensä	
Tyttö	Tyttöjä	29	17	46	
	% Tyttöistä	63 %	37 %		
	% Ryhmästä tyttöjä	56 %		41 %	
Poika	Poikia	23	43	66	
	% Pojista	35 %	65 %		
	% Ryhmästä poikia	44 %		59 %	
Yhteensä	Tyttöjä ja poikia	52	17	43	112
	% Koko joukosta	47 %	15 %	38 %	

## 8.2 Tutkimusprosessi

Tutkimus toteutettiin terveystiedon tai jonkin muun teoriaoppitunnin aikana pääosin viikolla 10 vuonna 2008. Viikolla 10 poissaolleet opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen (liite 3) seuraavien viikkojen aikana. Jatkuvien poissaolojen vuoksi neljä opiskelijaa ei osallistunut tutkimukseen.

Sen lisäksi, että pyrin kyselylomakkeessa antamaan kirjallisesti selkeät vastausohjeet, annoin tutkimustilanteen alussa opiskelijoille suulliset ohjeet kyselylomakkeeseen vastaamiseen. Tällä pyrin siihen, että myös lukivaikeuksista kärsivät oppilaat ymmärtäisivät vastausohjeet mahdollisimman hyvin. Ohjeita antaessani korostin opiskelijoille myös sitä, ettei heidän henkilöllisyytensä tule missään vaiheessa esille, eikä tutkimus vaikuta millään tavoin opintojen arviointiin. Tutkimuksen tekoon oli oppilaitoksen rehtorin lupa, ja opiskelijoilla oli mahdollisuus halutessaan kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kyselylomakkeiden täyttämiseen kului aikaa keskimäärin 50 minuuttia.

## 8.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

### 8.3.1 Koettu fyysinen pätevyys

Koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Lintusen (1995) Perceived Physical Competence Scale for Children -mittarilla (liite 3). Yli 10-vuotiaiden lasten ja nuorten tutkimiseen soveltuvaksi osoitetun fyysisen pätevyyden mittarin avulla tutkitaan sitä, millaiseksi

lapsi arvioi oman fyysisen kapasiteettinsa verrattuna muiden samanikäisten ja samaa sukupuolta edustavien fyysisiin ominaisuuksiin. Mittari koostuu kymmenestä väittämästä, jotka liittyvät fyysiseen kuntoon, motorisiin taitoihin, fyysiseen ulkomuotoon ja psyykkisiin voimavaroihin. Näihin väitteisiin tutkittava ottaa kantaa Osgoodin semanttisen differentiaalilin avulla. (Lintunen 1995, 38.) Tässä tutkimuksessa kolme ulkoiseen olemukseen liittyvää väitettä jätettiin pois, koska ne eivät ole tutkimuksen kannalta olennaisia: tutkimuksessa ei haluttu korostaa ulkonäköön liittyvää arviointia.

### 8.3.2 Tavoiteorientaatio

Opiskelijoiden tavoiteorientaation tutkimisessa käytettiin Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguénin (1998) luomaa Perception of Success Questionnaire -mittaria (POSQ). Mittarin lasten versio (liite 3, kysymys 5.) on soveltuva yli yksitoistavuotiaille nuorille, joille eriytynyt pätevyyskäsitys on jo mahdollinen. Mittarin aikuisten versiota käytetään puolestaan useimmiten täysi-ikäisten tavoiteorientaatioiden tutkimisessa. (Roberts ym. 1998.) Tutkimukseen valittiin siis lasten versio, koska suurin osa tutkittavista oli 16–17-vuotiaita.

POSQ-mittari koostuu 12 väittämästä, joiden avulla pyritään selvittämään, kuinka tutkittavat määrittelevät onnistumisensa syitä. Väitteistä kuusi liittyy tehtäväorientaatioon ja kuusi minäorientaatioon. Mittarin avulla erotetaan tutkittavien orientaatiotaipumukset arvioimalla suoritukseen liittyviä käsityksiä ja onnistumiskokemuksen perusteluja. POSQ-mittarin on todettu vastaavan hyvin tavoiteorientaatioteorian käsitteellisiä kriteerejä: sen reliabiliteetti ja validiteetti on todettu korkeiksi. (Duda 2001, 132; Duda & Whitehead 1998, 29–31; Roberts ym. 1998; Roberts 2001, 18.)

### 8.3.3 Motivaatioilmasto

Opiskelijoiden kokeman liikuntatuntien motivaatioilmaston mittaamiseen valittiin Soinin, Liukkosen ja Jaakkolan (2004) validoima koululiikunnan motivaatioilmastomittari. Soini ym. (2004) pitivät aiemmin käytössä olleiden mittareiden ongelmana niiden teoreettista rajoittuneisuutta ainoastaan pätevyyden kokemiseen. Mittarin validoinnissa onkin otettu huomioon aiempaa laajemmin sisäisen motivaation ulottuvuudet. Liikunnan motivaatioilmastomittarissa on 17 väittämää (liite 3, kysymys 6.), jotka jakautuvat

neljään faktoriin: tehtävällmastoon, minäilmastoon, autonomiailmastoon ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ilmastoon (Soini ym. 2004, 58; Soini 2006).

Tavoiteorientaatio- ja motivaatioilmastomittareissa esitettyihin väittämiin vastattiin viisi luokkaisella Likert-asteikolla: 1 = täysin eri mieltä väittämän kanssa, 2 = melkein eri mieltä väittämän kanssa, 3 = en osaa sanoa, 4 = melkein samaa mieltä väittämän kanssa, 5 = täysin samaa mieltä väittämän kanssa.

#### 8.3.4 Opetuksen sukupuolittuneisuus

Liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuuteen liittyvät kysymykset muodostin itse Bergin (2007) luomien teemojen pohjalta. Kysymysten avulla pyrin selvittämään, millaisia sukupuolittuneita tekoja tytöiltä ja pojilta vaaditaan ammatillisen peruskoulutuksen pakollisesta liikunnasta selviytymiseen. Kysymyssarjalla 7.1–7.10 (liite 3.) selvitin ensinnäkin opiskelijoiden käsityksiä tyttöihin ja poikiin kohdistuvista erilaisista vaatimuksista. Selvitin lisäksi sitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on tyttöjen ja poikien toiminnasta liikuntatunnilla. Kysymyssarjalla 8.1–8.4 selvitin opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaiset tytöt ja pojat pärjäävät ja eivät pärjää liikuntatunnilla (liite 3.).

Kysymyksiin 8.1–8.4 opiskelijat vastasivat sanallisesti. Keräsin opiskelijoiden antamat vastaukset yhteen, jonka jälkeen muodostin niistä 12 eri luokkaa (liite 7., 8., 9. ja 10.). Luokat muodostuivat seuraaviksi: aktiivisuus, asenne, habitus, liikunnallisuus, luonteenpiirteet, harrastuneisuus, varusteet, läsnäolo, sosiaalisuus, mieliala, elämäntapa ja itsetunto. Luokkien nimet muodostin kustakin luokasta nousevan yhdistävän tekijän mukaan. Yksittäisiä vastauksia siirsin niitä lähinnä olevaan luokkaan.

#### 8.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS 15.0 -ohjelmalla. Tuloksia kuvataan jakaumina, keskiarvoina, keskihajontoina sekä prosenttiosuuksina. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla selvitettiin eri muuttujien välisiä yhteyksiä. T-testillä selvitettiin eri sukupuolten ja ryhmien välisten erojen merkitsevyyttä. Ohjelman avulla tarkasteltiin myös tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteettia tarkasteltiin varimax-

rotatoidun faktorianalyysin avulla ja reliabiliteettia Cronbachin alfa-kertoimen sekä väittämien ja summamuuttujien välisten korrelaatioiden avulla.

Opiskelijoiden koettua fyysistä pätevyyttä sekä tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston eri osa-alueita tutkivista väittämistäistä muodostettiin summamuuttajat. Ennen koettun fyysisen pätevyyden summamuuttujien muodostamista väittämät käännettiin samansuuntaisiksi siten, että negatiivinen väittämä sai arvon numero 1 ja positiivinen väittämä arvon numero 5 (Osaan vähän liikunnassa - Olen taitava liikunnassa).

### 8.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelin validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Jos havaittujen arvojen vaihtelu on suurempi kuin todellisten arvojen vaihtelu, mittarin toistettavuus on huono. Tämän seurauksena mittarin reliabiliteetti eli luotettavuus on pieni ja mittarin käyttökelpoisuus tulee kyseenalaiseksi. (Grönroos 2003, 16–17.)

Tarkistettaessa tutkimuksen sisäistä reliabiliteettia suoritetaan mittaus useampaan kertaan. Mittaustulosten ollessa samat on mittaus reliabeli. Ulkoinen reliabiliteetti merkitsee sitä, että tutkimuksessa suoritettavat mittaukset voidaan toistaa muissakin tutkimuksissa. Jos tutkimuksen reliabiliteetti on alhainen, laskee se myös mittarin validiteettia. Tutkimuksen validiteetilla ei kuitenkaan ole merkitystä tutkimuksen reliabiliteettiin. (Heikkilä 2004, 187.)

Mittauksen validiteetilla tarkoitetaan muuttujan kykyä mitata sitä ominaisuutta, mitä sen oletetaan mittaavan. Jotta tilastollista muuttujaa voidaan käyttää, tulee ominaisuuden mittauksen validiteetin olla riittävä. (Grönroos 2003, 16–17.)

Validiteetti jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä. Tutkimus on ulkoisesti validi, jos muidenkin tutkijoiden tulkinta tutkimustuloksista on sama. Jos mittaukset vastaavat tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä, on tutkimus sisäisesti validi (Heikkilä 2004, 186).

Tutkimuksessa ei saa olla johdonmukaisia virheitä, mikä tarkoittaa sitä, että tutkittavat ovat ymmärtäneet lomakkeessa olleet kysymykset. Vastajan ja tutkijan käsitys kysytystä asiasta saattaa poiketa, mikä saattaa aiheuttaa tulosten vääristymää. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että validiutta pohditaan jo ennen tutkimuksen toteuttamista. (Valli 2001a; Heikkilä 2004, 29; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 216–217.)

Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat olleet käytössä useissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa ne on todettu valideiksi ja reliabeleiksi mittareiksi kuvaamaan tässä tutkimuksessa tarkasteltuja piirteitä ja ominaisuuksia (esim. Duda & Whitehead 1998, 29–31; Lintunen 1995, 42–44; Soini ym. 2001).

#### 8.5.1 Koetun fyysisen pätevyyden mittarin reliabiliteetti ja validiteetti

Koettua pätevyyttä mittaavien osioiden korrelaatiot olivat välillä  $r = .135$ – $.659$  (taulukko 4.). Korrelaatiokertoimet olivat pääosin erittäin merkitseviä ja melkein merkitseviä. Väittämä numero 6. ei korreloinut väittämien 1. ja 3. kanssa. Kuitenkin se korreloi erittäin merkitsevästi summamuuttujan kanssa.

Taulukko 4. Koettua pätevyyttä mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Olen taitava liikunnassa							
2. Olen ketterä	.584***						
3. Olen notkea	.534***	.512***					
4. Olen kestävä	.634***	.516***	.415***				
5. Olen nopea	.659***	.608***	.625***	.651***			
6. Olen voimakas	.162	.203*	.135	.229*	.232*		
7. Olen rohkea	.361***	.326***	.412***	.335***	.396***	.197*	
Summamuuttuja	.802***	.766***	.741***	.779***	.852***	.406***	.594***
n=112	p<.001*** p<.01** p<.05*						

Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .84. Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Ainoastaan väittämän numero 6. (”Olen voimakas”) poisjättäminen olisi nostanut alfa-kerrointa hiukan. En kuitenkaan poistanut osiota, koska poistamisen vaikutus olisi ollut vähäinen ja alfa-kerroin oli korkea.

### 8.5.2 Tavoiteorientaatiomittarin validiteetti ja reliabiliteetti

Suoritetussa pääakseli-faktorianalyysissä tavoiteorientaatiota koskeva mittari jakautui kahteen faktoriin, minä- ja tehtäväorientaatioon (taulukko 5.). Useissa muissa tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia (esim. Dufva 2004; Liukkonen 1998; Yli-Piipari 2005). Nämä kaksi faktoria selittävät yli 64 % muuttujien kokonaisvarianssista. Ensimmäiseen faktoriin latautuivat minäorientaatiota kuvaavat väittämät 6., 2., 12., 5., 1. ja 9., ja toiseen faktoriin tehtäväorientaatiota kuvaavat väittämät 10., 11., 7., 4., 3. ja 8. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelevat välillä 0.51–0.76 ja ovat siten kohtuullisen korkeita. Muuttajat siis mittaavat melko luotettavasti pääkomponentteja.

Taulukko 5. Tavoiteorientaatiota mittaavan mittarin varimax-rotatoitu faktorianalyysi

Muuttujat	Faktori 1	Faktori 2	h <sup>2</sup>
<b>Minäorientoitunut</b>			
6. Näytän toisille olevani paras	.862	.135	.76
2. Olen paras	.848	.109	.73
12. Olen selvästi toisia parempi	.831	.105	.70
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.798	.262	.70
1. Voitan toiset	.779	.076	.61
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	.657	.320	.53
<b>Tehtäväorientoitunut</b>			
10. Teen kaiken parhaan kykyni mukaan	.113	.807	.66
11. Saavutan itselleni asettamat tavoitteet	.110	.799	.65
7. Voitan vaikeudet	.206	.787	.66
4. Huomaan todella kehittyväni	.226	.743	.60
3. Yritän kovasti	.067	.775	.60
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ollut aikaisemmin osannut	.179	.691	.51
Ominaisarvot	5.33	2.41	7.74
%-osuus kokonaisvarianssista	20.05	44.43	

Tehtäväsuuntautuneisuutta mittaavien väittämien korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä  $r = .396-.632$  (taulukko 6.), ja ne olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Osioiden ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat (.735–.812), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .873, eli yli hyväksyttävänä pidetyn 0.60 rajan (Metsämuuronen 2006, 497). Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa.

Taulukko 6. Tehtäväsuuntautuneisuutta mittaavien väittämien sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	3.	4.	7.	8.	10.	11.
3. Yritän kovasti						
4. Huomaan todella kehittyväni	.582***					
7. Voitan vaikeudet	.500***	.506***				
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ollut aikaisemmin osannut	.396***	.476***	.613***			
10. Teen kaiken parhaan kykyni mukaan	.632***	.532***	.593***	.459***		
11. Saavutan itselleni asettamat tavoitteet	.504***	.558***	.604***	.493***	.582***	
Summamuuttuja	.759***	.812***	.808***	.735***	.794***	.797***
n=112	p<.001***	p<.01**	p<.05*			

Tavoiteorientaation minäsuuntautunutta motivaatiota mittaavien väittämien korrelaatiokertoimet olivat välillä  $r = .419-.750$  (taulukko 7.), ja ne olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Osioiden ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat (.726–.869), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .876. Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa.



Taulukko 7. Minäsuuntautuneisuutta mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	1.	2.	5.	6.	9.	12.
1. Voitan toiset						
2. Olen paras	.641***					
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.563***	.628***				
6. Näytän toisille olevani paras	.600***	.750***	.653***			
9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa	.419***	.493***	.573***	.538***		
12. Olen selvästi toisia parempi	.566***	.599***	.671***	.675***	.561***	
Summamuuttuja	.774***	.852***	.829***	.869***	.726***	.833***
n=112	p<.001*** p<.01**		p<.05*			

### 8.5.3 Liikuntatuntien motivaatioilmaston mittarin validiteetti ja reliabiliteetti

Suoritetussa faktorianalyysissä motivaatioilmastomittari jakautui neljään faktoriin: tehtäväsuuntautuneisuus, kilpailusuuntautuneisuus, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (taulukko 8.). Vastaavan tuloksen ovat tutkimuksessaan saaneet Soini ym. (2004). Nämä neljä faktoria selittivät yli 57 % muuttujien kokonaisvarianssista. Ensimmäiseen faktoriin latautuivat tehtäväsuuntautuneisuutta kuvaavat väittämät 9., 6., 15., 16. ja 3. Toiseen faktoriin latautuivat kilpailusuuntautuneisuutta kuvaavat väittämät 5., 14., 12. ja 17. Kolmanteen faktoriin latautuivat koettua autonomiaa kuvaavat väittämät 11., 1., 7., 10. ja 4. Neljänteen faktoriin latautuivat väittämät 8., 13. ja 2. Väittämä 7. latautui myös faktoriin 1. Muuttujien kommunaliteetit vaihtelevat välillä 0.31–0.72 ja ovat siten kohtuullisen korkeita. Muuttujat siis mittaavat melko luotettavasti pääkomponentteja.

Taulukko 8. Motivaatioilmastoa mittaavan mittarin varimax-rotatoitu faktorianalyysi

Muuttujat	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Faktori 4	h <sup>2</sup>
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto					
9. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	.789	.031	.114	.161	.66
6. Pääasia on, että kehityimme vuosi vuodelta omilla taidoissamme	.755	.085	.219	.015	.63
15. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	.751	.178	-.008	.080	.60
16. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	.713	-.020	.204	.139	.57
3. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	.475	.236	.076	.364	.42
Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto					
5. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	-.045	.842	-.046	.033	.72
14. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää onnistua muita opiskelijoita paremmin	-.015	.808	.716	-.030	.65
12. Liikuntatunneilla opiskelijat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	.210	.777	-.076	.010	.69
17. Liikuntatunneilla opiskelijat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	.167	.514	.146	.006	.31
Koettu autonomia					
1. Opiskelijoilla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	-.016	.047	.711	.236	.56
11. Opiskelijalla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	-.059	.166	.692	.173	.54
10. Opiskelijalla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	.233	-.011	.667	-.023	.50
7. Opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	.378	-.001	.617	.047	.53
4. Opiskelijat voivat vaikuttaa liikuntatunnin kulkuun	.266	.052	.536	.242	.42
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					
13. Liikuntatunneilla opiskelijat "puhaltavat yhteen hiileen"	.137	.051	.085	.794	.66
8. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimissaan liikuntatunnilla	.168	-.113	.214	.789	.71
2. Ryhmäni opiskelijat todella toimivat yhtenä ryhmänä	.056	.018	.183	.776	.64
Ominaisarvot	4.44	2.28	1.70	1.38	9.80
%-osuus kokonaisvarianssista	26.14	13.39	10.02	8.11	

Liikuntatuntien motivaatioilmaston autonomiaa mittaavien väittämien korrelaatiot olivat välillä  $r = .204$ – $.485$  (taulukko 9.). Kaikki korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä lukuun ottamatta osiota 10., jonka korrelaatio osion 4. kanssa oli melkein merkitsevä. Kuitenkin se korreloi erittäin merkitsevästi summamuuttujan kanssa. Osioiden ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat ( $.653$ – $.723$ ), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli  $.715$ . Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa.

Taulukko 9. Liikuntatuntien motivaatioilmaston autonomiaa mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	1.	4.	7.	10.	11.
1. Opiskelijoilla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla					
4. Opiskelijat voivat vaikuttaa liikuntatunnin kulkuun	.321**				
7. Opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	.343***	.485***			
10. Opiskelijalla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	.387***	.204*	.289**		
11. Opiskelijalla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	.394***	.275**	.293**	.385***	
Summamuuttuja	.723***	.675***	.673***	.653***	.721***
n = 112	p<.001*** p<.01** p<.05*				

Liikuntatuntien motivaatioilmaston sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaavien väittämien korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä  $r = .490$ – $.552$  (taulukko 10.). Korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Osioiden ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat ( $.814$ – $.828$ ), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli  $.761$ . Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Minkään osion poisjättäminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa.

Taulukko 10. Liikuntatuntien motivaatioilmaston sosiaalista yhteenkuuluvuutta mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	2.	8.	13.
2. Ryhmäni opiskelijat todella toimivat yhtenä ryhmänä			
8. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunnilla	.507***		
13. Liikuntatunneilla opiskelijat "puhaltavat yhteen hiileen"	.490***	.552***	
Summamuuttuja	.814***	.824***	.828***
n=112	p<.001***	p<.01**	p<.05*

Liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien väittämien korrelaatiot olivat välillä  $r = .234-.585$  (taulukko 11.). Kaikki korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä lukuun ottamatta osiota 16. jonka korrelaatio osion 3. kanssa oli melkein merkitsevä. Kuitenkin se korreloi erittäin merkitsevästi summamuuttujan kanssa. Osioden ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat (.606–.806), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .788. Ainoastaan väittämän numero 3. ("Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla") poisjättäminen olisi nostanut alfa-kerrointa hiukan. En kuitenkaan poistanut osiota, koska poistamisen vaikutus olisi ollut vähäinen ja alfa-kerroin oli korkea.

Taulukko 11. Liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikertoimet

Osio	3.	6.	9.	15.	16.
3. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla					
6. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoissamme	.296**				
9. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	.388***	.558***			
15. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	.384***	.424***	.585***		
16. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	.234*	.533***	.429***	.469***	
Summamuuttuja	.606***	.782***	.806***	.755***	.706***
n=112	p<.001*** p<.01** p<.05*				

Liikuntatuntien kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien väittämien korrelaatiokertoimet olivat välillä .232–.596 (taulukko 12.). Kaikki korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä lukuun ottamatta osiota 17. jonka korrelaatio osion 4. kanssa oli melkein merkitsevä. Kuitenkin se korreloi erittäin merkitsevästi summamuuttujan kanssa. Osien ja summamuuttujan väliset korrelaatiokertoimet olivat korkeat (.631–.811), mikä myös selittää luotettavuutta. Mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .735. Osiot siis mittasivat johdonmukaisesti samaa asiaa. Ainoastaan väittämän numero 17. ("Liikuntatunneilla opiskelijat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin") poisjättäminen olisi nostanut alfa-kerrointa hiukan. En kuitenkaan poistanut osiota, koska poistamisen vaikutus olisi ollut vähäinen ja alfa-kerroin oli korkea.

Taulukko 12. Liikuntatuntien kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa mittaavien osioiden väliset sekä osioiden ja summamuuttujan väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet

Osio	4.	12.	14.	17.
4. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunneilla kuin toiset				
12. Liikuntatunneilla opiskelijat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	.596***			
14. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää onnistua muita opiskelijoita paremmin	.571***	.467***		
17. Liikuntatunneilla opiskelijat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suoriin	.232*	.339***	.281**	
Summamuuttuja	.808***	.811***	.760***	.631***
n=112	p<.001***	p<.01**	p<.05*	

## 9 TULOKSET

### 9.1 Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat

52 tutkimusjoukon opiskelijaa (47 %) opiskeli liikuntaa sekaryhmässä ja 60 (53 %) homogeenisessa ryhmässä. Tytöistä sekaryhmässä opiskeli 29 (56 %) ja pojista 23 (44 %). Vastaavasti kaikista tytöistä 17 (37 %) opiskeli tyttöryhmässä ja pojista 43 (65 %) opiskeli poikaryhmässä (taulukko 3.).

### 9.2 Koettu fyysinen pätevyys

Koko tutkimusryhmän vastausten keskiarvo oli 3.42 (taulukko 13.). Sen perusteella voidaan päätellä, että opiskelijat kokevat olevansa fyysisesti melko päteviä. Mittauksessa tyttöjen (n=46) koetun fyysisen pätevyyden keskiarvoksi tuli 3.31 (kh .62). Poikien (n=66) kohdalla keskiarvo oli korkeampi, 3.50 (kh .68). Tämä ero ei kuitenkaan ole tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevä ( $t = -1.536$ ;  $p = .127$ ).

Tarkasteltaessa koetun pätevyyden eri osa-alueita sukupuolen mukaan voidaan havaita, että vain notkeuden kohdalla tyttöjen keskiarvo on poikien vastaavaa korkeampi. Muissa osa-alueissa pojat kokivat olevansa tyttöjä parempia. Suurimmat erot sukupuolten välillä muodostuivat taitavuutta, ketteryyttä, kestävyyttä ja voimakkuutta kuvaavien kysymysten kohdalla (taulukko 13.). Tyttöjen ja poikien välinen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä liikunnallisen taitavuuden ( $t = -2.329$ ;  $p = .022$ ) ja voimakkuuden ( $t = -2,289$ ;  $p = .024$ ) kokemuksissa.

Taulukko 13. Tyttöjen ja poikien koetun fyysisen pätevyyden keskiarvot väittämittäin ja sukupuolten välisten erojen tilastollinen merkitsevyys

	sukupuoli	n	ka	t-arvo	p-arvo
Olen taitava lii- kunnassa	Tyttö	46	3.17	-2.329	.022
	Poika	66	3.58		
Olen ketterä	Tyttö	46	3.26	-1.545	.125
	Poika	66	3.55		
Olen notkea	Tyttö	46	3.26	.582	.562
	Poika	66	3.15		
Olen kestävä	Tyttö	46	3.22	-1.097	.275
	Poika	66	3.44		
Olen nopea	Tyttö	46	3.33	-.693	.490
	Poika	66	3.45		
Olen voimakas	Tyttö	46	3.24	-2.289	.024
	Poika	66	3.58		
Olen rohkea	Tyttö	46	3.67	-.620	.536
	Poika	66	3.77		
Koko ryhmä		112	3.42		

Sekaryhmässä tai tyttöryhmässä opiskelevien tyttöjen välillä fyysisen pätevyyden kokemuksissa ei ole suurta eroa. Poikien tuloksissa on havaittavissa eroa: poikaryhmässä opiskelevat kokevat olevansa fyysisesti pätevämpiä (keskiarvo 3,61) kuin sekaryhmässä opiskelevat (keskiarvo 3.30) (taulukko 14).



Taulukko 14. Koettu fyysinen pätevyys eri ryhmissä

	Ryhmäjako	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo	
Fyysinen pätevyys	Tyttö	Sekaryhmä	29	3.28	.60	-.375	.709
		Tyttöryhmä	17	3.35	.68		
	Poika	Sekaryhmä	23	3.30	.71	-1.804	.076
		Poikaryhmä	43	3.61	.65		
	Yhteensä		112	3.39			

Sekaryhmässä ja tyttöryhmässä opiskelevien tyttöjen välillä ei fyysisen pätevyyden kokemuksissa ole tilastollisesti merkitsevää eroa (.709). Sekaryhmässä ja poikaryhmässä opiskelevien poikien välillä keskiarvojen ero on huomattava, mutta tulos ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä (.076).

### 9.3 Tavoiteorientaatio

#### 9.3.1 Tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatio

Tutkimusryhmään kuuluneiden tyttöjen tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvo 3,64 on matalampi kuin poikien vastaava keskiarvo 3,95. Kilpailusuuntautuneisuuden keskiarvo on tytöillä 2,64, ja pojilla puolestaan 2,91. Tuloksesta voidaan havaita, että niin tehtäväsuuntautuneisuuden kuin kilpailusuuntautuneisuuden kohdalla keskiarvot ovat poikien kohdalla korkeammat. Erityinen huomio kiinnittyy poikien kohdalla mitattuun korkeaan keskiarvoon (3,95) tehtäväsuuntautuneisuudessa. Mittauksessa tehtäväsuuntautuneisuuden (.050) ja kilpailusuuntautuneisuuden (.127) p-arvojen ero on suuri. Kuitenkaan kummankaan mittauksen perusteella tyttöjen ja poikien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa tehtäväsuuntautuneisuudessa eikä kilpailusuuntautuneisuudessa (taulukko 15.).

Taulukko 15. Sukupuolen yhteys opiskelijoiden tavoiteorientaatioon

Tavoiteorientaatio	Sukupuoli	n	ka	kh	t-testi	p-arvo
Tehtäväsuuntautuneisuus	Tyttö	46	3.64	.89	-2.0	.050
	Poika	66	3.95	.67		
Kilpailusuuntautuneisuus	Tyttö	46	2.64	.89	-1.54	.127
	Poika	66	2.91	.93		

### 9.3.2 Liikuntaryhmän yhteys tavoiteorientaatioon

Mitattaessa liikuntaryhmien välisiä eroja tehtäväsuuntautuneisuudessa homogeenisen ryhmän keskiarvo on korkeampi (3.89) kuin sekaryhmän (3.75). Myös kilpailusuuntautuneisuutta tarkasteltaessa homogeenisen ryhmän keskiarvo (3.00) on korkeampi kuin sekaryhmän keskiarvo (2.57). Näiden tulosten perusteella voidaan havaita, että homogeenisessa liikuntaryhmässä olevat opiskelijat kokevat olevansa tehtäväsuuntautuneempia ja kilpailusuuntautuneempia kuin sekaryhmässä liikuntaa opiskelevat. Tehtäväsuuntautuneisuutta mitattaessa p-arvoksi muodostui .361, joten ryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Kilpailusuuntautuneisuuden kohdalla tulos on huomattavasti erilainen: p-arvo on vain .012, joten ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero (taulukko 16.).

Taulukko 16. Ryhmän yhteys opiskelijoiden tavoiteorientaatioon

Tavoiteorientaatio	Ryhmäjako	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Tehtäväsuuntautuneisuus	Sekaryhmä	52	3.75	.81	-.92	.361
	Homogeeninen ryhmä	60	3.89	.76		
Kilpailusuuntautuneisuus	Sekaryhmä	52	2.57	.81	-2.56	.012
	Homogeeninen ryhmä	60	3.00	.97		

### 9.3.3 Sukupuolen ja ryhmän yhteys tavoiteorientaatioon

Sekaryhmässä opiskelevien poikien tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvo (3.83) on korkeampi kuin tyttöjen vastaava tulos (3.69). Kilpailusuuntautuneisuudessa sekaryhmän poikien keskiarvo (2.63) on myös korkeampi kuin tyttöjen vastaava keskiarvo (2.52). Tavoiteorientaation eri osien p-arvot poikkeavat toisistaan huomattavasti. Tehtäväsuuntautuneisuuden  $p = .093$  ja vastaavasti kilpailusuuntautuneisuuden  $p = .456$ . Kummassakaan tavoiteorientaation muodossa ei kuitenkaan tyttöjen ja poikien välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa (taulukko 17.).

Taulukko 17. Sukupuolen yhteys tavoiteorientaatioon sekaryhmässä

Sekaryhmä						
Tavoiteorientaatio	Sukupuoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Tehtäväsuuntautuneisuus	Tyttö	29	3.69	.83	-1.77	.093
	Poika	23	3.83	.79		
Kilpailusuuntautuneisuus	Tyttö	29	2.52	.89	-.75	.456
	Poika	23	2.63	.70		

Poikaryhmän poikien kohdalla tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvo on 4.02, joka on huomattavasti tyttöjen vastaavaa keskiarvoa 3.54 korkeampi. Kilpailusuuntautuneisuuden kohdalla ero ei ole yhtä selkeä tyttöjen (2.85) ja poikien (3.06) välillä. Mittauksessa saatujen p-arvojen perusteella ei homogeenisissa liikuntaryhmissä opiskelevien tyttöjen ja poikien välillä ole tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuudessa tilastollisesti merkitsevää eroa (taulukko 18.).

Taulukko 18. Sukupuolen yhteys tavoiteorientaatioon homogeenisessä ryhmässä

Homogeeninen ryhmä						
Tavoite-orientaatio	Sukupuoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Tehtävä-suuntautuneisuus	Tyttö	17	3.54	1.00	-.57	.571
	Poika	43	4.02	.60		
Kilpailu-suuntautuneisuus	Tyttö	17	2.85	.87	-.49	.621
	Poika	43	3.06	1.00		

Näiden kahden ryhmän välillä ei ryhmien välisissä keskiarvoissa ole suurtakaan eroa. Suurin ero syntyy tarkasteltaessa homogeenisessa ja sekaryhmässä olevien poikien kilpailusuuntautuneisuutta. Homogeenisessa liikuntaryhmässä opiskelevat pojat (taulukko 18.) olivat selvästi kilpailusuuntautuneempia kuin sekaryhmän pojat (taulukko 17.).

Verrattaessa eri liikuntaryhmissä olevien tyttöjen tehtäväsuuntautuneisuutta p-arvoksi tuli .601 ja kilpailusuuntautuneisuuden p-arvoksi .222. Vastaavasti poikien tehtäväsuuntautuneisuudessa p-arvo oli .290 ja kilpailusuuntautuneisuuden p-arvo oli .072. Tuloksista voidaan päätellä, ettei eri liikuntaryhmissä olevien tyttöjen tavoiteorientaatiota mittaavien kysymysten välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Samaan tulokseen päädytään myös poikien kohdalla. Merkillepantavaa on kuitenkin poikien kohdalla tehtäväsuuntautuneisuuden ja kilpailusuuntautuneisuuden välinen p-arvojen ero (taulukko 19.). Tutkittaessa ryhmän yhteyttä motivaatioilmastoon saatiin vastaavansuuntainen tulos minäsuuntautuneen ilmaston kohdalla (taulukko 20.).

Taulukko 19. Ryhmäjaon yhteys tavoiteorientaatioon sukupuolen mukaan

			n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Tyttö	Tehtäväsuuntautuneisuus	Sekaryhmä	29	3.69	.84	.53	.601
		Homogeeninen ryhmä	17	3.54	1.00		
	Kilpailusuuntautuneisuus	Sekaryhmä	29	2.52	.89	-1.24	.222
		Homogeeninen ryhmä	17	2.85	.87		
Poika	Tehtäväsuuntautuneisuus	Sekaryhmä	23	3.83	.79	-1.07	.290
		Homogeeninen ryhmä	43	4.02	.60		
	Kilpailusuuntautuneisuus	Sekaryhmä	23	2.63	.70	-1.83	.072
		Homogeeninen ryhmä	43	3.06	1.01		

#### 9.4 Motivaatioilmasto

##### 9.4.1 Tyttöjen ja poikien kokema liikuntatuntien motivaatioilmasto

Sekä tytöt että pojat kokivat koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston positiivisesti. Minäsuuntautuneen ilmaston keskiarvot olivat kummankin sukupuolen kohdalla alhaiset: tyttöjen keskiarvo oli 2.64 ja poikien 2.95. Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kohdalla ei sukupuolten välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta minäsuuntautuneen ilmaston kohdalla sukupuolten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $t = -2,29$ ;  $p = .024$ ) (taulukko 20.).

Taulukko 20. Sukupuolen yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon

	Sukupuoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Koettu autonomia	Tyttö	46	3.49	.64	.430	.668
	Poika	66	3.44	.60		
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Tyttö	46	3.56	.66	.554	.581
	Poika	66	3.48	.77		
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	Tyttö	46	3.71	.58	.459	.647
	Poika	66	3.65	.69		
Minäsuuntautunut ilmasto	Tyttö	46	2.64	.72	-2.29	.024
	Poika	66	2.95	.67		

#### 9.4.2 Ryhmäjaon yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon

Sekaryhmässä opiskelevat kokivat autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden positiivisemmaksi kuin homogeenisessa ryhmässä opiskelevat. Homogeenisen ryhmän keskiarvo (3.71) oli korkeampi kuin sekaryhmän keskiarvo (3.63) tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tutkittaessa. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa homogeenisen ryhmän keskiarvo (2.95) oli myös sekaryhmän vastaavaa keskiarvoa (2.68) korkeampi. Koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kohdalla ei ryhmäjakojen välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta minäsuuntautuneen ilmaston kohdalla ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $t = -2,03$ ;  $p = .044$ ) (taulukko 21.).

Taulukko 21. Ryhmäjaon yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon

	Ryhmäjako	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Koettu autonomia	Sekaryhmä	52	3.55	.57	1.45	.149
	Homogeeninen ryhmä	60	3.38	.64		
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Sekaryhmä	52	3.54	.73	.35	.730
	Homogeeninen ryhmä	60	3.49	.73		
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	52	3.63	.66	-.62	.537
	Homogeeninen ryhmä	60	3.71	.63		
Minäsuuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	52	2.68	.54	-2.03	.044
	Homogeeninen ryhmä	60	2.95	.81		

#### 9.4.3 Sukupuolen ja ryhmän yhteys liikuntatuntien motivaatioilmastoon

Tyttöjen ja poikien vastauksista saatujen keskiarvojen perusteella voidaan havaita, että sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, autonomian ja tehtäväsuuntauneen motivaatioilmaston kokemukset ovat liikuntaryhmästä riippumatta melko voimakkaita. Minäsuuntautuneisuuden kohdalla kummankin sukupuolen keskiarvot jäävät alhaisemmiksi. Sekaryhmässä olevien tyttöjen keskiarvo on 2.69 ja tyttöryhmän 2.55. Poikien kohdalla vastaavat keskiarvot olivat sekaryhmässä 2.66 ja poikaryhmässä hieman korkeampi 3.10.

Tyttöjen tuloksissa koetun autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, tehtäväsuuntautuneisuuden ja minäsuuntautuneisuuden kohdalla ei eri liikuntaryhmien välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa: p-arvot olivat välillä .130–.470. Poikien kohdalla tulos poikesi huomattavasti tyttöjen vastaavasta tuloksesta. Koetun autonomian (.272) ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (.787) kohdalla ei ryhmien välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Tehtäväsuuntautuneisuuden (.040) ja minäsuuntautuneisuuden (.010) kohdalla on havaittavissa ryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä ero (taulukko 22.).

Taulukko 22. Liikuntatuntien motivaatioilmasto sukupuolittain erilaisissa liikuntaryhmissä

Sukupuoli	Ryhmäjako	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo	
Tyttö	Koettu autonomia	Sekaryhmä	29	3.55	.60	.82	.416
		Homogeeninen ryhmä	17	3.39	.71		
	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Sekaryhmä	29	3.61	.64	.73	.470
		Homogeeninen ryhmä	17	3.47	.70		
	Tehtävä- suuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	29	3.81	.56	1.54	.130
		Homogeeninen ryhmä	17	3.54	.59		
	Minä-suuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	29	2.69	.54	.56	.583
		Homogeeninen ryhmä	17	2.55	.97		
Poika	Koettu autonomia	Sekaryhmä	23	3.55	.55	1.11	.272
		Homogeeninen ryhmä	43	3.38	.62		
	Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Sekaryhmä	23	3.45	.83	-.27	.787
		Homogeeninen ryhmä	43	3.50	.75		
	Tehtäväsuuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	23	3.41	.72	-2.10	.040
		Homogeeninen ryhmä	43	3.78	.64		
	Minä-suuntautunut ilmasto	Sekaryhmä	23	2.66	.55	-2.65	.010
		Homogeeninen ryhmä	43	3.10	.69		

### 9.5 Tyttöjen ja poikien käsitykset vastakkaisen sukupuolen toiminnasta liikuntatunneilla

Tyttöjen ja poikien käsitykset eivät juurikaan eroa toisistaan tarkasteltaessa liikuntatunneilla pärjäämistä. Tuloksissa tyttöjen käsitys oman sukupuolensa pärjäämisestä on kes-



kiarvoltaan (3.72) hieman korkeampi kuin vastaava poikien arvio (3.61) tyttöjen pärjäämisestä liikuntatunneilla. Pojat kokevat tyttöjä voimakkaammin, että heiltä vaaditaan liikuntatunneilla enemmän kuin tytöiltä. Poikien arvioiden keskiarvo oli 3.5 ja tyttöjen 3.22. Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä ( $p = .183$ , taulukko 23.a)

Eri sukupuolten lajitaitavuuteen liittyvät käsitykset eivät eroa paljoakaan toisistaan. Opiskelijat siis kokevat poikien ja tyttöjen olevan yhtä taitavia kaikissa liikuntalajeissa (tyttöjen ka 3.02 ja poikien ka 2.97, taulukko 23.a). Tytöt ja pojat olivat melkein eri mieltä väittämän ”Tulisiko tytöille ja pojille opettaa liikuntaa eri ryhmissä?” kanssa (tyttöjen ka 2.80 ja poikien 2.44). Liikuntaryhmävalintakysymyksen (liite 3. kysymys 9.) tulos on samansuuntainen, koska 68 % (taulukko 29.) opiskelijoista valitsisi liikuntaryhmäkseen sekaryhmän.

Taulukko 23. a Tyttöjen ja poikien arviot vastakkaisen sukupuolen liikuntatunneilla toimimisesta

	Sukupuoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Tytöt pärjäävät liikuntatunneilla yhtä hyvin kuin pojat	Tyttö	46	3.72	1.11	.552	.582
	Poika	66	3.61	1.01		
Pojilta vaaditaan liikuntatunneilla enemmän kuin tytöiltä	Tyttö	46	3.22	1.21	-1.342	.183
	Poika	66	3.50	1.01		
Pojat ja tytöt ovat kaikissa liikuntalajeissa yhtä hyviä	Tyttö	46	3.02	1.22	.243	.809
	Poika	66	2.97	1.04		
Tytöille ja pojille tulisi opettaa liikuntaa eri ryhmissä	Tyttö	46	2.80	1.34	1.425	.157
	Poika	66	2.44	1.33		
Tytöille ja pojille tulisi opettaa eri liikuntalajeja	Tyttö	46	2.43	1.20	.617	.538
	Poika	66	2.29	1.26		

Opiskelijat perustelivat ryhmäjakoon liittyviä käsityksiään kirjallisesti. Perustelut jakautuivat useampaan ryhmään. Lainausten perässä käytettyjen lyhenteiden merkitykset ovat: tyttöryhmän tyttö (tt), sekaryhmän tyttö (st), poikaryhmän poika (pp) ja sekaryhmän poika (sp).

Opiskelijat perustelivat sekaryhmässä liikkumisen tärkeyttä muun muassa sosiaalisten taitojen oppimisella.

- ”Mitä pahaa siinä olisi, jos tytöt ja pojat samassa ryhmässä? samassa ryhmässä ryhmähenki kasvaa” ts
- ”Ei pitäisi, sillä nuoren ihmisen pitäisi oppia tulemaan toimeen toisen sukupuolen kanssa myös liikunnassa” ts
- ”Ajatellen opiskelijoiden sosiaalista kanssakäymistä on parempi, että pojat ja tytöt ovat samassa liikuntaryhmässä ” ts
- ”Sosiaaliset taidot on hyvä osata.” tt
- ”Sekaryhmät auttavat tutustumaan toiseenkin sukupuoleen.” tt
- ”Jotta oppii olemaan sekaryhmässä eikä pelkää vastakkaista sukupuolta” pp
- ”Ei koska tällöin eri sukupuolten kehittyminen yhdessä on estetty ja se voi vaikuttaa myöhempään elämään” pp

Toisaalta opiskelijat perustelivat tyttöjen ja poikien yhteisiä liikuntaryhmiä myös sillä, että sukupuolten välillä ei ole taiteroja.

- ”Ei se ole minusta välttämätöntä. Kyllä ne tytöt pärjää pojille.” ts
- ”Ei minun mielestä tarvi, koska tytöt ja pojat pärjäävät yhtä hyvin eri lajeissa” ts
- ”Tytöt pärjäävät yhtä hyvin kuin pojatkin” tt
- ”Tytöt pärjäävät yhtä hyvin jos haluavat.” tt
- ”lähes kaikkia lajeja harrastetaan myös maailmantasolla” pp
- ”Tytöt pärjää siinä missä pojatkin” pp
- ”Yhtä hyvin kaikki liikkuu” ps
- ”On lajeja joissa tytöt ovat poikia parempia, ja lajeja joissa pojat ovat tyttöjä parempia.” ps

Opiskelijat näkivät sekaryhmäopetuksen myös tasa-arvoasiana.

- ”Tyttö- ja poikaryhmät edistävät tasa-arvoa” ts
- ”molemmat ovat yhtä vertoisia” ts
- ”On hyvä, että on erilaisia ihmisiä samoilla liikuntatunneilla” ts
- ”Sukupuolen ei tule vaikuttaa liikuntatunneilla” ps
- ”Ketään ei pitäisi erotella sukupuolen mukaan” pp
- ”Pitää olla tasa arvo Tytöillä ja Pojilla” pp
- ”Saman arvoisia” pp
- ”tietenkään ei saisi jakaa ihmisiä sukupuolen mukaan ryhmiin!” pp

Sekaryhmäopiskelun nähtiin jopa parantavan liikuntatunnin ilmapiiriä ja opiskelijoiden suoritustasoa.

- ”Olisi helpompi työskennellä.” ts
- ”Jos on pelkkä poikaryhmä, niin pojat vaan riehuisivat” ps
- ”Tytöt ja pojat samassa ryhmässä on parempi, siinä näkee toisen sukupuolen suorituksia” ps
- ”Tytöille pidetään hieman kevyempää liikuntaa, joten ’huonommillakin’ pojilla on helpompi osallistua” ps
- ”jotkin tytöt saattavat parantaa poikien liikuntasuorituksia” pp
- ”toisaalta tyttöjen seura piristää usein ryhmähenkeä” pp

Yksi opiskelija perusteli mielipidettään mainitseamalla vastakkaisen sukupuolen habituksen.

- ”silmänruokaa pojille” pp

Joidenkin opiskelijoiden mielestä liikunnan opiskelu sekaryhmässä on yksinkertaisesti mukavaa.

- ”Ei tarvi. sitä paitsi on kiva pelata poikien kanssa esim. pesistä.” ts
- ”Ei tarvitse, koska on kivempaa sekaryhmässä” ts
- ”Samassa on kivempi” ts
- ”Kivempi on jos tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä ja sitten on enemmän porukkaa, voihan sitä välillä olla eri ryhmissä” ts
- ”Kivempi liikuskella tyttöjen kanssa” pp
- ”on parempi pelata/ urheilla mahdollisimman ison porukan kanssa” pp
- ”Mielestäni pojat ja tytöt voivat olla samassa ryhmässä, ja liikunta on myös sekaryhmässä hauskeempaa” pp

Erillisiä liikuntaryhmiä kannattavien perustelut liittyivät esimerkiksi opiskelijoiden fyysisiin ominaisuuksiin ja taitoeroihin.

- ”Pojat on kovakouraisempia, kuin tytöt ja haluavat aina pelata jalkapalloa ja salibandyä” ts
- ”Tytöt osaa jotakin paremmin, kuin pojat ja sama toisinpäin.” tt
- ”Koska pojat ovat vahvempia ja parempia yleensä joukkuepeleissä” tt
- ”Tasoero voi vaikuttaa suoritukseen” ps
- ”Pojat yleensä lihaskunnoltaan vahvempia, kuin tytöt” pp
- ”Poikien kesken peli totisempaa, mutta en sitte tiiä onko se välttämättä hyvä asia ” pp
- ”Tytöt ovat heikompia.” pp
- ”Parempi pelata joukkuepelejä” pp

Perusteluina erillisille liikuntaryhmille nähtiin myös vastakkaisen sukupuolen negatiivinen vaikutus liikuntatunneilla.

”Pojat ja tytöt eri ryhmiin sen takia, että vastakkainen sukupuoli häiritsee keskittymistä ja luo paineita ” ts  
 ”Pystyy olemaan täysin rento” tt  
 ”Tytöt eivät kestä, että pojat hikoilevat” ps  
 ”Jotku tytöt esittävät etteivät osaisi ja kynnet ovat maailman tärkein asia, joka voi syödä ryhmähenkeä” ps  
 ”joskus tytöt ovat ujompia” ps  
 ”Ryhmässä saattaa olla parempi henki” ps

Opiskelijat löysivät perusteluja erillisille liikuntaryhmille myös poikien toiminnasta liikuntatuntien aikana.

”Koska pojat ottaa kaikki pelit niin tosissaan ja häviämisen henkilökohtaisesti, että tytöt jää jalkoihin” ts  
 ”Sen takia koska pojat haluavat tehdä eri asioita, kuin tytöt” ts  
 ”Pojat pelaisivat vaan poikien kanssa, koska pitävät tyttöjä ’huonompina’” ts  
 ”Pojat pelaavat yleensä keskenään ja nauravat ’luuseri tytöille’” tt  
 ”koska pojat ovat hieman aktiivisempia” pp

Väittämän ”Tyttöille ja pojille tulisi opettaa eri liikuntalajeja” vastausten keskiarvojen (tytöt 2.43 ja pojat 2.29) perusteella opiskelijoiden enemmistö oli sitä mieltä, että tytöille ja pojille tulisi opettaa samoja lajeja.

Opiskelijat perustelivat samojen lajien opettamista tytöille ja pojille tasa-arvoisuuden perusteella.

”Ei pitäisi, sillä loppujen lopuksi olemme tasavertaisia ja olisi aivan hölmöä, jos toisille opetettaisiin haastavampia lajeja, sillä toiset ’eivät pärjää’. Syrjintää toisin sanoen.” ts  
 ”Ei, koska eihän esimerkiksi jääkiekko tunnettu miesten laji ole pelkästään tarkoitettu miespuoliselle väestölle” ts  
 ”Ei tarvi, koska pojat ja tytöt on samanvertaisia” ts  
 ”kaikkien kuuluu oppia kaikkia lajeja...” ts  
 ”Ei välttämättä, koska ei liikuntalajeja voi luokitella erikseen tytöille ja pojille.” ts  
 ”Samanlaista liikuntaa molemmille” tt  
 ”Feministit alkaisivat jankuttamaan tasa-arvosta” ps  
 ”Tasavertaisuus on jees” ps  
 ”Ei siinä ole järkeä, että olisi lajeja, jotka olisi vain tytöille tai pojille” ps  
 ”Kaikilla on oikeus monipuoliseen liikuntaan” pp  
 ”Ei ole erikseen tyttöjen ja poikien lajeja” pp  
 ”Se on reilua, että on samat lajit, ei tule jälkitappelia siitä ne on saanut tehdä sitä ja tätä, lopuksi voi tehdä suhteessa miten molemmat ryhmät on pärjännyt” pp  
 ”Samoja lajeja ettei tule sanomista että ’miksi nuo tekevät tota ja me joudutaan olemaan täällä’” pp  
 ”Koska se ei olisi tasapuoli.” pp

Opiskelijat perustelivat samojen liikuntalajien opettamista muun muassa sosiaalisuudella.

”Liikuttaa yhdessä” ps

Eri liikuntalajien lajitaidot ja eri lajeissa pärjääminen nousivat myös eri lajeja vastustavien perusteluissa esille.

”Tytöt ja pojat pystyvät samoihin asioihin.” ts

”kyl tytötkii pärjää samois asiois ku pojat” ts

”Jokainen pääsee näyttämään vahvuutensa eri lajeissa.” ts

”samoja lajeja voi hyvin opettaa, vaikka pojat ovatkin yleisesti fyysisesti tyttöjä vahvempia” ts

”Kaikkien kuuluu oppia kaikkia lajeja, mutta tytöt ja pojat erikseen että tytöilläkin on mahdollisuus osallistua täysillä peliin. ts

”Ei minu mielestä tarvi koska tytöt ja pojat pärjäävät yhtä hyvin eri aljeissa.”

ts

”Samoja koska osaavat samoja asioita” tt

”Molemmat pärjää kaikissa lajeissa, ehkä vähän eri tasolla, mutta kuitenkin”

ps

”Tytöt pärjää kaikessa yhtä hyvin” ps

”Parempi et kaikki osaa samaa” ps

”Tytöt ja pojat pärjäävät yhtä hyvin samoissa lajeissa, ja kaikki lajit sopivat molemmille yhtä hyvin” pp

”Samat liikuntalajit soveltuvat sekä tytöille ja pojille, sekä on hyvä osata myös samoja lajeja.” pp

”Ei tarvi. Yhtä hyvii on tytötkin” pp

”Harjoitusta tytöt saa siinä kuin pojatkin” pp

Perusteluina esitettiin myös se, että opiskelijat sukupuolesta riippumatta pitävät samoista liikuntalajeista.

”Helpompi kun kaikki tekevät samaa” ts

”Tytöt ja pojat voi pelata ja tykätä ihan samoja liikunta menetelmiä ja pelejä!”

ts

”Ei tarvi, tytöt ja pojat tykkää kumminkin suunnilleen samoista, ei kaiken tarvi olla mieleistä” tt

”Tytöt ja pojat saavat tykätä eri puolen lajeista” tt

Eri lajien opettamista tytöille ja pojille puolustettiin mm. opiskelijoiden fyysisillä ja lajitaidollisilla eroilla.

”Pojat on fyysisesti voimakkaampia kuin tytöt ja ne ottaa kaiken enemmän toisissaan.” ts

”Pojat osaa enemmän kuin tytöt tai pystyy tehdä enemmän” tt

”Pojat ovat parempia joissain lajeissa” ps

”Kaikki lajit ei ehkä sovi samalla tavalla pojille, kun tytöille” ps

”Tytöt eivät välttämättä pidä kaikkein raskaimmista lajeista, vaan nauttivat usein kevyemmistä liikunnan muodoista” ps  
 ”Fyysiset erot” pp

Tyttöjen ja poikien kiinnostus eri lajeja kohtaan tuli myös esille perusteluissa.

”Tytöt saattavat haluta pelata eri lajeja” ts  
 ”Jotkut lajit ei ehkä kiinnosta poikia, samoin tyttöjä” ts  
 ”Aerobic? Ei kiitos.” ps  
 ”Koska tytöillä ja pojilla on erilaiset mielenkiinnot” pp  
 ”ei mua ainakaa mikää taitoluistelu tai tanssiminen innosta” pp

Tytöt kokivat poikien jossain määrin nauravan heidän heikoille suorituksilleen. Pojat puolestaan olivat asiasta eri mieltä. Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (t-arvo 2.749; p-arvo .007) Arviointia koskevissa väittämissä kumpikin sukupuoli oli sitä mieltä, ettei opiskelijan sukupuolella ole merkitystä opettajan suorittamaan arviointiin. Pojat (ka = 3.73) olivat kuitenkin tyttöjä (ka = 3.30) vahvemmin tätä mieltä. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä (t-arvo -2.035; p-arvo .044)

Pojat (ka = 3.12) olivat tyttöjä (ka = 2.61) voimakkaammin sitä mieltä, että he joutuvat olemaan aktiivisempia liikuntatunneilla saadakseen kiitettävän arvosanan. Ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä (t-arvo 2.255; p-arvo .026, taulukko 23.b)

Taulukko 23. b Tyttöjen ja poikien arviot vastakkaisen sukupuolen liikuntatunneilla toimimisesta

	Suku- puoli	n	ka	kh	t-arvo	p-arvo																																									
Tytöt nauravat poikien heikoille liikuntasuorituksille	Tyttö	46	2.48	1.09	-1.461	.147																																									
	Poika	66	2.77	1.02			Pojat nauravat tyttöjen heikoille liikuntasuorituksille	Tyttö	46	3.24	1.25	2.749	.007	Poika	66	2.61	1.16	Opiskelijan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan arvioidessa opiskelijan liikuntaa	Tyttö	46	3.30	1.07	-2.035	.044	Poika	66	3.73	1.09	Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan pojat joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin tytöt	Tyttö	46	2.61	1.08	-2.255	.026	Poika	66	3.12	1.25	Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat	Tyttö	46	2.80	1.17	1.725	.087	Poika
Pojat nauravat tyttöjen heikoille liikuntasuorituksille	Tyttö	46	3.24	1.25	2.749	.007																																									
	Poika	66	2.61	1.16			Opiskelijan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan arvioidessa opiskelijan liikuntaa	Tyttö	46	3.30	1.07	-2.035	.044	Poika	66	3.73	1.09	Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan pojat joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin tytöt	Tyttö	46	2.61	1.08	-2.255	.026	Poika	66	3.12	1.25	Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat	Tyttö	46	2.80	1.17	1.725	.087	Poika	66	2.44	1.05								
Opiskelijan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan arvioidessa opiskelijan liikuntaa	Tyttö	46	3.30	1.07	-2.035	.044																																									
	Poika	66	3.73	1.09			Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan pojat joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin tytöt	Tyttö	46	2.61	1.08	-2.255	.026	Poika	66	3.12	1.25	Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat	Tyttö	46	2.80	1.17	1.725	.087	Poika	66	2.44	1.05																			
Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan pojat joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin tytöt	Tyttö	46	2.61	1.08	-2.255	.026																																									
	Poika	66	3.12	1.25			Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat	Tyttö	46	2.80	1.17	1.725	.087	Poika	66	2.44	1.05																														
Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat	Tyttö	46	2.80	1.17	1.725	.087																																									
	Poika	66	2.44	1.05																																											

## 9.6 Opiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälaiset tytöt ja pojat pärjäävät liikuntatunneilla

Kysymykseen ”Minkälainen tyttö pärjää liikuntatunneilla?” opiskelijat vastasivat kirjoittamalla oman mielipiteensä. Vastaukset luokiteltiin 12 eri ryhmään: aktiivisuus, asenne, habitus, liikunnallisuus, luonteenpiirteet, harrastuneisuus, varusteet, läsnäolo, sosiaalisuus, mieliala, elämäntapa ja itsetunto (liite 4.). Edellisten lisäksi tuli yksittäisiä vastauksia, jotka eivät sopineet mihinkään ryhmään. Nämä jätettiin analyysin ulkopuolelle. Lisäksi on huomattava, että kahdeksan opiskelijan mielestä kaikki pärjäävät liikuntatunneilla. Tallennusvaiheessa vastauksille annettiin merkinnät 1 – on mainittu ja 2 – ei ole mainittu. Vastausten tarkasteluun otettiin mukaan ne ryhmät, joiden vastausosuus oli vähintään 10 %.

Kysymykseen ”Minkälainen tyttö pärjää liikuntatunneilla?” aktiivisuuden mainitsi 45 %, asenteen 46 %, liikunnallisuuden 32 % ja mielialan 15 % opiskelijoista. Tarkasteltaessa sukupuolten välisiä eroja tytöt näkivät aktiivisuuden ja asenteen poikia useammin merkittävänä tyttöjen pärjäämisen kannalta. Tytöistä 52 % mainitsi aktiivisuuden ja 50 % asenteen, kun taas pojista 39 % mainitsi aktiivisuuden ja 44 % asenteen. Liikunnallisuuden puolestaan mainitsi tytöistä 17 % ja pojista 42 % ja mielialan tytöistä 22 % ja pojista 11 %. Tyttöjen ja poikien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain liikunnallisuutta koskevan vastausryhmän kohdalla ( $\chi^2 = 7.79$ ;  $p = .005$ ).

Aktiivisuuden maininneista tytöistä 59 % kuului sekaryhmään ja 41 % tyttöryhmään. Aktiivisuuden maininneista pojista 48 % kuului sekaryhmään ja 35 % poikaryhmään. Asennetta piti merkitseväenä 62 % tyttöryhmään kuuluvista ja 29 % sekaryhmään kuuluvista tytöistä, pojista vastaavasti asenteen maininneista 48 % opiskeli liikuntatunneilla sekaryhmissä ja 42 % poikaryhmissä. Sekaryhmään kuuluvista tytöistä 21 % ja tyttöryhmään kuuluvista 12 % mainitsi liikunnallisuuden. Vastaavasti pojista liikunnallisuuden mainitsi 35 % sekaryhmään kuuluvaa ja 47 % poikaryhmään kuuluvaa. Mielialan mainitsi 28 % sekaryhmään ja 12 % tyttöryhmään kuuluvista tytöistä. Pojista mielialan maininneista 9 % kuului sekaryhmään ja 12 % poikaryhmään. (taulukko 24.)

Eri liikuntaryhmissä liikuntatunneilla olevien tyttöjen vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vain asennetta kuvaavien vastausten kohdalla ( $\chi^2 = 4.57$ ;  $p = .032$ ). Eri ryhmissä liikuntatunneilla olevien poikien vastauksen eivät tilastollisesti merkitsevästi eronneet toisistaan. Tyttöjen vastausten erojen p-arvot vaihtelivat välillä .032–.441 ja poikien välillä .305–.712. (taulukko 24.)



Taulukko 24. Minkäläinen tyttö pärjää liikuntatunneilla? -kysymyksen vastausten luokittelu

	koko ryhmästä	ryhmäjakauma	x <sup>2</sup>	p-arvo	
Aktiivisuus	45 %	tytöistä 52 %	sekaryhmän tytöistä 59 % tyttöryhmästä 41 %	1.31	.253
		pojista 39 %	sekaryhmän pojista 48 % poikaryhmästä 35 %	1.05	.305
Asenne	46 %	tytöistä 50 %	sekaryhmän tytöistä 62 % tyttöryhmästä 29 %	4.57	.032
		pojista 44 %	sekaryhmän pojista 48 % poikaryhmästä 42 %	.22	.642
Liikunnallisuus	32 %	tytöistä 17 %	sekaryhmän tytöistä 21 % tyttöryhmästä 12 %	.59	.441
		pojista 42 %	sekaryhmän pojista 35 % poikaryhmästä 47 %	.84	.358
Mieliala	15 %	tytöistä 22 %	sekaryhmän tytöistä 28 % tyttöryhmästä 12 %	1.58	.209
		pojista 11 %	sekaryhmän pojista 9 % poikaryhmästä 12 %	.14	.712

Kysymykseen ”Minkäläinen poika pärjää liikuntatunneilla?” opiskelijat vastasivat niin ikään sanallisesti. Vastausten luokittelussa muodostui samat ryhmät kuin tytöillä (liite 6.). Suurimpien ryhmien osuudet muodostuivat seuraaviksi: aktiivisuus 41 %, asenne 50 %, liikunnallisuus 37 % ja mieliala 12 % (taulukko 25.). Edellisten lisäksi tuli yksittäisiä vastauksia, jotka eivät sopineet mihinkään ryhmään. Tallennusprosessi ja tarkasteluun valittujen valintakriteerit olivat samat kuin tyttöjen kohdalla.

Tytöistä 63 % ja pojista 35 % mainitsi aktiivisuuden poikien pärjäämisen kannalta tärkeäksi, ja asenteen sekä tytöistä että pojista 50 %. Liikunnallisuuden merkityksen mainitsi tytöistä 24 % ja pojista 46 %, ja mielialan tytöistä 13 % ja pojista 11 % (taulukko 25.). Huomioitavaa on, että vain yksi opiskelija mainitsi seksikkyuden poikien liikuntatunneilla pärjäämisen syyksi. Tyttöjen ja poikien vastaukset erosivat tilastollisesti mer-

kitsevästi aktiivisuutta ( $\chi^2 = 7.70$ ;  $p = .006$ ) ja liikunnallisuutta ( $\chi^2 = 5.42$ ;  $p = .020$ ) kuvaavien vastausten kohdalla.

Aktiivisuuden maininneista tytöistä 66 % kuului sekaryhmään ja 41 % tyttöryhmään, kun taas saman piirteen maininneista pojista 39 % kuului sekaryhmään ja 26 % poikaryhmään. Tyttöryhmään kuuluvista 52 % ja sekaryhmään kuuluvista tytöistä 47 % mainitsi asenteen. Pojista vastaavasti asenteen maininneista 52 % opiskeli liikuntatunneilla sekaryhmässä ja 49 % poikaryhmässä. Sekaryhmään kuuluvista tytöistä 28 % ja tyttöryhmään kuuluvista 18 % mainitsi liikunnallisuuden, kun taas pojista liikunnallisuuden mainitsi 35 % sekaryhmään kuuluvista ja 51 % poikaryhmään kuuluvista. Mielialan merkitys tuli esille 17 % sekaryhmään ja 6 % tyttöryhmään kuuluneiden tyttöjen vastauksista. Mielialan maininneista pojista puolestaan 13 % kuului sekaryhmään ja 9 % poikaryhmään. (taulukko 25.)

Eri liikuntaryhmissä olevien tyttöjen välillä ja eri liikuntaryhmissä olevien poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tyttöjen vastausten erojen p-arvot vaihtelivat välillä .108–.760 ja poikien välillä .203–.796. (taulukko 25.)

Taulukko 25. Minkälainen poika pärjää liikuntatunneilla? -kysymyksen vastausten luokittelu

	koko ryhmästä		ryhmäjakauma	$\chi^2$	p-arvo
Aktiivisuus	41 %	tytöistä 63 %	sekaryhmän tytöistä 66 % tyttöryhmästä 41 %	2.58	.108
		pojista 35 %	sekaryhmän pojista 39 % poikaryhmästä 26 %	1.30	.254
Asenne	50 %	tytöistä 50 %	sekaryhmän tytöistä 52 % tyttöryhmästä 47 %	.09	.760
		pojista 50 %	sekaryhmän pojista 52 % poikaryhmästä 49 %	.07	.796
Liikunnallisuus	37 %	tytöistä 24 %	sekaryhmän tytöistä 28 % tyttöryhmästä 18 %	.59	.446
		pojista 46 %	sekaryhmän pojista 35 % poikaryhmästä 51 %	1.62	.203
Mieliala	12 %	tytöistä 13 %	sekaryhmän tytöistä 17 % tyttöryhmästä 6 %	1.21	.270
		pojista 11 %	sekaryhmän pojista 13 % poikaryhmästä 9 %	.22	.638

### 9.7 Opiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälaiset tytöt ja pojat eivät pärjää liikuntatunneilla

Opiskelijoiden kirjoittamat vastaukset luokiteltiin samoihin 12 ryhmään kuin liikuntatunneilla pärjäämistä koskevat vastaukset (liite 5. ja 7.). Kysymykseen tuli myös yksittäisiä vastauksia, jotka eivät sopineet mihinkään luokkaan. Tallennusprosessit ja tarkasteluun valittujen valintakriteerit olivat samat kuin tyttöjen ja poikien pärjäämistä käsittelevässä osassa. Ryhmiksi muodostuivat aktiivisuus, asenne, habitus ja liikunnallisuus. Opiskelijoiden liikuntatunneilla pärjäämistä käsittelevissä vastauksissa esiintynyt mieliala vaihtui habitusta käsitteleviin vastauksiin.

Opiskelijoista 40 % mainitsi aktiivisuuden puutteen, 40 % negatiivisen asenteen, 18 % liikunnallisuuden puutteen ja 10 % habituksen syyksi tyttöjen liikuntatunneilla pärjää-

mättömyyteen. Tarkasteltaessa vastausten jakautumaa sukupuolen mukaan tytöistä 50 % ja pojista 33 % piti aktiivisuuden puutetta merkitsevänä tekijänä tyttöjen pärjäämättömyydelle liikuntatunneilla. Kielteisen asenteen liikuntatunneilla pärjäämättömyyden syyksi näkee tytöistä 44 % ja pojista 38 %, kun taas tytöistä 4 % ja pojista 14 % näkee habituksen esteeksi liikuntatunneilla pärjäämiselle. Tytöistä 13 % ja pojista 21 % arvioi liikunnallisuuden puutteen merkitseväksi tekijäksi sille, millainen tyttö ei pärjää liikuntatunneilla. Tyttöjen ja poikien vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan minkään kysymyksen kohdalla; p-arvot olivat välillä .077 – .552.

Aktiivisuuden puutteen maininneista tytöistä 48 % kuului sekaryhmään ja 53 % tyttöryhmään, kun taas pojista 48 % kuului sekaryhmään ja 26 % poikaryhmään. Tyttöryhmään kuuluvista 59 % ja sekaryhmään kuuluvista 18 % tytöistä mainitsi negatiivisen asenteen. Pojista vastaavasti negatiivisen asenteen maininneista 30 % osallistui liikuntatunneille sekaryhmissä ja 42 % poikaryhmissä. Liikunnallisuuden puutteen merkitys liikuntatunneilla pärjäämättömyyteen tuli esille 17 %:ssa sekaryhmän ja 6 %:ssa tyttöryhmän opiskelijoiden vastauksista. Pojista liikunnallisuuden puutteen maininneista 13 % kuului sekaryhmään ja 27 % poikaryhmään. Sekaryhmien pojista 4 % ja poikaryhmään kuuluvista 19 % mainitsi habituksen syyksi liikuntatunneilla pärjäämättömyyteen. Tyttöryhmäläisistä habitusta ei maininnut yksikään, mutta sekaryhmään kuuluvista tytöistä 7 % mainitsi sen. Vain asennetta koskevissa vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä ero eri liikuntaryhmissä olevien tyttöjen välillä ( $x^2 = 7.32$ ;  $p = .007$ ). Tyttöjen vastausten erojen p-arvot vaihtelivat välillä .007–.760 ja poikien vastaavat arvot välillä .068–.362. (taulukko 26.)

Taulukko 26. Minkälainen tyttö ei pärjää liikuntatunneilla? -kysymyksen vastausten luokittelu

	koko ryhmästä	ryhmäjakauma	$\chi^2$	p-arvo	
Aktiivisuus	40 %	tytöistä 50 %	<u>sekaryhmän tytöistä 48 %</u>	.09	.760
			tyttöryhmästä 53 %		
Asenne	40 %	pojista 33 %	<u>sekaryhmän pojista 48 %</u>	3.33	.068
			poikaryhmästä 26 %		
Asenne	40 %	tytöistä 44 %	<u>sekaryhmän tytöistä 59 %</u>	7.32	.007
			tyttöryhmästä 18 %		
Liikunnallisuus	18 %	pojista 38 %	<u>sekaryhmän pojista 30 %</u>	.83	.362
			poikaryhmästä 42 %		
Liikunnallisuus	18 %	tytöistä 13 %	<u>sekaryhmän tytöistä 17 %</u>	1.22	.270
			tyttöryhmästä 6 %		
Habitus	10 %	pojista 21 %	<u>sekaryhmän pojista 13 %</u>	1.40	.235
			poikaryhmästä 27 %		
Habitus	10 %	tytöistä 4 %	<u>sekaryhmän tytöistä 7 %</u>	1.23	.268
			tyttöryhmästä 0 %		
Habitus	10 %	pojista 14 %	<u>sekaryhmän pojista 4 %</u>	2.59	.108
			poikaryhmästä 19 %		

Tarkasteltaessa vastauksia kysymykseen ”Millainen poika ei pärjää liikuntatunneilla?” opiskelijoista 43 % mainitsi aktiivisuuden puutteeseen, 39 % negatiiviseen asenteeseen, 11 % habitukseen ja 15 % liikunnallisuuden puutteeseen viittaavan syyn liikuntatunneilla pärjäämättömyyteen.

Vastaukset jakautuivat sukupuolen mukaan jaoteltuina seuraavasti: tytöistä 49 % ja pojista 39 % piti aktiivisuuden puutetta merkittävänä tekijänä sille, millainen poika ei pärjää liikuntatunneilla. Vastaavasti asennetta piti tytöistä 30 % ja pojista 38 % merkittävänä poikien liikuntatunnilla pärjäämisen kohdalla. Yhdenkään tytön mielestä habituksella ei ollut merkitystä sille, millainen poika pärjää liikuntatunneilla, kun taas pojista 18 % oli sitä mieltä. Tytöistä 13 % pojista 21 % arvioi liikunnallisuuden puutteen merkittäväksi sille, millainen poika ei pärjää liikuntatunneilla. Tyttöjen ja poikien vastaukset erosivat tilastollisesti merkittävästi toisistaan vain habitusta koskevien vastausten kohdalla ( $\chi^2 = 7.37$ ;  $p = .002$ ).

Aktiivisuuden puutteen maininneista tytöistä 55 % kuului sekaryhmään ja 35 % tyttöryhmään. Pojista puolestaan 52 % kuului sekaryhmään ja 32 % poikaryhmään. Sekaryhmien tytöistä 45 % mainitsi negatiivisen asenteen, kun tyttöryhmäläisistä vain 6 % mainitsi sen. Pojista vastaavasti negatiivisen asenteen maininneista 39 % opiskeli liikuntatunneilla sekaryhmissä ja 37 % poikaryhmissä. Liikunnallisuuden puutteen merkitys liikuntatunneilla pärjäämättömyyteen tuli esille 14 %:ssa sekaryhmän tyttöjen ja 12 %:ssa tyttöryhmäläisten vastauksista. Pojista liikunnallisuuden maininneista 4 % kuului sekaryhmään ja 23 % poikaryhmään. Yksikään tyttö ei maininnut habitusta, kun pojista taas sekaryhmään kuuluvista 9 % ja poikaryhmään kuuluvista 23 % mainitsi habituksen. (taulukko 27.)

Asennetta koskevissa vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä ero eri liikuntaryhmissä olevien tyttöjen välillä ( $\chi^2 = 7.68$ ;  $p = .006$ ). Tyttöjen vastausten erojen p-arvot vaihtelivat välillä .006–.844 ja poikien vastaavat arvot välillä .050–.878 (taulukko 27.).

Taulukko 27. Minkälainen poika ei pärjää liikuntatunneilla? -kysymyksen vastausten luokittelu

	koko ryhmästä		ryhmäjakauma	x <sup>2</sup>	p-arvo
Aktiivisuus	43 %	tytöistä 49 %	sekaryhmän tytöistä 55 % tyttöryhmästä 35 %	1.70	.193
		pojista 39 %	sekaryhmän pojista 52 % poikaryhmästä 32 %	2.4	.120
Asenne	39 %	tytöistä 30 %	sekaryhmän tytöistä 45 % tyttöryhmästä 6 %	7.68	.006
		pojista 38 %	sekaryhmän pojista 39 % poikaryhmästä 37 %	.02	.878
Liikunnallisuus	15 %	tytöistä 13 %	sekaryhmän tytöistä 14 % tyttöryhmästä 12 %	.04	.844
		pojista 21 %	sekaryhmän pojista 4 % poikaryhmästä 23 %	3.86	.050
Habitus	11 %	tytöistä 0 %	sekaryhmän tytöistä 0 % tyttöryhmästä 0 %	0	0
		pojista 18 %	sekaryhmän pojista 9 % poikaryhmästä 23 %	2.14	.144

### 9.8 Opiskelijoiden ryhmäjakotoiveet jaoteltuina ryhmien ja sukupuolen mukaan

Ryhmäjakotoiveita sukupuolen mukaan tarkasteltaessa on havaittavissa, että tytöistä 65 % ja pojista 70 % haluaisi opiskella liikuntaa sekaryhmässä. Tytöistä 35 % valitsisi tyttöryhmän ja pojista 30 % puolestaan valitsisi poikaryhmän (taulukko 28.). Saadun tuloksen perusteella voi havaita, ettei tyttöjen ja poikien valintojen välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa ( $p = .618$ ).

Taulukko 28. Ryhmäjakotoive sukupuolen mukaan jaoteltuna

		Jos saisit valita, niin minkälaisessa ryhmässä haluaisit opiskella liikuntaa		
		Sekaryhmä	Homogeeninen ryhmä	Yhteensä
Sukupuoli	Tyttö	30	16	46
	% Tytöistä	65 %	35 %	100 %
	Poika	46	20	66
	% Pojista	70 %	30 %	100 %
Yhteensä	Sekaryhmä	76	36	112
	% Kokoryhmästä	68 %	32 %	100 %

Sekaryhmässä opiskelevista opiskelijoista 77 % haluaisi edelleen opiskella liikuntaa sekaryhmässä, kun sekaryhmässä nyt opiskelevista 23 % haluaisi opiskella liikuntaa mieluummin homogeenisessa ryhmässä. Nyt homogeenisessa ryhmässä opiskelevista opiskelijoista 60 % haluaisi siirtyä opiskelemaan sekaryhmässä, kun taas 40 % haluaisi jatkaa opiskeluaan homogeenisessa ryhmässä. Kaikista opiskelijoista 68 % haluaisi opiskella sekaryhmässä liikuntaa (taulukko 29.). Seka- ja homogeenisissa ryhmissä opiskelevien vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ( $p = .450$ ).

Taulukko 29. Ryhmäjakotoive liikuntatunneilla olleen ryhmäjaon mukaisesti

		Ryhmäjakotoive			
			Sekaryh- mä	Homo- geeninen ryhmä	Yhteensä
Ryhmäjako	Sekaryhmä	Sekaryhmästä	40	12	52
		% Sekaryhmästä	77 %	23 %	
	Homo- geeninen ryhmä	Homogeenisestä ryh- mästä	36	24	60
		% Homogeenisestä ryhmästä	60 %	40 %	
Yhteensä		Koko ryhmästä	76	36	112
		% Koko ryhmästä	68 %	32 %	

Tarkasteltaessa opiskelijoiden ryhmäjakotoiveita opiskelijoiden sukupuolen ja ryhmäjaon mukaan on havaittavissa, että nyt sekaryhmässä opiskelevista tytöistä 72 % haluaisi



edelleen opiskella sekaryhmässä ja 28 % puolestaan haluaisi siirtyä opiskelemaan tyttöryhmään. Nyt tyttöryhmässä opiskelevista työistä 53 % haluaisi jatkaa opiskeluaan mieluummin sekaryhmässä, ja 47 % haluaisi jatkaa tyttöryhmässä. Nyt sekaryhmässä opiskelevista pojista haluaisi 83 % jatkaa opiskeluaan sekaryhmässä ja vain 17 % haluaisi vaihtaa poikaryhmään. Poikaryhmässä opiskelevista pojista 63 % haluaisi vaihtaa sekaryhmään opiskelemaan ja 37 % jatkaisi poikaryhmässä (taulukko 30.). Seka- ja tyttöryhmän tyttöjen välillä ( $p = .181$ ) eikä seka- ja poikaryhmän poikien välillä ( $p = .095$ ) ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 30. Ryhmäjakoitve sukupuolen ja ryhmän mukaan

Sukupuoli			Ryhmäjakoitve			
			Sekaryh- mä	Homogee- ninen ryhmä	Yhteensä	
Tyttö	Ryhmäjako	Sekaryh- mä	Opiskelijoita	21	8	29
		% Ryhmästä		72 %	28 %	100 %
	Homogee- ninen ryhmä	Opiskelijoita	9	8	17	
		% Ryhmästä		53 %	47 %	100 %
	Yhteensä	Opiskelijoita	30	16	46	
		% Ryhmästä		65 %	35 %	100 %
Poika	Ryhmäjako	Sekaryh- mä	Opiskelijoita	19	4	23
		% Ryhmästä		83 %	17 %	100 %
	Homogee- ninen ryhmä	Opiskelijoita	27	16	43	
		% Ryhmästä		63 %	37 %	100 %
	Yhteensä	Opiskelijoita	46	20	66	
		% Ryhmästä		70 %	30 %	100 %

Liikuntaryhmätoiveiden perustelu olivat hyvin samankaltaisia kuin liikuntaryhmiä ja lajeja koskevat perustelut

Sekaryhmäopetustoivettaan opiskelijat perustelivat sillä, että sekaryhmässä sosiaalisuus ja vuorovaikutus sekä ryhmähenki paranisivat.

”Oppii tulemaan toimeen toisen sukupuolen kanssa. Monipuolisempi.” ts

”Kehittäisi yhteensopivan tunnetta. Kilpailuhenkisempiä ehkä?” ts

”Kivempaa kun tytöt ja pojat pystyvät olla keskenään” ts

”Että kaikki oppi toimimaan muiden kanssa...” ts

”Ryhmä henki parempi..” ps  
 ”Saadaan parempi joukkuehenki” ps

Perusteluina sekaryhmälle esitettiin myös lajitaitojen kehittyminen sekä vaihtelevammat ja toimivammat liikuntatunnit.

”Pääsee vertailemaan tyttöjen ja poikien suorituksia ja pyrkii tekemään parhaansa” ts  
 ”No kivempi ja saa tyttöjen ja poikien mielipiteit ja näkemystä liikunnasta ja muutenki kivempi liikkua silleen.” ts  
 ”On erilaisia lajeja ja mielekkäämpää” ts  
 ”Tunneista tulisi aivan varmasti ’värikkäämpiä’ olisi meno ja lujuuutta. Sekaryhmät on Jees!” tt  
 ”Mitä monipuolisempi ryhmä, sen kiinnostavampaa tunneilla on.” ps  
 ”Olisi joissain peleissä vähän tasaväkisempää.” pp  
 ”Ryhmä tasoittuu tämän myötä” pp  
 ”Paljon rauhallisempaa” ps  
 ”Tulee enemmän vastusta itselleen jos on myös poikia, koska he ovat usein vahvempia.” tt  
 ”Näkee myös miten tytöt toimii eri lajeissa, ja tuo vaihtelua äijien keskelle” ps  
 ”Tytöt ja pojat yhdessä on ehkä paras toimivaan ryhmään” pp  
 ”Se ei olisi niin tylsää” ts

Opiskelijoiden perustelujen mukaan liikunta olisi kivempää sekaryhmässä.

”Mukavampaa olisi” ts  
 ”On kiva harrastaa liikuntaa myös poikien kanssa, ...” ts  
 ”Koska minusta olisi kiva olla tyttöjen ja poikien kanssa samassa liikunnassa.” ts  
 ”Mukavaa vaihtelua” ts  
 ”On kiva olla liikas kuin on sekaryhmissä” tt  
 ”Olisi kivempää” tt  
 ”Kivempää” ps  
 ”Koska on kivaa välillä olla poikien kanssa samalla tunnilla.” ts  
 ”Koska, se on vaan kivempää.” Jos henki on hyvä, eikä kukaan naura kellekään” ps  
 ”Olisi kivempää liikunta Tunneilla” pp  
 ”Se olis tosi kivaa” pp  
 ”Sekaryhmässä on hauskeempaa” pp  
 ”Vaihtelua peruskoulun ajalle” ts  
 ”On mukavaa olla ison porukan kanssa” pp

Opiskelijat esittivät liikuntaryhmätoiveidensa perusteluina myös vastakkaisen sukupuolen merkityksen.

”Pojat on ihania” ts  
 ”Koska pojat on kivoja=)” tt  
 ”No olis kiva katella muitakin kun poikii!” pp

”Hauskempaa kun mukana on muitakin kuin karvaisia karjuja paskalta haisen.” ps  
 ”Olishan se kiva saada nais kauneutta tunneille” pp  
 ”Että olisi silmänruokaa” pp  
 ”tyttöjä on kiva katsella ja se tuo lisäyrittystä omaan suoritukseen” pp  
 ”Kivempi liikkua tyttöjen kanssa” pp  
 ”tällöin sukupuolinen kiinnostus säilyisi.” pp

Tytöt esittivät tyttöryhmävalintansa perusteluina mm. poikien suhtautumisella tyttöihin liikuntatunneilla.

”Jotkut pojat suhtautuvat liikuntatunneilla negatiivisesti tyttöihin.” ts

Poikien suhtautuminen eri liikuntalajeihin tuli myös esille tyttöjen perusteluissa tyttöryhmävalinnalleen.

”En tykkää kun pojat aina haluavat pelata jalkapalloa yms.ei niiden kans voi aerobicata tai tanssia!” ts  
 ”Pojat kilpailevat ja ottavat tosissaan ja ne rynnii päin esim. sählyssä.” ts  
 ”Pojat ottavat aina pelit turhan vakavasti... ja ovat kovakouraisia!” ts  
 ”Kivempaa ja pojat ei ole valittamassa joka jutust.” tt  
 ”On rennompaa, eikä ole suorituspainetta.” ts

Tyttöjen huoli omasta ”edustavuudestaan” sekaryhmässä tuli perusteluissa myös esille.

”Koska, ei sitten tarvitse hävetä hikoillessaan, jos haisee hielle tai naama on punainen tai jos ’hiukset ja meikit’ on huonosti!” tt

Liikuntaryhmän sisäinen ilmapiiri ja liikuntaryhmässä olemisen helppous olivat niinkin perusteluja tyttöryhmävalinnalle.

”Olisi jotenki helpompaa.” ts  
 ”Olisi paljon helpompaa työskennellä opettajalle sekä oppialille.” ts  
 ”tytöt pitää yhtä” tt  
 ”Kivempi ilmapiiri!” tt

Lisäksi poikien mukanaolo samoilla liikuntatunneilla koettiin haitaksi tyttöjen keskuudessa.

”Ei käy ahdistaa, eikä toiset tytöt ala pyöriä poikien edessä.” tt

Pojat perustelivat poikaryhmävalintaansa aktiivisuudellaan, lajitaitojen tasaisuudella sekä halulla pelata kovempaa.

”Pojat useimmiten ovat aktiivisemmin mukana” ps  
 ”Koska siellä on kaikki poikia ja osaa yhtä hyvin melkein” pp

”Pelkästään poikia niin liikunta tasaisempaa.” pp  
 ”Jotkut tytöt/ pojat eivät pysy mukana tai halua pelata ja se sekoittaa koko joukkueen pelin” pp  
 ”Olisi enemmän taisteltavaa numeron eteen” ps  
 ”ryhmän taso olisi hyvä, henki olisi hyvä, ei olisi minkäälaisista tappelua lajeista sun muista (jalkapallo vs. keppijumppa)” pp  
 ”Pelit voisivat olla tiukempia ja hiukan ’rajumpia’.” pp  
 ”Voi pelata kovemmin” pp

Poikien mielestä tyttöjen mukanaolo samoilla liikuntatunneilla vaikuttaa heidän tunti-käyttäytymiseensä.

”Pystyy keskittymään paremmin.” pp  
 ”Pojat keskittyvät paremmin eivätkä esitä mitään pelkässä poikaporukassa.” pp  
 ”Paljon luontevampaa” pp  
 ”Helpompi tiimityö” ps

## 10 POHDINTA

### 10.1 Tutkimuksen toteutuksen arviointia

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden koettua fyysistä pätevyyttä, tavoiteorientaatiota ja liikuntatuntien koettua motivaatioilmastoa. Tavoitteena oli myös selvittää, minkälaisia käsityksiä opiskelijoilla on liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään sitä, millaisia eroja sukupuolten ja eri ryhmissä liikuntaa opiskelevien käsityksissä oli.

Empiirinen aineisto koottiin kyselylomakkeella keväällä 2008. Koettua fyysistä pätevyyttä mitattiin Lintusen (1995) Perceived physical competence scale for children -mittarilla. Mittari koostuu kymmenestä väittämästä, jotka liittyvät fyysiseen kuntoon, motorisiin taitoihin, fyysiseen ulkomuotoon ja psyykkisiin voimavaroihin. Tässä tutkimuksessa kolme ulkoiseen olemukseen liittyvää väitettä jätettiin pois, koska tutkimuksessa ei haluttu korostaa ulkonäköön liittyvää arviointia. Tavoiteorientaation mittaamisessa käytettiin Robertsien, Treasuresin ja Balaguen (1998) Perception of success questionnaire (POSQ) -mittaria. Koettua motivaatioilmastoa puolestaan tutkittiin Soinin, Liukosen ja Jaakkolan (2004) motivaatioilmastomittarilla. Liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuutta koskevat kysymykset muodostin itse.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen, Cronbachin alfa-kertoimen ja faktorianalyysin avulla. Koettua fyysistä pätevyyttä mitaavien väittämien väliset korrelaatiokertoimet olivat pääosin tilastollisesti merkitseviä ja melkein merkitseviä, joten osiot olivat pääosin yhteydessä toisiinsa. Ainoastaan väittämällä ”Olen voimakas” ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä väittämiin ”Olen taitava liikunnassa” ja ”Olen notkea”. Kuitenkin se korreloi erittäin merkitsevästi summamuuttujan kanssa. Koetun fyysisen pätevyyden mittarin Cronbachin alfa-kerroin oli .840, joten mittarin reliabiliteetti oli korkea.

Faktorianalyysiksi valittiin parhaiten muuttujien kokonaisvarianssia selittävä malli. Tavoiteorientaatio- ja motivaatioilmastomittarien luotettavuus osoittautui vahvaksi. Faktorianalyysissa tavoiteorientaatiomittari jakautui kahteen faktoriin: tehtävä- ja minäorientaatioon. Vastaavia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa (esim. Dufva 2004;

Liukkonen 1998; Yli-Piipari 2005). Tuloksen kaksi faktoria selittävät yli 64 % muuttujien kokonaisvarianssista. Tavoiteorientaatiomittarin tehtäväsuuntautuneisuuden Cronbachin alfa-kerroin oli .874 ja minäsuuntautuneisuuden .898, joten mittarin reliabiliteetti oli korkea. Osioden väliset korrelaatiokertoimet olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä, joten tavoiteorientaatiota mittaavat osiot olivat yhteydessä toisiinsa.

Motivaatioilmastomittari jakautui neljään faktoriin, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Soini ym. 2004; Soini 2006; Yli-Piipari 2005). Faktoreiksi muodostuivat tehtäväsuuntautuneisuus, kilpailusuuntautuneisuus, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä neljä faktoria selittivät yli 57 % muuttujien kokonaisvarianssista. Motivaatioilmastoa mittaavien osioden Cronbachin alfa-kertoimet olivat välillä .721–.780, minkä perusteella voidaan mittarin reliabiliteetin katsoa olevan korkea. Tarkasteltaessa korrelaatiokertoimia voidaan havaita, että motivaatioilmaston osa-alueita mittaavat osiot ovat yhteydessä toisiinsa. Kaiken kaikkiaan voidaan katsoa, että tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat riittävän luotettavia

Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat (n = 112; tytöt n = 46; pojat n = 66) suorittivat ammatillista perustutkintoa, ja yhtä ryhmää lukuun ottamatta he opiskelivat ensimmäistä vuotta ammatillisessa oppilaitoksessa. Tutkittavien keski-ikä oli 17 vuotta. Tutkimuksen kannalta oli merkittävää, että kaikki ryhmät olivat eri opintolinjoilta, koska ammatillisessa peruskoulutuksessa liikuntaryhmät muodostuvat opintolinjan mukaan. Opiskelijat suorittivat matkailun, autoalan, cateringalan, rakennusalan, sähköalan, liiketalouden, tietojenkäsittelyn, vaate- ja tekstiilialan perustutkintoja. Tutkimukseen osallistui kaksi tyttöryhmää, kolme poikaryhmää ja neljä sekaryhmää.

Pohtiessani tutkimuksen toteutusta on mieleeni herännyt kysymyksiä siitä, olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus osallistua liikuntajaksollaan sekä ulko- että sisäliikuntaan. Tällöin liikuntajakson lajikirjo olisi voinut olla monipuolisempi, mikä olisi voinut ehkä näkyä sekä pätevyysdenkokemuksissa että liikuntatuntien motivaatioilmastossa.

Kysymysten asettelulla olisi voinut olla merkitystä lopputuloksiin. Muuttamalla likertin 5-portaista vastausasteikkoa niin, ettei ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoa olisi tarjottu ollenkaan, opiskelijat olisivat joutuneet ilmaisemaan oman mielipiteensä tarkemmin.

Saaduista tuloksista pystytään kyllä erottamaan se, mihin suuntaan ryhmän mielipide on ”kallistunut”, mutta ”En osaa sanoa” -vastauksen valitseminen saattoi olla monelle opiskelijalle liian helppo vaihtoehto.

Kysymysten 7. ja 8. kohdalla haastattelututkimus ja havainnointi olisi saattanut antaa enemmän laajempaa ja syvempää tietoa liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuuteen liittyvistä käsityksistä. Havainnoimalla olisi saattanut saada esiin piiloisia käsityksiä, joita ei usein uskalleta tai haluta sanoa suoraan. Haastattelun avulla opiskelijoiden olisi todennäköisesti ollut helpompaa vastata kysymyksiin kuin kirjoittamalla, minkä lisäksi haastattelussa olisi opiskelijoita voinut pyytää syventämään ja perustelemaan käsityksiään tarkemmin. Toisaalta haastattelu olisi saattanut ohjata opiskelijoita antamaan enemmän sosiaalisesti suotavia vastauksia.

On mahdollista, että opiskelijoiden vastauksiin on vaikuttanut se, että toimin kyseisessä oppilaitoksessa liikunnanopettajana. Korostin kuitenkin kyselylomakkeen täyttämistä ohjeistaessani sitä, että opiskelijoiden tuli vastata omien käsitystensä ja kokemustensa mukaisesti.

## 10.2 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen perusteella ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden koettu fyysinen pätevyys on melko korkea. Koetun fyysisen pätevyyden summamuuttujan keskiarvo oli poikien kohdalla tyttöjä korkeampi (pojat = 3.50, tytöt = 3.31). Karin ja Kortin (2006) tekemässä yläkouluikäisten koettua fyysistä pätevyyttä mittaavassa tutkimuksessa tyttöjen keskiarvo oli 3.09 ja poikien 3.06. Voidaankin havaita, että tässä tutkimuksessa mukana olleiden, peruskouluikäisiä vanhempien opiskelijoiden koetun fyysisen pätevyyden arvot ovat korkeammat. Keskiarvot ovat myös korkeammat kuin Mänttärin (2006) saamat arvot vastaavan ikäisille lukiolaisille tehdyssä tutkimuksessa (pojat = 3.2 ja tytöt = 3.1).

Tutkimuksen tulosta tukee Lintusen (2007) havainto siitä, että 14-vuotiaina lasten pätevyydenkokemukset alkavat notkahduksen jälkeen jälleen nousta. Lintunen (2007) mainitsee myös, että koettu fyysinen pätevyys on korkealla erityisesti tehtäväsuuntautuneil-

la nuorilla. Tässä tutkimuksessa sekä koettu fyysinen pätevyys (ka = 3.39, taulukko 14.) että tehtäväsuuntautuneisuus (ka = 3.80) olivat arvoiltaan melko korkeita.

Tarkasteltaessa koetun fyysisen pätevyyden yksittäisiä osa-alueita on havaittavissa, että vain notkeus-osa-alueen kohdalla tyttöjen keskiarvo on poikien vastaavaa korkeampi (tytöt = 3.26 ja pojat 3.15). Tulos vastaa muitakin aiheesta tehtyjä tutkimuksia (esim. Mänttari 2006, 43).

Eri liikuntaryhmissä opiskelevien tyttöjen ja poikien koetun fyysisen pätevyyden vastasten keskiarvot ovat välillä 3.28–3.61. Suurin yksittäisten ryhmien ero 0.31 on poikien kohdalla sekaryhmän (3.30) ja poikaryhmän (3.61) välillä – ero ei kuitenkaan ole merkitsevä. Erolla voi jälleen olla yhteys siihen, että poikaryhmän pojat ovat tehtäväsuuntautuneempia (4.02) kuin sekaryhmässä opiskelevat pojat (3.83) (vrt. Lintunen 2007).

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat enemmän tehtäväsuuntautuneita (ka = 3.82) kuin kilpailusuuntautuneita (ka = 2.80). Opiskelijoiden tehtävääorientoituneisuus on melko korkea riippumatta heidän sukupuolestaan tai liikuntaryhmästä (taulukot 16., 17. ja 18.). On huomattava, että tyttöjen ja poikien tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvojen välillä on melko suuri ero: tyttöjen keskiarvo on 3.64 ja poikien 3.95. Tulos jää kuitenkin juuri tilastollisen merkitsevyyden ulkopuolelle ( $p=.05$ ), joten siitä ei voi tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä. Tulos kuitenkin poikennee aikaisemmista tutkimustuloksista, joiden mukaan tytöt ovat tehtävääorientoituneempia kuin pojat (esim. Jaakkola 2002; Yli-Piipari 2005). Korkeimmaksi arvoksi nouseekin poikaryhmässä opiskelevien poikien tehtäväsuuntautuneisuus, jonka keskiarvo on 4.02 (taulukko 18.).

Poikaryhmän korkeampi keskiarvo saattaa johtua siitä, että pojat ollessaan keskenään kokevat vapautta, ovat keskittyneempiä ja tuntevat vähemmän paineita suorituksistaan (vrt. Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002). Voi olla, että tyttöjen mukanaolo voi aiheuttaa pojille näyttämisen tarvetta. Tähän viittaa poikaryhmässä opiskelevan perustelu poikaryhmävalinnalleen: ”Pojat keskittyvät paremmin eivätkä esitä mitään pelkässä poikaporukassa.”. Liikuntaryhmän vaihtaminenkaan ei todennäköisesti muuttaisi tulosta, koska niin sekaryhmässä kuin homogeenisessä ryhmässä opiskelevat ovat enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin kilpailusuuntautuneita.



Opiskelijoiden kokema motivaatioilmasto on kokonaistuloksen perusteella positiivinen. Koetun autonomian (3.46), sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (3.52) ja tehtäväsuuntautuneen ilmaston (3.67) keskiarvot ovat verrattain korkeat. Minäsuuntautuneen ilmaston keskiarvo on puolestaan melko alhainen (2.83). Sukupuolia ja ryhmäjakoja verrattaessa tulos on samansuuntainen. Ainoan poikkeuksen muodostavat poikaryhmät, joiden minäsuuntautuneen ilmaston keskiarvo on 3.10 (taulukko 22).

Sukupuolittain tarkasteltuna erilaisissa liikuntaryhmissä olevien opiskelijoiden tuloksista voi havaita, että sekaryhmissä olevien tyttöjen keskiarvot ovat kauttaaltaan tyttöryhmiä korkeammat. Sekaryhmän tyttöjen kokema motivaatioilmasto on selkeästi tehtäväsuuntautuneempi ( $ka = 3.81$ , taulukko 22.) kuin tyttöryhmän tyttöjen. Ero ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, tehtäväsuuntautuneen ilmaston ja erityisesti minäsuuntautuneen ilmaston kohdalla poikaryhmien keskiarvot ovat sekaryhmän poikien arvoja korkeampia (taulukko 22).

Vaikka poikaryhmän opiskelijat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston voimakkaasti tehtäväsuuntautuneena ( $ka = 3.78$ ), he kuitenkin kokevat motivaatioilmaston myös selvästi kilpailusuuntautuneempana muihin opiskelijoihin verrattuna. Tämä on erikoinen tulos sikäli, että poikaryhmän pojat kokevat samalla olevansa muita voimakkaammin tehtäväorientoituneita. Poikaryhmien kokemalla minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla saattaa olla yhteys poikien kilpailusuuntautuneisuuden muita korkeampaan tulokseen ( $ka = 3.06$ , taulukko 18.). Biddle (2001) on todennut, että minäorientoitunut motivaatioilmasto ohjaa opiskelijaa toimimaan minäsuuntautuneesti.

Dudan (1997, 6) mukaan minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmän jäseniä huomioidaan heidän kykyjensä mukaan, mikä saa aikaan sen, ettei kaikkia ryhmän jäseniä huomioida tasapuolisesti. Tällä saattaa olla yhteys siihen, että nyt poikaryhmässä opiskelevista pojista 63 % haluaisi vaihtaa sekaryhmään (taulukko 30.). Tosin tämä on hieman ristiriidassa poikaryhmien kokeman voimakkaasti tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa, koska tulos ( $ka = 3.78$ ) on korkeampi kuin sekaryhmän poikien vastaava ( $ka = 3.41$ , taulukko 22.).

Tuloksia tarkasteltaessa voidaan siis havaita, että tutkittavat kokevat olevansa fyysisesti melko päteviä ja voimakkaasti tehtäväorientoituneita, minkä lisäksi he kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi. Nämä tekijät voivat siis olla yhteydessä toisiinsa (vrt. Ames 1992; Duda 1997, 6; Biddle 2001; Treasure 2001).

Koko tutkimukseen osallistuneen ryhmän koettu autonomia ( $ka = 3.46$ ) ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ( $ka = 3.52$ ) ovat melko voimakkaita. Eri sukupuolien ja liikuntaryhmien välillä ei ollut eroja.

Tutkimustuloksesta voidaan havaita, että opiskelijoiden mielestä tytöt pärjäävät liikuntatunneilla yhtä hyvin kuin pojat (tytöt  $ka = 3.72$ ; pojat  $ka = 3.61$ ). Tyttöjen ja poikien mielipiteet vastakkaiseen sukupuoleen kohdistuvasta vaatimustasosta liikuntatunneilla eivät juurikaan poikkea toisistaan. Opiskelijat myös vastustavat eri lajien opettamista tytöille ja pojille sekä tyttöjen poikien sijoittamista eri ryhmiin (taulukko 23.a). Tämän perusteella voitaneen katsoa, etteivät opiskelijat koe, että tytöille ja pojille kohdistetaan erilaisia vaatimuksia (vrt. Bergin 2007, 35–38).

Opiskelijat perustelivat samojen lajien opettamista tytöille ja pojille tasa-arvoisuuden ja sosiaalisten taitojen perusteella sekä samantasoisilla lajitaidoilla. Sekaryhmäopetusta opiskelijat puolustivat sosiaalisten taitojen oppimisella, tyttöjen ja poikien välisen tasa-arvon parantamisella sekä liikuntaryhmän ilmapiirin ja suoritustason paranemisella. Perusteluissa tuli esille myös liikuntaryhmässä liikkumisen mukavuus ja se, ettei sukupuolten välillä ole taitoeroja. Yksi opiskelija perusteli tytöille ja pojille yhteistä liikuntaryhmää vastakkaisen sukupuolen habitukseen viitaten.

Opiskelijoiden vastausten perusteella voitaneen päätellä, etteivät opiskelijat koe saavansa Houstonin (1985, Tarmon 1992 mukaan), Metson (1992), Meren (2008) sekä Lahelman ja Gordonin (1999) mainitsemaa kummallekaan sukupuolelle erikseen kohdistettua palautetta, eivätkä näe muiden opiskelijoiden huomioivan erityisesti vastakkaista sukupuolta.

Yhteisiä liikuntaryhmiä vastustaviakin opiskelijoita oli. He perustelivat erillisiä liikuntaryhmiä poikien käyttäytymisellä liikuntatuntien aikana sekä fyysisillä ja taitoeroilla. Perusteluista löytyi vain yksi maininta, joka viittaa seksuaalisuuteen. Samojen lajien

opettamista vastustavien mielipiteet kohdistuivat sukupuolittuneen lajijattelun mukaisesti haluttomuuteen osallistua vastakkaisen sukupuolen lajeihin. Lähinnä poikien vastauksissa oli vastustusta ”tyttöjen lajeja” kohtaan, ja tyttöjen huolena oli oman sukupuolen käyttäytyminen poikien edessä. Esille tuli myös tyttöjen huoli poikien fyysisyydestä sekä intensiteetistä eri peleissä.

Erillisiä liikuntatunteja ja -lajeja kannattavia opiskelijoita oli tutkimusryhmässä vähän, ja heistä suurin osa opiskeli liikuntatunneilla homogeenisessa ryhmässä. Voiko peruskoulun liikunnan ryhmäjoolla olla merkitystä heidän käsityksiinsä (vrt. Berg 2007, 32–38), ja olisiko heidän käsityksensä erilainen, jos he olisivat osallistuneet ammatillisen peruskoulutuksen liikuntaan sekaryhmissä?

Opiskelijat kokevat ennen kaikkea asenteen merkittäväksi tekijäksi liikuntatunneilla pärjäämiseen. Asennetta kuvattiin esimerkiksi sanoilla ”haluaa kehittyä”, ”kokeilee kaikkea”, ”tekemisen halu”, ”haluaa yrittää uusia asioita”, ”yrittää parhaansa”, ”ottaa kaiken irti”. Aktiivisuuden, liikunnallisuuden ja luonteenpiirteiden merkitys tuli myös esille opiskelijoiden perusteluissa. Liikunnallisuus ja luonteenpiirteet nousivat esille erityisesti poikien kohdalla. Pojat pitivät liikunnallisuutta merkittävämpänä kuin tytöt, kun taas tytöt pitivät poikien aktiivisuutta merkittävämpänä kuin pojat (taulukko 25.).

Aktiivisuuden puute ja negatiivinen asenne nähtiin merkittävimiksi tekijöiksi liikuntatunneilla pärjäämättömyydelle. Sekaryhmän tytöt korostivat muita tyttöjä voimakkaammin tyttöjen ja poikien negatiivisen asenteen merkitystä liikuntatunneilla pärjäämisen esteenä (taulukot 26. ja 27.).

Tutkimuksen tulosten perusteella lihavuus ei ole este liikunnassa pärjäämiselle, koska määritelmät ”läski”, ”pyöreähkö” ja ”vähän ylipainoinen” esiintyivät vain muutaman opiskelijan vastauksissa kysyttäessä millaiset tytöt ja pojat eivät pärjää liikuntatunneilla. Kaikkiaan vain 10 % opiskelijoista (4 % tytöistä ja 14 % pojista) mainitsi jotakin tyttöjen habitukseen viittaavaa vastauksessaan. Vastaavaa poikien pärjäämättömyyttä käsittelevään kysymykseen habituksen mainitsi 11 % opiskelijoista, jotka kaikki olivat poikia. (taulukot 25. ja 26.) Muuta habitusta kuvaavat sanat olivat laiha, voimakas, seksikäs ja lihaksikas (liitteet 9. ja 10.). Opiskelijoiden ulkonäköön viittaavien perustelujen vähäisyydestä voitaneen päätellä, ettei ulkonäön ihannoiti ole mitenkään ratkaiseva tekijä

liikuntatunneilla pärjäämisessä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä (vrt. Fox 1988, Lintusen 2007 mukaan).

Tytöistä 65 % ja pojista 70 % haluaisi osallistua liikunnan opetukseen sekaryhmässä. Sekaryhmässä nyt opiskelevista tytöistä ja pojista 77 % haluaisi jatkaa edelleen opiskelemaan sekaryhmässä, ja nyt homogeenisessä ryhmässä opiskelevista tytöistä ja pojista 60 % haluaisi vaihtaa sekaryhmään (taulukot 28. ja 29.). Nämä tulokset tukevat edellä saatuja tuloksia eri sukupuolten yhtäläisestä pärjäämisestä liikuntatunneilla sekä halusta ja rohkeudesta osallistua liikunnanopetukseen vastakkaisen sukupuolen kanssa. Opiskelijoiden ryhmäjakotoive on samansuuntainen kuin aikaisemmin esille tullut opiskelijoiden käsitys siitä, ettei tytöille ja pojille tulisi opettaa liikuntaa eri ryhmissä.

Tutkimusryhmäni oppilaitoksen liikunnanopetuksessa käytettävän ryhmäjakomallin toimivuutta tukee opiskelijoiden tutkimuksessa esittämien käsitysten lisäksi Epsteinin (1987) luoma TARGET-malli (taulukko 2). Mallin mukaan opiskelijat tulisi jakaa heterogeenisiin ryhmiin eikä jakoperusteena tulisi käyttää opiskelijan sukupuolta (vrt. Thorne 1993, 163, 165.). Oppilaitos ei ohjaa ryhmäjakoa sukupuolen mukaan, vaan ryhmät muodostuvat lähes poikkeuksetta opintolinjan mukaan.

Tutkimusryhmään kuuluvien opiskelijoiden tekemien vastausten perusteella voitaneen päätellä, etteivät opiskelijat koe sukupuolta esteeksi liikuntatunneilla sekaryhmään osallistumiseksi, eivätkä näin Thornen (1993, 86) mainitsemat sukupuolten väliset rajat ole aktivoituneet.

### 10.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia

Toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen pakollinen liikunta tukee parhaimmillaan tyttöjen ja poikien vuorovaikutusta. Tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että liikunnan opettaminen sekaryhmissä on ainakin toisen asteen opiskelijan näkökulmasta hyvä asia: opiskelijat kokevat eri sukupuolten pärjäävän eri liikuntalajeissa yhtä hyvin ja pystyvän toimimaan yhdenvertaisesti samassa ryhmässä. Opiskelijat myös ilmeisesti kokevat sekaryhmässä opiskelun tyttö- tai poikaryhmässä opiskelua motivoivampana, koska suurin osa opiskelijoista haluaisi osallistua liikuntatunneille sekaryhmän jäsenenä.

Liikunnanopettajan rooli positiivisen motivaatioilmaston ja sukupuolirajoja deaktivoivan ilmapiirin luomisessa on merkittävä. Opettajan tulee tietää, millä tavoin hän voi vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Korostaessaan tehtäväsuuntautuneisuutta ja yksilöllistä kehittymistä sekä antaessaan oppilaille vastuuta opettaja voi luoda liikuntatunnille positiivisen ja motivoivan ilmapiirin, jossa sukupuolten vuorovaikutus on rentoa ja jossa ei ole rajatyön piirteitä.

Liikunnanopettajien tulisi tiedostaa paitsi liikuntatuntien motivaatioilmastoon vaikuttavat tekijät myös oppilaiden erilaiset tavoiteorientaatiot. Pyrkiessään muuttamaan motivaatioilmastoa tehtäväsuuntautuneemmaksi opettajalla on myös mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden tavoiteorientaatioon. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittäminen olisi niin ikään tärkeä tavoite liikunnanopettajille: hyväksytyksi tuleminen tunne ja turvallinen kanssakäyminen ovat niin sekaryhmien kuin tyttö- ja poikaryhmien liikuntatunneilla ensiarvoisen tärkeää. Opettajien tulisi siis pohtia, millä tavoin opiskelijoita voisi ohjata suvaitsevaisuuteen, kykyyn tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja ottamaan huomioon erilaisuuden ja yksilöiden tarpeet. Mielestäni sekaryhmäopetus voisi olla yksi hyvä keino pyrittäessä tähän.

Tutkimuksen pohjalta nousi mielenkiintoisia jatkotutkimusehdotuksia. Olisi kiinnostavaa selvittää vastaavat asiat ammatillisen peruskoulutuksen liikunnaohjaajaopiskelijoilta, koska liikunnan ammattilaiseksi opiskelevien koettu pätevyys, tavoiteorientaatio ja ryhmän motivaatioilmasto sekä käsitys sukupuolittuneesta liikuntatoiminnasta saattaisi poiketa muiden ammattiin opiskelevien käsityksistä.

Ammattiin opiskelevien halu valita liikuntaa vapaasti valittavista ja pakollisista valinnaisista opinnoista on lisääntynyt huomattavasti. Valinnaisliikunnassa ryhmät muodostuvat aina eri opintolinjojen opiskelijoista, ja niissä ryhmäkoot ovat suurempia ja jako tyttöjen ja poikien kesken on tasaisempi kuin pakollisessa liikunnassa. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten uusi ryhmä ja eri oppisisällöt vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin nyt tutkituissa asioissa.

## 11 LÄHTEET

- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. 2001. Viitattu 15.6.2008. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627>
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Berg, P. 2007. Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. *Nuorisotutkimus* 25 (2), 32–51.
- Biddle, S. J. H. 2001. Enhancing motivation in physical education. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101–127.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (6), 1024–1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination in human behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268.
- Duda, J. L. 1997. Motivaatioilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta & Tiede* 34 (4), 4–7.
- Duda, J. L. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.

- Duda, J. L. & Whitehead, J. 1998. Measurement of goal perspectives in the physical domain. Teoksessa J. L. Duda (toim.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 21–48.
- Dufva, V. P. 2004. Juniorijalkapalloilijoiden sisäinen motivaatio, tavoiteorientaatio ja koettu motivaatioilmasto kahden pelikauden aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaattitutkielma.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Thrash T. M. 2002. The need for competence. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 361–387.
- Epstein, J. L. 1987. TARGET: An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement. Report No. 6. Center for Research on Elementary and Middle Schools Report. Viitattu 16.6.2008.  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1c/68/dc.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/68/dc.pdf)
- Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston liikunnan opetussuunnitelma. 2007.
- Grönroos, M. 2003. Johdatus tilastotieteeseen. Kuvailu, mallit ja päättely. Tampere: Finn Lectura.
- Heikkilä, T. 2004. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation and sport competence as a result of modification in school physical education teaching prac-

tices. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences. LIKES-Research on Sport and Health 131.

Kari, J. & Kortti, J. 2006. Yläkouluikäisten oppilaiden koettu fyysinen pätevyys, tavoiteorientaatio ja kokemukset koululiikunnasta sekä vapaa-ajan liikuntaharrastus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141–151.

Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä - sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa A. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja. Yliopistopaino, 91–105.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. 1998/630, 1 luku 12 §. Viitattu 15.6.2008.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630>

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. 1995/206, 5 §. Viitattu 1.7.2008.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Lehtonen, J. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Helsinki: Yliopistopaino, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-Year Follow-Up Study. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Lintunen, T. 1997. 12–14-vuotiaan pätevyydenkokemukset haavoittuvia. Liikunnan ja Urheilun Maailma 1 (6). Viitattu 9.6.2008. <http://www2.slu.fi/lehtiarkisto/imag/6-97/1.html>.



- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. Helsinki: LIKES, 81–88.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyments in youth sports: a goal perspective approach. Jyväskylä: Likes Research Center for sport and Health Sciences. Väitöskirja. Kopijyvä
- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Opetusmateriaaleja 51, 32–49.
- Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa A. Kajanto, J. Onnismaa & A. Toom (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummeruksen Kirjapaino, 135–148.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 124, 270–283.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Gummerus.
- Mänttari, M. 2006. Lukioikäisten koettu fyysinen pätevyys ja fyysinen kunto. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Nicholls, J. G. 1984. Conceptions of ability and achievement motivation. Teoksessa R. Ames & C. Ames. (toim.) Research on motivation in education. Volume 1. Student motivation. London: Academic Press, 39–73.
- Nicholls, J. G. 1992. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 31–56.
- Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. 2007. Keskustelumuistio 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Viitattu 17.8.2008.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm\\_monisteita\\_2.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm_monisteita_2.pdf?lang=fi)
- Peruskoulun 9. luokan päättäneiden ja ylioppilaiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2001–2006. Viitattu 20.7.2008.  
[http://www.stat.fi/til/khak/2006/khak\\_2006\\_2008-01-17\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/khak/2006/khak_2006_2008-01-17_tie_001.html)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 15.6.2008.  
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>
- Reisby, K. 1999. Sukupuoliherkkä pedagogiikka. Teoksessa A. Arnesen (toim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja. Yliopistopaino, 15–33.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–29.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals in motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–50.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Balague, G. 1998. Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences* 16 (4), 337–347.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic-dialectal perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 3–33.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 58–63.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Tarmo, M. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa” Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. *Tietolipas* 124, 284–300.
- Tasa-arvokokeilutoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1988:17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Thorne, B. 1993. *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Treasure, D. T. 2001. Enhancing young people’s motivation in youth sport: An achievement goal approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 79–100.
- Tutkintoon johtavassa koulutuksessa keskeyttäminen koulutussektoreittain lukuvuonna 2005/2006. Viitattu 20.7.2008. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2006/kkesk\\_2006\\_2008-03-11\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2006/kkesk_2006_2008-03-11_tie_001.html)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

- Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 37–63.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittavalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus 100.
- Valtioneuvoston asetus. Vn A 616/2001, 2 §. Muutos ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteissa annettuihin liikunnan ja terveystiedon määräyksiin. Viitattu 13.7.2008.  
<http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/liikuntajaterveys.pdf>
- Yang, X. 1997. A multidisciplinary analysis of physical activity, sport participation and dropping out among young Finns –A 12 -year follow-up study. Jyväskylä: Likes-Research Center for Sport and Health Sciences.
- Yli-Piipari, S. 2005. 12–16-vuotiaiden kilpatanssijoiden tavoiteorientaatio, liikuntamotivaatio, motivaatioilmasto ja viihtyminen vuoden pitkäaistutkimuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

## 12 LIITTEET

Liite 1.

Antti Vuolle

Tutkimuslupapyyntö

Arvoisa apulaisrehtori

14.1.2008

### TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

Opiskelen Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen laitoksen järjestämässä liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksessa liikuntatieteen maisteriksi. Pääaineenani on liikuntapedagogiikka.

Pro gradu -tutkielmaani varten pyydän lupaa tutkimusaineiston keräämiseen lukuvuonna 2007–2008 pakolliseen liikuntaan osallistuvilta opiskelijoilta.

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmani käsittelee pakolliseen liikuntaan osallistuvien opiskelijoiden käsityksiä pakollisesta liikunnasta ja liikunnanopetuksen sukupuolittuneisuudesta.

Tutkimusote on kvantitatiivinen, ja tutkimusaineisto kerätään kyselylomakkeilla maalisi–huhtikuussa 2008. Opiskelijat vastaavat tutkimukseen nimettömänä, joten yksittäisen opiskelijan henkilöllisyys ei tule esille tutkimuksessa.

Ammatillisen toisen asteen liikunnanopetusta on tutkittu melko vähän, joten tutkimukseni palvelee ammatillisen toisen asteen liikunnanopetuksen kehittämistä.

Pro gradu -tutkielmani ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston liikuntatieteen laitokselta yliassistentti LitT Arja Sääkslahti.

---

Antti Vuolle

Myönnän luvan edellä mainitun pro gradu -tutkielman tekemiseen.

---

Apulaisrehtori

Liite 2.

TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEILLE OPISKELIJOILLE

Antti Vuolle  
Jyväskylän yliopisto  
Liikuntatieteen laitos

Pro Gradu -tutkielma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia liikunnasta ja liikuntaryhmän sukupuolittuneisuudesta.

Tutkimukseen vastataan nimettömänä. Tutkimuksessa ei tule esille kenenkään yksittäisen opiskelijan tiedot, eikä se vaikuta arviointiin.

Oppilaitoksen apulaisrehtori on myöntänyt luvan tutkimuksen tekemiseen.

Lue kysymykset huolellisesti, ennen kuin vastaat kysymykseen.

Vastaa huolellisesti **jokaiseen kysymykseen**. Huomaa, että joudut perustelemaan vastauksesi joissakin kohdissa.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Antti Vuolle

Liite 3.

KYSELYLOMAKE

VASTAA SEURAAVIIN KOHTIIN YMPYRÖIMÄLLÄ OIKEA VAIHTOEHTO.

1. Sukupuoli

1. tyttö
2. poika

2. Opiskelen pakollista liikuntaa

1. sekaryhmässä (tytöt ja pojat yhdessä)
2. ryhmässä, jossa on pelkästään tyttöjä
3. ryhmässä, jossa on pelkästään poikia

3. Syntymävuosi \_\_\_\_\_

4. MILLAINEN MINÄ OLEN?

Seuraavassa saat miettiä, millainen olet verrattuna muihin sinun ikäisiisi tyttöihin, jos olet tyttö tai poikiin, mikäli olet poika. Valitse se kohta, joka parhaiten sopii sinuun.

Esimerkiksi, jos olet enemmän vaaleatukkainen kuin tummatukkainen, laitat rastin näin:

Olen vaaleatukkainen                                            Olen tummatukkainen

Mieti ja vastaa ripeästi juuri niin kuin sinusta tuntuu todenmukaiselta.

Olen taitava liikunnassa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Osaan vähän liikunnassa
Olen kömpelö	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Olen ketterä
Olen notkea	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Olen jäykkä
Olen kestävä	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Väsyn helposti liikunnassa
Olen nopea	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Olen hidas
Olen heikko	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Olen voimakas
Olen rohkea	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Olen arka

5. ARVIOI SEURAAVAN VÄITTÄMÄN TÄYDENNYKSIÄ YMPYRÖIMÄLLÄ  
JOKIN NUMERO ASTEIKOLLA 1-5 SEURAAVASTI:

- 1= täysin eri mieltä väittämän kanssa  
2= melkein eri mieltä väittämän kanssa  
3= en osaa sanoa  
4= melkein samaa mieltä väittämän kanssa  
5= täysin samaa mieltä väittämän kanssa

**Liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin, kun:**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Voitan toiset.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Olen paras.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Yritän kovasti.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Huomaan todella kehittyväni.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Pärjään paremmin kuin toiset.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Näytän toisille olevani paras.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Voitan vaikeudet.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Onnistun sellaisessa, mitä en ollut aikaisemmin osannut. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pärjään sellaisessa asiassa, mitä toiset eivät osaa.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Teen kaiken parhaan kykyini mukaan.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteet.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Olen selvästi toisia parempi                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



6. SEURAAVAKSI ESITETÄÄN VÄITTÄMIÄ, JOIHIN VASTAAT  
YMYRÖIMÄLLÄ JONKIN NUMERON ASTEIKOLLA 1-5 SEURAAVASTI:

1= täysin eri mieltä väittämän kanssa

2= melkein eri mieltä väittämän kanssa

3= en osaa sanoa

4= melkein samaa mieltä väittämän kanssa

5= täysin samaa mieltä väittämän kanssa

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Opiskelijoilla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ryhmäni opiskelijat todella toimivat yhtenä ryhmänä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Opiskelijat voivat vaikuttaa liikuntatunnin kulkuun.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunnilla.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Opiskelijoilla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Opiskelijoilla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Liikuntatunneilla opiskelijat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen”.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää onnistua muita opiskelijoita paremmin.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Ryhmäni opiskelijoille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Liikuntatunneilla opiskelijat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. SEURAAVAKSI ESITETÄÄN VÄITTÄMIÄ, JOIHIN VASTAAT  
YMPYRÖIMÄLLÄ

JONKIN NUMERON ASTEIKOLLA 1-5 SEURAAVASTI:

1= täysin eri mieltä väittämän kanssa

2= melkein eri mieltä väittämän kanssa

3= en osaa sanoa

4= melkein samaa mieltä väittämän kanssa

5= täysin samaa mieltä väittämän kanssa

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tytöt pärjäävät liikuntatunneilla yhtä hyvin kuin pojat.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Pojilta vaaditaan liikuntatunneilla enemmän kuin tytöiltä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Pojat ja tytöt ovat kaikissa liikuntalajeissa yhtä hyviä.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tytöille ja pojille tulisi opettaa liikuntaa eri ryhmissä.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Perustele vastauksesi.  |   |   |   |   |   |
| <hr/>   |   |   |   |   |   |
| <hr/>   |   |   |   |   |   |
| 5. Tytöille ja pojille tulisi opettaa eri liikuntalajeja.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Perustele vastauksesi.  |   |   |   |   |   |
| <hr/>   |   |   |   |   |   |
| <hr/>   |   |   |   |   |   |
| 6. Tytöt nauravat poikien heikoille liikuntasuorituksille.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pojat nauravat tyttöjen heikoille liikuntasuorituksille.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Opiskelijan sukupuolella ei ole merkitystä opettajan arvioidessa opiskelijan liikuntaa.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan pojat joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin tytöt.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Saadakseen liikunnasta kiitettävän arvosanan tytöt joutuvat olemaan liikuntatunneilla aktiivisempia kuin pojat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 8. VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN.

Minkälainen tyttö pärjää liikuntatunneilla?

---

---

---

Minkälainen tyttö ei pärjää liikuntatunneilla?

---

---

---

Minkälainen poika pärjää liikuntatunneilla?

---

---

---

Minkälainen poika ei pärjää liikuntatunneilla?

---

---

---

9. Jos saisit valita, niin minkälaisessa ryhmässä haluaisit opiskella liikuntaa?

1. sekaryhmässä (tytöt ja pojat yhdessä)
2. ryhmässä, jossa on pelkästään tyttöjä
3. ryhmässä, jossa on pelkästään poikia

Perustele vastauksesi.

---

---

---

## Liite 4. Kyselylomakkeen kysymyksen 8.1 vastausten luokittelu

Kysymys: Minkälainen tyttö pärjää liikuntatunnilla?					
aktiivisuus	asenne	habitus	liikunnallisuus	luonteenpiirteet	harrastuneisuus
1	2	3	4	5	6
aktiivinen	haluaa kehittyä	hoikka	hyvä liikunnassa	iloinen	harrastaa liikuntaa
ahkera	asiasta kiinnostunut	hyvän näköinen	hyväkuntoinen	rohkea	urheiluhullu
lähtee kaikkien mukaan	haluaa liikkua	laiha	kestävä		haluaa harrastaa liikuntaa
mukana oleva	haluaa yrittää uusia asioita	läski	ketterä		
osallistuu	hyvä asenne		liikunnallinen		
omaloitteinen	jos haluaa		notkea		
osallistuu kaikkeen vaikka ei kiinnostaisi	kokeilee kaikkea		nopea		
	jos on tahtoa				
	yrittää parhaansa				
	motivoitunut				
	näyttää halut liikkua				
	tykkää urheilusta				
	ei valita				
	ottaa kaiken irti				
	tekemisen halu				
	innokas				
	elämä kiinnostaa				
	tottelevainen				
	haluaa oppia				
	positiivinen				

varusteet	läsnäolo	sosiaalisuus	mieliala	elämäntapa	itsetunto
7	8	9	10	11	12
oikeat liikuntavarusteet	on paikalla	sosiaalinen	pirteä		osaa nauraa itselleen
		ulospäin suuntautunut	reipas		
		muiden kanssa toimeen tuleva	energinen		

## Liite 5. Kyselylomakkeen kysymyksen 8.2 vastausten luokittelu

Kysymys: Minkälainen tyttö ei pärjää liikuntatunnilla?					
aktiivisuus	asenne	habitus	liikunnallisuus	luonteenpiirteet	harrastuneisuus
1	2	3	4	5	6
ei aktiivinen	ei motivoitunut	laiha	ei liikunnallinen	arka	
ei osallistu	ei ole kiinnostunut	läski	heikko	hiljainen	
ei tee mitään	ei oma kunto kiinnosta	pyöreähkö	hidas	ujo	
ei yritä	ei piittaa liikuntanumerosta		huono liikunnassa		
passiivinen	ei tee parastaan		jäykkä		
ei laita tikkua ristiin	huono asenne		kömpelö		
laiska	inhoaa liikuntaa		huonokuntoinen		
saamaton	kieltäytyy kaikesta				
	kiukuttelija				
	negatiivinen asenne				
	vastustaa				
	ei pidä liikunnasta				
	valittaja				
	negatiivinen				

varusteet	läsnäolo	sosiaalisuus	mieliala	elämäntapa	itsetunto
7	8	9	10	11	12
ei varusteita	ei ole paikalla	syrjitty	ahdistunut	tupakoi	pelkää liikuntatunnilla jotain
		ei yhteistyökykyinen	masentunut	teinipissis	ei uskalla olla oma itsensä liikuntatunneilla
		muita haukkuvia	vittuuntunut	hienohelma	
		syrjäänvetäytyvä		hienostelija	
		ärsyttävä			

## Liite 6. Kyselylomakkeen kysymyksen 8.3 vastausten luokittelu

Kysymys: Minkälainen poika pärjää liikuntatunnilla?					
aktiivisuus	asenne	habitus	liikunnallisuus	luonteen- piirteet	harrastuneisuus
1	2	3	4	5	6
aktiivinen	ahkera	läski	hyvä liikunnassa	iloinen	harrastaa liikuntaa
haluaa kehittyä	haluaa yrittää uusia asioita	lihaksikas	hyvä- kuntoinen	rohkea	
osallistuu	hyvä asenne	seksikäs	kestävä	optimistinen	
mukana oleva	motivoitunut	voimakas	ketterä	vilkas	
haluaa liikkua	näyttää halut liikkua		liikunnallinen	villi	
	oma- aloitteinen		notkea	äänekäs	
	tykkää urhei- lusta		nopea	puhelias	
	kiinnostunut		taitava		
	nöyrä		urheilullinen		
	yrittää par- haansa				
	osallistuu kaikkiin pelei- hin		hyvät lajitaidot		
	ottaa kaiken irti		hyvä jossakin lajissa		
	tottelevainen		osaa melkein kaikkia lajeja		
	kilpailullinen		urheileva		
	innokas				
	haluaa oppia				
	tykkää pelata joukkuepelejä				
	positiivinen				

varusteet	läsnäolo	sosiaalisuus	mieliala	elämäntapa	itsetunto
7	8	9	10	11	12
oikeat liikun- tavarusteet	on paikalla	sosiaalinen	pirteä		osaa nauraa itselleen
		tulee toimeen muiden kanssa	reipas		oma itsensä
		seurallinen			

## Liite 7. Kyselylomakkeen kysymyksen 8.4 vastausten luokittelu

Kysymys: Minkälainen poika ei pärjää liikuntatunnilla?					
aktiivisuus	asenne	habitus	liikunnallisuus	luonteenpiirteet	harrastuneisuus
1	2	3	4	5	6
ei aktiivinen	ei motivoitunut	laiha	ei liikunnallinen	arka	
ei osallistu	ei ole kiinnostunut	läski	heikko	hiljainen	
ei tee mitään	ei piittaa liikuntanumerosta	vähän ylipainoinen	hidas	ujo	
ei yritä	ei tee parastaan		huono liikunnassa		
passiivinen	huono asenne		huonokuntoinen		
ei laita tikkua ristiin	kieltäytyy kaikesta		kömpelö		
laiska	ei halua liikkua				
saamaton	kiukuttelija				
	negatiivinen				
	vastustaa				
	valittaja				

varusteet	läsnäolo	sosiaalisuus	mieliala	elämäntapa	itsetunto
7	8	9	10	11	12
ei varusteita	ei ole paikalla	syrjitty	masentunut	tupakoi	pelkää liikuntatunnilla jotain
		ei yhteistyökykyinen	ahdistunut	nörtit	
		alistuva	ei jaksaa yrittää		
		yhteistyöhaluton	väsänyt		
		syrjäänvetäytyvä			
		ärsyttävä			
		haukkuva			
		huutava			