

**5.-9.-LUOKKALAISTEN TYTTÖJEN JA POIKIEN VÄLISET EROT
TAVOITEORIENTAATIOSSA JA KYKYUSKOMUKSISSA JA NIIDEN TRENDIT**

Pirta Hiukka

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pirta Hiukka (2014). 5.-9. luokkalaisten tyttöjen ja poikien väliset erot tavoiteorientaatioissa ja kykyuskomuksissa ja niiden trendit. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma, 65 s., 3 liitettä.

Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida 5-9-luokkalaisten nuorten motivaatiokäyttäytymistä liikuntatunneilla ja erityisesti sitä, miten tytöt ja pojat eroavat toisistaan itsearvioitujen tehtäväsuuntautuneisuutensa, minäsuuntautuneisuutensa ja kykyuskomustensa suhteen. Eroavuuksia näiden muuttujien arvoissa tarkasteltiin myös eri luokka-asteiden välillä yleisesti kaikki oppilaat huomioiden sekä molempien sukupuolten kohdalla erikseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, miten vuoden 2010 ja 2011 tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus sekä vuoden 2011 kykyuskomukset kytkeytyvät toisiinsa molemmilla sukupuolilla. Lisäksi yhtenä päämääränä oli saada tietoa siitä, että tapahtuiko tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudessa muutoksia vuosien 2010 ja 2011 välillä tytöillä ja pojilla ja että onko sukupuoli yhteydessä mahdollisesti ilmeneviin muutoksiin.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat kaikki Sotkamon peruskoulut, joista 11 olivat alakouluja ja yksi yläkoulu. Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoja samoilta oppilailta vuoden välein, niin että vuoden 2010 tutkimuksen kohdejoukko koostui 5-8-luokkalaisista oppilaista ja vuoden 2011 6-9-luokkalaisista. Vuonna 2010 tutkimukseen osallistui yhteensä 525 oppilasta (257 tyttöä, 228 poikaa) ja vuonna 2011 puolestaan 566 (299 tyttöä, 267 poikaa) oppilasta. Tutkielmani lopullisen otoksen muodostivat lopulta ne oppilaat, jotka ottivat tutkimukseen tunnistettavasti osaa molempina vuosina (n = 182; 102 tyttöä, 80 poikaa). Tavoiteorientaation mittaukseen käytettiin Perception of Success Questionnaire- mittarin (Roberts ym. 1998) suomenkielistä versiota (Liukkonen 1998). Kykyuskomuksia tutkittiin Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteorian pohjalta kehitetyllä suomenkielisellä mittarilla (Ylipiipari 2011). Itsearvioiden luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimilla, jotka vaihtelivat .86 ja .94 välillä. Tuloksia analysoitiin riippumattomien ja riippuvien otosten t-testien, yhdensuuntaisen varianssianalyysin, Pearsonin tulomomenttikorrelaation ja toistettujen mittausten MANOVA-testin avulla.

Tehtäväsuuntautuneisuudessa ei löytynyt eroa sukupuolten välillä, mutta sen sijaan tytöt olivat selvästi poikia minäsuuntautuneempia molempina vuosina. Erityisesti vuonna 2011 9-luokkalaiset tytöt olivat merkittävästi samanikäisiä poikia minäsuuntautuneempia. Pojat antoivat tyttöjä korkeampia kykyuskomusten arvoja itselleen kaikilla luokka-asteilla ja tämä tulos korostui 8- ja 9-luokkalaisten kohdalla. Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus oli myönteisesti ja minäsuuntautuneisuus kielteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin. Oppilaiden tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus korreloivat keskenään. Yleisesti ottaen minäsuuntautuneisuus voimistui iän myötä. Sukupuoli huomioituna tyttöjen minäsuuntautuneisuus ja poikien tehtäväsuuntautuneisuus voimistuivat iän myötä.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta pitäisi tukea liikuntatunneilla, sillä tehtäväsuuntautuneisuus korreloi positiivisesti kykyuskomusten kanssa. Sen sijaan oppilaiden minäsuuntautuneisuutta vahvistavia opetusmenetelmiä olisi syytä välttää molempien sukupuolten kohdalla mutta erityisesti tyttöjen osalta. Tyttöjen kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota myös kykyuskomusten myönteiseen kehittämiseen. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän edellä mainittuihin osa-alueisiin tulisi opetuksessa panostaa.

Avainsanat: tavoiteorientaatio, tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, odotusarvoteoria, kykyuskomukset.

ABSTRACT

Pirta Hiukka (2014). The differences between girls and boys of 5 to 9 grades in goal orientation and ability beliefs and trends of them. Department of Physical education, University of Jyväskylä, Master's thesis, 65 pp., 3 appendices.

The aim of this study was to evaluate motivation behavior of 5-9 graders pupils in physical education classes and particularly how girls and boys differ in task-orientation, ego-orientation and ability beliefs. The differences in values of these variables were also examined between different grades generally, compared between genders and individually on both sexes behalf. The aim of this study was also to define how task- and ego-orientation of the years 2010 and 2011 and ability beliefs of the year 2011 were associated with each others. Additionally one goal was to get inform if there were any changes in pupils' task- and ego-orientations during the years 2010 and 2011 and was the gender connected with changes.

Every comprehensive school of Sotkamo took apart of this study, exactly 11 primary schools and one lower secondary school. The aim of this study was to collect inform from same pupils during the time between both years in case that the sample of the year 2010 was 5-8 graders and of the year 2011 6-9 graders. In the year 2010 overall 525 pupils and in the year 2011 overall 566 pupils took apart of the study. In this study the final sample was finally consisted of those pupils who took apart identifiably in both years. Hereby the final sample was consisted by 182 pupils. The goal orientation was measured by the Finnish version (Liukkonen 1988) of Perception of Success Questionnaire-indicator (Roberts et. all 1988). The ability beliefs were measured by the Finnish version (Ylipiipari 2011) of expectancy-value theory measurement (Eccles et. all 1983). In this study only three first questions of that measurement were considered. The internal consistency of measurements was analyzed by Cronbach's alpha. The results were analyzed by independent and dependent samples t-test, one-way anova-test, Pearson product-moment correlation and repeated measures manova.

There were not found any changes in task-orientation between genders. Instead, girls were clearly more ego-orientated than boys in both years. Especially at the year 2011 9th grade girls were significantly more ego-oriented than coeval boys. Boys gave higher values of ability beliefs than girls and especially in the grade 8th and 9th. Task-orientation was positively associated with ability beliefs whereas ego-orientation was negatively. The values of task- and ego-orientation correlated in some cases. Generally, students' ego-orientation increased and when gender was taken into account girls ego-orientation and boys task-orientation strengthened between years 2010 and 2011.

According to results, students task-orientation should be promoted in physical education. Instead, methods which strengthen students ego-orientation should be avoided on both genders behalf but particularly on girls behalf. Teachers should also play special attention to the positive development of girls ability beliefs in physical education. The older students are the more teachers should concentrate on facts above.

Key words: goal orientation, task- orientation, ego-orientation, expectancy-value theory, ability beliefs

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 MOTIVAATIO.....	4
2.1 Motivaatio ja sen lähikäsitteet	4
2.2 Motivaation yhteys suoritukseen ja suorituskäyttäytymiseen	6
2.3 Liikuntamotivaatiota tukevat ja ehkäisevät tekijät	8
3 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA	12
3.1 Tavoiteorientaatioteorian määrittely.....	12
3.2 Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden keskinäisen dynamiikan tarkastelua	14
3.3 Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden kehittyminen lapsilla ja nuorilla sekä sukupuolierot liikuntakontekstissa	17
4 ODOTUSARVOTEORIA	19
4.1 Odotusarvoteorian määrittely	19
4.2 Lasten ja nuorten kykyuskomusten kehittyminen ja niissä ilmenevät sukupuolierot liikuntakontekstissa	20
4.3 Lasten ja nuorten kykyuskomusten yhteys tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuteen sekä niissä ilmenevät sukupuolierot	23
5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
5.1 Tutkimusongelmat ja hypoteesit.....	27
5.2 Tutkimuksen kohderyhmä	29
5.3 Aineiston keruu ja siinä käytetyt menetelmät	30
5.4 Aineiston tilastollinen käsittely	31

5.5 Tutkimuksen luotettavuus	32
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	36
6.1 Oppilaiden väliset minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden ja kykyuskomusten erot luokka-aste ja sukupuoli huomioituna.	36
6.2 Oppilaiden vuosien 2010 ja 2011 minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten väliset yhteydet.....	39
6.3 Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuudessa tapahtuneet muutokset vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana tytöillä ja pojilla sekä mahdolliset erot sukupuolten välillä.....	43
7 POHDINTA.....	45
7.1 Päätulosten yhteenveto	45
7.2 Tutkielman menetelmällinen ja eettinen arviointi	50
7.3 Tulosten sovellusmahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	52
LÄHTEET	54
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Motivaatiotutkimuksen suosio on ollut vaihtelevaa vuosien saatossa, mutta tänä päivänä motivaatioilmiötä käsittelevä tutkimus on intensiivisempää kuin koskaan aikaisemmin (Ryan 2012). Tuloksellisuutta ja suorittamista kannattavassa nyky-yhteiskunnassa motivaatioon liittyvät kysymykset ovat nousseet huomion keskipisteeksi ja tutkijat tieteenalasta huolimatta palavat halusta ymmärtää ilmiötä paremmin (Roberts 2001). Oli kyse sitten tärkeimmistä yhteiskunnallisten päämäärien suorittamisesta, työntekijöiden tehokkuudesta tai yksittäisen alakoululaisen kyvykkyydestä oppia uimaan, energian säätelystä ja ylläpitämisestä vastaa sama käyttäytymisilmiö-motivaatio (Roberts 1992).

Motivaatiotutkimuksen jälleenkukoistukselle voidaan löytää kolme syytä ylitse muiden: (1) motivaatiokysymysten syvyys teoreettiselta ja poikkitieteelliseltä kannalta; (2) ilmiön tutkimista helpottaneet menetelmäopilliset uudistukset ja (3) tutkimuksen ilmeinen sosiaalinen ja käytännöllinen hyödyllisyys yhdistettynä siihen tosiasiaan, että motivaatiotiede on käyttökelpoinen ja pätevä yli tieteenalarajojen (Ryan 2012). Lisäksi motivaatio on jo itsessään perusedellytys uusien tutkimusten tekemisessä, löydösten saamisessa ja niiden tulkitsemisessa ja omaksumisessa aktiivista käyttöä varten (Ryan 2012.) Täten motivaatiotutkimuksen suosiota ei voida pitää yllättävänä.

Tämän päivän hallitsevina suuntauksina liikuntamotivaatiotutkimuksessa pidetään kognitiivis-/tavoitelähtöisiä ja organistisia viitekehyksiä (Roberts 2012). Osa näistä teorioista on luonteeltaan puhtaasti sosiaalis-kognitiivisia edusten käsitystä, että ajatukset, käsitykset ja uskomukset säätelevät käyttäytymistä yhteisvaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. (Roberts 2012). Sosiaalis-kognitiivisten teorioiden mukaan tavoitteiden omaksumiseen ja niihin tähtäämiseen vaikuttavat kognitiiviset, affektiiviset ja arvosidonnaiset tekijät, jotka yhdistyvät motivaatioprosessissa. Sosiaalis-kognitiivisissa teorioissa huomio kohdistuu tavoitteisiin, jotka ihminen on omaksunut sitoutuessaan toimintaan. (Roberts 2001; 2012.) Liikuntakasvatuksen viitekehyyksessä yksi tutkituimmista sosiaalis-kognitiivisista motivaatioteorioista on tässäkin tutkimuksessa käytetty tavoiteorientaatioteoria (Roberts 2012). Myös odotusarvoteoria (Eccles ym. 1983) lasketaan sosiaalis-kognitiivisiin motivaatioteorioihin (Ylipiipari 2011).

Liikuntamotivaatiota tutkittaessa nousee esille monia askarruttavia kysymyksiä. Mikä saa ihmiset harrastamaan liikuntaa ja lähtemään oma-aloitteisesti liikkumaan? Miksi jotkut ihmiset ovat kiintyneitä tiettyihin liikuntalajeihin, kun taas toiset viettävät vapaa-aikaansa mieluummin musiikin parissa? Entäpä miksi toisia ei saa harrastamaan liikuntaa ilveellä, vaikka he tiedostavat, että se olisi elintärkeää oman kokonaisvaltaisen terveyden kannalta? Näin ollen toiminnan taustalla vaikuttavien syiden ja motiivien tarkastelu on perusteltua sekä liikunnan harrastamisen yhteiskunnallisen hyötynäkökulman että yksilön hyvinvoinnin kannalta. Fyysisen aktiivisuuden merkitystä tukee esimerkiksi hyvin laaja tieteellinen todistusaineisto, jonka mukaan liikunnallinen elämäntapa on tärkeä tekijä monien kansansairauksien ehkäisyssä (Sallis & Patrick 1994; American College of Sports Medicine 1998; Veugelers & Fitzgerald 2005; Warburton ym. 2006). Lisäksi säännöllisen liikunnan harrastamisen on havaittu suojaavan psyykkisiltä oireilta, kuten masennuksen ja ahdistuneisuuden ilmenemiseltä (Dunn ym. 2001).

Viime vuosien aikana arjen luonnollinen hyötyliikunta on vähentynyt huomattavasti, jolloin organisoidun liikunta-aktiivisuuden merkitys lasten ja nuorten ohjaamisessa kohti liikunnallista elämäntapaa on kasvanut (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Lisäksi peruskoulu on ympäristönä ainutlaatuinen, sillä sen kautta on mahdollista tavoittaa jokainen ikäluokka kokonaisuudessaan. Koululiikunnan merkitystä korostavat entisestään tutkimukset, joiden mukaan lasten ja nuorten fyysinen aktiivisuus on yhteydessä aikuisiässä harjoitettuun liikunnan määrään (Telama ym. 1997; 2005).

Koululiikunnan tavoitteena on edistää oppilaiden kokonaisvaltaista eli fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä tukea ymmärtämään liikunnan merkitys terveydelle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Liikuntaoppiaineen rajalliset tuntimäärät vaikeuttavat kuitenkin huomattavasti näiden tavoitteiden saavuttamista. Näin ollen esimerkiksi opettajan ammattitaitoisuudella on suunnaton merkitys sille, miten haluttuihin tavoitteisiin ylletään. Opettaja voi toiminnallaan edistää oppilaiden suotuisan motivaation muodostumista korostamalla opetuksessaan tehtäväsuuntautuneisuutta tukevia opetusmenetelmiä liiallisen normatiivisen vertailun sijaan. (Roberts 2012.) Myös oppilaiden uskomukset kyvykkyydestään ohjaavat heidän motivaationaalista käyttäytymistä. Lasten ja nuorten uskomuksiin vaikuttavat tärkeiden aikuisten käsitykset heidän pätevytydestään. Näin

ollen opettajan kannustava suhtautuminen voi olla ensiarvoisen tärkeä tekijä oppilaiden motivaation muodostumisessa. (Wigfield & Eccles 2000.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen 5-9-luokkalaisten nuorten itsearvioitua motivaatiokäyttäytymistä liikuntatunneilla ja erityisesti sitä, miten tytöt ja pojat eroavat toisistaan tehtäväsuuntautuneisuutensa, minäsuuntautuneisuutensa ja kykyuskomustensa suhteen. Eroavaisuuksia näiden muuttujien arvoissa tarkasteltiin myös eri luokka-asteiden välillä yleisesti kaikki oppilaat huomioiden, sukupuolten välisiä eroja vertaillen sekä molempien sukupuolten kohdalla erikseen. Tutkimukseni tarkoituksena oli myös selvittää, miten vuoden 2010 ja 2011 tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus sekä vuoden 2011 kykyuskomukset kytkeytyvät toisiinsa molemmilla sukupuolilla. Lisäksi yhtenä päämääränäni oli saada tietoa siitä, että tapahtuiko tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudessa muutoksia vuosien 2010 ja 2011 välillä tytöillä ja pojilla ja että onko sukupuoli yhteydessä mahdollisesti ilmeneviin muutoksiin.

2 MOTIVAATIO

2.1 Motivaatio ja sen lähikäsitteet

Motivaatio on yksi tutkituimmista ihmisen käyttäytymisen ilmiöistä. Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen liikkeelle panevaa ja toimintaa ohjaavaa voimaa. Toisin sanoen kyse on tietynlaisesta henkisestä tilasta, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Stuntz & Weiss 2010). Tutkimuskirjallisuudessa motivaatiolla viitataan usein niihin luonteenpiirteisiin sekä sosiaalisiin ja kognitiivisiin tekijöihin, jotka astuvat kuvioon yksilön suorittaessa tehtävää ollessaan arvioinnin kohteena, päätyessä kilpailutilanteeseen muiden kanssa tai pyrkiessä saavuttamaan tiettyä osaamisen tavoitetta. Edellä mainituissa tilanteissa oletetaan myös, että tehtävä on tarpeeksi haasteellinen ja että yksilö on itse vastuussa lopputuloksesta. (Roberts 1992; 2001.) Kiteytettynä motivaatiota voidaan pitää monimutkaisena ja dynaamisena prosessina, jossa yhdistyvät ihmisen persoonallisuus sekä sosiaalinen ympäristö. Nämä tekijät vaikuttavat yhdessä siihen, minkälaiseksi motivaatio muotoutuu. (Deci & Ryan 1985, 3-10; Roberts 2001; Liukkonen & Liukkonen 2012.)

Nykytietämyksen mukaan motivaatio ymmärretään välittävänä tekijänä ihmisen kognitioiden ja toiminnan välillä. Kognitioilla voidaan tarkoittaa kontrollin-, autonomian- sekä pätevyudentunteita, mutta ennen kaikkea niillä viitataan yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen toiminnan tarkoituksesta ja merkityksestä. Tänä päivänä vallalla olevat kognitiiviset motivaatioteoriat näkevät ihmisen aktiivisena toimijana, joka vastaa ja johdattaa itse toimintaansa sen perusteella, minkälainen on hänen oma tulkintansa tavoitteeseen tähtäämisestä, sen sijaan että toimintaa ohjaisivat niinkään ulkoiset yllykkeet. Täten ajatukset, uskomukset ja käsitykset muodostavat perustan motivaatioprosessin ymmärtämiselle. (Roberts 2012). Motivaatiopsykologisessa tutkimuksessa keskeistä on nimenomaan yksilön henkilökohtaisten tavoitteiden ja pyrkimysten tutkiminen, jolloin tutkimus kohdentuu yleensä ihmisen arkeen liittyviin toimintoihin, henkilökohtaisiin motiivihierarkioihin ja niiden yhteyteen psyykkiseen hyvinvointiin, itsearvostukseen tai masennukseen. (Vuokko-Riihelä 1999, 449.)

Motivaatio vaikuttaa käyttäytymiseen kolmella tavalla: toimien energian lähteenä, ohjaten ja suunnaten toimintaamme sekä säädellen käyttäytymistämme (Roberts 2001). Lisäksi se ohjaa ja suuntaa käyttäytymistämme kohti tavoitteitamme ja päämääriämme sekä säätelee toimintaamme asettaen meidät arvioimaan taitavuuttamme tietyssä kontekstissa. Oman pätevytemme arvioimisen lisäksi motivaation säätelyfunktion tehtävänä on laittaa meidät arvioimaan, mikä on ylipäättänsä kontekstin merkitys meille itsellemme. (Soini 2006.)

Liikuntamotivaatiota voidaan pitää yhtenä motivaation osa-alueena. Liikuntamotivaatio kuten yleispätevämpi motivaatiokin voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisena sisäisenä tilana, jonka erilaiset *motiivit* ovat aikaansaaneet. (Ruohotie 1998, 36–37; Vilkkö-Riihelä 1999, 447.) Yksilön liikuntamotivaatio muodostuu liikuntakäyttäytymisen taustalla vaikuttavista henkilökohtaisista motiiveista. Nämä yllykkeet säätelevät ja ylläpitävät harrastuneisuutta. (Telama ym. 1986.)

Motiiveilla tarkoitetaan toiminnan psyykkisiä syitä ja käyttäytymistä ohjaavia voimia. Näitä vaikuttumia voivat olla erilaiset tarpeet, halut, vietit ja sisäiset yllykkeet. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneesti virittyneitä ollen joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie 1998, 36-37; Telama 1986). Lisäksi motiivit kytkeytyvät vahvasti tunteisiin. Toiminnan yhteydessä koetaan tunteita aina ilosta karvaisiin pettymyksiin asti ja lisäksi jopa itse toiminnasta muodostuva tunne voi palvella motiivina. (Vilkkö-Riihelä 1999, 447.) Kaikki motiivit eivät ole keskenään yhtä tärkeitä, vaan ne muodostavat hyvin yksilöllisiä arvojärjestyksiä. Esimerkiksi toiselle ihmiselle tarve päästä toteuttamaan itseään voi olla paljon tärkeämpi kuin jollekin toiselle, joka taas nostaa omassa arvojärjestyksessään korkealle tarpeen läheisyyteen tai turvallisuuteen. (Vilkkö-Riihelä 1999, 447.)

Motiiveja voi ryhmitellä monin eri tavoin. Motiivit voidaan jakaa alkuperänsä mukaan kahteen eri pääryhmään, biologisiin ja psykologisiin motiiveihin. Biologisilla motiiveilla tarkoitetaan tarpeita, jotka ovat orgaanisia, fysiologisia ja elimistön toimintaan kohdistuvia tarpeita. Psykologisilla motiiveilla viitataan puolestaan psyyken toimintaan liittyviin tarpeisiin ja haluihin. Jälkimmäisten motiivien rinnalla voidaan puhua myös sosiaalisista tarpeista, koska psyyken toiminta on aina yhteydessä ympäristöön. (Vilkkö-Riihelä 1999, 449.) Telama (1986) on todennut Henningiin (1965) viitaten, että liikunnan harrastamisen yhteydessä esiintyvät tarpeet voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan; vitaalisiin, persoonallisiin ja yhteiskunnallisiin tarpeisiin. (Telama 1986.) Motiivien ryhmittelyyn keskittymisen sijaan,

tärkeämpää olisi tarkastella sitä, miten yksilö suuntautuu tavoitteisiinsa ja mikä takaa motivaation jatkuvuuden (Vuokko-Riihelä 1999, 449).

Tutkittaessa liikuntamotivaatiota pyritään saamaan tietoa siitä, mikä saa ihmiset liikkumaan ja mikä liikunnassa vangitsee heidän mielenkiintonsa (Telama 1986). Motivaatiotutkimus on lisääntynyt huomattavasti liikunta- ja urheilukontekstissa ja vaatimattomasta alkuasetelmasta huolimatta liikuntamotivaatiokirjallisuus on paisunut viime vuosikymmenien saatossa merkittävästi. Huolimatta organististen lähestymisnäkökulmien uudesta suosiosta sekä hyvästä panoksesta liikuntapsykologian kehityksessä, useimmat liikunta- ja urheilukontekstit ovat omaksuneet sosiaalis-kognitiiviset teoriasuuntaukset lähtökohdiksi. (Roberts 2012.) Kaiken kaikkiaan erilaisten motiivien sävyttämä liikuntamotivaatio on hierarkkinen ja monimuotoinen ilmiö, jolloin sen tulkitsemisen yhteydessä on otettava huomioon hyvin monenlaisia tekijöitä (Telama 1986).

Liikuntamotivaation tutkimisen yhteydessä on tärkeää ottaa huomioon esimerkiksi se, että niin liikunnassa kuin monissa muissakin toiminnoissa koetaan erilaisia tunne-elämyksiä. Liikuntamotivaatio voi olla todella tunneperäisesti väritynyttä siten, että järkipäisten tavoitteiden saavuttamisen sijaan, harrastamisessa tähdätäänkin tietyn elämyksen kokemiseen tai välttämiseen. (Telama 1986.) Toiminnan yhteydessä koettu tunneskaala voi vaihdella äärettömästä ilosta aina vihan- ja pelontunteeseen asti (Vilkko-Riihelä 1999, 447). Liikunta välittää aivoissamme mielihyvähormoneja, mikä korostaa entisestään liikuntamotivaation ja tunneperäisen osamme yhteyksiä. Osa elämyksistä, joita liikunnassa koetaan, ovat luonteeltaan hyvin hetkellisiä, joten niitä ei voida pitää varsinaisina motiiveina. Ne voivat olla joka tapauksessa hyvin tärkeitä liikunnan harrastajalle ja täten olennainen osa liikuntamotivaation syntymistä ja ymmärtämistä. (Telama 1986, 152–153.) Ilman tunneperäisen ja kognitiivisen järjestelmän ohjausta motivaatio ei voi kehittyä niin vahvaksi kuin sen olisi mahdollista kohota näiden vaikuttumien myötä (Ryan 2012).

2.2 Motivaation yhteys suoritukseen ja suorituskäyttäytymiseen

Miten motivaatio on yhteydessä valintoihimme ja toiminnan suuntaamiseen? Entäpä mikä saa meidät toisinaan antamaan tiettyjen asioiden yhteydessä kaikkemme, kun taas toisinaan

kiinnostus itsensä likoon laittamisesta tuntuu todella vaikealta saati tuumasta toimeen ryhtyminen ylitsepääsemättömältä? Minkälaiset piirteet motivaatiossa ovat suotuisia toiminnan intensiteetin ja jatkuvuuden kannalta, entä mitkä eivät? Näiden kysymysten pohtiminen vaatii laajaa ymmärrystä siitä, miten motivaatio on sidoksissa yksilön käsitykseen tavoitteellisen käyttäytymisen tarkoituksesta ja luonteesta. Myös suorittamista ohjaavat päämäärät on ymmärrettävä, sillä ne antavat toiminnalle merkityksen. (Roberts 2012.)

Motivaatio ymmärretään vaikuttavan suorittamiseen kolmella eri tavalla. Motivaatio on yhteydessä yrittämisen intensiteettiin ja jatkuvuuteen, tehtävien valintaan sekä itse suoritukseen. (Roberts 2001.) Maehrin ja Zushon (2009) yksityiskohtaisemman näkemyksen mukaan, motivaatio vaikuttaa lisäksi toiminnan alullepanoon, pitkäjänteisyyteen ja tavoitesuuntautuneen käyttäytymisen laatuun. Yrittämisen intensiteetistä puhuttaessa viitataan siihen, paljonko yksilö panostaa ja antaa itsestään suorittamisen yhteydessä yksittäisessä tilanteessa. (Weinberg & Gould 2010, 52). Esimerkiksi oppilas saattaa osallistua liikuntatunnille, mutta tekeminen on näennäistä, jolloin yrittäminen ei ole tehokasta. Päinvastaisena esimerkkinä yrittämisen laadusta voidaan käyttää vaikkapa tenniksen pelaajaa, joka haluaa voittaa niin kovin, että suorittamisesta häviää rentous ja ylyrittäminen johtavat lopulta epäonnistumisiin pelitilanteessa. Tehtävien valinnan yhteydessä tarkastellaan, sitä minkälaisia asioita yksilö etsii ja mikä häntä kiinnostaa sekä minkälaisen asioiden pariin hän omasta tahdostaan hakeutuu (Weinberg & Gould 2010, 52). Yhtä saattaa kiinnostaa koripallon pelaaminen omalta sohvalta, kun taas toinen haluaa harrastaa itse ja harjoittaa omia taitojaan päätyen näin ollen lähikentälle pussittamaan koreja.

Tarkasteltaessa motivaation yhteyttä käyttäytymiseen ja suoritukseen on ymmärrettävä, että motivaatio voidaan jakaa lähtökohtaisesti *yleis-* ja *tilannemotivaatioon*. Yleismotivaatiolla tarkoitetaan motivaation pysyväisluonteista tavoitteellisuutta. Myös pysyvä kiinnostus tiettyä toimintaa kohtaan lasketaan kuuluvaksi yleismotivaatiokäsitteen alle. Pysyväisluonteisen yleismotivaatiosta tekee se, että tavoitteisuus ei vaihtelee tilanteesta toiseen, vaikka se saattaa pikku hiljaa muuntua itse toiminnassa. Tilannemotivaatio käsittää puolestaan ne päätökset, joita yksilö tekee kussakin toimintatilanteessa sanellen loppujen lopuksi sen, ryhtyykö yksilö tuumasta toimeen ja kuinka intensiivisesti hän sen tekee. Tilannemotivaatioon vaikuttavat yleismotivaation voimakkuuden lisäksi myös tilannesidonnaiset tekijät kuten ulkoiset yllykkeet, mahdollisuudet ja toimintaa rajoittavat esteet. Mitä enemmän tilanteelliset tekijät

luovat esteitä toiminnalle, esimerkiksi huono lenkkeilyssä, sitä vahvemman on yleismotivaation oltava. (Telama 1986.)

Tänä päivänä motivaatio ymmärretään liikuntakontekstissa myös yhtä lailla yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisen prosessin. Tämän näkemyksen mukaan motivaatio ei pohjautu pelkästään joko yksilöön liittyviin tekijöihin, kuten persoonanpiirteisiin, tarpeisiin ja päämääriin tai ympäristöön liittyviin, kuten esimerkiksi liikunnanopettajan opetustyyliin tai olosuhteiden haastavuuden asteeseen. Pikemminkin motivaatioon ja sitä kautta suoritukseen vaikuttavat yhdessä sekä yksilöön että ympäristöön kytkeytyvät tekijät (Weinberg & Gould 2010, 53.)

2.3 Liikuntamotivaatiota tukevat ja ehkäisevät tekijät

Koska motivaatio vaikuttaa toimintaamme ja suorittamiseemme monin tavoin, on perusteltua ymmärtää mitkä tekijät tukevat ja mitkä puolestaan ehkäisevät suotuisan motivaation muodostumista. Ensinnäkin liikuntamotivaation ja toiminnan välisen yhteyden tarkastelussa on olennaista huomioida näkökulma, jonka mukaan motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan toimintaan osallistumista sen itsensä ja siitä kumpuavan mielihyvän takia. Ulkoisesti motivoituneelle käyttäytymiselle on sen sijaan tyypillistä, että itse toiminta ei ole motivoivana tekijänä. Sen sijaan käyttäytymistä ohjaavat ja säätelevät toiminnan seuraukset eli mahdolliset palkkiot tai rangaistukset. Sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä määrittävän itsemääräämisteorian mukaan motivaatiokäyttäytymistä ohjaavat ennen kaikkea kolme psykologista perustarvetta; tarve kokea pätevyys, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita (Deci & Ryan 2000.) Toimintaa, jonka aikaansaavat ja jota ohjaavat oma mielenkiinto sekä innostuneisuus ilman ulkoisen palkkion tavoittelua, pidetään sisäisesti motivoituneena. Ulkoisesti motivoituneelle käyttäytymiselle on sen sijaan tyypillistä, että itse toiminta ei ole motivoivana tekijänä, jolloin käyttäytymistä ohjaavat ja säätelevät toiminnan seuraukset eli mahdolliset palkkiot tai rangaistukset. (Liukkonen ym. 2002, 110–111.)

Tutkimusten mukaan sosiaaliset kontekstit, jotka tukevat pätevyys, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden täyttymistä, antavat parhaimmat lähtökohdat suotuisan

motivationalisen lopputuloksen ja henkisen hyvinvoinnin saavuttamiselle (Deci & Ryan 2002; Standage & Ryan 2012). Näiden tarpeiden täytyminen lujittaa oppilaan itsemääräämisen tunnetta, jolloin oppilas osallistuu tehtävään omasta vapaasta tahdosta, mikä edesauttaa sitä, että toiminta muodostuu sisäisesti motivoivaksi (Deci & Ryan 1985). Sisäisen motivaation tukeminen ennustaa edelleen fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumista erityisesti nuorten keskuudessa, mikä ilmenee suoritusten ja käyttäytymisen yhteydessä intensiivisempänä ja pitkäkestoisempaan yrittämisenä (Stuntz & Weiss 2010).

Sen sijaan tilanne, jossa edes yksi tarpeista jää tyydyttämättä, on tutkimusten mukaan yhteydessä voimistuneisiin pahoinvoinnin kokemuksiin, passiivisempaan ja kontrolloidumpaan osallistumiseen sekä heikompaan kehittymiseen. (Deci & Ryan 2000.) Tällöin itsemääräämisen tunne kehittyi kielteiseksi, jolloin oppilaan motivaatio muodostuu ulkoa ohjatuksi tai äärimmäisessä tapauksessa sen täydelliseen puuttumiseen eli amotivaatioon (Deci & Ryan 1985).

Tutkimukset osoittavat yhtenäisesti, että nuoret, jotka antavat itselleen korkeita koetun fyysisen pätevyyden arvoja, ovat myös sisäisesti motivoituneempia, yrittävät enemmän ja harrastavat useammin ja intensiivisemmin liikuntaa (Brustad 1993; Smith 1999; Crocker ym. 2000; Bebetos ym. 2006). Koetun fyysisen pätevyyden on todettu olevan myös suoraan yhteydessä fyysiseen osallistumisaktiivisuuteen (Daigle 2003; Kalaja ym. 2010) Cairney ym. (2012) mukaan korkea koettu fyysinen pätevyys oli myönteisesti yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla sekä tytöillä että pojilla. Sen sijaan vähäiseksi koettu fyysinen pätevyys ennusti vain tyttöjen kohdalla heikentyneitä viihtyneisyyttä liikuntatunneilla. (Cairney ym. 2012.) Koetun pätevyyden on havaittu selittävän jopa 68 % sisäisen motivaation arvojen vaihtelusta liikuntatunnilla brittiläisiä oppilaita tutkittaessa (Goudas & Biddle 1994). Lisäksi tutkimusten mukaan sellaiset liikunnanopettajat ja valmentajat, jotka onnistuvat tarjoamaan lapsille ja nuorille paljon autonomian kokemuksia, tukevat oppilaiden sisäisen motivaation muodostumista (Standage ym. 2003; 2006; Amorose & Anderson-Butcher 2007; Hagger ym. 2009).

Lasten ja nuorten liikunnan harrastaminen on myös vahvasti yhteydessä tärkeiden ihmisten, kuten esimerkiksi vanhempien ja kavereiden kanssa solmittuihin ihmissuhteisiin. Kaverisuhteiden luominen ja tärkeiden aikuisten hyväksynnän saaminen ovat tyypillisiä motiiveja lapselle tai nuorelle jatkaa liikuntaharrastusta. (Stuntz & Weiss 2010.) Lapset ja

nuoret jotka kokevat, että vanhemmat ajattelevat suotuisasti heidän fyysisestä kyvykkyydestään (Dempsey ym. 1993; Fredricks & Fredricks 2002; 2005) tai jotka kokevat olevansa hyväksytyjä heille tärkeiden ihmisten keskuudessa (Daigle 2003) ajattelevat myönteisemmin fyysisestä pätevyydestään ja harrastavat liikuntaa useammin ja kerralla ajallisesti pidempään. Liikunnanopettajien ja valmentajien kannustava, informatiivinen ja suorituksen kanssa harmoniassa oleva palaute on tutkimusten mukaan yhteydessä motivaation kohentumiseen (Black & Weiss 1992; Allen & Howe 1998; Weiss ym. 2009). Myös hyvät suhteet ikätovereihin korreloivat myönteisesti nuorten liikuntamotivaatioon ja fyysiseen aktiivisuuteen (Anderssen & Wold 1992; Smith & Ullrich-French 2006; Smith 2009).

Stuntzin ja Weissin (2010) mukaan edellä mainittujen kolmen tarpeen lisäksi myös toiminnasta nauttiminen tukee sisäisen motivaation muodostumisen kautta liikunnan harrastamisen jatkuvuutta. Liikuntakontekstissa esiintyvien myönteisten tunteiden varjelemisen ja kielteisten minimoimisen kautta liikunnanopettajat ja valmentajat voivat vaikuttaa merkittävästi nuorten suotuisan liikuntamotivaation säilymiseen. Eräiden tutkimusten mukaan toiminnasta nauttiminen on vahvin ennustaja yksilön haluun jatkaa liikunnallista aktiivisuutta (Scanlan ym. 1993; Kimmel ym. 2001; Weiss & Amorose 2008). Viiran ja Raudseppin (2000) virolaisilla nuorilla teetetyssä tutkimuksesta ilmeni, että liikunnasta nauttiminen ja yhteistyö muiden nuorten kanssa korreloivat myönteisesti tyttöjen liikunta-aktiivisuuteen. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että monet tekijät, jotka ovat yhteydessä liikunnasta nauttimiseen, heijastuvat myös yksilön pätevyyden ja autonomian kokemuksiin sekä sosiaalisiin suhteisiin. Näin ollen liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät ovat myös yhteydessä keskenään, mikä vahvistaa entisestään koko motivaatioprosessin moninaista luonnetta. (Stuntz & Weiss 2010.)

Myös yksilön henkilökohtaiset käsitykset toiminnan tavoitteiden saavuttamisesta ovat merkityksellisiä otollisen liikuntamotivaation muodostumisprosessissa. Uskomukset, joiden mukaan menestys on seurausta kovasta työstä, johdattavat sitoutumaan harjoitteluun intensiivisemmin. Tämäntyyppisestä motivationaalisesta käyttäytymisestä käytetään nimitystä *tehtäväsuuntautuneisuus*. Sen sijaan uskomus, jonka mukaan menestys ymmärretään muiden päihittämisenä suoritusten yhteydessä, johtaa harjoittelun väheksymiseen ja energian suuntaamiseen vain kilpailutilanteisiin. Tämänkaltaisen uskomus liitetään vahvasti *minäsuuntautuneisuuteen* (Roberts 2012.) Papaioannounin ym. (2006)

pitkittäistutkimuksessa tehtäväsuuntautuneisuus ennusti liikunnalliseen ja urheilulliseen toimintaan osallistumista seitsemän ja 14:sta kuukauden kuluttua alkumittauksesta, kun taas minäsuuntautuneisuuden osalta ei löydetty vastaavanlaisia yhteyksiä. Rawsthornin ja Elliotin (1999) meta-analyysi osoitti, että muiden päihittämiseen tähtäävät tavoitteet laskivat sisäisen motivaation tasoa verrattuna tavoitteisiin, jotka keskittyivät henkilökohtaiseen kehittymiseen. Toisaalta korealaisia urheilijanuoria tutkittaessa myös minäsuuntautuneisuus havaittiin olevan myönteisesti yhteydessä sisäisen motivaation arvoihin tehtäväsuuntautuneisuuden lisäksi (Kim & Gill 1997).

Välillä motivoitunut toiminta on hyvin tietoista ja selkeää, kun taas toisinaan käyttäytymisen energian lähteenä ovat tiedostamattomat, mutta sitäkin selkeämmin pääteltävissä olevat asenteet ja uskomukset. Olivat motiivit sitten suoria tai epäsuoria, niiden organisoima käyttäytyminen voi olla vaihtelevan tuloksellista. (Vilkko-Riihelä 1999, 447; Ryan 2012.) Liikuntamotivaation ymmärtämisen kannalta motivaation tietoisuuden asteen huomioiminen on hyvin oleellista. Esimerkiksi tietoinen tavoitteenasettelu ja pohtiminen liikunnan merkityksestä itselleen lisäävät useimmissa tapauksissa liikunnan harrastamisen todennäköisyyttä ja jatkuvuutta. (Telama 1986; Ryan 2012.) Tietoiset määränpäättäjät ja tavoitteet auttavat yksilöä keskittämään voimavaransa ja huomionsa, mikä edistää tavoitteellisen toiminnan tuloksellisuutta (Ryan 2012).

3 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA

3.1 Tavoiteorientaatioteorian määrittely

Tavoiteorientaatioteoriaa (Nicholls 1989) pidetään tämän päivän johtavana teoriasuuntauksena liikuntapsykologisissa tutkimuksissa sen sosiaalis-kognitiivisen näkökulman myötä (Roberts 2001; Roberts 2012). Se on muodostunut myös eniten käytetyksi viitekehikseksi liikunnan opetuksen tutkimuksessa käytännönläheisyytensä myötä (Jaakkola 2003). Tavoiteorientaatioteorian tarkoituksena on selvittää niitä syitä ja tarkoituseriä, jotka suuntaavat ja ohjaavat yksilön tavoitteellista käyttäytymistä. Henkilökohtaiset tavoitteet määrittävät puolestaan sen, kuinka paljon voimavaroja yksilö on valmis käyttämään aktiiviseen toimintaansa. (Roberts 2012.) Teorian perimmäisenä oletuksena on, että kaiken tavoitteellisen toiminnan taustalla on tarve osoittaa pätevyyttä, mikä ohjaa yksilön käyttäytymistä sosiaalisessa ympäristössä (Soini 2006; Jaakkola 2010, 120). Pätevyden osoittamisen lisäksi myös taidoissa kehittyminen toimii energisoivana tekijänä motivaatioprosessissa (Roberts 2012).

Tavoiteorientaation mukaan tavoitteissa ja tavoitteellisessa käyttäytymisessä esiintyy yksilöllisiä eroja, jotka perustuvat yksilöiden erilaisiin käsityksiin pätevyydestä ja kyvykkyydestä. (Roberts 2001; Roberts 2012.) Tavoitteet voivat vaihdella ihmisen mieltymysten mukaan, mutta yhteistä kaikille tavoitteille on, että niillä on joko henkilökohtaista tai sosiaalista painoarvoa. Näin ollen tavoitteet ovat subjektiivisesti määriteltyjä, jolloin myös tehtävässä suoriutuminen koetaan yksilöllisesti. Mahdollinen menestys tai tappio perustuu osallistujan arvioon omasta suorittamisestaan tavoitteiden valossa. (Roberts 2001.)

Tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989) jaottelee käsityksen pätevyydestä ja kyvykkyydestä kahtia, *erottelemattomaksi* ja *erottelevaksi* määritelmäksi. Erottelemattoman käsityksen mukaan yksilö ei kykene erottelemaan yrittämistä, onnea ja tehtävän haastavuuden tasoa omakohtaisesta kyvykkyydestään suorituksen lopputuloksen määrittävinä tekijöinä. Näin ollen esimerkiksi kovan yrittämisen oletetaan johtavan automaattisesti oppimiseen, mikä nähdään osoitukseksi korkeasta pätevyydestä. Erottelevan käsityksen yhteydessä yksilö sen

sijaan kykenee erottelemaan yrittämisen, onnen ja tehtävän haastavuustason erillisiksi määrittäjiksi henkilökohtaisista kyvyistä ja pätevydestä mitä suorituksen lopputulokseen tulee. Yksilö on tällöin oivaltanut, että henkilökohtaiset kyvyt, joita joko on tai ei ole, vaikuttavat myös suorituksen lopputulemaan, jolloin tulokseen ei vaikuta pelkästään yrittämisen määrä. (Nicholls 1989.)

Erottelematon käsitys pätevydestä on tyypillistä lapsille ja heidän motivaatiotaan ohjaa ikuisen kasvun illuusio. Alakouluikäiset lapset uskovat, että kun vain tarpeeksi harjoittelee, voi saavuttaa mitä vain. Liikuntakasvatuksen ja erityisesti taitojen oppimisen kannalta alakouluaikaa voidaankin pitää otollisena ajanjaksona. (Lintunen 2003.) Lapsuuden ja nuoruuden välimaastossa, karkeasti 12 ikävuoden tietämällä, ymmärrys pätevydestä alkaa laajeta muuttuen vähitellen erottelevaksi. Tällöin lapset ja nuoret ymmärtävät ensimmäistä kertaa, että yrittäminen, onni, tehtävän haastavuus ja omat kyvyt vaikuttavat kaikki suorituksen lopputulokseen. (Nicholls 1992.) Tämä kehitys voi vaikuttaa kielteisesti liikuntaan osallistumisessa. Esimerkiksi on löydetty näyttöä, että oppilaiden suoritukset huononevat sen myötä, jos he kokevat itsensä fyysisesti epäpäteviksi. (Miller 1985.)

Nichollsin (1989) mukaan pätevyyttä voidaan osoittaa kahdella eri tavalla tavoitteellisen toiminnan kontekstissa: joko itsearvioon perustuen, jolloin kyse on tehtäväsuuntautuneisuudesta tai normatiiviseen vertailuun perustuen, josta käytetään nimitystä minäsuuntautuneisuus (Roberts 2001; Roberts 2012). Yksilön odotetaan kallistuvan joko tehtävä- tai minäsuuntautuneisuuden puoleen ja osoittavan sen mukaista käyttäytymistä. Suuntauksia ei voida kuitenkaan luokitella yksinomaan luonteenpiirteiksi, vaan niissä yhdistyvät sekä persoonaan sidotut että tilannekohtaiset tekijät (Roberts 2001). Kyse on enemmänkin kognitiivisluontoisista mielen sisäisistä muistirakenteista, jotka muokkautuvat yksilön prosessoidessa uutta tietoa siitä, miten tehtävässä suoriutuminen etenee (Roberts 2001).

Yksilöllisen tavoiteorientaation muodostumiseen vaikuttavat sekä henkilökohtaiset käsitykset että ympäristöön liittyvät tekijät. Ihmiset, jotka uskovat, että sinnikäs harjoittelu silottaa tien kohti menestystä, omaksuvat todennäköisemmin tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation. Sen sijaan ihmiset, joiden käsitys kehittymisestä perustuu uskomukseen, että kyvykkyys on suhteellisen pysyvä ominaisuus ja johon ei juurikaan harjoittelulla vaikuteta, sisäistävät helpommin minäsuuntautuneen tavoiteorientaation. (Dweck & Legget 1988.) Myös

tilanteelliset tekijät ovat tavoiteorientaatioteoria mukaan keskeisessä osassa motivaatioprosessin muodostumisessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että ympäristö on yhteydessä siihen muotoutuuko yksilön tilannekohtainen tavoiteorientaatio enemmän tehtävä- vai minäsuuntautuneemmaksi. Ympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi kodin tai tavoitteellisen toimintaympäristön kuten harrastustoiminnan tai koulun liikuntatunnin ilmapiiriä. (Nicholls 1989.) Normaatiivista pätevyyttä edustava ympäristö ohjaa tavoitteellista käyttäytymistä kohti minäsuuntautuneisuutta ja omissa taidoissa kehittymistä tukeva ympäristö puolestaan kohti tehtäväsuuntautuneisuutta (Roberts ym. 2007).

3.2 Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden keskinäisen dynamiikan tarkastelua

Tavoiteorientaatioteorian mukaan tehtäväsuuntautuneet yksilöt kokevat ja osoittavat pätevyyttä itsearvioon perustuen. Tällöin pätevyyden kokemukset ovat peräisin kehittymisestä omissa taidoissa, kovasta yrittämisestä tai uuden oppimisesta. (Nicholls 1989; Roberts 2001). Tehtäväsuuntautuneisuuden liittyy myös läheisesti käsitys, että menestys saavutetaan sisäisen motivoituneen toiminnan, yhteistyön ja kovan yrittämisen kautta (Treasure & Roberts 1995). Lisäksi tehtäväsuuntautuneelle ihmiselle koettu taitavuus tai sen osoittaminen ei ole olennaista, koska pätevyyden kokemukset perustuvat omaan kehittymiseen. Näin ollen yksilö sopeutuu omaan suorittamisen tasoonsa joustavammin, mikä todennäköisesti johtaa siihen, että yksilö sietää paremmin epäonnistumisia, yrittää ja ponnistelee kovemmin, haastaa itseään ja on motivoitunut tehtävän suorittamisesta. (Roberts 2001; Roberts 2012.) Liikunnan opetuksessa tehtäväsuuntautuneisuuden on osoitettu olevan myönteisesti yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja kielteisesti sekä ulkoiseen motivaatioon että amotivaatioon (Standage & Treasure 2002; Standage ym. 2005). Myös Ntoumanisin ja Biddlen (1999) tekemä meta-analyysi osoitti tehtäväsuuntautuneisuuden tukevan sisäisen motivaation muodostumista. Tehtäväsuuntautuneisuus suojaa myös kognitiivisten ja somaattisten ahdistuksen tunteilta (Duda & Hall 2001) ja on havaittu olevan yhteydessä myönteisiin tunnetiloihin (Biddle ym. 2003).

Minäsuuntautuneelle yksilölle koettu normatiivinen taitavuus on olennainen osa koettua pätevyyden kokemusta (Nicholls 1989). Biddlen ym. (2003) meta-analyysin mukaan

minäsuuntautuneisuus on kohtalaisesta voimakkaasti yhteydessä käsitykseen, että henkilökohtainen pätevyys tuottaa menestystä. Koetun taitavuuden osoittaminen ja muiden päihittäminen muodostavat perustan motivaatiolle. Jos yksilö kokee itsensä taitavaksi, hän todennäköisesti jatkaa tehtävään sitoutumista, jolloin omaa taitavuutta on mahdollista tuoda esille. (Roberts 2012.) Minäsuuntautuneelle yksilölle pätevyyden osoittaminen mahdollisimman vähällä yrittämisellä on todiste vieläkin korkeammasta taitavuudesta, mikä ohjaa käyttämään vähintään mahdollista voimavaraa tavoitteiden saavuttamisessa (Roberts ym. 2007; Roberts 2012). Sen sijaan, jos omat taidot koetaan heikoiksi, välttää minäsuuntautunut ihminen tuomasta omaa epäpätevyyttään esille (Nicholls, 1989; Roberts 2012). Tällöin hänen käyttäytymisestään voi havaita haasteiden välttämistä, laskenutta periksiantamattomuutta kohdatessa haasteita, heikentynyttä halua yrittää ja väheksyvää asennetta kilpailua kohtaan. Omien taitojen heikoksi kokeminen voi johtaa myös poisjättäytymiseen urheilun parista. (Roberts 2001; Gallucci 2008; Roberts 2012.) Ntoumanisin ja Biddlen (1999) tekemän meta-analyysin mukaan minäsuuntautuneisuus on yhteydessä heikentyneisiin sisäisen motivaation arvoihin.

Nichollsin (1989) mukaan ihmiselle on ominaista suuntautua joko tehtävä- tai minäsuuntautuneesti kaikissa suoritustilanteissa, mutta kuitenkin niin, että suuntautuneisuudet eivät poissulje toisiaan. Tänä päivänä tavoiteorientaatioteoria edustaa näkemystä, jonka mukaan yksilön motivaationaalista tilaa voidaan pitää jatkumona vaihdellen tehtäväsuuntautuneisuudesta minäsuuntautuneisuuteen (Roberts 2012). Tavoitesuuntautuneisuuksien tärkeimpänä ominaisuutena pidetään kuitenkin niiden itsenäistä luonnetta. Itsenäisellä luonteella tarkoitetaan sitä, että minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuksien voimakkuudet eivät ole riippuvaisia toisistaan. Näin ollen henkilö voi olla samanaikaisesti hyvin minäsuuntautunut ja vähäisesti tehtäväsuuntautunut tai päinvastoin. Lisäksi voi olla mahdollista, että suuntautuneisuudet ovat laadultaan samaan aikaan samansuuntaisia. (Gallucci 2008, 158; Roberts 2012.) Esimerkiksi Papaioannounin ym. (2004) tekemä tutkimus osoitti, että yksittäisen oppilaan tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden arvot eivät juuri korreloineet keskenään. Suuntauksien samanaikaisen ilmenemisen ymmärtämistä helpottaa mielikuva nelikentästä, jossa molempia suuntauksia edustaa sekä korkea että matala arvo (Cunninham & Xiang 2008).

Tavoitteellista käyttäytymistä pidetään dynaamisena, mikä tarkoittaa sitä, että motiivit toiminnan taustalla voivat vaihdella tilanteen mukaan. Motiivien muutokset perustuvat tulkintoihin toiminnan toteutuksesta. (Cernigon ym. 2004.) Urheilija voi olla esimerkiksi alussa hyvin minäsuuntautunut osallistuessaan kilpailutilanteeseen, mutta tilanteen edetessä ja kehittyessä saattaa urheilija omasta tahdostaan muuntaa tavoitteellista käyttäytymistään enemmän tehtäväsuuntauneisuuden mukaiseksi. Tavoiteorientaation vaihdos voi perustua esimerkiksi tulkintoihin, että kilpailutilanne on liian helppo tai vaikea suhteutettuna omiin taitoihin. Näin ollen urheilija päätyy keskittymään omien taitojen kehittämiseen, sen sijaan että pätevyiden kokemukset perustuisivat normatiiviseen vertailuun, jolloin voitto tuntuisi liian helpolta tai tappio liian karvaalta. (Roberts 2012.)

Erityisesti liikuntakontekstissa on oleellista ymmärtää tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuksien keskinäinen suhde sen sijaan, että kiinnitetään huomiota yksinomaan siihen, kumpi suuntaus on yksilölle ominaisempi (Soini 2006; Roberts ym. 2007). Tutkimustulosten mukaan ihmisillä, joiden molemmat suuntautuneisuudet ovat korkeita tai tehtäväsuuntautuneisuus on korkea, mutta minäsuuntautuneisuus matala, on hyvät lähtökohdat osallistua liikunnalliseen toimintaan (Hodge & Petlichkoff 2000; Standage & Treasure 2002; Ullrich-French & Smith 2006). Vastoin aikaisempia tutkimustuloksia Gimenez ja Garcia-Masin (2010) tutkimus jopa osoitti, että voimakas tehtäväsuuntautuneisuus yhdessä voimakkaan minäsuuntautuneisuuden kanssa johti kaikista suotuisimpaan motivaatioon aktiivisen liikunnan harrastamisen kannalta. Tämä tulos puolesta puhuu vahvasti siis myös minäsuuntautuneisuuden myönteisistä vaikutuksista, jolloin normatiivista kilpailullisuutta ei välttämättä kannata täysin sulkea pois liikunnanopetuksesta. Sen sijaan tutkimukset ovat alati antaneet osviittaa siitä, että vahva minäsuuntautuneisuus yhdessä heikon tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa heikentää motivaatiota erityisesti, jos henkilön koettu pätevyys on lisäksi matala. Tällöin esimerkiksi kynnys harrastus- tai urheilutoiminnasta poisjättäytymiseen madaltuu (Duda 2001; Gallucci 2008, 153.) Toiset tutkimukset ovat puolestaan osoittaneet, että vähäinen tehtäväsuuntautuneisuus yhdessä vähäisen minäsuuntautuneisuuden kanssa johtaa todennäköisemmin amotivaation kehittymiseen kuin vähäinen tehtäväsuuntautuneisuus yhdessä voimakkaan minäsuuntautuneisuuden kanssa (Walling & Duda 1995; Pensgaard & Roberts 1997; Standage & Treasure 2002).

Kaikki tulokset huomioon ottaen näyttäisi siltä, että motivaation suhteen ei ilmene ongelmia, jos tehtäväsuuntautuneisuus on tarpeeksi voimakas riippumatta siitä, kuinka korkea minäsuuntautuneisuus on. Jopa kohtalaisen voimakas tehtäväsuuntautuneisuus voi vielä vaimentaa korkean minäsuuntautuneisuuden kielteisiä vaikutuksia (Hodge & Petlichkoff 2000; Wang 2001; Standage & Treasure 2002). Liikunnanopetuksessa olisikin suotavaa painottaa sitä, että tunnilla ei ole tarkoitus osoittaa olevansa parempi kuin muut, vaan sen sijaan keskittyä omien taitojen kehittämiseen (Standage & Treasure 2002).

3.3 Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden kehittyminen lapsilla ja nuorilla sekä sukupuolierot liikuntakontekstissa

Nichollsin (1989) mukaan lasten käsitykset pätevyydestä muuttuvat iän myötä. Useimmat lapset eivät kykene täysin erottamaan kyvykkyyttä yrityksen määrästä ennen 12:sta ikävuotta. Tällöin he otaksuvat, että lisääntynyt harjoittelu johtaa suoraan kohentuneeseen kyvykkyyteen, jolloin he sisäistävät tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation. Alakoulun loppuvaiheilla lasten ymmärrys suoritukseen liittyvistä osatekijöistä laajenee vähitellen ja lopulta he hahmottavat kyvykkyyden vakaana ominaisuutena. Tällöin on tyypillistä, että osa lapsista ja nuorista omaksuu herkemmin minäsuuntautuneen tehtäväorientaation erilaisissa suoritustilanteissa. Peruskoulun loppuun mennessä nuoret ovat sisäistäneet molemmat tavoiteorientaation muodot. Tällöin yksilöstä riippuen jompikumpi suuntauksista muodostuu yleensä itselle ominaisemmaksi. Minäsuuntautuneisuuden voimistumista oppilaiden keskuudessa lisää myös se, että peruskoulun edetessä opetus kehittyy entistä enemmän normatiivista ja sosiaalista vertailua korostavaksi.

Lasten ja nuorten tavoiteorientaation kehitystä on tutkittu jonkin verran liikuntakontekstissa. Lukiolaisten on todettu saavan yläkoululaisia matalimpia arvoja (Theodosiou ym. 2008) ja vastaavasti yläkoululaisten alakoululaisia matalimpia arvoja sekä tehtävä- että minäsuuntautuneisuuden arvoissa (Theodosiou ym.2008; Warburton & Spray 2008; Barkoukis ym. 2010). Myös Floresin ym. (2008) tutkimus osoitti samankaltaista kehitystä tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudessa kolumbialaisia 8-19-vuotiaita oppilaita tutkittaessa. Lisäksi Digelidis ja Papaioannou (1999) havaitsivat, että oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden arvot

laskivat iän myötä, mutta minäsuuntautuneisuudessa ei havaittu merkitsevää eroa lukiolaisten ja peruskoululaisten välillä. Sen sijaan amerikkalaisia ja kiinalaisia oppilaita tutkittaessa ilmeni, että mitä korkeammalla luokalla oppilaat olivat, sitä voimakkaampi heidän minäsuuntautuneisuutensa oli (Xiang ym. 2001).

Tyttöjen ja poikien välisistä eroista tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden arvojen osalta on saatu hyvin vaihtelevia tutkimustuloksia koululiikuntakontekstissa. Vahvinta näyttöä on saatu poikien taipumuksesta olla tyttöjä minäsuuntautuneempia liikuntatunneilla (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Warburton & Spray 2008; Kokkonen ym. 2010). Myös urheilun yhteydessä on saatu samansuuntaista näyttöä (Murcia ym. 2008). Lisäksi Warburtonin ja Sprayn (2008) tutkimuksen mukaan poikien on myös havaittu olevan tyttöjä tehtäväsuuntautuneempia. Tutkittaessa espanjalaisten 12–16-vuotiaiden oppilaiden yleistä motivaatiota havaittiin puolestaan, että tytöt olivat sekä tehtävä- että minäsuuntautuneempia kuin pojat (Ingles ym. 2011). Vastaavasti Hanrahanin ja Cerinin (2009) mukaan urheilevat naiset ovat urheilijamiehiä tehtäväsuuntautuneempia sekä yksilö- että joukkuelajeissa. Vaihtelua havaintoihin tuovat lisäksi tutkimukset, joiden mukaan sukupuolten välillä ei ole havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa tehtäväsuuntautuneisuuden (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Murcia ym. 2008) tai molempien suuntautuneisuuksien arvoissa (Theodosiou ym. 2008; Barkoukis ym. 2010).

4 ODOTUSARVOTEORIA

4.1 Odotusarveteorian määrittely

Odotusarveteoria (Eccles ym. 1983) on lasten ja nuorten suoritusmotivaatiota ja suorittamisen taustalla vaikuttavia tekijöitä selittävä malli (Aunola 2002). Teorian mukaan yksilöllä on luontainen halu onnistua suorittaessaan tehtävää, mutta toisaalta myös halu välttää epäonnistumista (Liukkonen ym. 2002, 25). Eccles ym.(1983) luonnostelevat teoria pohjautuu alun perin Atkinsonin (1964) kehittämän odotusarveteorian viitekehykseen, joka tiivistää perustavanlaatuisesti lasten akateemista motivaatiota kattavan kirjallisuuden ja käytetyt käsitteet vaihtoehtoiseen. Poiketen alkuperäisestä odotusarveteoriasta, Wigfield ja Eccles (2000) ovat paneutuneet perusteellisemmin odotusten ja arvostusten käsitteisiin sekä tutkineet ilmiötä todellisissa elämän tilanteissa Atkinsonin laboratoriotutkimuskäytänteiden sijaan.

Atkinsonin (1964) mukaan ihmisen motivationaalista (tehtävien valitseminen, sitkeys, suoriutuminen) toimintaa ohjaavat omaan itseensä ja suoriutumiseen liitetyt *uskomukset* ja *odotukset* sekä tehtävään ja suorittamiseen kohdistetut *arvostukset* (Wigfield & Eccles 2000). Uskomukset ja odotukset sekä arvostukset ovat tehtävisidonnaisia. Näin ollen yksilön motivaatiokäyttäytyminen tietyssä tilanteessa on aina riippuvainen siitä, miten hän odottaa ja uskoo tehtävästä suoriutuvansa ja miten hän sitä arvostaa. (Aunola 2002.)

Uskomuksilla ja odotuksilla tarkoitetaan kaikkia niitä käsityksiä ja ennakoiteja, joita henkilöllä on toiminnan yhteydessä itsestään ja tehtävästä. Nämä käsitykset kattavat esimerkiksi erityisimpiin tehtäviin liittyvät kykyuskomukset, pätevyyden tunteet sekä pohdinnat tehtävässä onnistumisen tai epäonnistumisen taustalla vaikuttavista syistä. Myös arviot tehtävän haastavuudesta sekä menestysmahdollisuuksista lukeutuvat odotuksiin ja ennakoihin ja teorian mukaan ne vaikuttavat keskeisesti yksilön motivaatioon. (Aunola 2002.)

Kykyuskomuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä hänen tämänhetkisestä pätevyydestään tietyllä osa-alueella. Tämän johdosta kykyuskomukset eroavat käsitteellisesti menestysodotuksista, sillä kykyuskomukset pohjautuvat tähän hetkeen, kun taas odotukset ovat puolestaan tulevaisuusorientoituneita. Tutkimukset ovat osoittaneet, että

kykyuskomukset ja odotukset ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä toisiinsa ja esimerkiksi odotusten muotoutumiseen vaikuttavat yksilön suorituskohtaiset uskomukset omasta kyvykkyydestään. (Wigfield & Eccles 2000.) Odotusarvoteorian mukaan uskomukset ja odotukset ovat hyvin tilannekohtaisia ja vaihtelevat motivaation kohteena olevan tehtäväkontekstin mukaan. Näin ollen esimerkiksi yksilön kykyuskomukset voivat vaihdella huomattavasti toisistaan vaikkapa matematiikan ja liikunnan osa-alueilla. (Aunola 2002.)

Odotusten ja uskomusten lisäksi myös yksilön antama arvo toiminnalle ja suorittamiselle on keskeinen vaikuttava tekijä motivoituneen käyttäytymisen taustalla. Tehtävän arvostukseen viitattaessa tarkoitetaan sitä, kuinka paljon tehtävä herättää yksilössä mielenkiintoa ja suuntaa sitoutumaan siihen. Ihmiselle on luontaista motivoitua tekemään sellaista, mitä hän arvostaa sen sijaan, että energia suuntautuisi itselle merkityksettömien asioiden parissa puuhasteluun. Näin ollen on esitetty, että tehtävään kohdistettu subjektiivinen arvo olisi lopulta jopa olennaisempaa motivoituneen käyttäytymisen kannalta kuin uskomukset omista kyvyistä ja ennakoinnit tehtävästä suoriutumisen lopputuloksesta. Lisäksi tehtävän arvostuksen merkitys korostuu, mitä pidemmän tähtäimen sitoutumisesta on kyse. (Aunola 2002.)

4.2 Lasten ja nuorten kykyuskomusten kehittyminen ja niissä ilmenevät sukupuolierot liikuntakontekstissa

Ecclesin ym. (1983) kehittämän nykymuotoisen odotusarvoteorian mukaan motivaationaalista toimintaa ohjaavat kykyuskomukset, odotukset ja arvostukset ovat toisistaan erillisiä rakenteita, jotka aikuisen kohdalla voidaan erottaa toisistaan. Sen sijaan lapsilla nämä komponentit eivät ole kehittyneet vielä täysin itsenäisiksi motivaatorakenteen osa-alueiksi, jolloin lapset eivät esimerkiksi välttämättä ymmärrä käsitteellistä eroa kyvykkyyden ja odotuksen välillä. Tällöin käsitys oman kyvykkyyden tasosta tietyssä tehtävässä tarkoittaa lapsille samaa kuin odotettu tulos tehtävästä suoriutumisesta. (Aunola 2002.) Tämä nuorille lapsille ominainen taipumus ymmärtää kyvykkyyttä perustuu sille, että he ovat vielä kykenemättömiä erottamaan yrittämistä ja pätevyyttä toisistaan. Lapset uskovat onnistuvansa tehtävässä kuin tehtävässä, mikäli vain yrittävät tarpeeksi ja onnistumiset mielletään lopuksi osoitukseksi pätevyydestä. Alakoulun loppuvaiheessa lapset alkavat

vähitellen ymmärtää kyvyt ja yrittämisen erillisiksi asioiksi. Näin ollen onnistumista ei enää tässä kehitysvaiheessa pidetä vain yrittämisestä johtuvana, jolloin myös esimerkiksi luontaisen lahjakkuuden panos tehtävän lopputuloksen määrittäjänä kasvaa. (Nicholls 1990.)

Toisaalta vaikka alakouluikäiset lapset eivät vielä välttämättä kykene erottelemaan kykyuskomuksiaan menestysodotuksistaan yleisellä tasolla, osoitti Wigfieldin ja Ecclesin (2000) tutkimus että, lapset onnistuivat kuitenkin tekemään eroa näiden ominaisuuksien välillä tehtäväkohtaisesti esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä (Wigfield & Eccles 2000). Lapsia tutkittaessa onkin havaittu, että jo aivan pienillä lapsilla on käsitys siitä missä he ovat hyviä ja missä eivät ja että heillä on erilaisia menestymisen odotuksia eri osa-alueilla (Eccles ym. 1993; Wigfield & Eccles 2000). Lisäksi he pystyvät tunnistamaan mitä he eri aineissa ja taidoissa arvostavat ja erottamaan kykyuskomuksensa ja arvostuksensa toisistaan. Yleisesti ottaen mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä myönteisemmät käsitykset heillä on kyvyistään, vaikka ne eivät välttämättä ole täysin totuudenmukaisia suoriutumisen kanssa. (Eccles ym. 1993; Wigfield & Eccles 2000; 2002.)

Nichollsin (1990) mukaan lasten ja nuorten pätevyiden kehittämisestä voidaan erotella neljä eri päättelyntason vaihetta. Ensimmäisessä tasossa, joka on ominaista esikouluikäisille lapsille, ahkeruus, pätevyys ja onnistuminen eivät juuri eroa toisistaan pohdinnassa siitä, kuinka paljon mikäkin näistä tekijöistä määrittää suorituksen lopputulosta. Toinen päättelytaso on luontaista alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaille ja tässä vaiheessa ahkeruus mielletään ensisijaiseksi syyksi suorituksen lopputulemaan. 9-12-vuotiaille ominaisessa kolmannessa päättelyntasossa lapset ja nuoret ymmärtävät jo pätevyiden ja ahkeruuden erillisinä tekijöinä lopputuloksen määräytymisestä. Varhaisteineille luontaisessa neljännessä päättelyntasossa, sen lisäksi että pätevyys erotetaan ahkeruudesta, lapset ja nuoret ymmärtävät pätevyiden taitona tehdä asioita. Tällöin uusi ymmärtämisen taso voi jo rajoittaa yrittämisen määrää, sillä kovempi ponnistelu voidaan nähdä merkinä yksilön vähäisestä pätevydestä. (Nicholls 1990.) Näin ollen lasten käsitys kyvykkyyden olemuksesta vaihtelee ikävaiheen mukaan, mikä osaltaan vaikuttaa sekä motivaatioon että mahdollisiin vaihteluihin kykyuskomusten arvoissa (Wigfield ym. 2004).

Lasten ja nuorten kykyuskomusten kehittämisessä on syytä ottaa huomioon myös kodin ja koulun vaikutuksen merkitys sosiaalisina kasvuympäristöinä. Odotusarvoteorian mukaan lapselle merkittävien aikuisten kuten vanhempien ja opettajien uskomukset lapsesta

heijastuvat hänen käsityksiin itsestään, jolloin kyseisten aikuisten uskomukset voivat ennustaa lapsen omia käsityksiä kyvykkyydestään jopa todellista taitotasoa enemmän. (Aunola 2002; Wigfield ym. 2004.) Tutkimusten mukaan siirtymisellä alakoulusta yläkouluun on kielteinen vaikutus oppilaiden kykyuskomusten kehittymiseen (Wigfield ym. 1998; Warburton & Spray 2008). Yläkoulussa opiskelulle on tyypillistä, että oppilaiden keskinäinen kilpailu ja arviointi voimistuvat verrattuna alakouluun. Lisäksi sen sijaan, että luokkaa opettaisi lähes jokaisessa aineessa sama tuttu ja turvallinen luokanopettaja, astuvat yläkoulussa kuvioon eri aineiden aineenopettajat, jolloin yhden vahvan oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen korvaavat monet vahvuudeltaan heikommat suhteet. Myös oppilaiden kyky vastaanottaa entistä arvioivampaa palautetta kehittyy. Nämä seikat häiritsevät myönteisten kykyuskomusten muodostumista. (Wigfield & Eccles 2000.)

Lasten ja nuorten odotusarvoteoriaan pohjautuvia kykyuskomuksia on tutkittu jonkin verran liikuntakontekstissa. Yleisesti ottaen tutkimustulokset ovat osoittaneet yhtenäisesti, että poikien antamat kykyuskomusten arvot liikunnassa ovat korkeampia kuin tyttöjen (Eccles ym. 1993; Wigfield ym. 1997; Freedman-Doan ym. 2000; Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71; Juvonen ym. 2012; Ylipiipari 2011; Kokkonen ym. 2013). Myös kykyuskomusarvojen laskua iän myötä voidaan pitää tutkimustulosten valossa toisena yleisenä suuntauksena lasten ja nuorten keskuudessa (Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Wigfield & Eccles 2002; Ylipiipari 2011).

Myös Wigfield ym. (1997) havaitsivat tutkiessaan 1.-6.-luokkalaisia lapsia, että heidän kykyuskomuksensa laskivat iän myötä kauttaaltaan sekä akateemisilla että ei-akateemisilla osa-alueilla. Oppilaiden kykyuskomusarvojen heikkeneminen ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää liikuntakontekstissa, sillä uskomukset näyttivät kehittyvän vakaammiksi iän myötä. Myös Kokkosen ym. (2013) 6.- ja 9.-luokkalaisilla teettämän tutkimuksen mukaan koululiikuntaan liittyvien suoriutumisuuskomuksien hajonta oli alakoulussa suurempaa kuin yläkoulussa. Sen sijaan Ylipiiparin (2011) 6.-9.-luokkalaisilla nuorilla teetättämä tutkimus osoitti, että siirtyminen alakoulusta yläkouluun aiheutti kiihtyvää laskua kykyuskomusten arvoissa (Ylipiipari 2011). Jacobs ym. (2002) puolestaan havaitsivat, että oppilaiden kykyuskomusten arvojen kiihtyvä heikkeneminen ajoittui lukiovuosiin. Kykyuskomusten kehittymisen liittyvistä sukupuolieroista on saatu vaihtelevia tuloksia, sillä Wigfield ym. (1997) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien välillä löytyi tilastollisesti merkitsevästi eroa

kykyuskomusten muutoksessa iän myötä, kun taas eräiden tutkimusten (Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002) mukaan eroista ei ole saatu merkitsevää näyttöä

Freedman-Doan ym. (2000) tutkivat 1.-, 2.- ja 4.-luokkalaisten oppilaiden kykyuskomuksia akateemisissa aineissa ja liikunnassa, musiikissa sekä kuvaamataidossa. Tutkimustulokset osoittivat, että peräti 95 % tutkimukseen osallistuneista lapsista uskoi, että he voisivat kehittyä heidän huonoimmalla osa-alueellaan liikunnassa. Tuloksissa ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolen tai luokkatason välillä. Sen sijaan tarkasteltaessa oppilaiden vastauksia siitä, uskovatko he kehittyvänsä harjoittelun myötä parhaimmaksi heidän huonoimmassa liikuntataidossaan, olivat 1-luokkalaiset tilastollisesti merkitsevästi 4-luokkalaisia luottavaisempia omiin kehitysmahdollisuuksiinsa. Huomiota herättävää oli kuitenkin se, että suhteellisen moni 4-luokkalainen uskoi vielä tähän kehitykseen. Eri luokkien välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa kykyuskomuksien arvoissa.

4.3 Lasten ja nuorten kykyuskomusten yhteys tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuteen sekä niissä ilmenevät sukupuolierot

Toistaiseksi vielä ei ole tutkittu juurikaan odotusarvoteoriasta johdettujen kykyuskomusten ja tavoiteorientaatioteorian tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuksien välisiä yhteyksiä. Tehtyjen tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997; Vlachopoulos & Biddle 1997). Minäsuuntautuneisuuden on puolestaan havaittu olevan kielteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997). Toisaalta Vlachopoulos & Biddle (1997) eivät löytäneet kielteistä linkkiä minäsuuntautuneisuuden ja kykyuskomusten välillä, vaikka oppilaiden koettu fyysisen pätevyys olisi ollut heikko.

Dweckin ja Leggettin (1988) tavoiteorientaatioteorian pohjalta kehittelemän *implicit theories*-näkökulman kyvykkyyssuomuksien yhteyttä tavoitesuuntautuneisuuksiin on tutkittu suhteellisen paljon. Dweckin ja Leggettin (1988) mukaan ihmiset voidaan jakaa ajattelutavaltaan joko kyvykkyyden muuttumiseen ja kehittymiseen uskoviin tai päinvastoin kyvykkyyden muuttumattomuuteen uskoviin. Edellistä ajattelutapaa edustavien oletetaan omaksuvan tehtäväsuuntautunut käyttäytymistapa ja jälkimmäisellä tavalla ajattelevien

puolestaan odotetaan suuntautuvan todennäköisemmin kohti minäsuuntautuneisuutta. Uskomukset nähdään kuitenkin tehtäväkohtaisina, jolloin sama henkilö voi ajatella kyvykkyydestä hyvin eri tavalla asiayhteydestä riippuen.

Niiden tutkimusten kautta, jotka käsittelevät Dweckin ja Leggettin (1988) uskomusteorioiden ja Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian suuntautuneisuuksien välisiä yhteyksiä liikunnanopetuksen yhteydessä, voidaan mielestäni pohtia myös mahdollisia odotusarvoteorian kykyuskomusten yhteyksiä tavoiteorientaatioteorian suuntautuneisuuksiin. Tutkimusten mukaan uskomukset, joiden mukaan kyvykkyys nähdään muuttuvana ominaisuutena, ovat myönteisessä yhteydessä tehtäväsuuntautuneisuuteen (Sarrazin ym. 1996; Ommundsen 2000; Wang 2001; Wang ym. 2002; Biddle ym. 2003; Wang & Liu 2007) ja yllätyksellisesti myös minäsuuntautuneisuuteen (Ommundsen 2000). Sen sijaan uskomukset, joiden mukaan kyvykkyys ymmärretään muuttumattomana, ovat tutkimustulosten mukaan kielteisessä yhteydessä tehtäväsuuntautuneisuuteen (Sarrazin ym. 1996; Ommundsen 2000; Wang 2001; Wang ym. 2002; Biddle ym. 2003), mutta myönteisessä yhteydessä minäsuuntautuneisuuteen molemmilla sukupuolilla (Sarrazin ym. 1996; Biddle ym. 2003) sekä vain pojilla (Wang 2001). Lisäksi Ommundsenin (2000) 9-luokkalaisille teettämä tutkimus osoitti, että pojat uskoivat tyttöjä merkitsevästi enemmän siihen, että kyvykkyys on muuttumaton ominaisuus.

Kyvykkyysuskomuksia ja suuntautuneisuuksia on tutkittu myös koetun fyysisen pätevyyden yhteydessä. Uskomukset, joiden mukaan kyvykkyys käsitetään muuttumattomana, ovat kielteisessä yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen (Wang & Liu 2007) ja ennustavat minäsuuntautuneisuutta enemmän niiden nuorten kohdalla, jotka antavat itselleen korkeita fyysisen pätevyyden arvoja matalien sijaan (Wang 2001; Biddle ym. 2003). Wangin (2001) tutkimus puolestaan osoitti, että kyvykkyyden kehittymistä puoltavat uskomukset olivat myönteisessä yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen.

Wang ym. (2002) muodostivat tutkimuksessaan tutkimusjoukostaan (11–14-vuotiaat) kolme motivaatioltaan eroavaa ryhmää. Ensimmäisen ryhmän muodostivat oppilaat, jotka saivat korkeita tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden sekä koetun fyysisen pätevyyden arvoja. Toisen ryhmän muodostivat keskinkertaisia ja kolmas matalia arvoja antaneet. Ensimmäisessä ryhmässä oli tyttöjä tilastollisesti merkitsevästi poikia vähemmän, kun taas kolmannessa heitä oli enemmän. Korkeiden arvojen ryhmässä oppilaat uskoivat kyvykkyyden muuttuvuuteen

kahta muuta ryhmää enemmän. Sen sijaan keskimmaisella ryhmän oppilaat uskoivat tilastollisesti merkitsevästi kahta muuta ryhmää vähemmän kyvykkyyden muuttumattomuuteen.

Myös koetun fyysisen pätevyyden yhteyksiä tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuksiin on tutkittu huomattavan paljon. Yleisesti ottaen lapsia ja nuoria tutkittaessa sekä tehtäväsuuntautuneisuuden (Wang 2001; Wang ym. 2002; Moreno ym. 2008) että minäsuuntautuneisuuden (Viira & Raudsepp 2000; Wang 2001; Wang ym. 2002) on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen tai kyvykkyyteen molemmilla sukupuolilla. Myös Wangin ja Liun (2007) 12-14-vuotiaille tytöille teettämä tutkimus osoitti, että tehtäväsuuntautuneisuus korreloi myönteisesti koetun fyysisen pätevyyden kanssa, mutta sen sijaan minäsuuntautuneisuuden ja koetun fyysisen pätevyyden välillä ei löytynyt yhteyttä. Viiran ja Raudseppin (2000) tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden ei puolestaan havaittu olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen kummallakaan sukupuolella. Vaihtelua tutkimustuloksiin tuo entisestään Morenon ym. (2008) tutkimus, jossa minäsuuntautuneisuus paljastui olevan kielteisesti yhteydessä koettuun fyysiseen pätevyyteen.

Tässä tutkimuksessa käytetyn Ecclesin ym. (1983) kehittämän Self-Perception Questionnaire- mittarin suomenkielisen version (Ylipiipari 2011) kykyuskomusosion kysymykset muistuttavat luonteeltaan paljon koettua fyysistä pätevyyttä mittaavia kysymyksiä. Ecclesin ym. (1983) määritykset kykyuskomuksille ja odotuksille muistuttavatkin paljon Harterin (1998) käsityksiä pätevyyden luonteesta (Ylipiipari 2011). Näin ollen koetun fyysisen pätevyyden ja suuntautuneisuuksien välisten yhteyksien lähempi tarkastelu on mielestäni perusteltua. Lisäksi sekä Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaa että Ecclesin ym. (1983) kehittämää odotusarvoteoriaa yhdistää käsitys koetun pätevyyden merkittävästä ulottuvuudesta osana motivaation muodostumista.

Tavoiteorientaatioteorian mukaan motivoitunut toiminta pohjautuu olennaisesti yksilön henkilökohtaiselle käsitykselle pätevyyden ja kyvykkyyden olemuksesta, mikä välittyy joko tehtävä- tai minäsuuntautuneena käyttäytymisenä riippuen siitä, mielletäänkö pätevyys joko muuttumattomana tai harjoittelun kautta kehitettävänä ominaisuutena (Harwood ym. 2008). Odotusarvoteoriassa, joka rakentuu odotusten ja arvojen ympärille, pätevyyden tunteet ja kykyuskomukset luokitellaan sen sijaan osaksi odotuksia ja uskomuksia, joita yksilöllä on

itsestään ja suoritettavasta tehtävästä. (Aunola 2002). Molemmat teorialat kattavat lisäksi käsityksen siitä, että lapsille ja nuorille muodostuu kehityksen myötä kyky ymmärtää pätevyys eriytyneenä ominaisuutena, jolloin he lopulta osaavat erottaa kyvyt, yrittämisen ja onnen osuuden toisistaan suorituksen lopputuloksesta (Aunola 2002; Harwood ym. 2008).

5 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusongelmat ja hypoteesit

Tämä liikuntapedagogiikan opinnäytetyö on osa Liikkumisesta kansalaistaito-hanketta, joka toteutettiin vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana (Sotkamo Physical Activity as Civil Skill Program 2010-2014). Tässä tutkimuksessani tarkoituksena oli analysoida 5-9-luokkalaisten nuorten itsearvioitua motivaatiota liikuntatunneilla ja erityisesti sitä, miten tytöt ja pojat eroavat toisistaan tehtäväsuuntautuneisuutensa, minäsuuntautuneisuutensa ja kykyuskomustensa suhteen. Eroavaisuuksia näiden muuttujien arvoissa tarkasteltiin myös eri luokka-asteiden välillä yleisesti kaikki oppilaat huomioiden, sukupuolten välisiä eroja vertaillen sekä molempien sukupuolten kohdalla erikseen. Tutkimukseni tarkoituksena oli myös selvittää, miten vuoden 2010 ja 2011 tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus sekä vuoden 2011 kykyuskomukset kytkeytyvät toisiinsa, muuttuivatko tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus vuosien 2010 ja 2011 välillä tytöillä ja pojilla ja oliko sukupuoli yhteydessä mahdollisiin muutoksiin.

Näin ollen tutkimusongelmani ovat seuraavat:

1. Kuinka eri luokka-asteiden ja eri sukupuolta olevat oppilaat eroavat toisistaan tehtäväsuuntautuneisuutensa, minäsuuntautuneisuutensa ja kykyuskomustensa suhteen?

Hypoteesi 1. Sukupuolten välillä ei ole eroa tehtäväsuuntautuneisuuden (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Murcia ym. 2008) eikä samanikäisten kykyuskomusten (Eccles & Fredricks 2002; Jacobs ym. 2002) itsearvioissa

Hypoteesi 2. Pojat ovat tyttöjä minäsuuntautuneempia (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Warburton & Spray 2008; Kokkonen ym. 2010) ja uskovat enemmän

kykyihinsä (Eccles ym. 1993; Wigfield ym. 1997; Freedman-Doan ym. 2000; Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Ylipiipari 2011).

Hypoteesi 3. Vanhemmat oppilaat uskovat nuorempia oppilaita vähemmän kykyihinsä (Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Wigfield & Eccles 2002; Ylipiipari 2011).

2. Miten oppilaiden vuosien 2010 ja 2011 tehtäväsuuntautuneisuus ja minäsuuntautuneisuus sekä kykyuskomukset ovat yhteydessä toisiinsa?

Hypoteesi 1. Tehtäväsuuntautuneisuus on myönteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997; Vlachopoulos & Biddle 1997;).

Hypoteesi 2. Minäsuuntautuneisuus on kielteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997).

Hypoteesi 3. Oppilaiden tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät korreloi keskenään (Papaioannou ym. 2004).

3. Muuttuivatko tyttöjen ja poikien tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus vuosien 2010 ja 2011?

Hypoteesi 1. Sekä tehtävä- että minäsuuntautuneisuus heikkenee iän myötä (Flores ym. 2008; Theodisiou ym. 2008; Warburton & Spray 2008; Barkoukis ym. 2010).

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuskyselyt järjestettiin vuosina 2010 ja 2011 ja kohdejoukkona olivat kaikki Sotkamon peruskoulut, joista 11 oli alakouluja ja yksi yläkoulu. Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoja samoilta oppilailta vuoden välein, niin että vuoden 2010 tutkimuksen kohdejoukko koostui 5-8-luokkalaisista oppilaista ja vuoden 2011 6-9-luokkalaisista. Vuonna 2010 tutkimukseen osallistui yhteensä 525 oppilasta, joista 257 oli tyttöjä ja 228 poikia. Sukupuoltaan ei ilmoittanut 40 lasta. Vuoden 2011 kyselyyn vastasi yhteensä 566 oppilasta, joista 299 oli tyttöjä ja 267 poikia. Yläkoulussa ja suurimmissa alakouluissa liikunnanopetus järjestettiin erikseen tytöille ja pojille. Pienemmissä alakouluissa liikunnanopetus järjestettiin sekaryhmissä. Tutkielmassani kohdejoukon muodostivat lopulta ne oppilaat, jotka ottivat tutkimukseen tunnistettavasti osaa molempina vuosina; yhteensä 182 oppilasta (102 tyttöä, 80 poikaa). Yksi poika oli jättänyt ilmoittamatta luokka-asteensa vuonna 2011. Tutkimusjoukkoon valikoitui kuitenkin myös muutama oppilas, jotka eivät olleet vastanneet syystä tai toisesta molempina vuosina tehtäväsuuntautuneisuutta mittaavaan mittarin kysymyksiin. Taulukoista 1. ja 2. ilmenevät tarkat osallistujamäärät sukupuoli ja luokka-aste huomioon otettuna vuosina 2010 ja 2011. Vuonna 2011 yksi poika oli jättänyt ilmoittamatta luokka-asteensa.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet peruskoululaiset (N = 182) luokka-asteittain ja sukupuolittain sekä lukumäärinä (n) että suhteellisina osuuksina (%) vuonna 2010

Oppilaat	5. luokka	6.luokka	7.luokka	8.luokka	Yhteensä
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Tytöt	32 (31)	20 (20)	20 (20)	30 (29)	102 (56)
Pojat	29 (36)	6 (8)	22 (28)	23 (29)	80 (44)
Yhteensä	61 (34)	26 (14)	42 (23)	53 (29)	182 (100)

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneet peruskoululaiset (N = 182) luokka-asteittain ja sukupuolittain sekä lukumäärinä (fr) että suhteellisina osuuksina (%) vuonna 2011

Oppilaat	6. luokka n (%)	7.luokka n (%)	8.luokka n (%)	9.luokka n (%)	x.luokka n (%)	Yhteensä
Tytöt	32 (31)	20 (20)	20 (20)	30 (29)	0 (0)	102 (56)
Pojat	29 (36)	6 (8)	21 (26)	23 (29)	1 (0,5)	80 (43)
Yhteensä	61(34)	27 (15)	41 (23)	53 (29)	1 (0,5)	182 (100)

5.3 Aineiston keruu ja siinä käytetyt menetelmät

Koulujen rekrytoimista varten järjestettiin hankkeesta tiedotustilaisuuksia. Tiedotustilaisuudet pidettiin Sotkamossa. Tutkimukseen pyydettiin osallistumaan kaikkia Sotkamon peruskouluja, joista jokainen koulu lähti lopulta mukaan, toiset intensiivisemmin kuin toiset. Ennen aineiston keruuta kaikkien osallistuneiden koulujen rehtoreilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimuksen tekemiseen.

Sekä vuoden 2010 että vuoden 2011 aineiston keruun ajankohtana on ollut huhtikuu. Hanketoimijat ovat ohjeistaneet opettajat täyttämään oppilailla kyselylomakkeet ja kyseiset opettajat valvoivat vastaustilannetta. Jokaisessa koulussa ja molempina vuosina aineistonkeruu on toiminut samalla tavalla niin, että kaikki ne yksittäisen koulun luokat, jotka soveltuivat luokka-asteeltaan tutkimuksen kohdejoukkoon, täyttivät kyselyn samaan aikaan yhden oppitunnin aikana.

Tämän pro gradu-tutkielman tekemiseen käytettiin kahta eri mittaria (liitteet 2 ja 3) Tavoiteorientaation mittaukseen käytettiin Perception of Success Questionnaire- mittarin (Roberts ym. 1998) suomenkielistä versiota (Liukkonen 1998). Molempia suuntautuneisuuksia, sekä minä- että tehtäväsuuntautuneisuutta, mittasi kuusi väittämää. Minäsuuntautuneisuutta mittasivat esimerkiksi väittämät ”1. Voitan toiset” ja ”2. Olen paras”. Tehtäväsuuntautuneisuutta mittasivat puolestaan esimerkiksi väittämät ”3. Yritän kovasti” ja

”4. Huomaan todella kehittyväni”. Oppilaat arvioivat itseään näissä väittämissä viisiluokkaisella Likert-asteikolla 1 = täysin eri mieltä... 5 = täysin samaa mieltä. Kykyuskomuksia tutkittiin Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteorian pohjalta kehitetyllä suomenkielisellä mittarilla, jossa on yhteensä 11 kysymystä. Tässä tutkielmassa mittarin kaikista kysymyksistä huomioitiin vain kolme ensimmäistä; ”1. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla”, ”2. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat itseäsi muihin opiskelijoihin” ja ”3. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat liikuntaa muihin oppiaineisiin”. Näihin kysymyksiin oppilaat vastasivat viisiluokkaisella Likert-asteikoilla 1 = olen huono... 5 = olen hyvä.

5.4 Aineiston tilastollinen käsittely

Toteutin tutkielmani määrällisiä menetelmiä käyttäen. Analysoin aineiston SPSS-ohjelman (IBM SPSS Statistics 20.0) avulla. Osallistujia kuvasin frekvenssien ja prosentiosuuksien avulla. Tavoiteorientaatioita mittaavan mittarin kahden suuntautumissummamuuttujien sekä odotusarvoteoriaa mittaavan mittarin kykyuskomusosion sisäistä yhdenmukaisuutta analysoin Cronbachin alfakerrointen avulla. Tutkimusaineiston muuttujia kuvailin esittämällä niiden keskiarvot ja keskihajonnat. Riippumattomien otosten t-testillä tarkastelin kummankin vuoden aineistojen tyttöjen ja poikien keskiarvojen välisiä eroja mitatuissa muuttujissa, niin että kaikki oppilaat huomioitiin sukupuolittain yhdessä mutta myös erikseen luokka-asteittain. Yhdensuuntaista varianssianalyysiä käytin selvittääkseni löytyykö tyttöjen ja poikien kohdalla erikseen eroja muuttujissa luokka-asteiden välillä. Parittaisessa ryhmävertailussa käytin Post Hoc-testin Tukey-HSD:tä. Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkin Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla. Riippuvien otosten t-testillä analysoin, mitä muutoksia tapahtui tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatio-suuntautumisille vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana. Toistettujen mittausten MANOVA-testiä käytin selvittääkseni, onko sukupuoli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tavoiteorientaatio-suuntautumisten muutoksiin vuosien 2010 ja 2011 välillä.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetti. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin luotettavuutta, eli mittaako mittari sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Validiteetti voidaan jakaa edelleen *ulkoiseen* ja *sisäiseen validiteettiin*. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa sitä, onko tutkimus yleistettävissä, ja jos on, niin mitä ryhmiä se koskee. Mittarin pätevyyttä voidaan kohentaa tutkimusasetelman ja otannan kautta, jolloin pyritään eliminoimaan niin monta luotettavuuden uhkaa kuin mahdollista. (Metsämuuronen 2005, 57.) Tämä tutkielma osoittautui ongelmalliseksi ulkoisen validiteetin pätevyyden määrittelyn suhteen. Lopullinen otoskoko 182, johon on laskettu sekä tytöt että pojat, on riittävän suuri määrällisen tutkimuksen tekemiseen. Myös otoskoon puolittaminen sukupuolittain tai luokittain (lukuun ottamatta vuoden 2010 6-luokkalaiset; n = 27 ja vuoden 2011 7-luokkalaiset; n = 27) ei vielä tuota ongelmia ulkoisen validiteetin suhteen. Sen sijaan luokka-asteen huomioiminen yhdessä sukupuolen kanssa supisti yksittäisten ryhmien kokoja siten, että niissä oli osallistujia 6-32, mitä voidaan pitää tutkielman yleistettävyyden kannalta epäsuotuisana. Tutkielman tuloksia ei voida myöskään yleistää koko Suomen 5-9-luokkalaisiin, koska kaikki oppilaat tulivat Sotkamon seudun kouluista.

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sitä voidaan tarkastella seuraavien kysymysten kautta: Ovatko käsitteet oikeita?, Onko teoria oikein valittu?, Onko mittari oikein muodostettu?, Mitä mitataan mittarilla, mitä on tarkoitus?, Mitkä tekijät mittaustilanteissa vaikuttavat luotettavuutta alentavasti? Keinoja, joilla voidaan karsia pahimmat mittarin sisäistä luotettavuutta uhkaavat tekijät pois, ovat hyvä tutkimusasetelma, oikea käsitteen muodostus ja teorian johtaminen sekä onnistunut otanta. (Metsämuuronen 2005, 57.) Sisäisestä validiteetista voidaan johtaa edelleen sellaiset alakäsitteet kuin *sisällön validius*, *käsitevalidius* ja *kriteerivalidius* (Metsämuuronen 2005, 65).

Sisällön validiteetin tarkastelussa pohditaan sitä, ovatko mittarissa tai ylipäänsä tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaiset ja oikein operationalisoidut sekä käsittelevätkö ne tarpeeksi kattavasti tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen 2005, 65). Tämän tutkielman sisällön validiutta lisää se, että molemmat tutkielman teon yhteydessä käytetyt mittarit ovat laajasti käytettyjä. Tavoiteorientaatiomittari on todettu koululiikuntatutkimuksissa reliabiliteetiltaan hyväksyttäväksi sekä kotimaisesti (Liukkonen ym. 2002; Huisman 2004) että kansainvälisesti (Moreno ym. 2008; Murcia ym. 2008). Lisäksi mittari on todettu myös konfirmatorisen

faktorianalyysin mukaan luotettavaksi (CMIN/df=6.09, TLI = .97 ja CFI = .98) (Jaakkola 2002). Myös tässä tutkielmassa käytetty odotusarvoteoriamittari on todettu reliabiliteetiltään luotettavaksi (Ylipiipari 2011; Kokkonen ym. 2013).

Käsitevaliditeetin kohteena on yksittäinen käsite ja sen operationalisointi. Käsitettä mittaavien osioiden tulee mitata muuttujien taustalla piilevää ilmiötä, mikä toteutuu kun tarkasteltavat osiot, tai tässä tapauksessa väittämät, ovat voimakkaammin yhteydessä toisiinsa kuin muiden muuttujien väittämiin. (Metsämuuronen 2005, 65–66.) . Tämän tutkielman teon yhteydessä käytetyt mittarit ovat laadittu siten, että jokaista mittareissa esiintyvää ulottuvuutta mittaa kolmesta kuuteen väittämää. Samaa ulottuvuutta mittaavien väittämien riittävä määrä takaa sen, että käsitettä mittaavat osiot mittaavat haluttua väittämien taustalla piilevää ilmiötä.

Kriiterivalidiudessa verrataan mittarilla saatua arvoa toiseen arvoon. Verrattavana oleva arvo toimii validiuden kriteerinä. Tällainen arvo voi olla esimerkiksi samalla mittarilla saatu tai toisella mittarilla samanaikaisesti mitattu pistemäärä. (Metsämuuronen 2005, 66.)

Reliabiliteetti. Reliabiliteetilla kuvataan tutkimuksen toistettavuutta. Mittaria voidaan pitää reliaabelina, jos vastaukset ovat melko yhdenmukaisia eri mittauskerroilla. Toistettavuuden mittana käytetään reliaabeliuskerrointa, joka voidaan laskea kolmella eri tavalla. Näitä tapoja ovat rinnakkaismittaus (samaan aikaan eri mittarilla), toistomittauksilla (eri aikaan samalla mittarilla) tai mittarin sisäisen yhtenäisyyden kautta (samaa aikaan samallamittarilla). (Metsämuuronen 2005, 64–66.) Tässä tutkielmassa mittareiden reliabiliteettia mitattiin tutkimuksen sisäisen yhtenäisyyden kautta Cronbachin alfakertoimilla. Metsämuuronen (2005, 69) mukaan alfakertoimia, jotka jäävät arvon 0.60 alle, ei tule hyväksyä. Tässä tutkielmassa molemmat tavoiteorientaatioteorian suuntautuneisuuksista (minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus) saivat hyväksyttävät ja korkeat alfakertoimet (alfa >.60) kumpanakin vuotena (taulukot 3. ja 4.).

TAULUKKO 3. Minäsuuntautuneisuus- keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfakertoimet vuosina 2010 ja 2011

Väittämät	2010	2011
	α , jos väittäjä	α , jos väittäjä
	poistettaisiin	poistettaisiin
	33	

1. Voitan toiset	.91	.93
2. Olen paras	.89	.92
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.90	.92
6. Näytän toisille olevani paras	.90	.93
9. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa	.92	.94
12. Olen selvästi toisia parempi	.89	.92
Alfa	.92	.94

Yhdenkään väittämän poistaminen ei olisi nostanut nostanut minäsuuntautuneisuus-summamuuttujan alfakerrointa kumpanakaan vuotena. Havaittuja alfakertoimia tukevia minäsuuntautuneisuus-ummamuuttujan alfakertoimia ovat saaneet Liukkonen & Leskinen (1998) .87, Jaakkola (2002) .93 ja Kokkonen ym. (2010) .91.

TAULUKKO 4. Tehtäväsuuntautuneisuus- keskiarvosummamuuttujan väittämien Cronbachin alfakertoimet vuosina 2010 ja 2011.

Väittämät	2010	2011
	α , jos väittäjä poistettaisiin	α , jos väittäjä poistettaisiin
3. Yritän kovasti	.86	.90
4. Huomaan todella kehittyväni	.83	.89
7. Voitan vaikeudet	.83	.88
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut	.83	.88
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan	.84	.88
12. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.83	.88

Yhdenkään väittämän poistaminen ei olisi nostanut tehtäväsuuntautuneisuus-keskiarvosummamuuttujan alfakerrointa kumpanakaan vuotena. Havaittuja alfakertoimia tukevia tehtäväsuuntautuneisuus-keskiarvosummamuuttujan alfakertoimia ovat saaneet Liukkonen & Leskinen (1998) .85, Jaakkola (2002) .89 ja Kokkonen ym. (2010) .87.

Lisäksi vuoden 2011 aineiston odotusarvoteoriamittarin kykyuskomus-summamuuttuja sai myös korkean alfakertoimen (alfa = .88) (taulukko 5.).

TAULUKKO 5. Kykyuskomukset-keskiarvosummamuuttujan väittämien Cronbachin alfakertoimet

Väittämät	α , jos väittäjä poistettaisiin
1. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla?	.80
2. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat itseäsi muihin opiskelijoihin?	.82
3. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat liikuntaa muihin oppiaineisiin?	.87
Alfa	.88

Yhdenkään väittämän poistaminen ei olisi nostanut kykyuskomukset -keskiarvosummamuuttujan alfakerrointa. Havaittuja alfakertoimia tukevia kykyuskomukset-keskiarvosummamuuttujan alfakerrointa tukevat Kokkosen ym. (2013) tutkimuksen osoittamat kertoimet: .92 (6.-luokkalaiset) ja .94 (9.-luokkalaiset). Myös Ylipiiparin (2011) vastaavan mittarin väittämien alfakertoimet tukevat tämän tutkielman kertoimia vaihdellen sekä tytöillä että pojilla lukemien .88-.91 välillä.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Oppilaiden väliset minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden ja kykyuskomusten erot luokka-aste ja sukupuoli huomioon otettuina.

Oppilaiden vuoden 2010 ja 2011 minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuksien sekä vuoden 2011 kykyuskomusten luokka-asteiden arvoissa esiintyviä eroja tarkastelin yhdensuuntaisen varianssianalyysin avulla. Molemmat sukupuolet huomioon otettuina 5-luokkalaiset ($k_a = 3.02$, $k_h = .92$) olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi 6-luokkalaisia ($k_a = 2.44$, $k_h = .91$) minäsuuntautuneempia ($p = .042$).

Taulukosta 6 ilmenee kuvailevat tiedot kaikista muuttujista molempien sukupuolten osalta sekä niissä esiintyvät sukupuolierot.

TAULUKKO 6. Tutkittavien minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvot (ka) ja – hajonnat (kh) vuosina 2010 ja 2011 sekä kykyuskomusten keskiarvot ja –hajonnat vuonna 2011 sekä niissä ilmenevät sukupuolierot

Muuttujat	Tytöt			Pojat			t-arvo	p
	n	ka	kh	n	ka	kh		
Minäsuuntautuneisuus 2010	100	2.98	.90	77	2.76	.95	1.557	.121
Tehtäväsuuntautuneisuus 2010	102	4.08	.55	78	4.02	.65	.680	.497
Minäsuuntautuneisuus 2011	102	3.36	.95	79	2.78	1.03	3.930	.000
Tehtäväsuuntautuneisuus 2011	102	4.12	.77	79	4.17	.71	-.469	.639
Kykyuskomukset 2011	101	3.42	.91	79	3.87	.84	-3.361	.001

Riippumattomien otosten t-testin mukaan vuoden 2011 tyttöjen minäsuuntautuneisuuden keskiarvo oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikien keskiarvoa korkeampi ($p = .000$). Lisäksi poikien vuoden 2011 kykyuskomusten keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi kuin tytöillä ($p = .001$). Eli tytöt olivat oman arvionsa mukaan minäsuuntautuneempia, mutta pojat uskoivat tyttöjä enemmän kykyihinsä.

Luokka-asteittain tarkasteltuna riippumattoman t-testin tulokset osoittivat, että vuoden 2010 aineistossa 8-luokkalaisten tyttöjen minäsuuntautuneisuus ($ka = 3.14$, $kh = .77$) oli tilastollisesti merkitsevästi 8-luokkalaisten poikien minäsuuntautuneisuutta ($ka = 2.48$, $kh = .90$) korkeampi ($t(50) = 2.853$, $p = .006$). Myös vuoden 2011 aineistosta löytyi muutamia merkitseviä tuloksia sukupuolten välillä luokka-asteittain. Riippumattoman t-testin tulokset osoittivat että, 9-luokkalaisten tyttöjen minäsuuntautuneisuus ($ka = 3.59$, $kh = .99$) oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi 9-luokkalaisten poikien minäsuuntautuneisuutta ($ka = 2.52$, $kh = .93$) korkeampi ($t(51) = 4.001$, $p = .000$). Lisäksi kykyuskomuksissa löytyi eroja. 8-luokkalaisten poikien kykyuskomukset ($ka = 3.87$, $kh = .92$) olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi tyttöjen kykyuskomuksia ($ka = 3.23$, $kh = .87$) korkeampia ($t(39) = -2.288$, $p = .028$). Myös 9-luokkalaisten poikien kykyuskomukset ($ka = 4.07$, $kh = .82$) olivat tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen kykyuskomuksia ($ka = 3.26$, $kh = 1.11$) korkeampia ($t(51) = -2.973$, $p = .004$).

Lisäksi eri luokka-asteiden eroja tarkasteltiin myös sukupuolittain kaikkien muuttujien osalta yhdensuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tulosten mukaan poikien aineistossa ei löytynyt kumpanakaan tutkimusvuotena merkitseviä luokka-asteiden välisiä eroja minäsuuntautuneisuudessa eikä tehtäväsuuntautuneisuudessa. Sen sijaan tyttöjen aineistossa löytyi vuonna 2010 tilastollisesti melkein merkitseviä luokka-asteiden välisiä eroja sekä tehtävä- ($p = .024$) että minäsuuntautuneisuudessa ($p = .036$). Sekä 5- ($ka = 3.15$, $kh = .91$) että 8-luokkalaiset tytöt ($ka = 3.14$, $kh = .77$) olivat 6-luokkalaisia tyttöjä ($ka = 3.14$, $kh = .77$) minäsuuntautuneempia ($p = .042$, $p = .045$). Sen sijaan 6-luokkalaiset tytöt ($ka = 4.39$, $kh = .41$) olivat tehtäväsuuntautuneempia kuin 7-luokkalaiset ($ka = 3.90$, $kh = .59$) ja 8-luokkalaiset ($ka = 4.00$, $kh = .44$) tytöt ($p = .026$, $p = .046$). Kykyuskomusten osalta ei löytynyt luokka-asteiden välisiä eroja kummallakaan sukupuolella.

6.2 Oppilaiden vuosien 2010 ja 2011 minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten väliset yhteydet

Oppilaiden vuosien 2010 ja 2011 minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten väliset yhteydet ovat esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Oppilaiden minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä kykyuskomusten väliset yhteydet tutkimusvuosina

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.
1. Minäsuuntautuneisuus 2011	-	-.28***	.37***	-.061	-.34***
2. Tehtäväsuuntautuneisuus 2011		-	-.19*	.40***	.46***
3. Minäsuuntautuneisuus 2010			-	-.60***	-.34***
4. Tehtäväsuuntautuneisuus 2010				-	.32***
5. Kykyuskomukset 2011					-

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

Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot osoittivat, että oppilaiden vuoden 2011 minäsuuntautuneisuus oli positiivisessa yhteydessä vuoden 2010 minäsuuntautuneisuuden ja negatiivisesti vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa. Vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuus oli negatiivisesti yhteydessä vuoden 2010 minäsuuntautuneisuuteen sekä positiivisesti yhteydessä vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuteen sekä vuoden 2011 kykyuskomuksiin. Vuoden 2010 minäsuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten kanssa. Vuoden 2011 kykyuskomukset olivat positiivisessa yhteydessä vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuteen.

Tyttöjen ja poikien vuosien 2010 ja 2011 minä- ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten väliset yhteydet ovat esitetty sukupuolittain taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Vuosien 2010 ja 2011 minäsuuntautuneisuuden ja tehtäväsuuntautuneisuuden sekä vuoden 2011 kykyuskomusten väliset yhteydet tytöillä (diagonaalin yläpuolella) ja pojilla (diagonaalin alapuolella)

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.
1. Minäsuuntautuneisuus 2011	-	-.22*	.24*	.01	-.20*
2. Tehtäväsuuntautuneisuus 2011	-.37**	-	-.14	.39***	.47***
3. Minäsuuntautuneisuus 2010	.50***	-.25**	-	-.57***	-.29**
4. Tehtäväsuuntautuneisuus 2010	-.18	.43***	-.65***	-	.34**
5. Kykyuskomukset 2011	-.42***	.47***	-.39**	.37**	-

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

Pearsonin tulomomenttikorrelaatio-testi osoitti, että tyttöjen vuoden 2011 minäsuuntautuneisuus oli positiivisesti yhteydessä vuoden 2010 minäsuuntautuneisuuteen sekä negatiivisessa yhteydessä vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuuteen että kykyuskomuksiin. Vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuuden negatiivinen yhteys vuoden 2011 minäsuuntautuneisuuteen oli tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuus oli positiivisessa yhteydessä sekä vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuteen että vuoden 2011 kykyuskomuksiin. Vuoden 2010 minäsuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti sekä vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuden että vuoden 2011 kykyuskomusten kanssa. Vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuus oli positiivisessa yhteydessä vuoden 2011 kykyuskomusten kanssa.

Poikien vuoden 2011 minäsuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti sekä vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuuden että kykyuskomusten kanssa. Sen sijaan yhteys vuoden 2010 minäsuuntautuneisuuteen oli positiivinen. Vuoden 2011 tehtäväsuuntautuneisuus oli negatiivisesti yhteydessä vuoden 2010 minäsuuntautuneisuuteen kanssa ja positiivisesti yhteydessä sekä vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuteen että vuoden 2011 kykyuskomuksiin. Vuoden 2010 minäsuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuuden ja vuoden 2011 kykyuskomusten kanssa. Vuoden 2010 tehtäväsuuntautuneisuus oli positiivisessa yhteydessä vuoden 2011 kykyuskomuksiin.

6.3 Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuudessa tapahtuneet muutokset vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana tytöillä ja pojilla sekä mahdolliset erot sukupuolten välillä

Taulukosta 9 ilmenee minäsuuntautuneisuuden arvoissa tapahtuva muutos vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana tytöillä ja pojilla.

TAULUKKO 9. Minäsuuntautuneisuuden muutos vuosina 2010–2011

Sukupuoli	2010			2011			t	p
	n	ka	kh	n	ka	kh		
Tytöt	100	2.98	.90	100	3.37	.96	-3.387	.001
Pojat	76	2.78	.94	76	2.74	1.01	.348	.729

Riippuvien otosten t-testi osoitti, että tyttöjen minäsuuntautuneisuus vahvistui tilastollisesti merkitsevästi vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana. Sen sijaan poikien minäsuuntautuneisuudessa ei tapahtunut muutosta.

Tuloksia täydentänyt toistettujen mittausten MANOVA-testi osoitti, että minäsuuntautuneisuuden muutos oli tilastollisesti merkitsevästi erilaista tyttöjen ja poikien välillä, $F(6.794)$, $p = .01$. Lisäksi tyttöjen ja poikien välinen tasoero minäsuuntautuneisuuden muutoksessa oli erittäin merkitsevää ($p = .001$) siten, että tyttöjen minäsuuntautuneisuus voimistui huomattavasti, mutta poikien minäsuuntautuneisuudessa ei tapahtunut juurikaan muutosta.

Taulukosta 10 ilmenee tehtäväsuuntautuneisuuden arvoissa tapahtuva muutos vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana tytöillä ja pojilla.

TAULUKKO 10. Tehtäväsuuntautuneisuuden muutos vuosina 2010–2011

Sukupuoli	2010			2011			t	p
	n	ka	kh	n	ka	kh		

Tytöt	102	4.08	.55	102	4.12	.77	-.510	.611
Pojat	77	4.00	.65	77	4.18	.70	-2.115	.038

Riippuvien otosten t-testi osoitti, että poikien tehtäväsuuntautuneisuus vahvistui tilastollisesti merkitsevästi vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana. Myös tyttöjen tehtäväsuuntautuneisuus vahvistui, mutta ei merkitsevästi.

Tuloksia täydentäneen toistettujen mittausten MANOVA-testin mukaan, tehtäväsuuntautuneisuuden muutos ei ollut erilaista sukupuolten välillä. Myöskään tyttöjen ja poikien välinen tasoero tehtäväsuuntautuneisuuden muutoksessa ei ollut merkitsevä.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessani tarkoituksena oli analysoida 5-9-luokkalaisten nuorten itsearvioitua motivaatiota liikuntatunneilla ja erityisesti sitä, miten tytöt ja pojat eroavat toisistaan tehtäväsuuntautuneisuutensa, minäsuuntautuneisuutensa ja kykyuskomustensa suhteen. Eroavaisuuksia näiden muuttujien arvoissa tarkasteltiin myös eri luokka-asteiden välillä yleisesti kaikki oppilaat huomioiden, sukupuolten välisiä eroja vertaillen sekä molempien sukupuolten kohdalla erikseen. Tutkimukseni tarkoituksena oli myös selvittää, miten vuoden 2010 ja 2011 tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus sekä vuoden 2011 kykyuskomukset kytkeytyvät toisiinsa, muuttuivatko tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus vuosien 2010 ja 2011 välillä tytöillä ja pojilla ja oliko sukupuoli yhteydessä mahdollisiin muutoksiin.

7.1 Päätulosten yhteenveto

Ensimmäinen hypoteesi motivaation osalta oli, että sukupuolten välillä ei ilmene eroa tehtäväsuuntautuneisuudessa. Tutkimuksen tulokset tukevat asetettua hypoteesia, sillä kumpanakaan vuotena tehtäväsuuntautuneisuudessa ei ilmennyt merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Näin ollen tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimustulosten kanssa (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Murcia ym. 2008). Myönteisenä havaintona molempien vuosien osalta nousi esille, että sekä tyttöjen että poikien tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvot olivat hyvin korkeita (> 4.0). Tätä voidaan pitää hyvin suotuisana asiana oppilaiden motivaation kannalta, sillä tehtäväsuuntautuneisuuden on muun muassa todettu olevan myönteisessä yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja kielteisesti sekä ulkoiseen että amotivaatioon (Standage & Treasure 2002; Standage ym. 2005). Lisäksi tarpeeksi vahva tehtäväsuuntautuneisuus suojaa tutkimusten mukaan voimakkaan minäsuuntautuneisuuden aiheuttamia kielteisiä vaikutuksia, kuten esimerkiksi luovuttamista, kun pätevyys koetaan heikoksi (Hodge & Petlichkoff 2000; Wang 2001; Standage & Treasure 2002).

Myöskään luokka-aste huomioituna tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu eroa tehtäväsuuntautuneisuudessa. Tosin otoskoot kapenivat todella pieniksi luokka-astejaon myötä, jolloin esimerkiksi kyselyyn vastanneita 6-luokkalaisten poikia oli vuonna 2011 vain 5. Näin pienen joukon osalta yhdenkin oppilaan mukaantulo tai poisjäänti olisi voinut heilauttaa merkittävästi keskiarvoa suuntaan tai toiseen, mikä olisi puolestaan voinut vaikuttaa olennaisesti sukupuolten väliseen eroon. Lisäksi tilastollisen menetelmän oletus ryhmäkoosta, vähintään 30 havaintoyksikköä, ei toteudu. Näin ollen varsinkin 6-luokkalaisten poikien osalta tulosta voidaan pitää epäluotettavana.

Tutkimuksen mukaan tytöt olivat poikia minäsuuntautuneempia kauttaaltaan molempina vuosina sekä kaikilla luokka-asteilla. Kaikki tulokset eivät tosin olleet tilastollisesti merkitseviä. Huomiota herättävää oli kuitenkin se, että esimerkiksi vuonna 2011 tytöt olivat kaikki luokka-asteet huomioituna tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia minäsuuntautuneempia. Lisäksi vuonna 2010 8-luokkalaisten tytöt olivat merkitsevästi minäsuuntautuneempia ja vuonna 2010 erittäin merkitsevästi minäsuuntautuneempia kuin ikäisensä pojat. Tutkimuksesta saadut tulokset ovat täysin päinvastaisia sekä oletetun hypoteesin että aikaisempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan pojat ovat tyttöjä minäsuuntautuneempia (Digelidis & Papaioannou 1999; Flores ym. 2008; Warburton & Spray 2008; Kokkonen ym. 2010). Vain oppilaiden yleistä tavoitesuuntautuneisuutta mitattaessa on saatu tämän tutkimuksen suuntaista näyttöä minäsuuntautuneisuuden osalta (Ingles ym. 2011).

Tämän tutkimuksen poikkeuksellinen tulos voi johtua monestakin syystä. Ensinnäkin täytyy kiinnittää huomiota, että vuoden 2010 8-luokkalaisten ja vuoden 2011 9-luokkalaisten kohdalla on kyse täysin samoista oppilaista. Esimerkiksi voi olla, että kyseisen ikäluokan tytöt ovat lähtökohtaisesti todella minäsuuntautuneita. Kuitenkin näiden tyttöjen kohdalla minäsuuntautuneisuuden arvot kohoavat huomattavasti mittauskertojen välillä, mikä viittaisi mahdollisiin ympäristön vaikutuksiin. Voi olla, että tyttöjen voimakas minäsuuntautuneisuus lietsoo entisestään minäsuuntautuneisuutta liikuntaryhmässä, jolloin normatiivinen vertailu lisääntyy. Myös opettajan toiminnassa voi olla minäsuuntautuneisuutta vahvistavia piirteitä, sillä tyttöjen minäsuuntautuneisuus on suhteellisen korkeaa molempina vuosina ja kaikilla luokkatasoilla. Tämän tutkimuksen yhteydessä ei tutkittu liikuntatunnin motivaatioilmastoa eikä opettajan toimintaa, joiden kautta olisi voinut saada hedelmällistä tietoa yleisestä

ilmapiiristä. Liikuntatunnin minäsuuntautuneeksi koettu motivaatioilmasto on tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaiden henkilökohtaisiin minäsuuntautuneisuuden arvoihin (Papaiannou ym. 2007; Flores ym. 2008; Barkoukis ym. 2010; Kokkonen ym. 2010; Wang ym. 2010). Joka tapauksessa molempien sukupuolien ja ikäluokkien kohdalla tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvot ovat minäsuuntautuneisuuden arvoja korkeampia, joten minäsuuntautuneisuuden vaikutuksista ei välttämättä tarvitse huolestua. Sitä paitsi on jopa saatu näyttöä siitä, että korkea tehtäväsuuntautuneisuus yhdessä korkean minäsuuntautuneisuuden kanssa voi olla suotuisin motivationaalinen kombinaatio aktiivisen liikunnan harrastamisen kannalta (Gimeno & García-Mas 2010).

Asetettua hypoteesia myötäillen pojat saivat tyttöjä korkeampia kykyuskomusten arvoja luokkatasosta riippumatta, mikä tukee aikaisempia tutkimustuloksia (Eccles ym. 1993; Wigfield ym. 1997; Freedman-Doan ym. 2000; Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Ylipiipari 2011; Kokkonen ym. 2013). Tutkimusten mukaan pojat antavat tyttöjä korkeampia arvoja myös koetun fyysisen pätevyyden arvioinneissa (Mullan ym. 1997; Crocker ym. 2000; Raudsepp ym. 2004; Ruan ym. 2009). Yleisesti ottaen tytöt ja pojat eroavat siis selkeästi suhtautumisessaan omaan fyysiseen pätevyyteen ja kyvykkyyteen. Erot eivät välttämättä johdu siitä, että tytöt todella olisivat poikia huonompia liikunnan ja urheilun eri osa-alueilla. Todennäköisempää on, että tytöt ovat poikia varovaisempia arvottamaan osaamistaan ja pätevyyttään korkealle ja pojat saattavat päinvastoin arvioida itseään yläkanttiin. Tämänkaltaiset käyttäytymiserot selittyvät pitkälti sosiaalisen kasvatusympäristön vaikutuksista. Omien havaintojeni mukaan, poikia keuhataan ja kannustetaan herkemmin etenkin liikunnan ja urheilun parissa, kun taas tyttöjä kasvatetaan usein olemaan nöyriä ja tahdillisia, eikä heitä välttämättä niinkään kannusteta liikunnan pariin. Lisäksi odotusarvoteorian mukaan lapselle merkittävien aikuisten uskomukset lapsesta heijastuvat hänen käsityksiin itsestään, jolloin kyseisten tärkeiden ihmisten uskomukset voivat ennustaa lapsen omia käsityksiä kyvykkyydestään jopa todellista taitotasoa enemmän (Wigfield ym. 2004, 165–198; Aunola 2005, 115–117). Johtopäätöksenä voisi vetää, että esimerkiksi liikunnanopetuksen yhteydessä tyttöjä ei voi ainakaan kehua liikaa. Tyttöjen käsityksiä itsestään voisi saada kohotettua myönteisen palautteen ja kannustamisen kautta.

Neljännän hypoteesin mukaan kykyuskomusten arvoissa ei ilmene eroja sukupuolten välillä, kun huomioidaan luokka-aste. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni kuitenkin vaihtelua, sillä 6- ja

7-luokkalaisten kohdalla sukupuolten välillä ei esiintynyt eroja, mutta 8- ja 9-luokkalaisten osalta esiintyi. 8- ja 9-luokkalaisten eroja voisi selittää tyttöjen korkeat minäsuuntautuneisuuden arvot, sillä minäsuuntautuneisuuden on havaittu olevan kielteisessä yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997).

Eri luokka-asteen oppilaiden välillä ei löytynyt eroja kykyuskomuksissa liikuntakontekstissa. Tämä tulos on päinvastainen aiemman näytön kanssa, sillä tutkimusten mukaan vanhemmat oppilaat antavat nuorempia oppilaita matalimpia kykyuskomusten arvoja (Fredricks & Eccles 2002; Jacobs ym. 2002; Wigfield & Eccles 2002; Ylipiipari 2011). Poikkeuksellista tulosta voisi selittää se, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat kykyuskomusten kehittymisen näkövinkkelistä jo suhteellisen vanhoja. Esimerkiksi Wigfieldin ym. (1997) mukaan 1-6-luokkalaisten oppilaiden kykyuskomusten arvot muuttuivat vakaammiksi iän myötä.

Ensimmäisen hypoteesin mukaan tehtäväsuuntautuneisuus on myönteisesti yhteydessä kykyuskomuksiin (Vlachopoulos & Biddle 1997; Cury ym. 1997). Tutkimuksen tulokset myötäilevät täysin aikaisempia tutkimustuloksia, sillä oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus oli merkitsevästi myönteisessä yhteydessä vuoden 2011 kykyuskomuksiin molempina vuosina sekä yleisesti että erikseen tyttöjen ja poikien kohdalla. Näin ollen tulokset antavat selvää osviittaa siitä, että oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuutta kannattaa vaalia liikunnanopetuksen yhteydessä. Tehtäväsuuntautuneisuus yhdistetään sinnikkääseen harjoitteluun, jossa päämääränä on kehittyä omissa taidoissa (Nicholls 1989). Näin ollen onkin luonnollista, että tehtäväsuuntautuneisuuden arvot korreloivat tämän tutkimuksen yhteydessä myönteisesti kykyuskomusten kanssa, sillä taitojen harjoittelu johtaa yleensä taidon karttumiseen ja sitä kautta kykyuskomusten voimistumiseen. Toisaalta korkeaksi koetut kykyuskomukset voivat myös kannustaa harjoittelemaan enemmän eli kohti tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä.

Minäsuuntautuneisuuden on sen sijaan havaittu olevan kielteisessä yhteydessä kykyuskomuksiin (Cury ym. 1997). Myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat vahvasti aikaisempaa näyttöä. Tulosten mukaan minäsuuntautuneisuus oli merkitsevästi kielteisessä yhteydessä vuoden 2011 kykyuskomuksiin molempina vuosina sekä yleisesti että erikseen tyttöjen ja poikien kohdalla. Tämä tulos puolestaan viittaisi siihen, että liikunnanopetuksessa pitäisi välttää normatiivista vertailua tukevan motivaatioilmaston luomista ja erityisesti tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten kohdalla. Poikien minäsuuntautuneisuuden arvot olivat huomattavasti tyttöjen arvoja voimakkaammin kielteisessä yhteydessä kykyuskomuksiin.

Näyttäisi siltä, että erityisesti poikien kohdalla keskinäisellä kilpailemisella on kykyuskomusten muodostumisen kannalta epäsuotuisia vaikutuksia. Toisaalta poikien minäsuuntautuneisuuden arvot olivat tässä tutkimuksessa suhteellisen matalia, jolloin kielteinen side kykyuskomuksiin ei päässyt vaikuttamaan liiaksi, mitä voidaan pitää hyvänä asiana liikuntamotivaation osalta.

Oppilaiden tavoitesuuntautuneisuuksien keskinäisestä riippuvuudesta saatiin vaihtelevaa näyttöä ja suurin osa tuloksista ei tukenut oletettua hypoteesia. Roberts (2012) mukaan tavoitesuuntautuneisuuksien tärkeimpänä ominaisuutena pidetään niiden itsenäistä luonnetta. Tällöin tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden voimakkuudet eivät ole riippuvaisia toisistaan. Vastoin oletettua hypoteesia molemmat suuntaukset korreloivat merkittävästi keskenään molempina vuosina sekä yleisesti että sukupuolten kohdalla erikseen. Vain eri vuosien suuntautuneisuuksien väliset yhteydet jäivät pääosiltaan merkitsemättömiksi. Poikkeavaa tulosta on vaikea yrittää selittää. Erikoista on myös esimerkiksi se, että tyttöjen kohdalla vuoden 2010 suuntautuneisuudet korreloivat merkittävästi kielteisesti ja vuonna 2011 puolestaan merkittävästi myönteisesti keskenään. Tämänkaltaiset tulokset voivat kertoa siitä, että yhteyksiä olisi pitänyt ehkä tarkastella yksilötasolla eikä niinkään sukupuolitasolla.

Aikaisemmat tutkimustulokset ovat antaneet vahvaa osviittaa siitä, että lasten ja nuorten tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuksien arvot laskevat iän myötä (Flores ym. 2008; Theodosiou ym. 2008; Warburton & Spray 2008; Barkoukis ym. 2010). Tämän tutkimuksen yhteydessä oppilaiden suuntautuneisuuksien arvot nousivat mittausten välisenä aikana poikien minäsuuntautuneisuutta (laski, mutta ei merkittävästi) lukuun ottamatta. Yleisellä tasolla minäsuuntautuneisuuden voimistuminen oli yhdensuuntainen Xiangin ym. (2001) tulosten kanssa, joiden mukaan oppilaat olivat sitä minäsuuntautuneempia mitä korkeammalla luokalla he olivat. Tyttöjen kohdalla minäsuuntautuneisuuden voimistuminen oli vahvinta verrattuna poikiin ja yleiseen tasoon.

Minäsuuntautuneisuuden voimistumista selittänee osaltaan oppilaiden pätevyyden ymmärtämisessä tapahtuva kehitys iän myötä. Oivaltaminen, että taitojen harjoittaminen on rajallista ja että henkilökohtaiset lahjat, joita joko on tai ei ole, vaikuttavat myös lopputulokseen, ohjaavat lapsia ja nuoria sisäistämään herkemmin minäsuuntautuneen ajattelutavan ylemmille luokkatasoille siirryttäessä. Minäsuuntautuneisuuden arvojen voimistumista selittänee myös yläkouluympäristölle ilmeinen normatiivisen vertailun

lisääntyminen. (Nicholls 1989.) Mielestäni on kuitenkin mielenkiintoista, että tulokset menivät niin päin, että poikien tehtäväsuuntautuneisuus ja tyttöjen minäsuuntautuneisuus voimistuivat, sillä esimerkiksi poikien on havaittu yleensä olevan tyttöjä minäsuuntautuneempia (Flores ym. 2008; Kokkonen ym. 2008). Joko kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen ja poikien liikunnanopettajien työtavoissa on selkeitä eroja, tai sitten oppilasaines on esimerkiksi tyttöjen kohdalla normaalista poikkeavaa tavoitesuuntautuneisuuden viitekehystä tarkasteltaessa.

7.2 Tutkielman menetelmällinen ja eettinen arviointi

Tämä pro gradu – tutkielma on osa Liikkumisesta kansalaistaito-hanketta, joka toteutettiin vuosien 2010 ja 2011 välisenä aikana (Sotkamo Physical Activity as Civil Skill Program 2010-2014). Tutkielman kohdejoukkona olivat kaikki Sotkamon peruskoulut, joista 11 oli alakouluja ja yksi yläkoulu. Tutkielman tarkoituksena oli kerätä tietoja samoilta oppilailta vuoden välein, niin että vuoden 2010 tutkimuksen kohdejoukko koostui 5-8-luokkalaisista oppilaista ja vuoden 2011 6-9-luokkalaisista. Tutkielmassani kohdejoukoksi muodostui lopulta ne oppilaat, jotka ottivat tutkimukseen tunnistettavasti osaa molempina vuosina. Tutkimusjoukkoon valikoitui kuitenkin myös muutama oppilas, jotka eivät olleet vastanneet syystä tai toisesta molempina vuosina tehtäväsuuntautuneisuutta mittaavan mittarin kysymyksiin. Lopullinen tutkimusjoukko kaventui 182 oppilaaseen, joista tyttöjä oli 102 ja poikia 80.

Tutkielman ulkoisen validiteetin tähden on harmittavaa, että lopullinen otoskoko jäi melko pieneksi suhteessa siihen, kuinka paljon kyselyyn osallistuneita oli molempina vuosina. Yleisesti ottaen 182 oppilasta on tarpeeksi suuri määrä määrällisen tutkimuksen tekemiseen, mutta vuoden ja luokka-asteen huomioiminen yhdessä sukupuolen kanssa karsi joukkoa huomattavasti, jolloin esimerkiksi yksi ryhmä koostui vain kuudesta oppilaasta. Näin pienen ryhmän osalta tuloksia ei voida pitää edes tilastollisen analyysin kannalta luotettavina puhumattakaan tulosten yleispätevyydestä. Otoskoko olisi saanut ehkäpä kasvatettua, jos hanketoimijat olisivat olleet valvomassa kyselyyn vastaamista ja motivoimassa oppilaita. Erityisesti nimen ja sukupuolen kirjaamista olisi voinut painottaa enemmän. Kyselyt olivat

myös todella laajoja ja koostuivat monesta eri mittarista, mikä varmasti heijastui oppilaiden vastaamismotivaatioon. Lisäksi tähän tutkielmaan poimitut mittarit olivat kyselyiden loppupäässä. Pienempien oppilaiden kohdalla kärsivällisyyttä vastaamiseen ei vain varmasti ollut enempää. Tämän osa-tutkimuksen osallistujamäärään kannalta olisikin ollut otollisempaa, että kyselyissä olisi ollut vain tavoitesuuntautuneisuutta ja kykyuskomuksia mittaavat mittarit. Ulkoisen pätevyyden osalta tutkimuksen tuloksia ei voida myöskään yleistää koko Suomen 5-9-luokkalaisiin, koska kaikki oppilaat tulivat Sotkamon seudun kouluista.

Sisällön validiteetin suhteen tutkimuksessa ei ilmennyt ongelmia. Metsämuurosen (2005, 69) mukaan alfakertoimia, jotka jäävät arvon 0.60 alle, ei tule hyväksyä. Tässä tutkielmassa molemmat tavoiteorientaatioteorian suuntautuneisuuksista (minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus) saivat hyväksyttävät ja korkeat alfakertoimet (alfa >.60) Myös vuoden 2011 aineiston odotusarveteorian kykyuskomus-summamuuttuja sai riittävän korkean alfakertoimen. Lisäksi tämän tutkimuksen sisällön validiutta tukee se, että molemmat tutkimuksen teon yhteydessä käytetyt mittarit ovat laajasti käytettyjä liikuntakasvatuksen viitekehysessä (Liukkonen ym. 2002; Huisman 2004; Ylipiipari 2011; Kokkonen ym. 2013).

Tutkimuksen tulokset olivat osaltaan samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, mutta kaikki oletetut hypoteesit eivät kuitenkaan toteutuneet. Poikkeukselliset tulokset olivat mielenkiintoisia ja hämmentäviä, mutta ne horjuttivat osaltaan tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Erityisesti tyttöjen korostunut minäsuuntautuneisuus verrattuna poikiin nousi esille tuloksista päinvastaisena ilmiönä suhteessa aikaisempaan näyttöön. Myös tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden keskinäiset voimakkaat riippuvuudet olivat vastoin teorian oletuksia. Herääkin kysymys, että oliko yhteyksien tarkasteluun käytetty Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin paras mahdollinen tapa tutkia muuttujien välisiä riippuvuuksia? Kirjallisuuskatsauksen teossa ongelmia tuotti kykyuskomusten ja tavoitesuuntautuneisuuksien keskinäisten suhteiden tarkastelu. Tutkimuksia läpikäydessä paljastui, että kyseisten muuttujien välisiä yhteyksiä ei ole toistaiseksi juurikaan tutkittu. Sen sijaan paljon on saatavilla näyttöä esimerkiksi tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden vaikutuksista koettuun fyysiseen pätevyyteen (Viira & Raudsepp 2000; Wang 2001; Wang ym. 2002; Moreno ym. 2008). Näin ollen tämän teoriaosuuden kirjoittamisessa täytyi soveltaa tietoa huomattavan paljon.

Tutkielman eettisyyttä tuki tutkimusluvan pyytäminen vanhemmilta. Lisäksi eettisyyttä vaalittiin oppilaiden anonymiteettisuojeilla. Vastauslomakkeessa kysyttiin esimerkiksi nimeä ja liikunnannumeroa, mutta tuloksia julkistaessa huolehdittiin siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastunut. Lisäksi oppilaita ohjeistettiin ennen vastaamista hankkeen tarkoituksista ja päämääristä, jolloin he olivat tietoisia mihin he ovat ottamassa osaa.

7.3 Tulosten sovellusmahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tulokset osoittivat, että tehtäväsuuntautuneisuus korreloi positiivisesti kykyuskomusten kanssa sekä tytöillä että pojilla. Sekä tehtäväsuuntautuneisuuden että vahvaksi koetun fyysisen pätevyyden on havaittu olevan positiivisessa yhteydessä suotuisiin motivaatiotekijöihin kuten esimerkiksi sisäiseen motivaatioon (Crocker ym. 2000; Standage ym. 2005; Papaioannou ym. 2006). Liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tavoittelemisen arvoisena voidaankin pitää oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden tukemista sekä myönteisten kykyuskomusten ja vahvaksi koetun fyysisen pätevyyden muodostumista. Käytännössä tehtäväsuuntautuneisuuden muodostumista tukevat yrittämisen ja omien taitojen harjoittamisen korostaminen sekä oppilaiden normatiivisen vertailun välttäminen (Roberts 2001). Koettua fyysistä pätevyyttä ja kykyuskomuksia voidaan vahvistaa esimerkiksi eriyttämisen kautta niin, että mahdollisimman moni saisi onnistumisenkokemuksia tunnilla omilla taidoilla kehittymisestä. Lisäksi mielestäni kannustamisen sekä positiivisen että korjaavan palautteen antamisen kautta, voidaan tukea oppilaiden harjoittelumotivaatiota, taidoilla kehittymistä sekä itsetunnon vahvistumista, mitkä tukevat varmasti myös uskomuksia omasta kyvykkyydestä.

Oppilaiden motivaatiota on syytä tutkia jatkossakin. Tavoitesuuntautuneisuus on jo hyvin tutkittu aihe, mutta esimerkiksi kykyuskomusten liittäminen osaksi tutkimusta on vielä lapsen kengissä. Olisi ollut mielenkiintoista tutkia minkälaisia kykyuskomusten arvoja oppilaat olisivat antaneet itselleen vuonna 2010 verrattuna vuoteen 2011 ja mitä muutosta niissä olisi tapahtunut. Jatkossa tätä tutkimusta voisi kehittää lisäksi siihen suuntaan, että lisätään tutkimusasetelmaan jokin konkreettinen toimenpide, jonka mahdollisia seurauksia muuttujiin voisi tutkia toisella mittauskerralla. Kyseinen toimenpide voisi olla esimerkiksi liikunnanopettajien työskentelytapojen muokkaaminen niin, että tuntien motivaatioilmasto muodostuisi tehtäväsuuntautuneisuutta tukevaksi ja seurata mitä vaikutuksia sillä olisi

oppilaiden motivaatioon ja kykyuskomuksiin. Mittauskertojen väliä kannattaisi myös pidentää, jolloin saataisiin luotettavampi käsitys motivaation kehittymisestä. Tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä lisäisi selkeästi myös tutkimusjoukon koon kasvattaminen ja kyselyn laajentaminen myös muille paikkakunnille.

LÄHTEET

- Allen, J. B. & Howe, B. L. 1998. Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 20, 280-299.
- American College of Sports Medicine. 1998. Position stand: exercise and physical activity for older adults. *Medical Science of Sports and Exercise* 30, 992-1008.
- Amorose, A. J. & Anderson-Butcher, D. 2007. Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise* 8 (5), 654-670.
- Anderssen, N. & Wold, B. 1992. Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 63 (4), 341-348.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela- Aro, K. & Nurmi, J-E (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Atkinson, J. W. 1964. An introduction to motivation. New York, NY: Van Nostrand Reinhold Company.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. 2010. Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise* 11, 83-90.
- Biddle, S. J. H., Wang, J. C. K., Kavussanu, M. & Spray, C. 2003. Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science* 3 (5), 1-20.
- Black, J. S. & Weiss, M. R. 1992. The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers 14, 309-325.
- Brustad, R. J. 1993. Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science* 5, 210-223.
- Cairney, J., Kwan, M. YW., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faight, B. E. 2012. Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9 (26), 1-8.

- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. & Kowalski, K. C. 2000. Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sport Sciences* 18, 383-394.
- Cunningham, G. & Xiang, P. 2008. Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariant across sex? *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 192-204.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. & Famose, J. P. 1997. Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology* 67, 293-309.
- Daigle, K. G. 2003. Gender differences in participation of physical activities: a comprehensive model approach. A Dissertation. Louisiana State University.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. Teoksessa Deci, E. L. & Ryan, R. M. (toim.) *Handbook of self-determination research*. New York: The University of Rochester Press, 3-33.
- Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C. & Horn, T. S. 1993 Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: an expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science* 5, 151-167.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. 1999. Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 9, 375-380.
- Duda, J. L. 2001. Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129-182.
- Duda, J. L. & Hall, H. 2001. Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. Teoksessa Hausenblas, H. A., Janelle, C. M. & Singer, R. N. (toim.) *Handbook of sport psychology*. New York: Wiley., 417-443.

- Dunn, A. L., Trivedi, M. H. & O'Neal, H. A. 2001. Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine and Science of Sports and Exercise* 33, 587-597.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. 1988. A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256–273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa Spence, J. T. (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Fransisco, CA: W.H. Freeman, 75-146.
- Eccles, J. S. & Fredricks, J. A. 2002. Children`s competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Development Psychology* 38 (4), 519-533.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. B. 1993. Age and gender differences in children`s self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64 (3), 830-847.
- Flores, J., Salguero, A. & Marquez, S. 2008. Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education* 24, 1441-1449.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. 2005. Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. 2005. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 27, 3-31.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbreton, A. & Harold, R. D. 2000. What am I best at? Grade and gender differences in children`s beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (4), 379-402.
- Gallucci, N. T. 2008. *Sport psychology: performance inhibition, individuals, and teams*. New York: Psychology press.
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignières, D., & Ninot, G. 2004. A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (26), 572–596.
- Gimeno, F. & Garcia-Mas, A. 2010. Motivation in the teaching of physical education according to the achievement goal theory: methodological considerations. *Quality & Quantity* 44 (3), 583-593.

- Goudas, M. & Biddle, S. 1994. Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education* 9 (3), 241-250.
- Hagger, M., Chatzisarantis, NLD., Hein, V., Soòs, I., Karsai, I., Lintunen, T. & Leemans, S. 2009. Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health* 24, 689-711.
- Hall, H. K. & Kerr, A. W. 2001. Goal setting in sport and physical activity: Tracing empirical developments and establishing conceptual direction. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 183–234.
- Hanrahan, S. J. & Cerin, E. 2009. Gender, level of participation, and type of sport: differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport* 12, 508-512.
- Harter, S. 1998. The development of self-perceptions. Teoksessa Damon, W. & Eisenberg, N. (toim.) *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. NY: Wiley, 553-617.
- Harwood, C., Spray, C. M. & Keegan, R. 2008. Achievement goal theories in sport. Teoksessa Thorn, T. S. (toim.) *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 157-186.
- Hodge, K. & Petlichkoff, L. 2000. Goal profile in sport motivation: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (22), 256-272.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Ingles, C. J., Marzo, J. C., Castejon, J. L., Nuñez, J. C., Valle, A., Garcia-Fernandez & Delgado, B. 2011. Factorial invariance and latent mean differences of scores on the achievement goal tendencies questionnaire across gender and age in a sample of Spanish students. *Learning and Individual Differences* 21, 138-143.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. *LIKES –Research Reports on Sport and Health* no. 131. University of Jyväskylä, Finland.

- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Kokkonen, J. 2002. Muutokset 9-luokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatiossa liikunnanopettajien täydennyskoulutusohjelman aikana. *Liikunta ja Tiede* 1, 21-26.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competences across grades one through twelve. *Child Development* 73 (2), 509-527.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus* 15 (1), 8-25.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. The role of gender, enjoyment, perceived physical activity competence, and fundamental movement skills as correlates of the physical activity engagement of Finnish physical education students. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 69-87.
- Kim, B. J. & Gill, D. L. 1997. A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 142-155.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 133-152.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Ylipiipari, S. 2013. Koululiikuntaan liittyvät suoriutumiskokemukset ja arvostukset liikunnan arvosanan selittäjinä. *Kasvatus* 44 (5), 522-532.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. (toim.), Huovinen, T. & Kytökorpi, L. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 41-46.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. Research Reports on Sport and Health Science. LIKES- Research Center for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa Matikka, L. & Roos-Salmi, M. (toim.) *Urheilopsykologian perusteet*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 169. Tampere: Tammerprint, 45-67.

- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Suvanto, A. 2002. Rahasta vai Rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes-työelämäpalvelut.
- Liukkonen, J. & Leskinen, E. 1998. The reliability and validity of the scores from the children's version of the perception of success questionnaire. *Educational and Psychological Measurement* 59 (4), 651-664.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. 2009. Achievement goal theory: the past, present and future. Teoksessa Wentzell, K. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 77-104.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tukimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miller, A. T. 1985. A developmental study of cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 529-538.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., Cervelló, E. & Sicilia, A. 2008. Assessment of motivation in spanish physical education student: applying achievement goals and self-determination theories. *The Open Education Journal* 1, 15-22.
- Mullan, E., Albinson, J. & Markland, D. 1997. Children's perceived physical competence at different categories of physical activity. *Pediatric Exercise Science* (9), 237-242.
- Murcia, J. A. M. 2005. Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of Spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sport Science* 17 (2), 57-68.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C. & Coll, D. G-C. 2008. Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology* 11 (1), 181-191.
- Nicholls, J. G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. 1990. What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. Teoksessa Sternberg, R. J. & Kolligian, J. (toim.) *Competence Considered*. New Haven, CT: Yale University Press, 11-45.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. 1999. Affect an achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 9, 315-332.

- Ommundsen, Y. 2000. Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise* 2, 139-156.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: Opetushallitus.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T. & Kouli, O. 2006. Causal relations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: a longitudinal study. *Journal of Sport Sciences* 24 (4), 367-382.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W. & Theodorakis, Y. 2004. A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: an individual or a group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology* 26, 90-118.
- Papaioannou, A. G., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. 2007. Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology* 11, 1-71.
- Pensgaard, A. M. & Roberts, G. C. 1997. The interaction between goal orientations and use of coping strategies among elite sport participants. Teoksessa Bar-Eli, M. (toim.) & Lidor, R. *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice*. Israel, Netanya: Ministry of Education, Culture, and Sport, 552-554.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Raudsepp, L., Liblik, R. & Hannus, A. 2002. Children's and adolescents' physical self-perceptions as related to moderate to vigorous physical activity and physical fitness. *Pediatric Exercise Science* (14), 97-106.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. 1999. Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review* 3 (4), 326-344.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-30.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.

- Roberts, G. C. 2012. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we? Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) & Treasure, D. C. (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 5-58.
- Roberts, G., Treasure, D. & Balague, G. 1998. Achievement goals in sport. The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences* 16, 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. 2007. Understanding the dynamics of the motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. Teoksessa Eklund, R. E. & Tenenbaum, G. (toim.) *Handbook of Sport Psychology*. New Jersey: Wiley, 3-30.
- Ruan, J. A., Remco, C. J. & Derek, M. 2009. Physical self-perceptions of adolescents in years 8, 9 and 10 in independent schools, state comprehensive schools and specialist sport colleges in England. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14 (2), 109-124.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R. M. 2012. Introduction. Teoksessa Ryan, R. M. (toim.) *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press, Inc, 3-12.
- Sallis, J. F. & Patrick, K. 1994. Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science* 6, 302-314.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K. & Durand, M. 1996. Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology* 35, 399-414.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W. & Keeler, B. 1993. The sport commitment model: measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 15, 16-38.
- Smith, A. L. 1999. Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 21, 329-350.
- Smith, A. L., Balaguer, I. & Duda, J. L. & 2006. Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation –related responses of youth athletes. *Journal of Sports science* (24), 1315–1327.

- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120.
- Sotkamo Physical Activity as Civil Skill Program 2010-2014. European Commission: European Social Fund; 2010. Viitattu 6.11.2013. <http://www.liikahaka.fi/yhteystiedot/liikahakanhanke>.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J., Chatzisarantis, N. L. D. & Warburton, V. E. 2006. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 255-267.
- Standage, M. & Treasure, D. C. 2002. Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2003. Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences* 21 (8), 631-647.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2006. Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 100-110.
- Standage, M. & Ryan, R. M. 2012. Self-determination theory and exercise motivation: facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. Teoksessa Roberts, G. C. (toim.) & Treasure, D. C. (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 233-270.
- Stuntz, C. P. & Weiss, M. R. 2010. Motivating children and adolescents to sustain a physically active lifestyle. *American Journal of Lifestyle Medicine* (4), 433-444.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa - liikuntamotivaatio. Teoksessa Laakso, L. (toim.), Telama, R. (toim.) & Vuolle, P. (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 149-176.
- Telama, R. & Nupponen, H., Piéron, M. 2005. Physical activity among young people in the context of lifestyle. *European Physical Education Review* 11 (2), 115-137.

- Telama, R., Silvennoinen, M. & Vuolle, P. 1986. Kouluikäisten liikuntakäyttäytyminen. Teoksessa Laakso, L. (toim.), Telama, R. (toim.) & Vuolle, P. (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 51-66.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L. & Viikari, J. & 1997. Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine* 13, 317-323.
- Theodosiou, A., Mantis, K. & Papaioannou, A. 2008. Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review* 3 (12), 353-364.
- Thorpe, K., Dowson, M., Martin, A. J., Craven, R. G., Richards, G. E., Marsh, H. W., Williams, M. R. & Parker, P. D. 2006. Effects of year of schooling, gender, and self-efficacy on high school students participation in physical activity: social and educational implications. *Proceedings of the Australian association for research in education conference*. 2005. Parramatta.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. 1995. Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *National Association for Physical Education in Higher Education* 47, 475-489.
- Ullrich-French, S. & Smith, A. L. 2006. Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 193-214.
- Veugelers, P. J. & Fitzgerald, A. L. 2005. Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity: a multilevel comparison. *American Journal of Public Health* 95, 432-435.
- Vlachopoulos, S. & Biddle, S. J. H. 1997. Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: does perceived ability matter? *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19, 169-187.
- Viira, R. & Raudsepp, L. 2000. Achievement goal orientations, beliefs about sport success and sport emotions as related to moderate to vigorous physical activity of adolescents. *Psychology and Health* 15, 625-633.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psykyke*. Psykologian käsikirja. Porvoo: Ws Bookwell Oy.

- Walling, M. D. & Duda, J. L. 1995. Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 140-156.
- Wang, J. C. K. 2001. Ability beliefs, achievement goals, and intrinsic motivation in physical education. Loughborough University.
- Wang, C. C. 2001. Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 23, 1-22.
- Wang, J. C. K., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M. & Biddle, S. J. H 2002. Achievement goal profiles in school physical education: differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology* 72, 433-445.
- Wang, J. C. K. & Liu, W. C. 2007. Promoting enjoyment in girls' physical education: the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review* 3 (2), 145-164.
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D. & Lim, C. B. S. 2010. Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: a structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32, 324-338.
- Warburton, D. E., Nicol, C. & Bredin, S. S. 2006. Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal* 174, 961-974.
- Warburton, V. & Spray, C. 2008. Motivation in physical education across the primary-secondary school transition. *European Physical Education Review* 14 (2), 157-178.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. 2010. *Foundation of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R. & Amorose, A. J. 2008. Motivational orientations and sport behavior. Teoksessa Horn, T. S. (toim.) *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 115-155.
- Weiss, M. R., Amorose, A. J. & Wilko, A. M. 2009. Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science* 21, 475-492.

- Weiss, M. R., Kimmel, L. A. & Smith, A. L. 2001. Determinants of sport commitment among junior tennis players: enjoyment as a mediating variable. *Pediatric Exercise Science* 13, 131-144.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy- value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa Eccles, J. S. & Wigfield, A. (toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 91-120.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. 1998. The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education* 23, 73-118.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbreton, A. J. A. & Blumenfeld, P. C. 1997. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study. *Journal of Educational Psychology* 89 (3), 451-469.
- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J. S. 2004. Expectancy value theory in cross-cultural perspective. Teoksessa Van Etten, S. & McInerney, D. M. (toim.) *Big Theories Revisited*. The United States of America: Information Age Publishing, 165-198.
- Xiang, P., Lee, A. & Shen, J. 2001. Conceptions of ability and achievement goals in physical education: comparisons of American and Chinese students. *Contemporary Education Psychology* 26, 348-365.
- Ylipiipari, S. 2011. The development of student's physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health* 170.

LIITTEET

LIITE 1 Tyttöjen ja poikien keskiarvot luokittain minä- ja tehtäväsuuntautuneisuudessa vuonna 2010 ja 2011 sekä kykyuskomuksissa vuonna 2011

TAULUKKO 7. Tyttöjen ja poikien keskiarvot minäsuuntautuneisuudessa luokittain vuonna 2010 ja 2011

Vuosi	Sukupuoli	5.lk (n)	6.lk (n)	7.lk (n)	8.lk (n)	9.lk (n)
2010	tytöt	3.15 (30)	2.47 (20)	2.99 (20)	3.14 (30)	-
	pojat	2.89 (29)	2.33 (5)	2.97 (21)	2.48 (22)	-
2011	tytöt	-	3.28 (32)	3.42 (20)	3.11 (20)	3.59 (30)
	pojat	-	2.86 (28)	2.83 (6)	2.90 (21)	2.52 (23)

TAULUKKO 8. Tyttöjen ja poikien keskiarvot tehtäväsuuntautuneisuudessa luokittain vuonna 2010 ja 2011

Vuosi	Sukupuoli	5.lk (n)	6.lk (n)	7.lk (n)	8.lk (n)	9.lk (n)
2010	tytöt	4.09 (32)	4.39 (20)	3.90 (20)	3.98 (30)	-
	pojat	3.92 (29)	3.89 (5)	4.06 (22)	4.13 (22)	-
2011	tytöt	-	4.15 (32)	4.33 (20)	3.95 (20)	4.05 (30)
	pojat	-	4.11 (28)	4.31 (6)	4.22 (21)	4.15 (23)

TAULUKKO 9. Tyttöjen ja poikien keskiarvot kykyuskomuksissa luokittain vuonna 2011

Sukupuoli	6.lk (n)	7.lk (n)	8.lk (n)	9.lk (n)
Tytöt	3.58 (31)	3.62 (20)	3.23 (20)	3.26 (30)
Pojat	3.67 (28)	4.17 (6)	3.87 (21)	4.07 (23)

LIITE 2 Sekä vuoden 2010 että 2011 aineistossa tavoiteorientaation mittauksessa käytetty Perception of Success Questionnaire- mittarin (Roberts ym. 1998) suomenkielinen versio (Liukkonen 1998).

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Ympyröi seuraavista väittämistä yksi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi.

Liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin kun...

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

1. Voitan toiset.....	1	2	3	4	5
2. Olen paras	1	2	3	4	5
3. Yritän kovasti	1	2	3	4	5
4. Huomaan todella kehittyväni.....	1	2	3	4	5
5. Pärjään paremmin kuin toiset	1	2	3	4	5
6. Näytän toisille olevani paras	1	2	3	4	5
7. Voitan vaikeudet.....	1	2	3	4	5
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut.....	1	2	3	4	5
9. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa	1	2	3	4	5
10. Teen kaikkeni parhaan kykyeni mukaan	1	2	3	4	5
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	1	2	3	4	5
12. Olen selvästi toisia parempi.....	1	2	3	4	5

LIITE 3

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin väittämiin mahdollisimman tarkasti. Ympyröi yksi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi:

1= olen huono... 5= olen hyvä

1. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla.....	1	2
3 4 5		
2. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat itseäsi muihin opiskelijoihin.....	1	2
3 4 5		
3. Kuinka hyvä olet liikuntatunneilla, kun vertaat liikuntaa muihin oppiaineisiin.....	1	2
3 4 5		

1= huonosti... 5= hyvin

4. Kuinka hyvin uskot oppivasi uusia taitoja liikuntatunneilla ensi lukuvuonna	1	2
3 4 5		
5. Kuinka hyvin uskot pärjääväsi liikuntatunneilla ensi lukuvuonna	1	2
3 4 5		

1= ei tärkeää... 5= tärkeää

6. Minulle on tärkeää olla hyvä liikuntatunneilla.....	1	2
3 4 5		
7. Kun vertaat liikuntaa muihin oppiaineisiin, miten tärkeää on olla hyvä juuri liikuntatunneilla.....	1	2
3 4 5		

1= vähän...

5= paljon

8. Miten mielenkiintoinen oppiaine liikunta on	1	2
3 4 5		
9. Miten paljon pidät liikunnasta oppiaineena.....	1	2
3 4 5		
10. Miten hyödyllisinä pidät liikuntatunneilla opittuja taitoja.....	1	2
3 4 5		

11. Kun vertaat liikuntaa muihin oppiaineisiin, miten hyödyllisinä pidät juuri liikuntatunneilla opittuja taitoja.....	1	2
	3	4
		5
