

Opettajan pedagogisen toiminnan yhteys ryhmän motivaatioilmastoon kuudensien luokkien liikuntatunneilla

Anne Martin
Nea-Maria Tervasmäki

Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma
Kevät 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Martin, A. ja Tervasmäki, N-M. 2012. Opettajan pedagogisen toiminnan yhteys ryhmän motivaatioilmastoon kuudensien luokkien liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma. 68 sivua, 5 liitettä.

Tutkimuksen kohteena oli kuudensien luokkien liikuntatuntien motivaatioilmaston kuvaileminen sekä ryhmän motivaatioilmaston ja opettajan pedagogisen toiminnan yhteyden tutkiminen. Lisäksi selvitimme opettajan toiminnan sekä ryhmän motivaatioilmaston yhteyksiä oppilaiden viihtymiseen, fyysiseen pätevyyteen ja arvioon tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti työn pääkäsitteinä ovat motivaatioilmastoon sisältyvät neljä ulottuvuutta: tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia.

Tutkimusaineisto oli osa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan tutkijoiden tekemää 3,5 vuotta kestänyttä seurantatutkimusta. Tutkimuksemme aineistona oli kyselylomakevastauksia yhteensä 440 jyvaskyläläiseltä oppilaalta (220 tyttöä ja 220 poikaa) vuosiluokalta 6. Muuttujien rakennetta ja luotettavuutta tarkasteltiin faktorianalyysin ja Cronbachin alfa-kertoimella. Tyttöjen ja poikien keskiarvoeroja arvioitiin t-testin avulla ja muuttujien välisiä yhteyksiä korrelaatioanalyysin.

Liikuntatuntien motivaatioilmaston ulottuvuuksista eniten esiintyi tehtäväsuuntautuneisuutta sekä opettajan toiminnan että ryhmän tasolla. Tulosten perusteella opettajan toiminnalla on yhteys oppilaan kokemukseen ryhmän motivaatioilmastosta. Tehtäväsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukeva opettajan toiminta oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä ryhmän motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneuteen, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja autonomiaan. Opettajan toiminnan tehtäväsuuntautuneisuudella, autonomialla ja sosiaalisella yhteenkuuluvuudella havaittiin positiivinen yhteys oppilaiden viihtymiseen, kun taas opettajan minäsuuntautuneisuudella oli negatiivinen yhteys oppilaiden viihtymiseen.

Johtopäätöksemmme oli, että opettajan toiminnalla voi olla vaikutusta ryhmän motivaatioilmaston muodostumiseen ja oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla. Opettajan tulisi suosia tehtäväsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa, eli ns. itsemäärämistä tukevaa motivaatioilmastoa.

Avainsanat: motivaatioilmasto, liikunnanopetus, liikunnanopettaja, itsemäärämisteoria, tavoiteorientaatioteoria

Sisältö

1	JOHDANTO	4
2	LIKUNTAKASVATUS JA LIKUNNANOPETUS PERUSKOULUSSA	6
3	MOTIVAATIO JA MOTIVAATIOOTEORIAT	9
3.1	Motivaation käsite ja motivaatiotutkimuksen lähtökohtia.....	9
3.2	Motivaatioilmastoon liittyvät motivaatioteoriat	11
4	LIKUNTATUNTIEN MOTIVAATIOILMASTO	17
4.1	Motivaatioilmaston määrittelyä	17
4.2	Aikaisempia tutkimuksia motivaatioilmastosta.....	20
5	OPETTAJA MOTIVAATIOILMASTON MUODOSTAJANA.....	23
5.1	Motivoiva opettaja.....	23
5.2	Opettajan pedagoginen toiminta motivaatioilmastossa	25
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	31
7	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS	33
7.1	Aineisto ja tutkittavat.....	33
7.2	Menetelmä ja mittarit.....	33
7.3	Aineiston analyysi	36
7.4	Motivaatioilmastomuuttujien rakenteen tarkastelu ja summien muodostaminen	38
8	TULOKSET	41
8.1	Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta opettajan pedagogisen toiminnan tasolla.....	41
8.2	Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta liikuntaryhmän tasolla.....	42
8.3	Opettajan pedagogisen toiminnan yhteys oppilaiden kokemukseen liikuntaryhmän motivaatioilmastosta	43
8.4	Motivaatioilmaston yhteydet oppilaiden viihtymiseen, pätevyyteen ja tulevaisuuden liikunta-aktiivisuuteen.....	45
9	POHDINTA	47
9.1	Johtopäätöksiä.....	47
9.2	Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	54
	LIITTEET.....	63

1 JOHDANTO

Laakson (2007) mukaan liikunnan harrastamisen merkitys on viimeisten vuosikymmenten aikana korostunut entisestään. Koulumatkat ja vapaa-ajan toiminnot kuten television katsominen ja tietokoneiden käyttäminen tapahtuvat usein pelkästään istuen ilman minkäänlaista fyysistä aktiivisuutta. Tällaisen vain vähän fyysistä aktiivisuutta sisältävän elämäntavan lisääntyminen on uhka terveydelle. (Laakso 2007, 19, 26–27.) Toimivassa yhteiskunnassa yksilöt voivat hyvin sekä henkisesti että fyysisesti. Pohja elinikäiselle liikunnallisuudelle rakentuu lapsuudessa. Yksi yhteiskunnallisista haasteista on parantaa lasten ja nuorten motivaatiota kohti fyysisesti aktiivista elämäntapaa, jota myös koululiikunta osaltaan tukisi. Koululiikunnan tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä kannustaa oppilasta edistämään fyysisesti aktiivista elämäntapaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Koululiikunta voi tarjota myönteisiä kokemuksia liikunnasta, mutta toisaalta lapsuuden ja nuoruuden kielteisillä koululiikuntakokemuksilla nähdään olevan yhteys myöhemmän iän alhaiseen liikunnalliseen aktiivisuuteen (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157).

Lintunen (2007) toteaa, että liikuntataitojen oppiminen ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen ovat keskeisiä tavoitteita lapsille ja nuorille. Terveyttä ja hyvinvointia pystytään edistämään keskittymällä nimenomaan näihin tavoitteisiin. Liikuntakasvatustajien tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että terveyden edistäminen tuskin koskaan toimii lasten ja nuorten liikuntamotiivina. Sen sijaan nuoria innostavat liikuntataitojen oppiminen, pätevyyskokemukset, viihtyminen ja liikunnallinen kanssakäyminen muiden kanssa. Nämä motiivit luovat kestäväää pohjaa elinikäiselle harrastukselle. (Lintunen 2007, 29.)

Ihmiset ovat synnynnäisesti leikkisiä ja uteliaita olentoja, jotka ovat halukkaita oppimaan ja tutkimaan ilman ulkoisia kannusteita. Sisäisesti motivoitunut tutkiva toiminta on kriittinen tekijä ihmisen kognitiivisessa, sosiaalisessa ja fyysisessä kehityksessä. (Deci & Ryan 2000b, 56.) Laakso (2007) toteaa motivaation liittyvän läheises-

ti liikuntaharrastuksen syntymiseen. Huolehtiminen fyysisestä toimintakyvystä ja hyvinvoinnista on tärkeä yhteiskunnallinen peruste liikunnalle, mutta kaikki ihmiset eivät kuitenkaan harrasta liikuntaa pelkästään kuntonsa tai edes terveytensä vuoksi. Joillekin liikunta voi olla pelkkä sosiaalinen tai esteettinen kokemus, vaikka samalla saavutetaan fyysisiä tavoitteita. Liikuntakasvatuksessa onkin tärkeää ymmärtää motiivien monipuolisuus ja esimerkiksi koulussa tulisi oppilaille antaa kokemuksia erilaisiin motiiveihin perustuvasta liikunnasta. (Laakso 2007, 21.)

Kiinnostuksemme gradumme aiheeseen syntyi halustamme kehittyä liikuntakasvatuksen opettajina. Motivaatioilmasto on tilannekohtainen ympäristö, joka ohjaa toiminnan tavoitteita suoriutumistilanteessa (Nicholls 1989). Oman opettajana kasvamisemme kannalta koemme tärkeäksi tunnistaa niitä piirteitä, joiden avulla voimme rakentaa ja ylläpitää myönteistä motivaatioilmastoa liikuntatunnilla. Olemme kiinnostuneita siitä, millainen yhteys opettajan toiminnalla on oppilaan kokemukseen ryhmän motivaatioilmastosta ja millainen toiminta edistää myönteisen motivaatioilmaston syntymistä ja siten parantaa oppilaiden viihtymistä ja kokemusta omasta pätevyystään. Lisäksi meitä kiinnostaa, miten motivaatioilmasto on yhteydessä oppilaiden viihtymiseen, kokemukseen fyysisestä pätevyystään ja arvioon tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta.

Tutkimuksessa selvitetään oppilaiden kokemuksia motivaatioilmastosta käyttäen lähestymistapaa, jossa yhdistyvät itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) ja tavoitteenorientaatioteorian (Nicholls 1989) näkökulmat. Yhdistämällä edellä mainittujen teorioiden elementtejä pyrimme saamaan aikaisempaa laajemman kuvan liikuntatun- tien motivaatioilmastosta. Käytämme tutkimuksessamme Soinin (2006) koululiikun- nan motivaatioilmastomittarista muokattuja opettajan pedagogiseen toimintaan sekä ryhmän motivaatioilmastoon kohdentuvia mittareita. Tutkimme motivaatioilmastoa neljän ulottuvuuden, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden, sosiaalisen yhteenkuulu- vuuden ja autonomian kautta.

2 LIIKUNTAKASVATUS JA LIIKUNNANOPETUS PERUSKOULUSSA

Tässä luvussa käsittelemme liikuntakasvatusta ja liikunnanopetusta peruskoulussa. Puhuessamme liikunnanopetuksesta tarkoitamme peruskoulussa tapahtuvaa, opetussuunnitelmaan perustuvaa koululiikuntaa. Liikuntakasvatus puolestaan on laaja käsite, joka sisältää myös oppituntien ja koulun ulkopuolisen liikunnallisen kasvatustyön.

Liikuntakasvatus. Opetushallituksen (2012) mukaan liikuntakasvatuksella tarkoitetaan kaikkea toimintaa, jossa liikuntaan liittyvissä ilmiöissä on mukana kasvatuksen näkökulma. Täten liikuntakasvatus ei rajoitu ainoastaan siihen, miten liikuntaa opetetaan tai miten liikuntaan kasvatetaan, vaan siihen kuuluvat kaikki kasvatusta edistävät toimet, joissa liikunta on mukana. Näitä ovat muun muassa sosiaaliseen kasvatukseen liittyvät asiat, joita toteutetaan liikunnan avulla tai kasvatuksellisia näkökulmia sisältävät liikunnan hallintoa ja rakentamista koskevat kysymykset. (Opetushallitus 2012.)

Zimmer (2001) toteaa, että liikuntakasvatuksessa pyritään paitsi motorisen kehityksen tukemiseen myös käsittämään lapsi emotionaalisenä, sosiaalisena henkisenä ja fyysisenä kokonaisuutena. Lapsen kokonaiskehityksen tukeminen onkin yksi liikuntakasvatuksen tavoitteista. Muita liikuntakasvatuksen tavoitteita ovat muun muassa lapsen motoristen kykyjen ja taitojen edistäminen, liikkumisen ilon, uteliaisuuden ja toimintahalun säilymisen tukeminen sekä lasten yhteisten leikkien mahdollistaminen. Jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin, tulisi liikunnallisen tarjonnan olla lapsilähtöistä ja sisältää avoimuuden, vapaaehtoisuuden, elämyksellisyyden, päätäntämahdollisuuden ja omatoimisuuden tukemista. Lapselle tulisi antaa paljon mahdollisuuksia oman kehonsa kokemiseen, aistikokemuksiin sekä sosiaaliseen ja materiaalien kokemiseen. (Zimmer 2001, 117, 121–122, 124–125.)

Kasvattamisella liikunnan avulla tarkoitetaan Laakson (2007) mukaan sitä, että oppilaalle tarjotaan liikunnassa mahdollisuuksia inhimilliseen kasvuun ja kognitiivisen oppimisen edistämiseen. Liikunta toiminnallisena oppiaineena hyvä apu erityisesti

niille oppilaille, jotka eivät jaksakaan keskittyä pelkkään teoreettiseen opiskeluun, auttaen omaksumaan sekä tietoja että oppimistottumuksia kuten pitkäjänteisyyttä. Liikuntaan kasvattaminen tarkoittaa sitä, että liikunnalla on joko itseisarvoa tai voimakasta välinearvoa. Liikunnan tärkeyttä perustellaan muun muassa fyysisestä kunnosta ja toiminnasta huolehtimisella. Oppilasta opetetaan ylläpitämään ja kasvattamaan kuntoa sekä pyrkimään liikunnalliseen elämäntapaan. Kouluikäisten liikuntaharrastuksilla onkin selvä vaikutus aikuisiän harrastuneisuuteen. Myös liikunnallisten taitojen opettaminen on keskeistä liikuntakasvatuksessa. (Laakso 2007, 19–22.)

Liikunnanopetus. Peruskoulussa liikunnanopetusta on keskimäärin 90 minuuttia (2x45 minuuttia) viikossa (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnanopetuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin ja ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. Jotta oppilas omaksuisi liikunnallisen elämäntavan, tulisi liikunnanopetuksen tarjota oppilaalle taitoja, tietoja ja kokemuksia. Omaehtoiseen liikunnanharrastuneisuuteen edetään leikin ja taitojen oppimisen kautta (POPS 2004, 248.)

Alaluokilla painopiste on uuden oppimisessa ja hauskuudessa, ylemmillä luokilla korostuu liikuntakyvyn kehittäminen ja seuranta. Sisällöissä mainitaan muun muassa pienpelit, voimistelu ja musiikkiliikunta, liikunnalliset leikit, uintitaidot, juoksut, hyppy, heitot, talvi- ja luontoliikunta sekä ylemmillä luokilla lihahuolto, uudet liikuntamuodot, pallopelit ja suunnistus. Peruskoulun yläluokilla korostuvat ryhmätyöskentely, suvaitsevaisuus, itsetunnon vahvistuminen sekä turvallinen ja asianmukainen toiminta liikuntatilanteissa. (POPS 2004, 248–250.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan liikunnanopetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja, jotka kehittävät oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentely- ja sosiaalisia taitoja sekä oppilaan aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (POPS 2004, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan etenkin alaluokkien liikunnanopetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan valmiudet ja yksilölliset kehitysmahdollisuudet. Liikunnanopetuksen tulee edetä motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä. Oppilaiden mielikuvitusta ja omia oivalluksia pyritään hyödyntämään, ja oppilaiden aktiivisuus toimii liikunnanopetuksen lähtökohtana. Tavoitteena on, että oppilas oppii monipuolisesti motorisia perustaitoja ja saa erilaisia virikkeitä liikunnanharrastamiseen. (POPS 2004, 246–247.) Liikunnassa tulisi opettaa fyysis-motorisia taitoja kehittäviä liikuntamuotoja, jotka antavat vaihtelevia oppimiskokemuksia (Heikinaro-Johansson & Huovinen 2007, 20).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) liikuntakasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita ovat reilun pelin henki, liikunnan harrastaminen ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, hyvinvointia edistävien ja turvallisten liikuntataitojen sekä itsenäisten työskentely- että ryhmätyöskentelytaitojen omaksuminen ja monipuolisten motoristen perustaitojen oppiminen. Myönteiset koululiikuntakokemukset edesauttavat liikuntakasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Liikuntatunneilla liikunnan iloa kokevan oppilaan on myös jatkossa helpompi omaksua liikunnallinen elämäntapa ja säännöllinen liikuntaharrastus. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 101.) Positiiviset koululiikuntakokemukset voivat mielestämme olla ratkaisevassa roolissa positiivisen liikuntamotivaation ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa.

3 MOTIVAATIO JA MOTIVAATIOTEORIAT

Seuraavaksi esittelemme motivaation käsitettä sekä erityisesti sisäistä ja ulkoista motivaatiota (Deci & Ryan 1990). Lisäksi käsittelemme itsemääräämisteoriam (Deci & Ryan 1990) ja tavoiteorientaatioteoriaa (Nicholls, 1989), jotka toimivat oman tutkimuksemme viitekehyksenä. Edellä mainittujen teorioiden elementtejä on yhdistetty liikuntamotivaatio- ja motivaatioilmastotutkimuksessa (mm. Hein & Hagger 2007; Soini 2006; Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis 2006; Thogersen-Ntoumani & Barkoulis 2009).

3.1 Motivaation käsite ja motivaatiotutkimuksen lähtökohtia

Käsitteellä motivaatio viitataan yksilön päämäärään suuntautuneeseen käyttäytymiseen ja käyttäytymisen selityksiin, ja motiivi on tätä käyttäytymistä synnyttävä ja ylläpitävä voima (Hirsjärvi 1982, 119). Zimmerin (2001, 78–79) mukaan motivaatio on usein määritelty tilaksi, joka herättää, ohjaa ja ylläpitää yksilön käytöstä. Motivoitunut ihminen toimii saavuttaakseen tietyn tavoitteen. Erilaisia yksittäisiä intressejä, tarpeita ja viettejä, jotka yllyttävät ja innostavat toimintaan, sanotaan motiiveiksi. Niitä voivat olla uteliaisuus, liikkumisen tarve ja ilo, tutkimisen, hyväksynnän, uuden oppimisen ja suorittamisen tarve. Nämä lapsuuteen vahvasti liittyvät motiivit on syytä ottaa huomioon kaikissa kasvatuksellisissa prosesseissa. (Zimmer 2001, 78–79.) Decin ja Ryanin (2000b, 54) mukaan sekä motivaation taso että orientaatio voivat vaihdella. Seuraavaksi tarkastelemme sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä.

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Decin ja Ryanin (1980) mukaan ihmisen aktiivinen toiminta, joka on hänen itsensä päätettävissä, vaatii energianlähteen. Liikkeelle-panevana voimana voi olla joko sisäinen tai ulkoinen motivaatio. Sisäisessä motivaatiossa palkinto on toiminta itsessään, kun taas ulkoinen motivaatio syntyy toiminnan ulkoisesta palkkiosta, kuten rahasta tai vallasta. (Deci & Ryan 1980, 35, 39.) Esimerkiksi oppilaan motivaatio kuperkeikan tekemistä kohtaan voi olla hyvin erilaista. Toiselle oppilaalle kyseessä on puhtaasti pakollinen, liikunnannumeroon vaikuttava,

jopa luotaantyyntävältä tuntuva suoritus, kun taas toinen motivoituu uuden oppimisesta ja kuperkeikan teon mielekkyydestä tai haastavuudesta. Molemmat saattavat olla yhtä motivoituneita tekemään kuperkeikkaa, mutta heidän motivaationsa luonne on täysin erilaista.

Deci ja Ryan (1990) kuvaavat *sisäisesti motivoitunutta* ihmistä sellaiseksi, joka on aidosti kiinnostunut tehtävästä, kokee mielenkiintoa ja nautintoa tehtävää kohtaan, kokee olonsa päteväksi ja itsemääräytyväksi ja saattaa kokea ns. flow-tilan tehtävää suorittaessaan. Heidän mukaansa aidosti sisäisesti motivoitunut toiminta on vapaata kontrollista ja palkitsemisesta. Sisäisen toiminnan palkkiona ovatkin autonomian ja aikaan saamisen kokemukset. Sisäisesti motivoitunut ihminen etsii haasteita, jotka eivät ole liian vaikeita tai liian helppoja. Tällaisten haasteisiin vastaaminen vaatii usein luovuuden ja neuvokkuuden käyttämistä. Mikäli yksilö kokee ahdistuneisuutta, paineita ja työskentelee kiireessä, on hänen motivaationsa vähintään osittain ulkoista. (Deci & Ryan 1990, 32–34.)

Ulkoisesti motivoitunut yksilö taas ei ole niinkään kiinnostunut itse toiminnasta, vaan siitä, mitä hän toiminnan kautta saavuttaa. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) mukaan ulkoisen motivaation alatyyppejä on useita. Ulkoisen motivaation taustalla voi olla erilaisia tunteita vastenmielisyydestä ja ahdistuksesta aina arvostukseen ja hyväksyntään. (Deci & Ryan 2000b, 55.)

Decin ja Ryanin (1990) mukaan sisäinen motivaatio perustuu ihmisen luontaiseen tarpeeseen tuntea olevansa itsemääräytyvä ja pätevä. Se panee alulle käyttäytymiseen ohjaavia psykologisia prosesseja, joiden pääasiallisia palkintoja ovat kokemus autonomiasta ja positiiviset tunnekokemukset. Tunteet ovat yhteydessä sisäisen motivaation syntymiseen. Kiinnostumisen tunne on tärkeä tekijä sisäisessä motivaatiossa, sillä ihmiset pyrkivät luontaisesti osallistumaan sellaiseen toimintaan, joka herättää heissä kiinnostusta. Nautinto ja jännitys yhdistettynä pätevyyden ja autonomian kokemuksiin ovat palkintoja, jotka ruokkivat sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1990, 32, 34.) Pätevyyden ja itsemääräyvyyden sisäsyntyiset tarpeet motivoivat etsimään ja voittamaan yksilölle optimaalisia haasteita. Vain pieni osa ihmisen toiminnasta on

kuitenkin sisäisesti ohjautunutta. (Deci & Ryan 2000.) Liukkonen, Jaakkola ja Kataja (2006) toteavat, että varhaislapsuuden jälkeen sisäisen motivaation määrä pienenee erilaisten sosiaalisten vaatimusten ja vastuun lisääntyessä. Lapset jaksavat leikkiä omasta halustaan sulkien muun ympäristön pois, mutta aikuisen tullessa mukaan ja kertoessa säännöt, toiminta ei enää motivoikaan lasta sisäisesti. Koulussa esimerkiksi arvosanat, opettajan auktoriteetti ja rangaistusten pelko ovat kontrollin ilmenymiä, jotka vievät toimintaa ulkoisesti motivoituneeseen suuntaan. (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006. 115.)

Deci ja Ryan (2000b) toteavat, että kouluikäisen lapsen sisäisen motivaation määrä pienenee vuosi vuodelta. Tähän vaikuttanee muun muassa numeroarviointi, joka koetaan juurikin tällaiseksi ulkoa tulevaksi motiiviksi. Ulkoisesta motivaatiosta puhutaan aina silloin, kun jokin yksilön ulkopuolelta tuleva tavoite, vaatimus tai palkinto ohjaa yksilön toimintaa. Motivaatio voi vaihdella suuresti riippuen autonomian määrästä. (Deci & Ryan 2000b, 60.) Oppilas voi esimerkiksi itse saada valita voimistelutunnilla häntä kiinnostavat ja hyödyttävät tehtävät, jolloin oppiminen tuntuu mielekkäältä. Toisaalta hänelle saatetaan osoittaa tehtävät, jotka eivät häntä kiinnosta ja joita hän ei pidä tärkeänä. Tällöin oppilas toimii puhtaasti ulkoisten pakkojen, kuten arvioinnin ohjaamana. Molemmissa tapauksissa on kyse ulkoisesta motivaatiosta, mutta autonomian määrä vaihtelee.

3.2 Motivaatioilmastoon liittyvät motivaatioteoriat

Motivaatioteorioista ensimmäisiä olivat Liukkoson, Jaakkolan ja Katajan (2006) mukaan viettiteoriat, joiden perusteella ihmisen käyttäytymisen ja siten motivaation lähtökohtana on eräiden fysiologisten perustarpeiden tyydyttäminen. Behavioristisen suuntauksen jälkeen motivaatioteoriat muuttuivat humanistisemmiksi. 1960-luvulla alettiin psykologiassa selittää ihmisen käyttäytymistä kognitioiden kuten ajattelun, tulkintojen ja havaintojen kautta, mikä vaikutti myös motivaatioon käsitteellistämiseen. (Liukkonen ym. 2006, 18–19.)

Parina viime vuosikymmenenä on siirrytty sosiaalis-kognitiivisempaan lähestymistapaan, jonka mukaan yksilöllä itsellään on suuri vaikutus motivaatioon. Motivaatio

nähdään persoonallisuustekijöiden, kognitioiden ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksena. Sosiaalisessa arviointitilanteessa herää suorituskäyttäytymisemme vaikuttavia itsearviointeja tai motivaatiotaipumuksia. Näitä taipumuksia ovat mm. onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvät odotukset, arvot ja arvioinnit. (Liukkonen ym. 2006, 24.) Esimerkkejä sosiaalis-kognitiivisia teorioista ovat Decin & Ryanin (1990) itsemääräämisteoria ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989).

Itsemääräämisteoria. Deci ja Ryan (1990) olettavat itsemääräämisteoriassaan sisäisen motivaation perustuvan yksilön luonnolliseen tarpeeseen tuntea olevansa pätevä ja itsemääräytyvä. Itsemääräämisellä he tarkoittavat ihmisen tarvetta tehdä omaa toimintaansa koskevia valintoja. Ihmisellä ei ole pelkästään kykyä, vaan myös synnynäinen tarve tehdä omia valintoja ja asioita, jotka kiinnostavat häntä. (Deci & Ryan 1990, 5, 38.) Itsemääräämisteoriassa oletetaan motivaatioon liittyvän kolme psykologista perustarvetta: tarve autonomiaan, pätevyyteen ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Ihmisille on luonnollista ottaa osaa kiinnostavaan toimintaan, harjoittaa ja haastaa osaamistaan sekä tavoitella sosiaalista yhteyksiä toisiin. (Deci & Ryan 2000a.)

On todettu, että oppilaiden itsemääräämistä tukevassa luokassa saavutetaan parempi kiinnostus oppiainetta kohtaan, oppilaat kokevat pätevyyden tunteita sekä ottavat haasteita paremmin vastaan (Woolfolk 2007, 378). Kun autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeet toteutuvat esimerkiksi liikuntatunnilla, oppilaat viihtyvät ja haluavat kehittää itseään, jolloin syntyy itsemääräämisen kokemus. Jos oppilaat kokevat liikuntatunnit ulkoa ohjatuiksi, ei itsemääräämisen kokemusta synny, mikä heikentää motivaatiota liikuntaa kohtaan. (Liukkonen ym. 2007, 159.)

Deci ja Ryan (1990) näkevät *autonomian* olevan avainasemassa itsemääräämisteoriassa. Sillä tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian määrästä riippuen motivaatio kehittyy joko sisäiseksi tai ulkoiseksi. Ollakseen aidosti sisäisesti motivoitunut, on yksilön tunnettava olevansa vapaa paineista, kuten palkkioista ja epävarmuudesta. Sisäinen motivaatio edellyttää autonomian tunteen. Tilanteissa,

joissa vallitsee voimakas kontrolli ja joissa toiminta palkitaan välittömästi, syntyy harvoin sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1990, 29.) Jos yksilö saa tehdä valintoja tehtävän suorittamistavasta, tehtävään syntyy henkilökohtainen suhde ja hän tuntee enemmän vastuuta tehtävän edistymisestä ja sen suorittamisesta. Henkilökohtaisen autonomian vastakohtana pidetään kontrollia, jolla tarkoitetaan ilman yksilön omaa päätöstä olevaa valvontaa ja ylhäältä tulevia tehtävänantoja. (Liukkonen ym. 2006, 108, 110.)

Deci ja Ryan (2000a) ovat kuvanneet tutkimuksia, joiden mukaan autonomian vähentäminen siirtää yksilöiden motivaation keskusta sisäisestä ulkoiseen. Lisäksi tutkimuksissa on käynyt ilmi, että yksilöiden sisäinen motivaatio kasvaa, jos autonomiaa tukevia toimia lisätään. Sisäinen motivaatio näkyy tilanteissa, joissa yksilö ottaa vapaasti osaa itseä aidosti kiinnostavaan toimintaan. (Deci & Ryan 2000a, 233–234.)

Pätevyyden kokemusta kuvaillaan hierarkkiseksi rakenteeksi, jossa yleisen minäkäsityksen alla on useita pätevyysalueita kuten fyysinen, akateeminen ja sosiaalinen pätevyys. Tärkeäksi koetut pätevyysalueet vaikuttavat voimakkaammin yksilön minäkäsityksen muodostumiseen. Tiettyyn pätevyysalueeseen, kuten koettuun fyysiseen minäkuvaan, liittyvät positiiviset kokemukset voivat parantaa yksilön minäkäsitystä ja siten pätevyysalueet voivat nousta hierarkiassa ylöspäin. (Soini 2006, 25.)

Deci ja Ryan (2000a) toteavat, että tutkimuksissa on havaittu positiivisen palautteen lisäävän ja negatiivisen palautteen vähentävän sisäistä motivaatiota. Tutkimusten mukaan positiivinen ja kannustava palaute vahvistaa yksilön pätevyyden tunteita, mikä taas kasvattaa sisäistä motivaatiota. Jotta tämä sisäistä motivaatiota kasvattava vaikutus syntyisi, täytyy yksilön kuitenkin kokea olevansa itse vastuussa suorituksesta, josta hän saa positiivista palautetta. Optimaalisimpia tuloksia sisäisen motivaation kasvamisessa havaitaan silloin, kun pätevyyden tunteet syntyvät rinnakkain autonomian kanssa. (Deci & Ryan 2000a, 234–235.)

Vaikka autonomian ja pätevyyden nähdään olevan tärkeimmät itsemääräytymisen elementit, tutkimus on Decin ja Ryanin (2000a) mukaan nostanut *sosiaalisen yhteenkuuluvuuden* kolmanneksi edellä mainittujen psykologisten tarpeiden rinnalle. Esi-

merkiksi opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus voi vaikuttaa oppilaiden sisäisen motivaation määrään. Itsemääräämisen tunteiden ja sisäisen motivaation nähdään kukoistavan parhaiten tilanteissa, joissa yksilöt kokevat turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. (Deci & Ryan 2000a, 235.) Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella voidaan lisätä yksilön sisäistä motivaatiota tilanteessa, jossa hän on ulkoisesti motivoitunut. Jos yksilö kokee saavansa arvostusta ja tukea itselleen tärkeiltä ihmisiltä, on hänen helpompi tarttua haasteisiin. (Deci & Ryan 2000b, 64.)

Tavoiteorientaatioteoria. Tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989) kuuluu uusimpiin sosiaalis-kognitiivisiin motivaatioteorioihin, jotka huomioivat sekä sosiaaliset tekijät että persoonallisuuden ominaisuudet (Liukkonen ym. 2006, 131). Se on eniten käytetty viitekehys liikuntapsykologisessa tutkimuksessa (Soini 2006, 26).

Tavoiteorientaatiolla (goal orientations) tarkoitetaan ajattelu- ja käyttäytymismalleja, jotka liittyvät yksilön uskomuksiin hänen omista saavutuksistaan. Tavoiteorientaatioon sisältyvät syyt, jotka ohjaavat yksilöä asettamaan tavoitteita ja arvosteluperusteet sille, miten yksilö arvioi edistymistään kohti tavoitteiden saavuttamista. (Woolfolk 2007, 380.) Tavoiteorientaation voi Nichollsin (1989) mukaan havaita esimerkiksi tilanteissa, joissa yksilö tekee valintoja tehtävän vaikeustason ja suorittamisen sekä siihen liittyvän panostuksen suhteen. Yksilön tavoiteorientaatio voi olla joko tehtävä- tai minäsuuntautunutta.

Tehtäväsuuntautunut yksilö pyrkii haastaa itsensä suoritustilanteessa, sillä vain kehittymällä ja onnistumalla henkilökohtaisesta haastavassa tehtävässä hän voi nauttia onnistumisen tunteista. Jos tehtävän suorittaminen on liian helppoa tai vaikeaa, ei suoriutumisesta synny pätevyyden tunteita. Tehtäväsuuntautunut yksilö siis valitsee sellaisia tehtäviä, joissa hän joutuu ponnistelemaan, mutta jotka hänen on kuitenkin ponnistelujen kautta mahdollista suorittaa: tällaiset suoritukset aikaansaavat voimakkaan pätevyyden tunteen. (Nicholls 1989, 108–109.)

Liukkonen ym. (2006) toteavat, että koulumaailmassa tehtäväsuuntautunut oppilas käyttää pätevyyden mittapuuna itsevertailua, omissa taidoissa ja kyvyissä kehittymistä, yrittämistä sekä onnistumista sosiaalisessa yhteistyössä. Onnistumisen kriteeriksi

voi siis riittää se, että on yrittänyt kovasti ja tehnyt parhaansa tehtävän eteen. Koettu pätevyys ja kykyjen osoittaminen eivät tällöin riipu toisistaan. (Liukkonen ym. 2006, 132.) Tehtäväsuuntautunut yksilö valitsee minkä tahansa tehtävän, jonka hän uskoo tarjoavan mahdollisuuden harjoittaa ja laajentaa osaamistaan eikä siten pelkää vaikeitakaan tehtäviä. Tilanteissa, joissa yksilö ei voi valita tehtävän vaikeustasoa, tehtäväsuuntautuneen yksilön voidaan odottaa suoriutuvan paremmin kuin minäsuuntautuneen. (Nicholls 1989, 107, 118.)

Minäsuuntautunut yksilö määrittelee Nichollsin mukaan (1989) oman pätevyytensä muiden kautta: onnistumisen ja pätevyyden tunteet riippuvat siitä, miten hyvin yksilö odottaa suoriutuvansa suhteessa muihin. Minäsuuntautunut yksilö, jolla on korkea käsitys omasta pätevyydestään, valitsee haastavia tehtäviä, sillä hän kokee onnistumisen tunteita pärjätessään paremmin kuin muut. Tavoiteorientaatio ei siis välttämättä vaikuta itse tehtävän suorittamiseen, vaan motiiveihin tehtävän valinnan taustalla. Jos yksilön pätevyyden tunteet ovat alhaiset, hän pyrkii välttelemään haastavia tehtäviä epäonnistumisen pelosta. Myös liian helpon tehtävän valinta osoittaisi muille yksilön epäpätevyyden. Pätevyydestään epävarma minäsuuntautunut yksilö joutuu siis valitsemaan, onko valmis yrittämään haastavaa tehtävää epäonnistumisenkin uhalla vai pysyykö helpommalla tasolla, jolla onnistuminen on todennäköisempää. Tällaisessa tilanteessa yksilö, joka pelkää menettävänsä kasvonsa epäonnistuessaan, valitsee helpon tehtävän, jossa hänellä on hyvät mahdollisuudet onnistua. Minäsuuntautunut yksilö saattaakin usein vältellä sellaisia suorituksia, joissa epäonnistumisen uhka on olemassa, mikä estää yksilöä kehittymästä. (Nicholls 1989, 107, 109–110.)

Minäsuuntautuneelle oppilaalle pätevyyden kriteerit ovat kilpailullisia, jolloin pelkkä yrittäminen ei riitä tuomaan onnistumisen tunnetta (Soini 2006, 26–27). Onnistumisen kriteereinä toimivat tällöin sosiaalinen vertailu ja lopputulokset. Minäsuuntautuneisuuden liittyy myös se, että yksilö kokee tyytyväisyyttä saavutettuaan lopputuloksen vähemmällä yrittämisellä kuin toiset. (Liukkonen ym. 2006, 132.)

Tilanteessa, jossa minäsuuntautunut yksilö ei voi itse valita tehtävän vaikeustasoa, hän pyrkii Nichollsin (1989) mukaan lisäämään panostustaan ja suoriutumaan mah-

dollisimman hyvin osoittaakseen muille pätevyytensä. Korkean käsityksen omasta pätevydestään omaava minäsuuntautunut yksilö näkee yrittämisen välttämättömänä suoriutuakseen keskinkertaisesta tai haastavasta tehtävästä, ja panostuksensa vuoksi hän usein suoriutuukin hyvin. Matalan käsityksen pätevydestään omaava minäsuuntautunut yksilö näkee epäonnistumisen merkinä omasta huonoudestaan ja pyrkii siksi suurin ponnisteluin suoriutumaan annetuista tehtävistä. Koska minäsuuntautuneet yksilöt pyrkivät aina näyttämään muille olevansa päteviä, vaaditaan erittäin alhainen pätevyyden tunne, jotta yksilö luopuisi kokonaan yrittämisestä. (Nicholls 1989, 118–123.)

Minäsuuntautuneelle yksilölle ymmärtäminen, oppiminen ja kehittyminen ovat vain keinoja päämäärän saavuttamiseen, kun taas tehtäväsuuntautuneelle yksilölle edellä mainitut itsessään ovat päämäärä. Tehtäväsuuntautunut yksilö siis haluaa hyödyntää mahdollisuudet kehittyä ja minäsuuntautunut yksilö välttelee epäonnistumista jopa kehittymisen uhallla. (Nicholls 1989, 107, 128.) Liukkonen ym. (2006) pitävät tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden välistä suhdetta oleellisena motivaation ja hyvinvoinnin kannalta. Tehtäväsuuntautuneisuuden tulisi olla minäsuuntautuneisuutta korkeampi. (Liukkonen ym. 2006, 133.)

4 LIIKUNTATUNTIEN MOTIVAATIOILMASTO

4.1 Motivaatioilmaston määrittelyä

Motivaatioilmasto on tilannekohtainen ympäristö, joka ohjaa toiminnan tavoitteita suoriutumistilanteessa (Nicholls 1989). Se on kokemuksellinen ilmapiiri ja kognitiivinen tulkinta tilanteesta, jossa yksilö toimii sosiaalisessa ympäristössä (Liukkonen ym. 2006, 103). Se, miten yksilö kokee motivaatioilmaston, vaikuttaa hänen suhtautumiseensa onnistumista ja epäonnistumista kohtaan (Soini 2006, 29). Motivaatioilmaston nähdään vaikuttavan yksilön tulkintaan siitä, millaisia kriteerejä epäonnistumiselle tai menestymiselle kyseisessä tilanteessa asetetaan. Lisäksi motivaatioilmaston nähdään vaikuttavan siihen, miten sopeutuneesti yksilö toimii suoriutumistilanteissa sekä millaisia affektiivisiä ja kognitiivisiä reaktioita suoriutumistilanteessa ilmenee. (Jaakkola 2002, 33.)

Persoonallisuuden piirteet ja aiempi sosiaalinen ympäristö muokkaavat yksilön kokemusta motivaatioilmastosta (Liukkonen ym. 2006, 103). Yksilöllinen tavoiteorientaatio, koettu pätevyys ja sisäinen motivaatio toimintaa kohtaan vaikuttavat kunkin yksilön kokemukseen motivaatioilmastosta (Jaakkola & Digelidis 2007, 4). Yksilön oman kokemuksen lisäksi motivaatioilmastoon vaikuttavat myös opettaja ja opetusryhmä, mikä tekee motivaatioilmaston analysoimisesta tutkimuksellisesti haastavaa. (Soini 2006, 31.)

Yksilön kokemus motivaatioilmastosta voi olla joko tehtävä- tai minäsuuntautunut riippuen siitä, miten yksilö kokee ja tulkitsee suoriutumistilannetta. Koettu motivaatioilmasto ja tavoiteorientaation laatu määrittelevät, toimiiko yksilö tehtävä- vai minäsuuntautuneesti. (Liukkonen & Theodorakis 2007, 1.)

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla tarkoitetaan motivaatioilmastoa, jossa korostuvat yksilön henkilökohtainen

kehittyminen, yrittäminen ja omakohtainen onnistuminen. Liikuntatunnilla vallitsee tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, kun oppilaat voivat osallistua päätöksentekoon ja heidän arviointinsa ja menestyksensä määritellään yksilöllisen yrityksen, kehittymisen ja oppimisen kautta. (Jaakkola & Digelidis 2007, 14–15.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa lapset osallistuvat päätöksentekoon, eikä ryhmäytyminen perustu oppilaiden taitoihin. Onnistuminen määritellään ja arvioidaan yrityksen, kehittymisen ja oppimisen kautta yksilöllisesti. (Liukkonen & Theodorakis 2007, 1.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opetustehtävät ovat monipuolisia, vaihtelevia ja tarjoavat oppilaille henkilökohtaisia haasteita omaan taitotasoon nähden. Opettaja antaa vastuuta oppilaille ja keskittyy palautteenannossa suoritukseen, ei persoonaan. (Soini 2006, 30.)

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla tarkoitetaan ilmastoa, jossa korostetaan normatiivista arviointia ja jossa onnistuminen määritellään normatiivisin perustein (Jaakkola & Digelidis 2007, 15). Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita palkitaan menestyessään muita paremmin, virheisiin suhtaudutaan kielteisesti, arviointi perustuu normatiivisiin standardeihin, ryhmänjako perustuu taitoon eikä oppimisaika ole joustava (Liukkonen & Theodorakis 2007, 1). Tehtävät ovat samanlaisia kaikille oppilaille, opettajan toiminta ja päätöksenteko on autoritääristä ja palaute perustuu normatiivisiin kriteereihin (Soini 2006, 30).

Itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian näkökulmien yhdistäminen motivaatioilmaston ulottuvuuksien määrittämiseksi. Motivaatioilmaston luokittelussa korostuvat pätevyyden kokemukset ja sen osoittamisen kaksi perspektiiviä, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) mukaan yksilön tavoiteorientaatio voi olla joko tehtävä- tai minäsuuntautunutta. Liikuntapsykologisessa tutkimuksessa, jossa erityisesti koko opetusryhmän tasolla ilmenevää motivaatioilmastoa (ks. Soini 2006, 27–28) on tavoiteorientaatioteorian tehtäväsuuntautunut ulottuvuus käsitteellisesti rinnastettu itsemääräämisteoriassa (Deci & Ryan 1990) oletetuista motivaatioon liittyvistä kolmesta psykologisesta perustarpeesta yhteen, pätevyyden kokemiseen (Soini 2006, 27–28). Motivaatioilmaston luokittelussa

voidaan nähdä myös piirteitä Decin ja Ryanin (1990) itsemääräämisteoriassa käsitellyistä kahdesta muusta ulottuvuudesta, autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

Jaakkolan ja Digelidiksen (2007) mukaan lisäämällä autonomiaa opettaja voi vahvistaa liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Motivaatioilmasto muodostuu liikuntatunneilla ryhmän ja opettajan vuorovaikutuksessa, joten lienee luonnollista, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yhteydessä motivaatioilmastoon. Siten sekä tavoiteorientaatioteoria että itsemääräämisteoria voivat antaa aineksia motivaatioilmaston tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Liukkonen, Watt, Jaakkola ja Berkoulis (2010) ovat kehittäneet motivaatioilmaston mallin, jossa tehtäväsuuntautuneisuus, koettu autonomia ja koettu yhteenkuuluvuus muodostavat itsemääräytyneen motivaatioilmaston. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto käsittää sisäänsä minäsuuntautuneisuuden. Kuvio 1 kuvaa tutkimuksemme käytetyn näkökulman (Soini 2006) motivaatioilmaston ulottuvuuksiin.



KUVIO 1. Motivaatioilmaston ulottuvuudet tutkimuksemme näkökulmasta, muokattu Liukkonen ym. 2010.

4.2 Aikaisempia tutkimuksia motivaatioilmastosta

Viime vuosien liikuntapsykologisessa tutkimuksessa on itsemääräämisteorian (Deci & Ryan) ja tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) käsitteistöä yhdistetty kokonaisvaltaisemman kuvan muodostamiseksi siitä, miten liikuntatuntien sosiaaliset tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon. Tässä luvussa esittelemme näitä kahta teoriaa yhdisteleviä liikuntamotivaatiota koskevia tutkimuksia. Ntoumanis (2012) toteaa, että tutkijat voivat saada täydentävää tai uutta tietoa tutkimastaan aiheesta yhdistämällä tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen elementtejä muista teorioista. Yksi tapa laajentaa itsemääräämisteorian antamaa tietoa, on liittää siihen elementtejä tavoiteorientaatioteoriasta. (Ntoumanis 2012, 125.)

Tutkimuksen kohteena ovat muun muassa olleet itsetunnon rakentuminen liikuntatunnilla (Hein & Hagger 2007), motivaation kehityskaari liikuntakasvatuksessa (Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani & Barkoulis 2009), tavoiteorientaatiot ja psykologiset tarpeet liikuntamotivaation säätelyssä (Nien & Duda 2008) sekä nuorten suoriutuminen ja tunnekokemukset liikuntatehtävässä (Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis 2006). Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että tavoiteorientaatio- ja itsemääräämisteorioiden yhdistämistä koskeva jatkotutkimus on tarpeen.

Standage, Duda ja Ntoumanis (2003) tutkivat Iso-Britanniassa yläkoulun oppilaiden (N=328) tavoiteorientaation, koetun pätevyyden ja koetun motivaatioilmaston yhteyksiä itsemääräämistä tukevaan motivaatioon. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaan tehtäväsuuntautuneisuus, koettu pätevyys ja kokemus tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta olivat positiivisesti yhteydessä itsemääräämistä tukevaan motivaatiotyyliin. Oppilailla, joilla oli korkea tehtäväorientaatio ja kokemus motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuudesta, havaittiin sisäisen motivaation olevan korkeaa. Oppilailla, joilla oli korkea minäorientaatio ja alhainen käsitys omasta pätevyydestä, sisäinen motivaatio oli vähäistä. Minäsuuntautuneilla, itseään pätevinä pitävillä oppilailla sisäinen motivaatio oli korkea. Standage kollegoineen pitivät kuitenkin tarpeellisena jatkotutkimusta liittyen tavoiteorientaatioteorian ja itsemääräämisteorian yhteyksiin. Sekä yksilöllisen että motivaatioilmastoon liittyvän tavoiteo-

rientaation ja koetun pätevyyden yhteyksien tutkiminen voi lisätä ymmärrystä liikuntamotivaatiosta (Standage ym. 2003, 631).

Liukkonen ym. (2010) tutkivat oppilaiden tunnekokemuksia koululiikunnassa neljän motivaatioilmaston ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet olivat minäsuuntautuneisuus, tehtäväsuuntautuneisuus, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Edellämainituista kolme jälkimmäistä edustivat tutkimuksessa ns. *itsemääräämistä tukevaa motivaatioilmastoa*. Tutkimuksessa havaittiin yhteys itsemääräämistä tukevalla motivaatioilmastolla, nautinnon tunteilla, alhaisella ahdistuneisuudella ja korkealla yritteliäisyydellä. (Liukkonen ym. 2010.)

Liikunnan motivaatioilmastotutkimuksessa yleisimmin käytetyt mittarit LAPOPEQ (Papaiannou 1994), PMCSQ (Seifriz 1992) ja PMCSQ II (Walling 1993) ovat pohjautuneet Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaan. Soinin, Liukkosen ja Jaakkolan (2004) mukaan edellä mainituissa mittareissa jäävät huomioimatta sisäisen motivaation kaksi muuta sisäisen motivaation kulmakiveä, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Heidän tutkimuksensa (N=4308) tarkoitus oli validoida koululiikuntaan uusi motivaatioilmastomittari, jonka teoreettista perustaa oli kehitetty edelleen aiempia olemassa olevia motivaatioilmastomittareita laajemmin sisäisen motivaation ulottuvuudet huomioon ottavaksi. Mittarin todettiin sopivan täyttävän tiedeyhteisön vaatimat reliabiliteetin ja validiteetin kriteerit tehtyjen psykometrinen analyysien osalta. Tutkimuksen mukaan pojat kokivat koululiikunnassa enemmän autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä minäsuuntautuneisuutta kuin tytöt. Motivaatioilmaston ulottuvuuksista tehtäväsuuntautuneisuudella, sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ja autonomialla havaittiin positiivinen yhteys fyysiseen aktiivisuuteen. (Soini, Liukkonen & Jaakkola 2004.)

Soini (2006) tutkii väitöstutkimuksessaan motivaatioilmaston yhteyttä yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla käyttäen kehittämäänsä koululiikunnan motivaatioilmastomittaria, jossa motivaatioilmasto jakautuu neljään ulottuvuuteen, tehtäväsuuntautuneisuuteen, minäsuuntautuneisuuteen, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja autonomiaan. Tehtäväsuuntautuneisuu-

della, autonomialla ja sosiaalisella yhteenkuuluvuudella havaittiin positiivinen yhteys oppilaiden viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla. Korkea tehtäväsuuntautuneisuus yhdistyi viihtymisen tunteisiin ja fyysiseen aktiivisuuteen riippumatta minäsuuntautuneisuuden määrästä. Motivaatioilmastossa, jossa minäsuuntautuneisuus oli korkea ja tehtäväsuuntautuneisuus matalaa, oli myös oppilaiden viihtyminen ja fyysinen aktiivisuus alhaista. Tytöt kokivat opettajan yhteyden ryhmän motivaatioilmastoon suuremmaksi kuin pojat. Soini havaitsi tutkimuksessaan, että koululiikunnan motivaatioilmastomittain ulottuvuuksista voimakkaimmin viihtymiseen korreloi positiivisesti tehtäväsuuntautunut ilmasto ja heikoiten minäsuuntautunut ilmasto. Positiivinen yhteys havaittiin myös autonomisuuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuden sekä viihtymisen välillä. Tyttöillä havaittiin negatiivinen yhteys minäsuuntautuneisuuden ja viihtymisen välillä. (Soini 2006.)

5 OPETTAJA MOTIVAATIOILMASTON MUODOSTAJANA

Tulevina opettajina olemme kiinnostuneita opettajan roolista motivaatioilmaston rakentumisessa. Opettaja työskentelee koko persoonallaan: pedagogisen toiminnan lisäksi hänen uskomuksensa, arvonsa, asenteensa ja luonteensa välittyvät oppilaille ja siten voivat olla yhteydessä oppilaan motivaatioon, viihtymiseen, käsitykseen omasta pätevyydestään ja jopa vaikuttaa oppilaan liikuntaa koskeviin asenteisiin ja sitä kautta liikunnallisuuteen. Seuraavissa luvuissa käsittelemme opettajan pedagogisen toiminnan ja hänen välittämiensä arvojen ja uskomusten yhteyttä motivaatioon ja motivaatioilmaston muovautumiseen.

5.1 Motivoiva opettaja

Opetussuunnitelma sitoo jokaista opettajaa, mutta opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioimiseen jää myös paljon itsenäistä harkintavaltaa. Opettajalla on suuri rooli myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä ja itsetunnon vahvistamisessa. (Uusikylä 2006, 38, 32.) Opettaja, jolla on taito asettaa realistisia tavoitteita ja suunnitella kunkin oppilaan tarpeet huomioon ottavia liikuntatunteja, edistää myönteisen ilmapiirin syntymistä liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla oppilaan suoritukset ovat näkyviä ja siten sekä opettajan että muiden oppilaiden arvioitavissa. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 101.)

Opettajan on tärkeää etsiä sellaisia opetustapoja, jotka lisäävät motivaatiota ja hyvinvointia liikuntatunneilla. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on avainkäsite liikunnan tarjoaminen positiivisten kokemusten ja viihtymisen kannalta. Lasten ja nuorten liikunnanohjaustoiminnassa tulisikin korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 163.)

Epsteinin (1989) TARGET-malli kuvaa tehtävä- ja minäsuuntautuneita motivaatioilmastoja koostuen kuudesta motivointiin liittyvästä pedagogisesta osa-alueesta, jotka antavat opettajalle pedagogisia työkaluja opettamiseen, joiden avulla opettaja voi edesauttaa myönteisten koululiikuntakokemusten ja tehtäväsuuntautuneemman motivaatioilmaston syntymistä (Grasten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari

2012, 4). Mallin nimi TARGET muodostuu sanoista Task (tehtävien muodostaminen), Authority (auktoriteetti), Rewarding (palautteenanto), Grouping (ryhmittely), Evaluation (arviointi) ja Timing (ajankäyttö). Tehtäviin sisältyvät ne tehtävät, jotka opettaja oppilaille määräämät tai oppilaiden itselleen asettamat tehtävät. Auktoriteetin avulla opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa oppitunnin kulkuun ja sisältöön, mikä antaa oppilaille autonomian tunteen. Palautteenannossa on kyse opettajan oppilaalle antamasta palautteesta, jonka tulee TARGET-mallin mukaan olla mahdollisimman tarkkaa, itse suoritukseen liittyvää, eikä niinkään oppilaan käyttäytymiseen liittyvää. Ryhmittelyllä opettaja pyrkii muodostamaan mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä, mikä auttaa oppilaita kohtaamaan erilaisuutta. Tehtäväsuuntauneen motivaatioilmaston luomiseen vaikuttaa olennaisesti myös arviointi, johon vaikuttavat kehittyminen omissa taidoissa, omat henkilökohtaiset tavoitteet, yhteistoiminta muiden kanssa sekä yrittäminen. Sen lisäksi opettajan tulisi antaa oppilaille mahdollisuuksia ja aikaa kehittyä. (Epstein 1989.) Taulukossa 1 esittelemme TARGET-mallin avulla muodostettua jaottelua tehtävä- ja minäsuuntauneen motivaatioilmaston tunnuspiirteistä liikuntatunnilla.

TAULUKKO 1. Tehtäväsuuntautuneen ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston tunnuspiirteitä liikuntatunnilla. (Muokattu Liukkonen, Jaakkola, Soini 2007, 168)

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikuntatunnilla	Minäsuuntautunut motivaatioilmasto liikuntatunnilla
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat osallistuvat liikuntatuntien päätöksentekoon • Toimintaa eriytetään oppilaiden taitotason mukaan • Virheet ovat osa oppimista • Yhteistyötä arvostetaan • Oppilaan henkilökohtaista kehittymistä ja yrittämistä arvostetaan • Oppilasryhmät ovat heterogeenisiä • Oppilaat ovat mukana arviointiprosesseissa • Opettaja antaa oppilaille palautetta suorituksista • Palaute annetaan yksityisesti • Oppilaat asettavat itse omat tavoitteensa • Jokaisella oppilaalla on oppitunnin kulussa tärkeä rooli • Ajankäyttö on joustavaa 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja tekee itse päätökset liikuntatunnin sisällöstä • Tehtävät ja toimintatavat ovat kaikille samoja • Virheistä rangaistaan • Sosiaalista vertailua ja kilpailua arvostetaan • Oppilasryhmät ovat homogeenisiä • Opettaja arvioi toimintaa • Opettaja antaa oppilaille palautetta oppilaan persoonasta ja suhteellisista taidoista • Palaute on julkista • Opettaja asettaa itse oppitunnin tavoitteet • Ainoastaan ryhmän parhailla oppilailla on tärkeät roolit liikuntatunnin kulussa • Ajankäyttö on kontrolloitua

Deci ja Ryan (2000b) muistuttavat, että kasvatusalalla ei voida aina vedota oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Oppilaat joutuvat koulussa tilanteisiin, joissa he eivät ole sisäisesti motivoituneita, vaan toimivat ulkoisten vaatimusten ohjaamina. Siksi on tärkeää ymmärtää myös ulkoisen motivaation monimuotoisuutta. Toiminnallisuuden ja vapaaehtoisuuden edistäminen myös niissä tehtävissä, joissa oppilaat ovat ulkoisesti motivoituneita, on olennainen osa onnistuneen opettamisen strategiaa. Keskeistä olisikin miettiä, kuinka opettaja voisi motivoida oppilaita arvostamaan ja säätelemään toimintaansa ilman ulkoisten paineiden kokemista. (Deci & Ryan 2000b, 55, 60.)

5.2 Opettajan pedagoginen toiminta motivaatioilmastossa

Itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio kukoistaa tilanteissa, joissa oppilas tuntee olevansa itsemääräytyvä (Deci & Ryan 1990). Itsemääräämistä tukevassa motivaatioilmastossa korostuvat tehtäväsuuntautuneisuus, autonomia ja sosiaalinen

yhteenkuuluvuus (Liukkonen ym. 2010). Koululiikunnan motivaatioilmasto voi joko tyydyttää tai ehkäistä kolmea psykologista perustarvetta eli pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia (Soini 2006, 22). Motivaatioilmasto on optimaalisimmillaan silloin, kun se tukee edellä mainittuja psykologisia perustarpeita ja siten sisäistä motivaatiota. Opettaja voi pedagogisella toiminnallaan edistää itsemääräämistä tukevan motivaatioilmaston syntymistä. (Ntoumasis 2012, 121.) Oppilaiden keskinäinen sosiaalinen vertailu ja suoritusten tulokset korostuvat minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa.

Opettajan pedagoginen toiminta, joka tukee tehtäväsuuntautuneisuutta, kuten itsevertailua, edesauttaa todennäköisesti motivaatioilmaston rakentumista tehtäväsuuntautuneeksi. (Liukkonen & Theodorakis 2007, 1.) Myös oppilaiden yksilölliset motivaatio-orientaatiot vaikuttavat motivaatioilmastoon. Jos enemmistö tai ryhmän johtohenkilöt ovat tehtäväsuuntautuneita, näkyy se koko ryhmän motivaatioilmastossa. Toisaalta jos enemmistö oppilaista on minäsuuntautuneita, voi ryhmän motivaatioilmastostakin muodostua minäsuuntautuneisuutta korostava. Opettajan toiminta voi toisaalta kehittää alun perin minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa tehtäväsuuntautuneempaan. (Jaakkola & Digelidis 2007, 4; 14.)

Jaakkolan ja Digelidoksen (2007) mukaan autonomian lisääminen edistää tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kehittymistä. Sillä tarkoitetaan ohjauksen yksilöllistämistä niin, että oppilaat voivat ottaa osaa tuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus valita eri vaihtoehtoista tai kehitellä keskenään uusia pelejä ja leikkejä. Lisäksi oppilaat voidaan ottaa mukaan muihin liikunnanopetuksen päätöksentekoprosesseihin. Autonomian lisäämisessä on kuitenkin otettava huomioon oppilaiden turvallisuus ja heidän kykynsä toimia vastuullisesti. Opettajan on myös harkittava, kuinka oppilaiden esittämät toiveet ja muutosehdotukset voidaan käytännössä toteuttaa liikuntatunnilla. (Jaakkola & Digelidis 2007, 8-9)

Hakalan (1999) mukaan oppilaan ja opettajan rooli päätöksentekijänä vaihtelee erilaisissa opetustavoissa. Voidaan puhua opettajakeskeisistä ja oppilaskeskeisistä opetustavoista. Erilaisten opetustapojen avulla erilaiset oppilaat on mahdollista ottaa pa-

remmin huomioon ja oppilaan kasvua voidaan tukea paremmin. (Hakala 1999, 131–132.) Autonomian määrää voidaan Jaakkolan ja Digelidiksen (2007) mukaan arvioida määrittelemällä, onko opettajan suosima opetustyyli opettaja- vai oppilaskeskeinen. Opettajakeskeisyys näkyy siinä, että oppilaat noudattavat vain opettajan ohjeita, eivät osallistu päätöksentekoon tai ohjaukseen ja opettaja päättää leikit ja pelit sekä niiden säännöt. Oppilaskeskeistä opetustyyliä kuvaa esimerkiksi oppilaiden mahdollisuus tehdä valintoja ja suunnitella pelejä ja leikkejä sekä yhteistoiminnallisuus ja oppilaiden vastuunottaminen. (Jaakkola & Digelidis 2007, 9.) Valinnanvapauden lisääminen liikuntatunneilla edistää positiivisen motivaatioilmaston muodostumista. Lisäksi opettajien tulisi ottaa huomioon mahdolliset vaikeudet, kielteiset tunteet ja kommentit, joita oppilailta saattaa olla tiettyä tehtävää, tavoitteita tai sääntöä vastaan. Kritiikin vastaanottaminen voi edistää oppilaiden kuulluksi tulemisen tunnetta. (Ntoumanis 2012, 121–122.)

Valinnan vapaus ja positiivinen palaute rakentavat kokemusta pätevyydestä ja täten parantavat sisäistä motivaatiota. Palkkiot, aikarajat ja valvonta pyrkivät kontrolloimaan sekä ohjaamaan toimintaa tiettyyn suuntaan vähentäen sisäistä motivaatiota. Sen lisäksi niistä voi seurata alistumista tai uhmaa. Jatkuva negatiivinen palaute, joka kohdentaa huomion toisen osaamattomuuteen ja pätemättömyyteen vähentää sisäistä motivaatiota ja lisää amotivaatiota. (Deci & Ryan 1990, 85.)

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arvioinnin kriteereinä ovat jokaisen omat tavoitteet, yrittäminen, suoritusprosessi kokonaisuudessaan sekä ryhmän jäsenten yhteistyö. Arviointi ei siis perustu yksinomaan lopputulokseen eikä myöskään sosiaaliseen vertailuun. (Jaakkola, Kataja & Liukkonen 2006, 137.) Normatiivisen palautteenannon nähdään lisäävän minäsuuntautuneisuutta (Nicholls 1989, 124). Jaakkolan ja Digelidiksen (2007) mukaan tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja käyttää monipuolisia arviointimuotoja. Oppilaiden tulee tietää, mitä heidän suorituksessaan arvioidaan ja mihin arvioinnin kriteerit perustuvat. Heille pitää antaa myös mahdollisuus osallistua arviointiin vertaispalautteen ja itsearvioinnin kautta. Arvosanojen antamisessa on otettava huomioon, että ne ovat yhteydessä yhteisiin ja oppilaan omiin tavoitteisiin ja että niistä on jatkossa hyötyä oppilaan kehittä-

tymisen kannalta. Kun tämä tehdään näkyväksi myös oppilaalle, on hänen helpompi ottaa palaute ja arviointi vastaan. Oikein annettuna palaute voi edistää positiivista oppimisilmastoa. Palaute tulisi antaa kahden kesken ja siinä tulisi ottaa oppilaan oma taso huomioon sekä käsitellä virheitä luonnollisena osana oppimisprojektia. Palautteenannossa on hyvä käyttää myönteistä ilmaisua ja korostaa yrittämisen tärkeyttä. (Jaakkola & Digelidis 2007, 12.) Rakentavan, yksityiskohtaisen ja myönteisen palautteen antaminen tukee itsemääräytyntä motivaatioilmastoa (Ntoumanis 2012, 122).

Jaakkola ja Digelidis (2007) muistuttavat, että opettaja muodostaa motivaatioilmastoa myös välittämiensä arvojen kautta. Vuorovaikutustilanteissa opettajan piilotetut arvot saattavat ilmetä hänen puheessaan. Opettaja saattaa ilmaisullaan viestiä oppilaalle, että häntä on mahdoton opettaa ja että hänen tulee noudattaa opettajan käskyjä mukisematta. Toisaalta opettaja voi viestittää oppilaille, että kaikki voivat oppia ja että kehittymiseen vaikuttaa kunkin oppilaan oma työskentely. (Jaakkola & Digelidis 2007, 8.) Opettaja voi myös kannustaa oppilaita asettamaan heidän omaa tasoaan ja kiinnostustaan vastaavia kehittymistavoitteita ja siten tukea oppilaiden pätevyyden tunnetta (Ntoumanis 2012, 122).

Koko ikäluokan tavoittava koululiikunta voidaan nähdä hyvänä motivoijana liikunnalliseen aktiivisuuteen, mutta toisaalta sitä voidaan kritisoida liiallisesta normatiivisesta vertailusta (Soini 2006, 18). Whiteheadin ja Corbinin (1997) mukaan ylläpitääkseen elinikäisen liikunnallisuuden tavoitetta opettajan tulee korostaa oppitunnin liikuntakasvatuksellisia tavoitteita kilpailuhenkisyiden sijaan. Jos oppilas tuntee jo valmiiksi hallitsevansa tehtävän, saattaa kilpailu lisätä tehtävästä nauttimista. Jos taidoiltaan heikompi, itseensä huonosti luottava oppilas joutuu jatkuvasti kilpailutilanteisiin, korostuu häviämisen tunne, mikä johtaa entistä alhaisempaan motivoitumiseen tehtävää kohtaan. (Whitehead & Corbin 1997, 97.) Zacheuksen ja Järvisen (2007) mukaan liikuntatuntien kilpailuhenkisyys ilmenee suomalaisilla aikojen, matkojen ja muiden fyysisten suoritusten mittaamisena ja tulosten vertailemisena. Liikunnan ilon kokeminen saattaa tällöin jäädä toissijaiseksi. Koska liikuntatunneilla tapahtuvan kilpailuttamisen seuraukset ulottuvat oppilaiden keskinäisen hierarkian

muodostumiseen, saattaa liikunnassa pärjäämätön oppilas leimautua toveripiirissään vähemmän suosituksi. (Zacheus & Järvinen 2007, 24.)

Jaakkolan ja Digelidiksen (2007) mukaan oppilas, joka kokee olevansa liikunnallisesti taitava, haluaa todennäköisesti ylläpitää osaamistaan, kun taas osaamisestaan epävarma oppilas saattaa pelätä epäonnistumista ja siksi luovuttaa yrittämisen suhteen. Opettaja voi tuoda liikuntatunteihin joustavuutta, jonka avulla sekä osaavat vähäisempiä taitoja omaavat oppilaat voivat kehittyä omalla tasollaan. Liikuntatunneilla kunkin oppilaan yksilöllinen huomioiminen eriyttämisen avulla edistää tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä se vahvistaa koetun pätevyyden tunteita. (Jaakkola & Digelidis 2007, 9-10.) Eriyttäminen voi näkyä vaikkapa maalin tai korin etäisyyden, urheiluvälineen koon toteuttamistavan, toistojen määrän tai ajankäytön joustavuudessa. Opettaja voi myös painottaa oppilaiden henkilökohtaista edistymistä ja kehittymistä ohjaamalla yksilöllisten tavoitteiden asettamiseen.

Whitehead ja Corbin (1997) ovat tehneet yhteenvedon keinoista, joiden avulla voidaan edistää oppilaiden motivoitumista ja pätevyyden tunnetta. Oppilaiden yksilöllinen huomioonottaminen taitoja kehitettäessä edistää fyysisen pätevyyden tunnetta. Opettajien tulisi tukea kunkin oppilaan yksilöllistä kehittymistä oppitunneilla. Henkilökohtaiset saavutukset ja uusien taitojen oppiminen ovat tärkeitä kokemuksia itsetunnon kehityksessä. Onnistunut yhteistyö muiden oppilaiden kanssa vahvistaa yksilön yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmän positiivista ilmapiiriä. Jos oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa oppituntien sisältöön, he kokevat opetuksen mielekkäämmäksi ja ottavat enemmän vastuuta toiminnastaan. Kannustaminen ja rakentavan palautteen antaminen edistävät motivoitumista ja ovat jopa parempi palkkio onnistuneesta suorituksesta kuin mitalit ja arvosanat. Hauskanpito ja leikkiminen ovat osa lasten elämää myös liikuntatunneilla, mutta leikkien liikunnalliset tavoitteet on hyvä selittää myös lapsille. Oppilaiden tulee tietää, mitä hyötyä tietystä aktiviteetista on ja miten taitoa voi kehittää. Opettajan tulisi pitää itsensä ajan tasalla hyödyllisistä opetusmuodoista ja uusista oppimistuloksista, eikä takertua tehottomiin opetusmenetelmiin. (Whitehead & Corbin 1997, 193–196.)

Lähes jokainen luokanopettaja joutuu jossain vaiheessa uraansa opettamaan koulu- liikuntaa. Opettajan tulisi rakentaa liikunnasta mahdollisimman motivoiva paitsi sisällön osalta, mutta vaikuttaa tietoisesti myös liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Erilaiset oppilasryhmät ja oppilaat tuovat oman haasteensa opettajan toimintaan, sillä oppilaiden liikuntamotiivit vaihtelevat, mikä haastaa erilaisten opetusmenetelmien käyttämiseen. Opettajan persoona ja toimintatavat vaikuttavat osaltaan siihen, millainen motivaatioilmasto liikuntatunnilla vallitsee.

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia kuudesluokkalaisten oppilaiden kokemuksia liikuntatuntien motivaatioilmastosta. Pyrimme tarkastelemaan sitä, miten oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston sekä liikuntaryhmän että opettajan toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessamme tarkastellaan motivaatioilmastoa itse-määräämisteorian (Deci & Ryan 1990) ja tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) käsitteistöä yhdistävien seuraavien neljän ulottuvuden kautta: tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia (vrt. Soini ym. 2004, Soini 2006). Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millaisia yhteyksiä opettajan pedagogisella toiminnalla on liikuntaryhmän motivaatioilmastoon ja millaisia yhteyksiä edellä mainituilla on oppilaiden viihtymiseen, pätevyyden kokemuksiin ja uskomuksiin omasta tulevaisuuden liikunnallisesta aktiivisuudesta. Opettajan toiminnan ja motivaatioilmaston välisestä yhteydestä on ristiriitaisia tutkimustuloksia: Kokkonen (2003) tutkimuksessa opettajan pedagogisella toiminnalla on yhteys siihen, miten oppilaat kokevat ryhmän motivaatioilmaston, kun taas Soinin (2006) tutkimuksessa havaitut yhteydet olivat marginaalisia.

1. Missä määrin oppilaat kokevat motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian esiintyvän opettajan pedagogisessa toiminnassa?
2. Missä määrin oppilaat kokevat oman liikuntaryhmänsä motivaatioilmastossa esiintyvän tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa?

Hypoteesi: Oppilaat kokevat liikuntatunnit enemmän tehtäväsuuntautuneiksi kuin minäsuuntautuneiksi (Kokkonen 2003).

3. Onko tyttöjen ja poikien kokemuksella motivaatioilmastosta eroa?

Hypoteesi: Tytöt kokevat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin pojat (Kokkonen 2003, White, Kavussanu & Guest 1998; Kavussanu &

Roberts 1996). Pojat kokevat motivaatioilmaston enemmän autonomiseksi ja minäsuuntautuneeksi kuin tytöt (Soini ym. 2004).

4. Millainen yhteys opettajan pedagogisella toiminnalla on oppilaiden kokemukseen liikuntaryhmän motivaatioilmastosta?
5. Millainen yhteys opettajan pedagogisella toiminnalla sekä liikuntaryhmän motivaatioilmastolla on oppilaiden arvioon liikuntatunneilla viihtymisestä, omaan fyysiseen pätevyyteen ja arvioon omasta tulevaisuuden liikunnallisuuden aktiivisuudesta?

Hypoteesi: Viihtyminen on positiivisessa yhteydessä itsemääräämistä tukevaan motivaatioilmastoon. (Liukkonen ym. 2010)

7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TOTEUTUS

7.1 Aineisto ja tutkittavat

Käytimme tutkimuksessamme valmista aineistoa, joka on osa laajaa koululiikunta-kyselyä. Tutkimuksemme aineisto koostuu Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan tutkijoiden (mm. Yli-Piipari 2011) tekemästä seurantatutkimuksesta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 812 jyvaskyläläistä oppilasta (382 tyttöä ja 430 poikaa) vuosiluokilta 6–9. Kyseessä oli 3.5 vuotta kestänyt seurantatutkimus, jossa kerättiin monipuolista tietoa oppilaiden kokemuksista koululiikunnasta. Oman tutkimuksemme otos kohdistui kuudesluokkalaisten (N=440, tytöt 220, pojat 220) osaineiston vastauksista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta.

Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta on hyväksynyt seurantatutkimuksen aineistonkeruuta koskevan suunnitelman. Kunkin oppilaan vanhemmilta on pyydetty suostumus tutkimuksen toteuttamiseen ja osallistujille on painotettu, että tutkimukseen osallistuminen on sekä vapaaehtoista että luottamuksellista. Tutkimuslomakkeiden täyttötilanteessa oli läsnä tutkimusryhmän jäsen, joka vastasi mahdollisiin kysymyksiin.

7.2 Menetelmä ja mittarit

Yleistä tutkimuksesta. Kvantitatiiviselle eli määrälliselle tutkimukselle on tyypillistä havaintoaineiston soveltuvuus numeeriseen mittaamiseen ja aineiston saattaminen analysoitavaan muotoon. Muita ominaispiirteitä ovat kytkeytyminen aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin sekä tutkimusjoukon valinta mahdollisimman hyvin perusjoukkoa vastaavaksi. Lisäksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa esitetään hypoteesit ja tilastollisten analyysien pohjalta tehdyt päätelmät. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010.)

Tutkimuksemme aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010) mukaan kysely on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä.

Termillä viitataan kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoihin, joissa aineistoa kerätään standardoidusti ja kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta ja aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. Kyselytutkimuksen etu on se, että tutkimukseen on mahdollista saada laaja aineisto lyhyessä ajassa resursseja säästäen. Aikataulu ja kustannukset on helppo arvioida ja analysointi onnistuu tietokoneella tilastollisten analyysi- ja raportointitapojen avulla. Kyselytutkimuksen aineistoa voidaan kuitenkin pitää pinnallisena. Lisäksi väärinymmärryksiä ja vastausten laatua on vaikea kontrolloida. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 193–195.)

Mittarit. Tutkimuksessamme käytetyt motivaatioilmastoa kuvailevat mittarit perustuvat Soinin (2006) koululiikunnan motivaatioilmastomittariin. Soini testasi väitöskirjatutkimuksessaan uutta mallia, jolla pyritään analysoimaan koululiikunnan motivaatioilmastoa. Mallista muodostettiin koululiikunnan motivaatioilmastomittari. Mallin teoreettisena perustana ovat itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 1990), jonka mukaan sisäisen motivaation taustalla olevia tarpeita ovat sosiaalinen yhteenkuuluvuus, autonomia ja koettu pätevyys ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989), jonka mukaan ihmisen tavoiteorientaatio voi olla joko minä- tai tehtäväsuuntautunut. Motivaatioilmaston luokitteluissa on yleensä tutkittu pätevyyden kahta perspektiiviä, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta, mutta luokitteluissa voidaan nähdä myös piirteitä itsemääräämisteorian kahdesta muusta elementistä, autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Voidakseen tutkia motivaatioilmastoa kattavammin, pyrkii Soini laajentamaan itsemääräämisteoriaa kahdella tavoiteorientaatioteorian (Nicholls) ulottuvuudella. (Soini 2006, 12, 32–33.)

Soinin (2006) koululiikunnan motivaatioilmastomittari jakautuu neljään ulottuvuuteen. Tehtäväsuuntautuneen ilmaston ulottuvuudella pyritään mittaamaan oppilaan kokemusta siitä, missä määrin ryhmän motivaatioilmastoa (tai opettajan toimintaa) luonnehtii uuden oppimisen tavoittelu ja kehittymiseen tähtäävä ponnistelu. Minäsuuntautuneen ilmaston ulottuvuus pyrkii mittaamaan oppilaiden kokemusta vertailusta ja arvioinnista. Autonomiata tukevan ilmaston ulottuvuudella pyritään mittaamaan oppilaan kokemusta valinnan ja vaikuttamisen mahdollisuudesta ja sosiaali-

sen yhteiskuuluvuuden ulottuvuus käsittelee oppilaan kokemusta yhdessä toimimisesta sekä yhtenäisyydestä. (Soini 2006, 42.)

Tutkimusaineistomme kuudesluokkalaiset olivat vastanneet kahteen koululiikunnan motivaatioilmastomittariin (Soini 2006, ks. liite 4) perustuvaa mittaa. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin alkuperäisiä kysymyksiä oli muotoiltu mittaamaan oppilaan kokemuksia koululiikunnan motivaatioilmastosta 1) ryhmän tasolla (esim. Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan) ja 2) opettajan pedagogisen toiminnan tasolla (esim. Opettajamme mielestä tärkeintä liikuntatunneilla on yrittää parantaa omia taitojaan). Motivaatioilmastoon liittyvien mittojen ohella analyyseissä oli mukana myös viihtyvyyttä, fyysistä pätevyyttä ja tulevaisuuden liikunta-aktiivisuuden arviota mittaavia muuttujia. Alla kuvataan kutakin mittaa yksityiskohtaisemmin.

Mittari motivaatioilmaston kokemisesta opettajan pedagogisen toiminnan tasolla. Mittarin tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten oppilaat kokevat motivaatioilmaston opettajan pedagogisen toiminnan tasolla. Se on muokattu koululiikunnan motivaatioilmastomittarista muuttamalla kysymykset koskemaan opettajan toimintaa (esim. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla saa meidän ”puhaltamaan yhteen hiileen”) ja lisäämällä kysymyksiä, joiden avulla saadaan laajempi kuva opettajan roolista motivaatioilmaston rakentajana. Kysymykset ovat keskittyneet opettajan pedagogiseen toimintaan, mutta myös opettajan toiminnan välittämiin arvoihin. Mittarin 19 osiota jakautuvat neljään ulottuvuuteen: tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia. Mittarissa käytetään 5-portaista skaalaa (Likertin asteikko), jossa 1= Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3= Ei samaa eikä eri mieltä, 4= Jokseenkin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä.

Mittari motivaatioilmaston kokemisesta ryhmän tasolla. Mittarin tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten oppilaat kokevat motivaatioilmaston ryhmän tasolla. Se on muokattu koululiikunnan motivaatioilmastomittarista muuttamalla oppilaan henkilökohtaista tavoiteorientaatiota koskevat kysymykset ryhmää koskeviksi (esim. Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän). Mittarin 16

osiota jakautuvat neljään ulottuvuuteen: tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia. Mittarissa käytetään 5-portaista skaalaa (Likertin asteikko).

Muut mittarit. Viihtymistä mitattiin Enjoyment in Sports Scale -mittarilla (Scanlan, Carpenter, Smith, Simons & Keeler 1993). Tämän tutkimuksen analyyseissä käytettiin seuraavia kolmea osiota: ”Liikuntatunnit tuovat minulle iloa”, ”Liikuntatunneilla on hauskaa” ja ”Pidän liikuntatunneista”. Kuhunkin väitteeseen on vastattu 5-portaisella Likertin asteikolla, (1= Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3= Ei samaa eikä eri mieltä, 4= Jokseenkin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä).

Oppilaan fyysisen pätevyyden kokemuksia arvioivista kysymyksistä käytettiin seuraavia kahta muuttujaa: ”Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi” ja ”Kuinka hyvä olet urheilussa kun vertaat itseäsi muihin samanikäisiin”. Nämä ovat 4-portaisella asteikolla arvioituja muuttujia, joissa alhaisin arvo kuvaa korkeaa pätevyyden tunnetta ja korkein arvo matalaa pätevyyden tunnetta. Korrelaatioita tutkiessa otimme tämän käänteisyyden huomioon.

Arviota omasta tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta mitattiin muuttujalla ”Harrastan liikuntaa aktiivisesti tulevaisuudessa 5 vuoden kuluttua”. Myös viimeiseksi mainitussa muuttujassa käytettiin Likertin asteikkoa.

Tutkimuslomakkeen saatekirje ja tutkimuksessa käytetyt kysymykset löytyvät liitteistä (liite 5).

7.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysit toteutettiin SPSS-ohjelmistoa käyttäen (2009-2010 ohjelmiston toimittajana PASW Predictive Analytics SoftWare). Taulukossa 2 esittelemme käyttämämme tilastolliset analyysimenetelmät. Käytimme faktorianalyysia selvittääksemme, motivaatioilmastomittarin rakennetta. Faktorianalyysin tarkoituksena on selvittää muuttujien välisten korrelaatioiden kimputtuminen. (Nummenmaa 2010, 397.)

Oppilaiden kokemusta motivaatioilmastosta opettajan toiminnan sekä ryhmän tasolla kuvattiin keskiarvojen avulla koko ryhmän, tyttöjen ja poikien osalta. Keskiarvo kuvaa havaittujen arvojen suuruutta ja jakauman sijaintia (Nummenmaa 2010, 64). Keskiarvot kuvattiin koko ryhmän, tyttöjen ja poikien osalta. Keskiarvojen lisäksi poikien ja tyttöjen osalta ilmoitettiin keskihajonnat (sd). Riippumattomien otosten t-testillä verrataan eri ryhmien keskiarvojen eroja (Metsämuuronen 2006, 374). Vertasimme t-testin avulla tyttöjen ja poikien motivaatioilmastokokemuksen keskiarvojen eroa. Riippumattomien otosten t-testillä voidaan arvioida keskiarvojen erojen tilastollista merkitsevyyttä (Nummenmaa 2010, 172).

Tutkimme korrelaatioanalyysien avulla sitä, missä määrin oppilaiden arvioinnit motivaatioilmastosta opettajan toiminnan tasolla ja oppilaiden arvioinnit motivaatioilmastosta liikuntaryhmän tasolla ovat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkimme edellä mainittujen motivaatioilmaston kahden eri tason mittojen yhteyksiä oppilaiden viihtymisen ja pätevyyden tunteisiin sekä arvioon tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta. Korrelaatiokerroin voi saada arvoja välillä $-1 - 1$ ja mitä lähempänä korrelaatio on nollaa, sitä vähemmän muuttujien välillä on yhteyttä. Positiivisessa korrelaatioissa ensimmäisen muuttujan arvon ollessa korkea myös toisen muuttujan arvo on korkea kun taas negatiivisessa korrelaatioissa ensimmäisen muuttujan arvojen ollessa korkeita toisen muuttujat arvot ovat pieniä. (Nummenmaa 2010, 279–280.)

Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset merkitsevyydet:

$p < 0.001$ *** = erittäin merkitsevä

$p < 0.01$ ** = merkitsevä

$p < 0.05$ * = melkein merkitsevä

TAULUKKO 2. Tilastollisessa analysoinnissa käytetyt menetelmät ja niiden käyttötarkoitukset.

Menetelmä	Käyttötarkoitus
Frekvenssit, hajonnat, keskiarvot	Aineiston kuvailu
Cronbachin alfa	Summamuuttujien luotettavuuden arviointi
Pearsonin korrelaatiokerroin	Muuttujien välisten riippuvuuksien tarkastelu
Riippumattomien otosten t- testi	Sukupuolten välisten erojen tutkiminen

7.4 Motivaatioilmastomuuttujien rakenteen tarkastelu ja summien muodostaminen

Motivaatioilmaston ulottuvuudet opettajan pedagogisen toiminnan tasolla.

Muodostimme neljä alaskaalaa faktoreiden pohjalta (taulukko 3). Mittarin faktorirakennetta tutkittiin käyttäen pääakselifaktorointia ja Promax rotatointia. Poistimme väittämän ”Opettajamme mielestä uuden oppiminen kannustaa oppilaita oppimaan yhä enemmän”, koska se latautui sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (.47) että tehtäväilmaston faktorille (.44). Näin saatu lopullinen faktorointi tuotti neljän ominaisarvolta 1 ylittävän faktorin ratkaisun, joka selitti vaihtelusta 60.8 %. Faktorit nimettiin seuraavasti: minäsuuntautuneisuus (9 osiota), autonomia (4 osiota), sosiaalinen yhteenkuuluvuus (4 osiota) ja tehtäväsuuntautuneisuus (3 osiota). Faktorirakenne latauksineen löytyy liitteistä (ks. taulukko 10, liitteet).

TAULUKKO 3. Faktoreiden pohjalta muodostettujen summien osiot ja kunkin summan sisäinen luottavuus Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna.

Alaskaalat ja osiot	α
Tehtäväsuuntautuneisuus (4 osiota)	.81
1. Opettajamme mielestä pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoistamme 2. Opettajamme mielestä tärkeintä liikuntatunneillamme on yrittää parantaa omia taitojaan 3. Liikunnanopettajamme mielestä oppilaiden on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	
Minäsuuntautuneisuus (4 osiota)	.92
1. Liikunnanopettajallemme on tärkeää, että oppilaat näyttävät muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset 2. Liikuntatunneilla opettajamme toivoo oppilaiden kilpailevan suorituksissa toistensa kanssa 3. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita toisten kustannuksella 4. Liikunnanopettaja kannustaa vain niitä oppilaita, jotka ovat saaneet parhaat tulokset liikuntasuorituksissa 5. Liikunnanopettaja huomioi vain lahjakkaita oppilaita 6. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita enemmän kuin toisia 7. Liikunnanopettaja jakaa huomiota vain parhaille oppilaille 8. Liikuntatunneilla opettajallemme on tärkeää, että oppilaat onnistuvat muita oppilaita paremmin 9. Liikuntatunneilla opettajamme vertaa oppilaiden suorituksia pääsääntöisesti toisten suorituksiin	
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus (4 osiota)	.86
1. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla saa meidät "puhaltamaan yhteen hiileen" 2. Opettajamme toiminta liikuntatunneilla ohjaa meitä toimimaan yhtenä ryhmänä 3. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla tukee ryhmämme yhtenäisyyttä Opettajamme toiminta liikuntatunnilla edistää ryhmämme yhtenäisyyttä	
Autonomia (4 osiota)	.85
1. Opettajamme antaa oppilaille merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla 2. Opettaja antaa oppilaiden vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun 3. Opettajamme tukee oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen 4. Opettajamme luo oppilaille mahdollisuuksia valita harjoitteita oman mielenkiintonsa mukaan	

Motivaatioilmaston ulottuvuudet liikuntaryhmän tasolla. Muodostimme neljä alaskaalaa faktoreiden pohjalta (taulukko 4). Mittarin faktorirakennetta tutkittiin käyttäen pääakselifaktorointia ja Promax rotatointia. Faktorointi tuotti neljän ominaisarvolta 1 ylittävän faktorin ratkaisun, joka selitti vaihtelusta 60.70 %. Faktorit nimettiin seuraavasti: minäsuuntautuneisuus (4 osiota), autonomia (4 osiota), sosiaalinen yhteenkuuluvuus (4 osiota) ja tehtäväsuuntautuneisuus (4 osiota). Faktorirakenne latauksineen löytyy liitteistä (ks. taulukko 11).

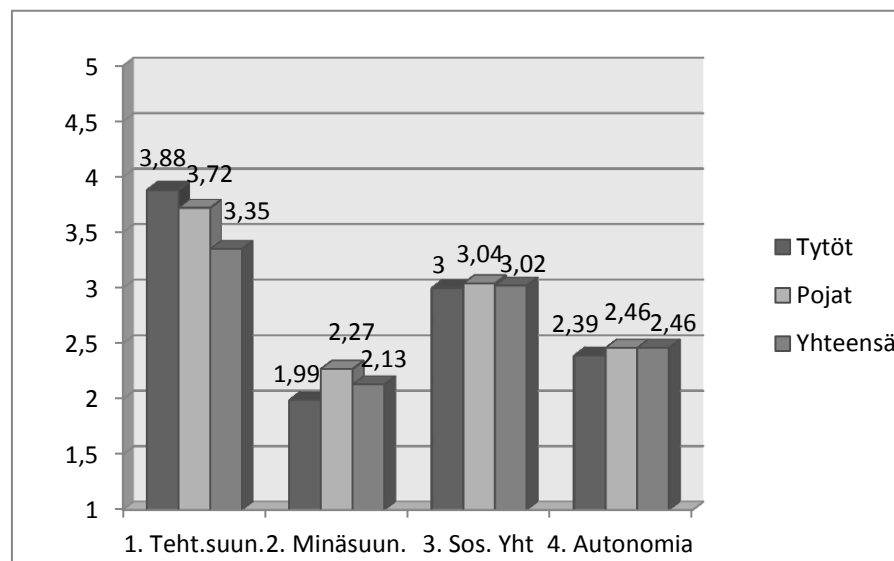
TAULUKKO 4. Faktoreiden pohjalta muodostettujen summien osiot ja kunkin osion sisäinen luotettavuus Cronbachin alfa-kertoimella arvioituna.

Alaskaalat ja osiot	α
Tehtäväsuuntautuneisuus (4 osiota)	.85
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pääasia on, että ryhmämme kehittyy vuosi vuodelta omissa taidoissaan 2. Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan 3. Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän 4. Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla 	
Minäsuuntautuneisuus (4 osiota)	.83
<ol style="list-style-type: none"> 1. Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunnilla kuin toiset 2. Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan pääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin 3. Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin 4. Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa 	
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus (4 osiota)	.88
<ol style="list-style-type: none"> 1. Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa 2. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla 3. Liikuntatunneilla me oppilaat "puhallamme yhteen hiileen" 4. Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä 	
Autonomia (4 osiota)	.82
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla 2. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen 3. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan 4. Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun 	

8 TULOKSET

8.1 Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta opettajan pedagogisen toiminnan tasolla

Kuviossa 2 esitetään oppilaiden arviointien summakeskiarvot motivaatioilmastosta opettajan toiminnan tasolla kullakin neljällä ulottuvuudella. Oppilaat luokittelivat tehtäväsuuntautuneisuuden motivaatioilmaston hallitsevimmäksi ulottuvuudeksi (Ka = 3.80). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevaa toimintaa esiintyi opettajan toiminnassa toiseksi (Ka = 3.02) ja autonomiaa kolmanneksi eniten (Ka = 2.46). Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat minäsuuntautuneisuuden korostamisen vähäisimmäksi (2.13) opettajan pedagogisessa toiminnassa.



KUVIO 2. Motivaatioilmaston ulottuvuudet opettajan pedagogisen toiminnan tasolla.

Tarkastelimme tyttöjen ja poikien välisiä keskiarvoeroja motivaatioilmaston ulottuvuuksien kokemisesta opettajan toiminnan tasolla t-testin avulla (taulukko 5). Tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt muita tilastollisesti merkitseviä eroja lukuun ottamatta sitä, että pojat kokivat opettajansa motivaatioilmastoon liittyvän toiminnan enemmän minäsuuntautuneeksi kuin tytöt ($p < .01$).

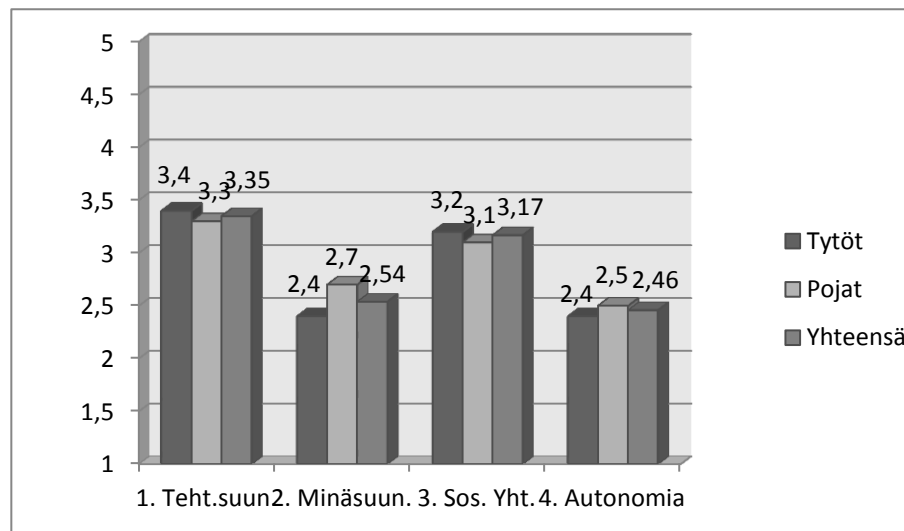
TAULUKKO 5. Motivaatioilmaston ulottuvuudet opettajan pedagogisen toiminnan tasolla

Osio	Työt			Pojat			t
	Ka	sd	n	Ka	sd	n	
Tehtäväsuuntautuneisuus	3.88	.94	216	3.72	.95	210	1.72
Minäsuuntautuneisuus	1.99	.92	217	2.27	.89	214	-3.24**
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.00	.96	216	3.04	.87	213	-.39
Autonomia	2.39	.84	216	2.46	.84	213	-.82

*p < .05, **p < .01, *** p < .001

8.2 Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta liikuntaryhmän tasolla

Kuviossa 3 esitetään oppilaiden arviointien summakeskiarvot motivaatioilmastosta liikuntaryhmän tasolla kullakin neljällä ulottuvuudella. Oppilaat luokittelivat tehtäväsuuntautuneisuuden motivaatioilmaston hallitsevimerkiksi ulottuvuudeksi (3.35). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta esiintyi liikuntaryhmässä toiseksi (3.17), minäsuuntautuneisuutta kolmanneksi (2.54) ja autonomiaa (2.46) neljänneksi eniten.



KUVIO 3. Motivaatioilmaston ulottuvuudet ryhmän tasolla.

Tarkastelimme tyttöjen ja poikien välisiä keskiarvoeroja motivaatioilmaston ulottuvuuksien kokemisesta ryhmän tasolla t-testin avulla (taulukko 6). Tyttöjen ja poikien

välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja sitä lukuun ottamatta, että pojat kokivat ryhmänsä enemmän minäsuuntautuneeksi kuin tytöt ($p < .001$).

TAULUKKO 6. Motivaatioilmaston ulottuvuudet ryhmän tasolla

Osio	Työt			Pojat			t
	Ka	sd	n	Ka	sd	n	
Tehtäväsuuntautuneisuus	3.4	.92	216	3.3	.87	211	1.38
Minäsuuntautuneisuus	2.4	.83	218	2.7	.93	214	-4.26***
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.2	.95	215	3.1	.88	211	.70
Autonomia	2.4	.82	216	2.5	.86	211	-1.93

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

8.3 Opettajan pedagogisen toiminnan yhteys oppilaiden kokemukseen liikuntaryhmän motivaatioilmastosta

Opettajan pedagogisen toiminnan ja ryhmän välisiä motivaatioilmaston ulottuvuuksien yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatioanalyysin (Pearson) avulla. Suurin osa korrelaatioista oli tilastollisesti merkitseviä, vaikkakaan eivät kovin voimakkaita. Nostamme esille muutamia mielestämme huomionarvoisia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Kaikki korrelaatiot on nähtävissä taulukossa 7.

Opettajan toiminnan tehtäväsuuntautuneisuus korreloi ryhmän tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa (.52***), opettajan toiminnan sosiaalinen yhteenkuuluvuus korreloi ryhmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten kanssa (.57***) ja opettajan autonomisuus korreloi ryhmän autonomisuuden kanssa (.70***). Opettajan toiminnan minäsuuntautuneisuus korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ryhmän minäsuuntautuneisuuden kanssa (.37***).

Opettajan tehtäväsuuntautuneella toiminnalla ja ryhmän sosiaalisessa yhteenkuuluvuudella havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä positiivinen yhteys (.36***). Samoin opettajan korostama sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja ryhmän tehtäväsuuntautuneisuus korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi (.51***). Opettajan minäsuuntautuneella toiminnalla ja oppilaiden kokemuksella autonomisesta ryhmän

motivaatioilmastosta oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys (.13**). Sen sijaan opettajan tehtäväsuuntautuneisuudella ja ryhmän autonomialla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Toisaalta autonomiaa korostavalla opettajan toiminnalla löydettiin tilastollisesti merkittävä yhteys ryhmän tehtäväsuuntautuneisuuteen (.29***), sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen (.35***), sekä autonomisuuteen, mutta ei ryhmän minäsuuntautuneisuuteen. Negatiivinen tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ilmeni opettajan minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa korostavan toiminnan ja ryhmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden välillä (-.11*).

TAULUKKO 7. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien väliset korrelaatiot opettajan pedagogisen toiminnan ja ryhmän tasolla (n= 426–431)

Motivaatioilmaston mitat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
<i>Opettajan toiminnan taso</i>								
1. Tehtäväsuunt.		-.31***	.47***	.21***	.52***	.05	.36***	.08
2. Minäsuunt.			-.21***	-.01	-.12**	.37***	-.11*	.13**
3. Sos. yhteenkuul.				.53***	.51***	.01	.57***	.32***
4. Autonomia					.29***	.06	.35***	.70***
<i>Ryhmän taso</i>								
5. Tehtäväsuunt.						.05	.64***	.28***
6. Minäsuunt.							-.02	.24***
7. Sos. yhteenkuul.								.32***
8. Autonomia								

Tutkimme korrelaatioanalyysien (Pearson) avulla erikseen myös motivaatioilmaston ulottuvuuksia tyttöjen ja poikien sekä opettajan pedagogisen toiminnan välillä. Tulosten tarkastelu osoitti kuitenkin, että tyttöjen ja poikien välillä ei ole havaittavissa merkittäviä eroja muuttujien välisissä korrelatiivisissa yhteyksissä (ks. Liitteet, taulukko 12).

8.4 Motivaatioilmaston yhteydet oppilaiden viihtymiseen, pätevyyteen ja tulevaisuuden liikunta-aktiivisuuteen

Viimeiseksi halusimme tarkastella korrelaatioanalyysin avulla, missä määrin opettajan pedagoginen toiminta sekä liikuntaryhmän motivaatioilmasto olivat yhteydessä oppilaiden arviointiin liikuntatunneilla viihtymisestä, omasta fyysisestä pätevyydestä ja arviosta omasta tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta.

Oppilaiden viihtymisen ja motivaatioilmaston ulottuvuuksien yhteydet opettajan pedagogisen toiminnan sekä ryhmän tasolla on nähtävissä taulukossa 8. Opettajan toiminnan koettiin yleisesti ottaen olevan merkitsevässä yhteydessä oppilaiden viihtymiseen. Viihtyminen oli merkitsevässä tai erittäin merkitsevässä yhteydessä myös oppilaiden kokemukseen liikuntaryhmän tehtäväsuuntautuneesta, sosiaalisesti yhteenkuuluvasta ja autonomisesta motivaatioilmastosta. Opettajan minäsuuntautuneisuudella ja oppilaiden viihtymisellä havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä negatiivinen yhteys.

TAULUKKO 8. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien korrelaatiot oppilaiden viihtymiseen liikuntatunnilla opettajan pedagogisen toiminnan sekä liikuntaryhmän tasoilla

Motivaatioilmaston mitat	n= 410–417	n=411-418	n= 419–426
<i>Opettajan toiminnan taso</i>	Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	Liikuntatunneilla on hauskaa	Pidän liikuntatunneista
1. Tehtäväsuunt.	.37***	.41***	.42***
2. Minäsuunt.	-.28***	-.31***	-.30***
3. Sos. yhteenkuul.	.47***	.45***	.40***
4. Autonomia	.28***	.31***	.27***
<i>Ryhmän taso</i>			
5. Tehtäväsuunt.	.55***	.53***	.53***
6. Minäsuunt.	-.05	-.03	-.02
7. Sos. yhteenkuul.	.47***	.49***	.45***
8. Autonomia	.16***	.20***	.15**

Opettajan pedagogisen toiminnan ja ryhmän motivaatioilmaston ulottuvuuksien korrelaatiot oppilaiden fyysiseen kuntoon, pätevyyden kokemuksiin ja arviointiin tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta ovat nähtävissä taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien korrelaatiot oppilaiden arvioon omasta pätevydestä ja omasta tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta opettajan pedagogisen toiminnan sekä liikuntaryhmän tasoilla

Motivaatioilmaston mitat	n= 438	n= 435	n= 300
<i>Opettajan toiminnan taso</i>	Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi	Kuinka hyvä olet urheilussa kun vertaat itseäsi muihin samanikäisiin	Harrastan liikuntaa aktiivisesti tulevaisuudessa 5 vuoden kuluttua
1. Tehtäväsuunt.	.09	.06	.24 ^{***}
2. Minäsuunt.	.09	.05	-.07
3. Sos. yhteenkuul.	.12 ^{**}	.08	.16 [*]
4. Autonomia	.04	.03	-.02
<i>Ryhmän taso</i>			
5. Tehtäväsuunt.	.18 ^{***}	.21 ^{***}	.30 ^{***}
6. Minäsuunt.	-.06	.01	.01
7. Sos. yhteenkuul.	.22 ^{***}	.20 ^{***}	.22 ^{***}
8. Autonomia	.02	.01	-.06

Tulokset osoittivat, että oppilaiden kokemus omasta fyysisestä kunnostaan oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sosiaalista yhteenkuuluvuutta tulevaan motivaatioilmastoon opettajan pedagogisen toiminnan tasolla (.12^{**}). Oppilaiden arvio omasta fyysisestä kunnosta oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä oppilaan kokemukseen ryhmän tehtäväsuuntautuneesta (.18^{***}) tai sosiaalisesti yhteenkuuluvasta (.22^{***}) motivaatioilmastosta. Oppilaiden käsityksellä omasta osaamisesta verrattuna muihin samanikäisiin ei havaittu korrelaatioita opettajan toiminnan kanssa. Tulevaisuuden liikunnallisuuden arvion yhteys kokemukseen ryhmän motivaatioilmastosta oli tilastollisesti erittäin merkitsevä silloin, kun liikuntaryhmän motivaatioilmaston koettiin olevan tehtäväsuuntautunut (.30^{***}) tai sosiaalisesti yhteenkuuluva (.22^{***}). Sen lisäksi arvio tulevaisuuden liikunnallisuudesta oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä opettajan tehtäväsuuntautuneisuutta (.24^{***}) ja tilastollisesti melkein merkitsevässä yhteydessä sosiaalista yhteenkuuluvuutta (.16^{*}) korostavaan toimintaan.

9 POHDINTA

9.1 Johtopäätöksiä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi kuudesluokkalaiset kokevat oman liikuntaryhmänsä motivaatioilmaston. Lisäksi pyrimme selvittämään, millaista motivaatioilmastoa oppilaat kokevat opettajansa pedagogisen toiminnan korostavan, millaiseksi oppilaat kokevat opettajan toiminnan liikuntatunnilla liittyen motivaatioilmaston muodostumiseen ja millaisia yhteyksiä opettajan toiminnalla on liikuntaryhmän motivaatioilmaston kokemiseen. Tutkimuksessamme motivaatioilmaston nähdään sisältävän neljä ulottuvuutta, tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia (Liukkonen ym. 2010, Soini 2006).

Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta opettajan pedagogisen toiminnan ja ryhmän tasolla. Tuloksista kävi ilmi, että motivaatioilmasto koetaan enemmän tehtäväsuuntautuneeksi kuin minäsuuntautuneeksi. Tämä vastaa Kokkosen (2003) tekemää havaintoa. Pojat kokivat motivaatioilmaston kuitenkin enemmän minäsuuntautuneeksi kuin tytöt, mikä vahvistaa aikaisempien tutkimustulosten sukupuolieroja motivaatioilmaston kokemisessa. Tyttöjen kokemus liikuntaryhmän motivaatioilmastosta onkin tutkimuksissa ollut usein tehtäväsuuntautuneempi kuin pojilla (Kokkonen 2003, White, Kavussanu & Guest 1998; Kavussanu & Roberts 1996). Nykyisin peruskoulun liikuntatunnit saatetaan pitää joko erikseen tytöille ja pojille tai yhdessä koko ryhmälle. Olisi kiinnostavaa tietää, miten motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus vaihtelee riippuen siitä, ovatko tytöt ja pojat eri vai samassa liikuntaryhmässä.

Tutkimuksessamme tehtäväsuuntautuneisuus näytti korostuvan opettajan toiminnassa, kun taas ryhmän toiminnassa tehtäväsuuntautuneisuutta esiintyi vain hieman enemmän kuin sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Oppilaiden arviot opettajan toiminnasta motivaatioilmaston määrittäjänä näyttivät korostavan voimakkaasti tehtäväsuun-

tautuneisuutta ja minimoivan minäsuuntautuneisuutta. Oppilaat kokivat liikuntaryhmän tasolla arvioidun motivaatioilmaston olevan minäsuuntautuneempi kuin opettajan toiminnan tasolla arvioiden motivaatioilmaston. Tämä lienee luontevaa, sillä vertaisryhmässä yhdessä tekeminen ja kilpailu korostuvat, kun taas oma henkilökohtainen kehitys jää vähemmälle huomiolle. Tehtäväsuuntautuneisuus korostaa yksilön omaa kehitystä hänen omalla tasollaan, joten liikuntaryhmän toiminnassa se ei välttämättä esiinny korkeana. Opettajan voi toiminnallaan korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta ja siten tukea oppilaiden yksilöllistä kehittymistä etenkin silloin, kun ryhmän motivaatioilmastossa minäsuuntautuneisuus on korkeaa.

Oppilaiden arvioinneissa motivaatioilmastosta autonomian ulottuvuudella oli tutkimuksemme analyyseissä melko alhaiset arvot. Oppilaat eivät näyttäneet kokevan, että heillä olisi vahvoja mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun tai että heidän mielipiteitään kuunneltaisiin. Tutkimuksemme tulosta voi selittää se, että alakoulussa liikunnanopetus saattaa olla opettajajohtoisempaa kuin yläkoulussa tai lukiossa, jossa oppilaat saavat ja myös vaativat enemmän vaikuttamismahdollisuuksia. Alakoulun liikunnanopettaja saattaa kokea, että oppilaiden päätöksenteko ja omaa kehittymistä tukevien oppituntien suunnittelu eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneitä. Myös turvallisuus-, ajankäyttö- ja suunnittelusyyt saattavat vaikuttaa siihen, että opettaja suosii opettajajohtoista, kontrolloitua opetusmenetelmää. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) mukaan autonomia on yksi kolmesta ihmisen psykologisesta perustarpeesta. Kun psykologiset perustarpeet täyttyvät, yksilö kokee itsensä itsemääräytyväksi ja siten hänen sisäinen motivaationsa vahvistuu. Mielestämme opettajien tulisi pyrkiä lisäämään autonomiaa liikuntatunneilla, jotta oppilaiden sisäinen motivaatio vahvistuisi. Spray ym. (2006) tutkivat nuorten suoriutumista ja tunnekokemuksia golfin opetuksessa. Tutkimuksessa oppilaat jaettiin tehtävä- ja minäsuuntautuneisiin ryhmiin, ja lisäksi osalle oppilaista opetettiin golfia autonomiaa tukien, osalle kontrolloidusti. Tulosten mukaan oppilaat, jotka saivat autonomiaa tukevaa opetusta, viihtyivät, jaksoivat harjoitella pidempään ja suoriutuivat paremmin, riippumatta tavoiteorientaatiosta. (Spray ym. 2006.) Autonomian tukeminen voi siis vahvistaa oppilaiden viihtymistä ja parantaa heidän suorituksiaan huolimatta siitä, onko motivaatioilmasto tehtävä- vai minäsuuntautunut.

Opettajan pedagogisen toiminnan yhteys oppilaiden kokemukseen liikuntaryhmän motivaatioilmastosta. Tuloksista voidaan päätellä, että oppilas kokee liikuntaryhmän motivaatioilmaston muodostuvan ainakin osittain opettajan toiminnan kautta, mikä tukee myös käsitystämme siitä, että opettajan toiminnalla on yhteys motivaatioilmaston rakentumiseen. Mielenkiintoista olisi tietää, mitkä ovat ne yksittäiset käytännön keinot opettajan toiminnassa, joilla hän vaikuttaa motivaatioilmaston luomiseen. Soinin (2006, 27) tutkimustuloksista ilmeni, että opettajalla oli vähäinen yhteys motivaatioilmastotekijöiden ja viihtymisen kokemiseen. Omassa tutkimuksessamme oppilaiden arvioinnit motivaatioilmastosta opettajan pedagogisen toiminnan tasolla olivat yhteydessä heidän arviointeihinsa motivaatioilmastosta liikuntaryhmän tasolla.

Tutkimuksessamme oppilaiden kokemuksella liikuntaryhmän autonomisesta motivaatioilmastosta oli lievä yhteys minäsuuntautuneeseen ulottuvuuteen opettajan motivaatioilmastoon liittyvän toiminnan tasolla, mutta vahva yhteys sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian ulottuvuuksiin. Sen sijaan emme havainneet yhteyttä opettajan motivaatioilmastoon liittyvän tehtäväsuuntautuneisuuden ja ryhmän motivaatioilmastossa ilmenevän autonomian välillä. Pidimme etenkin jälkimmäistä tulosta yllättävänä, sillä oletuksemme mukaan opettajan tehtäväsuuntautunut toiminta tukee oppilaiden autonomian kokemuksia. Mikäli opettaja tekee itse kaikki oppituntiin liittyvät ratkaisut, oppilaat eivät koe autonomiaa, vaikka opettaja muuten toimisi TARGET-mallin (Epstein 1989) mukaisesti. Soini (2006, 27) havaitsi samanlaisen tuloksen omassa tutkimuksessaan. Toisaalta opettajan korostama autonomisuus oli yhteydessä ryhmän tehtäväsuuntautuneisuuteen. Opettajan tehtäväsuuntautunut toiminta ei siis välttämättä tue autonomiaa, mutta autonomiaa tukeva opettaja voi edistää ryhmän tehtäväsuuntautuneisuutta.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset vahvistavat sisäistä motivaatiota. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan tehtäväsuuntautunutta, sosiaalisesti yhteenkuuluvaa ja autonomista motivaatioilmastoa korostava toiminta luo tunteen sosiaalisesti yhteenkuuluvasta liikuntaryhmän motivaatioilmastosta. Minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa korostava opettajan toi-

minta vähentää tulosten mukaan kokemusta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevaan motivaatioilmastoon tulisikin mielestämme pyrkiä, sillä se lisää oppilaan sisäistä motivaatiota, mikä on yksi opettajan tavoitteista.

Tuloksista voidaan päätellä, että tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa korostava opettajan toiminta ei ole suoraan yhteydessä oppilaiden kokemukseen ryhmän motivaatioilmastosta autonomisena. Autonomia ryhmän motivaatioilmastossa oli odotetusti myönteisesti yhteydessä kokemukseen siitä, että opettajan koetaan tukevan toiminnallaan autonomista motivaatioilmastoa. Autonomiia voidaan lisätä muun muassa antamalla oppilaille mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ajankäyttöön ja opitunnin sisältöön kuten oppituntien tehtäviin liittyen. Myönteistä motivaatioilmastoa tukeekin eriyttäminen, joka parhaimmillaan vähentää sosiaalista vertailua ja kilpailuhenkisyttä sekä vahvistaa koetun pätevyyden tunteita, mikä puolestaan edistää tehtäväsuuntautuneisuutta. Eriyttämistä voidaan toteuttaa monella eri tavalla, kuten antamalla oppilaiden itse arvioida omaa eriyttämisen tarvettaan. Minäsuuntautuneisuutta korostavassa motivaatioilmastossa opettaja ei välttämättä eriytä opetusta lainkaan, tai automaattisesti eriyttää oppilaat taitotason mukaan, kun taas tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa sosiaaliselta vertailua pyritään välttymään. Kun oppilaat kilpailevat keskenään, eivätkä toimi yhteisen tavoitteen mukaan, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnekin väistämättä vähenee.

Motivaatioilmaston yhteydet oppilaiden viihtymiseen, kokemukseen omasta pätevydestä ja arvioon tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta opettajan pedagogisen toiminnan sekä liikuntaryhmän tasoilla. Tulosten perusteella opettajan motivaatioilmastoa tukeva pedagoginen toiminta oli yhteydessä oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla. Mitä enemmän opettajan pedagoginen toiminta korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiia, sitä enemmän liikuntatunnit tuovat iloa, ne koetaan hauskoiksi ja oppilaat pitävät niistä. Havaitsimme tuloksistamme toisaalta, että minäsuuntautuneisuutta korostava toiminta saattaa vaikuttaa kielteisesti oppilaiden viihtymiseen liikuntatunnilla. On toisaalta huomioitava, että kielteisesti liikuntaan suhtautuvat oppilaat saattavat myös tulkita opet-

tajansa toimintaa eri lailla kuin ne, jotka nauttivat liikunnasta. Opettajan pedagogisella toiminnalla on siis yhteys oppilaiden viihtymiseen ja siten motivoitumiseen.

Yksi tärkeistä liikuntamotivaatiota edistävästä tekijöistä on viihtyminen, jota opettaja voi muun muassa erilaisten liikuntataitoja kehittävien leikkien avulla edistää. Liikunnanopetuksen painottuminen alaluokilla iloa tuottavien harjoitteiden, leikkien ja pelien pedagogiseen käyttöön on siis ymmärrettävää etenkin kun liikuntaan myönteisesti suhtautuvan oppilaan on todettu myös jatkossa olevan tyypillisempää omaksua liikunnallinen elämäntapa ja säännöllinen liikuntaharrastus. Viihtyminen ja hauska yhteisestä toiminnasta nauttiminen kuuluu lasten elämään ja liikuntatunneille, joskin oppitunneilla tulee olla myös tiedostettuja liikunnallisia tavoitteita. Tutkimuksemme tuloksen perusteella uskomme, että viihtymistä ja liikuntatuntien nautintoa voidaan lisätä muokkaamalla motivaatioilmasto tehtäväsuuntautuneeseen, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa korostavaan suuntaan. Soinin (2006) tutkimuksessa korkea tehtäväsuuntautuneisuus yhdistettiin viihtymisen tunteisiin ja fyysiseen aktiivisuuteen riippumatta minäsuuntautuneisuuden määrästä.

Tulosten perusteella oppilaiden käsitys omasta fyysisestä kunnosta oli yhteydessä opettajan motivaatioilmasto tukevaan toimintaan silloin, kun opettajan toiminta koettiin sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevaksi. Kokemukset omasta fyysisestä kunnosta ja liikunnallisesta pätevydestä verrattuna muihin olivat positiivisessa yhteydessä oppilaan kokemukseen ryhmän tehtäväsuuntautuneesta tai sosiaalisesti yhteenkuuluvasta motivaatioilmastosta. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että oppilaiden kokemus omasta fyysisestä pätevydestä ei ole juurikaan yhteydessä opettajan toimintaan. Ryhmän motivaatioilmastolla näyttäisi sen sijaan olevan vaikutusta siihen, miten oppilas suhtautuu omaan pätevyteensä.

Arvio tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta oli yhteydessä opettajan tehtäväsuuntautuneisuutta ja sosiaalisista yhteenkuuluvuutta korostavaan toimintaan. Oppilaat, jotka kokivat opettajansa toiminnan tehtäväsuuntautuneisuutta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostavaksi, uskovat olevansa tulevaisuudessa fyysisesti aktiivisia. Opettajalla on mahdollisuus edistää liikunnanopetuksensa kautta oppilaiden fyysis-

ti aktiivisempaa elämäntapaa. Liikunta-aktiivisuuteen vaikuttavat monet tekijät, mutta koululiikuntakokemukset ja motivaatio koululiikuntaa kohtaan ovat yksi oleellinen osa liikunta-aktiivisuutta.

Yhteenvetoa tuloksista. Tutkimuksemme tulosten mukaan oppilaat kokevat tehtäväsuuntautuneisuuden olevan korkeaa sekä opettajan pedagogisen toiminnan tasolla että liikuntaryhmän motivaatioilmastossa. Tehtäväsuuntautuneisuus ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus korostuvat erityisesti opettajan toiminnassa. Sen sijaan minäsuuntautuneisuutta ja autonomiaa havaittiin liikuntatuntien motivaatioilmastossa vähemmän. Mielestämme erityisesti autonomiaa tulisi lisätä liikunnanopetuksessa, sillä se on itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) mukaan yksi kolmesta ihmisen psykologisesta sisäistä motivaatiota tukevasta perustarpeesta. Opettajan tulisi mielestämme suosia tehtäväsuuntautuneisuutta tukevia opetusmenetelmiä, sillä ne vahvistavat sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja ryhmän tehtäväsuuntautuneisuutta.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä opettajan toiminnalla olevan yhteys siihen, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntaryhmän motivaatioilmaston. Opettajan tehtäväsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa, eli ns. itsemääräävää motivaatioilmastoa tukeva toiminta voi vahvistaa myös ryhmän tasolla itsemääräävän motivaatioilmaston syntymistä. Tällainen motivaatioilmasto tukee mielestämme parhaiten oppilaan sisäistä motivaatiota ja opettajan tulisikin pyrkiä edistämään itsemääräämistä tukevan motivaatioilmaston rakentumista.

Opettajan pedagoginen toiminta on tulosten mukaan yhteydessä oppilaiden liikuntatunneilla viihtymiseen. Tehtäväsuuntautuneisuudella, autonomialla ja sosiaalisella yhteenkuuluvuudella havaittiin positiivinen yhteys viihtymiseen, kun taas minäsuuntautuneisuudella ja viihtymisellä oli keskinäinen negatiivinen yhteys. Yhteyksiä havaittiin myös oppilaan fyysisellä pätevyydellä ja ryhmän motivaatioilmastolla sekä opettajan tehtäväsuuntautuneisuudella ja oppilaan uskomuksilla tulevaisuuden liikunta-aktiivisuudesta. Opettaja ei voi välttämättä suoranaisesti vaikuttaa oppilaiden pätevyyden tunteisiin, mutta hän voi auttaa muokkaamaan ryhmästä sellaisen, jossa suvaitsevaisuus ja kannustava ilmapiiri vallitsevat. Lisäksi opettaja voi pyrkiä kan-

nustamaan oppilaita löytämään positiivisia kokemuksia liikunnasta, kehittämään itseään ja siten vahvistamaan aktiivisen elämäntavan omaksumista. Liikunnanopetusta ja liikuntaympäristöä tulisi kehittää motivoimaan ja lisäämään liikuntainnostusta myös niillä oppilailla, jotka kokevat liikuntataitonsa heikoiksi. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157.)

Pohdintaa koululiikunnan motivaatioilmastosta. Liikuntatunnilla oppilaiden suoritukset ovat näkyviä, eivätkä oppilaat pysty piiloutumaan oppikirjan taakse. Se asettaa sekä oppilaille että opettajalle haasteita etenkin heikompien suorittajien ja alhaisen pätevyyskokemuksen omaavien osalta. Liikunta on oppiaineena väistämättä kilpailu- ja vertailutilanteita synnyttävä, mutta opettajan tulisi toteuttaa tilanteet siten, että oppilaiden mahdollinen kilpailuhenkisyys korostuisi omien suoritusten vertailussa. Minäsuuntautuneet oppilaat vertailevat omia ja muiden suorituksia keskenään, mikä vähentää taidoiltaan heikompien oppilaiden suoritustavoitetta. Oletamme, että etenkin liikunnallisilta taidoiltaan heikommat oppilaat eivät koe kilpailutilanteita mielekkäinä, vaan heitä motivoivat eniten omat henkilökohtaiset, sisältä ja ulkoakin asetetut tavoitteet, joihin pääsemistä kannustava ja motivoiva opettaja toiminnallaan edistää. Liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuutta olisi hyvä painottaa senkin vuoksi, että oppilaiden liikuntatuntien kilpailullisuus saattaa siirtyä myös muille oppitunneille.

Liikunnanopetuksen nautinnon kannalta liikunnanopetus on tehokkainta silloin, kun se perustuu tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Tällöin opettajan päätaavoitteena tulisi olla sisäisen motivaation ja pätevyiden tunteiden sekä autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten lisääminen liikuntatunneilla. Opettajan tulisi toiminnallaan tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, jossa oppilaiden suorituksia ei pääsääntöisesti vertailla. Opettajalla on mahdollisuus oman toimintansa kautta edistää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa erilaisten käytännön keinojen avulla. Se, että jokainen oppilas näyttää kuperkeikan vuorollaan muiden oppilaiden edessä, ei välttämättä ole paras keino oppilaiden pätevyiden kokemusten lisäämisessä. Lisäksi opettajan tulisi keskittyä palautteenannossa oppilaan yrittämi-

seen, vahvuuksiin ja kehitykseen, eikä verrata oppilaan suoritusta julkisesti muihin oppilaisiin.

Kuten Nicholls (1989) toteaa, minäsuuntautuneisuus yhdistettynä korkeisiin pätevyiden tunteisiin johtaa yleensä samanlaisiin suorituksiin kuin tehtäväsuuntautuneisuus, vaikka motivaation laatu onkin erilainen. Ongelmat ilmenevät, jos oppilas on minäsuuntautunut, mutta kokee pätevyytensä alhaiseksi. Tällaisissa tilanteissa oppilas saattaa epäonnistumisen pelossa vältellä haastavia suorituksia ja siten jäädä oppimisessa muissa jälkeen. (Nicholls 1989.) Jos opettaja pystyy vahvistamaan ryhmän sisäistä tehtäväsuuntautuneisuutta ja siten oppilaiden pätevydentunteita, voi hän samalla edistää ryhmän oppimista.

Motivaation ja itsetunnon vahvistamisen sekä elinikäiseen liikunnallisuuteen kannustamisen tulisi Whiteheadin ja Corbinin mukaan (1997, 193) olla liikunnanopettajien tärkeimpiä tavoitteita. Liikunnanopettajasta on yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muutoksen kautta tullut viime vuosikymmenien aikana eräänlainen hyvinvointi- ja ihmissuhdeopettaja. Tehtävänään opettajalla on löytää jokaiselle oppilaalle parhaiten sopivat liikuntamuodot auttaakseen siten oppilaan läpi elämän jatkuvan liikuntaharrastuksen löytämistä. (Laakso 2007, 23.)

9.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen merkitys. Halusimme tutkimuksessamme löytää uutta tietoa oppilaiden kokemuksista liittyen liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Olimme erityisen kiinnostuneita siitä, millainen rooli opettajalla voi olla motivaatioilmaston muodostumisessa. Suomalaisen peruskoulun koululiikunnan motivaatioilmastoa on tutkittu aiemmin (mm. Kokkonen 2003, Soini 2006). Oma tutkimuksemme erottuu aiemmas- ta tutkimuksesta, sillä keskitymme motivaatioilmaston kokemiseen nimenomaan opettajan toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessamme käytimme uutta versiota Soinin (2006) koululiikunnan motivaatioilmastomittarimallista, jonka avulla liikuntatuntien motivaatioilmastoa pystyttiin analysoimaan aiempaa laajemmin yhdistämällä tavoiteorientaatioteorian ja itsemääräämisteorian elementtejä. Tämän kaltaisen

uuden mallin käyttäminen tuo uutta tietoa tieteelliseen tutkimukseen, mikä on tutkimuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista.

Ntoumanis (2012) huomauttaa, että tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen keskittyvät tutkijat saattavat jättää huomioimatta mahdollisuuden yhdistää valitsemaansa viitekehystä muihin, kenties täydentävää tietoa antaviin teoreettisiin näkökulmiin. Eri-laisten teorioiden täydellinen integroiminen ei liene tarkoituksenmukaista, mutta teoreettisten käsitteiden täydentäminen tai laajentaminen voi tuoda uutta tietoa. (Ntoumanis 2012, 125.) Omassa tutkimukseemme yhdistämme itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 1990) ja tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) elementtejä saadaksemme laajemman kuvan liikuntatuntien motivaatioilmastosta. Koemme, että yksi tutkimuksemme tärkeimpiä tehtäviä on ollut testata motivaatioilmaston neljää ulottuvuutta, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa mittaavaa uutta mittaria. Toisaalta kahden teorian yhdistämisessä on haasteensa: työn tulee olla teoreettisesti perusteltua. Oman tutkimuksemme haasteena oli, että vaikka tavoiteorientaatioteoriaa ja itsemääräämisteoriaa on viime vuosina tutkittu osin yhdessä, on tutkimus motivaatioilmaston kannalta vasta aluillaan. Siksi meidän oli haastavaa löytää riittävästi teoreettista tukea työllemme.

Koemme, että tutkimuksestamme voi olla hyötyä peruskoulun opettajille, jotka pitävät liikuntatunteja. Tutkimuksemme tulokset kannustavat opettajaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukevaan toimintaan. Luvussa 5.2 on eritelty erilaisia pedagogisia keinoja, joilla opettaja voi tukea tehtäväsuuntautunutta, itsemääräävää motivaatioilmastoa. Vaikka tutkimme nimenomaan liikunnanopetusta, voidaan samoja keinoja hyödyntää myös muissa oppiaineissa. Koemme itse saaneemme tutkimusprosessin aikana runsaasti eväitä tulevalle opettajanurallemme.

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, onko mittarilla tai tutkimusmenetelmällä mitattu juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231). Mahdollinen kysymysten väärinymmärtäminen heikentää validiteettia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 195). Tutkimuksemme pätevyyttä li-

sää tutkimusryhmän jäsenen läsnäolo kyselylomaketta täytettäessä. Täten vastaajat saivat mahdollisuuden kysyä ja kommentoida, mikä minimoi ongelmat kysymysten väärin ymmärtämisessä ja vastauksien antamisessa.

Tuloksia tulkittaessa on syytä muistaa, että aineisto perustuu oppilaiden henkilökohtaiseen kokemukseen ja arvioon ryhmän motivaatioilmastosta ja opettajan pedagogisesta toiminnasta. Jokaisella oppilaalla on siis oma näkemyksensä ryhmän motivaatioilmastosta ja opettajan toiminnasta, eikä lomakkeen kysymysten väärinymmärtämisen mahdollisuutta voi sulkea pois. Lisäksi on olemassa mahdollisuus, että tutkijat tulkitsevat väärin jotakin tulosta. Pyrimme omassa tutkimuksessamme erottamaan selkeästi varsinaiset tutkimustulokset, teorian ja omat johtopäätöksemme, sillä olemme tietoisia siitä, että omat asenteemme ja uskomuksemme saattavat vaikuttaa tulkintaamme.

Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231). Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi valmis tutkimusaineisto ja kyselylomakkeet, jotka Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta oli aikaisemmin hyväksynyt. Tutkimuksemme otos on melko suuri, joskin se mittaa ainoastaan jyvaskyläläisten oppilaiden kokemuksia. Myös käytössämme olleet mittarit olivat jo aikaisemmin käytettyjä ja asiantuntijoiden testaamia, vaikkakin malli oli uusi. Uusi malli asettaa toisaalta haasteen toteuttaa luotettavaa tutkimusta, mutta se perustuu Soinin (2006) mittariin, jonka toimivuutta on jo tutkittu (Haapakorvi & Väli vuori 2008, Mikkola 2007, Niittylä 2007, Soini 2006, Soini ym. 2004). Lisäksi käyttämämme mittarit on muokattu juuri koululiikunnan motivaatioilmastotutkimukseen soveltuviksi, mikä lisää niiden luotettavuutta omaa tutkimustamme ajatellen.

Jatkotutkimushaasteet. Liikuntatuntien motivaatioilmasto on mielestämme kiinnostava ja tärkeä aihe, jota tulisi jatkossakin tutkia. Vaikka koululiikunnan motivaatioilmastoa on jo tutkittu laajasti Suomessa, pidämme tärkeänä tutkia erityisesti opettajan pedagogisen toiminnan roolia motivaatioilmaston muodostumisessa. Oman tutkimuksemme tulosten mukaan opettajan toiminnalla on yhteys siihen, miten oppilaat

kokevat motivaatioilmaston. Näitä yhteyksiä voitaisiinkin jatkossa tutkia tarkemmin. Mielestämme jatkotutkimus itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteorioiden elementtien yhdistämisestä motivaatioilmastotutkimuksen saralla on tarpeen.

Jatkotutkimushaasteina olisi käyttää kvantitatiivisten menetelmien sijasta tai ohella kvalitatiivisia menetelmiä. Esimerkiksi oppilaiden henkilökohtaiset haastattelut antaisivat syvemmän ja yksityiskohtaisemman kuvan oppilaiden ajatuksista koskien liikuntatunnin motivaatioilmastoa. Oppilaiden kirjoitelmat toisivat syvyyttä tutkimukseen ja sulkisivat pois tai vähentäisivät tulosten analysoinnista ja pohdinnasta arvailuja ja kohentaisivat täten tutkimuksen luotettavuutta. Yhtenä vaihtoehtona olisi kerätä aineisto havainnoimalla ja täten konkreettisesti nähdä, mitä liikuntatunti todellisuudessa pitää sisällään. Tutkimuksessa voitaisiin keskittyä erityisesti opettajan toimintaan ja hänen korostamiinsa motivaatioilmaston ulottuvuuksiin.

Myös kvantitatiivinen, useampivuotinen seurantatutkimus motivaatioilmastoon liittyvistä asioista voisi olla paikallaan suomalaisessa liikuntamotivaation tutkimuksessa. Vaikka oma tutkimuksemme oli osa seurantatutkimusta, ei motivaatioilmastomittareita ollut myöhemmissä tutkimuslomakkeissa. Olisi mielenkiintoista seurata, millaisia muutoksia oppilaiden motivaatioilmastokokemuksissa tapahtuu esimerkiksi siirryttäessä alakoululta yläkoululle. Toisaalta seurantatutkimuksen haasteena olisi kontrolloida lukuisia motivaatioilmastoon vaikuttavia muuttujia: muutoksia on vaikea selittää, jos vastaajien opettajat, koulut ja henkilökohtaiset tilanteet muuttuvat.

LÄHTEET

- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1980. Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behaviour* 1, 33–43.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1990. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. 3. painos. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000a: The ”what” and ”why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames, & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: 259–295.
- Gråsten, A, Jaakkola, T, Liukkonen, J, Watt, A, Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science and medicine*, julkaistaan 6/2012.
- Haapakorva, K & Väliuori, J. 2008. 9-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto, koululiikuntamotiivit ja viihtyminen koululiikunnassa.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikinaro-Johansson, P & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan*. WSOY. 94–113.
- Hein, V & Hagger, M. 2007. Global self-esteem, goal achievement orientations and self-determined behavioral regulations in a physical education setting. *The journal of Sport Sciences*, 25 (2), 149–159.
- Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education training practises. Research reports on sport and health 131. Likes-tutkimuskeskus. Väitöskirja.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Teachers' ways to establish a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alferman & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for Physical Educators - Student in focus. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 3–20.
- Kavussanu, M. & Roberts, G.C. 1996. Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self Efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 18, 264–280.
- Kokkonen, J. 2003. Changes in students' perceptions of task-involving motivational climate, teacher's leadership style, and helping behaviour as a result of modifications in school physical education teaching practices. Research reports on sport and health sciences 138. Likes - Tutkimuskeskus. Väitöskirja.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan. WSOY. 16–24.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan. WSOY. 42–63.
- Laakso, L. Mitä liikuntakasvatus on? Opetushallituksen Internet-sivut. Luettu 2.2.2012.
http://www.edu.fi/teemat/laatuoliikuntakasvatukseen/mita_liikuntakasvatus_on
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. WSOY Oppimateriaalit.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää

- mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. 81–88.
- Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan. WSOY. 25–30.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T & Kataja, J. 2006. Taitolajina työ. Johtaminen ja sisäinen motivaatio. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Liukkonen, J & Theodorakis, Y. 2007. Promotion of Lifelong Health and Fitness. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alferman & Y. Theodorakis (toim.), Psychology for Physical Educators - Student in focus. Champaign, Illinois: Human Kinetic, 1–2.
- Liukkonen, J., Watt, T., Jaakkola T., & Barkoulis, V. 2010. Motivational Climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295–398.
- Liukkonen, J, Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY. 157–170.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, E. 2007. Iloa ja intoa vai vatsanväännteitä? Koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja liikuntanumeron yhteys oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin 6-luokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Nicholls, J. G. 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nien, C. L. & Duda, J. L. 2008. Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352–372.
- Niittylä, S. 2007. Suomalaisissa alppikouluissa harjoitelleiden urheilijoiden tavoiteorientaatio, koettu motivaatioilmasto ja viihtyvyys – retrospektiivinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Ntoumanis, N. 2012. A self-determination Theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. Teoksessa Roberts, G. C & Treasure, D. C. (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. 2012. Human Kinetics: Stanningsley. 3. painos. 91–128.
- Ntoumanis, N, Thogersen-Ntoumani, C, Barkoulis, V. 2009. Developmental Trajectories of Motivation in Physical Education: Course, Demographic Differences, and Antecedents. *Journal of Educational Psychology* 2009, 3, 717–728.
- Nummenmaa, L. 2010. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Papaioannou, A. 1994. Development of a questionnaire to measure achievement orientation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 65 (1), 11–20.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Luettu 10.2.2012. http://oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Seifritz J, Duda, J. L. & Chi, L. 1992. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14 (4), 375–391.
- Soini, M. 2006. *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 120. Väitöskirja.
- Soini, M., Liukkonen, J., & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi – koetun liikunnallisen pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta & tiede, tutkimusjulkaisu*, 58–63.
- Spray, C.M, Wang, C. K. J, Biddle, S. J. H, Chatzisarantis, N. L. T. 2006. Understanding motivation in sport: an experimental test of achievement goal and self determination theories. *European journal of sport science*, 6 (1), 43–51.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Vereijken, D. Alferman & Y. Theodorakis (toim.), *Psychology for Physical Educators - Student in focus*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 3–20.

- Whitehead, J. R. & Corbin, C. B. 1997. Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Walling, M.D., Duda, J. L., & Chi, L. 1993. Te perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Jornal of Sport and Exercise Psychology* 15 (2), 172–183.
- White, S. A., Kavussanu, M. & Guest, S. M. 1998. Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education* 3, 212–228.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. (10. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Yli-Piipari, S. 2011. The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. Väitöskirja.
- Zimmer, R. 2001. *Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Helsinki: LK-KIRJAT.

LIITTEET

LIITE 1.

TAULUKKO 10. Motivaatioilmaston kokeminen opettajan pedagogisen toiminnan tasolla, faktorirakenne latauksineen

Osiot	Faktorit			
	1	2	3	4
1. Liikunnanopettaja huomioi vain lahjakkaita oppilaita	,851	,047	-,206	,082
2. Liikunnanopettaja jakaa huomiota vain parhaille oppilaille	,846	,027	-,142	,087
3. Liikunnanopettaja kannustaa vain niitä oppilaita, jotka ovat saaneet parhaat tulokset liikuntasuorituksissa	,806	-,046	-,039	,016
4. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita enemmän kuin toisia	,793	-,031	-,253	,245
5. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita toisten kustannuksella	,774	-,036	-,168	,079
6. Liikuntatunneilla opettajallemme on tärkeää, että oppilaat onnistuvat muita oppilaita paremmin	,767	-,034	,240	-,176
7. Liikunnanopettajallemme on tärkeää, että oppilaat näyttävät muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	,662	,022	,316	-,099
8. Liikuntatunneilla opettajamme vertaa oppilaiden suorituksia pääsääntöisesti toisten suorituksiin	,657	,051	,108	-,139
9. Liikuntatunneilla opettajamme toivoo oppilaiden kilpailevan suorituksissa toistensa kanssa	,632	-,015	,298	-,236
10. Opettaja antaa oppilaiden vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	-,031	,881	-,076	-,018
11. Opettajamme antaa oppilaille merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	-,006	,830	-,083	,019
12. Opettajamme tukee oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	,019	,692	,178	,034
13. Opettajamme luo oppilaille mahdollisuuksia valita harjoitteita oman mielenkiintonsa mukaan	,012	,653	,110	-,041
14. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla tukee ryhmämme yhtenäisyyttä	,002	-,064	,768	,114
15. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla edistää ryhmämme yhtenäisyyttä	,035	,057	,716	,163
16. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla saa meidät "puhaltamaan yhteen hiileen"	,026	,080	,664	,069
17. Opettajamme toiminta liikuntatunneilla ohjaa meitä toimimaan yhtenä ryhmänä	,003	,025	,661	,215
18. Opettajamme mielestä pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme	,001	,073	,192	,698
19. Opettajamme mielestä tärkeintä liikuntatunneillamme on yrittää parantaa omia taitojaan	,047	,004	,200	,619
20. Liikunnanopettajamme mielestä oppilaiden on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	-,153	-,087	,192	,602

LIITE 2.

TAULUKKO 11. Motivaatioilmaston kokeminen liikuntaryhmän tasolla, faktorirakenne latauksineen.

Osiot	Faktorit			
	1	2	3	4
1. Liikuntatunneilla me oppilaat "puhallamme yhteen hiileen"	,884	-,035	,035	-,034
2. Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	,846	-,022	-,052	,025
3. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	,749	,086	,019	,029
4. Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa	,682	,121	-,020	-,015
5. Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	-,111	,959	,061	-,005
6. Pääasia on, että ryhmämme kehittyy vuosi vuodelta omissa taidoissaan	,137	,655	,009	,040
7. Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	,221	,626	-,029	-,056
8. Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän	,210	,535	,006	,043
9. Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	-,017	-,012	,803	,001
10. Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan pääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin	-,004	,015	,765	-,019
11. Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	-,053	,030	,704	,006
12. Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunnilla kuin toiset	,049	,045	,677	,002
13. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	-,024	,001	-,056	,875
14. Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	-,162	,125	-,040	,872
15. Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	,145	-,206	,193	,641
16. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	,163	,054	-,051	,521

LIITE 3.

TAULUKKO 12. Ryhmän motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja opettajan motivaatioilmastoa tukevan pedagogisen toiminnan ulottuvuuksien väliset korrelaatiot tytöillä (N=210–216; yläoikealla) ja pojilla (N=207–214, alavasemmalla).

Motivaatioilmaston mitat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
<i>Opettajan toiminnan taso</i>								
1. Tehtäväsuunt.	-	-.22**	..45***	.26***	.50***	-.08	.34***	.07
2. Minäsuunt.	-.38***	-	-.32***	-.10	-.16*	.40***	-.16*	.10
3. Sos. yhteenkuul.	.50***	-.10	-	.56***	.51***	-.08	.58***	.35***
4. Autonomia	.16*	.09	.49***	-	.31***	.05*	.37***	.70***
<i>Ryhmän taso</i>								
5. Tehtäväsuunt.	.54***	-.06	.51***	.27***	-	-.07	.60***	.29***
6. Minäsuunt.	.201**	.30***	.11	.06	.21**	-	-.18**	.16*
7. Sos. yhteenkuul.	.37***	-.04	.57***	.33***	.69***	.15*	-	.315***
8. Autonomia	.10	.16	.27***	.70***	.28***	.30***	.33***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

LIITE 4.

Soinin (2006) koululiikunnan motivaatioilmastomittarin alkuperäiset muuttajat

AUTONOMIA

Oppilailla on merkittävästi valinnan
vapauksia liikuntatunneilla

Oppilaat voivat vaikuttaa liikunta-
tuntien kulkuun

Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa
liikuntatuntien toteutukseen

Oppilailla on mahdollisuus valita
harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan

Oppilailla on merkittävästi päätös-
valtaa liikuntatunneilla

SOSIAALINEN YHTEENKUULUVUUS

Oppilaat todella toimivat yhtenä
ryhmänä

Liikuntaryhmämme on yhtenäinen
toimiessaan liikuntatunneilla

Liikuntaryhmämme on yhtenäinen

Liikuntatunneilla oppilaat "puhaltavat
yhteen hiileen

TEHTÄVÄSUUNTAUTUNUT ILMASTO

Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa
omia taitojaan

Uuden oppiminen kannustaa minua
oppimaan yhä enemmän

Pääasia on, että kehitymme vuosi
vuodelta omilla taidoissamme

Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa
liikuntatunneilla

On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka
olisi tehnyt virheitä

MINÄSUUNTAUTUNUT ILMASTO

Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat
suorituksissa toistensa kanssa

Oppilaille on tärkeää onnistua
muita oppilaita paremmin

Oppilaille on tärkeää näyttää muille
olevansa parempia liikuntatunneilla kuin
toiset

Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat
suorituksiaan pääsääntöisesti toisten
suorituksiin

LIITE 5. Tutkimuksen kyselylomakkeen saatekirje ja tutkimuksessa käytetyt kysymykset

HYVÄ KOULULAINEN,

Edessäsi on koululiikuntatutkimuksen 1. kyselylomake. Ole hyvä ja vastaa huolellisesti annettuihin kysymyksiin. Tässä esitettyihin kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Toivomme että vastaisit kysymyksiin itsenäisesti ja rehellisesti sen mukaan, mitä asioista ajattelet. Lue ensin koko kysymys. Vastaa merkitsemällä YKSI sopivin vaihtoehto sille varattuun tilaan. Älä suotta pohdi vastauksia pitkään, vaan merkitse se, joka tuntuu parhaalta. Vastaa kaikkiin kysymyksiin.

Tutkimus on täysin luottamuksellinen. Tietosi tulevat vain tutkijoiden käyttöön, edes opettaja ei näe vastauksiasi.

Jos sinulla on kysyttävää tai et ymmärrä kysymystä, voit aina kysyä neuvoa.

Terveisin,

Sami Yli-Piipari
Tutkija

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan omaa liikuntaryhmääsi koulun liikuntatunneilla

22. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

1 = Täysin eri mieltä... 5 = Täysin samaa mieltä

1. Liikuntaryhmässämme on tärkeää näyttää muille olevansa parempi liikuntatunnilla kuin toiset	1	2	3	4	5
2. Koen yhteenkuuluvuutta oman liikuntaryhmäni kanssa.....	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunneillamme ryhmämme vertaa suorituksiaan pääsääntöisesti toisten ryhmäläisten suorituksiin	1	2	3	4	5
4. Ryhmäni oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	1	2	3	4	5
5. Ryhmäni liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	1	2	3	4	5
6. Ryhmämme oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
7. Uuden oppiminen kannustaa ryhmäämme oppimaan yhä enemmän	1	2	3	4	5
8. Pääasia on, että ryhmämme kehittyi vuosi vuodelta omista taidoissaan	1	2	3	4	5
9. Ryhmällemme on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.....	1	2	3	4	5
10. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	1	2	3	4	5
11. Ryhmämme oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	1	2	3	4	5
12. Ryhmämme oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
13. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
14. Liikuntatunneilla me oppilaat "puhallamme yhteen hiileen"	1	2	3	4	5
15. Ryhmämme oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.....	1	2	3	4	5
16. Ryhmämme oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä	1	2	3	4	5

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan liikunnanopettajaasi koulun liikuntatunneilla

23. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

1 = Täysin eri mieltä... 5 = Täysin samaa mieltä

1. Opettajamme antaa oppilaille on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
2. Liikunnanopettajallemme on tärkeää, että oppilaat näyttävät muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset.....	1	2	3	4	5
3. Opettajamme mielestä tärkeintä liikuntatunneillamme on yrittää parantaa omia taitojaan	1	2	3	4	5
4. Liikuntatunneilla opettajamme toivoo oppilaiden kilpailevan suorituksissa toistensa kanssa	1	2	3	4	5
5. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla edistää ryhmämme yhtenäisyyttä	1	2	3	4	5
6. Opettaja antaa oppilaiden vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun ..	1	2	3	4	5
7. Opettajamme tukee oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	1	2	3	4	5
8. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita toisten kustannuksella.....	1	2	3	4	5
9. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla tukee ryhmämme yhtenäisyyttä	1	2	3	4	5
10. Liikunnanopettaja kannustaa vain niitä oppilaita, jotka ovat saaneet parhaat tulokset liikuntasuorituksissa	1	2	3	4	5
11. Opettajamme mielestä pääasia on, että kehityimme vuosi vuodelta omista taidoissamme	1	2	3	4	5
12. Liikunnanopettaja huomioi vain lahjakkaita oppilaita	1	2	3	4	5
13. Liikunnanopettaja suosii joitakin oppilaita enemmän kuin toisia.....	1	2	3	4	5
14. Liikunnanopettaja jakaa huomiota vain parhaille oppilaille ..	1	2	3	4	5
15. Liikunnanopettajamme mielestä oppilaiden on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	1	2	3	4	5
16. Opettajamme toiminta liikuntatunneilla ohjaa meitä toimimaan yhtenä ryhmänä	1	2	3	4	5
17. Liikuntatunneilla opettajallemme on tärkeää, että oppilaat onnistuvat muita oppilaita paremmin	1	2	3	4	5
18. Liikuntatunneilla opettajamme vertaa oppilaiden suorituksia pääsääntöisesti toisten suorituksiin.....	1	2	3	4	5
19. Opettajamme mielestä uuden oppiminen kannustaa oppilaita oppimaan yhä enemmän	1	2	3	4	5
20. Opettajamme luo oppilaille mahdollisuuksia valita harjoitteita oman mielenkiintonsa mukaan	1	2	3	4	5
21. Opettajamme toiminta liikuntatunnilla saa meidät "puhaltamaan yhteen hiileen"	1	2	3	4	5

Seuraavassa kysymme sinulta liikuntaharrastuksestasi. Ympyröi yksi oikea vaihtoehto.

9. Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi? Se on...

erittäin hyvä.....	1
hyvä.....	2
kohtalainen.....	3
huono.....	4

10. Kuinka hyvä olet urheilussa kun vertaat itseäsi muihin samanikäisiin?

yksi parhaista.....	1
hyvä.....	2
keskitasoa.....	3
alle keskitason.....	4

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan liikuntatuntejasi

24. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystä 1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä

Pidän liikuntatunneista.....	1	2	3	4	5
Liikuntatunneilla on hauskaa.....	1	2	3	4	5
Liikuntatunnit tuovat minulle iloa.....	1	2	3	4	5

Ympyröi seuraavista väittämistä sinulle sopivin vaihtoehto. 1=en missään tapauksessa, 5=kyllä ehdottomasti

Harrastan liikuntaa aktiivisesti tulevaisuudessa 5 vuoden kuluttua..... 1 2 3 4 5