

KOULULIIKUNTAMOTIVAATION, TAVOITEORIENTAATION JA KOULULII-  
KUNNASSA VIIHTYMISEN MUUTOKSET PERUSKOULUSTA LUKIOON

Sari Korkalainen ja Essi Rantala

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Syksy 2014  
Liikuntakasvatuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Korkalainen, S. & Rantala, E. 2014. Koululiikuntamotivaation, tavoiteorientaation ja koululiikunnassa viihtymisen muutokset peruskoulusta lukioon. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 99 sivua.

---

Pro gradu- tutkielmamme tarkoituksena oli tutkia jyvaskyläläisten oppilaiden kokeman koululiikuntamotivaation, tavoiteorientaation sekä koululiikunnassa viihtymisen kehittymistä ja niissä tapahtuvia muutoksia sekä niiden yhteyksiä toisiinsa eri luokka-asteilla. Kyseessä on professori Jarmo Liukkosen johtama koululiikunnan seurantatutkimus, joka alkoi 6-luokkalaisten osalta vuonna 2007. Tutkimuksemme luo samalla jatkoa Yli-Piiparin (2011) väitöskirjassa (The Development of Student's Physical Education Motivation and Physical Activity) esitettyyn tutkimukseen.

Tämä kvantitatiivinen kyselytutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jossa oppilaita seurattiin kohortteina kuudennesta luokasta lukioon. Tutkimuksessa oli mukana Jyväskylässä 17 alakoulua, 8 yläkoulua ja koulutuskuntayhtymän lukiot, joiden tarkkaa määrää ei ole tiedossa. Oppilaiden tavoiteorientaation tutkimisessa käytimme Perception of Success Questionnaire (POSQ) – mittarin lasten versiota. Mittari koostui 12 väittämästä, joista kuusi kysymystä mittasi tehtäväorientaatiota ja kuusi minäorientaatiota. Oppilaiden viihtymisen mittaamiseen koulun liikuntatunneilla käytimme Sport Enjoyment Scale -mittarin (Scanlan ym. 1993) suomalaista versiota. Oppilaiden motivaation mittaamiseen käytimme Sport Motivation Scale –mittarin (Pelletier et al., 1995) suomalaista versioita. Mittari koostui 28 kysymyksestä, jotka liittyivät siihen, miksi oppilaat osallistuvat koulun liikuntatunneille. Vastauksia analysoitiin faktorianalyysillä, riippumattomien otosten t-testillä, Pearsonin korrelaatiokertoimella ja Cronbachin alfalla.

Tulosten mukaan tytöt ja pojat eivät eronneet koululiikunnan tavoiteorientaation, motivaation tai viihtymisen suhteen. Oppilaiden sisäinen motivaatio oli jonkin verran voimakkaampi lukiossa kuin alemmilla luokkatasoilla molemmilla sukupuolilla. Sekä tytöt että pojat kokivat tehtäväorientaatiota enemmän kuin kilpailuorientaatiota. Mitä vanhemmista oppilaista oli kyse, sitä kilpailullisemmin he suhtautuivat koululiikuntaan. Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus laski yläkoulun ajan mutta lukiossa oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus lisääntyi jälleen. Sekä tytöt että pojat viihtyivät parhaiten lukion liikuntatunneilla.

Avainsanat: koululiikunta, motivaatio, tavoiteorientaatio, viihtyminen

## ABSTRACT

Korkalainen, S. & Rantala, E. 2014. The development of motivation, task orientation and enjoyment during physical education from middle school to high school. University of Jyväskylä. Department of Sport Sciences. Master's thesis. 99 pages.

---

The purpose of our thesis was to investigate the development and changes in motivation, task orientation and enjoyment during physical education classes, as well as their relation to one another across different grades. The thesis was executed as a part of professor Jarmo Liukkonen's longitudinal study, which was started in 2007. It is also an extension to Yli-Piipari's (2011) dissertation (The Development of Student's Physical Education Motivation and Physical Activity).

This longitudinal study was performed as a survey following the same students from sixth to ninth grade. The study involved 17 primary schools, 8 middle schools and an unknown number of high schools from Jyväskylä. The task orientation of students was measured by using a child-friendly version of Perception of Success Questionnaire (POSQ). The questionnaire composed of 12 arguments, six of them measuring task orientation and six self-orientation. Enjoyment during physical education class was measured by using a Finnish version of Sport Enjoyment Scale (Scanlan et al. 1993). In order to measure motivation we used a Finnish version of Sport Motivation Scale (Pelletier et al. 1995), which consists of 28 questions on why students attend physical education classes. The answers were analyzed by using factor analysis, independent samples T-test, Pearson's correlation coefficient, Chronbach's alfa and comparing mean differences.

In this study there were no differences detected in motivation, task orientation or enjoyment during physical education classes between boys and girls. Intrinsic motivation increased moderately within both sexes during the study. Girls as well as boys felt more task orientation than competitive orientation during physical education classes. The older students were, the more competitively oriented they were. Task orientation within both sexes decreased during middle school years, but increased again during high school. Both girls as well as boys enjoyed physical education classes in high school.

Keywords: physical education, motivation, orientation, enjoyment

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
1 JOHDANTO .....	6
2 MOTIVAATIO JA LIIKUNTA.....	8
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA.....	10
3.1 Motivaatiojatkumo sisäisestä motivaatiosta amotivaatioon .....	11
3.2 Koettu pätevyys.....	15
3.3 Koettu autonomia .....	16
3.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	17
4 MOTIIVIT JA MOTIVAATIO KOULULIIKUNNASSA.....	19
4.1 Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen ja niiden kokeminen liikuntatunnilla..	20
4.2 Liikuntamotivaation kehittyminen iän myötä .....	21
4.3 Sukupuolten väliset motivaatioerot koululiikunnassa.....	23
5 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA.....	24
5.1 Tehtäväorientaatio .....	27
5.2 Kilpailuorientaatio.....	28
5.3 Tavoiteorientaation kehittyminen.....	29
6 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA.....	32
6.1 Viihtyminen käsitteenä.....	32
6.1.2 Itsemääräämisteoria ja viihtyminen .....	35
6.1.3 Liikuntaan sitoutumisen malli .....	37
6.2 Koululiikunnassa viihtyminen sukupuolittain.....	39
6.3 Viihtymisen kehittyminen .....	40
7 TUTKIMUSONGELMAT.....	42
8 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	43
8.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu.....	43
8.2 Mittarit.....	45
8.2.1 Tavoiteorientaatiomittari .....	45
8.2.2 Viihtymisen mittari.....	45
8.2.3 Motivaatiojatkumomittari .....	46
8.3. Tilastolliset analyysit.....	46

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	48
9.1 Tutkimuksen reliabiliteetti.....	48
10 TULOKSET .....	57
10.1 Sukupuolten väliset erot motivaatiojatkumossa sekä sen keskiarvojen muutokset..	57
10.2 Sukupuolten väliset erot tavoiteorientaatiossa sekä sen keskiarvojen muutokset....	61
10.3 Sukupuolten väliset erot viihtymisessä sekä sen keskiarvojen muutokset.....	63
10.4 Oppilaiden tavoiteorientaation ja motivaatiojatkumon välinen yhteys .....	65
10.5 Oppilaiden tavoiteorientaation ja viihtymisen välinen yhteys .....	70
10.6 Oppilaiden motivaatiojatkumon ja viihtymisen välinen yhteys .....	72
11 POHDINTA .....	75
11.1 Tutkimuksen tavoite ja keskeiset havainnot .....	75
11.2 Keskeiset havainnot motivaatiojatkumon, tavoiteorientaation ja viihtymisen osalta	75
11.3 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet.....	79
11.4 Tutkimuksen anti liikunnanopettajille.....	81
LÄHTEET.....	84
LIITTEET .....	93

## 1 JOHDANTO

Koululiikunnan tärkeänä tavoitteena on vaikuttaa positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Oppilasta kannustetaan fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan ja hänelle pyritään tarjoamaan positiivisia ja monipuolisia liikuntakokemuksia (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004).

Liikuntakasvatuksen ja –politiikan keskeisimmäksi tavoitteeksi on noussut liikunnallisen elämäntavan edistäminen väestössä hyvinvointiin ja terveyteen liittyvien ongelmien vuoksi (Telema & Yang 2005, 4). Liikunnan seuranta-arviointi tutkimuksen (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2010) mukaan huolestuttavaa on erityisesti se, että yksilöiden väliset erot kasvavat edelleen. Koululiikunta ja liikunnanopetus ovat avaintekijöitä kasvattamaan kaikkia nuoria omaksumaan liikunnallinen elämäntapa ja annettaessa heille tietoja, taitoja ja itseluottamusta omasta hyvinvoinnista ja terveydestä huolehtimiseen. (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004, 5).

Viihtyminen on yksi tärkeimmistä liikuntamotivaation taustatekijöistä. Viihtyminen on monitahoinen käsite ja sitä voidaan tarkastella eri näkemysten kautta (Soini 2006). Eri määritelmille yhteistä on se, että viihtyminen liittyy positiivisiin tunteisiin, jotka muodostuvat erilaisten sosiaalisten tilanteiden tai omakohtaisten kokemusten kautta. Viihtyminen on yhteydessä siihen, miten innokkaasti liikuntatunneille osallistutaan ja kuinka hyvin oppilaat saavuttavat suositellun päivittäisen fyysisen aktiivisuuden tason arjessa (Gråsten, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012). Tämän vuoksi olisi tärkeää kehittää liikunnanopetusta suuntaan, jossa jokainen oppilas kokisi viihtyvänsä tunneilla. Perusopetus tavoittaa lähes koko ikäluokan, joten koululiikunnalla on erityinen merkitys positiivisten ja monipuolisten liikuntakokemusten ja onnistumisen kokemusten mahdollistajana suurelle joukolle. Tämä tilaisuus pitää osata käyttää hyödyksi, ja siksi opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden erilaisista tavoitteista, kyvykkyyden kokemuksista, viihtymisen tuntemuksista ja niiden yhteydestä oppilaan motivaatioon.

Oppilaan viihtymiseen liikuntatunneilla ja liikuntamotivaatioon on yhteydessä sisäinen motivaatio. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan puhdasta autonomista motivaatiota sekä luontaisen pätevyyden kokemisen tarvetta (Deci & Ryan 1985). Sisäisesti motivoitunut oppilas kokee tärkeäksi tehdä tehtävää pelkästään sen mielekkyyden vuoksi. Oppilaalle oppiminen, harjoittelu ja uuden ymmärtäminen ovat itsessään tärkeitä (Vallerand 2001, 272). Oppilaan sisäisellä motivaatiolla on todettu olevan tärkeä merkitys siihen, millaiseksi oppilaan suhtautuminen koululiikuntaa kohtaan muodostuu. Oppilaan sisäisen motivaation tukemiseksi liikunnanopettajien tulisi suunnitella ja toteuttaa liikuntatunnit siten, että ne sisältäisivät paljon oppilaan kokemaa autonomiaa ja päätösvaltaa. (Ommundsen & Kvalo 2011.)

Tavoiteorientaatio on myös yhteydessä oppilaan liikuntamotivaatioon. (Nicholls 1989; Roberts 2001.) Tavoiteorientaatio muodostuu kahdesta pätevyyden käsityksestä; Kilpailu- sekä tehtäväorientaatiosta, jotka ilmenevät eri henkilöllä eri tavoin. Tehtäväorientaatio tarkoittaa koetun pätevyyden ja kyvykkyyden tunteen syntymistä henkilön omien taitojen ja kykyjen kehittymisen ja uuden oppimisen vuoksi. Kilpailuorientaatio muodostuu, kun koetua pätevyyttä ja kyvykkyyttä verrataan joko muihin tai normatiiviseen asteikkoon. (Nicholls 1984.) Tekemämme pro gradu –tutkielma paneutuu tavoiteorientaation, liikuntamotivaation sekä viihtymisen välisiin yhteyksiin koululiikunnassa.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada tietoa siitä, miten oppilaiden koululiikuntamotivaatio, tavoiteorientaatio ja viihtyminen koululiikunnassa kehittyvät 6. luokalta lukion viimeiselle luokalle. Toisena tehtävänä oli tarkastella seurantajakson ajan sitä, miten tulokset eroavat toisistaan tytöillä ja pojilla ja miten tulokset eroavat toisistaan eri luokka-asteilla. Lisäksi tehtäviimme kuului tutkia, mitä yhteyksiä tavoiteorientaatiolla, viihtymisellä ja koululiikuntamotivaatiolla on.

Haluamme ammattitaitoisina opettajina olla tietoisia viihtymiseen ja liikuntamotivaatioon vaikuttavista tekijöistä sekä tavoiteorientaation merkityksestä oppilaan motivoitumisessa liikuntatunnilla. Tavoitteenamme on, että tutkielman jälkeen osaisimme hyödyntää siitä saamaamme tärkeää informaatiota suunnitellessamme ja pitäessämme liikuntatunteja.

## 2 MOTIVAATIO JA LIIKUNTA

Motivaatiolla tarkoitetaan toiminnan ärsykettä, joka saa yksilön tavoittelemaan joko omia tai ryhmän tavoitteita. Käsitteenä motivaatio on yksilöllinen ja monimutkainen prosessi, jonka luonne on dynaaminen ja jossa korostuvat ihmisen yksilöllisyys, persoonallisuus sekä kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät (Deci & Ryan 1985, 7; Roberts 2001, 7). Motivaatio vaikuttaa käyttäytymiseemme kolmen eri tekijän avulla. Nämä tekijät ovat energia, suunta ja säätely. Näin ollen motivaatio voidaan nähdä voimana, joka synnyttää, ohjaa, säätelee ja ylläpitää toimintaa. (Deci & Ryan 1985; Roberts 2001.) Lisäksi motivaatiolla on vaikutusta toimintamme intensiteettiin, pysyvyyteen, tehtävien valintaan sekä itse suoritukseen (Roberts 2001). Motivaation synnyssä tärkeitä ovat motiivit, jotka ovat toiminnan psyykkisiä syitä. Ne ovat joko tiedostamattomia tai tiedostettuja ja niiden tarkoituksena on virittää ja ylläpitää yksilön käyttäytymistä ja suunnata ihmisten toimintaa kohti asetettuja tavoitteita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Lisäksi ne antavat toiminnalle voimaa ja energiaa, jotta päämäärät voitaisiin saavuttaa (Vilkko-Riihelä 1999, 446).

Nykytutkimus on keskittynyt pitkälti sosiaalis-kognitiivisiin prosesseihin, joissa motivaatioon nähdään syntyneen ihmisen kognitiivisten ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksena. Keskeisimpiä sosiaalis-kognitiivisia motivaatioteorioita ovat itsemääräämisteoriat, tavoiteorientaatioteoria, teoria koetusta pätevyydestä, sisäisen ja ulkoisen motivaation hierarkkinen malli sekä itsepsytyvyysteoria. (Liukkonen, Jaakkola & Suvanto 2002, 28.)

Liikuntamotivaatiotutkimus pyrkii puolestaan löytämään vastauksen siihen, miksi ihmiset liikkuvat ja mikä heitä liikunnassa kiinnostaa. Telaman (1986, 152) mukaan liikuntamotivaatio on perimmäinen syy sille, miksi ihmiset liikkuvat ja mikä saa heidät liikkumaan. Hän korostaa liikuntamotivaation synnyssä tarpeiden ja motiivien suhdetta, mikä saa aikaan toiminnan ja motivaation. Näin ollen jokaisella ihmisellä on omat motiivinsa liikkumiselle ja niiden perusteella jokaiselle syntyy motivaatio liikkumiseen. Liikuntamotivaation synnyssä on tärkeää huomioida sen tiedostamattomuuden sekä tietoisuuden asteet. Liikuntamo-



tivaatio voi syntyä kognitiivisena prosessina siten, että ihminen pohtii tietoisesti liikunnan merkitystä ja asettaa itselleen tavoitteita tietoisesti. Tämän on todettu lisäävän toiminnan todennäköisyyttä ja toiminnan pysyvyyttä. (Telama 1986, 152.) Liikuntamotivaatiota voidaan lisäksi tarkastella monesta teoreettisesta näkökulmasta, mutta vallalla oleva laaja viitekehys edustaa sosiaalis-kognitiivista näkökulmaa (Roberts 2001).

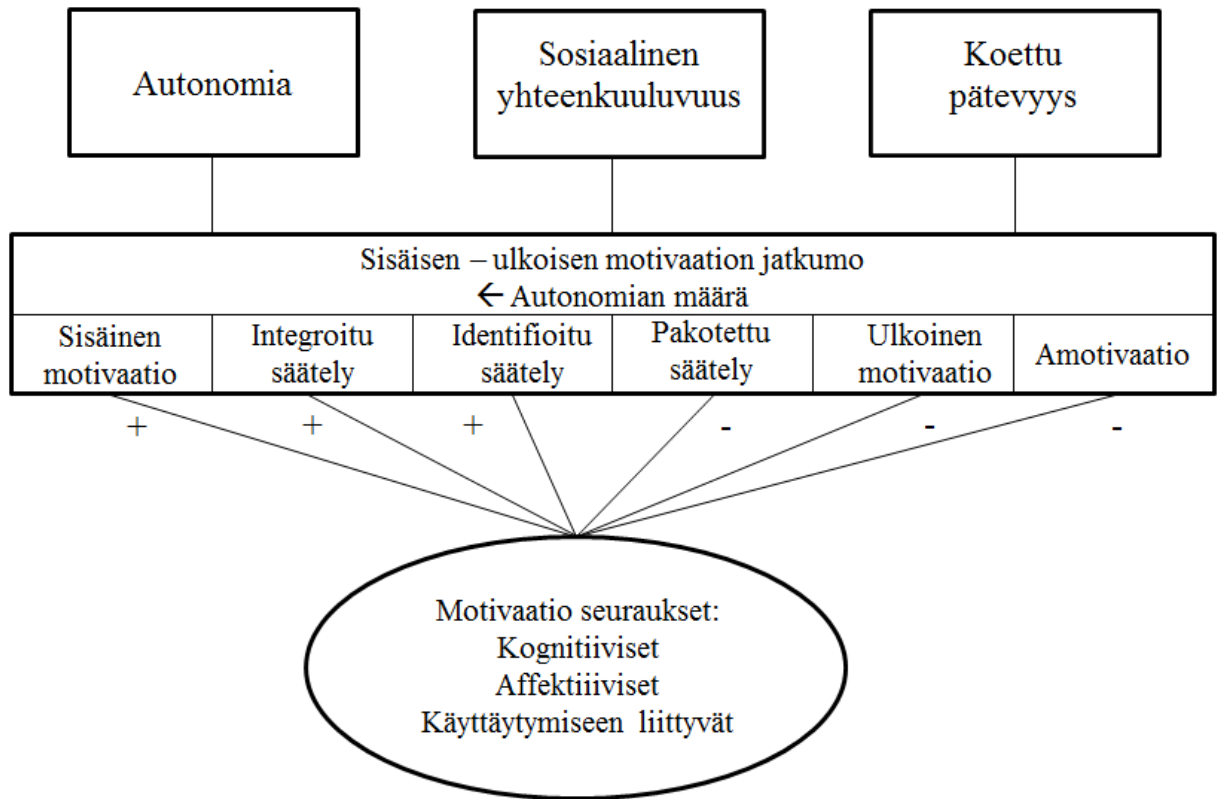
Lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon. Gouldin ja Hornin (1984) mukaan tärkeimmät tekijät liikuntamotivaation synnyssä liittyvät viihtymiseen, uuden oppimiseen, vanhojen taitojen kehittämiseen sekä ystävyysuhteiden solmimiseen ja vietettyyn aikaan ystävien kanssa. Muiksi tärkeiksi tekijöiksi nousevat elämysten ja jännityksen kokeminen, kunnon kohottaminen sekä menestyminen. Uudempi tutkimustieto on antanut samansuuntaisia tuloksia, sillä lasten suurimpina liikuntamotiiveina voidaan pitää hauskuutta, taitojen kehittämistä, yhdessäoloa, kunnon harjoittamista sekä kilpailua. (Weinberg & Gould 2007, 534.) Uusien asioiden oppiminen on myös yksi keskeisimmistä liikuntamotiiveista ja onnistuneilla suorituksilla haetaan lisäksi hyväksyntää opettajilta, vanhemmilta, valmentajilta ja tovereilta (Lintunen 1995). Persoonallisuuden ominaisuudet sekä erilaiset tilannetekijät ovat tärkeä osa liikuntamotivaation ja osallistumismotivaation syntyä (Weinberg & Gould 2007, 62).

### 3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteoria on yksi käytetyimmistä viitekehysistä tutkittaessa sisäistä motivaatiota. Itsemääräämisteorian mukaan käyttäytyminen ja motivaatio ovat seurausta yksilön synnynnäisistä tarpeista. Näiden synnynnäisten tarpeiden tyydyttäminen motivoi ja suuntaa ihmiset tekemään niitä asioita, jotka heitä kiinnostavat. (Deci & Ryan 2000.) Itsemääräämisteorian mukaan nämä perustarpeet ovat autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä koettu pätevyys (Deci & Ryan 1985).

Itsemääräämisteoria käsittää sisäisen ja ulkoisen motivaation muodot sekä se ottaa huomioon koululiikuntamotivaation synnyssä sekä kognitiiviset (koettu pätevyys, autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus) että sosiaaliset tekijät (motivaatioilmasto). Syntynyt motivaatio näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta voi olla sisäistä tai ulkoista tai se voi puuttua kokonaan. Syntyneen motivaation lopputuloksena voi seurata niin kognitiivisia (esim. kehittyminen ja oivaltaminen), affektiivisia (esim. mielihyvän kokeminen) sekä käyttäytymiseen (esim. yrittäminen) liittyviä seurauksia (kuvio 1). Sosiaalisten ja kognitiivisten tekijöiden avulla motivaatiota, suorittamista ja hyvinvointia edistävää toimintaa on helppo ymmärtää (Ryan & Deci 2004, 27). Koululiikuntakokemukset voivat sekä vahvistaa että heikentää oppilaan luontaisia tarpeita. Jos edellä mainitut perustarpeet tyydyttyvät, oppilaan itsemäärääminen muodostuu myönteiseksi, jolloin koululiikuntaan ja harjoitteisiin osallistuminen tapahtuvat oppilaan omasta tahdosta. (Deci & Ryan 2000.)

Itsemääräämisteorian teoreettinen viitekehys on esitetty kuviossa 1. Siitä käy ilmi, millaisen kokonaisuuden itsemääräämisteoria muodostaa, millaisia motivaation muotoja se sisältää ja millaisia seurauksia syntyneestä motivaatiosta seuraa.



KUVIO 1. Itsemääräämisteorian teoreettinen viitekehys (Deci & Ryan 1985).

### 3.1 Motivaatiojatkumo sisäisestä motivaatiosta amotivaatioon

Itsemääräämisteorian mukaan motivaatio ajatellaan jatkumoksi, joka kulkee sisäisestä motivaatiosta amotivaatioon eli motivaation täydelliseen puuttumiseen (Deci & Ryan 1985). Siinä motivaatio asettuu jatkumolle koetun autonomian mukaan. Autonomian tarpeella tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta saada vaikuttaa itse omaan tekemiseensä. Tällä on tärkeä merkitys siihen, että kehittykö motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. (Deci & Ryan 2000.) Jatkumon vastakkaisissa päissä ovat sisäinen motivaatio ja amotivaatio ja näiden väliin asettuvat neljä ulkoisen motivaation muotoa järjestettynä siten, kuinka paljon autonomiaa ne sisältävät (Ryan & Deci 2007).

Sisäinen motivaatio (engl. intrinsic motivation) on puhdasta autonomista motivaatiota sekä luontaisen pätevyyden kokemisen tarvetta (Deci & Ryan 1985). Sisäisesti motivoitunut tekee tehtävää pelkästään sen mielekkyyden vuoksi. Oppiminen, harjoittelu ja uuden ym-

märtäminen ovat itsessään tärkeitä ja se tuottaa sellaisenaan mielihyvää sekä tyydytystä (Vallerand 2001, 272). Sisäinen motivaatio on lisäksi vahvasti yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen (Ruohotie 1998, 38). Sisäisen motivaation on todettu edistävän myönteisten tunteiden kokemista (Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010) ja lisäävän liikuntaan osallistumista vapaa-ajalla (Chatzisarantis & Hagger 2009; Hagger ym. 2005; Standage ym. 2005) sekä fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla (Bagøien & Halvari 2005; Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008; Yli-Piipari 2011) Se edistää lisäksi myönteisesti oppilaiden keskittymistä ja osallistumista haastaviin tehtäviin (Standage ym. 2005) sekä sinnikkyyttä (Standage, Duda & Ntoumanis 2006) liikuntatunneilla. Mitä paremmin liikuntatunti kannustaa oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, sitä paremmin se tukee sisäisen motivaation kehittymistä (Bryan & Solmon 2012). Lisäksi sisäisen motivaation ja muiden autonomisten motivaation muotojen on todettu olevan myönteisessä yhteydessä suoriutumiseen liikuntatunnilla (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal 2008).

Sisäinen motivaatio syntyy kun tehtävät ovat vapaaehtoisia sekä lähtevät omasta mielenkiinnosta. Tällöin tehtävät sisältävät sopivasti haastetta ja rohkaisevat kokeilemaan uutta. (Deci & Ryan 2000.) Sisäinen motivaatio voidaan jakaa erilaisiin sisäisen motivaation muotoihin. Sisäinen motivaatio voi syntyä tietämyksestä, saavutuksista sekä kokemuksesta. Tietämyksestä syntyvä motivaatio liittyy oppimisen ja tutkimisen mielekkyyteen. Saavutuksista lähtöisin oleva sisäinen motivaatio liittyy esimerkiksi siihen, että on saavuttanut jonkin taidon oppimisprosessin ja se tuottaa mielihyvää. Kokemuksista nouseva sisäinen motivaatio puolestaan liittyy siihen, miten voi saada nautintoa ja kokea mielekkäitä tunteita jonkin tehtävän seurauksena. (Vallerand 2001, 272.)

Ulkoisesti motivoituneen (engl. extrinsic motivation) käyttäytyminen on aina välineellistä eli toiminnasta saatavat hyödyt eivät liity suoraan toimintaan. Tehtävää ei tehdä sen itsensä vuoksi, toisin kuin sisäisessä motivaatiossa, vaan toiminta perustuu siitä saataviin hyötyihin ja tekeminen lähtee jostakin muualta kuin toimijasta itsestä. (Vallerand 1997.) Ulkoisesti motivoituneet kokevat yleensä vähemmän myönteisiä tunteita kuin sisäisesti motivoituneet sekä ulkoisesta motivaatiosta voi seurata jännittämistä ja paineita. (Deci & Ryan 2008.)

Deci ja Ryan (1985) ovat jakaneet ulkoisesta motivaatiosta johtuvan käyttäytymisen sääte-  
lyn neljään eri osaan, jotka ovat ulkoinen säätely (engl. external regulation), pakotettu sää-  
tely (engl. introjected regulation), tunnistettu säätely (engl. identified regulation) sekä in-  
tegroitu säätely (engl. integrated regulation). Ulkoisessa säätelyssä toiminta tapahtuu palk-  
kioiden, rangaistusten tai pakon ohjaamana, jolloin käyttäytymisen säätely on täysin josta-  
kin muusta kuin itsestä ohjautuvaa (Deci & Ryan 2000; Vallerand 2001). Esimerkiksi jal-  
kapalloilija kokee pakonomaisena tarpeena mennä harjoituksiin, jotta valmentaja antaisi  
hänelle peliaikaa seuraavassa pelissä. Tutkimuksessa on löydetty tuloksia kuitenkin siitä,  
että ulkoisessa säätelyssä tapahtuneet muutokset ovat selittäneet myönteisesti aikomuksia  
harjoitella (Taylor ym. 2010).

Pakotetussa säätelyssä on puolestaan kyse siitä, että yksilöä painostetaan toimintaan, jota  
hän ei koe omakseen ja samalla hän tuntee olevansa kontrollin alaisena (Deci & Ryan  
2008). Kuitenkin käyttäytyminen edustaa hieman enemmän itsemääräytynyttä toimintaa  
kuin ulkoinen säätely (Deci & Ryan 2000). Pakotetusti säädellyn toiminnan syitä voivat  
olla syyllisyys, ylpeys sekä häpeä (Vallerand 2001). Esimerkiksi urheilija menee harjoituk-  
siin vain sen vuoksi, että hän kokisi muuten syyllisyyttä, jos jättäisi menemättä. Pakotetun  
säätelyn on kuitenkin todettu olevan yhteydessä parempaan suoriutumiseen liikuntatunnilla  
(Boiche ym. 2008).

Tunnistetussa säätelyssä toiminta koetaan vielä epämieluisaksi, mutta sitä tehdään kuiten-  
kin itselle tärkeän asian vuoksi (Vallerand 2001). Tunnistetussa säätelyssä itse toiminnan  
arvo tiedostetaan, mutta yksilö ei ole vielä sisäistänyt toiminnan itseisarvoa (Deci & Ryan  
2000). Tärkeää on, että käyttäytyminen hyväksytään ja se koetaan itselle arvokkaaksi. Täl-  
löin yksilö voi kokea autonomiaa eikä toiminta tunnu pakotetulta (Deci & Ryan 2008).  
Kunnon kohottaminen paremman suorituskyvyn takaamiseksi on esimerkki tunnistetusta  
säätelystä. Tunnistetun säätelyn on todettu olevan yhtä voimakkaasti yhteydessä liikunta-  
tunnilla yrittämiseen ja innokkuuteen kuin sisäisen motivaation, mikä kävi ilmi Taylorin  
ym. (2010) tutkimuksesta sekä samassa tutkimuksessa kävi myös ilmi, että tunnistetun sää-  
telyn on todettu olevan myönteisessä yhteydessä lasten fyysisen aktiivisuuden suureen mää-  
rään.

Integroidussa säätelyssä yksilö toimii omin ehdoin aivan kuin tunnistetussa säätelyssä. Autonomia on kuitenkin paljon vahvempaa, sillä toimintaan vaikuttavat yksilön henkilökohtaiset arvot, yksilöllisyys sekä elämäntapa (Vallerand 2001). Näin ollen yhdistetyn säätelyn voidaan ajatella olevan osa tunnistettua säätelyä, jossa toiminta on tullut osaksi ihmisen identiteettiä. Yhdistetty säätely on kuitenkin vielä osa ulkoista motivaatiota, sillä se on välineellistä lopputuloksen suhteen kun taas sisäisessä motivaatiossa itse toiminta on nautinnollista ja merkitsevää (Deci & Ryan 2008). Kunnon kohottaminen suorituskyvyn parantamiseksi ja sen arvojen sisäistäminen on esimerkki yhdistetystä säätelystä.

Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation täydellistä puuttumista (Deci & Ryan 1985; Vallerand 2001) ja se voidaan nähdä sisäisen ja ulkoisen motivaation vastakohtaksi kaikenlaisen motivaation puuttumisen vuoksi (Deci & Ryan 2000). Amotivaatio voidaan määrittellä myös yksilön kokemukseksi omasta pätevydestään. Siinä yksilö ei koe onnistuvansa lopputulosten saavuttamisessa ja kokee epäonnistuvansa niiden suorittamisessa. (Deci & Ryan 1985.) Vallerandin (2001) mukaan amotivaatio voi olla seurausta yksilön koettujen kykyjen vähäisyydestä suorittaa tehtävää, tehtävän epämieluisista lopputuloksista ja seurauksista, tehtävien haasteellisuudesta tai tehtäviä kohtaan tunnetusta lohduttomuuden tunteesta, jolloin yksilö ei usko omien voimavarojensa ja kykyjensä riittävän niiden saavuttamiseksi ja näin ollen usko epäonnistumisesta aiheuttaa masentuneita tunteita (Deci & Ryan 1985). Amotivaation on todettu olevan yhteydessä yrittämisen vähäisyyteen (Taylor ym. 2010) sekä heikkoon keskittymiseen ja onnettomuuden tunteisiin liikuntatunneilla (Standage ym. 2005). Kaiken kaikkiaan amotivaatio on vahvimmin yhteydessä epätoivottuun käyttäytymiseen liikuntatunnilta.

Itsemääräämisteorian perustarpeisiin kuuluvat puolestaan koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan 1985). Nämä perustarpeet ovat oleellinen osa sisäisen motivaation syntymistä ja niitä voidaan pitää sen synnyn kulmakivinä. Jos nämä perustarpeet tyydyttyvät, oppilas kokee toimintansa itsemääräytyneeksi, jolloin koulu liikuntaan osallistutaan vapaaehtoisesti ja se koetaan mielekkääksi (Yli-Piipari 2011). Lisäksi ne ovat yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen (Bagøien & Halvari 2005; Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008; Yli-Piipari 2011) sekä parempaan suoriutumiseen

(Boiché ym. 2008) ja yrittämiseen (Domangue & Solomon 2010; Standage ym. 2006) liikuntatunneilla, jolloin myös sinnikkyys sekä luovuus korostuvat (Moller, Deci & Ryan 2006; Standage, Duda & Ntoumanis 2006). Seuraavissa kappaleissa esittelen näitä perustarpeita ja mitä yhteyksiä tutkimus on löytänyt niiden ja koululiikunnan välillä olevan.

### 3.2 Koettu pätevyys

Itsemääräämisteorian mukaan koettu pätevyys tarkoittaa yksilön käsitystä omasta taitavuudesta, joka on kehittynyt vuorovaikutussuhteessa ympäristön kanssa (Deci & Ryan 1985). Siihen liittyy lisäksi ihmisen luontainen tarve kehittää omia taitojaan ja kykyjään, tuntee pätevyyttä sekä päättää heille sopivista haasteista. Harterin (1982) mukaan koettu pätevyys tarkoittaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä fyysisissä suoritustilanteissa, kuten liikunnassa, urheilussa, peleissä sekä leikeissä. Erityisen tärkeää sisäisen motivaation kehittymisen kannalta ovat kaikki kokemukset, jotka lisäävät koetun pätevyyden tunnetta. Koettua pätevyyttä puolestaan lisäävät myönteinen palaute, onnistumisen kokemukset sekä erityisesti se, että toiminnasta saa päättää itse. (Deci & Ryan 1985.)

Harter (1982) erottaa kouluympäristöstä neljä koetun pätevyyden osa-aluetta, jotka ovat kognitiivinen pätevyys, sosiaalinen pätevyys, fyysinen pätevyys sekä yleinen käsitys omasta pätevyydestä ja arvosta. Kognitiivinen pätevyys liittyy älykkyyden muotoihin ja koulussa pärjäämiseen. Sosiaalinen pätevyys puolestaan liittyy siihen, että yksilö kokee olevansa sosiaalisesti taitava ja omistavansa ystäviä sekä kokee itsensä osaksi jotakin ryhmää. Fyysinen pätevyys liittyy pärjäämiseen ja osallistumisaktiivisuuteen kaikilla liikunnan osa-alueilla sekä uusien liikuntalajien opettelu koetaan mielekkääksi. Viimeinen osa alue liittyy siihen, että yksilö hyväksyy itsensä ja tietää millainen on omana itsenään ja toimiessaan. Näiden psykologisten perustarpeiden tarkoituksena on, että yksilö pyrkii läpi elämänsä kehittämään itseään sekä asettamaan itselleen uusia haasteita ja kokemuksia, joiden kautta he voivat kehittyä (Deci & Ryan 2000).

Koettu pätevyys on yksi tärkeimmistä tekijöistä fyysisen aktiivisuuden synnyssä (Wallhead & Buckworth 2004). Sen on todettu olevan yhteydessä koululiikuntaan osallistumisessa

kuin myös koulun ulkopuoliseen ja vapaa-ajalla tapahtuvaan liikuntaan (Halvari, Ulstad, Bagøien, Tor & Skjesol 2009; Ommundsen 2005). Lisäksi oppilaat kokevat pätevyyden tarpeiden tyydyttävän hyvin liikuntatunnilla (Cox, Smith & Williams 2008) ja sen on todettu olevan perustarpeista tärkein tekijä sisäisen motivaation synnyssä (Kalaja ym. 2009; Standage ym. 2006). Koetun pätevyyden kokeminen on tärkeää myös itsetunnon kohottamisessa, mikä helpottaa koululiikuntaan osallistumista (Lintunen 1995). Erityisesti lasten ja nuorten liikunnassa tulisi korostaa pätevyyden tunnetta ja onnistumisen kokemuksia (Liukkonen 1998), jotta liikunnasta tulisi osa elämää.

### 3.3 Koettu autonomia

Koettu autonomia itsemääräämisteorian mukaan tarkoittaa yksilön mahdollisuutta saada vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä (Deci & Ryan 2008). Parhaimmillaan autonomia on yksilön vapautta ja valintoja toimia niin kuin itse haluaa (Deci & Ryan 1985). Autonomian määrä on ratkaisevassa yhteydessä siihen, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi (Deci & Ryan 2000; Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis 2006). Jos toimintaa rajoitetaan ja ohjataan liikaa ulkoapäin, niin innostus toimintaa kohtaan laskee, kun taas autonomisilla toimintavoilla voidaan lisätä kiinnostusta tehtävää kohtaan (Deci & Ryan 1985; Standage ym. 2005). Tämän vuoksi opetuksessa ei pitäisi rajoittaa tehtäviä liikaa, ettei kiinnostus tehtävää kohtaan laskisi (Deci & Ryan 2000), vaan opettajan tulisi tukea autonomiaa liikuntatunneilla, jotta oppilas kokisi enemmän sisäistä motivaatiota tehtävien tekemisessä (Ommundsen & Kvalo 2011).

Koetun autonomian on todettu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin, pätevyyden kokemuksiin liikuntatunnilla ja aktiivisuuteen sekä liikuntatunnilla että koulun ulkopuolella (Ommundsen 2005). Oppilaiden on todettu olevan motivoituneita liikuntatunnilla silloin, kun toiminta on autonomista (Yli-Piipari 2011) sekä yrittävän paremmin toiminnan ollessa itsemääräytynyttä (Domangue & Solmon 2010; Standage ym. 2006). On myös havaittu, että autonomisilla valinnoilla on suuri merkitys oppilaiden sinnikkyuden lisäämiseen (Moller, Deci & Ryan 2006). Oppilaiden on kuitenkin havaittu kokevan liikuntatunnilla vähemmän autonomiaa kuin koettua pätevyyttä tai sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Koka & Hagger



2010). Tämän vuoksi liikunnanopettajien tulisi tarjota enemmän autonomian kokemuksia oppilaille, jotta elinikäisen liikunnan harrastamisen tavoite tulisi toteutettua, sillä se on tärkeä tekijä terveyden edistäjänä ja ylläpitäjänä.

### 3.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Ihmisellä on tarve syntymästään lähtien pyrkiä sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen kokeakseen turvaa ja läheisyyttä (Ryan & Deci 2002). Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian (2000) mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus liittyy yhteen kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteiden tavoittelun ja niihin pyrkimisen. Lisäksi se tarkoittaa positiivisten tunteiden kokemista ryhmässä toimimisesta sekä luontaista tarvetta kuulua ryhmään ja kokemusta hyväksytyksi tulemisesta. Tunteet sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta lisäävät ihmisen sisäistä motivaatiota (Standage ym. 2005), kun taas yksinäisyys ja kokemukset torjutuksi tulemisesta vähentävät sitä (Ryan & Deci 2007).

Koululiikunnassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkejä on löydettävissä monen eri määritelmän avulla. Nämä määritelmät esittävät ryhmän yhteenkuuluvuutta ja sitä kuinka yhtenäiseksi ja turvalliseksi ryhmä on muodostunut. Jos ryhmä on täysin yhtenäinen, siellä keskustellaan henkilökohtaisista asioista. Jos ryhmä ei ole saavuttanut sosiaalista yhteenkuuluvuutta, siellä vältetään toimintaa, mikä aiheuttaa sekä ryhmän jäsenten etäännyttämisestä toisistaan että epävarmojen ja itsekkäiden tunteiden muodostumista. Näiden ääripäiden väliin mahtuu lisäksi kolme muuta määritelmää: ryhmässä otetaan osaa jaettuun tehtäviin, ryhmän henkilöt viettävät vapaa-aikaa keskenään sekä yksilö kokee itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi ryhmässä. Näiden edellä mainittujen tekijöiden avulla voidaan tarkastella siis ryhmän yhteenkuuluvuuden intensiivisyyttä. (Reis ym. 2000.)

Sosiaalinen ympäristö voi muodostaa sisäistä motivaatiota edistävän tai ehkäisevän ilmapiirin joko tukemalla tai ehkäisemällä psykologisia perustarpeita (Deci & Ryan 2000). Tutkimus on osoittanut, että hyvällä opettaja-oppilassuhteella (Cox, Duncheon & Mc-David 2009; Cox & Williams 2008) sekä opettajan luomalla oppimisilmapiirillä (Standage ym. 2005) on suuri merkitys sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttämisessä. Tärkeää

on myös ryhmän oppilaiden välisten suhteiden muodostuminen positiiviseksi, koska se on yhteydessä hyvään motivaatioon, sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen sekä liikunnasta saatavaan nautintoon (Cox ym. 2009).

Vaikka olemme edellä esitelleet sisäisen motivaation kolme kulmakiveä, niin emme ole tutkineet niitä työssämme, koska muuten muuttujia olisi tullut työhömmme liikaa. Perusteltua oli kuitenkin esitellä nämä kolme kulmakiveä, koska ne auttavat ymmärtämään paremmin motivaation kehittymistä ja minkä vuoksi liikunnanopettajien tulisi ymmärtää näiden kolmen kulmakiven tärkeä merkitys koululiikuntamotivaation synnyssä.

#### 4 MOTIIVIT JA MOTIVAATIO KOULULIIKUNNASSA

Koululiikunnan tärkeimmiksi osallistumismotiiveiksi ovat nousseet viihtyminen, pätevyyden kokemukset, toimintakyky, sosiaalinen yhdessäolo sekä liikuntataitojen oppiminen (Lintunen 2003, 26; Vuori, Kannas & Tynjälä 2004, 117). Viihtymistä voidaan pitää tärkeimpänä koululiikuntamotivaatiota selittävänä tekijänä. Viihtyminen liittyy positiiviseen tunnereaktioon, joka syntyy henkilökohtaisen kokemuksen tai sosiaalisen tilanteen kautta. Tällöin sitä voidaan pitää tunnetilana tai tunnereaktiona, joka vaikuttaa niin motivaatioon, käyttäytymiseen sekä sosiaaliseen toimintaan. Koululiikunnassa tämä näkyy erityisesti aktiivisena toimintana ja halukkuutena osallistua liikuntatunnille. (Soini 2006, 17–18.)

Koululiikuntamotivaatiota edistää lisäksi tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, jonka on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Cox & Williams 2008; Kalaja ym. 2009). Siinä omaa kehittymistä ja yrittämistä arvostetaan (Liukkonen 2008, 19). Lisäksi liikuntanumero on yhteydessä koululiikuntamotivaatioon ja viihtymiseen. Mitä parempi koululiikuntanumero on, niin sen paremmin oppilas viihtyy tunnilla (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006, 23; Penttinen 2003, 72;). Haasteeksi muodostuvatkin ne oppilaat, jotka saavat huonoja arvosanoja eivätkä viihdy tunnilla.

Poikien lempilajeiksi koululiikunnassa ovat muodostuneet erilaiset joukkuepelit, kuten jalkapallo, jääkiekko sekä salibandy kun taas tytöillä lajien monipuolisuus on merkittävämpää sisältäen esteettistä tanssi- ja ilmaisuliikuntaa sekä pesäpalloa ja salibandya (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011). Lisäksi tytöt kokevat liikunnasta saatavat terveydelliset hyödyt (Johansson & Heikinaro-Johansson 2011; Heikinaro-Johansson, Johansson & McKenzie 2009) tärkeämmiksi kuin pojat, jotka taas motivoituvat enemmän pelaamisesta, kisailusta sekä fyysisestä rasittavuudesta (Heikinaro-Johansson, Johansson & McKenzie 2009).

Suomessa suhtaudutaan koululiikuntaan yleisesti ottaen hyvin verrattuna muihin kouluai-neisiin ja suurin osa oppilaista pitää koululiikunnasta (Heikinaro-Johansson ym. 2011; Jo-

hansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011). Yli-Piiparin ym. (2009) tekemästä pitkäikäistutkimuksesta selvisi, jossa selvitettiin suomalaisten oppilaiden koululiikuntaprofiilin kehittymistä kuudennelta luokalta kahdeksannelle, että noin puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista kuuluu positiiviseen koululiikuntaprofiiliin, mikä tarkoittaa, että oppilaat viihtyvät tunnilla. Tutkimuksesta kuitenkin selvisi, että joka viidennelle oppilaalle koululiikunta tuottaa pääasiassa negatiivisia kokemuksia, minkä vuoksi opettajan olisi tärkeää tukea tällaisten oppilaiden pätevyyden tunnetta, antamalla oppilaille liikuntatunnilla sellaisia tehtäviä, jotka edistävät pätevyyden kokemuksia.

Kouluiän liikuntamotivaation ja liikunnan harrastamisen on todettu olevan myönteisessä yhteydessä aikuisiän liikuntaharrastukselle (Hagger & Chatzisarantis 2007). Lisäksi myönteisillä koululiikuntakokemuksilla on todettu olevan suuri merkitys sisäisen motivaation kehittämisessä, joka auttaa elinikäisen, fyysisesti aktiivisen elämäntavan kehittämisessä (Liukkonen & Telama 1997, 11). Lisäksi ne oppilaat, jotka arvostavat koululiikuntaa ja kokevat sen hyödylliseksi, ovat tutkimusten mukaan osoittautuneet yleisesti liikunnallisesti aktiivisemmiksi kuin ne, jotka eivät koe koululiikuntaa tärkeäksi (Yli-Piipari 2011; Yli-Piipari, Wang, Jaakkola & Liukkonen 2012).

#### 4.1 Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen ja niiden kokeminen liikuntatunnilla

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty itsemääräämisteorian perustarpeiden tyydyttymistä liikuntatunnilla, on oppilaiden perustarpeiden todettu tyydyttyneen kohtalaisesti ja oppilaiden havaittu kokevan niitä (Standage ym. 2005; Standage ym.2006). Kansainvälisissä tutkimuksissa on selvinnyt, että oppilaat kokevat kuitenkin enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Cox ym. 2008) sekä koettua pätevyyttä kuin autonomiaa (Koka & Hagger 2010). Kuitenkin Suomessa, Gråstenin, Liukkoson, Jaakkolan ja Yli-Piiparin (2010) tekemästä pitkäikäistutkimuksesta selvisi, että keskisuomalaisten oppilaiden liikuntatunneilla koettu autonomia lisääntyi 7. luokalta 9. luokalle. Tämä on positiivinen asia, sillä liikunnanopetuksessa tulisi tarjota oppilaille autonomian kokemuksia, koska se on yhteydessä liikuntaaktiivisuuteen niin koulussa kuin koulun ulkopuolella (Ommundsen 2005), joka on taas yhteydessä läpi elämän kestävään liikuntaan.

Motivointiin ja perustarpeiden tyydyttymiseen koululiikunnassa tulisi kiinnittää huomiota entistä enemmän. Murrosikään liittyy liikuntaharrastusten lopettamista ja liikuntamotivaation vähenemistä. Tämän vuoksi liikunnanopetuksella on tärkeä tehtävä väestön liikuntatottumuksiin vaikuttamisessa, sillä koululiikunta on ainoa organisaatio, joka pystyy tavoittamaan kaikki lapset ja nuoret (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004, 7).

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan motivaatio ja perustarpeiden kokeminen eivät kuitenkaan muutu iän mukana eivätkä ne ole riippuvaisia sukupuolesta, millä tarkoitetaan sitä, että ikä tai sukupuoli ei vaikuta ihmisen motivaatioon tai perustarpeiden kokemiseen. Tämän oletuksen valossa esittelemme seuraavissa kappaleissa, mitä merkityksiä iällä ja sukupuolella on havaittu olevan motivaation kehittymiseen koululiikunnassa.

#### 4.2 Liikuntamotivaation kehittyminen iän myötä

Iän merkitystä liikuntamotivaatioon ja sen eri muotoihin on tutkittu paljon sekä Suomessa että ulkomailla (Lepper, Corpus & Iyengar 2005; Ntoumanis ym. 2009; Taylor ym. 2010; Yli-Piipari 2011). Tutkimusten keskiössä ovat olleet motivaation eri muotojen kehittymisen tarkastelu ajan kuluessa aina autonomisista motivaation muodoista ulkoisiin. Yleisesti ottaen sisäisen motivaation ja muiden autonomisten motivaation muotojen on todettu vähenevän koululiikuntaa kohtaan iän myötä. Teoriassa tämä ilmiö on selitetty sosiaalisilla tekijöillä, jotka tukevat oppilaiden perustarpeiden tyydyttymistä eri tavoin eri luokka-asteilla (Deci & Ryan 2000).

Suomessa Yli-Piiparin (2011) pitkittäistutkimuksesta selvisi, että keskisuomalaisten oppilaiden koululiikuntamotivaatio oli yllättävän korkealla tasolla sekä oppilaiden sisäinen ja ulkoinen motivaatio oli kansainvälisesti verrattuna korkea, kun taas kansainvälisissä tutkimuksissa oppilaiden koululiikuntamotivaation, erityisesti sisäisen motivaation, on puolestaan havaittu vähenevän hyvin voimakkaasti yläkouluikäisillä (Cox ym. 2008; Ntoumanis, Barkoukis & Thøgersen-Ntoumani 2009). Nämä erot ovat merkittäviä verrattaessa suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia keskenään.

Kansainvälisissä tutkimuksissa (Cox ym. 2008; Lepper ym. 2005; Ntoumanis ym. 2009) on saatu samansuuntaisia tuloksia sisäisen motivaation muotojen vähenemisestä ja ulkoisen motivaation muotojen muuttumattomuudesta iän myötä. Digelidis ja Papaioannou (1999) selvittivät sisäisen motivaation kehittymistä kreikkalaisilla 10–17-vuotiailla oppilailta. Tutkimuksesta selvisi, että lukiolaisilla sisäinen motivaatio oli heikompaa verrattuna yläkoulun ja alakoulun oppilaisiin. Ntoumaniksen ym. (2009) koululiikuntaan kohdistuvassa pitkäikäistutkimuksessa saatiin myös samansuuntaisia tuloksia. Siinä tutkittiin kreikkalaisen yläkoulun oppilaiden koululiikuntamotivaation kehittymistä yläkoulun aikana. Siinä sisäisen motivaation ja tunnistetun säätelyn määrän todettiin laskevan, mutta ulkoisen motivaation muotojen (pakotetun ja ulkoisen säätelyn) määrän todettiin pysyvän muuttumattomana. Samankaltainen tulos oli Lepperin ym. (2005) tutkimuksessa, jossa kalifornialaisten 3-luokkalaisten sisäinen motivaatio koulutyöskentelyä kohtaan oli huomattavasti korkein, kun taas 8-luokkalaisten oli matalin. Ulkoisen motivaation määrässä ei puolestaan ollut eroja luokka-asteiden välillä.

Suomalaisissa tutkimuksissa on päädytty varsin erilaisiin tuloksiin kansainvälisiin verrattuna. Tuloksia on saatu sekä autonomisten motivaation muotojen että ulkoisten motivaation muotojen lisääntymisestä ajan kuluessa. Yli-Piiparin (2011) tutkimuksen mukaan suomalaisten oppilaiden sisäisen motivaation sekä ulkoisen motivaation muotojen todettiin nousevan pitkäikäistutkimuksen aikana, jossa tutkittiin samoja oppilaita 6. luokalta 9. luokalle. Oppilaiden sisäinen motivaatio, tunnistettu säätely ja ulkoinen motivaatio nousivat kuudennelta luokalta yhdeksännelle sekä amotivaation havaittiin nousevan heidän siirryttäessä kuudennelta seitsemännelle, minkä jälkeen siinä ei enää tapahtunut muutosta. Yli-Piiparin ym. (2012) tutkimus on myös osoittanut sisäisen motivaation määrän pysyvän muuttumattomana, kun taas ulkoisen motivaation määrän on samanaikaisesti todettu nousevan ajan kuluessa. Tämä havaittiin yläkouluikäisille tehdyssä pitkäikäistutkimuksessa, joka kesti 7. luokalta 9. luokalle. Kansainvälisissäkin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia suomalaisten kanssa. Brittiläistutkimuksessa (Taylor ym. 2010) 11–16 vuotiaiden oppilaiden autonomisten sekä ulkoisten motivaation muotojen määrät nousivat yhden vuoden aikana.

### 4.3 Sukupuolten väliset motivaatioerot koululiikunnassa

Vaikka poikien on todettu arvostavan koululiikuntaa enemmän ja kokevan itsensä pätevämmiksi kuin tyttöjen (Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010), niin tutkimus ei ole löytänyt suuria eroja sukupuolten välillä motivaation kehittymisestä koululiikunnassa. Tämä tukee Decin ja Ryanin (2000) teoriaa siitä, että motivaation kokeminen ja kehittyminen eivät johdu sukupuolesta. Erot motivaation kehittämisessä sukupuolten välillä ovat huomattavasti pienempiä verrattuna iän merkitykseen motivaation kehittämisessä, missä erot olivat selviä.

Yli-Piiparin (2011) tutkimuksesta kuitenkin selvisi, että pojat ovat tyttöjä enemmän ulkoisesti motivoituneita Suomessa. Kuitenkaan viimeaikaisissa kansainvälisissä motivaatiotutkimuksissa ei ole havaittu eroja sukupuolten välillä motivaation kehittämisessä ja sen määrässä (Digelidis & Papaioannou 1999; Lepper ym. 2005; Ntoumanis ym. 2009). Mielenkiintoinen havainto kaiken kaikkiaan on se, että suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten välillä on suuria eroja motivaation kehittämisessä iän myötä sekä sukupuolten väliset motivaatioerot poikkeavat myös toisistaan. Mielenkiintoista olisikin selvittää sitä, mistä nämä erot johtuvat ja ovatko ne sellaisia, että niitä tulisi kaventaa.

## 5 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA

Tavoiteorientaatioteoria (engl. Achievement goal theory) on yksi tärkeimpiä sosiaalis-kognitiivisia lähestymistapoja, kun tarkastellaan suoritukseen liittyvää motivaatiota urheilussa sekä liikunnan opetuksessa (Roberts 2001). Tässä teoriassa yhdistyvät sekä henkilön persoonallisuuden piirteet eli tavoiteorientaatio, että tilannekohtaiset tekijät eli liikuntatunnin motivaatioilmasto. Nämä tekijät yhdessä saavat aikaan itse liikunta-motivaation. (Nicholls 1989; Roberts 2001.)

Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriassa yksilön asettamat tavoitteet suuntaavat yksilön käyttäytymistä, päätöksentekoa sekä uskomuksia omasta suorituksesta. Tärkein päämäärä on oman pätevyytensä osoittaminen ja keskeistä on se, miten yksilö kokee ja osoittaa pätevyytensä. Tavoiteorientaatio muodostuu kahdesta pätevyuden käsityksestä: Erottelematon kyvykkyyden käsitys (engl. undifferentiated) ei erottele kykyä ja yrittämistä toisistaan, kun taas erotteleva kyvykkyyden käsitys (engl. differentiated) erottelee yksilön kyvyn ja yrittämisen toisistaan (Roberts 2001). Erottelematon kyvykkyyden käsitys näkyy monesti oppimista sekä yrittämistä edesauttavassa ympäristössä, jossa kyvykkyyttä arvioidaan suhteessa yksilön omaan suorituskyykyyn tai tietoon. Sen sijaan erotteleva kyvykkyyden käsitys esiintyy kilpailua ja normatiivista vertailua korostavassa ympäristössä, jossa omaa kyvykkyyttä arvioidaan suhteessa muihin (Nicholls 1989; 1984). Eri pätevyuden käsitykset johtavat kahteen erilaiseen suuntautumiseen - tehtävä- sekä kilpailusuuntautuneisuuteen, joita kutsutaan myös tehtävä- ja kilpailuorientaatioiksi. Itsevertailuun perustuvaa liikuntamotivaatiota kutsutaan tehtäväorientaatioksi, normatiiviseen vertailuun perustuvaa sen sijaan kilpailu- tai minäorientaatioksi. (Duda 2001; Nicholls 1989.)

Oppilaiden liikuntamotivaation kannalta on merkittävää, muotoutuuko ja perustuuko oma fyysisen pätevyuden tunne itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun. Tehtävä- ja kilpailuorientaatio eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia, mitä kuvaa termi tavoiteorientaation ortogonaalisuus. (Harwood, Spray, Keegan 2008.) Tavoiteorientaatio muodostaa ns. nelikentän, jolloin suuntautumistavat vaikuttavat yksilöön eri tavoin. Yksilö voi olla joko



hyvin kilpailuorientoitunut ja vähäisesti tehtäväorientoitunut, tai toisinpäin. Toisaalta monissa ihmisissä ilmenee molempia tavoiteorientaation suuntautumistapoja samanaikaisesti tai ei kumpaakaan niistä. (Daniels ym. 2008; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002.) Yksilön oppimisprosessin kannalta olisi tärkeintä, että henkilö olisi voimakkaasti sekä tehtävä- että minäorientoitunut. Tämä mahdollistaisi henkilölle kyvyn arvioida monipuolisesti omaa kyvykkyyttään. (Roberts 2001.)

Toisaalta tavoiteorientaatiota on kritisoitu sen yksinkertaisuuden vuoksi. Esimerkiksi Harwoodin, Hardyn ja Swainin (2000) mielestä oppiminen ja yrittäminen eivät ole sama asia kuin tehtävän hallitseminen tai siinä kehittyminen, eivätkä ihmiset voi käyttäytyä pelkäämään tehtävä- tai kilpailuorientaation mukaan. Elliot ja McGregor (2001) ovat laajentaneet tavoiteorientaatioteoriaa nelijakoiseksi, ja siitä on myöhemmin kehitetty myös kuusijakoinen malli (kuvio 2) (Elliot & Pekrun 2011). Tässä pätevyys määritellään sen mukaan, miten yksilö hallitsee tehtävän (absolute), kehittyy omissa tiedollisissa ja taidollisissa ominaisuuksissa (intrapersonal) sekä suoriutuu tehtävästä muihin verrattuna (interpersonal). Näistä tehtävän hallitseminen sekä omien taitojen kehittyminen nähdään monesti kuitenkin yhtenä ja erottamattomana. (Elliot & McGregor 2001.)

Tässä kuusijakoisen tavoiteorientaation mallissa käy ilmi pätevyyden kaksi eri ulottuvuutta: pätevyyden määrittely sekä sen tunnearvo. Tehtävään, itseensä sekä muihin kohdistuvat tavoitteet edustavat kolmea eri tapaa, jolla pätevyys voidaan määrittää. Tehtävään suuntautuminen (absolute) sekä yksilöön itseensä kohdistuva (intrapersonal) pätevyyden määrittely on eritelty tehtäväorientaatiosta. Muihin kohdistuvat (interpersonal) tavoitteet sen sijaan kuvaavat kilpailuorientaatiota. Positiivinen ja negatiivinen kertovat sen sijaan kaksi tapaa, joilla pätevyys voidaan tunnearvona kokea. Malli keskittyy erottamaan kuusi erilaista tavoitetta, joilla osoittaa omaa pätevyyttään. Tehtävän tavoittelu (task-approach) pyrkii ymmärtämään, oppimaan ja saavuttamaan tehtävään perustuvan pätevyyden. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että henkilö yrittää kovasti ja tekee huolellisesti työnsä. Sen sijaan tehtävän välttämässä (task-avoidance) yksilö keskittyy oppimattomuuden ja tehtävän taitamattomuuden välttelemiseen, mikä näkyy tehtävän tekemisen välttelemisenä. Itseensä kohdistuva tavoittelu (self-approach) perustuu oman itsensä ylittämiseen ja sen myötä pätevyyden ko-

kemiseen. Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että henkilö suoriutuu tietystä tehtävästä nopeammin tai paremmin kuin aikaisemmin. Itseensä kohdistuva välttäminen (self-avoidance) näkyy siinä, että yksilö välttelee itseensä kohdistuvaa epäpätevyyden kokemusta. Tämä voi näkyä esimerkiksi välttelemällä tehtävän tekemistä huonommin kuin aikaisemmin. Muihin kohdistuvista tavoitteista voidaan erottaa kilpailutavoittelu (performance-approach), jossa yksilö pyrkii osoittamaan pätevyytensä verrattuna muihin, sekä kilpailua välttävä (performance-avoidance) tavoite, jossa yksilö pyrkii välttämään kilpailua. (Elliot & Pekrun 2011.)

Suomalaisessa Tuominen-Soinin (2012) väitöskirjassa oli luokiteltu tehtävä/oppimisorientoituneen, kilpailuorientoituneen ja välttämisorientoituneen ryhmän lisäksi ns. sitoutumaton tavoiteorientaation ryhmä. Tässä tavoiteorientaation ryhmässä tärkeänä pidettiin itse opiskelua ja arvosanoja ja niissä suoriutumista, mutta toisaalta kyseisen ryhmän yksilöt olivat hyvin haluttomia panostamaan arvostamiensa asioiden tavoitteluun.

**Määrittely**

	Absolute (tehtävä)	Intrapersonal (Itseensä kohdistuva)	Interpersonal (muihin kohdistuva)
<b>Tunnearvo</b> Positiivinen (Onnistumisia tavoitteleva)	Tehtävän tavoittelu	Itseensä kohdistuva tavoittelu	Kilpailua tavoitteleva
Negatiivinen (Epäonnistumisia Välttävä)	Tehtävän välttäminen	Itseensä kohdistuva välttäminen	Kilpailua välttävä

KUVIO 2. Kuusijakoinen tavoiteorientaation malli (Elliot & Pekrun 2011)

## 5.1 Tehtäväorientaatio

Tehtäväorientaatio eli tehtäväsuuntautuneisuus tarkoittaa koetun pätevyyden ja kyvykkyyden tunteen syntymistä henkilön omien taitojen ja kykyjen kehittymisen, tehtävän hallitsemisen ja uuden oppimisen vuoksi (Nicholls 1984; Roberts 2001). Tämä näkyy siinä, että oppilaan huomio kiinnittyy kovasti yrittämiseen ja itse oppimisprosessista nauttimiseen, minkä vuoksi myös keskittyminen muiden suorituksiin jää vähemmälle huomiolle (Liukkonen & Jaakkola 2013; Digelidis & Papaioannou 1999). Tehtäväsuuntautunut henkilö sitoutuu harjoitteisiin paremmin kuin kilpailusuuntautunut henkilö (Roberts 2001). Pätevyyden tarkastelu perustuu itsevertailuun, jonka myötä yksilö arvioi pätevyytensä joko korkeaksi tai alhaiseksi (Gao, Podlog & Harrison 2012; Harwood, Spray, Keegan 2008). Koska pätevyyden kokeminen ei ole riippuvainen muiden suorituksista, voivat myös alhaisen liikunta-aidon omaavat yksilöt kokea onnistumisia ja pätevyyden elämyksiä (Liukkonen, Jaakkola, Soini 2007). Oppilaat hakevat pätevyyden kokemuksia haastamalla itsensä tarpeeksi vaativilla tehtävillä, ja sisuuntuvat eteen ilmaantuvien ongelmien ilmetessä (Liukkonen & Jaakkola 2013). Mahdollisia virheitä ja epäonnistumisia pyritään hyödyntämään, sillä ne nähdään osana oppimisprosessia (Ames & Archer 1988).

Tehtäväorientaatio on yhteydessä tietynlaisiin positiivisiin ominaisuuksiin. Biddlen, Wangin, Kavussanun ja Sprayn (2003) tutkimuksessa tutkittiin englantilaisia 11–14 –vuotiaita oppilaita. Tehtäväsuuntautuneisuuden huomattiin olevan yhteydessä niihin oppilaisiin, jotka uskovat, että urheilun ja liikuntatuntien tarkoituksena on edistää tehtävän hallintaa, yhteistyötä, terveyttä ja itsetunnon kehittymistä. Samanlainen positiivinen yhteys on löydetty myös niihin oppilaisiin, joiden käsityksen mukaan yrittäminen ja harjoittelu johtavat taitojen oppimiseen, tai niihin, joilla motiivina toimi taitojen kehittyminen tai ryhmään kuuluminen (Biddle ym. 2003). Myös useiden muiden tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautuneisuus on yhteydessä esimerkiksi kognitiivisiin, affektiivisiin sekä toimintaan liittyviin tekijöihin. Tehtäväsuuntautuneisuuden on osoitettu olevan yhteydessä muun muassa liikunnassa viihtymiseen (Biddle ym. 2003; Wallhead & Ntoumanis 2004), motivaatioon (Biddle ym. 2003) sekä koettuun pätevyyteen (Biddle ym. 2003; Wallhead & Ntoumanis 2004).

## 5.2 Kilpailuorientaatio

Kilpailuorientaatio eli kilpailusuuntautuneisuus, jonka synonyyminä käytetään minäsuuntautuneisuutta, syntyy, kun koettua pätevyyttä ja kyvykkyyttä verrataan joko muihin tai normatiiviseen asteikkoon (Nicholls 1984). Pätevyyden tunnetta koetaan siitä, että tehtävistä suoriudutaan paremmin kuin toiset tai annetut normit, varsinkin, jos muiden kanssa samalla panostuksella saavutaan enemmän tai tehtävästä suoriudutaan vähemmällä yrittämisellä ja ponnistelulla kuin muut (Roberts 2001; Nicholls 1984, 109). Tämän vuoksi liian helpot tehtävät, joista kaikki suoriutuvat helposti, eivät tuota pätevyyden kokemuksia, vaikka niissä henkilö onnistuisikin varmasti. Hyvin vaikeat normatiiviset tehtävät sen sijaan eivät ole uhka pätevyyden kokemukselle, koska ne aiheuttavat suurimmalle osalle epäonnistumisen ja oppilas voi selittää epäonnistumisensa jo etukäteen. Jos tällaisessa tehtävässä sen sijaan onnistutaan, pätevyys ja kyvykkyys koetaan erittäin suurena. (Nicholls 1989, 109.) Tyytyväisyyttä ei koeta, vaikka suoritukseen olisi panostettu paljon ja oma suoritus olisikin ollut todella hyvä, jos siinä pärjätään huonommin verrattuna toisiin osallistujiin (Jaakkola & Liukkonen 2013). Tällaiset kokemukset tulkitaan virheiksi ja omiksi henkilökohtaisiksi epäonnistumisiksi (Digelidis & Papaioannou 1999).

Biddlen ym. (2003) tutkimuksessa kilpailuorientaatioon on yhteydessä uskomus, että kyky ja pätevyys johtavat menestymiseen, ja että liikunnallinen pätevyys vaikuttaa sosiaaliseen statukseen. Kyseinen oletus asettaakin melko suuret paineet oppilaalle. Oppilaan tunne heikosta pätevydestä lisää kilpailuorientoituneella henkilöllä riskiä onnistua heikommin, mitä omat kyvyt ja taidot mahdollistaisivat (Jaakkola & Liukkonen 2013). Tietynlaiseen pessimistisyyteen johtaa myös Biddlen ym. (2003) tutkimus: Ne oppilaat, jotka uskoivat kykyjen olevan suhteellisen pysyviä ja ettei niihin voi suuresti vaikuttaa harjoittelulla, olivat voimakkaammassa yhteydessä amotivaatioon kuin ne oppilaat, jotka uskoivat kehittyvänsä harjoittelun avulla. Kilpailuorientaatiolle on myös ominaista, että tehtävä lopetetaan helposti epäonnistumisten jatkuessa tai jos riski niiden jatkumiseen on suuri (Jaakkola & Liukkonen 2013). Koululiikunnassa onkin huomattu, että yksistään kilpailusuuntautuneisuus on yhteydessä oppilaiden alhaiseen sisäiseen motivaatioon ja viihtymiseen (Ntoumanis 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002), vaikka toisaalta yhdessä korkean tehtä-

väsuuntautuneisuuden kanssa se on yhteydessä korkeaan motivaatioon (Roberts 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002). Lisäksi poikien on todettu olevan tyttöjä kilpailusuuntautuneempia (Digelidis, Kotsaki & Papaioannou 2005, Flores, Salquero & Margez 2008; Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen, Watt 2010 ).

### 5.3 Tavoiteorientaation kehittyminen

Tehtävä- sekä kilpailuorientaatio muodostavat tavoiteorientaation kaksi keskeistä näkökulmaa pätevyydestä ja kyvykkyydestä (Duda 2001; Nicholls 1984). Ihmisen ajallisen kasvu-prosessin aikana ensimmäisenä muodostuu ns. erottelematon kyvykkyyden käsitys (engl. undifferentiated), joka nähdään varhaismuotona tehtäväsuuntautuneisuudelle. Se vallitsee suurimmalla osalla alle 11–12 –vuotiaita lapsia. Tässä lapsi ei vielä kykene erottelemaan kovan yrittämisen, tehtävän vaikeuden sekä onnen vaikutuksia lopputulokseen. Sisäistä kyvykkyyden tunnetta tavoitellaan kovalla yrittämisellä, jonka ajatellaan johtavan oppimiseen (Roberts 2001). Vasta kun nuoret käyvät läpi kognitiivisen kehityksen noin 11–12 -vuotiaana, yksilön suorituskyky käsitteenä hahmottuu selkeämmäksi. Tätä kutsutaan erottelevaksi kyvykkyyden käsitykseksi (engl. differentiated), (Harwood, Spray, Keegan 2008.) jonka myötä nuori pystyy ymmärtämään tehtävän vaikeuden sekä erottamaan yrittämisen ja onnen yksilön henkilökohtaisista kyvyistä sekä tehtävästä suoriutumisesta (Fry 2001; Harwood, Spray, Keegan 2008). Lapsista ei kuitenkaan väistämättä tule kilpailuorientoituneita, kun he saavuttavat nuoruuden, sillä nyt he ovat ensimmäistä kertaa kognitiivisesti kykeneviä ilmaisemaan joko tehtävä- tai minäsuuntautuneisuutta (Fry 2001). Itse asiassa Harwoodin, Hardyn sekä Swainin (2000) mukaan 12 vuoden iän jälkeen ei ole enää mahdollista omaksua täysin erottelematonta käsitystä.

Koulussa normatiivisen vertailun osuus kasvaa oppilaiden varttuessa ja siirtyessä ylemmille luokkatasoille, mikä johtaa oppilaiden kokemuksiin lisääntyneestä suorituskeskeisyydestä, kilpailusta, kykyyn perustuvasta arvioinnista sekä vertailusta muihin luokkatovereihin (Nicholls 1989). Samanlaisia tunnelmia on löydetty kreikkalaisessa Digelidis & Papaioannoun (1999) tutkimuksessa, jossa tutkittiin 10–17 –vuotiaita ala- ja yläkoulu- sekä lukioikäisiä oppilaita (n=674). Siirryttäessä alakoulusta yläkouluun, oppilaat kokivat luokkaka-

vereittensa olevan yhä enemmän huolissaan suorituksistaan, ja siitä, että he tekisivät virheitä. Toisaalta myös lukioikäiset tunsivat, että itse tehtäväsuuntautuneisuutta painotetaan enemmän alemmilla luokkatasoilla.

Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuuden onkin havaittu laskevan suoraviivaisesti Barkousin, Ntoumanisin ja Thøgersen-Ntoumanin (2010) tekemässä tutkimuksessa, jossa tutkittiin kreikkalaisia yläkouluikäisiä 12–15 vuotiaita oppilaita (poikia 191, tyttöjä 203). Samanlaisia tuloksia on löydetty Digelidisin ja Papaioannoun (1999) tutkimuksessa, jossa nuoremmat ala- ja yläkoululaiset olivat tehtäväorientoituneempia verrattuna vanhempiin lukiolaisiin. Tämä näkyi myös Digelidisin, Kotsakin ja Papaioannoun (2005) tutkimuksessa, jossa oli mukana kreikkalaisia urheiluluokkia yläkoulusta lukioon. Toisaalta tehtäväorientaation kehittymisestä on löydetty myös ristiriitaisia tuloksia, sillä Agbugan ja Xiangin (2008) turkkilaisessa tutkimuksessa ei löydetty eroavaisuuksia tehtäväorientaatioissa eri ikäryhmien, eli yläkoulu- ja lukioikäisten välillä.

Kilpailuorientaatio korostuu Xiangin ja Leen (2002) amerikkalaisessa 308 oppilaan tutkimuksessa, jossa 11. luokkalaiset olivat liikuntatunnilla paljon kilpailuorientoituneempia ja suorituskeskeisempiä verrattuna sekä 4. että 8. luokkalaisiin. Ristiriitaista tuloksia kuitenkin siitä, että kilpailuorientaatio lisääntyisi iän myötä, ilmenee Agbugan ja Xiangin (2008) turkkilaisessa tutkimuksessa, jossa 8. luokkalaiset kokivat itsensä kilpailuorientoituneemmiksi ja suorituskeskeisemmiksi verrattuna heitä kolme vuotta vanhempiin oppilaisiin. Myös Floresin (2008) kolumbialaisessa selvityksessä (2993 oppilasta) tutkittaessa 9-18 –vuotiaita oppilaita huomattiin, että tehtäväorientaation lisäksi myös kilpailuorientaatio väheni, mitä vanhemmaksi oppilaat varttuivat. Samanlainen kilpailuorientaation väheneminen näkyi Barkousin ym.(2010) kreikkalaisille 12-15 –vuotiaille yläkouluikäisille tehdyssä tutkimuksessa.

Yksilöiden tavoiteorientaatiot näyttävät muuttuvan monien edellä läpikäytyjen tutkimusten valossa. Tuominen-Soinin (2012) väitöskirjassa tutkittiinkin tavoiteorientaatio-profiilien ajallista pysyvyyttä ja muutoksia siirryttäessä yhdeksänneltä luokalta (530 oppilasta) lukioon (519 oppilasta). Kyseisessä tutkimuksessa eri tavoiteorientaatioprofiiliryhmät, joihin

oppilaat oli jaettu, näyttävät olevan melko pysyviä koko tutkimuksen ajan, sillä ne pysyivät samana 60 %:lla nuorista ennen siirtymistä ylemmälle asteelle ja 50 %:lla vielä siirtymisen jälkeenkin. Varsinkin muutokset motivaation ääripäästä toiseen olivat harvinaisia ja mahdolliset profiiliryhmämuutokset kohdistuivat toisiin samankaltaisiin ryhmiin. Tulokset kuvastavatkin ajatusta, että tavoiteorientaatiot muodostavat melko pysyviä uskomuksia ja suuntautumistapoja. (Tuominen-Soini 2012.) Tietyntaista pysyvyyttä kuvaa myös Wangin ja Biddlen (2001) yhdysvaltaisen tutkimus, jossa suurin osa 12-15 –vuotiaista oppilaista oli edelleen enemmän tehtävä- kuin kilpailuorientoituneita, ja samanlainen tulos näkyy Suomessa, jossa yläkouluikäiset 15-16 –vuotiaat, eli jo suhteellisen vanhat oppilaat, tuntevat itsensä yhä enemmän tehtävä- kuin kilpailuorientoituneiksi (Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010).

Kokonaisuudessaan tavoiteorientaatio, ja sen myötä tehtävä- sekä kilpailuorientaatio, on siis ymmärrettävissä vasta, kun nuoret ovat käyneet läpi kognitiivisen kehityksen noin 11–12 –vuotiaina (Harwood, Spray & Keegan 2008). Tutkimuksissa on selvinnyt ristiriitaisia tutkimustuloksia tavoiteorientaation kehittymisestä tämän iän jälkeen. Nichollsin (1989) mukaan kilpailusuuntautuneisuus ja normatiivisen vertailun osuus lisääntyvät iän myötä ja siirryttäessä ylemmille luokkatasoille ja monet tutkimuksista tukevat kyseistä väitettä puoltamalla joko kilpailuorientaation kasvua (Xiangin & Leen 2002) tai tehtäväorientaation alenemisestä iän myötä (Barkoukis, Ntoumanis & Thøgersen-Ntouman 2010; Digelidis, Kotsaki & Papaioannou 2005). Toisaalta ristiriidassa näihin tuloksiin ovat sellaiset tutkimukset, joissa tehtäväorientaatio on pysynyt samalla tasolla ikäryhmistä riippumatta (esim. Agbuga & Xiang 2008), kilpailuorientaatio on laskenut iän myötä (Agbuga & Xiang 2008; Flores 2008; Barkous ym.2010) tai yksilön henkilökohtainen tavoiteorientaatio on ollut muuten hyvin pysyvää iän lisääntymisestä huolimatta (Tuominen-Soini 2012).

## 6 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä on vaikuttaa myönteisesti lapsen ja nuoren fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja eettiseen kehitykseen ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilaita terveelliseen ja liikunnalliseen elämäntapaan (Opetushallitus, 2007, 10). Oppilaiden kehitystaso huomioon ottaen liikunnanopetuksessa pyritään kasvattamaan liikuntaan sekä liikunnan avulla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004). Jotta oppilaat innostuisivat terveelliseen ja liikunnalliseen elämäntapaan, tulee liikuntatunnilla tarjota oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta ja siihen osallistumisesta. Useat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että viihtyminen, hauskuus ja liikunnasta nauttiminen ovat ratkaisevia tekijöitä liikuntaharrastuksen jatkumisen kannalta (Scanlan & Lewthwaite 1986). Tämän myötä monissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa on tavoitteena se, että oppilas kokee liikunnassa viihtymistä, iloa ja oppimista.

### 6.1 Viihtyminen käsitteenä

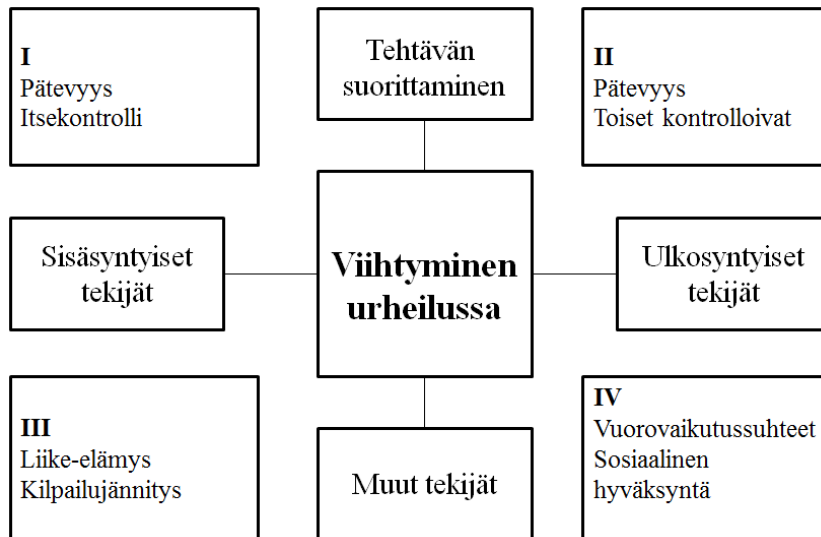
Liikunta- ja urheilukirjallisuudessa ollaan yhtä mieltä siitä, että viihtyminen on yksi tärkeimmistä avaintekijöistä, jotta lapset ja nuoret osallistuisivat liikuntaan ja urheiluun (Kimiecik & Harris 1996; Scanlan ym. 1993a; Scanlan & Simons 1992; Siedentop 2002; Gråsten ym. 2012). Viihtyminen nähdään monitahoisena käsitteenä ja sitä voidaan tarkastella monien eri näkemysten kautta (Soini 2006). Yhteistä näille määritelmille on se, että viihtyminen liittyy positiivisiin tunteisiin, jotka muodostuvat erilaisten sosiaalisten tilanteiden tai omakohtaisten kokemusten kautta. Scanlan sekä hänen tutkijakollegansa (1993a) painottavatkin viihtymisen määrittelyssä tunnetta positiivisesta kokemuksesta, jossa yleisimpinä tunteina ja käsityksinä ilmenevät mukavuus, hauskuus sekä ilon kokeminen. Viihtymistä on myös yksinkertaisimmillaan liikunta-kirjallisuudessa käytetty synonyyminä hauskuudelle. Kimiecikin ja Harriksen (1996) mukaan se ei ole kuitenkaan synonyymi positiiviselle tunteelle, ja viihtymisen myönteiset vaikutukset tulisi erottaa itse viihtymisen kokemuksesta. He painottavat viihtymistä pikemminkin ihanteellisena psykologisena tilana, joka on yhteydessä positiivisiin tunne-tiloihin.



Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna viihtyminen on moniulotteinen rakenne, ja se muodostuu monesta eri viihtyvyyden lähteestä (Scanlan ym. 1993a; Scanlan & Simons 1992). Viihtyminen nähdään tunnetilana tai prosessina, joka vaikuttaa kognitiiviseen, psykologiseen, fysiologiseen ja sosiaaliseen toimintaan ja sen myötä myös käyttäytymiseen (Scanlan & Simons 1992). Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä viihtymisellä tarkoitetaan myönteisiä tunnetiloja ja käsityksiä liikunnan kokemisesta ja viihtymistä tarkastellaan lähinnä Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämismotivaatioteorian mukaan.

Wankel (1997) mukaan viihtyminen on positiivinen voimakastunteinen seuraus koetuista liikuntakokemuksista (kuten omiin taitoihin vaikuttamisesta, sosiaalisista tilanteista, liikumisen tuomasta hyvästä olost). Tällainen näkökulma saa hyvin tukea Ecclesin, Wigfieldin ja heidän kollegoidensa (2000) kehittämästä odotusarvo–teoriasta (engl. Expectancy-value theory), jossa yksilön motivaatio on määritelty sen mukaan, paljonko he antavat arvoa omalle päämäärälleen ja miten he odottavat menestyvänsä. Viihtyvyyden katsotaan vaikuttavan myönteisesti motivaatioon ja edistävän näin toiminnan jatkumista (Wankel 1997).

Viihtymisen rakennetta voidaan kuvata kaksiulotteisella Scanlanin ja Lewthwaisen (1986) urheilussa viihtymisen teoreettisella mallilla (kuviokuva 3). Malli tarjoaa laajan viihtymisen rakenteen näkökulman. Se käsittää sekä tehtävän suorittamiseen (esim. autonomian saavuttaminen), muihin tekijöihin liittyvät (esim. luonnossa oleminen), sisäiset (esim. liikuntakokemukset) ja ulkoiset (esim. ansaitut palkinnot ja sosiaaliset tunnustukset) ulottuvuudet. Mallissa liikunnassa viihtyminen määritellään yksilön positiiviseksi voimakastunteiseksi vastaukseksi yksilön liikuntakokemukseen, joka heijastaa tunteita ja näkökulmia, kuten mukavuus, pitäminen sekä hauskuuden kokeminen. (Scanlan ym. 1993a; Scanlan & Simons 1992).



KUVIO 3. Urheilussa viihtymisen malli (Scanlan & Lewthwaite 1986).

Csikszentmihalyi (1975) on koonnut listan (taulukko 1), joka koostuu kahdeksasta suhteellisen itsenäisestä syystä viihtyä liikunnan parissa. Tutkimuksessa haastateltiin yliopistossa opiskelevia jalkapallon sekä jääkiekon pelaajia, minkä jälkeen syyt esiteltiin neljällekymmenelle yläasteella opiskelevalle poikakoripalloilijalle. Koripallonpelaajat arvottivat syyt tärkeysjärjestykseen (Scanlan & Simons 1992, 205). Tutkittavia yhdisti se, että he käyttivät paljon energiaa johonkin aktiviteettiin, joka antoi vain vähän konkreettisia palkintoja. Perinteisiä palkintoja saadaan joukkuelajissa harvemmin kuin yksilölajeissa, mutta pelaajat kokivat itse toiminnan nautittavana, ja se toimi palkintona (Csikszentmihalyi 1975).

## TAULUKKO 1. Liikunnassa viihtymisen syyt tärkeysjärjestyksessä (Csikszentmihalyi 1975)

---

### Viihtymisen syyt

1. Kilpailu sekä itsensä vertaaminen muihin
  2. Henkilökohtaisten taitojen kehittyminen
  3. Ystävyys ja kumppanuus
  4. Itse toiminta
  5. Nautittavat kokemukset ja taitojen hyödyntäminen
  6. Itsensä vertaaminen omiin esikuviin ja idoleihin
  7. Arvostus, palkinnot ja kunnia
  8. Tunteiden purkaminen
- 

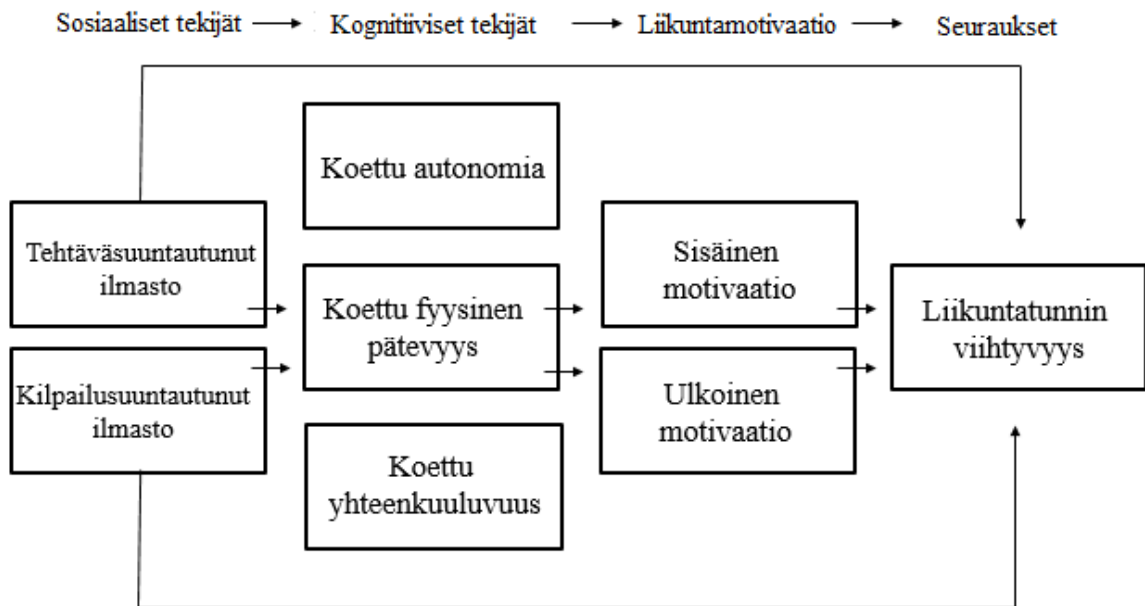
Kaikki nämä kahdeksan viihtymisen syytä ovat riippumattomia toisistaan (Csikszentmihalyi 1975). Mielenkiintoiseksi listan tekee kuitenkin se, että koripallonpelaajille tärkein syy pelaamiseen on ulkoinen motivaatio tekijä, vaikka Csikszentmihalyi itse korostaa juuri sisäisen motivaation ja viihtyvyyden välistä yhteyttä. Listan ainoat lähes puhtaasti sisäiset motivaatiotekijät on listattu vasta neljännelle ja viidennelle listan sijalle (Scanlan & Simons 1992).

### 6.1.2 Itsemääräämisteoria ja viihtyminen

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan sisäisen motivaation seurauksena koetaan viihtymistä. Kimiecik ja Harris (1996) korostavat viihtymistä mahdollistavana tekijänä sisäisen motivaation syntymiselle. Käsitteinä sisäinen motivaatio ja viihtyminen ovat samankaltaisia ja niitä onkin käytetty synonyymeinä toisilleen (Kimiecik & Harris 1996). Näitä termejä on kuitenkin kyseenalaista käyttää samassa merkityksessä: sisäiset motiivit eivät ole ainoa asia, joka innostaa toimimaan, on muistettava myös ulkoisten motiivien motivoiva vaikutus toimintaan (Soini 2006).

Tutkimusten perusteella perustarpeitten eli koetun autonomian, fyysinen pätevyyden sekä yhteenkuuluvuuden tyydyttyminen on tiiviissä yhteydessä viihtymisen kanssa (Cox, Dun-

cheon & McDavid 2009). Koululiikunnassa viihtymistä voidaan selittää itse-määräämisteorialla, jonka myötä sosiaaliset sekä kognitiiviset tekijät ovat harjoitukseen liittyvän motivaation kanssa yhteydessä siihen, miten henkilö tuntee viihtyvänsä tunnilla (kuvio 4) (Gråsten ym. 2012). Parhaiten liikuntatunnilla koettua viihtyvyyttä ennustaa tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto yhdessä koetun fyysisen pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, autonomian sekä sisäisen motivaation kanssa (Gråsten ym. 2012; Mandigo, Holt, Anderson & Sheppard 2008).



KUVIO 4. Liikuntatunnin viihtymisen malli (Gråsten ym. 2012)

Ulkoisen motivaation rooli viihtyvyyden suhteen on mutkikkaampi. Useat tutkimukset osoittavat ulkoisen motivaation liittyvän negatiivisesti viihtymiseen (Cox, Smith & Williams 2008), kun taas joissain tutkimuksissa, esimerkiksi tutkittaessa espanjalaisia nuoria jalkapallon pelaajia (Garcia-Mas ym. 2010), on osoitettu ulkoisesti motivoituneiden nuorten nauttivan kilpailuista sisäisesti motivoituneita nuoria enemmän. Toisaalta näyttö ulkoisen motivaation suhteesta liikuntatunnilla viihtymiseen on vielä melko niukkaa (Yli-Piipari, Wang, Jaakkola & Liukkonen 2012).

Liikuntatunnilla viihtymisen sekä oppilaan koetun pätevyyden välillä on merkittävä yhteys (Carroll & Loumidis 2001; Taylor & Francis 2003). Tutkimusten mukaan liikuntatunnilla viihtyvät paremmin ne nuoret, jotka uskovat oman fyysisen pätevyytensä olevan korkea verrattuna niihin oppilaisiin, jotka tuntevat matalampaa fyysistä pätevyyttä (Ferrer-Caja & Weiss 2000). Liikunnassa opettajalla tai valmentajalla onkin merkittävä asema vaikuttaa oppilaiden kokemaan pätevyyteen ja sen myötä viihtymiseen. Positiivinen kannustus ja tyytyväisyys pelaajien suorituskyykyyn (Scanlan ym. 1993; Scanlan & Lewthwaite 1986) sekä aikuisten myönteinen suhtautuminen ja osallistuminen liikuntaan ennustavat suurempaa viihtymistä (Scanlan & Lewthwaite 1986).

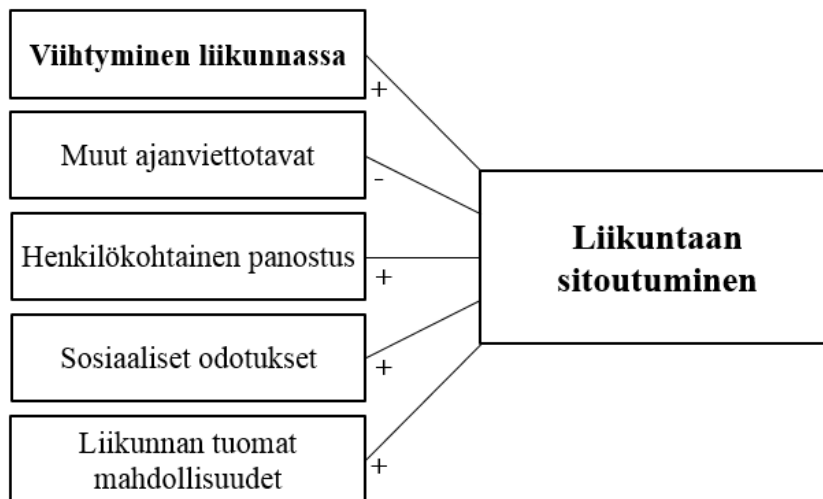
### 6.1.3 Liikuntaan sitoutumisen malli

Sitoutumisen käsitettä on käytetty kuvaamaan tekijöitä, jotka selittävät esimerkiksi sitä, miksi ihmiset jatkavat toimintaan osallistumista (Rusbult & Farrel 1983). Liikuntaan sitoutumisen mallissa (kuvio 5) viihtymisellä on tärkeä asema (Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons & Keeler, 1993b). Malli on kehitelty sosiaalipsykologian kirjallisuudessa esiintyvistä Rusbultin (1980) sitoutumisen mallista, jota on käytetty myös havainnollistamaan sitoutumista parisuhteeseen (Rusbult 1983) sekä työhön (Rusbult & Farrel 1983). Liikuntaan sitoutumisen malliin sen sijaan on yhdistelty piirteitä Kellyn ja Thibautin määrittelemästä riippuvuussuhdeteoriasta (Scanlan ym. 1993b.)

Liikuntaan sitoutumisen malli (kuvio 5) on psykologinen rakenne, joka havainnollistaa halua ja päättäväisyyttä jatkaa liikuntaan osallistumista. Malli ottaa hyvin huomioon yksilön kognitiiviset- sekä tunnetekijät. Rakenteen avulla pystytään tarkastelemaan liikuntaan sitoutumista, sillä sitoutuminen liikuntaan muodostuu viidestä tekijästä, jotka vaikuttavat joko vahvistaen (+) tai vähentäen (-) liikuntaan sitoutumista (Scanlan, ym. 1993b).

Liikuntaan sitoutumisen mallissa viihtyminen määritellään positiiviseksi, voimakastunteiseksi vastaukseksi toiminnalle, joka kuvastaa tyydytyksen, pitämisen ja hauskuuden tunteita. Muut ajanviettotavat (esim. tietokoneella pelaaminen) vievät helposti tilaa liikunnalta, minkä vuoksi se heikentää liikuntaan sitoutumista ja kilpailee liikunnan kanssa samasta

alueesta. Henkilökohtainen panostus ottaa huomioon sen, että osallistuja on tietoinen kaikesta, mitä liikuntaan sitoutuminen edellyttää (esim. raha, ajankäyttö). Yleisesti ottaen, mitä enemmän osallistuja panostaa liikuntaan, sitä epätodennäköisemmin hän jää pois toiminnasta. Sosiaaliset odotukset kuvaavat tärkeiden aikuisten, kuten opettajien, vanhempien ja valmentajan, lapselle aikaansaamaa kokemusta sosiaalisesta paineesta jatkaa toimintaa liikunnan parissa. Liikunnan tuomat mahdollisuudet kertovat liikunnan yleisistä hyödyistä (kuten liikunnan mukana saadut ystävyysuhteet sekä taitojen oppiminen), joita nuori kokee liikuntaan osallistumisen seurauksena. Tutkimusten mukaan viihtymisellä sekä henkilökohtaisella panostuksella on merkittävän suuri asema liikuntaan sitoutumisessa (Scanlan, ym.1993b).



KUVIO 5. Liikuntaan sitoutumisen malli (Scanlan, ym. 1993b).

Kuten edellisissä kappaleissa käy ilmi, viihtymiseen liitetään monia erilaisia malleja ja käsitteitä. Eri malleissa viihtymisellä on oma paikkansa, joko osatekijänä tai itse pää-määränä. Viihtyminen on oma laaja käsitteensä, vaikka sillä voidaan nähdä olevan jotakin yhteistä muiden käsitteiden kanssa. Sillä on esimerkiksi paljon yhteistä sisäisen motivaation kanssa, kuten taustalla olevat henkilökohtaiset pätevyden ja itsemääräämisoikeuden kokemukset (Deci & Ryan 2000). Sisäistä motivaatiota ja viihtymistä on kuitenkin kyseenalaista rinnastaa keskenään, sillä urheilussa viihtymisen mallin mukaan viihtyvyys on laaja käsite, joka jakautuu sekä sisäiseen että ulkoiseen ulottuvuuteen. Toiminta voi olla viihtyisää, vaikka se olisi sisäisesti motivoivaa (Scanlan & Lewthwaite 1986).

## 6.2 Koululiikunnassa viihtyminen sukupuolittain

Vaikka yleisesti liikuntatunneilla viihdytään hyvin, niin tyttöjen ja poikien välillä on huomattu suuriakin eroja viihtymisen kokemisessa. Alakouluikäisille Yhdysvalloissa (Prochaska, Sallis, Slymen & McKenzie 2003), Irlannissa (Coulter & Woods 2011), Englannissa (Carroll & Loumidis 2001) sekä yläkouluikäisille Suomessa (Soini 2006, 63) ja Kreikassa (Digelidis, Kotsaki & Papaioannou 2005), tehdyissä tutkimuksissa pojat viihtyivät liikuntatunnilla paremmin kuin tytöt.

Tähän viittaa myös suomalaisten yläkouluikäisten oppilaiden kokemukset: Pojista jopa 78 % ja tytöistä 65 % pitää koululiikunnasta (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69). Myös irlantilaisten Coulterin ja Woodsin (2011) tutkimuksessa ilmenivät sukupuolierot alakouluikäisillä: 58 % pojista kertoi liikunnan olevan lempiaine koulussa, kun taas tyttöjen vastaava luku oli 29,8 %. Mielenkiintoista on myös se, että Keniassa tutkittiin toisen asteen jo suorittaneita, yliopistossa liikunnanopettajaksi opiskelevia. tyttöjen ja poikien välillä ei enää ollut eroja liikuntatunneilla viihtymisessä (Rintauqu & Ngetich 2012).

Suomessa yläkouluikäisten poikien viihtyminen liikuntatunneilla johtuu Soinin (2006, 63) mukaan siitä, että pojat arvioivat liikuntatunnit tyttöjä enemmän autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostavaksi. Tytöillä erityisesti sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeä tekijä viihtyvyyden kannalta. (Soini 2006, 63.) Irlantilaisessa tutkimuksessa huomattiin, että alakouluikäiset pojat saivat tunnilla naisopettajalta huomattavasti enemmän palautetta ja huomiota verrattuna tyttöihin, mikä voi lisätä poikien kokemaa viihtymisen tunnetta. Poikien saama huomio saattaakin johtua poikien yleisesti tyttöjä suuremmasta aktiivisuudesta, vaikka se ei saisi kuitenkaan olla syynä suuremmalle palautteen annolle. (Coulter & Woods 2011.) Suomalaisessa tutkimuksessa juuri opettajan kannustuksella ja luokan ilmiöllä oli suurempi merkitys tytöille kuin pojille (Palomäki, Heikinaro-Johansson 2011, 75). Alakoulussa sekä tyttöjen että poikien kokema pätevyys, yrittäminen sekä liikuntatunnilla viihtyminen koettiin korkeammaksi silloin, kun oppilaat havaitsivat opettajan kehuvaan heitä hyvästä suorituksesta ja viettävän aikaa heidän kanssaan (Coulter & Woods 2011).

Myös raskaan fyysisen aktiivisuuden kokeminen voi vaikuttaa sukupuolten väliseen viihtymiseen. Englannissa tehdyssä tutkimuksessa yläkoulujen tyttöjen liikuntatunnilla viihtyminen oli negatiivisessa yhteydessä kohtalaisen raskaaseen fyysiseen aktiivisuuteen. Parhaiten kohtalaisen raskaaseen fyysiseen aktiivisuuteen innostuttiin joukkuepelien avulla. Yleisesti yläkouluikäiset pojat viihtyvät tyttöjä paremmin joukkuepeleissä, (Taylor & Francis 2003) kilpailuissa sekä fyysisesti rasittavilla liikuntatunneilla (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75). Pojat myös arvioivat liikuntatunnit enemmän kilpailusuuntautuneisuutta korostavaksi (Soini 2006; Liukkonen, Telama, Jaakkola, Sepponen 1997; Nieminen & Nieminen 2012). Tytöt sen sijaan pitävät yksilölajeista enemmän (Taylor & Francis 2003) ja he ovat poikia kiinnostuneempia koululiikunnan terveydellisistä vaikutuksista. Molemmat tytöt ja pojat kokivat liikuntatunnin lajisällön tärkeimmäksi tekijäksi, joka määritteli liikuntatunnin kiinnostavuuden ja viihtyvyyden oppilaan näkökulmasta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75.)

### 6.3 Viihtymisen kehittyminen

Nuoret, alakouluikäiset 7-12-vuotiaat, ovat vielä innokkaita liikkumaan ja harjoittelemaan. Lapsena liikuntaa jatketaan helposti jopa huonoistakin kokemuksista huolimatta, sillä yrittämisen ja harjoittelun uskotaan tuottavan tulosta ja olevan yhteydessä tavoitteiden saavuttamiseen (Lintunen 2003, 43). Alakoulussa liikunta koetaan yleisesti mukavana oppiaineena, ja esimerkiksi Irlannissa tehdyssä tutkimuksessa alakoulun oppilaista 78 % kertoi liikunnan kuuluvan kolmen parhaimman oppiaineen joukkoon (Coulter & Woods 2011). Suomessa liikunta on listattu vielä yläkoulussakin suosituimmaksi oppiaineeksi. (Kannas, Peltonen & Aira, 2009)

Liikunnan suosioista huolimatta monissa tutkimuksissa on huomattu liikuntatunnin viihtyvyyden laskevan iän myötä, ja tämä näkyy myös alakouluissa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa liikuntatunneilla viihtymisen havaittiin lineaarisesti heikkenevän oppilaiden siirtyessä 4. luokalta 6. luokalle (Prochaska ym. 2003) sekä kuudennelta luokalta seitsemännelle (Cox ym. 2008). Liikunnassa viihtymisen heikkeneminen korostui Yhdysvalloissa erityisesti tytöillä (Prochaska ym. 2003). Tulokset näyttävät lisäksi sopivan myös liikuntatunnin ulko-



puolelle kilpailumaailmaan. Kaliforniassa tutkittiin painiturnaukseen osallistuvia 9-14 -vuotiaita poikia. Tutkimus osoitti, että nuoremmat pojat viihtyivät turnauksessa paremmin verrattuna vanhempiin poikiin. (Scanlan & Lewthwaite 1986).

Viihtymisen laskemisen syyksi voisi yhtenä vaihtoehtona hakea tukea tiedosta, että varhaisnuoruudessa 12–13 –vuotiaina pätevyiden kokemukset sekä minäkuva muodostuvat kaikista kielteisimmäksi. Nuoret ovat tällöin erityisen herkässä iässä ja kielteisiä liikunta-kokemuksia syntyy hyvin helposti, mikä saattaa aiheuttaa helpommin drop out-ilmiön eli liikunnasta poisjäännin. (Lintunen 2003, 43.) Esimerkiksi Kreikassa tehdyn tutkimuksen mukaan liikuntatunneilla viihtyminen väheni hyvin selkeästi yläkoulussa vietetyn kolmen vuoden aikana. Mitä enemmän ikää kertyi oppilaille, sen tylsemmäksi oppilaat kokivat liikuntatunnit. (Barkoukis, Ntoumanis & Thøgersen-Ntoumani 2010.) Samanlaisia tuloksia löytyy kreikkalaisia 10- 18 –vuotiaita oppilaita tutkittaessa: vanhemmat oppilaat viihtyivät liikuntatunnilla heikommin verrattuna nuorempiin oppilaisiin. (Marsh, Papaioannou, Martin & Theodorakis 2006.)

Vaikka liikuntatunnilla viihtyminen näyttääkin heikentyvän merkittävästi iän karttumisen myötä, liikuntaa kohtaan koettu arvostus näyttää silti pysyvän samana koko yläkoulun ajan ja jopa lisääntyvät alakoulusta yläkouluun siirtymisen aikana (Yli-Piipari 2011, 74). Arvostuksesta kertoo myös suomalainen liikunnan seuranta-arviointi raportti, jonka mukaan yhdeksännen luokan oppilaat pitävät liikuntaa tärkeänä ja hyödyllisenä oppiaineena. Raportin mukaan noin 75 % yhdeksäsluokkalaisista oppilaista katsoo tarvitsevansa liikuntatunnilla opittuja taitoja tulevaisuudessa ja arkielämässään. (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 71.) Yleisesti yläkouluikäiset tytöt ja pojat viihtyvät liikuntatunnilla hyvin (Soini 2006, 63; Yli-Piipari ym. 2009; Toms & Rohr 2012) ja oppilaat suhtautuvat koululiikuntaan myönteisemmin kuin yleisesti koulunkäyntiin (Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011, 69). Viihtyminen heijastuu myös asenteisiin: suurin osa suomalaisen yläkoulun oppilaista toivoisi liikuntaa lisää kouluun (pojista 69 %, tytöistä 51 %). Tämän lisäksi niiden yläkoulun oppilaiden, jotka toivovat koululiikunnan määrän lisääntyvän, määrä on kasvanut noin 10 prosenttiyksiköllä vuodesta 2003 vuoteen 2011. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 70.)

## 7 TUTKIMUSONGELMAT

Yksi tärkeä tavoite liikunnanopetuksessa on se, että oppilas innostuisi liikunnasta ja saisi siitä elinikäisen kipinän. Koululiikunnassa viihtyminen, liikuntamotivaatio sekä oppilaan kokema tavoiteorientaatio saattaa vaihdella eri-ikäisillä oppilaille tytöillä ja pojilla (Prochaska ym. 2003; Cox ym. 2008; Barkoukis, Ntoumanis & Thøgersen-Ntouman, 2010; Taylor ym. 2010; Yli-Piipari 2011). Tässä tutkimuksessa haluamme nostaa esille sen muutoksen, joka mahdollisesti tapahtuu oppilaan kokemassa liikuntamotivaatiossa, tavoiteorientaatiossa tai liikuntatunnilla viihtymisessä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli analysoida jyvaskyläläisten tyttöjen ja poikien tavoiteorientaation, liikuntatunnilla viihtymisen sekä liikuntamotivaation muuttumista ja kokemista peruskoulun kuudennelta luokalta lukioon. Samalla tarkoituksena oli vertailla sukupuolten välisiä eroavaisuuksia kyseisissä muuttujissa. Lisäksi halusimme saada selville, mitä yhteyksiä tavoiteorientaatiolla, liikuntamotivaatiolla sekä liikunnassa viihtymisellä on suhteessa toisiinsa.

Tutkimusongelmat ovat:

- 1) Miten oppilaiden kokema koululiikuntaviihtyminen, -motivaatio sekä tavoiteorientaatiot ovat muuttuneet kuudennelta luokalta lukioon?
- 2) Miten oppilaiden kokema koululiikuntaviihtyminen, liikuntamotivaatio sekä tavoiteorientaatio eroavat tytöillä ja pojilla sekä eri luokka-asteilla?
- 3) Mitä yhteyksiä oppilaiden tavoiteorientaatiolla, liikunnassa viihtymisellä sekä liikuntamotivaatiolla on?
- 4) Miten tavoiteorientaation, liikunnassa viihtymisen sekä liikuntamotivaation yhteydet toisiinsa eroavat tyttöjen ja poikien välillä ja eri luokka-asteilla?

## 8 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 8.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tämä tutkimus on jatkoa Yli-Piiparin (2011) väitöskirjassa (The Development of Student's Physical Education Motivation and Physical Activity) esitettyyn tutkimukseen. Kyseisen määrällisen tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisista 6-9 -luokkalaisista nuorista (n= 812, 382 tyttöä, 430 poikaa), ja otantoja toteutettiin 5 kertaa vuosiluokkien 6-9 aikana. Tutkimus on toteutettu kohortteina. Tämä tarkoittaa sitä, että mittauksissa on ollut aina sama kohdejoukko kyseessä, mutta takuuta ei ole samoista oppilaista, jotka olisivat osallistuneet joka vuosi kyselyihin. Siksi tutkimusjoukko vaihtelee määrältään eri vuosina. Jyväskylän yliopiston eettiseltä komitealta pyydettiin lupa tutkimukseen, koska alaikäiset olivat tutkimuksen kohdejoukkona (Yli-Piipari 2011).

Oma pro gradu-tutkielmamme luo jatkoa edelliseen tutkimukseen liittäen siihen kuudennen otanta kerran. Tutkimus on suoritettu samalle kohdejoukolle heidän ollessaan lukion viimeisellä luokalla. Kokonaisuudessaan tutkimus on toteutettu siis pitkittäistutkimuksena, jossa seuranta-aika on ollut ensimmäisen ja viimeisen mittauskerran välillä kuusi ja puoli vuotta. Tutkimukseen on osallistunut 17 alakoulua, 8 yläkoulua sekä osa Jyväskylän lukiosta.

Yli-Piiparin tutkimusaineistoa on tarkasteltu viisi kertaa ja kuudes kerta on keräämämme uusi jatkoaineisto.

#### Tarkastelu 1

Tarkastelun ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin ensimmäisenä kerätyt tutkimusaineistot. Tutkimukseen hyväksyttiin mukaan vain ne oppilaat (teoreettinen N= 580), jotka olivat saaneet vanhemmiltaan hyväksynnän tutkimukseen. Tämän myötä ensimmäinen aineisto koostuu 429 suomalaisesta 6.luokkalaisista oppilaista, joista 216 on tyttöjä ja 213 on poikia. Oppilaiden ikä vaihtelee aineistossa 11–14 vuoden välillä (M=12.04, SD = .23). Yhteensä

17 alakoulua, ja sen myötä 32 eri liikuntaryhmää, osallistui ensimmäiseen otantaan. (Yli-Piipari 2011.)

#### Tarkastelu 2

Toisella tarkastelukerralla analysoitu aineisto koostui ensimmäisestä sekä toisesta mittauskerrasta (otos 0 ja otos 1). Kaikkiin otoksen 0 sekä 1 kyselylomakkeisiin vastasi yhteensä 330 oppilasta (173 tyttöä, 157 poikaa,  $M=12.17$ ,  $SD=.22$ ), joiden ikä vaihteli 11-13 vuoden välillä. Oppilaat koostuivat homogeenisistä kuudesluokkalaisista ryhmistä. (Yli-Piipari 2011.)

#### Tarkastelu 3 ja 4

Otoksien 0, 1, 3 sekä 5 aineistoja analysoitiin kolmannessa sekä neljännessä tarkastelun vaiheessa. Kokonaisotokseen kuului 812 oppilasta, joiden ikä vaihteli 12-13 välillä (382 tyttöä, 430 poikaa,  $M = 12.31$ ,  $SD = .22$ ). Tarkasteluun osallistui 8 yläkoulua, ja analyysissä kiinnitettiin erityistä huomiota oppilaiden siirtymiseen 6. luokalta 9. luokalle. (Yli-Piipari 2011.)

#### Tarkastelu 5

Tarkastelun viidennessä vaiheessa tarkastelun kohteena olivat kahdeksan eri yläkoulun (40 liikuntaryhmää) oppilaat, joita otokseen kertyi 812 (382 tyttöä, 430 poikaa). Analyysissä huomio kiinnittyi oppilaiden siirtymiseen 7. luokalta 9. luokan loppuun (Otos 0-5). Oppilaita seurattiin kolmen vuoden ajan, ja he olivat tutkimuksen alussa iältään 12-13 -vuotiaita ( $M = 12.31$ ,  $SD = .22$ ). (Yli-Piipari 2011.)

#### Tarkastelu 6

Tarkastelun kuudennessa ja viimeisessä vaiheessa otoskooksi kertyi 163 oppilasta (71 tyttöä, 80 poikaa). Henkilöt olivat lukion viimeisellä luokalla. Aineisto valmistui käyttöömmme syksyllä 2013. Tässä tarkastelussa on tärkeää huomioida se, että lukioon menee tietyllä tavalla valikoitunut joukko nuoria, mikä kertoo siitä, että aineisto ei ole enää ollenkaan niin suuri kuin se oli perusopetuksen luokilla, joka koskee kaikkia. Lisäksi lukioon yleensä valikoituu sellaisia nuoria, joiden yleinen koulumotivaatio on hyvällä tasolla. Se voi puoles-

taan myös vaikuttaa siihen, että lukiolaisilla aikuisuuden kynnyksellä olevilla opiskelijoilla on parempi motivaatio myös koululiikuntaa ja siellä viihtymistä kohtaan. Nämä asiat tulee ottaa huomioon erityisesti siinä, kun tarkastellaan koululiikuntamotivaatiossa ja viihtymisessä tapahtuneita muutoksia peruskoulusta lukioon.

## 8.2 Mittarit

### 8.2.1 Tavoiteorientaatiomittari

Käytimme Perception of Success Questionnaire (POSQ) – mittarin lasten versiota tavoiteorientaation tutkimisessa. Mittari koostuu 12 väittämästä, joista kuusi kysymystä mittasi tavoiteorientaatiota (taulukko 5) ja kuusi minäorientaatiota (taulukko 3). (Roberts, Treasure & Balague 1998.) Oppilaiden näkemyksiä omasta tavoiteorientaatiosta selvitettiin mittarisessa seuraavanlaisella johdantolauseella: ” liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin kun...”. Johdantolauseen jälkeen oppilaiden tehtävänä oli ympyröidä viisiportaiselta Likert-asteikolta parhaiten omia käsityksiään kuvaava vaihtoehto (1=täysin erimieltä... 5=täysin samaa mieltä). Tavoiteorientaatiomittarin sisäisen reliabiliteetin on todettu olevan hyväksyttävällä tasolla (alfa > 70), kun sitä on tarkasteltu Cronbachin alfakertoimella. Esimerkiksi Jaakkola ja Sepponen (1997) saivat tehtäväorientaation alfakertoimeksi .86 ja minäorientaation alfakertoimeksi .90.

### 8.2.2 Viihtymisen mittari

Käytimme Sport Enjoyment Scale (Scanlan ym. 1993) – mittarin suomalaista versiota oppilaiden viihtymisen mittaamisessa koulun liikuntatunneilla. Oppilaiden kokemuksia omasta viihtymisestä koulun liikuntatunneilla selvitettiin neljän erilaisen väittämän avulla, jotka kuuluvat a) pidän liikuntatunneista b) liikuntatunneilla on hauskaa c) liikuntatunnit tuovat minulle iloa d) nautin liikuntatunneista. Oppilaiden tehtävänä oli ympyröidä viisiportaiselta Likert-asteikolta parhaiten omia käsityksiään kuvaava vaihtoehto (1=täysin erimieltä... 5=täysin samaa mieltä). Viihtymismittarin sisäisen reliabiliteetin on todettu olevan hyväksyttävällä tasolla (alfa > 70), kun sitä on tarkasteltu Cronbachin alfakertoimella. Esimerkik-

si Soinin (2006) väitöksessä tyttöjen alfa-kertoimeksi saatiin .94 ja poikien vastaava alfa-kertoimen oli .91.

### 8.2.3 Motivaatiojatkumomittari

Käytimme Sport Motivation Scale (Pelletier et al., 1995) – mittarin suomalaista versioita oppilaiden motivaation mittaamisessa koulun liikuntatunneilla. Mittari koostuu 28 kysymyksestä, jotka liittyvät siihen, miksi oppilaat osallistuvat koulun liikuntatunneille. Näin ollen mittari jakautuu viiteen eri motivaation muotoon, jotka ovat sisäinen motivaatio, tunnistettu säätely, pakotettu säätely, ulkoinen säätely sekä amotivaatio. Liitteestä 1 on nähtävissä sisäistä motivaatiota koskevat väittämät, liitteestä 3 tunnistetun säätelyn väittämät, liitteistä 3 ja 5 pakotetun säätelyn sekä ulkoisen säätely väittämät ja liitteestä 9 amotivaatiota koskevat väittämät. Kysymyksiin vastatessa oppilaiden tehtävänä oli valita viisiportaiselta Likert-asteikolta parhaiten omia käsityksiään kuvaava vaihtoehto (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Jaakkolan ym. (2008) tutkimuksessa sisäisen reliabiliteetin todettiin olevan hyväksyttävällä tasolla (alfa>.70), kun sitä tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimella.

### 8.3. Tilastolliset analyysit

Käsittelimme aineistoa IBM SPSS Statistics 20 ohjelmalla. Ennen kuin aloimme tehdä tilastollisia testejä, muodostimme yksittäisistä muuttujista summamuuttujia, jotka perustuvat teoriaan. Summamuuttujiksi muodostimme tavoiteorientaation, johon kuuluvat tehtäväorientaatio ja minäorientaatio summamuuttujat. Viihtyminen muodostui omaksi summamuuttujakseen. Motivaatiosta muodostimme viisi eri summamuuttujaa, jotka ovat sisäinen motivaatio, tunnistettu säätely, pakotettu säätely, ulkoinen motivaatio sekä amotivaatio. Varmistimme summamuuttujien luotettavuuden laskemalla tehtäväorientaation (taulukko 5), minäorientaation (taulukko 3), viihtymisen (taulukko 7) ja motivaatiojatkumon (liitteet 1, 3, 5, 7, 9) Cronbachin alfa-kertoimet, jotka kuvaavat mittarien osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta.

Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla tutkimme mittareiden summamuuttujien välisiä yhteyksiä. T-testillä puolestaan tarkastelimme tyttöjen ja poikien välisten keskiarvojen ja keskihajontojen eroja, sekä tilastollista merkitsevyyttä kaikkien mitattujen summamuuttujien osalta koko seurantajakson ajan.

Faktorianalyysillä tarkastelimme mittareidemme rakennevaliditeettia. Tavoiteorientaation kohdalla rakennevaliditeetti osoittautui hyväksi ja se latautui rakenteeltaan sellaiseksi kuin olimme odottaneetkin (taulukko 9).

TAULUKKO 2. Tilastollisessa analysoinnissa käytetyt menetelmät sekä niiden käyttötarkoitus

---

<b>MENETELMÄ</b>	<b>KÄYTTÖTARKOITUS</b>
Keskiarvot, keskihajonnat	Aineiston kuvailu
Cronbachin alfa	Summamuuttujien luotettavuuden arviointi
Pearsonin korrelaatiokerroin	Muuttujien välisten riippuvuuksien tarkastelu
Riippumattomien otosten t-testi	Sukupuolten välisten erojen tutkiminen
Faktorianalyysi	Mittareiden rakennevaliditeetin tarkastelu

---

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen kokonaisluotettavuus on suoraan verrannollinen tutkimuksessa käytettyjen mittareiden luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan yleensä käsitteillä reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkastellaan tutkimuksen toistettavuutta eli mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetti puolestaan tarkastelee sitä, että mitaako mittari sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Siinä tarkastellaan keskeisesti mittarin yhteyttä mitattavaan asiaan. (Metsämuuronen 2005.)

### 9.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Tutkimusaineiston analysointia varten tutkimusaineistoa pitää yleensä tiivistää. Tällöin käytetään usein summamuuttujia, joiden arvo saadaan laskemalla yhteen erillisten, samaa ilmiötä mittaavien väittämien arvot. Tässä tutkimuksessa on käytetty paljon summamuuttujia, ja siksi onkin tärkeää, että yhteenlaskettavien väittämien joukko on mahdollisimman luotettava.

Summamuuttujien väittämien sisäistä yhdenmukaisuutta eli konsistenssia on mitattu Cronbachin alfa ( $\alpha$ )-kertoimen avulla. Tämän kertoimen laskemine perustuu kyselylomakkeen väittämien välisiin korrelaatioihin ja väittämien määriin, siten että korkeat korrelaatiot ja väittämien suuri lukumäärä parantavat alfan arvoa. Alfa-kertoimen ollessa 0.80–1.0 väittämien lineaarista yhteyttä voidaan kuvailla ”erittäin korkeaksi”, välillä 0.60–0.80 ”korkeaksi”. Alfa arvon jäädessä alle 0.60, väittämien yhdenmukaisuutta ei yleensä pidetä riittävän hyvänä. Toisaalta  $\alpha$ -arvo saattaa parantua, jos sellaisia väittämiä poistetaan, jotka eivät ole sisällöllisesti riittävän samankaltaisia muiden väittämien kanssa. (Metsämuuronen 2005.)

Taulukossa 3 on esitetty kuusi minäorientaatiota mittaavaa muuttujaa sekä alimpana summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki minäorientaatiota mittaavat väittämät ovat mukana. Voidaan todeta, että minäorientaatio summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea ( $\alpha = .94$ ),



eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Taulukossa 4 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r=.62-.83$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

Taulukossa 5 on puolestaan esitetty kuusi tehtäväorientaatiota mittaavaa muuttujaa sekä alimpana summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki tehtäväorientaatiota mittaavat väittämät ovat mukana. Voidaan lisäksi todeta, että tehtäväorientaatio summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea (0.92), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Taulukossa 6 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset kohtalaiset korrelaatiot ( $r=.57-.74$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis jälleen todeta, että konsistenssi on melko hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

TAULUKKO 3. Minäorientaatiomittarin osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet (7lk kevät)

Osio	Alfa jos osio poistetaan
1. Voitan toiset	.92
2. Olen paras	.92
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.92
6. Näytän toisille olevani paras	.92
9. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa	.93
12. Olen selvästi toisia parempi	.92
Alfa (n=688)	<b>.94</b>

TAULUKKO 4. Minäorientaatiomittarin osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujiin (n=703-712) (7lk kevät)

	1	2	5	6	9	12
1. Voitan toiset	-					
2. Olen paras	.83**	-				
5. Pärjään paremmin kuin toiset	.73**	.76**	-			
6. Näytän toisille olevani paras	.71**	.72**	.72**	-		
9. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa	.65**	.65**	.71**	.62**	-	
12. Olen selvästi toisia parempi	.65**	.71**	.73**	.73**	.65**	-
Tehtäväorientaatio	.22**	.19**	.24**	.13**	.27*	.13**
Minäorientaatio	.88**	.90**	.87**	.87**	.82**	.86**

\*\*\*) p<.001

TAULUKKO 5. Tehtäväorientaatiomittarin osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet

Osio	Alfa jos osio poistetaan
3. Yritän kovasti	.90
4. Huomaan todella kehittyväni	.90
7. Voitan vaikeudet	.91
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut	.90
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan	.90
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.90
Alfa (n=690)	<b>.92</b>

TAULUKKO 6. Tehtäväorientaatiomittarin osioiden keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujaan (n=700-712)

	3	4	7	8	10	11
3. Yritän kovasti	-					
4. Huomaan todella kehittyväni	.68**	-				
7. Voitan vaikeudet	.57**	.65**	-			
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikai- semmin osannut	.60**	.74**	.67**	-		
10. Teen kaikkeni parhaan kykyäni mukaan	.71**	.63**	.59**	.64**	-	
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.58**	.63**	.61**	.64**	.65**	-
Tehtäväorientaatio	.83**	.86**	.82**	.86**	.84**	.82**
Minäorientaatio	.11**	.23**	.22**	.21**	.15**	.23**

Huom. kaikki korrelaatiot  $p < .001$

Cronbachin alfan lisäksi siis myös muuttujien väliset korrelaatiot ja korrelaatiot summamuuttujaan kertovat muuttujien yhdenmukaisuudesta ja sisällöllisestä samankaltaisuudesta. Mitä korkeampi tämä positiivinen korrelaatio on, sitä paremmin kyseiset muuttujat mittaavat samaa ilmiötä. Tavoiteorientaatiota mittaavien muuttujien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli  $r = .57-.83$ . Yksittäisten muuttujien korrelaatiot kilpailuorientaatio summamuuttujaan olivat myös hyvin korkeita, vaihdellen välillä  $r = .82-.90$  (taulukko 5). Yksittäisten muuttujien korrelaatiot tehtäväorientaatio summamuuttujaan olivat myös hyvin korkeita, vaihdellen välillä  $r = .82-.86$  (taulukko 6).

Taulukossa 7 on esitetty neljä viihtymistä mittaavaa muuttujaa sekä alimpana summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki viihtymistä mittaavaa väittämää on mukana. Voidaan todeta, että viihtymissummamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea ( $\alpha = .90$ ), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Taulukossa 8 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .63-.72$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

TAULUKKO 7. Viihtymismittarin osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet (n=685)

Osio	Alfa, jos osio poistetaan
1. Pidän liikuntatunneista	.88
6. Liikuntatunneilla on hauskaa	.85
11. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	.87
18. Nautin liikuntatunneista	.87
Alfa (n=685)	<b>.90</b>

TAULUKKO 8. Viihtymismittarin väittämien keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujaan (n=695–710)

	1	6	11	18
1. Pidän liikuntatunneista	-			
6. Liikuntatunneilla on hauskaa	.71**	-		
11. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	.64**	.72**	-	
18. Nautin liikuntatunneista	.63**	.71**	.69**	-
Viihtyminen	.55**	.52**	.52**	.50**

\*\*\* p<.001

Cronbachin alfan lisäksi siis myös muuttujien väliset korrelaatiot ja korrelaatiot summamuuttujaan kertovat muuttujien yhdenmukaisuudesta ja sisällöllisestä samankaltaisuudesta. Mitä korkeampi tämä positiivinen korrelaatio on, sitä paremmin kyseiset muuttujat mittaavat samaa ilmiötä. Viihtymistä mittaavien muuttujien välisten korrelaatiokertoimien vaihteluväli oli  $r=.63-.72$ . Yksittäisten muuttujien korrelaatiot viihtymisen summamuuttujaan olivat myös hyvin korkeita, vaihdellen välillä  $r=.52-.55$  (taulukko 8).

Liitteessä 1 on esitetty kaksitoista sisäistä motivaatiota mittaavaa muuttujaa sekä alimpana on esitetty summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki sisäistä motivaatiota mittaavaa väittämää ovat mukana. Voidaan todeta, että sisäistä motivaatiota mittaavan summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea ( $\alpha = .93$ ), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Liitteessä 2 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .43-.74$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

Liitteessä 3 on esitetty viisi tunnistettua säätelyä mittaavaa muuttujaa sekä alimpana on esitetty summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki tunnistettua säätelyä mittaavaa väittämää ovat mukana. Voidaan todeta, että tunnistettua säätelyä mittaavan summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea ( $\alpha = .84$ ), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Liitteessä 4 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .41-.61$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

Liitteessä 5 on esitetty kolme pakotettua säätelyä mittaavaa muuttujaa sekä alimpana on esitetty summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki pakotettua säätelyä mittaavaa väittämää ovat mukana. Voidaan todeta, että pakotettua säätelyä mittaavan summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on korkea ( $\alpha = .65$ ), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Liitteessä 6 on esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .29-.49$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

Liitteessä 7 on esitetty neljä ulkoista motivaatiota mittaavaa muuttujaa sekä alimpana on esitetty summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki ulkoista motivaatiota mittaavaa väittämää ovat mukana. Voidaan todeta, että ulkoista motivaatiota mittaavan summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on korkea ( $\alpha = .59$ ). Kuitenkin on todettava, että väittämän 9. Koska on todella tarpeellista harrastaa liikuntaa, jos haluaa pysyä kunnossa, poistaminen nostaisi tätä arvoa. Liitteessä 8 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .03-.51$ )

puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

Liitteessä 9 on esitetty neljä amotivaatiota mittaavaa muuttujaa sekä alimpana on esitetty summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin, kun kaikki amotivaatiota mittaavaa väittämää ovat mukana. Voidaan todeta, että amotivaatiota mittaavan summamuuttujan  $\alpha$ -kerroin on erittäin korkea ( $\alpha = .78$ ), eikä yhdenkään yksittäisen väittämän poistaminen nostaisi tätä arvoa. Liitteessä 10 esitettyjen väittämien väliset keskinäiset melko korkeat korrelaatiot ( $r = .35-.55$ ) puoltavat näitä korkeita  $\alpha$ -arvoja. Voidaan siis todeta, että konsistenssi on erittäin hyvä eli väittämät ovat keskenään hyvin yhdenmukaisia.

## 9.2 Tutkimuksen validiteetti

Validius eli pätevyys on tutkimuksen arviointiin ja sen myötä luotettavuuteen liittyvä käsite. Validiteetilla ilmaistaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 231–232). Validiteetti voidaan erikseen jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin (Metsämuuronen 2005, 57).

Ulkoisella validiteetilla viitataan tutkimuksen yleistettävyyteen. Tällöin tärkeään asemaan nousevat tutkimusasetelma sekä otanta, joissa molemmissa pyritään karsimaan mahdollisimman monta luotettavuuteen vaikuttavaa uhkaa pois. (Metsämuuronen 2005, 57.) Validiteettitarkastelua tehdessämme pyrimme huomiomaan jo etukäteen mahdolliset tutkimuksen luotettavuutta alentavat seikat. Yleisesti tutkimuksemme ulkoiseen validiteettiin ovat vaikuttaneet positiivisesti monet asiat. Tutkimuksemme otoskoko on suuri ( $n = 958$ ), minkä vuoksi myös sen yleistettävyys paranee. Vastaajia enimmillään yhdessä otoksessa (luokkataso) on ollut jopa 812 oppilasta ja vähimmilläänkin otokseen on saatu 163 oppilasta (lukio). Kyselylomakkeisiin vastaamiset on teetetty ala- ja yläkouluissa koulupäivän aikana, jolloin oppilaat ovat olleet samanaikaisesti opettajien valvonnassa ja ohjeistuksessa. Lukion kyselytutkimus on sen sijaan suoritettu täysikäisille ja vastaaminen kyselylomakkeeseen on ollut tutkittaville täysin vapaaehtoista. Tutkimuksen ulkoista validiteettia heikentää se, että jokaisen tutkimukseen osallistuneen alaikäisen oppilaan huoltaja on täytynyt antaa lupa

tutkimukseen osallistumiseen. Näin ollen osallistuneista on mahdollisesti jäänyt pois oppilaita, mikäli huoltaja ei ole antanut siihen lupaa. Lisäksi tutkimukseen valikoituneet ja useamman vuoden seurannassa olleet oppilaat olivat samalta paikkakunnalta, minkä vuoksi tuloksia ei voi yleistää koko Suomen 6-9 -luokkalaisiin ja lukiolaisiin.

Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen omaan eli sisäiseen luotettavuuteen. Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi seuraavanlaisilla kysymyksillä: Ovatko käsitteet oikeita? Onko teoria oikein valittu? Onko mittari oikein valittu ja mitataanko mittarilla sitä, mitä on tarkoituskin? (Metsämuuronen 2005, 57). Sisäistä validiteettia tarkasteltaessa kiinnitetään huomio sisällön validiukseen, käsite- ja kriteerivalidiukseen (Metsämuuronen 2005, 66). Sisällön validiteetti käsittää lähinnä teoreettisen tarkastelun, jolloin tarkastellaan eri käsitteiden laatua ja hyvyttä sekä teorian sopivuutta tutkimukseen. Omassa tutkimuksessamme sisällön validiteettia parantaa se, että tutkimuksessa käytetyt mittareiden luotettavuus ja pätevyys on vahvistettu monissa Suomessa sekä kansainvälisesti tehdyissä tutkimuksissa. Esimerkiksi tutkimuksessamme on käytetty Roberts G. C:n kehittämää Perception of Success Questionnaire (POSQ) – mittaria, jota on laajasti käytetty tutkimuksissa. Käsitevalidius lähinnä syventää sisällön validiutta, sillä tarkastelussa on yksittäinen käsite ja sen operationalisointi (Metsämuuronen 2006, 64). Omassa tutkimuksessamme käytettiin samoilla mittareilla teetettyjen aikaisempien tutkimusten faktorianalyysien tuloksia mittareiden käsitevaliditeettien arvioimiseen. Tulostemme mukaan käytetyt mittarit näyttävät olevan päteviä käsitevaliditeetin osalta. Kriteerivalidiuus on sisäisen validiteetin osalaji, jolloin mittarilla saatua arvoa verrataan johonkin validiteetin kriteerinä toimivaan arvoon. Tällöin saadaan monesti selville mittarin muodostamiseen tai mittaukseen liittyviä mahdollisia virhelähteitä. Tässäkin tapauksessa suurimat epäluotettavuuden lähteet voidaan sulkea pois valmistelemalla tarkasti ja harkitusti hyvä tutkimusasetelma, otanta, teoria ja sen myötä oikeanlaiset käsitteet. (Metsämuuronen 2005, 57, 66.)

Tavoiteorientaatiomittarin rakennevaliditeettia on tarkasteltu faktorianalyysin avulla (taulukko 9). Latausrakenne näyttyy selkeänä, sillä jokainen tarkasteltu muuttuja saa korkean latauksen (<.30). Tämän lisäksi kommunaliteetti vaihtelee .57 - .81 välillä, joka on > .20, mikä entisestään lisää tulosten pitävyyttä. Tavoiteorientaatiomittarista erottui selkeästi kak-

si faktoria, jotka molemmat olivat ominaisarvoltaan yli yhden (4.52, 3.67). Yhdessä ne selittävät 68.2 % muuttujien varianssista, joten myös selityssaste näyttäytyy korkeana.

Faktori I muodostui kilpailuorientaatiosta, ja siihen latautuivat kysymykset 1, 2, 5, 6, 9 ja 12. Tämän faktorin selitysosuus oli 37,7 %. Faktorille II latautuivat kysymykset 3, 4, 7, 8, 10 ja 11, jotka kaikki ovat tehtäväorientaation osioita. Selitysosuus oli faktori II:lla hieman matalampi kuin faktori I:llä, 30.5.

TAULUKKO 9. Tavoiteorientaatiomittarin varimax -rotatoitu faktorimatriisi, faktorilataukset ja kommunaliteetit (h2) (7lk syksy)

<b>Muuttuja</b>	<b>Faktori I</b>	<b>Faktori II</b>	<b>h2</b>
<b>Kilpailuorientaatio</b>			
1. Voitan toiset	<b>.87</b>	.13	.76
2. Olen paras	<b>.90</b>	.10	.81
5. Pärjään paremmin kuin toiset	<b>.86</b>	.15	.77
6. Näytän toisille olevani paras	<b>.84</b>	.02	.70
9. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa	<b>.78</b>	.19	.64
12. Olen selvästi toisia parempi	<b>.88</b>	.03	.77
<b>Tehtäväorientaatio</b>			
3. Yritän kovasti	.01	<b>.75</b>	.57
4. Huomaan todella kehittyväni	.15	<b>.80</b>	.67
7. Voitan vaikeudet	.14	<b>.74</b>	.63
8. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut	.12	<b>.73</b>	.57
10. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan	.04	<b>.80</b>	.64
11. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	.14	<b>.80</b>	.65
<b>Ominaisarvo</b>	4.52	3.67	
<b>Selitysosuus</b>	<b>37.7 %</b>	<b>30.5 %</b>	<b>68.2 %</b>



## 10 TULOKSET

Olemme havainnollistaneet tutkimusaineistoamme keskiarvojen sekä korrelaatioiden avulla. Näillä olemme kuvailleet oppilaiden tavoiteorientaatiota, motivaatiojatkumoa sekä viihtymistä koululiikunnassa, ja lisäksi olemme tutkineet sukupuolten välisiä eroja riippumattomien otosten t-testillä.

### 10.1 Sukupuolten väliset erot motivaatiojatkumossa sekä sen keskiarvojen muutokset

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että tyttöjen ja poikien välillä ei pääsääntöisesti ollut tilastollisesti merkitseviä eroja vuosiluokkien välillä (taulukko 10). Tämä tarkoittaa sitä, että tyttöjen ja poikien motivaatiossa koululiikuntaa kohtaan ei ollut suuria eroja, vaan ne ilmenivät hyvin samalla tavalla.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että tilastollisesti merkitseviä eroja ilmeni kahdeksannen luokan tuloksissa, silloin pojat olivat tyttöjä enemmän sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoituneita. Lisäksi pojat kokivat tyttöjä enemmän tunnistettua säätelyä sekä amotivaatiota. Pakotetun säätelyn osalta eroja ei ollut havaittavissa millään luokka-asteella.

Kahdeksannella luokalla sukupuolten välinen ero on suurimmillaan amotivaation suhteen ja sen tarkaksi p-arvoksi saadaankin .05, joka merkitsee tilastollista eroavaisuutta. Ulkoisen motivaation arvoksi kyseisellä luokkatasolla saadaan .07, joka on hyvin lähellä tilastollista merkitsevyyttä. Tunnistetun säätelyn sekä sisäisen motivaation p-arvot ovat puolestaan .04. Lisäksi taulukosta 21 näkee, että poikien keskiarvot ovat suuremmat kuin tyttöjen kaikkien tilastollisesti merkitsevien tulosten osalta. Esimerkiksi poikien sisäisen motivaation keskiarvoksi osoittautuu 3.24 ja tyttöjen 3.11. Samoin ulkoisen motivaation keskiarvo pojilla on 3.13 kun taas tytöillä se on 3.02. Amotivaation keskiarvo pojilla on 2.39, tytöillä 2.24.

Taulukosta 21 on myös nähtävissä keskiarvojen muutokset koko seurantajakson aikana. Tytöt kokevat amotivaatiota vähiten 6. luokalla (1.82) ja eniten 7. luokan keväällä (2.49).

Pojat puolestaan kokevat amotivaatiota vähiten lukiossa (1.81) ja eniten 8. luokalla (2.39) (kuvio 6).

Ulkoisen motivaation keskiarvot näyttäisivät pysyvän melko tasaisina sekä tytöillä että pojilla koko seurantajakson ajan. Kuitenkin tytöt kokevat ulkoista motivaatiota vähiten lukiossa (2.90) ja eniten 9. luokalla (3.11). Pojat kokevat myös ulkoista motivaatiota vähiten lukiossa (2.87) ja eniten 8. luokalla (3.13). Tästä voidaan todeta, että ulkoista motivaatiota koetaan kaikkein vähiten lukiossa. Pakotetun säätelyn keskiarvot näyttäisivät pysyvän myös melko tasaisina. Suurin muutos tapahtuu kuitenkin lukioon siirryttäessä, jolloin sekä tytöt (3.54) että pojat (3.30) kokevat pakotettua säätelyä. Tunnistettu säätely näyttää tytöillä kasvavan hyvin lineaarisesti 6:nelta luokalta lukioon, kun taas pojilla tunnistetun säätelyn kokeminen kasvaa lineaarisesti 8. luokalle, minkä jälkeen se laskee.

Kuviosta 6 nähdään, että tytöillä sisäinen motivaatio laskee 7. luokan syksystä 8. luokalle, jonka jälkeen sisäinen motivaatio lisääntyy lukioon saakka. Sen sijaan pojilla sisäinen motivaatio pysyy melko muuttumattomana koko seurantajakson ajan, lukuun ottamatta pientä laskua 7. luokan keväällä, jonka jälkeen sisäinen motivaatio lisääntyy (kuvio 6.).

TAULUKKO 10. Motivaatiojatkumon keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sukupuolittain sekä riippumattomien otosten T-testin p-arvo.

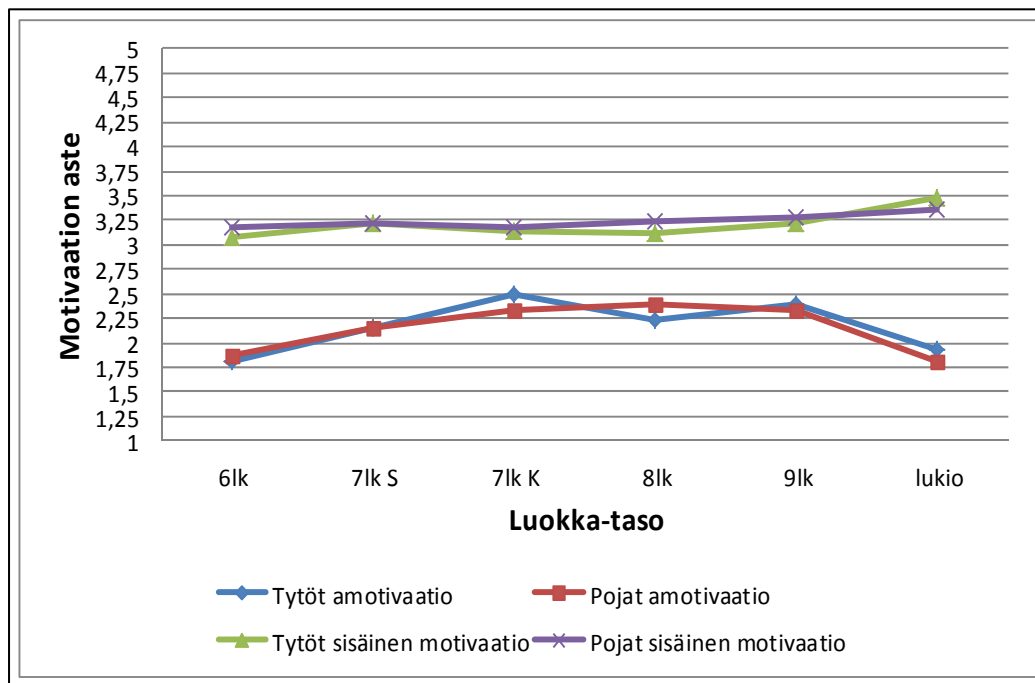
Muuttuja	Tytöt		Pojat		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p -arvo
<b>Amotivaatio</b>						
6lk (n=209;215)	1.82	0.87	1.88	0.94	-.57	.57
7lk syksy (n=344;402)	2.15	0.88	2.15	0.88	.18	.86
7lk kevät n=(302;347)	2.49	0.89	2.34	0.88	1.68	.09
8lk (n=277;308)	2.24	0.90	2.39	0.94	-1.94	<b>.05</b>
9lk (n=267;290)	2.40	0.98	2.33	0.91	.82	.41
Lukio (n=70;79)	1.94	.93	1.81	0.90	.83	.41
<b>Ulkoinen motivaatio</b>						
6lk (n=210;216)	2.95	0.88	3.00	0.84	-.59	.56
7lk syksy (n=344;402)	3.04	0.74	3.04	0.74	-.66	.51
7lk kevät (n=302;346)	3.01	0.66	3.04	0.71	-.43	.67
8lk (n=277;308)	3.02	.72	3.13	0.74	-1.84	.07
9lk (n=264;290)	3.11	0.76	3.07	0.69	.66	.51
Lukio (n=70;79)	2.90	0.68	2.87	0.82	.30	.77
<b>Pakotettu säätely</b>						
6lk (n=210;215)	2.97	1.08	3.10	0.97	-1.30	.20
7 syksy (n=344;401)	3.02	1.20	3.10	1.10	-.73	.47
7 kevät (n=302;346)	3.11	0.76	3.09	0.86	.39	.70
8lk (n=277;308)	3.10	0.85	3.16	0.85	-.82	.41
9lk (n=265;290)	3.21	0.91	3.18	0.86	.50	.62
Lukio (n=70;79)	3.54	0.90	3.30	1.02	1.46	.15

### Tunnistettu säätely

6lk (n=209;216)	2.80	1.00	2.95	0.91	-1.57	.12
7lk syksy (n=344;401)	2.98	0.83	2.98	0.83	-.70	.48
7lk kevät (n=302;346)	3.03	0.77	3.00	8.41	.48	.63
8lk (n=277;308)	2.95	0.84	3.09	0.80	-2.05	<b>.04</b>
9lk (n=264;290)	3.05	0.90	3.07	0.76	-.33	.75
Lukio (n=70;79)	3.18	0.99	3.02	1.06	.92	.36

### Sisäinen motivaatio

6lk (n=210;216)	3.07	1.01	3.17	0.90	-1.15	.25
7lk syksy (n=346;402)	3.22	0.83	3.22	0.83	-.68	.50
7lk kevät (n=302;347)	3.13	0.74	3.18	0.82	-.82	.41
8lk (n=277;308)	3.11	0.80	3.24	0.78	-2.06	<b>.04</b>
9lk (n=266;290)	3.21	0.82	3.28	0.72	-1.06	.29
Lukio (n=70;79)	3.48	0.85	3.36	0.98	.79	.43



KUVIO 6. Tyttöjen ja poikien amotivaation ja sisäisen motivaation muutokset seurantajakson aikana

## 10.2 Sukupuolten väliset erot tavoiteorientaatiossa sekä sen keskiarvojen muutokset

Tutkimuksessamme ei ilmennyt tilastollista eroa vertailtaessa tyttöjen ja poikien tehtävä- tai kilpailuorientaatioiden keskiarvoja. Kyseinen tulos tarkoittaa sitä, että tytöt ja pojat näyttävät lähes yhtä tehtävä- sekä kilpailuorientoituneilta koko seurantajakson aikana. Yleisesti poikien keskiarvot olivat vain hieman suurempia sekä tehtävä- että kilpailuorientaation osalta (taulukko 11). Suurimmat eroavaisuudet tyttöjen ja poikien välillä löytyivät 7. luokan keväällä mitatussa aineistossa, jolloin tyttöjen tehtäväorientaation keskiarvoksi saatiin 3.88, kun taas vastaava poikien lukema oli 3.97. Suurimmillaan tehtäväorientaatio näytetään tyttöillä lukiossa (4.13) ja pojilla 7. luokan syksyllä (4.10) saaduissa mittauksissa. Pienimmillään tehtäväorientaatio on 8. luokalla (3.75) ja pojilla 9. luokalla (3.80). Myös kilpailuorientaatiossa suurin keskiarvojen ero tyttöjen ja poikien välillä löytyi kyseisenä ajankohtana eli 7. luokan keväällä (tytöt 3.00, pojat 3.10). Kilpailuorientaatiossa sen sijaan suurimmat arvot saadaan lukiossa sekä tytöille (3.14) että pojille (3.20). Kilpailuorientaatio on tulosten mukaan pienimmillään alakoulussa sekä tytöillä (2.86) että pojilla (2.96).

Tulosten mukaan muutokset tavoiteorientaatiossa koko seurantajakson aikana ovat melkoisen pieniä suuntaan tai toiseen sekä tyttöjen että poikien osalta. Taulukosta 22 voidaan nähdä, että tytöillä tehtäväorientaation keskiarvo on hieman pienempi ensimmäisellä mittauskerralla 6. luokalla (4.04) verrattuna viimeiseen mittauskertaan lukiossa (4.13). Suurin muutos tyttöjen tehtäväsuuntautuneisuuden keskiarvoissa tapahtuu vasta 9. luokan ja lukion viimeisen luokan mittauskerran välillä, sillä 9. luokalla keskiarvoksi saadaan lukema 3.77, kun taas lukiossa arvo on 4.13. Yläkoulun aikana tehtäväsuuntautuneisuus on hieman vähentynyt alakouluun verrattuna, mutta nousee siis lukioon mentäessä. On kuitenkin hyvä muistaa se, että tässä mittauskerran välillä on 3 vuotta, kun taas yläkoulussa mittaukset on tehty vuoden välein. Toisaalta tulokset näyttävät hyvin samankaltaisina myös poikien osalta, sillä tehtäväorientaation arvot ovat tulosten mukaan pysyneen hyvin samoissa lukemissa 6. luokan (4.06) ja lukion (4.07) välisinä mittauskertoina. Suurin eroavaisuus mittauskertojen välillä löytyi myös 9. luokan ja lukion välisen mittauskerran välillä. 9. luokalla arvo on 3.80, kun taas lukiossa vastaava lukema on 4.07.

Kuten tehtäväorientaation niin myös kilpailuorientaation keskiarvot näyttävät yleisesti pysyneen melko samoissa lukemissa koko seurantajakson ajan. Tästä huolimatta sekä tyttöjen että poikien kilpailuorientaatio näyttää hivenen lisääntyvän kyseisenä aikana, minkä seurauksena suurimmat keskiarvot saadaan vasta lukiossa. Tyttöillä kilpailusuuntautuneisuuden keskiarvo on alimmillaan 6.nnella luokalla (2.86) ja suurimmillaan lukiossa (3.14). Poikien osalta tulokset ovat vastaavat ja alimmillaan kilpailuorientaatio on alakoulussa (2.93) ja suurimmillaan lukiossa (3.20).

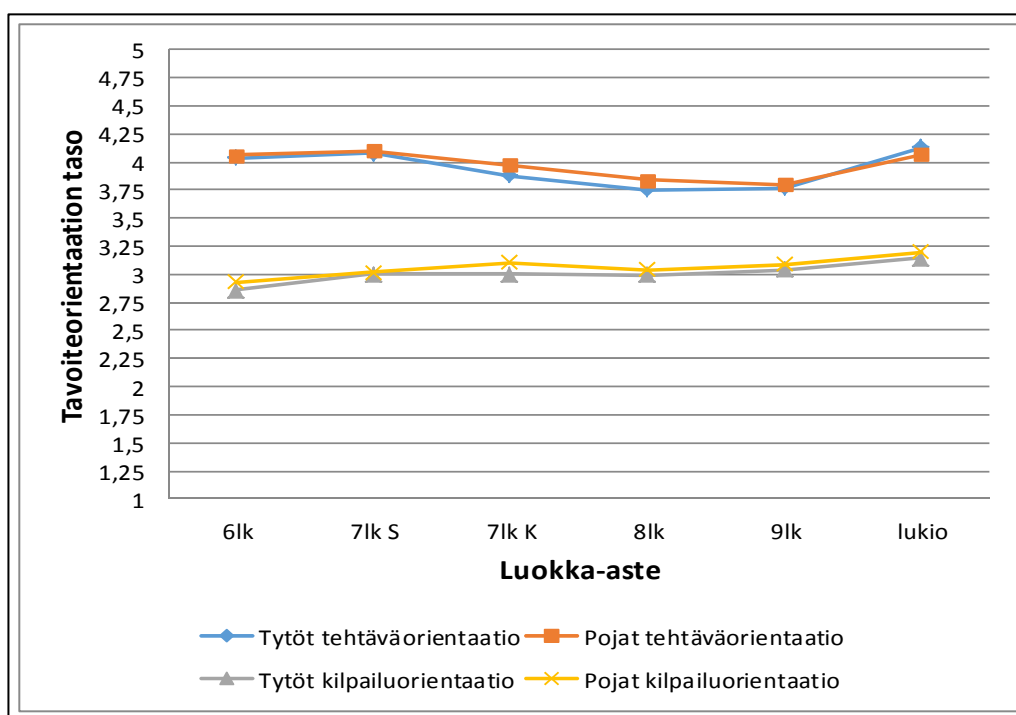
Yleisesti tehtäväorientaatio saa suuremmat keskiarvot sekä tyttöjen että poikien osalta koko seurantajakson ajan kilpailuorientaatioon verrattuna. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä tytöt että pojat kokevat itsensä liikuntatunneilla enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntautuneiksi. Kuvioista 7 voidaan vertailla tehtävä- ja kilpailuorientaation muutosta seurantajakson aikana ja suhteessa toisiinsa.

TAULUKKO 11. Tehtäväorientaation ja kilpailuorientaation keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sukupuolittain, sekä sukupuolten erojen testaus eri vuosiluokilla.

Muuttuja	Tytöt		Pojat		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p -arvo
<b>Tehtäväorientaatio</b>						
6lk (n=151;165)	4.04	0.83	4.06	0.79	-.18	.86
7lk syksy (n=350;406)	4.08	0.76	4.10	0.73	-.27	.78
7lk kevät (n=301;351)	3.88	0.81	3.97	0.82	-1.40	.16
8lk (n=277;308)	3.75	0.87	3.84	0.85	-1.25	.21
9lk (n=265;290)	3.77	0.88	3.80	0.80	-.56	.58
Lukio (n=71;80)	4.13	0.75	4.07	0.79	.55	.56

### Kilpailuorientaatio

6lk (n=148;164)	2.86	0.94	2.93	0.98	-.59	.55
7lk syksy (n=347;404)	3.00	1.00	3.02	1.01	-.35	.72
7lk kevät (n=302;350)	3.00	1.01	3.10	0.96	-1.173	.24
8lk (n=277;308)	2.99	1.00	3.04	0.93	-.52	.61
9lk (n=264;290)	3.04	1.01	3.09	0.89	-.61	.54
lukio (n=71;80)	3.14	0.89	3.20	1.01	-.41	.69



KUVIO 7. Tehtävä- ja kilpailuorientaation muutokset seurantajakson aikana

### 10.3 Sukupuolten väliset erot viihtymisessä sekä sen keskiarvojen muutokset

Oppilaiden kokemuksia omasta viihtymisestään koulun liikuntatunneilla selvitettiin neljän erilaisen väittämän avulla. Tutkimuksessamme ei ilmennyt tilastollista eroa tyttöjen ja poikien välillä viihtymisen osalta millään vuosiasteella (taulukko 12). Tämä tarkoittaa sitä, että tyttöjen ja poikien kokemus viihtymisestään koululiikunnassa on hyvin samanlaista. Seu-

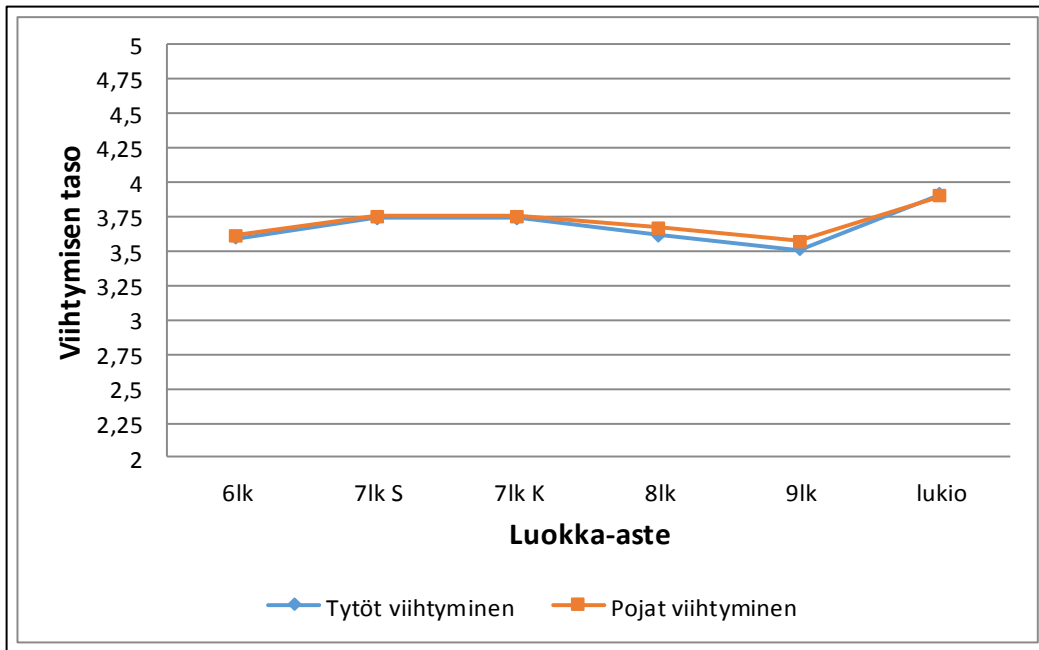
rantajakson keskiarvolukemat vaihtelevat eri vuosiluokilla ja välillä tytöt saavat suurempia keskiarvoja viihtymisen suhteen poikiin verrattuna, välillä taas toisinpäin.

Taulukon 23 tulokset ovat esitettyinä graafisesti kuviossa 8. Kyseisestä kuviosta voidaan huomata, että koululiikunnassa viihtyminen lisääntyy aluksi sekä tytöillä että pojilla 7. luokalle saakka. Tämän jälkeen koululiikunnassa viihtyminen vähenee tasaisesti 9. luokalle asti ja tytöillä enemmän kuin pojilla. 9. luokan sekä lukion aikana tapahtuu suurin muutos oppilaiden kokemassa koululiikunnassa viihtymisessä, sillä koululiikunnassa viihtyminen on suurimmillaan lukiossa sekä tytöillä että pojilla. Viihtyminen on kyseisenä ajankohtana lähes samaa luokkaa molemmilla sukupuolilla (tytöt 3.91, pojat 3.90).

TAULUKKO 12. Viihtymisen keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) sukupuolittain

Muuttuja	Tytöt		Pojat		T-testi	
	ka	kh	ka	kh	t	p -arvo
<b>Viihtyminen</b>						
6lk (=212;217)	3.59	1.07	3.61	1.09	-.31	.76
7lk syksy (n=344;395)	3.74	1.09	3.75	1.02	-.13	.90
7lk kevät (344;395)	3.74	1.09	3.75	1.02	-.13	.90
8lk (n=277;308)	3.61	1.07	3.67	1.03	-.68	.50
9lk (n=266;293)	3.51	1.01	3.57	.85	-.72	.47
Lukio (n=71;80)	3.91	1.00	3.90	1.00	.09	.93





KUVIO 8. Tyttöjen ja poikien viihtymisen muutokset seurantajakson aikana

#### 10.4 Oppilaiden tavoiteorientaation ja motivaatiojatkumon välinen yhteys

Oppilaiden tavoiteorientaation sekä motivaatiojatkumon välistä yhteyttä koululiikuntatunneilla on tutkittu Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Tällä on pyritty tarkastelemaan muuttujien välistä lineaarista riippuvuutta. Taulukosta 13 on nähtävissä tyttöjen ja poikien tehtäväorientaation sekä motivaatiojatkumon välinen yhteys koko seurantajakson ajalta. Lisäksi kuviossa 9 on nähtävissä tehtäväorientaation korrelaatiot sisäiseen motivaatioon sekä amotivaatioon koko seurantajakson ajalta, mikä auttaa selventämään niiden välillä tapahtunutta muutosta.

Kokonaisuudessaan tehtäväorientaation ja motivaatiojatkumon yhteyksien tarkastelussa ilmeni pieniä muutoksia kuudennelta luokalta lukioon. Lisäksi tyttöjen ja poikien välillä ilmeni eroja. Taulukosta 13 näkee, että erityisesti sisäinen motivaatio korreloi positiivisesti tehtäväorientaation kanssa molemmilla sukupuolilla jokaisella vuosiluokalla. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän oppilas kokee tehtäväorientaatiota liikuntatunneilla, niin sitä enemmän hän kokee sisäistä motivaatiota.

Tehtäväorientaation ja sisäisen motivaation korrelaatio oli vahvinta tytöillä 6. luokalla (.62\*\*) kun taas pojilla lukiossa (.64\*\*). Mielenkiintoista onkin se, että tulokset menevät ristiin: tytöillä korrelaatio oli heikointa lukiossa (.39\*\*) ja pojilla 7. luokalla (.45\*\*). Kuvio 9 näkee, että tytöillä tehtäväorientaation ja sisäisen motivaation yhteys näyttäisi laskevan lähes lineaarisesti kuudennelta luokalta lukioon.

Pojilla puolestaan tehtäväorientaation ja sisäisen motivaation korrelaatio tekee U-käyrän (kuvio 9). Kyseinen tulos tarkoittaa sitä, että muuttujien välinen korrelaatio on suurimmillaan sekä kuudennella luokalla (.62\*\*) että lukiossa (.64\*\*). Pojilla näiden muuttujien välinen yhteys pysyy varsin merkittävänä jokaisella vuosiluokalla.

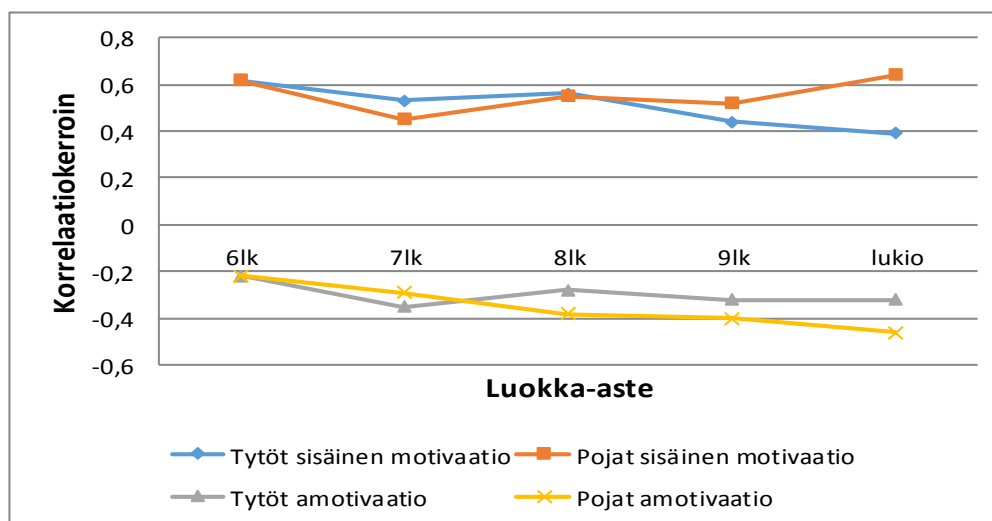
Tehtäväorientaatio korreloi myös melko voimakkaasti toisen autonomisen motivaation muodon, tunnistetun säätelyn kanssa. Tytöillä tehtäväorientaation ja tunnistetun säätelyn korrelaatio laski lähes yhtä lineaarisesti kuin sisäisen motivaation korrelaatio kuudennelta luokalta yhdeksännelle, kun taas pojilla se näyttäisi muodostavan jälleen U-käyrän.

Ulkoiset motivaation muodot eivät puolestaan korreloi yhtä voimakkaasti tehtäväorientaation kanssa kuin autonomiset motivaation muodot. Amotivaatio näyttääkin korreloivan negatiivisesti tehtäväorientaation kanssa molemmilla sukupuolilla jokaisella vuosiluokalla. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä vähemmän oppilas kokee tehtäväorientaatiota liikuntatunneilla, niin sitä enemmän hän kokee amotivaatiota.

Tehtäväorientaation ja amotivaation negatiivinen korrelaatio oli merkitsevintä pojilla lukiossa ja vähiten merkitsevää 6.luokalla. Tämä tulos tarkoittaa sitä, että mitä enemmän pojat kokevat tehtäväorientaatiota, niin sitä vähemmän he kokevat amotivaatiota siirryttäessä ylemmille vuosiluokille. Tytöillä puolestaan tehtäväorientaation ja amotivaation korrelaatioiden muutokset eivät näy yhtä selvästi, ja yhteys on yhtä merkitsevää 7. luokalta 9. luokalle.

TAULUKKO 13. Tyttöjen ja poikien tehtäväorientaation ja motivaatiojatkumon korrelaatiot

	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	lukio
<b>Tehtäväorientaatio tytöt</b>					
Amotivaatio	-.22**	-.35**	-.28**	-.32**	-.32**
Ulkoinen motivaatio	.43**	-.30**	.38**	.30**	.15
Pakotettu säätely	.42**	.23**	.36**	.36**	.30*
Tunnistettu säätely	.54**	.34**	.37**	.27**	.31**
Sisäinen motivaatio	.62**	.53**	.56**	.44**	.39**
<b>Tehtäväorientaatio pojat</b>					
Amotivaatio	-.22**	-.29**	-.38**	-.40**	-.46**
Ulkoinen motivaatio	.26**	.21**	.30**	.20**	.20
Pakotettu säätely	.37**	.21**	.28**	.22**	.24*
Tunnistettu säätely	.42**	.30**	.36**	.29**	.58**
Sisäinen motivaatio	.62**	.45**	.55**	.52**	.64**



KUVIO 9. Tehtäväorientaation korrelaatio sisäiseen motivaatioon sekä amotivaatioon tyttöillä ja pojilla

Taulukossa 14 on esitetty tyttöjen ja poikien kilpailuorientaation sekä motivaatiojatkumon välinen yhteys koko seurantajakson ajalta. Lisäksi kuviossa 10 on näkyvissä kilpailuorientaation korrelaatiot sisäiseen motivaatioon sekä amotivaatioon koko seurantajakson ajalta, mikä auttaa selventämään niiden välillä tapahtunutta muutosta.

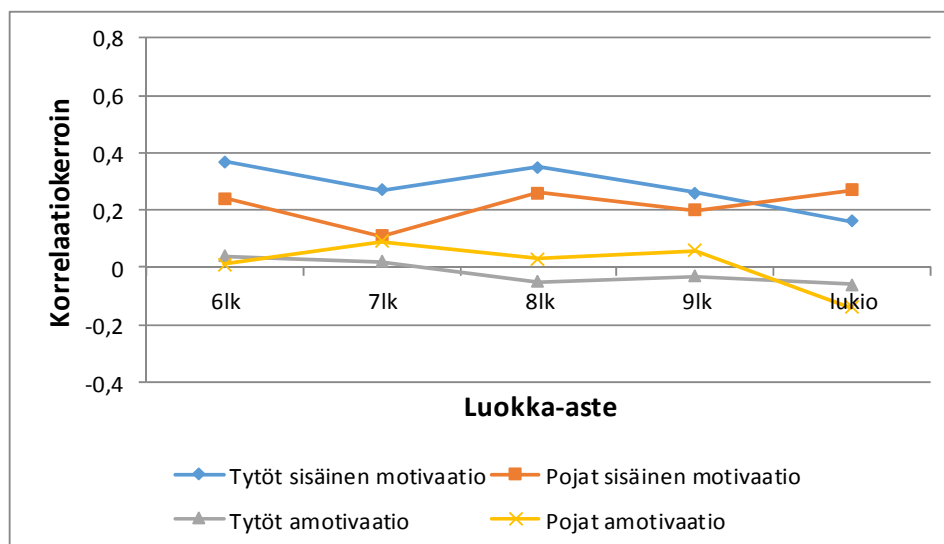
Kokonaisuudessaan kilpailuorientaation ja motivaatiojatkumon yhteyksien tarkastelussa ilmeni pieniä muutoksia kuudennelta luokalta lukioon. Lisäksi tyttöjen ja poikien välillä ilmeni eroja. Taulukosta 14 näkee, että erityisesti ulkoinen motivaatio korreloi positiivisesti ja vahvimmin kilpailuorientaation kanssa molemmilla sukupuolilla jokaisella vuosiluokalla. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän oppilas on kilpailuorientoitunut, niin sitä enemmän hän kokee ulkoista motivaatiota.

Kilpailuorientaation ja ulkoisen motivaation korrelaatio oli merkitsevintä tytöillä 8. luokalla (.48\*\*) ja vähiten merkitsevää 7. luokalla (.35\*\*). Pojilla puolestaan tämä yhteys oli merkitsevintä 6. luokalla (.47\*\*) ja vähiten merkitsevää 7. luokalla (.35\*\*).

Autonomisista motivaatiomuodoista erityisesti sisäinen motivaatio korreloi kaikkein heikoimmin kilpailuorientaation kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä kilpailuorientoituneempi oppilas on, niin sitä vähemmän hän kokee sisäistä motivaatiota. Kuviosta 10 nähdään, että tyttöjen ja poikien välillä suurin ero kilpailuorientaation korrelaatioissa sisäiseen motivaatioon oli se, että tytöillä korrelaatio laski kuudennelta luokalta lukioon, kun taas pojilla korrelaatio kasvoi kuudennelta luokalta lukioon.

TAULUKKO 14. Tyttöjen ja poikien kilpailuorientaation ja motivaatiojatkumon korrelaatiot seurantajakson aikana

	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	lukio
<b>Kilpailuorientaatio tytöt</b>					
Amotivaatio	.04	.02	-.05	-.03	-.06
Ulkoinen motivaatio	.47**	.35**	.48**	.43**	.46**
Pakotettu säätely	.29**	.25**	.33**	.30**	.24*
Tunnistettu säätely	.34**	.27**	.41**	.31**	.02
Sisäinen motivaatio	.37**	.27**	.35**	.26**	.16
<b>Kilpailuorientaatio pojat</b>					
Amotivaatio	.01	.09	.03	.06	-.14
Ulkoinen motivaatio	.48**	.26**	.41**	.36**	.44**
Pakotettu säätely	.24**	.14**	.24**	.25**	.16
Tunnistettu säätely	.30**	.09	.26**	.25**	.34**
Sisäinen motivaatio	.24**	.11*	.26**	.20**	.27*



KUVIO 10. Kilpailuorientaation korrelaatio sisäiseen motivaatioon sekä amotivaatioon tytöillä ja pojilla seurantajakson aikana

## 10.5 Oppilaiden tavoiteorientaation ja viihtymisen välinen yhteys

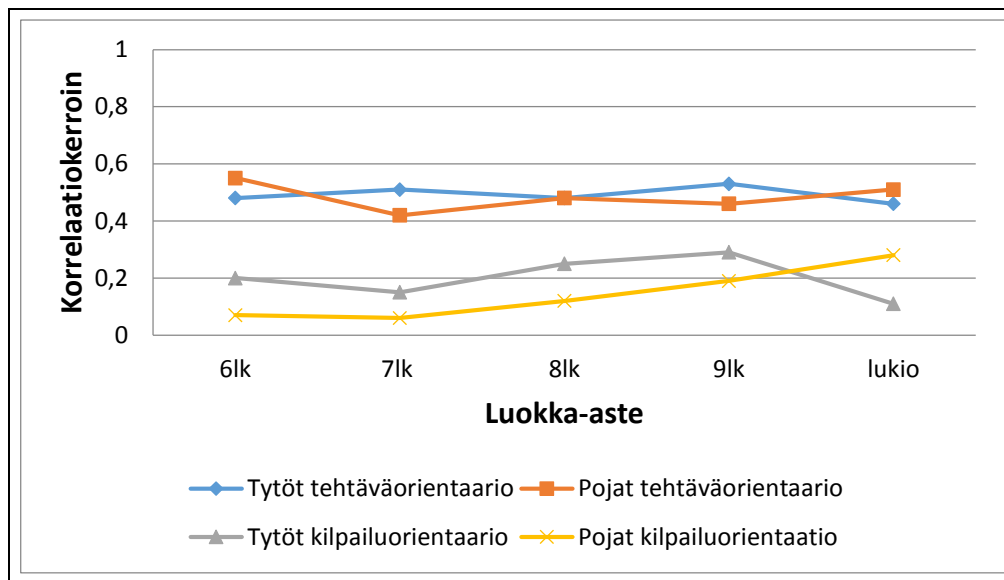
Tuloksista ja taulukosta 15 selviää, että viihtymisen ja tehtäväorientaation korrelaatio muuttuu melko vähän koko seurantajakson ajan riippumatta sukupuolesta. Tämä tarkoittaa sitä, että sekä tyttöjen että poikien kokema viihtyminen koululiikunnassa on yhteydessä oppilaan tehtäväorientaation lähes samalla voimakkuudella koko kuuden ja puolen vuoden ajan. Esimerkiksi tytöillä mitattu korrelaatio viihtymisen sekä tehtäväsuuntautumisen välillä on 6. luokalla 0.48, kun taas lukiossa lukema on 0.46. Pojilla vastaavina aikoina mitatut tulokset ovat 0.55 sekä 0.51. Lukemista nähdään myös se, että tehtäväorientaatio korreloi positiivisesti viihtymisen kanssa.

Kuviosta 11 nähdään, että kilpailuorientaation ja viihtymisen korrelaatio näyttäytyy erilaisena tyttöjen ja poikien osalta. Tyttöjen osalta kilpailuorientaation ja viihtymisen korrelaatio hieman laskee kuudennelta luokalta (0.20\*) seitsemännelle (0.15\*\*), minkä jälkeen se kasvaa voimakkaasti yhdeksänteen luokkaan saakka (0.29\*\*). Lukiossa kilpailuorientaation ja viihtymisen korrelaatio jälleen tipahtaa alas (0.11). Tämä tarkoittaa sitä, että vielä 9. luokalla kilpailuorientaatio korreloi voimakkaammin viihtymisen kanssa, kun taas lukiossa kilpailuorientaatio ei enää korreloi samalla tavoin viihtymiseen. Pojilla viihtymisen ja kilpailuorientaation korrelaatio muuttuu mielenkiintoisella tavalla. Vielä kuudennella luokalla poikien viihtymisen ja kilpailuorientaation korrelaatioarvo on hyvin alhainen (0.07) verrattuna tyttöihin (0.20\*). Seitsemänteen luokkaan saakka korrelaatio pysyy lähes samana (0.06), mutta sen jälkeen se kasvaa suuresti lukioon asti (0.28\*). Tämä tarkoittaa sitä, että toisin kuin tytöt, pojilla kilpailuorientaatio on yhteydessä viihtymiseen erityisesti lukiossa.

On hyvä kuitenkin huomioida, että tehtäväsuuntautuneisuuden ja viihtymisen korrelaatioarvot ovat suurempia verrattuna kilpailuorientaation ja viihtymisen korrelaatioarvoihin. Lukemista nähdään, että molemmat sekä tehtävä- että kilpailuorientaatio korreloivat positiivisesti viihtymisen kanssa, mutta tehtäväorientaatio saa silti suuremmat arvot jokaisella luokka-asteella. Viihtyminen on siis voimakkaammin yhteydessä tehtäväorientaation kuin kilpailuorientaation kanssa.

TAULUKKO 15. Tyttöjen ja poikien tavoiteorientaation ja viihtymisen korrelaatiot seurantajakson aikana

	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	lukio
<b>Viihtyminen tytöt</b>					
Tehtäväorientaatio	.48**	.51**	.48**	.53**	.46**
Kilpailuorientaatio	.20*	.15**	.25**	.29**	.11
<b>Viihtyminen pojat</b>					
Tehtäväorientaatio	.55**	.42**	.48**	.46**	.51**
Kilpailuorientaatio	.07	.06	.12*	.19**	.28*



KUVIO 11. Viihtymisen korrelaatio tavoiteorientaatioon tytöillä ja pojilla seurantajakson aikana

## 10.6 Oppilaiden motivaatiojatkumon ja viihtymisen välinen yhteys

Taulukossa 16 on näkyvissä tyttöjen ja poikien motivaatiojatkumon sekä viihtymisen välinen yhteys koko seurantajakson ajalta. Lisäksi kuviossa 12 on näkyvissä viihtymisen korrelaatio sisäiseen motivaatioon ja amotivaatioon tytöillä ja pojilla koko seurantajakson ajalta, mikä auttaa selventämään niiden välillä tapahtunutta muutosta.

Kokonaisuudessaan motivaatiojatkumon ja viihtymisen yhteyksien tarkastelussa ilmeni pieniä muutoksia kuudennelta luokalta lukioon. Lisäksi tyttöjen ja poikien välillä ilmeni eroja. Kuitenkin molemmilla sukupuolilla autonomisen motivaation muodot korreloivat positiivisesti viihtymisen kanssa. Erityisesti sisäinen motivaatio korreloi kaikkein vahvimmin viihtymisen kanssa molemmilla sukupuolilla. Tytöillä korrelaatio oli vahvinta sekä 7. luokalla (.66\*\*) ja 9. luokalla (.66\*\*) ja pojilla 9.luokalla (.63\*\*). Tämä tarkoittaa sitä, että mitä enemmän oppilas kokee sisäistä motivaatiota, niin sitä paremmin hän viihtyy liikuntatunneilla. Lisäksi taulukosta 16 on nähtävissä, että sisäinen motivaatio sekä tunnistettu sääntely korreloivat hyvin vahvasti viihtymisen kanssa jokaisella vuosiluokalla.

Kuviosta 12 on nähtävissä, että pojilla sisäisen motivaation ja viihtymisen välinen yhteys on tasaisempaa eri vuosiluokkien välillä kuin tytöillä. Lisäksi sisäisen motivaation ja viihtymisen välinen korrelaatio laskee tytöillä selvästi enemmän lukiossa kuin pojilla (kuvio 12) Tytöillä korrelaatio on lukiossa .43\*\* kun taas pojilla se on .54\*\*.

Ulkoisten motivaation muotojen osalta korrelaatio viihtymiseen oli puolestaan vähäistä verrattuna sisäisen motivaation muotoihin. Erityisesti amotivaation osalta korrelaatio viihtymisen kanssa oli negatiivista molemmilla sukupuolilla (taulukko 27). Sekä tytöillä että pojilla korrelaatio oli vähäisintä 7. luokalla (-.39\*\*). Nämä tulokset puolestaan viittaavat siihen, että mitä enemmän oppilas kokee amotivaatiota, niin sitä huonommin hän viihtyy liikuntatunneilla.

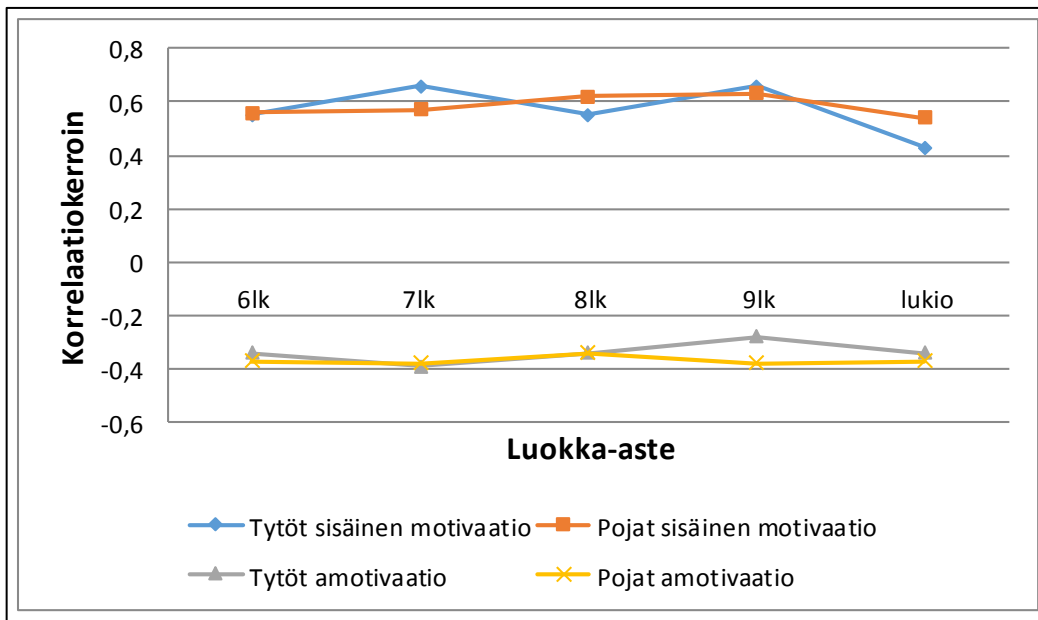
Kuviosta 12 näkee, että viihtymisen korrelaatio amotivaatioon pysyy hyvin tasaisena koko seurantajakson ajan. Huomattavin ero sukupuolten välillä esiintyy siinä, että tytöillä korre-



laatio on poikia hieman suurempi 9.luokalla (kuvio 12). Lisäksi taulukosta 27 näkee, että tytöillä muut ulkoisen motivaation muodot korreloivat viihtymisen kanssa poikia voimakkaammin jokaisella vuosiluokalla, lukuun ottamatta lukiota, jossa ulkoisen motivaation korrelaatiot ovat lähestulkoon samanlaiset.

TAULUKKO 16. Tyttöjen ja poikien motivaatiojatkumon ja viihtymisen korrelaatiot seurantaajakson aikana

	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	lukio
<b>Viihtyminen tytöt</b>					
Amotivaatio	-.34**	-.39**	-.34**	-.28**	-.34**
Ulkoinen motivaatio	.38**	.41**	.43**	.42**	.11
Pakotettu säätely	.35**	.39**	.44**	.48**	.23
Tunnistettu säätely	.52**	.58**	.47**	.53**	.43**
Sisäinen motivaatio	.55**	.66**	.55**	.66**	.43**
<b>Viihtyminen pojat</b>					
Amotivaatio	-.37**	-.38**	-.34**	-.38**	-.37**
Ulkoinen motivaatio	.27**	.31**	.38**	.34**	.12
Pakotettu säätely	.27**	.24**	.38**	.23**	.14
Tunnistettu säätely	.40**	.47**	.54**	.48**	.46**
Sisäinen motivaatio	.56**	.57**	.62**	.63**	.54**



KUVIO 12. Viihtymisen korrelaatio sisäiseen motivaatioon ja amotivaatioon tytöillä ja pojilla seurantajakson aikana

## 11 POHDINTA

### 11.1 Tutkimuksen tavoite ja keskeiset havainnot

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää tavoiteorientaation, viihtymisen sekä liikuntamotivaation kehittymistä peruskoulun kuudennelta luokalta lukioon. Tämän lisäksi halusimme erityisesti tarkastella näiden kyseisten tekijöiden yhteyksiä toisiinsa sekä niiden korrelaation vaihtelua seurantajakson aikana. Myös sukupuolten väliset erot kyseisissä asioissa olivat tarkastelumme kohteena.

Keskeisimmät havaintomme perustuvat tutkimuksen uuteen antiin, lukiolaisten tuloksiin. Yleisesti poikien ja tyttöjen välillä ei löytynyt suurempia eroja tavoiteorientaation, motivaatiojatkumon tai viihtymisen suhteen liikuntatunneilla eli kyseiset tekijät ja niistä saadut tulokset ovat melko samanlaisia riippumatta sukupuolesta. Muutoksia sen sijaan ilmeni lukiolaisten kokemuksissa verrattuna peruskouluajana saatuihin tuloksiin seurantajakson aikana. Oppilaat kokivat lukiossa suurinta sisäistä motivaatiota ja vastaavasti vähiten amotivaatiota. Lukiossa oppilaat suhtautuivat myös kaikista kilpailullisimmin, mutta myös tehtäväsuuntautuneimmin koululiikuntaan. Sekä tytöt että pojat viihtyivät seurantajakson aikana parhaiten lukion liikuntatunneilla. Tuloksia ja niihin vaikuttaneita tekijöitä pohtiessa on tärkeää huomioida se, että kaikki tutkimuksessa mukana olleet ja tutkitut yläkoulun oppilaat eivät ole menneet lukioon, sillä osa oppilaista on päätenyt ammattikouluun.

### 11.2 Keskeiset havainnot motivaatiojatkumon, tavoiteorientaation ja viihtymisen osalta

Tutkimuksemme ensimmäinen keskeinen havaintomme liittyy erityisesti oppilaiden sisäiseen motivaatioon, joka sai seurantajakson aikana suurimmat arvonsa lukiossa sekä tytöillä että pojilla. Samoin oppilaiden amotivaation tulokset olivat matalimmat lukiossa. Tämä on tärkeä havainto, jotta tiedostaisimme sisäisessä motivaatiossa tapahtuvan muutoksen yläkoulun luokilta lukioon ja osaisimme arvioida, mitä lukiossa tehdään toisin ja miksi oppilaiden sisäinen motivaatio lukiossa on korkeaa. Tutkimuksia ei ole tehty paljoakaan lukio-

laisten liikuntamotivaatiosta ja sisäisestä motivaatiosta. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012 osoittaa, että lukiolaisten ääni tulee kuuluville, heidän vaikutusmahdollisuutensa ovat suuremmat kuin peruskoulussa ja he itse saavat vaikuttaa omaan toimintaansa. Lukiossa oppilailla on yläkoululaisia suurempi mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin sekä muihin valinnaisiin kursseihin. Pohdimmekin, että tämä oppilaiden toiveiden huomiointi voi olla avainasemassa korkeampaan sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla. Lisäksi nuorena tapahtuvat psyykkiset ja fyysiset muutokset voivat vaikuttaa siihen, että liikunta koetaan mielekkäämmäksi ja motivoivammaksi kuin peruskoulussa. Pahin murrosiän kuohuntavaihe on ohi, nuori aikuistuu ja itsenäistyy.

Suomessa lukiolaisilla on korkea sisäinen motivaatio, kun taas Digelidiksen ja Papaioannoun (1999) kreikkalaisen tutkimuksen mukaan lukiolaisten sisäinen motivaatio oli heikompaa verrattuna yläkoulun oppilaisiin. Tämä antaakin mielenkiintoisen aiheen pohtia sitä, mistä kyseiset erot johtuvat. Suomessa liikunnanopettajien koulutus on hyvin tasokasta ja opettajat käyvät laadukkaana yliopistokoulutuksen, ja mielestämme se saattaa vaikuttaa suuresti opettajien käyttäytymiseen tunnilla.

Tutkimuksessamme sisäisen ja ulkoisen motivaation välinen ero liikuntatunneilla oli suurimmillaan lukiossa. Voisiko suurempi amotivaation ja sisäisen motivaation välinen ero vaikuttaa suurempaan viihtymiseen asteeseen? Oppilaan sukupuolesta riippumatta sisäinen motivaatio sai koko seurantajakson ajan suuremmat keskiarvot verrattuna ulkoiseen motivaatioon. Kyseinen tulos on positiivinen asia oppilaiden kannalta, sillä sisäisen motivaation on todettu olevan vahvasti yhteydessä itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen (Ruohotie 1998, 38). Lisäksi sen on todettu edistävän myönteisten tunteiden kokemista liikuntatunnilla (Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010), lisäävän liikuntaan osallistumista vapaa-ajalla (Chatzisarantis & Hagger 2009; Hagger ym. 2005; Standage ym. 2005) sekä lisäävän fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla (Yli-Piipari 2011; Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008; Bagøien & Halvari 2005).

Tutkimuksemme toinen keskeinen havainto löytyi lukiolaisten kokemasta tavoiteorientaatiosta. Sekä tytöt että pojat saivat suurimmat sekä kilpailu- että tehtäväorientaatio arvot luki-

ossa. Tulos eroaa muista seurantajakson aikana saaduista tuloksista, sillä samanaikaisesti on saatu koko seurantajakson korkeimmat arvot sekä tehtävä- että kilpailuorientaatioissa. Seurantajaksolla oppilaiden tehtäväorientaatio väheni tasaisesti aina yhdeksänteen luokkaan saakka, mutta sai kuitenkin lukiossa suurimmat arvonsa. Oppilaiden kilpailuorientaatio lisääntyi niin, että mitä vanhempia oppilaat olivat, sen kilpailullisemmaksi he tunsivat itsensä.

Tuloksemme osoittautuivat hyvin mielenkiintoisiksi; Suomessa tehdyssä tutkimuksessa, jossa oli kerätty nettikeskusteluja liikuntakokemuksista, koululiikunnan pitäisi olla motivoivaa ja mielekästä, ei kilpailullista, nöyryyttävää ja pakottavaa. (Lauritsalo 2014.) Tiedetään, että yksistään kilpailusuuntautuneisuus on yhteydessä oppilaiden alhaiseen sisäiseen motivaatioon ja viihtymiseen (Ntoumanis 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002). Tutkimuksemme lukiolaiset kokivat itsensä kuitenkin sekä kilpailullisimmaksi että tehtäväsuuntautuneimmaksi ja viihtyivät parhaiten liikuntatunnilla. Oma tutkimuksemme tukee useita tutkimuksia, joissa kilpailusuuntautuneisuus yhdessä korkean tehtäväsuuntautuneisuuden kanssa on yhteydessä korkeaan motivaatioon (Roberts 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle 2002).

Suurin pohdinnan aihe tuntuukin olevan se, miksi seurantajakson aikana lukiolaiset kokevat suurinta kilpailullisuutta sekä tehtäväsuuntautuneisuutta. Aikaisemmat suomalaiset sekä kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet monenlaisia tutkimustuloksia tehtäväorientaation kehittämisestä, joten selkeää ja yhtenäistä kuvaa ei ole muodostunut tutkimustiedon perusteella. Toisaalta monet tutkimuksemme koskivat yläkouluja, eikä toisen asteen oppilaista löytynyt paljoa tietoa, eikä sen myötä syitä tehtäväsuuntautumisen ja kilpailusuuntautumisen lisääntymiselle lukiossa. Tehtäväsuuntautuneisuuden on kuitenkin myös osoitettu pysyvän samalla tasolla ikäryhmästä huolimatta (Agbuga & Xiang 2008; Barkous ym.2010).

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat ristiriitaisia tuloksia myös kilpailuorientaation kehittymisen suhteen. Tuloksissamme sekä tyttöjen että poikien kilpailuorientaatio lisääntyi lineaarisesti ja lukioikäiset kokivatkin suurinta kilpailuorientaatiota. Kyseinen havainto kilpailuorientaation lisääntymisestä saa tukea useista aikaisemmista tutkimuksissa (Digelidis

& Papaioannou 1999; Nicholls 1989; Xiang & Lee 2002). Toisaalta tutkimustuloksemme kilpailuorientaation lisääntymisestä on myös ristiriidassa osan kansainvälisten tutkimusten kanssa, sillä osa niistä viittaa kilpailuorientaation vähenemiseen iän myötä. (Agbugan & Xiang 2008; Flores 2008; Barkousin ym. 2010).

Pohdimmekin, mistä kyseinen johtuu. Voisiko kulttuurin ja maan omat tavat vaikuttaa myös oppilaiden kokemaan tavoiteorientaatioon ja sen myötä kilpailuorientaatioon? Painotusko eri maissa ja kulttuureissa eri tavoin esimerkiksi itsensä kehittäminen tai vertailu muihin, mikä osaltaan voisi vaikuttaa myös tavoiteorientaation kehittymiseen? Keskisuomalainen uutisoi koulujen liikuntakulttuurin muutoksesta (29.8.2014). Oma tutkimuksemme ei päässyt tutkimaan näitä oppilaita, joille on päästy lisäämään konkreettisesti kouluun liikkumistunteja. Koulun kulttuuri onkin muuttunut liikunnan suhteen todella positiiviseksi ja Suomessa on tällä hetkellä noin 800 Liikkuvaa koulua. Olisivatkohan tulokset oppilaiden tehtävä tai kilpailusuuntautuneisuudesta jotenkin muuttuneet myös yläkoulun osalta, mikäli Liikkuva koulu - hanke olisi ollut toiminnassa jo aineiston keruuvaiheessa.

Tutkimuksemme kolmas keskeinen havainto ilmeni lukiolaisten hyvässä liikunnassa viihtymisessä. Seurantajakson aikana suurimmat liikunnassa viihtymisen arvot mitattiin lukiolaisilta, mikä on mielenkiintoista, sillä yleisesti liikunnassa viihtyminen väheni 9. luokkaan saakka eli mitä vanhemmaksi oppilaat kasvoivat.

Vaikka liikunta on pidetty ja suosittu oppiaine, aikaisemmat kansainväliset sekä suomalaiset tutkimustulokset (Barkoukis, Ntoumanis & Thøgersen-Ntouman 2010; Cox ym. 2008; Marsh ym. 2006; Prochaska ym. 2003; Yli-Piipari 2011) puoltavat enimmäkseen tietoa koululiikunnassa viihtymisen vähenemisestä iän myötä. Tutkimuksemme seurantajakson aikana viihtyminen laski yläkoulussa vietetyn kolmen vuoden aikana melko tasaisesti, mutta kuitenkin lukiossa koululiikunnassa viihtyminen koettiin suurimmaksi (kuvio 8). Lintunen (2003, 43) perustelee viihtymisen vähenemisen syyksi sitä, että noin 12–13 –vuotiaina nuorten minäkuva sekä erilaiset pätevyyden kokemukset muodostuvat kaikista kielteisimmäksi. Tämä herkkä ikävaihe aiheuttaa helposti kielteisiä liikuntakokemuksia ja sen myötä jopa drop out-ilmiön eli liikunnasta poisjäännin.

Olisi ollut mielenkiintoista löytää tutkimuksia, joissa olisi käsitelty myös lukiolaisia ja heidän kokemuksiaan liikunnasta. Uskomme, että lukiolaisten kokemaan korkeaan viihtymiseen liittyy monenlaisia syitä. Lukiolaisten hyvinvointi 2012 -tutkimuksen mukaan yleisesti lukiossa viihtymistä saattaa selittää se, että lukioon siirryttäessä nuoret saavat ensimmäistä kertaa valita omia taitoja ja motivaatiota vastaavan oppimisympäristön. Lukio-oppilaiden ikävaihetta leimaa myös voimakas itsenäistyminen. (Laitinen 2012.) Tällöin myös oppilaiden pahin murrosiän vaihe on ohi. Voisiko yleisesti valinnanvapaus ja itsenäistyminen heijastua myös suurempana koululiikunnassa viihtymiseen?

Miksi sitten lukiossa koettiin liikuntatunneilla viihtymistä enemmän kuin yläkoulussa?

Ylen uutisten mukaan koulu stressaa nuoria yhä enemmän ja varsinkin peruskoulusta lukioon siirtyminen aiheuttaa stressiä. (Jensen 2014). Myös THL:n kouluterveyskyselyssä (2013) yläkoulun oppilaat kokivat suhteessa enemmän ongelmia koulun työskentelyilmapiirissä ja fyysisissä olosuhteissa, kun taas useampi lukiolainen koki koulutyöhön liittyvän työmäärän olevan liian suuri. Voisiko liikunnan merkitys ilon tuojana, stressin poistajana, sosiaalisena yhteenkuuluvuuden luojana ja rentouttajana korostua näin ollen lukiossa enemmän? Koetaanko lukiossa liikunta merkityksellisempänä ja viihtyisämpänä, koska sen myötä ajatukset saadaan pois lukion stressaavista vaatimuksista ja odotuksista? Voisiko yleisesti kouluviihtyminen olla yhteydessä myös liikuntatunnilla viihtymiseen? Viimeisimmässä THL:n kouluterveyskyselyssä 62% peruskoulun oppilaista vastasi pitävänsä koulusta, kun taas lukiossa vastaava osuus oli 72%. Täytyy kuitenkin muistaa, että yleisesti koululiikunnalla on suuri suosio nuorten keskuudessa ja yläkoululaiset viihtyvät yleisesti hyvin liikuntatunneilla (Soini 2006; Yli-Piipari ym. 2009; Toms & Rohr 2012), eikä kouluviihtymisestä ei voi linkittää suoria johtopäätöksiä koululiikunnassa viihtymiseen.

### 11.3 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Olemme pyrkineet tekemään pro gradu -työmme mahdollisimman huolellisesti, tarkasti ja hyvää tieteellisen käytön eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimusaiheemme muodostui melko luonnollisesti, sillä kirjoitimme kandimme tavoiteorientaatiosta ja viihtymisestä sekä

motivaatiosta liikuntatunneilla. Tässä vaiheessa mietimme tarkkaan yhdessä ohjaajamme kanssa kirjallisuuskatsauksien laajuutta ja tulevan pro gradu aiheen rajaamista.

Mielestämme luotettavuus on yksi tämän tutkimuksen vahvuuksista. Olemme tarkastelleet tutkimuksen luotettavuutta jo kappaleessa 9. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat maailmalla paljon käytettyjä ja niiden luotettavuutta on testattu monissa tutkimuksissa. Olemme esittäneet tulokset tarkasti ja rehellisesti erilaisissa muodoissaan lukijalle. Näiden lisäksi tutkimustulosten luotettavuuteen ja yleistettävyyteen on vaikuttanut käyttämämme Yli-Piiparin väitöskirjassa käytetty data, jossa on suuri otoskoko. Olimme itse aktiivisesti mukana tutkimuksen viimeisessä osiossa, jossa kerättiin aineisto lukiolaisilta. He olivat täysikäisiä ja vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti, minkä koemme lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta.

Vaikka pidämme luotettavuutta tutkimuksemme yhtenä vahvimpana osiona, siihen liittyy muutamia haasteita. Emme ole olleet luomassa tutkimusta alusta alkaen, joten emme voi olla varmoja tutkimuksen kulun vaiheista. Koimme, että pitkittäistutkimuksen ongelma on saada samat oppilaat pysymään tutkimuksen saavutettavissa. Alkuperäisen suunnitelman tarkoituksena oli ottaa myös ammattikoulut mukaan tutkimukseen, mutta valitettavasti emme saaneet niitä sitoutumaan kyselytutkimukseen. Lukiovaiheessa teetettyyn kyselyyn on vastannut nyt huomattavasti vähemmän henkilöitä verrattuna muihin otoksiin. Olisiko tutkimuksen viimeinen osio ollut paremmin verrattavissa, jos mukana olisi ollut myös ammattikoulut? Kyseinen antaisi lisää monipuolisuutta ja laajemman näkökulman tutkimuksemme. Onko kyselyymme valikoituneet vastaamaan vain aktiivisimmat ja tunnollisimmat lukiolaisopiskelijat. Ensimmäisessä tarkastelussa vastaajia on ollut 580, kun taas viimeisessä vaiheessa 163. Lisäksi tutkimuksemme on teetetty vain yhdellä paikkakunnalla. Nämä seikat vaikuttavat tutkimuksemme yleistettävyyteen sitä heikentäen.

Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa, tutkimuskatsaus 2000-2012 mukaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tai lukiossa opiskelevista oppilaista on vain hyvin vähän tutkimusta liittyen liikunta-aktiivisuuteen ja liikunnan yhteydestä terveyteen (Berg,



Pirola 2014). Tämä tosiasia hankaloitti myös omassa tutkimuksessamme lukiolaisilta saatujen tulosten pohtimista ja selvittämistä.

#### 11.4 Tutkimuksen anti liikunnanopettajille

Liikunnanopettajien tulisi olla perillä niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat oppilaiden liikuntamotivaation syntyyn ja liikuntatunneilla viihtymiseen sekä niiden edistämiseen. Nämä tekijät ovat siis sisäinen motivaatio ja tavoiteorientaatio, joita olemme tutkimuksessamme käsitelleet. Tutkimuksemme osoittaa, miten eri luokka-asteilla koetaan tavoiteorientaatio, motivaatio sekä viihtyminen. Se auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaita ja sen myötä helpottaa opettajaa tekemään erilaisia pedagogisia ratkaisuja liikuntatunnilla viihtymisen edistämiseksi.

Koululiikunnassa viihtyminen osoittautui hyvin mielenkiintoiseksi osaksi tutkimustamme. Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa viihtymisen on osoitettu heikkenevän iän lisääntyessä, mutta omassa tutkimuksessamme juuri vanhimmat eli lukiolaiset viihtyivät koululiikunnassa parhaiten. Mielestämme tämä tulos on ensiarvoisen tärkeää liikunnanopettajalle. Tämän tiedon avulla on mahdollista miettiä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat suurempaan viihtymiseen lukiossa kuin peruskoulussa. Uskomme, että lukiossa erityisesti valinnanvapaus, autonomian korostaminen ja yleinen ilmapiiri ovat yleisesti parempaa kuin peruskoulussa, ja sitä tukee myös lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Tämän vuoksi on syytä pohtia, että tulisiko lukion toimintatavoista ottaa mallia myös peruskouluun.

Sisäinen motivaatio osoittautui myös mielenkiintoiseksi osaksi tutkimustamme. Uutta ja tärkeää tietoa saimme erityisesti siis siitä, että sisäinen motivaatio on suurinta lukioikäisillä. Sisäisen motivaation ymmärtäminen on liikunnanopettajalle ensiarvoisen tärkeää: mitä suurempi sisäinen motivaatio oppilaalla on, sen paremmin oppilas viihtyy tunneilla (Gråsten ym. 2012; Mandigo ym. 2008), yrittää parhaansa sekä uskaltaa kokeilla omia rajojaan (Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Taylor ym. 2010). Sisäisen motivaation lisääminen vaatii liikunnanopettajalta ymmärrystä siitä, miten tunnilla pitäisi korostaa autonomiaa eli oppilaan itsemääräämistä ja vaikuttamista tunneilla tehtäviin asioihin (Deci & Ryan 2000;

Ommundsen & Kvalo 2011). Lisäksi autonomian on osoitettu olevan oppilaiden näkökulmasta tärkeä asia liikuntatunneilla (Heikinaro-Johansson ym. 2011). Mielestämme tämä viittaa erityisen hyvin siihen, miksi autonomiaa tulisi korostaa liikuntatunneilla.

Tieto lukiolaisten suuremmasta sisäisestä motivaatiosta verrattuna peruskoulun oppilaisiin antaakin aihetta pohtia, mitä lukiossa tehdään toisin ja millä tavoin sisäistä motivaatiota tuetaan. Suomalaisilta yhdeksäsluokkalaisilta oppilailta kysyttäessä mieluisimmat asiat koululiikunnassa liittyivät suomalaisen Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointi -kokoelman mukaan useimmiten myönteisiin liikuntakokemuksiin ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, kuten sosiaaliseen kanssakäymiseen, tunnin ilmapiiiriin ja oppilasryhmään liittyviin myönteisiin asioihin. Osa oppilaista koki paremmaksi liikunnan yhteisopetuksen sekaryhmissä, osa sen sijaan tyttö ja poikaryhmissä. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.) Pohdimmekin, että koetaanko lukiossa enemmän juuri näitä yläkoululaisten kertomia tekijöitä hyvästä liikuntatunnista?

Lisäksi tutkimuksemme toi opettajalle tärkeää tietoa tavoiteorientaatiosta. Mielestämme tärkeintä on se, että ymmärtämällä tavoiteorientaatiota paremmin liikunnanopettaja ymmärtää myös erilaisia persoonia siinä, kokevatko he itsensä enemmän minä- vai tehtäväorientoituneeksi. Muokkaamalla liikuntaympäristöä ja opetusmenetelmiä monipuoliseksi, opettaja pystyy tukemaan sekä tehtävä - että minäorientoituneita oppilaita ja heidän tarpeitaan paremmin. Korostamalla tehtäväorientaatiota sisäinen motivaatio kehittyy (Biddle ym. 2003), viihtyminen on vahvaa (Gråsten ym. 2012) ja tehtäviä tehdään sen itsensä eikä toisensa vertailun vuoksi (Liukkonen & Jaakkola 2013; Digelidis & Papaioannou 1999). Uuden 2016 OPS luonnoksen mukaan liikunnan avulla kasvattamiseen kuuluu toisia kunnioitava vuorovaikutus, vastuullisuus, sosiaaliset taidot sekä liikunnan ilo. Mielestämme näitä asioita painottamalla oppilaiden kasvu ja kehitys tulee tuetuksi siihen suuntaan, että oma osaaminen, itsensä kehittäminen ja sen myötä sisäisen motivaation kehittyminen korostuu.

Jatkotutkimusehdotuksia tuli mieleemme jonkin verran. Ne liittyivät lähinnä peruskoulun oppilaiden ja toisen asteen opiskelijoiden välisiin eroihin viihtymisessä, motivaatiossa sekä tavoiteorientaatiossa. Erityisesti jäimme pohtimaan sitä, että mikä saa lukiolaiset viihty-

mään paremmin koulun liikuntatunneilla ja mistä heidän suurempi sisäinen motivaationsa koululiikunnassa johtuu verrattuna yläkoulun oppilaisiin. Kyseinen voisi olla hyvä ja erittäin mielenkiintoinen jatkotutkimus kohde. Sen myötä aiheesta voisi saada mahdollisia vinkkejä yläkoulun liikuntatunneille oppilaiden näkökulmasta.

Tuloksia ja niihin vaikuttaneita tekijöitä pohtiessa oli tärkeää huomioida se, että kaikki tutkimuksessa mukana olleet ja tutkitut yläkoulun oppilaat eivät menneet lukioon, sillä osa oppilaista päätyi ammattikouluun. Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä ammattikoululaisten suhtautumisesta koululiikuntaan, millainen heidän motivaationsa on ja miten he viihtyvät liikuntatunneilla. Tämä antaisi tärkeää tietoa lukiolaisten ja ammattikoululaisten välisistä eroista, jolloin voitaisiin paremmin ottaa huomioon ammattikoululaisten mahdolliset erilaiset tarpeet. Jatkotutkimuksissa hyvin tärkeää olisi ottaa myös opettajien ääni kuuluviin ja saada käsitys opettajien tiedoista ja taidoista vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja viihtymiseen. Mielenkiintoista olisi selvittää, millaisiksi opettajat kokevat omat taitonsa vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, ovatko heidän tuntinsa enemmän tehtäväsuuntautuneita vai kilpailusuuntautuneita ja miksi.

Jatkotutkimuskohteena voitaisiin lisäksi tutkia sitä, millä tavalla kulttuuri vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen koululiikuntaa kohtaan. Tätä olisi mielenkiintoista selvittää, koska suomalaiset tutkimukset ovat olleen jonkin verran ristiriidassa kansainvälisten tutkimusten kanssa. Erityisesti Pohjoismaiden välisiä eroja olisi mielenkiintoista selvittää. Helsingin Sanomien artikkelissa viitataan esimerkiksi siihen, että monissa muissa Pohjoismaissa sekä tytöt että pojat ovat samassa liikuntaryhmässä (Varmavuori 2014). Mielenkiintoista olisikin saada tietoa erityisesti siitä, miten sekaryhmäopetus vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja viihtymiseen. Lisäksi mielenkiintoista olisi saada tietoa sekaryhmäopetuksen toimivuuden hyvistä ja huonoista puolista.

## LÄHTEET

- Agbuga, B. & Xiang, P. 2008. Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 179–191.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology* 80(3), 260-267
- Bagøien, T., E. & Halvari, H. 2005. Autonomous motivation: involvement in physical activity, and perceived sport competence: structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100 (1), 3-21.
- 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 (2) 83–90.
- Berg, P. & Piirola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa -tutkimuskatsaus 2000-2012. Liikuntatieteellinen Seura ry, Helsinki 2014.
- Biddle, S.J.H., Wang, J C.K., Kavussanu, M. & Spray, C.M. 2003. Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of re-search. *European Journal of Sport Science* 3 (5), 1-20.
- Boichè, J. C. S., Sarrazin, P.G., Frederick, M. E., Pelletier, L. G & Chanal, J. P. 2008. Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology* 100 (3), 688 - 701.
- Bryan, C. L. & Solmon, M. A. 2012. Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior* 3 (35), 267-285.
- Carroll, B. and Loumidis, J. (2001) Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24-43.
- Chatzisarantis, N. L. & Hagger, M. S. 2009. Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health* 24, 29–48.
- Coulter, M. & Woods, C. B. 2011. An Exploration of Children's Perceptions and Enjoyment of School-Based Physical Activity and Physical Education. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 645-654.
- Cox, A.E. Duncheon, N. & McDavid, L. 2009. Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and performance in physical education. *Research Quarterly for Sport and Exercise* 80 (4), 765-773.
- Cox, A. E. & Williams, L. 2008. The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30, 222-239.
- Cox, A.E., Smith, A.L. & Williams, L. 2008. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health* 43 (5) 506–513.

- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Josey-Bass. 13-15
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu.* (Suom.) Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas kustannus.
- Daniels, A.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E. & Pekrun, R. 2008. Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 33, 584–608.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–23.
- Digelidis, N., Kotsaki, Z. & Papaioannou, A. 2005. Differences between Junior and Senior High School Student Concerning Intrinsic. Extrinsic Motivation in the Contextual Level, Goal Orientations, Motivational Climate and Perceived Athletic Ability in Greek Athletic Classes. *Inquiries in Sport & Physical Education*. 3 (1), 77 - 89
- 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 and Science in Sports* 9, 375–380.
- Domangue, E. & Solmon, M. 2010. Motivational responses to fitness testing by award status and gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81 (3), 310-318.
- Duda, J. L. 2001. Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 129-182.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. 2001. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (3), 501–519.
- Elliot, A.J., Murayama, K. & Pekrun, R. 2011. A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology* 103 (3), 632–648.
- Ferrer-Caja, E. and Weiss, M.R. (2000) Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71, 267-279.
- Flores, J., Salguero, A. & Marguez, S. 2008. Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education* 24, 1441–1449.
- Fry, M. D. 2001. The Development of Motivation in Children. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 51-78.
- Gao, Z., Podlog, L. W. & Harrison, L. 2012. College Students' Goal Orientations, Situational Motivation and Effort/ Persistence in Physical Activity Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 246-260.
- Garcia-Mas, A., Palou, P., Gili, M., Ponseti, X., Borrás, P. A., Vidal, J., . . . Sousa, C. (2010). Commitment, enjoyment and motivation in young soccer competitive players. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 609–616.

- Gould, D. & Horn, T. 1984. Participation motivation in young athletes. Teoksessa J. M. Silva & R. S. Weiss (toim.), *Psychological Foundation in Sports*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 359-370.
- Gråsten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari Sami. 2012. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine* 11, 206-269.
- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari Sami. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. 2007. The trans-contextual model of motivation. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53–70.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. 2005. Perceived autonomy support in physical education and leisure time physical activity: A cross-cultural evaluation of the transcontextual model. *Journal of Educational Psychology* 97 (3), 376–390.
- Halvari, H., Ulstad, S.O., Bagøien, T. E., Tor, E., Skjesol, K. 2009. Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (6) 533–555.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 (1), 87–97.
- Harwood, C., Hardy A. & Swain, A. 2000. Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 22, 235-255.
- Harwood, C, Spray, C.M, Keegan, R. 2008. Achievement Goal Theories in Sport. Teoksessa T.S. Horn (toim.). *Advances in Sport Psychology*. Third Edition. Champaign, IL: Human Kinetics. 158-163.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimis-tulokset: asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011 (11), 249–258.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen -yhdeksäsluokkalaisten mielipiteitä liikunnanopetuksen mieluisuudesta ja sekaryhmäopetuksesta. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus, 249-258.
- Heikinaro-Johansson, P., Johansson, N. & McKenzie, T. L. 2009. Koululiikunta: monista tavoitteista selkeämmin terveyden edistämiseen. *Liikunta & Tiede* (46) 2-3, 10-12.
- Heikinaro-Johansson, P. & Ryan, S. 2004. Tulevaisuuden koululiikunta – Terveyttä edistävää liikuntakasvatusta. *Liikunta & Tiede* 4, 4–7.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T., & Ommundsen, Y. 2008. The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review* 14, 13–31.

- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede* (43) 6, 18–24.
- Jaakkola, T., Telama, R. & Kokkonen, J. 2002. Vuoden mittaisen liikuntaintervention vaikutus yhdeksäsluokkalaisten liikuntamotivaatioon ja itsemääräämismotivaatioon. *Liikunta ja Tiede* 1, 14–21.
- Jackson, S. A. 2000. Teoksessa Y, L. Hanin. *Emotions in Sport*. 135-138. Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2011(11), 237–248.
- Jensen, T. 2014. Koulu stressaa nuoria entistä enemmän. *Yle uutiset*.  
<http://oppiminen.yle.fi/ajankohtaista/koulu-stressaa-nuoria-entista-enemman>  
 13.10.2014
- Johansson, N., Heikiaro-Johansson, P. 2011. Liikuntaa yhdessä ja erikseen – terveystieteiden integroiminen lukioikäisten pakolliselle liikuntakurssille. *Liikunta & Tiede* 48 (1), 49-55.
- Kannas, L. & Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. 2009. The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review* 15 (3), 315–335.
- Kannas, L., Peltonen, H. & Aira, T. (toim.) 2009. *Oppiaineiden koettu mieluisuus*. Teoksessa: *Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa*. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto.
- Kimiecik, J.C & Harris, A.T. 1996. What is enjoyment? A Conceptual/Definitional Analysis With Implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise psychology* 18, 247-263.
- Koka, A. & Hagger, M. 2010. Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81, 74–86.
- 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.
- Kouluterveyskysely 2013. *Terveyden ja Hyvinvoinninlaitos – 2013*
- Laitinen, L. 2012. *Lukiolaisten hyvinvointitutkimus 2012. Onnelliset opintieillä? Suomen lukiolaisten liitto*. Korsholms Tryckeri.
- Lauritsalo, K. 2014. “Yleensä tykkään liikunnasta, mutta”. *Liikunta & Tiede*. 51, 2-3/14.
- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 2008. *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 –vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry. Reptotalo Lauttasaari Oy
- Lepper, M. A., Corpus, H. J. & Iyengar, S. S. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 97, 184–196.
- Lintunen, T. 1995. Self-perceptions, fitness, and exercise in early adolescence: a four-year follow up study. *Studies in sport. Physical education and health* 41. University of Jyväskylä.
- Lintunen, T. 2003. *Liikunta kouluiässä*. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*.

Porvoo: WSOY

- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach. LIKES – Research Reports on Sport and Health 114. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Liukkonen, J. 2008. Motivaatioilmaston tarkkailu kannattaa. *Liikunta & Tiede* 45 (1), 16–19.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. PS-Kustannus. Opetus 2000. 144-162
- Liukkonen, J., Jaakkola, T & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia Liikuntapedagogiikkaan*. 157-169.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Suvanto, A. 2002. Rahasta vai Rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi? Jyväskylä: Likes - Työelämäpalvelut.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista omanosaamisensa sankareita. *Liikunta & Tiede* 34 (6), 9-12.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta & Tiede* 34(6), 13-15.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. 2009. Achievement goal Theory. The Past, Present, and Future. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield. *Handbook of Motivation at School*. Taylor and Francis: Routledge. 78
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A. & Sheppard, J. 2008. Children’s motivational experiences following autonomy- supportive games lessons. *European Physical education review*, 14(3), 407-425.
- Marsh, H.W., Papaioannou, A., Martin, A.J., & Theodorakis, Y. (2006). Motivational constructs in Greek physical education classes: Factor structure, gender, and age effects in a nationally representative longitudinal sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 121–148.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2006. Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin* 32, 1024-1036.
- Nicholls, J.G. 1984. Achievement motivation. Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J.G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nieminen, R. & Nieminen, P. 2012 Juniorigolffareiden motivaatio ja viihtyminen golfharrastuksessa ja koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 49(6), 36-44.
- Ntoumanis, N. 2001. Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences* 19, 397-409.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V. & Thøgersen-Ntoumani, C. 2009. Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology* 101, 717–728.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. *Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja liikuntakasvatuksen kehittämiskeskus.



- Ommundsen, Y. 2005. Motivation and affect in physical education classes. A self-determination perspective. *Active lifestyles: The impact of education and sport. AIESEP World Congress. Abstracts Book*, 192.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. 2011. Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils’ outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (4), 385–413.
- Opetushallitus. 2007. Koululiikunnan kehittäminen. Moniste 18/2007. Edita Prima Oy, Helsinki
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 luonnos. Helsinki: Opetushallitus.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:4*. Opetushallitus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi - Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. *Studies in education, psychology and social research* 219. Jyväskylän yliopisto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Prochaska, J.J., Sallis, J.F., Slymen, D.J. & McKenzie, T.L. 2003. A Longitudinal study of children’s enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science* 15, 170-178.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 419–435.
- Rintauqu, E.G. & Ngetich, E. D. K. 2012. Motivational gender differences in sport and exercise participation among university sport science students. *Journal of Physical Education and Sport*, 12 (2), 180-187.
- Roberts, G.C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50
- Ruohotie, R. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Rusbult, C. E. 1980. Commitment and satisfaction to romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology* 16, 172-186.
- Rusbult, C.E. 1983. A longitudinal test of the investment model: The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 101-117.
- Rusbult, C.E., & Farrel, D. 1983. A longitudinal test of the investment model: Impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in reward, costs, alternatives, and investments. *Journal of applied psychology*, 68(4), 429-438.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2004. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa Deci, E. L. & Ryan, R. M. (toim.) 2004. *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2007. Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M. S. Hagger & N.L. D. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-19.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Lobel, M., & Simons, J.P, 1993a. Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 275-285.
- Scanlan, T.K, Carpenter, P.J., Schmidt, G.W, Simons J. P & Keeler, B. 1993b. An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15(1), 1-15.
- Scanlan, T.K & Lewthwaite, R. 1986. Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- Siedentop, D. (2002) Junior sport and evolution of sport cultures, *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392-401.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H. & Chatzisarantis, N. L. 2006. Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self-determination theories. *European Journal of Sport Science* 6 (1), 43-51.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75 (3) 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2006. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 100-110.
- Taylor & Francis. 2003. Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 8, 5-18
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. 2010. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure time physical activity: a multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32 (1), 99-120.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön tutkimuslaitos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- 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. & Yang, X. 2005. Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen aikuisuuteen. *Liikunta & Tiede* 5, 4-6
- Toms, M. & Rohr, L. E. 2013. Increasing Enjoyment in Physical Education through Gender Segregated Classes. *Memorial University. PHEnex Journal*, 4(3,) 1-15

- Tuominen-Soini, H. 2012. Student motivation and well-being. Achievement Goal Orientation Profiles, Temporal Stability, and Academic and Socio-Emotional Outcomes. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences, Studies in Education Sciences 245.
- Vallerand, R. J. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 27, 271-360.
- Vallerand, R.J. 2001. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.
- Vallerand, R. J. 2004. Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*.
- Varmavuori, M. 2014. Tytöt ja pojat yhä eri liikuntatunneilla. *Helsingin Sanomat*. <<http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/267045-tytot-ja-pojat-yha-eri-liikuntatunneilla>> 14.10.2014
- Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A. & Sioumala. N. 2012. Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 251-263.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psyhyke. Psykologian käsikirja*. Porvoo: WSOY.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämäntunneilla. Teoksessa Miettinen, M. (toim.) 2000. *Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten lii-kunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan Yhteiskunnallinen perustelu 2. Tutkimuskatsaus*. LIKES-tutkimuskeskus Jyväskylä: Liikunnan ja kansan-terveyden julkaisuja 124.
- Vuori, M., Kannas, L. & Tynjälä, J. 2004. Nuorten liikuntaharrastuneisuuden muutoksia 1986–2002. Teoksessa Kannas, L. (toim.) 2004. *Koululaisten terveys ja terveyskäyttäytyminen muutoksessa*. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto: Terveiden edistämisen tutkimuskeskus.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285-301.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education* 23, 4-18.
- Wang, C.K.J & Biddle, S.H.J. 2001. Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C.K. J., Chatzisarantis, N. L.D., Spray, C.M. & Biddle, H. J. 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.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. 2007. *Foundation of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (1), 58–65.
- Yli-Piipari, S. 2011. The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3,5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170, University of Jyväskylä, Finland.
- Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden

seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta & Tiede* 46 (6), 61–67.

Yli-Piipari, S., Wang, C. K. J., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. 2012. Examining the Growth Trajectories of Physical Education Students' Motivation, Enjoyment, and Physical Activity: A Person-Oriented Approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24, 401-417.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. and Nurmi, J-E. (2009) Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and selfreported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine* 8, 327-336.

## LIITTEET

### LIITE 1. Sisäisen motivaatiomittarin osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet (n=958)

Osio	Alfa, jos osio poistetaan
1. Mielihyvän takia jota saan jännittävistä kokemuksista	.93
2. Mielihyvän takia jota tunnen kun opin uusia asioita	.93
4. Mielihyvältä jota tunnen kun löydän uusia harjoittelutapoja	.93
8. Koska olen tyytyväinen kun opin jonkin vaikean harjoittelutekniikan	.93
12. Mielihyvältä jota saan kun parannan heikkoja kohtiani	.92
13. Jännityksestä jota tunnen kun osallistun toimintaan	.93
15. Tyytyväisyydestä jota koen kun parannan kykyjäni	.93
18. Voimakkaiden tunteiden takia joita tunnen kun harrastan jotain mistä pidän	.93
20. Mielihyvältä jota tunnen vaikean tehtävän suorittamisen jälkeen	.93
23. Mielihyvältä jota tunnen kun opin harjoittelun tekniikan jota en ole aikaisemmin yrittänyt	.93
25. Koska pidän tunteesta olla täysin syventynyt toimintaan	.93
27. Mielihyvän tunteesta, jota uusien suoritustekniikoiden löytäminen	.93
<b>Alfa (n=958)</b>	<b>.93</b>

LIITE 2. Sisäisen motivaatiomittarin keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujiin (n=695–708).

	1	2	4	8	12	13	15	18	20	23	25	27
1. Mielihyvän takia jota saan jännittävistä kokemuksista	-											
2. Mielihyvän takia jota tunnen kun opin uusia asioita	.73***	-										
4. Mielihyvästä jota tunnen kun löydän uusia harjoittelutapoja	.61***	.64***	-									
8. Koska olen tyytyväinen kun opin jonkin vaikean harjoittelutekniikan	.46***	.57***	.56***	-								
12. Mielihyvästä jota saan kun parannan heikkoja kohtiani	.50***	.58***	.56***	.62***	-							
13. Jännityksestä jota tunnen kun osallistun toimintaan	.53***	.48***	.51***	.47***	.59***	-						
15. Tyytyväisyydestä jota koen kun parannan kykyni	.42***	.54***	.48***	.59***	.63***	.47***	-					
18. Voimakkaiden tunteiden takia joita tunnen kun harrastan jotain mistä pidän	.43***	.47***	.43***	.45***	.48***	.54***	.43***	-				

20. Mielihyvistä jota tunnen vaikean tehtävän suorittamisen jälkeen	.51***	.60***	.47***	.56***	.60***	.51***	.57***	.47***	-			
23. Mielihyvistä jota tunnen kun opin harjoittelen tekniikan jota en ole aikaisemmin yrittänyt	.45***	.58***	.53***	.62***	.59***	.50***	.59***	.45***	.62***	-		
25. Koska pidän tunteesta olla täysin syventynyt toimintaan	.50***	.49***	.46***	.49***	.52***	.56***	.47***	.61***	.50***	.54***	-	
27. Mielihyvän tunteesta, jota uusien suoritustekniikoiden löytäminen	.47***	.51***	.53***	.53***	.62***	.60***	.51***	.54***	.56***	.62***	.61***	-
Amotivaatio	.01	-.10**	.05	-.15**	-.12**	.03	-.15**	-.02**	-.09*	-.11**	.03	-.00
Ulkoinen motivaatio	.46**	.45**	.47**	.50**	.55**	.51**	.50**	.50**	.51**	.48**	.51**	.50**
Pakotettu säätely	.34**	.40**	.38**	.46**	.52**	.42**	.50**	.46**	.46**	.44***	.51**	.46***
Tunnistettu säätely	.55**	.56**	.58**	.60**	.59**	.63**	.53**	.64**	.54**	.53**	.66**	.59**
Sisäinen motivaatio	.73***	.79***	.75**	.76***	.81***	.76***	.74***	.65***	.77***	.78***	.74***	.74***

\*\*\* p < .001

LIITE 3. Tunnistetun säätelyn sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin-alfa kertoimet (n=958)

Osio	Osio, jos alfa poistetaan
7. Koska mielestäni se on yksi parhaista tavoista tavata ihmisiä	.81
10. Etuoikeudesta olla urheilija	.82
11. Koska se on yksi parhaista valitsemistani tavoista kehittää elämäni muita osa-alueita	.79
17. Koska on hyvä tapa oppia paljon asioita, jotka voivat olla hyödyllisiä elämän muillakin alueilla	.82
24. Koska se on yksi parhaista tavoista pitää suhteita yllä ystäväni kanssa	.82
<b>Alfa (n=958)</b>	<b>.84</b>

LIITE 4. Tunnistetun säätelyn motivaatiomittarin keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujiin (n=699–706)

	7	10	11	17	24
7. Koska mielestäni se on yksi parhaista tavoista tavata ihmisiä	-				
10. Etuoikeudesta olla urheilija	.50**	-			
11. Koska se on yksi parhaista valitsemistani tavoista kehittää elämäni muita osa-alueita	.54**	.59**	-		
17. Koska on hyvä tapa oppia paljon asioita, jotka voivat olla hyödyllisiä elämän muillakin alueilla	.45**	.44**	.61**	-	
24. Koska se on yksi parhaista tavoista pitää suhteita yllä ystäväni kanssa	.59**	.48**	.52**	.41**	-
Amotivaatio	.13**	.08*	-.03	-.06	.12**
Ulkoinen motivaatio	.52**	.57**	.56**	.55**	.52**
Pakotettu säätely	.42**	.46**	.55**	.53**	.46**
Tunnistettu säätely	.79**	.77**	.83**	.74**	.77**
Sisäinen motivaatio	.60**	.56**	.63**	.67**	.57**

\*\*\* p<.00



LIITE 5. Pakotetun säätelyn osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet

Osio	Alfa, jos osio poistetaan
14. Koska minun täytyy harrastaa liikuntaa, jotta voin olla tyytyväinen itseeni	.46
21. Koska tuntuisi pahalta, jos minulla ei olisi aikaa tehdä sitä	.63
26. Koska minun täytyy harrastaa liikuntaa säännöllisesti	.55
Alfa (n=701)	<b>.65</b>

LIITE 6. Pakotetun säätelyn keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujaan (n=702-704)

	14.	21.	26.
14. Koska minun täytyy harrastaa liikuntaa, jotta voin olla tyytyväinen itseeni	-		
21. Koska tuntuisi pahalta, jos minulla ei olisi aikaa tehdä sitä	.38**	-	
26. Koska minun täytyy harrastaa liikuntaa säännöllisesti	.47**	.29**	-
Amotivaatio	.11**	.05	.02
Ulkoinen motivaatio	.48**	.53**	.49**
Pakotettu säätely	.81**	.73**	.76**
Tunnistettu säätely	.44**	.60**	.39**
Sisäinen motivaatio	.42**	.55**	.38**

\*\*\*) p<.001

LIITE 7. Ulkoisen motivaatiomittarin sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin-alfa kertoimet (n=958)

Osio	Osio, jos alfa poistetaan
6. Koska se saa minulle tutut ihmiset arvostamaan minua	.42
9. Koska on todella tarpeellista harrastaa liikuntaa, jos haluaa pysyä kunnossa	.68
16. Koska ihmiset ympärilläni ajattelevat, että on tärkeää pysyä kunnossa	.46
22. Näyttääkseni muille kuinka hyvä olen liikunnassa	.47
<b>Alfa (n= 958)</b>	<b>.59</b>

LIITE 8. Ulkoisen motivaatiomittarin keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujiin (n=692–701)

	6	9	16	22
6. Koska se saa minulle tutut ihmiset arvostamaan minua	-			
9. Koska on todella tarpeellista harrastaa liikuntaa, jos haluaa pysyä kunnossa	.12**	-		
16. Koska ihmiset ympärilläni ajattelevat, että on tärkeää pysyä kunnossa	.37**	.19**	-	
22. Näyttääkseni muille kuinka hyvä olen liikunnassa	.51**	.03	.36**	
Amotivaatio	.30**	-.26**	.16**	.25**
Ulkoisen motivaatio	.74**	.51**	.71**	.71**
Pakotettu säätely	.39**	.39**	.54**	.41**
Tunnistettu säätely	.51**	.36**	.43**	.55**
Sisäinen motivaatio	.43**	.43**	.40**	.49**

\*\*\* p<.001

LIITE 9. Amotivaation osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfa-kertoimet

Osio	Alfa, jos osio poistetaan
3. Minulla oli aikaisemmin hyviä syitä jatkaa, mutta nyt mietin pitäisikö minun enää jatkaa	.75
5. En tiedä enää: minulla on käsitys, etten pysty menestymään liikunnassa	.69
19. Se ei ole minulle enää selvää: En tunne, että paikkani on liikunnassa	.72
28. Mietin usein itsekseni: En pysty saavuttamaan tavoitteitani, joita olen asettanut itselleni	.76
Alfa (n=702)	<b>.78</b>

LIITE 10. Amotivaation keskinäiset korrelaatiot ja korrelaatio summamuuttujaan (n=706–711)

	3	5	19	28
3. Minulla oli aikaisemmin hyviä syitä jatkaa, mutta nyt mietin pitäisikö minun jatkaa	-			
5. En tiedä enää: minulla on käsitys, etten pysty menestymään liikunnassa	.52**	-		
19. Se ei ole minulle enää selvää: En tunne, että paikkani on liikunnassa	.44**	.55**	-	
28. Mietin usein itsekseni: En pysty saavuttamaan tavoitteitani, joita olen asettanut itselleni	.35**	.50**	.46**	-
Amotivaatio	.75**	.83**	.79**	.74**
Ulkoinen motivaatio	.18**	.09*	.01	.23**
Pakotettu säätely	.01	.02	-.03	.26**
Tunnistettu säätely	.10**	.00	-.06	.16**
Sisäinen motivaatio	-.02	-.10	-.18**	.09*

\*\*\*) p<.001